

MANYE XIX.

**A TUDOMÁNY NYELVE –
A NYELV TUDOMÁNYA**

Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében

XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
Eger, 2009. április 16–18.

Szerkesztő:
Zimányi Árpád

MANYE, Vol. 6

**A MANYE KONGRESSZUSOK ELŐADÁSAI
PROCEEDINGS OF THE HAALLT CONGRESSES
6.**

MANYE XIX.

**A TUDOMÁNY NYELVE –
A NYELV TUDOMÁNYA**

Lektorok:

Dobos Csilla
Domonkosi Ágnes
Eőry Vilma
Klaudy Kinga
Simigné Fenyő Sarolta
Székely Gábor

Szerkesztő:

Zimányi Árpád

Műszaki szerkesztő:

Kalcsó Gyula

Munkatárs:

Biró János

Szervezők:

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)
Eszterházy Károly Főiskola

MANYE XIX.

A tudomány nyelve – A nyelv tudománya

Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében

XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus

Eger, 2009. április 16–18.

Szerkesztő:

Zimányi Árpád

MANYE Vol. 6

MANYE – Eszterházy Károly Főiskola
Székesfehérvár – Eger
2010

ISSN 1786-545X
ISBN 978-963-9894-54-9

Copyright © MANYE–EKF, 2010

Kiadó:

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete
8000 Székesfehérvár, Fürdő utca 1.
Tel./fax: (22) 543-311

Eszterházy Károly Főiskola
3300 Eger, Eszterházy tér 1.
Tel.: (36) 520-400

Nyomda: B. V. B. Nyomda és Kiadó Kft.
Felelős vezető: Budavári Sándor

Tartalom

Plenáris előadások.....	13
PLÉH CSABA: A nyelv idegrendszeri képviselete: tények és új elméletek ...	15
HUNYADI LÁSZLÓ: Alkalmazott nyelvészet: elméleti nyelvészeti és technológiai kihívások.....	39
BÁRDOS JENŐ: Pazarló magyarok: nyelv- és kultúrávesztéseink történetéből	55
BUDAI LÁSZLÓ: Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv- oktatásban	68
Nyelvpolitika	95
STURCZ ZOLTÁN: A munkaadók nyelvi szükségleteinek változásai.....	97
ORTUTAY KATALIN: Az Európai Karta a magyarországi gyakorlatban.....	104
KÁROLY ADRIENN: Az Európai Unió nyelvpolitikája.....	112
OSVÁTH GÁBOR: Észak- és Dél-Korea közös szótára: lehetséges-e?	121
SZILVÁSI ZSUZSANNA: A lapp nyelv megőrzését és ápolását segítő intézmények, szervezetek Norvégiában	128
Fordítástudomány.....	137
SIMIGNÉ FENYŐ SAROLTA: Gondolatok a fordítástudomány metanyelvéről.....	139
CS. JÓNÁS ERZSÉBET: Kognitív nyelvészet és fordításstilisztika	148
LŐRINCZ JULIANNA: A műfordító lehetőségei és korlátai	159
AJTAY-HORVÁTH MAGDA: Krúdy szociográfiai szürrealizmusa angolul ..	168
FÓRIS ÁGOTA: A terminusalkotás módszerei és elvei: „magyarítás”, fordítás vagy szóalkotás?.....	182
POLCZ KÁROLY: Az angol diskurzusaktusok direktségi szintjének változása a magyarra fordított filmszövegekben	190
VERMES ALBERT: Fordítási veszteségek: a nyelvi és a kulturális tényezők viszonyáról.....	199
PÉCH OLÍVIA: Korpusznyelvészeti módszer a fordításkutatásban	208
Nyelvészet és informatika	217
BÓDI ZOLTÁN: Hogyan írunk és olvasunk a weben?	219
HARSÁNYI MIHÁLY: Az SMS-kommunikáció nyelvi sajátosságai a német nyelvben.....	226
Kontrasztív nyelvészet	235
RÉPÁSI GYÖRGYNÉ: Az emberi kommunikáció pragmatikája a mai magyar és az orosz nyelvben	237

SZILÁGYI-KÓSA ANIKÓ: A magyar és a német családnévrendszer kontrasztív vizsgálata – különös tekintettel a népnevekből kialakult családnevekre	245
VINCZE KATALIN: A német „Kurzwort” és magyar megfelelőinek elkülönítése a lexikai redukció más formáitól	253
W. SOMOGYI JUDIT: A reflexivitás kifejezése a magyarban és az olaszban	261
Lexikológia és lexikográfia	269
ZSEMLYEI BORBÁLA: Egy kutatás eredményei: kicsinyítő képzők az erdélyi régiségben (az Erdélyi magyar szótörténeti tár adatai alapján)	271
MURÁNYINÉ ZAGYVAI MÁRTA: A „Kurzwort” a magyarban: többszegmensű rövidülések az analitikai kémiai szaknyelvben	279
Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben	287
DOMONKOSI ÁGNES: Értékkitelet és szemléletformálás az anyanyelvi nevelésben	289
EÖRY VILMA: Egy induló kutatásról: a tanóra nyelve és a tankönyvszöveg	296
KALOCSAI VARGA ÉVA: Szókincsfejlesztés az olvasástanítás továbbvivő szakaszában	303
A magyar mint idegen nyelv	311
H. VARGA MÁRTA: A határozottságbeli inkongruencia esetei a magyarban	313
BRANDT GYÖRGYI: Titkos iratok a porosz levéltárból	320
Interkulturális kommunikáció	327
FALKNÉ BÁNÓ KLÁRA: A kultúraközi kommunikáció oktatásának sajátosságai célcsoportok szerint	329
HRISZTOVA-GOTTHARDT HRISZTALINA: Az EU kevésbe elterjedt és oktatott nyelveiből megszerzett kommunikatív kompetencia tesztelése	338
Szaknyelvi kommunikáció	345
DOBOS CSILLA: A jogi fogalmak jelentéstartalma a laikusok szemszögéből	347
RÉBÉK-NAGY GÁBOR ÉS WARTA VILMOS: Egy magyar fejlesztésű szaknyelvi vizsga útja az Európai Unióba	358
MÁTYÁS JUDIT: A szaknyelvoktatás komplexitása a gazdasági nyelvvizsga követelményeinek tükrében	364
BENCZE LÓRÁNT: A kommunikációkutatás néhány buktatója	373

Alkalmazott szövegnyelvészet.....	371
DÉR CSILLA ILONA: Diskurzusjelölők a tudományos nyelvhasználatban ..	382
SCHIRM ANITA: Hogyan (ne) tanítsuk a diskurzusjelölőket?	389
BODA ISTVÁN KÁROLY – PORKOLÁB JUDIT: Hipertextuális lexikon kialakítása versek értelmezése céljából.....	397
Genderkutatás.....	405
KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA: Különbségek férfi és női beszélők kulcsszókeresési stratégiái között	407
HIDASI JUDIT – SATO NORIKO – SZÉKÁCS ANNA: Nyelv és gender Japánban	417

A CD tartalma

Nyelvpolitika	429
SZILÁGYINÉ HODOSSY ZSUZSANNA: Nyelvvizsgák és tantervek	431
FURU ADÉL: Nyelvi jogok többségi és kisebbségi szemléletből	439
ANGYAL LÁSZLÓ: A szlovákiai magyar névtudomány helyzete és nyelvpolitikai vonatkozásai	445
Fordítástudomány.....	453
KUSZTOR MÓNICA: Parentéziskombinációk a szinkrontolmácsolt szövegben	455
BODOR ENDRE: Monitoringtevékenység tolmácsolás közben.....	465
SÁROSI-MÁRDIROSZ KRISZTINA: Gondolatok a hivatalos fordításról és a hivatalos fordítóról	472
VARGA ÁGNES: Utószerkesztési és értékelési módszerek a gépi (és az emberi) fordítás javítására	480
KARL NIKOLETTA: Arthur Schnitzler a századfordulón és az ezredfordulón.....	489
MUJZER-VARGA KRISZTINA: Honosítás és idegenítés Örkény István Egyperces novelláinak fordításaiban.....	500
JANKOVICS MÁRIA: Fordítás Oroszországban a XVII. században.....	508
Nyelvpedagógia	519
BIRÓNÉ UDVARI KATALIN: Integrált (szak)nyelv- és kultúratanáítási módszerek.....	521
LUKÁCSI ZOLTÁN: Hazai két tanítási nyelvű középiskolák eredményei, problémái és megoldási javaslatai.....	530
T. BALLA ÁGNES: Hangosan gondolkodtatás mint a harmadiknyelv- tanulás kutatásának lehetséges módszere	538
LACZKÓ MÁRIA: Beszédtervezés az idegen nyelvben	545

GECSE MÁRIA VERONIKA: Tanulási és tanítási stratégiák gyakorlati alkalmazásának lehetőségei, korlátai	554
JÁRMAI ERZSÉBET MÁRIA: Buzan módszere a gazdasági szaknyelvi órán	563
SZENTPÁLINÉ UJLAKI ERIKA: EILC kurzus a Kaposvári Egyetemen – külföldi hallgatók kezdeti tapasztalatai	572
DORÓ KATALIN: Miért lettem angolos? Elsőéves szegedi egyetemisták szakválasztása és nyelvi felkészültsége.....	580
MAGOCSA LÁSZLÓ: EFL in the kindergarten.....	589
SZLADEK EMESE: Tulajdonnevek fordítása olasz újságcikkekben.....	598
Alkalmazott szociolingvisztika	607
GÉRO GYÖRGYI: A közmondások társadalmi funkciója	609
ISTRATE GIZELLA MELANIA: Communication patterns in organ donation.	616
KRÁNICZ RITA: Konverzációelemzés kórházpedagógusok súlyosan beteg gyermekekkel folytatott interakcióiban.....	621
APRÓNÉ G. ÁGNES: Bucholtz's and Hall's Sociocultural Linguistic Approach	629
NÁDAI JULIANNA: Sajtócímekben megjelenő proverbiumok lexikai, szemantikai és hangtani markerei	636
NAGY JUDIT: Kétnyelvű beszélők magánhangzó-időtartamainak akusztikai vizsgálata.....	645
MÜLLER MÁRTA: Möglichkeiten und Grenzen der Dialekterhaltung in einer ungarndeutschen Gemeinde	651
Kontrasztív nyelvészet	659
SÁROSDYNÉ SZABÓ JUDIT: A kontrasztív nyelvi elemzések szerepe a fordítási készség fejlesztésében.....	659
SZÉKELY GÁBOR: Megjegyzések egy tervezett német–magyar kontrasztív nyelvtanhoz.....	666
MEKIS ZSUZSANNA: A német, illetve a magyar turisztikai szaknyelvben előforduló metaforák kontrasztív összehasonlítása kognitív-onomasziológiai szempontból.....	674
KOVÁCS ÉVA: A kötőmód az angolban és a németben: kontrasztív elemzés	684
KISS KATALIN: Van-e morfológiai akcióminőség az angolban?	692
RÓZSAVÖLGYI EDIT: Helymeghatározás az olaszban és a magyarban.....	701
KORNATOWSKI PAWEŁ: A legújabb magyar szókincs kétnyelvű szótárba való felvétele és problémái	708
Lexikológia és lexikográfia	721
SZÖLLÖSY ÉVA: Totális állam – kis cenzúra (a hétkötetes ÉrtSz. példáján)	723

MAGYARNÉ SZABÓ ESZTER: Passzív szerkezetek, szenvedő értelmű átmeneti formák, személytelenség az <i>Értelmező szótár</i> + példamondataiban	732
LACZIK MÁRIA: A szlengről és legújabb szlengszótárainkról	742
ŐRSI TIBOR: Az <i>-ing</i> szuffixumot tartalmazó anglicizmusok sajátosságai a francia nyelvben	750
TÓTH GABRIELLA: <i>E-</i> előtagú szóösszetételek az olasz és a magyar nyelvben.....	758
BÉRCES EMESE: A zongoraalkatrészek elnevezéseinek vizsgálata	764
MÁTIS BERNADETT: Új labdajátékok nyelvének terminológiai problémái	771
TAMÁS DÓRA: A fordítói terminológiai adatbázisok olaszországi tapasztalatairól	780
Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben	787
HEGEDŰS RITA: Anyanyelvoktatás – kihagyott lehetőségek	789
SZABÓ VERONIKA: 8. osztályos nyelvtankönyvek példaanyagának elemzése.....	801
KULT KATALIN: Olvasható tananyag	810
A magyar mint idegen nyelv	817
KATALINIĆ KRISTINA – ŽAGAR SZENTESI ORSOLYA: Folyamatos melléknévi igeelvek a magyarban – és horvát nyelvi megfelelőik	819
DURST PÉTER: A magyar főnévi szótövek és egyes toldalékok elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldieknél	828
GAÁL ZSUZSANNA: Kreatív kommunikáció a magyar mint idegen nyelv oktatásában	836
TVERGYÁK KLAUDIA KLÁRA: Kellemest a hasznossal: felkészülés és felkészítés a magyar mint idegen nyelv érettségire.....	843
ANTAL ZSÓFIA: Bolgár egyetemi hallgatók magyarnyelv-választásának attitűdbeli és motivációs tényezői.....	850
Interkulturális kommunikáció	857
ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA: Az interkulturális kommunikáció jelentősége a gazdasági színtéren.....	859
T. BALLA ÁGNES – BALOGH ERZSÉBET: Nyelvi menedzselés többnyelvű vállalatoknál.....	865
JANCSI BEÁTA: A többnyelvűség esete az üzleti élettel	871
Szaknyelvi kommunikáció	881
JUHÁSZ KÁLMÁN ATTILA: Az ESP terminológia a szaknyelvoktatásban ..	883
KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA: Theolingua egyházi szaknyelvi vizsga.....	892
KISS KÁLMÁN: Német hatások a magyar üzleti nyelv formálódásában a XIX. század első felében.....	899

N. CSÁK ÉVA: Az anglo-neologizmusok megjelenése a vendéglátás és a szálláshely-szolgáltatás szakembereinek nyelvhasználatában	907
NYAKAS JUDIT: Idegen nyelvi hatások a logisztikai szaknyelvben	917
JABLONKAI RÉKA: Az angol EU-nyelvhasználatot jellemző lexikai elemek.....	922
JERKUS TIBOR ISTVÁNNÉ KOVÁCS ERIKA: A magyar gazdasági szaknyelv és az eurónyelv.....	930
BOCZ ZSUZSANNA: Épít(ész)(et) olasz nyelven	937
DÓSA ILDIKÓ: Kollokációk a számviteli nyelvhasználatban	944
FOGARASI KATALIN: A beteg neve: orvosi szaknyelv	952
ZIMÁNYI ÁRPÁD: Latin vagy angol? Orvosi szaknyelvünk dilemmái	959
HARDINÉ MAGYAR TAMARA: Vallási sajtótermékek nyelvezete, nyelvhasználat, vallási kommunikáció	966
Alkalmazott szövegnyelvészet.....	973
MIHALOVICS ÁRPÁD: Adalékok a nyelvi udvariasság pragmatikájához....	975
HERCZEG-DELI ÁGNES: A metafora jelensége a szövegben.....	985
CSONTOS NÓRA: Az írásjel funkciója az írott szövegben.....	994
Genderkutatás.....	1001
VÁGÁSI MARGIT: Genderkutatás a francia nyelvészetben	1003
KUSPER JUDIT: A női írás és olvasás tapasztalatai az evolúciós pszichológia szemszögéből.....	1009
FLÖGL SZILVIA: Kicsinyítő képzős alakok szóbeli használata gendernyelvészeti szempontból	1021

Előszó

Első ízben üdvözölhettük Egerben a Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszust. A 2009. április 16. és 18. közötti – hagyományosan nagyszabású – országos, sőt nemzetközi rendezvényünk helyszíne a történelmi múltú iskolaváros, ezen belül az Eszterházy Károly Főiskola. A vendéglátó szerepében olyan város és olyan intézmény mutatkozott be, amelyik hazai felsőoktatásunkban hosszú ideje jelen van. Főépületünk, a Líceum közel két és fél évszázaddal ezelőtt épült, az eredeti elképzelések szerint egyetemi oktatás céljából. Akkor ugyan az egri püspök nagy ívű gondolata nem válhatott valóra, de az eltelt időben mindvégig különböző iskolatípusok, köztük felsőoktatási intézmények működtek benne. Főiskolánk éppen most ünnepli fennállásának 60. évfordulóját. Bár megnevezésében főiskola, képzési kínálatunkban 2002 óta öt egyetemi szak is van, a kétszintű képzés bevezetésétől kezdve pedig négy karunkon a harminc alapszak mellett huszonnégy mesterképzési szak várja a hallgatókat.

A tudomány nyelve – a nyelv tudománya, olvashatjuk a XIX. MANYE-kongresszus témáját meghatározó jelmondatot. Az alkalmazott nyelvészeti kutatások széles spektrumának bemutatását lehetővé tevő cím egyben arra is utal, hogy kiemelt figyelmet szántunk a szaknyelveknek és a terminológiai kutatásoknak, mégpedig három szekció, valamint két kerekasztal-beszélgetés formájában. A rendezvény alcíméből kiderül, hogy különös időszerezéssel szolgált a 2009-es esztendő, amelyet kormányhatározattal a magyar nyelv évének nyilvánítottak. A döntés nem véletlen: 1759-ben született Kazinczy Ferenc, akit a nyelvújítás vezéralakjaként ismer hazai közvéleményünk, de munkássága, hatása sokkal szerteágazóbb. A 250. évfordulóhoz számos program kapcsolódott, s ezek közé számítjuk az egri kongresszust is.

A több mint 250 résztvevő előtt 180 előadás hangzott el. A plenáris és a szekció-előadások mellett négy kerekasztal-beszélgetés zajlott (a terminológia, a tankönyvkutatás, a szótártudomány és az idegennyelv-oktatás témájában), és megtartották az alkalmazott nyelvészeti tanszékvezetők értekezletét, valamint a MANYE közgyűlését.

A szakmai programok a következő szekciókban folytak: Nyelvpedagógia, Fordítástudomány, Szaknyelvi kommunikáció, Interkulturális kommunikáció, Nyelvészet és informatika, Nyelvpolitika, nyelvtervezés, Alkalma-

zott szociolingvisztika, Alkalmazott szövegnyelvészet, Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben, Kontrasztív nyelvészet, Lexikológia és lexicográfia, A magyar mint idegen nyelv, Genderkutatás. A legtöbb előadás a nyelvpedagógiai, a fordítástudományi és a szaknyelvi szekciókban hangzott el. Számos előadónk nem készítette el munkájának írott változatát, pedig a szélesebb nyilvánosság számára is érdemes lett volna elérhetővé tenni minél több tudományos közleményt. Különösen fájjaljuk, hogy jelen kiadványunkban a nyelvpedagógiai és az informatikai szekcióból csak kevés tanulmány olvasható.

Kongresszusi kiadványunk két részből áll: könyv alakban az előadások harmadát tudtuk megjelentetni, a többi a mellékelt CD-n található, folytatólagos oldalszámozással. E helyütt kell megköszönnünk szakmai lektoraink felelősségteljes munkáját: hasznos tanácsokkal segítették szerzőinket – egyézersmind a szerkesztőt – a dolgozatok véglegesítésében, és döntöttek a nyomtatott vagy elektronikus megjelentetésről.

Végül még egy kerek szám, immár előre mutató: 2010 augusztusában a Debreceni Egyetem rendezi a XX. MANYE-kongresszust. Találkozzunk az alföldi városban!

Zimányi Árpád

Plenáris előadások

A nyelv idegrendszeri képviselete: tények és új elméletek¹

Pléh Csaba

1. Bevezetés

Dolgozatomban azt próbálom megmutatni, hogy közel másfél évszázados története során hogyan is alakult elképzelésünk a nyelv lokalizációjáról az idegrendszerben, és hogyan változott meg ez az elképzelés az utóbbi néhány évtizedben. Mondanivalóm lényege az lesz, hogy a kezdeti modellek egyszerű, szétbontó, lokalizációs felfogását a XX. század elejétől kiegészíti egy nyelvészetileg szofisztikált kép, amely magát a nyelvi rendszert szeretné tüzetesen elemezni, és ezeknek a strukturális megfontolásoknak megfelelő lokalizációt keres. A XX. század végétől ezt kiegészíti – többek között a modern technológiák hatására – egy olyan kép, amelyben ma már nem az idegrendszer szerveződése okozza vagy teszi lehetővé a nyelvet, hanem fordítva; a nyelv mint külső rendszer sajátos idegrendszeri szerveződések használ fel saját céljai megvalósítására.

2. A klasszikus kép az afáziáról

Az afázia klasszikus felfogását a XIX. században Paul Broca (1824–1880) és Karl Wernicke (1848–1905) jellegzetes esetleírásai indították el. Alapgondolatuk a korszak képzettársítási, elementarista asszociációs pszichológiájának megfelelően az az elképzelés volt, hogy a nyelv is sajátos érzéki és motoros képzetek összessége. Broca úgy vélte, hogy nevezetes betegénél a beszédhez szükséges motoros képzetekért felelős területet azonosította a bal homloklebeny hátsó-alsó lebenyében. Az e terület sérülésekor fellépett artikulációs zavart nevezi motoros afáziának. A közlési lánc másik oldalán Wernicke pedig a szenzoros képzeteket vélte azonosítani, valamint azt a tényt, hogy a kétféle képzettárnak, a motoros és az akusztikus képzettárnak az összekapcsolásáért is kell, hogy felelős legyen egy idegrendszeri struktúra: a *fasciculus arcuatus*, melynek sérülése a vezetékes afáziát okozná. Ismétlődően jól látjuk e két tipikus zavar tünettanát. A Broca-afáziásokra a kifejezés zavara és a nyelvtani tagolás nehézsége a jellemző, a Wernicke-

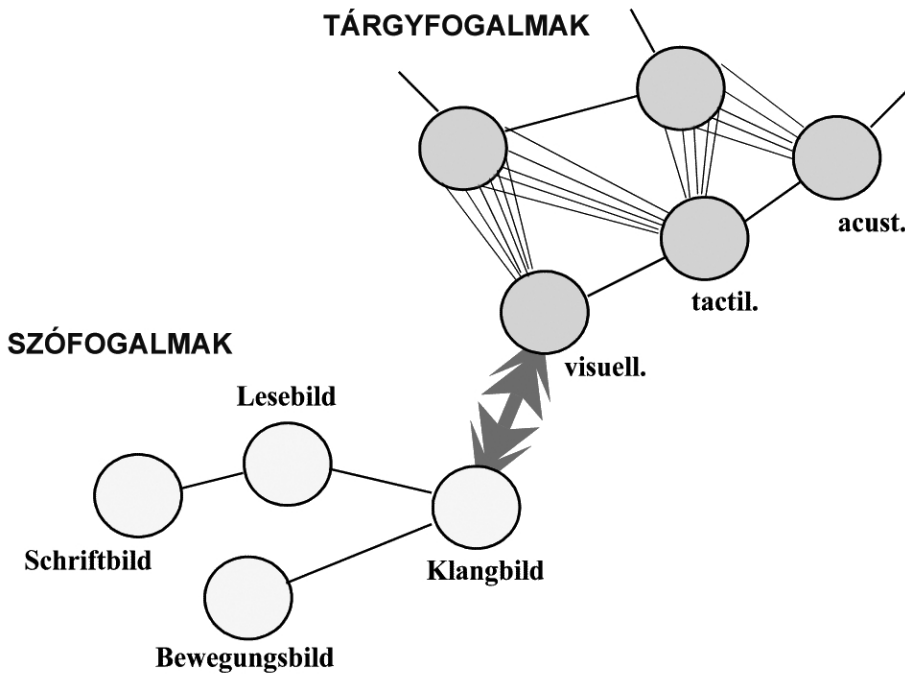
¹ Első közlésként megjelent a Modern Nyelvoktatás 2009. évi 3. számában.

afáziásokra pedig – a beszédmegértési zavarok mellett – a szókeresés nehézsége és a különböző szavak hangalakján alapuló lexikai, illetve jelentésen alapuló szemantikai parafáziák a jellemzőek. Az 1. táblázat példái két mai magyar betegnél mutatják be a jellegzetes tünettani képet.

Broca-afázia	Wernicke-afázia
Volt egy ágy, amin fek...vagy nem hanem ...állt...hanem fek...feküdt és egyszercsak ujjamban nézem, így mi fordult meg?...nem tudo, hogy mi van? És akko így néz...nézem jo...jo...nem bírom mozdítani. Nem bírtam egysz...akkor megmozdulok a kézzel...azt vá...vártam, a nem mozdulni a kezem meg a testem. És nem tud, hogy mi van!	fiatalember most fëjfel helyezte a tronokba most át helyezi úgy látom valamit a a csánithoz oda jól kimodndani szépen és ő még nyársazik maganak itt a fehér gornyo gornyo hogy kimondani szépen kor kornyofi ült egy fajaváza fiatal ember amiő még én szerintem úgy nézem, hogy ő még csotolta is egy egy ilyen jányit férfi

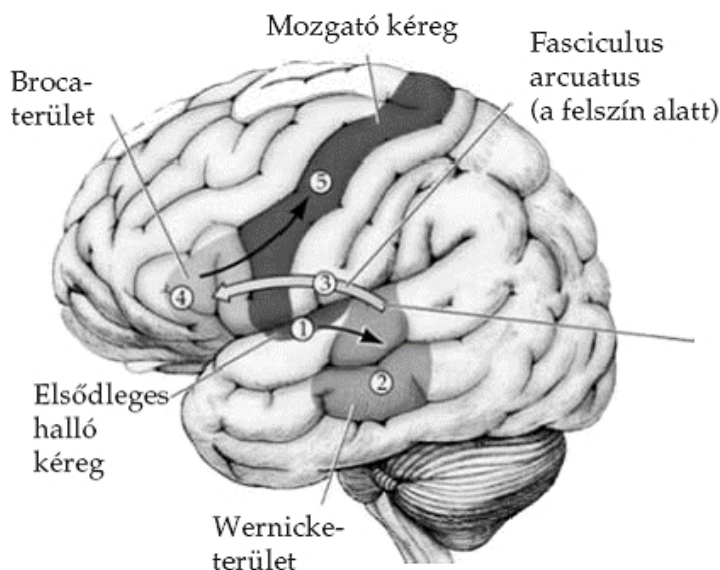
1. táblázat: A Broca- és Wernicke-afázia tünettana (Mészáros Éva és Bánréti Zoltán gyűjtése, személyes közlés)

Ennek a modellnek a kialakítása során számos rész kérdésben eltérő, egészelesebb nézeteket hangsúlyozott a fiatal Sigmund Freud (1891) is. Amint az 1. ábra mutatja, az ő alapgondolata is az volt, hogy sajátos képzet-kapcsolatok vannak, ugyanakkor ezt kiegészítette azzal, hogy jellegzetesen feltételezte: bizonyos fogalmi területek leképezése és a szavak leképezése között is kapcsolatot kell keresnünk.



1. ábra: Sigmund Freud (1891) elképzelése a fogalmi és a szavakkal kapcsolatos mezők összekapcsolódásáról

A XX. század végére, elsősorban az agysérülésekben bekövetkezett változások részletes elemzésével alakult ki a ma klasszikusnak tekinthető Wernicke–Geschwind modell. Ennek kiindulópontját a különböző agysérülések nyomán bekövetkező beszédprodukciós és beszédmegértési változások képezik. Ezeket megpróbálják az egyre modernebb szövettani eljárások segítségével rávetíteni az agykéreg felületére vonatkozó Brodmann-féle területi beosztásokra, miközben a tünettann is fokozatosan átalakul. A XIX. századvégi motoros/szenzoros afáziafelfogás átalakul non-fluens/fluens afáziává. E felfogás szerint az elülső kérgi sérülések esetén a beszéd folyékonysága és a nyelvtani tervezés sérül, míg a hátsó agyrészek sérülésekor bekövetkező afáziában a fluencia nem sérül, sőt kórosan emelkedett is lehet. Egy másik, nyelvészeti pontosabb megfogalmazásban pedig az elülső sérülések agrammatikus nyelvtani zavarokat, míg a hátsó sérülések szótalálási tünettannal jellemzett összképet alakítanak ki. Ezt a képet mutatja a 2. ábra.



2. ábra: Az afáziás zavarok klasszikus képe: A Wernicke-Geschwind modell

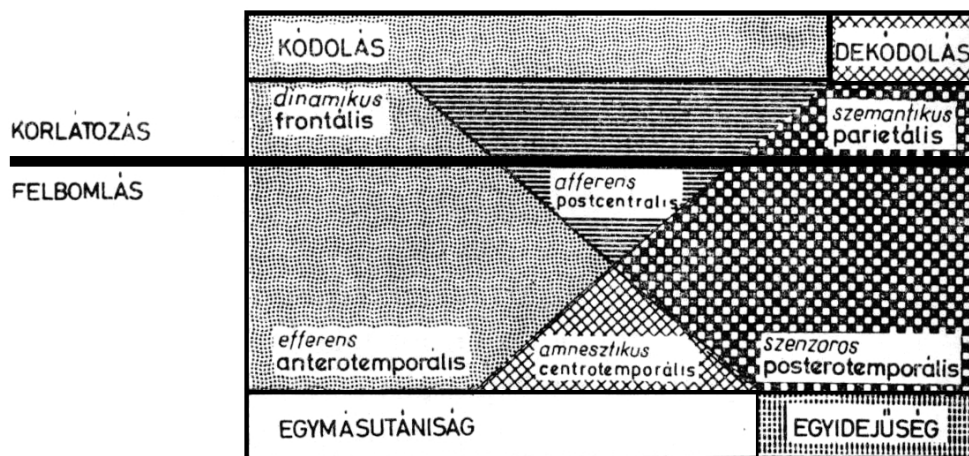
2.1. Nyelvészeti kiegészítés: a Jakobson–Lurija modell

Az orosz-amerikai nyelvész Roman Jakobson (1896–1982) és az orosz neuropszichológus Alexandr Romanovics Lurija (1902–1977) egymásra reflektáló megfogalmazásaiban egyre több afázia típust kezdtek elkülöníteni; és ezt nyelvészetileg, a kódnak, illetve a kód használatának a nyelvi rendszer szempontjából értelmezett dimenzióival kapcsolták össze. Ez a felfogás a XX. század elején, az afázia egészes, holisztikus értelmezésével kapcsolatban (például Goldstein 1927) keletkezett vitára adott válasznak is tekinthető. A XIX. században kialakult, majd a XX. század közepén Geschwind által felújított felbontó, dekomponáló felfogással szemben megfogalmazódik ugyanis Head, Goldstein, Gelb és mások munkáiban egy holisztikus felfogás, amely egészesebben próbálja meg értelmezni a szimbolikus funkciók felbomlását agykérgi sérülések esetén. Jakobson és Lurija a strukturális mozzanatot veszi át a holizmusból. Jakobson a nyelvi működés strukturális szerveződését emeli ki, az elemeken túlmutató jelleget; míg Lurija ehhez hozzáteszi azt a koncepciót, mely a magasabb kérgi működések esetén funkcionális, a működés komplexitásából fakadó lokalizációt tételez fel.

Jakobson felfogásában a nyelvi jel kétarcú a kognitív működéseket illetően: „Minden nyelvi jel két tengely mentén helyezkedik el: az egyidejűség és az egymást követés tengelyén.” Ez a kettősség Jakobson számára azt jelenti, hogy a klasszikus retorika, a kijelentés szerveződése, a mentális mechanizmus és az idegrendszeri organizáció egyaránt kettős szerveződést mutat.

Jakobson maga nemigen végzett afáziakutatásokat, javarészt Lurija (1975) munkáira épít. Kidolgozott rendszerében három szembenállás szerepel:

1. kódolás-dekódolás (érintkezés-hasonlóság),
2. korlátozás-felbomlás,
3. egymásutániség-egyidejűség.



3. ábra: Jakobson (1969: 22) felfogása az afáziás zavarok nyelvészeti rendszeréről

A 3. ábra mutatja Jakobson és Lurija háromdimenziós modelljét, amelyben az egyik dimenzió a kódolás/dekódolás; ennek megfelelően beszélünk motoros és szenzoros afáziáról. A második dimenzió a korlátozás/szűkítés, illetve a felbomlás. A harmadik dimenzió az egymásutániség/egyidejűség; ennek megfelelően beszélünk szintaktikai, illetve szemantikai zavarokról. Gondolatmenetük legfontosabb jellemzője, melyet Jakobson gyermeknyelvi és fonológiai munkáiban, s általános nyelvelméletében is hangsúlyoz, a paradigmatis és szintagmatikus tengely szembeállítás. A szintagmatikus

tengelynek felelne meg a homloklebeny működése, a paradigmatis ten-
gelynek pedig a halántéklebeny és általában a hátsó agyrészek működése.
Az 2. táblázat mutatja kettőjük felfogását.

Alapelv	Kódolás	Retorika	Mecha- nizmus	Agyrész	Pinker
Paradig- ma	Dekódo- lás szenzoros	Metafora	Szelekció	Wernicke, hátsó	Elem
Szintagma	Kódolás motoros	Metoní- mia	Kombináció	Broca, elülső	Szabály

2. táblázat: Jakobson és Lurija modellje a nyelvi működés alapelveiről és
kapcsolataikról az afáziával

3. Van új a nap alatt? Az utóbbi évtizedek újításai

Az 1970-es évektől úgy tűnt, hogy az afáziatan a szokásos útján fog előre
haladni. Egyre részletesebben fogja át a tünettant. Megpróbálja ezt egyre
pontosabban összekapcsolni az egyes kérgi sérülésekkel (erre jó összefogla-
lás a Bánréti szerkesztette kiváló fordításgyűjtemény). Megjelenik az igény
az afázia tünettananak összekapcsolására a nyelvtipológiával (MacWhinney,
Osman-Sági és Slobin 1991). Ennek a különösebb meglepetéseket nem hozó
progresszióknak az elméletet is érintő technikai megújításai azonban alapve-
tően megváltoztatták a helyzetet. Ennek a változásnak az a döntő mozzana-
ta, hogy az ép agy működéséről egyre több módszerrel sikerül nyelvi felada-
tok során menet közben információkat szereznünk. Nem kell várnunk arra,
hogy a természetes kísérletek során rendelkezésünkre álló beteganyagot, a
baleseti és daganatos vagy stroke következtében bekövetkező sérüléseket
elemezhessük. Ehelyett közvetlenül megnyílik a lokalizáció ígérete. Más-
részt ez a gondolatmenet összekapcsolódik a modern számítástechnika kü-
lönöző komputációs modelljeivel. Ezek a komputációs modellek a nyelvi
rendszer minél finomabb visszaadására törekszenek. Szeretnék megmutatni,
hogy általános tanulási mechanizmusok segítségével mi modellálható és mi
nem modellálható a nyelvből. Mindennek következtében számos kifinomult
adatunk jelenik meg a nyelvtanár számára is érdekes különböző populációk-
ról, például a kétnyelvűek, a jelnyelvet használók nyelvi rendszerének ideg-

rendszeri reprezentációjáról és így tovább. Ezek biológiai értelemben proximális adatok, proximálisak abban az értelemben, hogy közvetlenül az idegrendszerre vonatkoztatott tények. Fokozatosan megjelenik az igény arra is, hogy ezeket összekapcsolják a disztális adatokkal, vagyis az evolúciós spekulációkkal arra nézve, hogy hogyan is bontakozhat ki egyáltalán egy ilyen rendszer.

Az 1980-as évek vége az idegrendszeri képalkotás forradalma. Az egyik legelső munkát, a kísérleti pszichológiában az addigra már igen jól ismert Michael Posner és munkatársai közölték (Petersen, Fox, Posner, Minton 1989). Pozitronemissziós tomográf (PET) felvételeken (4. ábra) jól látható, hogy a szavak olvasása során elsősorban speciálisan a tarkólebeny aktivizálódik, a hang hatása nyomán viszont a halántéklebenynek az a felső része, a *girus temporalis superior*, amelyet az afáziatan is a szavak szenzoros feldolgozásához kapcsol. Szavak mondásakor a homloklebeny hátsó-felső régiói, míg szavak aktív kimondásakor a homloklebeny alsó-hátsó területei, a Broca-terület lesz aktív. Posnerék klasszikus felismerései óta sok száz hasonló vizsgálat jelenik meg évente, amelyek variábilis képalkotó eljárásokkal (PET, MRI, fMRI, SPEC stb.) arra mutatnak rá, hogy a lokalizáció abban az értelemben dinamikus, hogy a különböző feladatoktól függ, hogy mely agyterületek válnak aktívvá. A 4. ábra mutat néhány példát ezekre a dinamikus eltérésekre a különböző rendszerek között.



4. ábra: Posner és munkatársai első, úttörő PET-eredményei a nyelvi feladatok alatt aktív agykérgi részekről

A sokféle viselkedési és idegtudományi adat jellegzetes, nagy karriert befutó szintéziskísérlete az 1990-es évektől a *kettős rendszerek* megjelenése. A kettős rendszerek lényege Jakobson és Lurija logikájának megfelelően, de akár a klasszikus Geschwind–Wernicke modell logikájának megfelelően is, hogy két alrendszert azonosítunk a nyelvben. Az egyik alrendszer lenne felelős a nyelvtanért és a beszédprodukcióért, és ez felelne meg a Lurija–Jakobson modellben a szekvenciális szerveződésnek, az érintkezésnek, a szintaxisnak; míg a másik a különböző asszociatív rendszereknek és az asszociatív típusú paradigmikus lexikai szerveződésnek felel meg. Steven Pinker (1991, 1997, 1999) kettős rendszere egyszerre használ jellegzetes viselkedési adatokat, idegrendszer-kiváltott potenciál adatokat, illetve szerzett és fejlődési zavarokból származó adatokat. A 3. táblázat mutatja a viselkedési mozzanatok.

Viselkedés	Szabály	Elem, asszociáció
Felismerés	összgyakoriság-függő: <i>learn, learned, learning</i> össz-gyakoriságától függ például a <i>learned</i> felismerése	elem-függő: a <i>went</i> felismerése csak a <i>went</i> gyakoriságától függ, a <i>go</i> nem számít
Produkció	<i>learn</i> → <i>learned</i> gyakoriság-független	<i>go</i> → <i>went</i> gyakoriság-függő
Előfeszítés	<i>learned</i> → <i>learn</i>	<i>went</i> → <i>go</i> nincs
Idióma	<i>Feldobták a talpukat</i>	* <i>lovakat adott alá</i>
Új szavak	szabályos (az átvett szó a főszabály szerint): <i>kóla-kólát</i>	a kivételt nem követjük: a <i>go</i> játék tárgyesete <i>got</i> , s nem <i>govat</i>

3. táblázat: Pinker kettős rendszerének viselkedéses oldalai

Harald Clahsen (1999) Pinker rendszerét kiegészítve azt kezdi el hangsúlyozni, hogy igen határozott érvek szerint az idegrendszeri megvalósító szisztéma jellegzetesen elkülöníti egymástól a grammatikai szerveződési és a szelekciós folyamatokat, a generatív nyelvészet minimalista modelljének megfelelően (Chomsky 1995). Ezt mutatja a 4. táblázat.

Adattípus	Szabály	Asszociatív
Kiváltott potenciál	Broca-terület	Eltérési negativitás
PET vizsgálatok	Broca-terület	Temporális, orbito-frontális
PET vizsgálatok	Periszilviánus aktivitás	Egész kéreg

4. táblázat: A Pinker és Clahsen féle kettős rendszer idegrendszeri megfelelői

Pinker azt is felvetette, hogy ez a kettősség – a hagyományos szerzett nyelvpatólógias Broca és Wernicke afáziatípusai mellett – a fejlődési zavarokra is jellemző. Az emlékezeti és a nyelvfejlődési zavarok két jellegzetes típusának is megfeleltethető lenne ez a kettősség. A fejlődési, feltehetően genetikai alapú patológia és a szerzett patológia ugyanazt a logikát követné, amelyet az 5. táblázat mutat.

A zavar típusa	Szabály alkalmazása	Asszociatív elem alkalmazása	Szerzők
Afázia	Broca: nehéz percepció és produkció	Wernicke: nehéz, Broca: könnyebb	Marslen-Wilson és Tyler 1997; Ullman 2001; Ullman és mtársai 1999
Emlékezeti zavar	Parkinson-kóros: nehéz	Alzheimer-kóros: nehéz	Ullman és mtársai 1999
Fejlődési zavar (SLI)	Nehéz	Könnyebb: véletlenszerű	Gopnik és Crago 1991
Williams-szindróma	könnyebb a szabály, a mondattan és alaktan	Nehézségek szókinszben, nehezebb a kivétel	Pinker 1991; Clahsen 1999

5. táblázat: Patológias adatok a disszociációról Pinker és Clahsen rendszerében

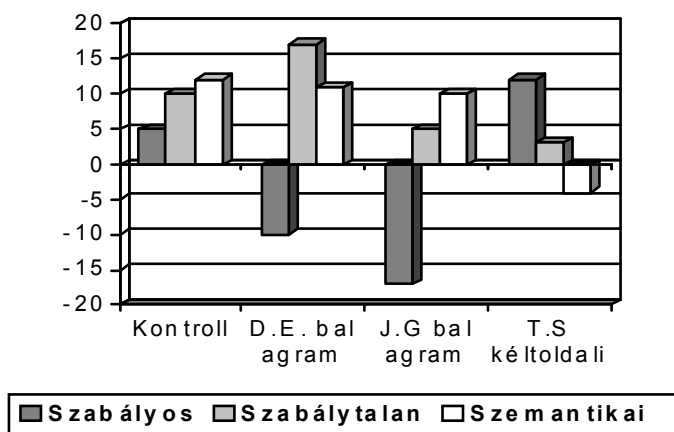
Erről a leegyszerűsítő kettősségről számos vita folyik azóta is. A vita egyik oldala, hogy a kettős rendszer mellett szóló adatok valójában nem mutatnak olyan szigorú kettéosztást, mint Pinker és Clahsen modellje sugallná. Miként a nyelvben is mondattan és szótár között sincs valamiféle drámai elkülönülés (Pléh és Lukács 2002; Lukács 2005). Hasonló módon a mentális reprezentációban sem lenne éles határ a nyelvtan és a szókinsz kö-

zött. Az agykéregben valójában mindkét alrendszer a Sylvius-árok körüli szövetfejlődés egy különleges teljesítménye.

Egy másik visszatérő vitakérdés, hogy vajon jogos-e a fejlődés közbeni disszociációkat ugyanúgy kezelni, mint a szerzett zavarokat. Sokan úgy vélik, hogy nem tartható a specifikus nyelvfejlődési zavarnak és a Williams-szindrómának az az éles szembeállítása, amelyben a Williams-szindrómát a jó nyelvtan, gyenge szókincs, az SLI-t pedig gyenge nyelvtan, jó szókincs jellemezné (Lukács 2005). Mindkét esetben kifinomultabb tanulási utak elemzésére van szükség ahhoz, hogy megértsük az egész folyamatot (Karmiloff-Smith 1998).

3.1. A kettősségek finomabb elemzése

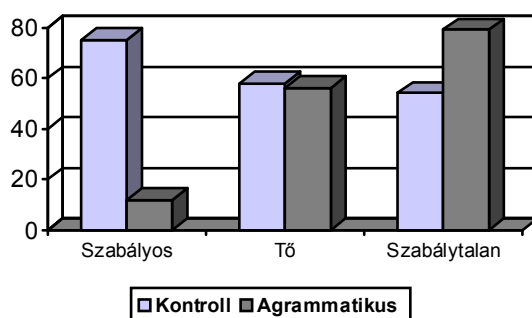
Az eredeti igen átfogó szabály/elem kettősségmodellek mind nyelvészeti, mind idegtudományi finomabb elemzése is megjelent. Marslen-Wilson és Tyler (1997) agrammatikus pácienseknél igen határozott adatokat mutattak arra, hogy a szabályos alakoknál náluk nincs előfeszítési hatás, vagyis a *learned* szó olvasása nem szükségszerűen segíti a *learn* szó kiolvasását. Míg szabálytalan alakoknál, például *went* → *go* sokkal jellegzetesebb ez az előfeszítés. Ezt a tényt az magyarázná, hogy az asszociatív lexikai folyamatok megmaradtak, de a kifejezetten nyelvtani folyamatok nem (5. ábra).



5. ábra: Marslen-Wilson és Tyler (1997): szabályos (*learned* – *learn*), szabálytalan (*went* – *go*) és szemantikai (*go* – *come*) előfeszítés agrammatikus (elülső sérült) és egyéb betegeknek

Marslen-Wilson és Tyler (2007) azután egy olyan elképzelést állítanak előtérbe, amely szerint a szabályos/szabálytalan eltérés az agrammatikus nem fluens betegeknél határozott aktivációs eltéréseket is eredményez. A kérgi folyamatokban, mint a 6. ábra mutatja, az agrammatikus pácienseknél a szabályos alakoknál – akárcsak a korábbi kísérletekben – nincs meg az előfeszítési hatás, és ugyanakkor az agrammatikus betegeknél nem aktiválódik az elülső Broca-terület.

**Szabályos mínusz szabálytalan Nem fluens
afázias illetve kontroll**



6. ábra: Marslen-Wilson és Tyler (2007) adatai szerint agrammatikus afáziasoknál nincsen előfeszítési hatás szabályos formáknál

Marslen-Wilson és Tyler (2007) a „kétutas” modelleket a látáselméletben oly központi szerepet játszó dorzális és ventrális út szembeállításával hozzák analógiába. A dorzális és ventrális modellnek a látásban (Goodale és Milner 1995; Kovács 2002) az a lényegük, hogy a dorzális út a magasabb látási folyamatokban a cselekvéses vezérlés és a viszonylag alacsony téri felbontással jellemzett gyors, akciócentrikus vizuális vezérlésnek felel meg; a ventrális út viszont, amely az alsó halántéklebenybe vezet, az észlelésért, a tudatosításért és a finom nagyfelbontáson alapuló perceptuális rendszerért felel. A hallórendszerben is feltárható hasonló kettősség a majmoknál. Marslen-Wilsonék szerint ez feleltethető meg az emberi beszédközpontok kettősségének, és ebben a tekintetben vannak nagy eltérések átlagos, tipikus embereknél a szabályos ingerekre adott fMRI értékekben. A két vizuális út nyelvi analógiáját a 6. táblázat szerint következőképpen fogalmazzák meg.

A dekompozíciós morfemikus folyamatok, melyek a nyelvtani elemekre összpontosítanak, a <i>dorzális</i> rendszerhez kapcsolódnak, a fascilus arcuatuson keresztül összekötve a bal temporális és alsó frontális területeket.	A <i>ventrális</i> út, mely a látás klaszszikus MI útjához hasonlít, inkább a szemantikai értelemzéshez kapcsolódik s a beszédfolyam érérthetőségéhez kötődik.

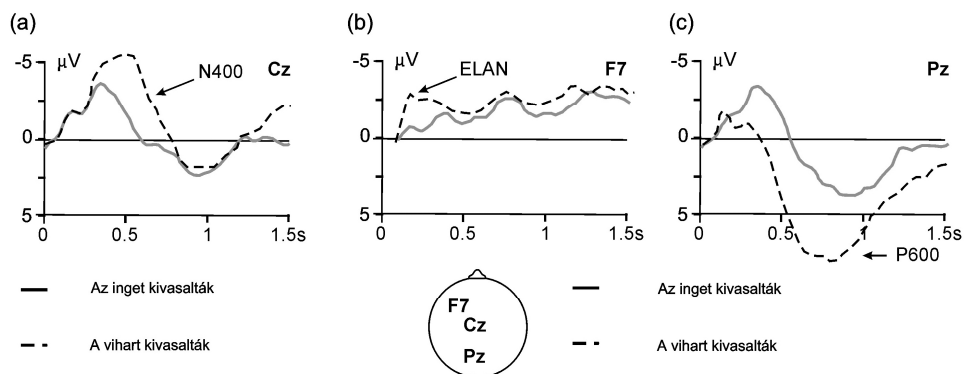
6. táblázat: A dorzális és ventrális út nyelvi analógiája

A „kétutas” elképzelést azután számos felfogás értelmezi. Jeannerod (1994) *szemantikai* és *pragmatikai tudások*, kategóriákba sorolás és cselekvés kettősségéről mint két elválasztott, de mégis együttműködő neurológiai szerveződésről beszél ennek kapcsán.

Ullmann (2001) ezeket összekapcsolja a készségközpontú és a hagyományos értelemben vett tudásközpontú szerveződés kéreg alatti központjaival is. E felfogás szerint – túlmenve a Pinker–Clahsen modellen – a kettősség nem csupán a (hátsó) homloklebeny és a (felső) halántéklebeny szembeállítása lenne, hanem a cselekvésekért felelős bazális ganglionok és a motoros kéreg szembenállása is az agykérgi részek és a hipokampusz eseménytárolási rendszerével.

3.2. Tranziens idegrendszeri folyamatok és a nyelv agyi reprezentációja

Az utóbbi 20 évben, részben a kettős modellek hatására, az is világossá vált, hogy az agyi képalkotás mellett az idegrendszeri válaszok idői és téri megoszlása is sajátos adalékokkal szolgál a nyelv agyi reprezentációjának megértéséhez. Három jellegzetes elektro-fiziológiai választ szoktak kimutatni, miként a 7. ábrán látható.

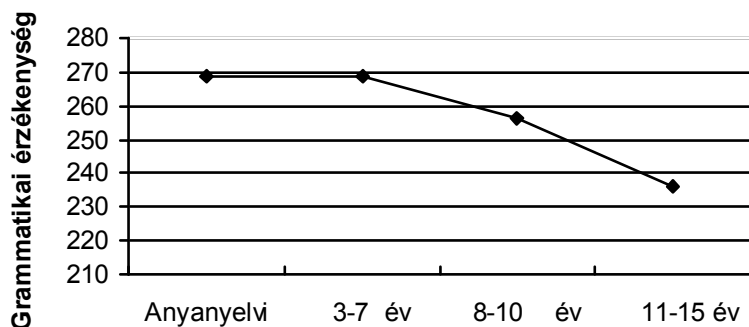


7. ábra: Elektronikus kiváltott potenciálok és a nyelvi megértési folyamatok (ezen az ábrán még a klasszikus bemutatás szerint a negativitás felfelé van)

Az ELAN, vagyis az Early Left Anterior Negativity (Friederici 2002) a korai bal oldali elülső negativitás 100–150 milliszekundum után megjelenik, a mondattani szabályok jellegzetes megsértéseire. Például: *A fiúnak eszik fagylaltot.* A kicsit későbbi LAN, az N400 a baloldali elülső negativitás szintén szintaktikai sértésekre jelenik meg, de kevésbé kategorikus esetekben, inkább egyeztetési hibákra. Például: *A fiúk eszi a fagylaltot.* A P600 (Hagoort, Brown és Groothusen 1993) viszont szintaktikai sértésekre és szemantikai sértésekre is megjelenik. Például: *A fiú megette a zoknikat.* A különböző idegi komponensű agyi elektromos válaszok egyes értelmezések szerint alátámasztják a két összetevőjű megértési modelleket, vagyis azt a felfogást, hogy vannak viszonylag korai elemzési ciklusok és viszonylag későbbi egyeztetési ciklusok a teljes megértési folyamat során.

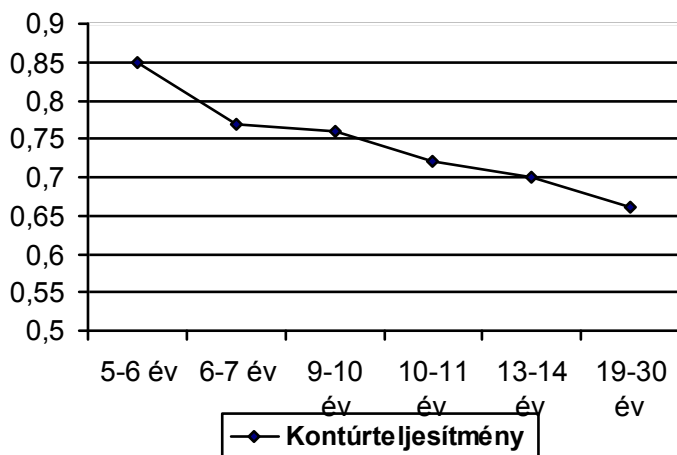
3.3. Életkori hatások és a kritikus periódus fogalma

Az 1960-as évek, Eric Lenneberg (1967, 1974) nevezetes, a nyelvbiológia alapjaival foglalkozó monográfiájának megjelenése óta, vagyis lassan fél évszázada visszatérő kérdés, hogy az idegrendszeri specializáció életkori beállása hogyan is kapcsolható össze a kritikus periódusokkal. Kritikus periódusok igen jellegzetesen vannak a legkülönbözőbb teljesítményben. A 8. ábrán a nyelvi készség alakulása látható annak megfelelően, hogy ki hány éves korban vált bevándorlóvá.



8. ábra: Newport (1990) adatai a nyelvi intuíció elsajátítási életkorának függéséről

A 9. ábra Kovács Ilona adataival azt mutatja, hogy egy nagyon egyszerűnek tűnő vizuális feladatban, a „kontroll integrációs” feladatban 11 éves életkorig jellegzetes fejlődés mutatható ki.

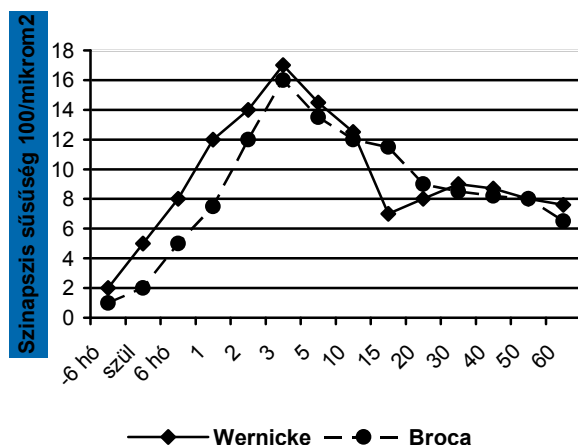


9. ábra: Az emberi kontúrérzékenység fejlődése (Kovács Ilona [2003] adatai)

Számos nyelvi funkcióban mindenképpen van egy kései kritikus periódus, amely valamikor a prepubertásra tehető, s talán összefügg más funkciók kritikus periódusaival. Vannak azonban adatok az ennél korábbi nyelvi kritikus periódus meglété mellett is. Agysérült gyerekek nyelvi újratanulása például igazából 6-7 éves korig követi teljességgel az első nyelv elsajátítási

mintáját. Kétségtelen, hogy serdülőkorig, 10-12 éves korig is sokkal jobban teljesítenek, mint a felnőtt agysérültek, de már nem olyan hibátlanul, és nem annyira utánozva az elsődleges elsajátítást. Neville és Bavelier (1998) azt is kimutatták, hogy a siket jelelés is korfüggő lokalizációjú. Ursula Bellugi (Hickok, Bellugi és Klima 1996) korábbi adatait alátámasztva kimutatták, hogy a bal félteke nyelvi többletei verbuválódnak mintegy a jelelésre. Vagyis jelelőknél ugyanolyan afáziát mutathatunk ki, mint akusztikus beszédet használóknál. Ha viszont elég korán alakul ki a jelnyelv a jelelő gyermeknél, akkor a megfelelő jobb oldali homlokterületek is involválódnak a mágneses rezonancia vizsgálatok eredményei szerint.

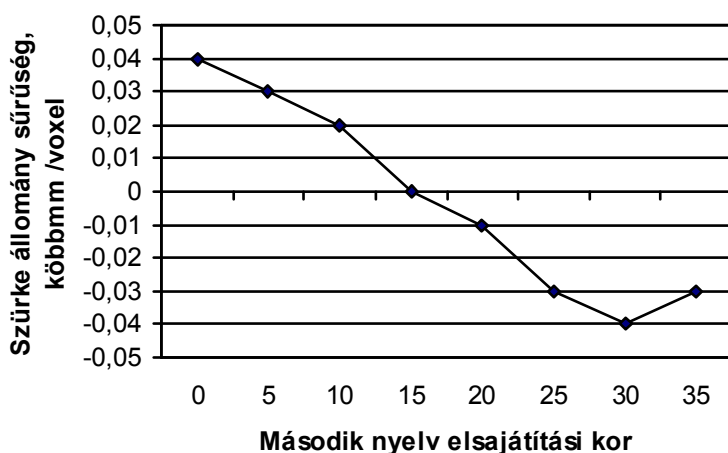
Az utóbbi 10 év újdonsága ezen a területen nem a kritikus periódusok problémájának újra és újra való viselkedéses szempontú körbenjárása, hanem ennek összekapcsolása jellegzetes idegrendszeri fejlődési folyamatokkal. A 10. ábra mutatja Huttenlocher (2002) adatait a szinaptikus sűrűségről a két, nyelvileg fontos területen, a Wernicke- és a Broca-területen. Látjuk, hogy a szinaptikus sűrűség maximuma 4 éves kor körül jellemző. Ez az a kor, amikor a legjellemzőbb a nyelvelsajátításban a szókincsrobbanás és a rohamos mondattani fejlődés.



10. ábra: A sejtsűrűség alakulása a nyelvi szempontból kitüntetett területeken (Huttenlocher 2002)

Az utóbbi évtizedek kutatásai számos izgalmas kérdést vetnek fel abból a szempontból is, hogy *vannak-e beállítási hatások a különböző nyelvek és az idegrendszeri lokalizáció összefüggésében*. Saját vizsgálataim (Pléh

1982, 1989) nagyon egyszerű módszert alkalmaztak, a dichotikus meghallgatást. Az általános megfigyelés az, hogy felnőtt személyeknél a bal félteke nyelvi specializációjának megfelelően jellegzetes jobb fül fölény mutatható ki. Többet hallanak meg a személyek a versengve beérkező szótagokból a jobb fülről, mint a bal fülről. A nyelvelsajátítás során 6-8 éves korig jellegzetesen nő ez a funkcionális jobb fül fölény, ami a bal félteke nagyobb nyelvi felhasználását tükrözi. Az angolban ez jól összefügg az ott domináló szórend alapú mondatmegértési eljárások használatával (Bever 1972). A magyar elsajátítása során viszont pont fordítva van, a szórend helyett az alaktan előkerülése korrelál a bal félteke erőteljesebb használatával (Pléh 1989, 1990). Hasonló módon vannak jellegzetes eltérések abban, hogy hogyan használja fel a prozódia jellemzésére a bal és jobb féltekét egy-egy nyelv. Azokban a nyelvekben, például a tonális nyelvben, ahol a prozódia sokkal jellegzetesebb disztinktív értéke van, és nem csak kifejező értéke, nagyobb bal féltekei aktivitás lesz jellemző a prozódia feldolgozása során (Gandour és társai 2002). Számos kutatás arra is rámutat, hogy a funkcionális lokalizáció és a funkcionális kétnyelvűség között jellegzetes kapcsolatok vannak. Mechelli és munkatársai (2004) rámutattak arra, hogy egyrészt kétnyelvűeknél a szürkeállomány általában sokkal sűrűbb a parietális kéregben, mint egynyelvűeknél. Ez jellegzetesen összefügg két tényezővel. Az egyik tényező a proficiencia. Minél jobban tudja valaki a második nyelvét, annál jobban felhasználja ugyanazt az idegszövetet. A másik összefüggés a második nyelv elsajátításának életkorával mutatkozik. 5 éves korban sokkal nagyobb ez a hatás, mint 10 éves korban. 10 éves korban sokkal nagyobb, mint 15 éves korban és így tovább, mint azt a 11. ábra mutatja.



11. ábra: A nyelvi területek szürkeállományának sűrűsége a kétnyelvűség kialakulási életkorának függvénye (Mechelli és társai 2004)

3.4. Evolúciós spekulációk a neurális verbuválásról

Ezek a viszonylagosságot bemutató eredmények azt sugallják, hogy a nyelv ontogenetikus kibontakozása során hajlékony a elsajátítási kontextus és rendszerfüggő az a mód, ahogyan az idegrendszert mintegy verbuváljuk sajátos feladatokra. Ez feltehetően evolúciós szempontból is igaz. A nyelv olyan – már meglévő – rendszereket használ fel, amelyek a finom mozgások és a finom hangelemzés szerveződésére bontakoztak ki már az emberi nyelv megjelenése előtt. Dehaene és társai (Dehaene és Cohen 2007) ennek egy jellegzetes analógiáját mutatják be az írásrendszerben. Általában azt gondoljuk, hogy egyrészt az alfabetikus, másrészt például a kínai és japán írásrendszerek idegrendszeri mechanizmusai között óriási eltérések vannak, ez azonban koránt sincs így. Ugyanazokat a területeket involválja mindhárom nyelvben az olvasás, azt a területet, amelyet Dehaene vizuális szóforma-területnek nevez. Az egyetlen különbség, hogy a képirás jellegű kínaiiban nagyobb a jobb oldali aktivitás. Mindez Dehaene értelmezésében a következőket jelenti:

„A neurális újra-ciklálás a következő feltevésekből indul ki.

1. Az emberi agyi szerveződést az evolúciótól örökölt erős anatómiai és kapcsolati korlátok jellemzik. A csecsemőkorban már igen korán megje-

lennék a rendezett neurális térképek és ezek a későbbi tanulást bizonyos irányba befolyásolják.

2. A kulturális elsajátításnak (pl. az olvasás elsajátításának) meg kell találnia a maga neurális fülkáját, vagyis olyan idegrendszeri hálózatokat, amelyek elég közel állnak a kívánt működéshez és elég hajlékonyak ahhoz, hogy neurális erőforrásaik egy jó részét erre az új használatra irányítsák át.

3. Amikor az evolúciósan végbement működésekre szolgáló kérgi területet új kulturális tárgyak szállják meg, ezek korábbi szerveződése nem teljesen törlődik ki. Vagyis a korábbi neurális korlátok jelentős hatást gyakorolnak a kulturális elsajátításra és a felnőttkori szerveződésre.”

(Dehaene és Cohen 2007) [A szerző fordítása.]

3.5. Merlin Donald a nyelv agyi reprezentációjának és keletkezésének kapcsolatáról

Dehaene az elképzelését egy kései kulturális rendszerre, az írás rendszerére fogalmazza meg, s analógiával terjeszti ki a nyelvre. Anderson (2007) egy kiterjedtebb elemzésben egyenesen azt hirdeti, hogy minél újabb egy kognitív funkció, annál több s szétszórtabb területen képeződik le az agykéregben. A nyelv ebben az értelemben új funkció például az észleléshez képest. Ezt a mozzanatot sokan spekulatíván kiterjesztik a természetes nyelv keletkezésére is. Amint Merlin Donald (2001b) megfogalmazza, maga a nyelv kialakulása is felfogható úgy, mint egy jellegzetes újraverbuválása bizonyos funkcióknak. Donald egyenesen azt mondja, hogy bizonyos értelemben a nyelv mint az ember által kialakított külső kultúra, az idegrendszeri determinációtól való elmenekülés egy sajátos formája.

„Csak félig tréfálkozom, mikor azt mondom, hogy az emberi evolúció újragondolható, mint a Nagy Hominid Menekülés az Idegrendszertől. Az emberszabású majmok s köztünk levő legfontosabb különbség a kultúra, pontosabban a szimbolikus kultúra, mely javarészt nem az agyi dobozon belül, hanem kívül van. A kultúra a kognitív tevékenységet számos agyban elosztja, s uralja tagjai gondolkodását.”

(Donald 2001b: 149) [A szerző fordítása.]

Donald a nyelv és idegrendszer közötti kapcsolatot evolúciós spekulációban kiterjeszti egy nyelv és a kognitív változások kapcsolatának feltételezésére is (lásd erről Pléh 2008). A nyelv kialakulásához Donald szerint a 7. táblázatban látható különböző átalakulásokra van szükség.

Kognitív működés	Szerepe a nyelvben
munkamemória	szótanulás, mondatfeldolgozás
többfelé figyelés	szótanulás, kontextuális értelmezés
agyi plaszticitás	tanulás egész élet során
hosszú távú emlékezet növekedése	szavak tárolása
szemantikai agyi részek kibővülése	gazdagabb kontextuális jelentés

7. táblázat: Kognitív változások és a nyelv keletkezése (Merlin Donald (2001b) felfogásában)

Donald felfogásában a külső kiindulópont a döntő a nyelv és az idegrendszer viszonyának megértésében.

„A nyelv evolúciós eredete a tudáshálózatok, érzés-hálózatok és emlékezeti hálózatok korai megjelenéséhez kötődik, melyek mindegyike a kultúra kognitív lényegéhez tartozik. A nyelv kétségkívül darwini szelekcióval jött létre, közvetve fejlődött ki azonban, olyan körülmények között, melyek azokat a hominidákat preferálták, akik közös kognitív hálózataikat egyre pontosabbá tudták tenni. ... A nyelv megjelenése eredetileg nem lehetett önmagában cél... Az első prioritás nem a beszéd volt, a szavak használata vagy a nyelvtan kifejlesztése. A csoportként való összekapcsolódás, a kölcsönös odafigyelés, s azoknak a társas mintáknak a kialakítása volt a cél, amelyek a fajnál támogatják ezt a kölcsönösséget és kötődést.”

(Uo.: 253) [A szerző fordítása.]

4. Összegezés

Mindez tehát azt sugallja, hogy a nyelv idegrendszeri képviselésének értelmezésével kapcsolatban mára két újdonság van. Az egyik, hogy a hagyományos kettősségeket összekapcsoljuk a készség-tudás kettősséggel, s ezáltal egy komplexebb idegrendszeri reprezentációt képzelünk el, ami nem pusztán agykérgi. Másrészt a Dehaene és mások által javasolt „verbuválási modell”, amelyet ők kifejezetten másodlagos kulturális rendszerekre, például az írásra javasoltak, megpróbáljuk kiterjeszteni egyszerűbb rendszerekre, például a nyelvre is. Ezek szerint nem az idegrendszer fejlődése hozta volna létre a nyelvet, hanem az idegrendszer fejlődése hozta volna létre azokat a lehetőségeket, amelyek révén ki tudtuk egymás közötti koordinációra alakítani a nyelvet, amely azután minden egyednél sajátosan, annak nyelvére specifikusnak tűnően állítja be az idegrendszeri hálózatokat.

Kiéleztetn fogalmazva: a mai kérdés nem a nyelv lokalizációja, hanem az, hogy hogyan használja fel a nyelv az agyat.

Irodalom

- Anderson, M. L. 2007. Evolution of cognitive function via redeployment of brain areas. *The Neuroscientist* 13, 1–9
- Bánréti, Z. (szerk.) 1999. *Nyelvi struktúrák és az agy: neurolingvisztikai tanulmányok*. Budapest: Corvina.
- Bever, T. 1971. The nature of cerebral dominance in speech behaviour of the child and adult. In: Huxley, R. – E. Ingram (szerk.): *Language acquisition: Models and methods*. Oxford, England: Academic Press, 231–255.
- Brauer, J. – A. D. Friederici 2007. Functional neural networks of semantic and syntactic processes in the developing brain. *J. Cogn. Neurosci.* 19. 1609–1623.
- Chomsky, N. 1995. *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press.
- Clahsen, H. 1999. Lexical entries and rules of language: A multidisciplinary study of German inflection. *Behavior and Brain Sciences* 22. 991–1060.
- Dehaene, S. – L. Cohen 2007. Cultural recycling of cortical maps. *Neuron* 56. 384–398.
- Donald, M. 1997. The mind considered from a historical perspective. In: Johnson, D. M. – C. E. Erneling (szerk.): *The future of the cognitive revolution*. New York: Oxford University Press, 355–365.

- Donald, M. 2001a. *Az emberi gondolkodás eredete*. Budapest: Osiris.
- Donald, M. 2001b. *A mind so rare*. New York: Norton.
- Freud, S. 1891. *Zur Auffassung der Aphasien*. Leipzig: Deuticke.
- Friederici, A.D. 2002. Towards a neural basis of auditory sentence processing. *Trends in Cognitive Sciences* 6. 78–84.
- Gandour, J. – D. Wong – L. Hsieh – B. Weinzapfel – D. Van Lancker – G. D. Hutchins 2002. Crosslinguistic PET study of tone perception. *J. Cogn. Neurosci.* 12. 207–222.
- Goldstein, J. 1927. *Über Aphasie*. Zürich: Springer.
- Goodale, M. A. – B. Milner 1995. *The visual brain in action*. Oxford: Oxford University Press.
- Gopnik, M. – M. B. Crago 1991. Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition* 39. 1–50.
- Hagoort, P. – C. M. Brown – J. Groothusen 1993. The Syntactic Positive Shift (SPS) as an ERP measure of syntactic processing. *Language and Cognitive Processes* 8. 439–483.
- Hickok, G. – U. Bellugi – E. S. Klima 1996. The neurobiology of signlanguage and its implications for the neural basis of language. *Nature* 381. 699–702.
- Huttenlocher, P. R. 2002. *Neural plasticity*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Jakobson, R. 1956. Two aspects of language and two types of aphasic disturbances. In: Jakobson, R. – M. Halle (szerk.): *Fundamentals of language*. The Hague: Mouton.
- Jakobson 1972. *Hang – jel – vers*. Budapest: Gondolat, 2. bőv. kiad.
- Jeannerod, M. 1994. The representing brain: neural correlates of motor intention and imagery. *Behavior and Brain Science* 17. 187–246.
- Karmiloff-Smith, A. 1998. Development itself is a key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences* 2. 389–398.
- Kim, K. H. S. – N. R. Relkin – K-M. Lee – J. Hirsch 1997. Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature* 388. 171–174.
- Kovács, I. 2002. Funkcionális és fejlődésbeli disszociációk a látókéregben. In: Vizi E. Sz. – Altrichter F. – Nyíri K. – Pléh Cs. (szerk.): *Agy és tudat*. Budapest: BIP Kiadó, 221–230.
- Kovács, I. 2003. A látás fejlődése. In: Pléh Cs. – Gulyás B. – Kovács Gy. (szerk.): *Kognitív Idegtudomány*. Budapest: Osiris, 273–284.

- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lenneberg, E. 1974. A nyelv biológiai szempontból. In: Pap M. (szerk.): *A nyelv keletkezése*. Budapest: Kossuth, 310–330.
- Liegeois, F. – A. Connelly – J. H. Cross – S. G. Boyd – D. G. Gadian – F. Vargha-Khadem – T. Baldeweg 2004. Language reorganization in children with early-onset lesions of the left hemisphere: an fMRI study. 10.1093/brain/awh159. *Brain* 127(6), 1229–1236.
- Lukács, Á. 2005. *Language abilities in Williams syndrome*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- MacWhinney, B. – J. Osman-Sági – D. Slobin 1991. Sentence comprehension in aphasia in two clear case-marking languages. *Brain and Language* 41. 234–249.
- Marslen-Wilson, W. D. – L. K. Tyler 1997. Dissociating types of mental computation. *Nature* 387. 592–594.
- Marslen-Wilson, W. D. – L. K. Tyler 2007. Morphology, language and the brain: the decompositional substrate for language comprehension. *Phil. Trans. R. Soc. B* 362. 823–836.
- Mechelli, A. – J. T. Crinion – U. Noppeney – J. O’Doherty – J. Ashburner – R. S. Frakowiak – C. J. Price 2004. Structural complexity in the bilingual brain. *Nature* 431. 757.
- Meyer, M. – K. Alter – A. Friederici 2003. Functional MR imaging exposes differential brain responses to syntax and prosody during auditory sentence comprehension. *Journal of Neurolinguistics* 16. 277–300.
- Neville, H. J. – D. Bavelier 1998. Neural organization and plasticity of language. *Current Opinion in Neurobiology* 1998 8. 254–258.
- Newport, E. 1990. Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science* 14. 11–28.
- Petersen, S. – P. T. Fox – M. I. Posner – M. Mintun 1989. Positron emission tomographic studies of the processing of single words. *Journal of Cognitive Neuroscience* 1. 153–170.
- Pinker, S. 1991. Rules of language. *Science*, 253. 530–535.
- Pinker, S. 1997. Words and rules in the human brain. *Nature* 387. 547–548.
- Pinker, S. 1999. *A nyelvi ösztön*. Budapest: Typotex.

- Pléh, Cs. 1982. Sentence interpretation strategies and dichotic asymmetries in Hungarian children between 3 and 6 years. In: Sinz, R. – M. R. Rosenzweig (szerk.): *Psychophysiology 1980*. Jena: Fischer; Amsterdam: Elsevier, 443-448.
- Pléh, Cs. 1989. The development of sentence interpretation in Hungarian. In: MacWhinney, B. and Bates, E.(szerk.): *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press, 158–184.
- Pléh, Cs. 1990. Word order and morphonological factors in the development of sentence interpretation in Hungarian. *Linguistics* 28. 1449–1469.
- Pléh, Cs. 2008. *A lélek és a lélektan örömei*. Budapest: Gondolat.
- Pléh, Cs. – Lukács, Á. 2002. A szabályok és a kettős disszociációs elv a nyelv agyi reprezentációjában. In: Vizi E. Sz. – Altrichter F. – Nyíri K. – Pléh Cs. (szerk.): *Agy és tudat*. Budapest: BIP, 153–168.
- Ullman, M. T. 2001. A neurocognitive perspective on language: the declarative/procedural model. *Nature*. 717–726.
- Ullmann, M. T. – S. Ciorkin – M. Copolla – G. Hickok – J. Growdon – Koroshetz – S. Pinker 1999. Neurológiai szétválás a nyelven belül: bizonyítékok arra, hogy a mentális szótár a deklaratív memória része, a nyelvtani szabályokat pedig a procedurális rendszer működteti. In: Bánréti Z. (1998, szerk.): *Nyelvi struktúrák és az agy*. Budapest, Corvina, 443–467.

Alkalmazott nyelvészet: elméleti nyelvészeti és technológiai kihívások¹

Hunyadi László

E tanulmányban amellet kívánok érvelni, hogy lényegét tekintve az alkalmazott nyelvészet az elméleti nyelvészet eredményeire támaszkodik, és ezeket az eredményeket az elméleti nyelvészet és gyakran a nyelvészet más ágainak határait is túllépő alkalmazásokban juttatja érvényre. Ezen alkalmazás egyben feltételez egy kétirányú oda-vissza csatolást az elméleti és az alkalmazott nyelvészet között. Az elméleti nyelvészet a maga saját belső logikáját és a választott modell kívánalmait követve teszi fel kutatási kérdéseit. A válaszoknak elsősorban az adott modellen belül kell helytállóaknak lenniük, azaz egy bizonyos jelenségre vagy azok csoportjára kell kielégítő és elegáns magyarázatot adni. Az is az eredményesség jele, ha ezt olyan megoldási javaslat formájában teszi, ami a kérdéseknek a vizsgálatnál szélesebb köre számára is megoldásul szolgálhat. Mint a gyakorlati életben erre számos példa van, a természettudományos kutatások nem kevés eredményét látjuk visszaköszönni praktikus alkalmazásokban hétköznapi életünk során. Ráadásul úgy, hogy az átlagos felhasználó aligha gondol arra, milyen, szigorúan vett elméleti kutatások és azok eredményei állnak egy-egy, kényelmünket vagy gazdagabb ismereteinket szolgáló eszköz használata mögött. Hogy ne is menjünk messzebb, az a helyesírás-elemző, amely e sorok írása közben haladéktalanul szól, hogy „őt” magát ne „helyesíráselemző”-ként írjam, ugyancsak komoly elméleti elemző és rendszerező munka eredménye. Ennél a példánál maradv persze azt is beláthatjuk, hogy az egyre tökéletesebb helyesírás-elemzők kialakításához vezető elméleti nyelvészeti munkának az az igény is folytonosan ösztönzést ad, ami a gyakorlati használat során felvetődik. Azaz az elméleti nyelvészet eredményeire a használat, az alkalmazás oldaláról jövő visszacsatolás (esetenként „megrendelés”) ugyan csak ösztönzően hat.

Az alábbiakban az elméleti nyelvészet három területéről kívánok példát hozni arra, hogyan integrálódhatnak ezen eredmények a hagyományosan az alkalmazott nyelvészet felségvizének tekintett területeken és azon túl is: (1)

¹ E tanulmány megírását az alábbi pályázatok támogatták: OTKA 69042, IKUT-009.

az idegennyelv-oktatásban, (2) a kognitív tudományokban és (3) a kommunikációs technológiákban.

1. Mennyire idegen egy idegen nyelv?

Talán nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy az idegennyelv-tanulás során egy tanulót leginkább az érdekli, mennyire különbözik a megtanulandó nyelv az anyanyelvünktől. Ez a kíváncsiság természetesen nagyon is érthető, mint az is, hogy az oktatás leginkább ezen kíváncsiság kielégítését szolgálja. De talán itt nem is erről van szó: inkább arról, hogy mind a tanuló, mind a tanár úgy véli, hogy egy nyelv elsajátítása akkor lesz sikeres, ha e különbségeket a tanuló elsajátítja. Valójában azonban mindkét fél csak részben érvel helyesen. E csak részbeni helyességnek pedig legalább két oka van: egyrészt az anyanyelv és a megtanulandó célnyelv közötti különbségeket bizonyos szembetűnő felszíni különbségekben látják (például a ragozás megléte vagy hiánya, valamely felszíni esetek megléte vagy hiánya stb.), másrészt a célnyelvet mindig valamilyen másik (esetenként, megtanulandó jelenségenként más és más), konkrét nyelvvel vetik össze.

Egy idegen nyelv elsajátítása pedig akkor lesz sikeres, ha csak annak a megtanulását/megtanítását tűzzük ki célul, ami valóban idegen. A hatékonyság érdekében érdemes figyelembe venni, hogy a szemünknek-fülünknek oly tetsző különbségek mögött, a nyelv mélyén gyakorta olyan általános elvek húzódnak meg, amelyek a nyelvek szerkezetét lényegileg meghatározzák. Ezeket az általános invariánsokat írja le az univerzális grammatika, aminek a kutatása az elméleti nyelvészet középpontjában áll. Ha ehhez hozzátesszük, hogy ezen invariánsokat a beszélő „tudja” az elsajátítandó nyelvtől és a nyelvtanulóra ráaggatott „tisztá nyelvtelhetség” vagy „teljesen reménytelen” címkéktől függetlenül, akkor adódik a következtetés, hogy a nyelvtanulás sikerességének záloga nem a felszíni különbségek minél erőteljesebb begyakorlása (ez persze nem kerülhető meg), hanem a támaszkodás a nyelvtanuló által invariánsan hozottakra. Innen kezdve a nyelvtanítás annak a művészete, hogyan tudjuk minél hatékonyabban felszínre hozni a pszichológiaiilag, szociálisan vagy egyéb okból egymástól különböző egyéneknél egyaránt meglévő, minden nyelv alapját képező univerzális nyelvi tudást, amire ráépíthetjük (megtaníttathatjuk) a valóban lényeges felszíni különbségeket.

Ezeket a különbségeket is azonban nem mindenféle distinkció nélkül, hanem bizonyos elvek mentén érdemes figyelembe venni. Az elméleti nyelvészet ugyanis kiderítette, hogy a felszíni különbségek mögött bizonyos általános, minden nyelvre jellemző elvek rejlenek. Így csak azokat a paramétereket kell elsajátítani, amelyek mentén (főként tipológiaiilag) az egyes nyelvek egymástól különböznek (pl. ragozó vagy nem ragozó nyelv), és persze azt, hogy egy adott nyelv éppen milyen formákon keresztül ragoz, ha ragoz, vagy ennek hiányában milyen konkrét, nyelvspecifikus formai megoldást alkalmaz.

Lényeges ugyanis, hogy nyelvektől függetlenül minden nyelv olyan mondatokban valósul meg, amelyek hierarchikusak és e szerkezet szavak és morféma csoportjainak hierarchiájából áll. Kulcsfontosságú tehát, hogyan valósítja meg egy adott nyelv ezen elemek csoportosítását.

Van olyan nyelv, ahol a morfológiának van jelentősége úgy, hogy egyeztetést alkalmaz, melynek nyelvspecifikus feltételei lehetnek; vö. az oroszban és a németben:

(1) *sztaryj, kraszivyj gorod* ‘régi, nagy város’

(1a) *v sztarom, kraszívom gorode* ‘régi, nagy városban’

míg a németben az egyeztetést már egy nyelvspecifikus szabály korlátozza:

(2) *eine schöne, grosse Stadt* ‘egy szép, nagy város’

de nem

(2a) * *in einer schöner, grosser Stadt*

hanem

(2b) *in einer schönen, grossen Stadt* ‘egy szép, nagy városban’

Azaz akár az oroszban, akár a németben egyrészt a csoportthatárt a csoport élén jelzik (pl. egy prepozícióval, másrészt emellett vagy ennek hiányában csoport-belső esetekkel). A mai angolban, ahol esetragok gyakorlatilag nincsenek, a csoportthatárokat a csoportok élén jelzik prepozícióval:

(3) *a nice, big city* ‘egy szép város’

és

(3a) *in a nice, big city* ‘egy szép városban’

A magyar arra példa, hogy a csoportosítás mint a mondattani hierarchia alapfeltétele érvényesülhet úgy, hogy a csoportthatárt csak a csoport végén jelezzük (ebből a szempontból ez tehát az angol fordítottja):

(4) *szép, nagy ház*

és

(4a) *e szép, nagy házban*

és nem

(4b) * *e szépben, nagyban házban*

Vannak azonban olyan nyelvek is, ahol a csoportalkotást jelzi az egyeztetés, de eközben meg kell felelni szórendi megkötéseknek is. Ez olyankor lehet érdekes, amikor két szerkezetileg összetartozó szó nem-folytonos egyiséget képez, mint az alábbi héber példában:

(5) *ha-beit ha-jalda ha-gadol* 'a lány nagy háza'
a-ház (hn.) a-lány (nn.) a-nagy (hn.)

és

(6) *ha-beit ha-jalda ha-gdola* 'a nagy lány háza'
a-ház (hn.) a-lány (nn.) a-nagy (nn.)

Mindezen különbségek természetesen jelentősek egy nyelvtanuló és nyelvtanár számára, azonban elsajátításuk technikai jellegű ahhoz képest, hogy mindegyik nyelv sajátos választása egyrészt követi a csoportosítás univerzális, megkerülhetetlen elvét, másrészt bármelyik változat nyelvtipológiai szempontból „nincs egyedül”. Beláthatjuk, hogy a magyar nyelvre való kontrasztív hivatkozás itt valójában nem segít, hiszen csak a különbségeket láttatja, ráadásul e különbségekből az általánosítás szintjén a nyelvtanuló nem tud tanulni. Ha azonban támaszkodik a tudatosított univerzális jegyekre, akkor ez jelentős motivációt és főként az elsajátítás folyamatának rendszerszerű jelleget kölcsönöz.

A csoportosításnak fontos esete, amikor az adott csoport valamilyen logikai műveletet jelöl (és így e műveletnek kihatása van a jelentésre, változatainak a jelentésváltozatokra). Amikor egy nyelvtanuló (és nyelvtanára!) szakmai munkája során a jelentés érdekszférájába lép, leggyakoribb érve-

léskísérletként a „kontextus” szolgál hivatkozási alapul. Azaz azt, hogy egy adott mondat mit is jelent, valójában a kontextus határozza meg. Míg szavak, szókapcsolatok szintjén ennek van igazolható jelentősége, a mondat logikai jelentését mégsem bízhatjuk egy ilyen, gyakran az individuális (de mindenképpen nem föltétlenül reprodukálható) olvasat lehetősége miatt bizonytalan érvelésre. Gyakran esünk abba a csapdába, hogy mondatok kizárólag írott formájával érvelünk. Érvelésünk pedig azon a feltevésen alapszik, hogy az írás a szintaxis, pontosabban a csoportok hierarchikus szerkezetének a valós tükre. Nem vesszük figyelembe, hogy az írott mondatokat ki is ejtjük, és számos mondatnak egynél több kiejtési, azon belül is hangsúlyozási, szegmentálási változata van. Ha pedig ezt figyelembe vesszük is, úgy gondoljuk, hogy a különböző hangsúlyozási, szegmentálási változatokat a „kontextus” határozza meg. Pedig ez éppen fordítva van: bizonyos szintaktikai eljárásokkal nem tudunk minden logikai relációt kifejezni, ezen relációk specifikus jelölését más eszközökkel, ezek között lényeges elemként a prozódiával (hangsúlyozás, intonáció, időbeli szegmentálás) fejezzük ki. Van egy igen fontos, a nyelvi szerkezet mélyéről fakadó együttműködés a szintaktikai és a prozódiai szabályok között (egyik sem másolata a másiknak) úgy, hogy ezen együttműködés célja a csoportosításon keresztül a szerkezeti hierarchia egyértelmű jelölése. Egy nyelvtanuló vagy nyelvtanár szempontjából az olvasás során ott igazolható a kontextus értelemfeloldó szerepének érzete, hogy az írásképből tükrözött szintaxis által jelölt csoportosítás bizonyos esetekben nyitva hagyja az írásban nem mindig egyértelműsíthető prozódia által elvégzett logikai-szemantikai pontosítást. (Ezt igazolja, hogy ha ugyanazt a szöveget nem olvassuk, hanem halljuk, a kétértelműség problémája – és így a logikai pontosítás érdekében a kontextusra való hivatkozás szükségessége egycsapásra eltűnik.) Vegyünk minderre néhány példát a magyarból, majd az angolból:

(7) *Péter nem ment haza az este.*

- a. ‘Az történt, hogy az este nem ment haza Péter.’
- b. ‘Péterrel történt meg az, hogy az este nem ment haza.’

(8) *Nem tudok csak rá gondolni.*

- a. ‘Nem tudok másra gondolni, csak rá.’ / ‘Nem tudok mást tenni, mint csak rá gondolni.’

b. 'Nem tudok úgy tenni, hogy csak rá gondolok.'

(9) *I cannot only think of him.*

a. 'Nem tudok másra gondolni, csak rá.' / 'Nem tudok mást tenni, mint csak rá gondolni.'

b. 'Nem tudok úgy tenni, hogy csak rá gondolok.'

Egy tanár nyilvánvalóan arra hívja fel a nyelvtanuló figyelmét, hogy kövesse a kontextust, és ennek alapján értelmezze a fenti mondatokat. Eközben persze nem erről van szó, hanem arról, hogy az adott mondatok jelen írásbeli formái alulspecifikáltak a tagadó operátor és a fókusz operátor egymáshoz viszonyított hatóköri viszonyai tekintetében, azonban a „kontextus” nem akármilyen értelmezést tesz lehetővé, hanem csak azt, amit a szintaxis és a prozódia (hangsúlyozás stb.) választásként együttesen felkínál. Így (7a)-ban a *nem*, (7b)-ben a *Péter* hangsúlyos, (8)-ban a *nem* hangsúlyosság mellett (8a)-ban a *rá* is hangsúlyos, de (8b)-ben már nem. A (7)-nek megfelelő angol (9)-et tekintve, (9a)-ban a *him* hangsúlyos, míg (9b)-ben nem hangsúlyos.

Az elméleti nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet itt példázott viszonya tehát azt sugallja, hogy az utóbbi tradicionális profiljaként értelmezett nyelvtanulás/nyelvoktatás sikerességét jelentősen elősegítheti, ha a nyelvtanuló és a nyelvtanár egyaránt tudatában van annak, hogy a nyelvek szerkezete a nyelvtipológiai azonosságokon túlmenő közös, invariáns tulajdonságokon és egy absztrakt szinten közös elveken alapszik. Ezen elvek ismeretével nyelvtől függetlenül mindnyájan rendelkezünk, amire a nyelvelsajátítás folyamatában bizvást támaszkodhatunk. Így a nyelvelsajátítás azoknak a nyelvspecifikus sajátosságoknak a megtanulására koncentrálhat, amelyekkel a nyelvről általánosságban birtokolt ismereteinket aktualizálhatjuk.

2. A nyelvképesség nem-nyelvi, kognitív alapjai? – Prozódia, csoportosítás, multimodális általánosítások

A fenti pont fő érvelése annak bemutatására irányult, hogy az alkalmazott nyelvészet talán leginkább klasszikus irányzata, az idegennyelv-oktatás – szerencsés módon egyeztetve az elméleti nyelvészetnek az emberi nyelv univerzális tulajdonságairól szóló eredményeivel – jelentős hatékonyságnövekedéssel járó komoly megújulás elé nézhet. Az itt következőkben – nem függetlenül az előzőkben vázolt elméleti nyelvészeti kiindulástól – arra

hozunk példát, hogy az emberi nyelv univerzális tulajdonságainak a feltárása új távlatokat nyithat a nyelvképesség jobb megismerése felé, aminek az alkalmazott nyelvészet, a nyelvoktatás, de más performatív képességek kibontakoztatása is jelentős hasznát láthatja.

Előrebocsátom, hogy a nyelvképesség alatt a nyelv elsajátításának képességét értem. Ez a képesség nem azonos a nyelvtanulás/nyelvoktatás során gyakorta emlegetett „nyelvtelhetséggel”, mely utóbbi (vagy vélt hiánya) érzékelésének véleményem szerint főként pszichológiai és módszertani okai vannak. A nyelvelsajátítás képessége, tehát a tulajdonképpeni nyelvképesség a régebről (Chomsky 1957, Chomsky 1968 stb.) fakadó, de a legújabb feltevésekben (Hauser, Chomsky and Fitch 2002) központi szerepet betöltő komputációs mechanizmusban érhető tetten. E feltevés szerint a nyelv lényege a szerkezetében és nem a használatában ragadható meg. Továbbá, e szerkezet képes kell, hogy legyen arra, hogy szinkrón értelemben véges számú elem és véges számú szabály alkalmazásával a nyelv végtelen sok lehetséges formáját (beleértve mondatát) és csakis azokat hozza létre. A generatív nyelvtan ezen sarokköve szerint e komputációs mechanizmus nem más, mint a rekurzió, azaz egy adott szabály alkalmazása ugyanezen szabály alkalmazásának eredményén, ráadásul úgy, hogy e rekurzív szabályalkalmazás ismétlődésének komputációs értelemben nincs korlátja. Általánosságban:

$$(10) \quad F(x) > F(F(x)) > F(F(F(x))) \dots$$

Vagy egy nyelvi példán keresztül:

(11) *A vadász meglőtte azt a rókát, ami kergette azt a macskát, ami éppen azt az egeret akarta megfogni, ami...*

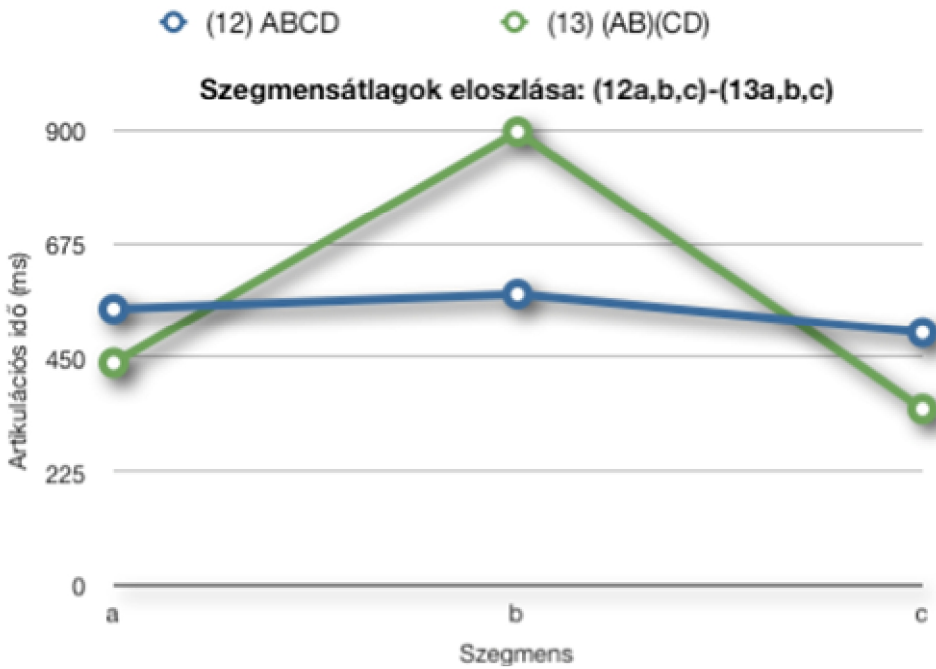
Bár „érezhető”, hogy valahol határa van e rekurzív szabályismétlődésnek (a fenti példában: beágyazásnak) a performanciában, azonban e határ ott is a komputációs mechanizmuson kívül keresendő. Maga a mechanizmus bármilyen pragmatikai, szemantikai vagy egyéb korlátozás nélkül tartalmazza e szabályt, így az valóban a nyelv formálisan megragadható lényegéhez tartozik. Fontos elméleti jelentősége van annak a kérdésnek, hogy vajon a rekurzió valóban csak a nyelv sajátja, vagy egyéb emberi kognitív rendszerek alapvető jellemzője-e. S ha igen, további fontos kérdésként merül fel,

vajon e képesség megtalálható-e az emberszabásúaknál, esetleg más élőlényeknél. Ha a válasz igen, ennek igazolásával hozzájárulhatunk a nyelv evolúciós történetének feltételezéséhez majd megismeréséhez, ez pedig alapvetően hatással lehet az ismeretek alkalmazott nyelvészeti felhasználására is.

E komputációs mechanizmusnak kellően absztraktnak, azaz függetlennek kell lennie a szószemantikától, netalán a nyelvi forma alkalmazásának pragmatikai és egyéb környezetétől. Így megismeréséhez célszerű olyan kísérleteket végezni, amelyek kiküszöbölik a természetes nyelv ilyen „zajait”. Kétféle kísérletsorozatot hajtottunk végre, melyek ezen feltételeket teljesítik, és melyek eredményeit alább röviden ismertetjük (részletesebben vö.: Hunyadi 2006, Hunyadi 2009a, Hunyadi 2009b). Mindkét kísérletsorozatban azt vizsgáltuk, a kísérleti alanyok (50 egyetemi hallgató) hogyan értelmezik különféle absztrakt elemek csoportosítását.

Az elsőben absztrakt prozódiai elemek csoportosításának sajátosságait vizsgáltuk, ahol betűk (A, B, C, D) neveit kellett kiejteni, a másodikban absztrakt vizuális elemekét (pöttyökét, mint „•”. Mindkét esetben bizonyos elemek csoportot alkottak és elkülönültek más elemektől. A csoportalkotást zárójelezéssel jeleztük. Minden egyes csoportosítás („képlet”) értelmezését úgy végeztük el, hogy azt mértük, mennyi idő telik el két egymást követő elem produkciója között (a betűk esetében két artikuláció, a pöttyök esetében két egérkattintás között). Bár az utasításban erre semmivel nem utaltunk, arra voltunk kíváncsiak, vajon milyen időstruktúrában reprezentálják a kísérleti alanyok a látott csoportosítási mintákat.

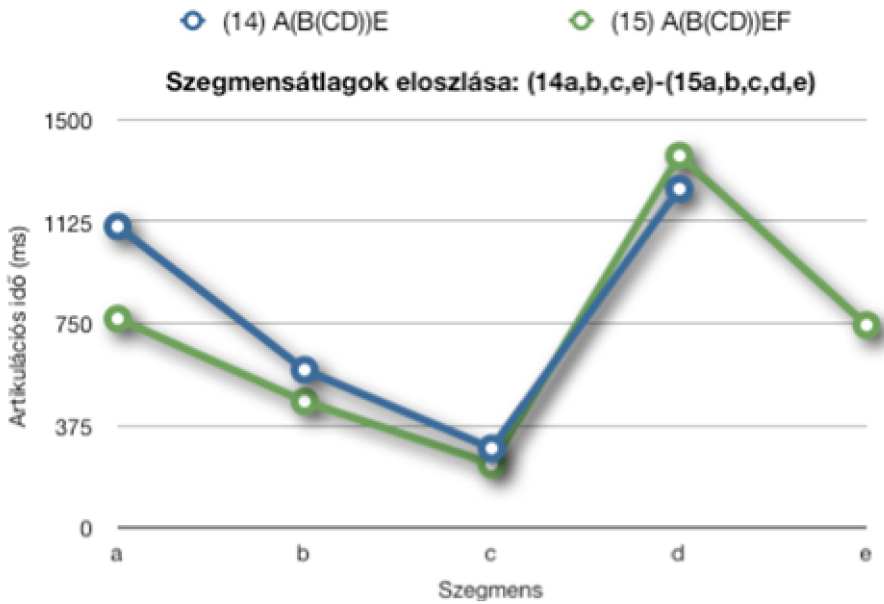
Az eredmények igen meggyőzőek voltak. Az első fontos eredmény annak kimutatása volt, hogy a csoportosítás inherens, vö. az 1. ábrát (itt és a további ábrákban a kisbetűk az egymást követő két elem [betű vagy pötty] produkciója közötti szegmenst, értéke pedig az időben kifejezett hosszát jelöli):



1. ábra: Absztrakt prozódiai elemek: Inherens csoportosítás

Mint látható, (13) (AB)(CD)-ben a zárójelezés jelzi a csoportosítás tényét, míg (12) ABCD-ben ez nincs jelölve. Kitűnik azonban, hogy – ha kisebb mértékben is – a kísérleti alanyok a csoportosítást nem jelölő mintában is értelmeztek csoportosítást, ráadásul ugyanúgy elempáronként. Ebből és hasonló eredményekből arra kell következtetnünk, hogy a csoportosítás egy fontos kognitív képessége az embernek, ami modalitásokon keresztül is érvényes.

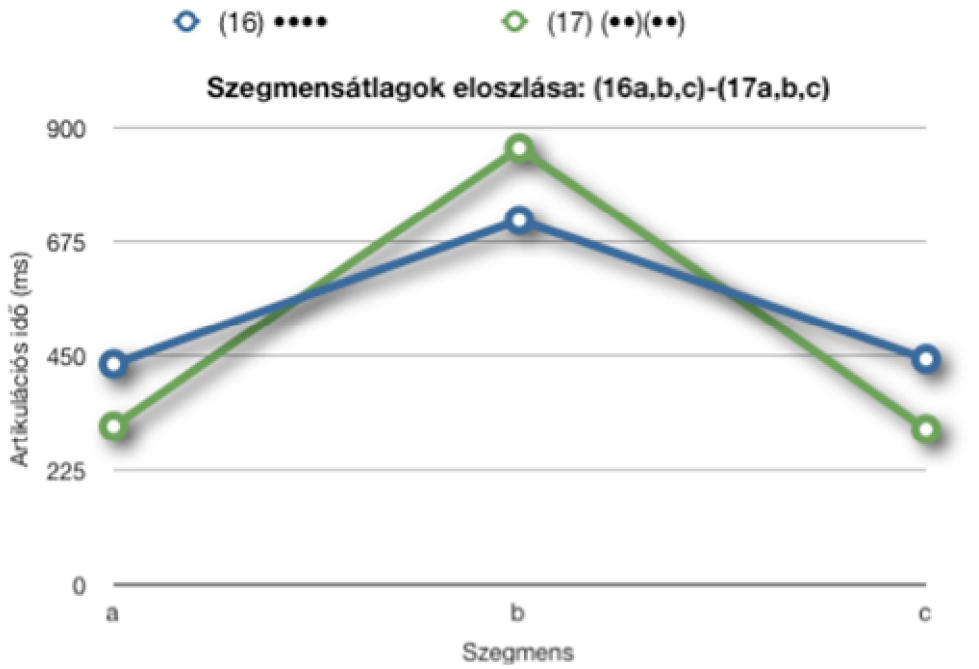
A 2. ábra már azt mutatja, hogy e csoportosítás ezen túlmenően rekurzív:



2. ábra: Absztrakt prozódiai elemek: Rekurzív csoportosítás

Itt azt látjuk, hogy az egyre mélyebbre beágyazott szegmenseknek a hierarchikus szerkezetben elfoglalt szegmenshatárai között egyre kisebb az időkülönbség (úgy is mondhatjuk, nyelvészeti terminológiával élve, hogy a frázishatárokat jelző szünetek a beágyazás mélységének megfelelően egyre rövidebbek). A *d* szegmenshatárnál találjuk a legnagyobb szünetet: ez a beágyazásokat követő ún. kiágyazás jellemzője: a kiágyazás mindig hosszabb időhatárral (szünettel, szegmenshosszal) van jelölve, mint a megfelelő beágyazásé.

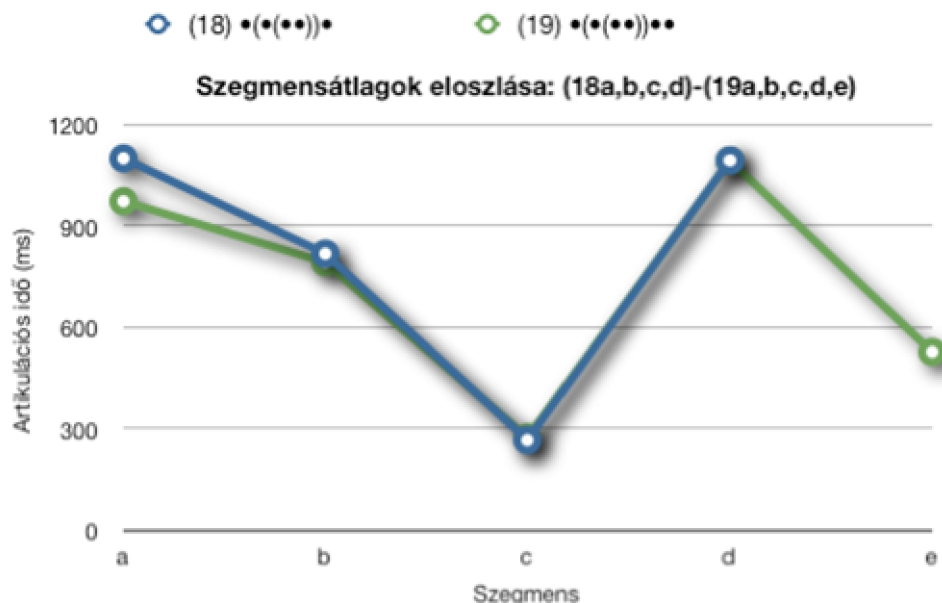
Ugyanezt az alapvető jellemzőt találjuk az absztrakt vizuális elemek csoportosításánál. Ezt mutatja a 3. ábra:



3. ábra: Absztrakt vizuális elemek: Inherens csoportosítás

Mint e fenti ábra (vö. (16)) mutatja, a csoportosítás az absztrakt vizuális elemek esetében is inherens.

A következő, 4. ábra mutatja, hogy az absztrakt vizuális elemek csoportosítása szintén rekurzív:



4. ábra: Absztrakt vizuális elemek: Rekurzív csoportosítás

Összevetve a 2. és a 4. ábrát láthatjuk, hogy nincs lényeges különbség a kétféle (absztrakt prosódiai és absztrakt vizuális) modalitás között a rekurzív csoportosítás időbeli reprezentációt tekintve. Mindkét esetben a szegmenshatárok a beágyazás mélységének növekedésével egyre csökkennek, a kiágyazás pedig hosszabb időtartamú szegmenshatárral van jelölve, mint az azonos szinten ennek megfelelő kiágyazás. (Mindkét ábrából az is kitűnik, hogy a (15)-ben és (19)-ben struktúrák kívül eső (zárójelekkel nem csoportosított) utolsó elem időzítése ennek megfelelően nem kötődik a rekurzív struktúra időmintázatához.

A fenti két kísérletsorozat azt mutatta, hogy a csoportosítás, ami egy tetszőleges hierarchikus szerkezetnek, így a nyelvnek is lényegi feltétele, a modalitástól függetlenül inherens és rekurzív. Milyen üzenete van ennek az elméleti, ráadásul a nyelvészeten is túlmutató eredménynek az alkalmazott nyelvészet számára? Elsődlegesen az, hogy az a bizonyos csoportosítási elv, aminek a megvalósítására tipológiai azonosságokat és különbözőségeket fedezhetünk fel az egyes nyelvek összevetése során, és amit hagyományosan felhasználnak a nyelvoktatási programokban, valójában a nyelvtől is általá-

nosabb elv, és gyökerei a kogníció területén keresendők. Ez – összhangban az 1. pontban mondottakkal – azt hangsúlyozza, hogy a csoportosítás mint szerkezetalkotás szükséglete ott van minden, bármilyen nyelvet anyanyelvként beszélő tudatában. Az pedig, hogy a csoportosítást rekurzív módon alkalmazzuk egy hierarchikus szerkezet létrehozására és ugyancsak modalitástól függetlenül, azt támasztja alá, hogy a nyelvelsajátítás alapvető képessége is bármilyen nyelvet anyanyelvként beszélő tudatában szükségszerűen jelen van. Ezek alapján, tanulságként, a nyelvtanulásában és nyelvoktatásában bátran hagyatkozhatunk ezen alapvető, ráadásul a nyelven is túlmutató módon általános kognitív képességekre, és megfelelő módszer kialakításával koncentrálhatunk a nyelv (és bármely elsajátítandó nyelv!) lényegét igazából nem érintő, a meglévő elvekre alapuló és csak a formális különbségekre kitérő oktatásra. Fontos azt is megemlíteni, hogy – mivel a csoportosítás eme alapvető jellemzői multimodálisak, azaz a nyelven kívül más rendszerek hierarchikus szerkezetének a modellezésére is alkalmasak –, olyan készségek kognitív támogatását is szolgálhatják, mint a zene és a tánc, de támaszkodhatunk rá, mint önmagunk által látens módon birtokolt ismeretre számos absztrakt és a felszínen bonyolultnak tűnő összefüggés megértésében és megértetésében. Egy a fontos: amivel tudatunkban rendelkezünk, legyen az akár milyen absztrakt és a felszínen nehezen elérhető, azt nem kell „tanítani”. Ellenkezőleg, arra mint legfontosabb kiinduló alapra támaszkodhatunk és támaszkodnunk is kell egy minél hatékonyabb és eredményesebb megismerés érdekében.

3. Elméleti nyelvészet a kommunikációs technológiákban

Már a bevezetőben említettem egy fontos nyelvészeti technológiát, ami mindennapjaink részévé vált: a helyesírás-elemzést. Bár a nyelv rendszeres elméleti vizsgálata technológiai célból itt nem áll meg (gondoljunk csak például a grammatikai elemzőkre vagy az automatikus beszéd szintetizálásra és -felismerésre), a sort most egy olyan kutatás rövid ismertetésével folytatom, ami több tudomány képviselőinek együttes elméleti kutatását és cselekvését feltételezi. A Debreceni Egyetem most indult *HuComTech* projektjének az a célja, hogy egy olyan ember-gép kommunikációs modell lényegi összetevőit tárja fel, amely megvetheti egy, az eddigieknél „emberbarátibb” és emberközelibb technológia alapjait. E kutatás alapvetése az, hogy még közelebről meg kell ismernünk az ember-ember kommunikáció sajátossá-

gait annak minél szélesebb multimodális tényezőinek figyelembevételével, majd ezen sajátosságokat egy olyan modellbe helyezzük, amely lehetővé teszi bármely *lehetséges* kommunikatív esemény generálását és csakis azokat. Ezen multimodális tényezők közé tartozik a beszéd, a kézi gesztusok és az arc vizuális jegyeinek a megjelenítése. A multimodalitásból következően a legfontosabb megtalálni, majd leírni ezen tényezők összhangját egy és ugyanazon információ kifejezésére. Ezen multimodális jeleket így egy egészben láthatjuk, egyetlen egész szerves összetevőiként és olyan gyakorlati célok megvalósítása érdekében is kihasználhatjuk, mint pl. a multimodális gépi sakkozó létrehozása (vö. Sajó, Kovács and Fazekas 2008).

Számos kérdés vár megválaszolásra, a válaszok keresésében ugyanakkor az elméleti nyelvészet komoly segítséget nyújthat. Maga a modell nyelvészeti ihletettségű: célunk nem egyszerűen (bár technikailag már ez is egyáltalán nem egyszerű!) statisztikai összefüggéseket találni egy adott, konkrét szituációra „kihegyezett”, jelentős méretű releváns adatbázis adatai között, és azokat technológiailag implementálni, hanem egy elméleti modell keretein belül megjósolni, vajon bizonyos kommunikatív részesemények adott szekvenciája lehetséges-e egy tetszőleges, de valóságos kommunikatív eseményben vagy sem. A multimodalitás ilyen absztrakt szintjén modellünk egy nyelvészeti modell elveit követve feltehetően határozottan új utakon jár.

A nyelvészeti ihletettség ugyancsak közvetlenül tetten érhető abban, hogy fel kívánjuk tárni a hangzó szöveg olyan elemeit, amelyek egy absztrakt kommunikáció primitívjeire mutatnak. E primitívek multimodális megvalósulásainak, a markereknek a feltárása során meglehetősen kézenfekvőnek tűnik, hogy a beszéd elemzésével kezdjük. Nem szabad azonban felednünk, hogy maga a csend is jelent valamit, továbbá, egyáltalán nem biztos, hogy többféle modalitás markerjei azonos mértékben és azonos időbeli szinkronizációban jelenítik meg az adott kommunikációs esemény primitívjeit. Így az írott és hangzó szövegek hagyományosnak mondható formai és tartalmi elemzése mellett a különböző modalitások súlyozott összjátékát is tanulmányoznunk kell. Ebben segítségünkre lehet a csoportosítások általános vizsgálatában tett felismerésünk, miszerint egy modalitásnak lehet többféle csoportosítást jelző eszköze, de ezek között csak egy domináns (és egyben kötelező), a többi lehet másodlagos (akár el is hagyható). A csoportosí-

tási eszközök e kényes összhangjának vizsgálata roppant izgalmas és a nyelv (benne a beszéd) szerepének a kommunikációban játszott szerepét is új módon világíthatja meg.

Itt is feltesszük a kérdést: vajon mit hozhat ez az elméleti (és immáron technológia) kutatás az alkalmazott nyelvészet számára. Több ponton is kézenfekvő gondolataink támadhatnak: jobban megismerjük a beszéd, különösen a spontán beszéd egyes sajátosságait (pl. a prozódia szerepét a beszéd szegmentálásában és kapcsolódását a szintaktikai szerkezethez). Így eredményeinkkel hozzájárulhatunk egy tökéletesebb automatikus beszédszintetizáló rendszer kialakításához. A nyelvi forma vizsgálatán keresztül a kommunikatív primitívek azonosításával hozzájárulhatunk a kommunikáció szerkezetének jobb megismeréséhez. Míg ezáltal immáron közvetlenül érintjük az alkalmazott nyelvészet egy újabb területét, a nyelvtechnológia felé nyithatunk a szövegek és kommunikatív események automatikus elemzése felé. Végül a multimodalitás mint megközelítés azzal az előnnyel járhat, hogy a nyelvet, a kézi gesztusokat és az arc vizuális jeleit egy egészként láthatjuk, egyetlen egész szerves összetevőiként. Így fogjuk a nyelvet is másképp érteni: eredményeink elvezethetnek oda, hogy megértjük, hogy azok a szerkezetek, amelyeket a nyelvben éppúgy, mint az absztrakt jelrendszerekben és a multimodális kommunikatív eseményekben feltárunk, nem csupán a nyelv (ráadásul nem egyetlen nyelv sajátos, minden más nyelvtől csak különböző) szerkezetei, hanem az emberi kogníció általános, vagy általános elvekre visszavezethető, velünk élő szerkezetei. Ennek tudatában – visszakanyarodva az alkalmazott nyelvészet klasszikus (de ma már messze nem egyedüli) feladatához, a nyelvoktatáshoz, ezen elvekre támaszkodva és a multimodalitás komplexitásából származó előnyeit felhasználva a nyelvvel-sajátítás és -elsajátíttatás feladata is hatékonyabbá válhat.

4. Összefoglalás

A jelen tanulmányban három különböző eseten keresztül azon állítás mellett érveltünk, hogy az alkalmazott nyelvészet alapvető feladata az elméleti nyelvészet eredményeinek a legkülönbözőbb, akár a nyelvészet határain is túlmutató alkalmazásokban való megvalósítása. Hangsúlyoztuk, hogy ennek érdekében kétirányú oda-vissza csatolás szükséges az elméleti és az alkalmazott nyelvészet között mindkét tudományterület gazdagítására és kiteljesítésére. Nem hagyható figyelmen kívül a technológiák egyre gyorsabb és

szélesebb körű elterjedése, és ezekben a nyelvészeti megoldások jelentőségének az igénye. Látható, hogy eközben a klasszikus alkalmazott nyelvészet által összefogott terület egyre szélesedik, ezáltal új lehetőségeket nyújtva az elméleti és gyakorlati szakembereknek egyaránt.

Irodalom

- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Hauser, M. D., Chomsky, N. and Fitch, W. T. 2002. "The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve?" *Science* 298: 1569–1579.
- Hunyadi, L. 2006. "Grouping, the cognitive basis of recursion in language." *Argumentum* 2: 67–114.
- Hunyadi, L. 2009a. *Cognitive grouping and recursion in prosody, Recursion and human language*. Ed. by H. v. der Hulst and D. Everett. Series Syntax in Generative Grammar. The Hague: Mouton.
- Hunyadi, László. 2009b. *Experimental evidence for recursion in prosody, Approaches to Hungarian*. Volume 11: Papers from the 2007 New York Conference. Edited by M. den Dikken and R. M. Vago. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins P.
- Sajó, L., Kovács, Gy., and Fazekas, A. 2008. An Application of Multi-Modal Human-Computer Interaction-The Chess Player Turk2. In: Proc. of 2008 IEEE International Conference on Automation Quality and Testing, Robotics (AQTR 2008), Vol 2., May 22-25, Cluj-Napoca, Romania, 316–319.

Pazarló magyarok: nyelv- és kultúravesztéseink történetéből

Bárdos Jenő

Prolegomena

Tisztázzuk rögvest az elején, hogy ebben az esszében nem a magyar nyelv és kultúra intenzív átélhetőségének hullámvásáraitól lesz szó, hanem a magyarba ilyen vagy olyan okokból bejuttatott nyelvek és kultúrák kifakulásáról. Idegen nyelvekről és kultúrákról, amelyeket többnyire megszépít a gyógyító messzeség... Ha leszámítjuk emiatt a legelső, még pogány magyar írás- és kultúravesztést (nézzük csak innen); akkor azt mondhatjuk, hogy tatár-török lovas birodalmak, még ha el is akadtak itt, idegen nyelvi szempontból észrevétlen robogtak át rajtunk. (Tőlük korábban nyelvet és kultúrát már kaptunk, s nem is keveset, de akkorra – számukra – már keresztény európaiak lettünk, pusztítani valók.) A nyelvnek megvan a maga glotto-kronológiája (haladási sebessége), amely sokkal, de sokkal lassúbb, mint egy-egy emberöltő alig több mint fél évszázados eszmélése. Tapadós birodalmi hatást a germán kultúrák értek el erre felé, hiszen a németajkúság még a 19. században is változó felhőzetként fedte be a magyar területeket. Hihetetlen, hogy egy másik birodalom ehhez képest rövid, mindössze négy évtizedes fennállása milyen fényes emlékeket törölt a kulturális emlékezetből! „De hol van már a tavalyi Hó-den!” – mondhatnánk cinikusan Hellerrel (1961) most, a szovjet birodalmi kultúra tündöklése és bukása után... Remélem, felkeltem az olvasó figyelmét azzal, hogy ez megtörténhet a másik, eredetét tekintve germán kultúrával, mármint a most uralkodó angolszásszal is, hogy tudniillik elveszítjük. A magyarok még mindig nagyon kevésbé tudnak jól angolul, vagyis szavaimból nem az elvesztett, hanem az el nem nyert éden fájdalma szól! Mégis, jósolni akkor kell, amikor azt még senki nem hiszi el.

Ez a legutóbbi mondat arra készítet, hogy felvegyek egy másik szálát is. Éppen negyed százada annak, hogy „nyelvekről és elvekről” (Bárdos, 1984 és 2004) először nyilatkoztam egy szakfolyóiratban, s a jövődőlés (amely részben igaz lett, más tekintetben meg kevesebb, mint akkor gondoltam) tökéletesen észrevétlen maradt. Természetesen akkor is a nyelvpolitika és a tanárképzés megváltoztatására buzdítottam, és az is lehet, hogy most is így lesz (már ami a témát és hatását illeti), annak dacára, hogy az Iskolakultúra

Magyarországon a legolvasottabb pedagógiai folyóirat. Miért kell azért mégis idefigyelni rá? Talán csak azért, mert a következőt már nem én írom, hamis prófétából pedig éppen elég egy...

Mit ér a nyelv, ha magyar?

Mivel tartanunk kell a tempót, vigyázat, itt-ott egyszerűsíték (de nem csalogok)! Eltekintve a most kihaló, és persze még most is létrejövő keveréknyelvek egyensúlyától, a világban nagyjából hatezer nyelvről beszélhetünk, és mindehhez van hatmilliárd ember. Aritmetikailag tehát minden nyelvet egy-egy millió embernek illene beszélnie. Ez távolról sem így van, hanem úgy, hogy kilencvenhat százaléknyi ember a nyelveknek mindössze négy százalékat használja, és vice-versa: négyszázaléknyi ember kilencvenhat százaléknyi nyelvvel fokozza Bábelünk. Európában – figyelmen kívül hagyva most a nyelvvesztéseket – hatvan és hetven között tartunk a nyelvek számában, amely, figyelembe véve más kontinenseket, kevésnek tűnik. Köztük szerepel viszont az angol és a spanyol, amelyek a 21. században is világnyelvek maradnak. Az Európai Unió különben is arra biztat, hogy a leendő Európai Egyesült Államok (?) polgárai, ha lehet, háromnyelvűek legyenek, vagyis az anyanyelvükön kívül még kettőt tudjanak. A nyelvek küzdelmében globálisan az angol és nyelvváltozatai állnak nyerésre szellemi hódításait illetően, miközben akadnak olyan nyelvek, amelyeknek több anyanyelvi beszélője van, mint az angolnak (például a kínai); a hispán világ pedig eléggé láthatóan integrálódik, miközben az arab vagy a hindi szinte láthatatlanul. Nem robbant még ki nyilvánvaló csatározás, de elképzelhető, hogy negyven-ötven év múlva ez a sorrend kínai, hindi, angol, spanyol, arabra változik. Vagyis ha nem is a jelen generációnak, de hamarosan újabb nyelvekben és kultúrákban kell gondolkodnunk: mi lenne, ha a korábbiakat nem veszítenénk el?

A magyart nagyjából tizennégy és fél millió ember beszéli a Földön. A legelterjedtebb ugor nyelv ezzel a jelentős nyelvek közepmezőnyében helyezkedik el, nagyjából a 34-35. hely körül – nem vagyunk tehát annyira kis nyelv, mint ahogy azt sokan gondolják. Ettől persze még érvényes az ismert szöveg: „Kár, hogy a magyar nyelvet nem érti senki, ... s nem is akarja megtanulni!” (Bródy, 1977). Természetesen a magyar nyelv is keveréknyelv, mint a többi, ha eléggé közel megyünk hozzá, és történetileg vizsgál-

juk. Finnugor örökségünkre számos külső impresszió rakódott vándorlásaink alatt, főként uráli, altáji és indoeurópai betüremkedések (iráni, alán, kunbesenyő, oszmán-török, illetve szláv, német, latin vagy ófrancia [német közvetítéssel], továbbá olasz, és így tovább). A változások sebessége nagyjából egyenletes, eltekintve néhány belső gyorsítástól, mint a nyelvújítás, vagy külsőtől, mint a lingvicid angol-amerikai behatások, amelyek többnyire védelem nélkül záporoznak a magas és/vagy műszaki kultúrában, nem is beszélve a média által közvetített kulturális szemétről. Bennem persze semmi félelem nincs: a magyar óceánnak ez csak zápor, agglutinatív áramlataink besodorják, befonják, megemésztik, befogadják az idegen elemeket, s a kilencedik hullám taraján már magyaros ékkövekként csillognak. Édes anyanyelvünk így is kompenzálja a nemzeti nyelvnek azt az elkerülhetetlen sajátosságát, hogy elválaszt mindenkitől, aki nem ezt a nyelvet beszéli. Az összekapcsolásért minden nemzeti nyelvnek meg kell küzdenie, főként megfelelő nyelvműveléssel. A küzdelem természetesen reménytelen, hiszen a nyelvrontást a nyelvileg mindig divergens, élő, anyanyelvi beszélő idézi elő, dacára annak, hogy a nyelvvédők igyekeznek a normákat megtartani. A nyelvi stabilitás olyan nagy mértékű, hogy a nyelvváltozás sebessége egyegy emberöltőben csak a szókincs futóhomok jellegű felületén érzékelhető. A magyar nyelv régi nyelv az európai nyelvek között (a maga megközelítő háromezer évével), modern nyelvvé mégis csak viszonylag későn vált az európai nyelvek tökéletesedésében, persze csak abban az értelemben, ahogy most modern nyelvről beszélni szokás. Abban pedig ma már nemcsak az írásbeliség normáinak stabilizálódása és reformjai, avagy a standard változat elismerése szerepel, hanem a modern szókincsben helyet kapó, összes tudományokon és művészeteken túlmenően az intellektualizáció is beleértendő. Ez utóbbi főként azt jelenti, hogy milyen szerkezetű a diskurzus, amely főként az írásbeliség belső szerkezetében és külső megjelenésében érhető tetten, vagyis abban, hogy miként jelenik meg a szöveg a (digitális) térben. Minthogy megígértük, hogy idegen nyelvekkel és kultúrákkal foglalkozunk, a művelt olvasót inkább néhány régi, valamint kortárs szerzőhöz utaljuk (Bárczi, 1958; Knieszsa, 1955; illetve Kiss Jenő, 1993 /In: Kósa, 1993: 77–161/; É. Kiss, 2003) – már tudniillik abban a kérdésben, hogy romlásnak indult-e hajdan erős magyar... Részemről a válasz: határozott nem.

Mit ér a nyelv, ha angol?

Már korábban leszögeztük, hogy a nyelvek állandóan változnak (ez egy belső, viszonylag lassú folyamat), másfelől pedig keverednek, aminek valójában több köze van a történelmi-kulturális földrajzhoz, mint magukhoz a nyelvekhez. Az angolt – amelyet valamivel több mint 400 millió ember beszél anyanyelvként – szintén keveréknyelvnek tekinthetjük, ha közelebbről vesszük szemügyre. (A 400 millió szigorúan a brit szigetekre, az Egyesült Államokra, Kanadára, Ausztráliára és Új-Zélandra vonatkozik.) Az angolt keveréknyelvnek főként azok tudják érzékelni, akik jól tudnak latinul, vagy jól ismernek egy neolatin nyelvet (például a franciát), és németül is tudnak valamennyire. Iskolai tapasztalatokra hivatkozva: ilyen nyelvek után az angol szinte „jólesik”, könnyebben megy. Fordított esetben, ha valaki először angolul tanul, annak – ha egyáltalán rákényszerül – sokkal kellemetlenebb egy kemény morfológiájú indoeurópai nyelv. Mert mi is történt az angollal (dióhéjban)? Nekik is volt „honfoglalásuk”, amint északi-tengeri vagy nyugati germánokként angolszász–fríz–ószász, valamint gót–felnémet nyelvi elemek társaságában rávándoroltak a keltákra. Az ó-angol (már 500-tól 1100-ig) angolok, szászok, jütök és más törzsek keveréknyelve volt. A közép-angolt (1100-tól 1500-ig) a helyi dialektusokra rátelepedő, a nyelvnek jelenleg is absztraktabb szókincsét jelentő, normann közvetítésű neolatin hatás jellemzi. Hagyományosan új-angolról (1500 után) Chaucer, Wycliff és Caxton keze nyomán beszélhetünk, irodalmi, bibliafordítási, illetve nyomdászati teljesítményeik eredményeképpen. Ez a modern angol még jócskán felszívott kelta, flamand, spanyol és olasz hatásokat, majd a gyarmatosítás következtében a 19. század legelterjedtebb nyelvéné vált a brit birodalomban: perzsa, hindi, bengáli, afrikai közegbe ojtódott be, s a kereskedelem segítségével számos pidgin nyelv forrásnyelvéné vált (tok-pisin, krio, patwa stb.). Ezek a változások azonban nemcsak hibrideket teremtettek, hanem megalkottak egy olyan „külső”, angolajkú világot (főként Afrikában, Indiában és a csendes-óceáni peremvidékeken), ahol az angolt már sokan anyanyelvként beszélték, mégsem számították őket soha a már korábban emlegetett öt ország ún. „belső” körébe (Kachru, 1985). Olyan országokat kell elképzelni, mint Ghána, Kenya, Nigéria, Tanzánia; vagy India, Pakisztán, Banglades, Sri-Lanka, illetve Szingapúr, Malajzia és a Fülöp-szigetek. Ezen a helyeken már nemcsak a brit, hanem az indiai angol és újabban az

amerikai nyelvváltozat előretörése figyelhető meg. E globális angolság jelenlétében lázas küzdelem indult el az angol mint kommunikációs eszköz megragadására a Távol-Keleten, a Közel-Keleten és Afrika más országaiban. Van, ahol ez a mohó elsajátítási vágy kevés eredménnyel járt (Japán), de van ahol nagyon sikeres (Indonézia, Tajvan, Szaudi-Arábia és Izrael, Afrikában talán Zambia és Zimbabwe sorolható ide). Furcsamód Magyarországot egyik kategóriába sem tudtam besorolni... A világméretű angol nyelvtanításnak és nyelvelsajátításnak most azzal a nehézséggel kell szembenéznie, hogy az angol – mint a nemzetközi kommunikáció nyelve – tömegesen elidegenedhet a szűkebb értelemben vett anyanyelvtől, hiszen konferenciáktól sportrendezvényekig előfordulhat, hogy sok-sok náció az angolt használja úgy, hogy anyanyelvű nincs is jelen. Ennek a nemzetközi angolnak sem a fonológiája, sem a morfológiája, sem a szintaxisa nincs leírva, lexikája futóhomok, pragmatikáját pedig idegen kultúrák nyelik el. Veszélyezteteti-e ez az angol-amerikai nyelvhasználat tisztaságát? Úgyis tudják a válaszomat: határozottan nem. Azzal már kevésbé törődik a világ, hogy az anyanyelvűnek mennyire tetszik egy-egy ilyen angol nyelvváltozat. Mint láthatják a magyart ilyesféle veszély nem fenyegeti: megmaradhatunk beltengernek... (egy fejezet elég volt ahhoz, hogy lefokozzam az óceánt!)

Birodalmak és kultúrák Magyarországon: nyelv- és kultúravesztések

Ideje, hogy visszatérjünk eredeti témánkhoz. Rögtön egy táblázattal kezdjük, amelyet most azoknak is el kellene olvasniuk, akik a táblázatokat át szokták ugrani. Nem szeretnék ugyanis vattába dobni kalapácsot, szükségem van arra a rezignációval kevert dühödtségre, amely a táblázat átböngészése után továbbblendítheti az olvasót a szöveg megfelelő értelmezésében.

HATÁS	OK	EREDMÉNY
LATIN, görög és helyi nyelvek, német, ófrancia (vallon, német közvetítéssel), olasz stb. szórványosan Kereszténység felvétele, Egyház, humanisták	honfoglalás, megmaradás, vallásháborúk, hódítások	IGEN Az iskolázásban megjelenik a latin, hatása a XX. századig tart.

MONGOL (közép-mongol, ujjur, kipcsak stb. 'Tatárjárás')	hódítás, háború	NEM
TÖRÖK Oszmán-török Birodalom	hódítás, háború, gyarmatosítás	NEM
NÉMET, nagyjából Mohács után négy évszázadig Osztrák Birodalom Osztrák–Magyar Monarchia	hódítás, gyarmatosítás, Monarchia: közép-európai egység (?)	IGEN (kötelező is) iskolában, hivatalban, egyházban, katonaságnál stb.
OROSZ Magyar Népköztársaság, a szovjet birodalomban négy évtizedig	háború, gyarmatosítás, 'kommunista blokk'	IGEN (kötelező) funkcionálisan nem használható, a Szovjetunió zárt ország
(AMERIKAI) ANGOL Magyar Köztársaság az EU-ban, a NATO-ban stb.	politikai változások, globalizáció, neokolonializáció	IGEN (de nem kötelező, hanem evidencia) bárhol használható

1. táblázat: Birodalmak és kultúrák: akarták-e, hogy megtanuljuk a nyelvüket és kultúrájukat?

A nyolcvanas évek emblematikus rockoperája (Szörényi–Bródy: István, a király) jól érzékelhetően és érzékenyen mutatja be a magyarok alapproblémáját: Európában bevándorlók voltunk/vagyunk; behódoljunk-e idegen kultúráknak, vagy megtartsuk a magunkét? Az államalapítás volt az első kultúravesztésünk ezen a helyen, ahol élünk. Arany a Toldiban azt mondja, nehezebb eltörni a „faragatlan” fát, kontrasztban a királyi udvaroncok simulékonyságával. Kérdés, hogy ezek a dilemmák megoldódtak-e mára a fejekben, vagy továbbra is mi vagyunk a legnagyobb, és tulajdonképpen egyetlen, a népvándorlás után is életben maradt **keleti nép** – nyugaton? A tatárjárás és a török világ kulturális következményeit nem az elkövetők szolgáltatták, hanem a kiürült országrészekbe betelepült németek, visszatérő szlávok és más benyomuló, szapora nációk: ennek pozitív hozadéka a korabeli Ma-

gyarországek belső többnyelvűsége. Természetes többnyelvűség volt ez, amely a magyar nemzeti érzés felemelkedésének dacára, több mint négy évszázados német, majd osztrák kulturális hatások mellett, gyakorlatilag Trianonig tart. Széchenyi és társai észrevették az angol mintát, de a német-ajkúság útlevelet jelentett a korabeli Európába. De térjünk vissza a 20. századba, amelyre még kiterjed a most élő emlékezet.

Jelentős kultúrávesztésbe másodszor (vagy sokadszor) a második világháború után kerültünk, amikor 1949-től negyven évre az orosz nyelv kötelező első idegen nyelvvé vált az iskolázásban. Ekkor el kellett felejtetni több száz év nyugati kultúráját, bele kellett tanulni egy olyan kultúrába, amellyel jóformán semmilyen kapcsolatunk nem volt, kivéve a műveltek Puskin Sándor és Tolsztoj Leó gyűjteményét a Tolnai Regénytárból. Oroszul a háború előtt – mint egzotikum – a Magyar Királyi Keleti Kereskedelmi Akadémián (→ Keleti Intézet) lehetett tanulni. A háború után a valóban gyorstalpalással átképzett orosz tanárookra hárult az a feladat, hogy a szovjet kultúra túlkapásait az orosz kultúra mélységeivel ellensúlyozzák, ha bírták. A nyugati nyelvek húsz év szunnyadás után kezdtek feltűnedezni, hogy aztán az új gazdasági lehetőségek és az új generációk nyomására a hetvenes években lábra kapjanak és a nyolcvanas években megerősödjenek. (Az én édesapámmal eltávozott az a generáció, aki a líceumban franciát tanult a Klebelsberg–Hóman korszakban, s velem pedig majd az, akiknek a szíve hamarabb dobban meg egy szomorú orosz népdalra, mint egy német indulóra, leszámítva most a magyar gyökereket.)

1989 óta egy újabb kultúrávesztés elszenvedői vagyunk, amely során néhány év alatt kisöpörtünk több generációnyi képzett szlavistát: teljesen elfelejtettük, hogy lehettünk volna nyelvileg és gazdaságilag az új kelet kapuja! Belső többnyelvűség már csak az erdélyiektől vagy a felvidékiektől várható el, és a világnyelveket tanulók száma vésszesen lecsökkent az angol javára. A nyelvvizsgapiacra például körülbelül 80.000 angol vizsgára 40.000 német jut, ugyanakkor a francia, spanyol, olasz, orosz egyaránt csak egy-kétezer évente. (Célzatosságból az eszperantót és a lovárit átugrottam.) Az történt ugyanis, hogy a nyelvek és a nyelveket beszélők számossága dacára egyetlen nyelv, az angol, világuralomra jutott, annak minden előnyével és hátrányával, és ezt tudomásul kell venni! A németek már tudomásul vették, a franciák soha nem fogják, és persze ott van a mediterrán világ, és még

sok minden más, de ha valaki hallatni akarja a szavát bármilyen kontextusban, kénytelen elsősorban angolul tenni azt. Akiknek persze különösen tudomásul kell venni ezt a tényt, azok Európa apróbb országai, akár a skandinávokról vagy éppen Szlovéniáról legyen szó, akiknél a többnyelvűség kevésbé újdonság, mint nálunk. Svájcban pedig végképp nem, ahol egy nemzetközi uralkodó (angol) és három környezeti nyelv (francia, német, olasz) elsajátítása alapkövetelmény. Mi történik nálunk? A magyarok valamiféle áldemokratizmus jegyében nem tudnak dönteni: nincs semmi radikális változás, még célkitűzés is alig. A kérdés tehát a régi: radikalizmus, vagy Pató Pál úr? Erre a dilemmára vonatkozik majd az első javaslatom a militáns zárótételben...

Többnyelvűség és tannyelvűség

Mint azt már megállapítottuk, a belső, természetes többnyelvűségek Trianon környékén lenullázódtak. Ha ez még lehetséges, a világháborúk után a helyzet tovább romlott egy Európában akkor sehol nem használható nyelvvvel, az oroszsal, amely oktatási terhében az egykori latinnyelvűségekre emlékeztetett, s mint minden iskolába kényszerített nyelv, óhatatlanul kifakult. A vészcsengőknek már akkor meg kellett volna szólalnia, s ennek kevés nyomát látjuk, legelőször inkább a nyolcvanas években. A nyolcvanas évek azonban nemcsak nyelvtanítás-szemléleti változást jelentettek, hanem felszínre hozták a tannyelvűség kérdését is. Az idegen nyelvi iskolázás problematikája búvópatakként fel-feltűnik a magyar iskolatörténetben. A két világháború között az angol, német, olasz tannyelvűségi kísérletek Sárospataktól Pannonhalmáig, Gyöngyöstől Budapestig kétségtől egy elitképzés színhelyei voltak, amelynek erényeire rávetült a „kultúrfölény”-ideológia stigmája, amelyet mind a mai napig nem tudtunk feldolgozni. Igazi áttörést lélektanilag a nyolcvanas évek dereka jelentett, amikor a nyugati nyelvek iránti igény, társadalmi szükséglet szinte már fojtogatóvá vált, és képes volt változást hozni a korabeli iskolapolitikában: megjelentek az első két tannyelvű iskolák (l. Vámos, 2008). **Elzárt és szegény országoknak nincs más útjuk, csak a belső iskolázás.** Az utóbbi egy-két évtized nem változtatta meg döntően a fenti jelzőket. A kéttannyelvűség általános iskolai szinten is megjelent, de a jelenlegi összmenyiség is az általános iskoláknak kb. 2 %-a, a középiskoláknak pedig 10%-a. Ez az arány messze nem elegendő. Az angoltudás vagy más világnyelvek tudásának megtagadása a jövő generációjától

olyan elvonás, mintha a rúdugróktól elvonnánk a rudat. A nyelvtudások magasából a legmagasabb ember is jelentéktelennek látszik... A kéttannyelvűség mögött meghúzódó problematika természetesen az egy-nyelvű nemzeti nevelés és a többnyelvű multikulturális nevelés kontrasztja. Ellentétéről van szó, de nem ellentmondásról.

A nyolckomponensű EU-kulcskompetenciák közül az 1., 2., 5., 8. egyértelműen nyelvi kommunikációs kompetencia (emlékeztetőül: 1. anyanyelvi kommunikáció; 2. idegen nyelvi kommunikáció; 3. matematikai, természettudományos és műszaki kompetenciák; 4. digitális kompetenciák; 5. tanulási kompetenciák; 6. társadalmi és polgárjogi kompetenciák; 7. kezdeményezési és vállalkozói kompetenciák; 8. kulturális tudatosság és kifejezőkészség). Mindezekkel a kompetenciákkal azonban nem csak az anyanyelven kell rendelkezni. Ha a kitörési pont a két tannyelvű iskolák léte, akkor nemcsak elég tehetséges gyermekkel, hanem elég tehetséges értelmiségi-polihisztor formátumú, idegen nyelvet is tudó szaktanárral kell rendelkezni, akik tananyagalkotásra is képesek kreatív személyiségek. Nagy formátumú, két tannyelvű iskolarendszer kifejlesztéséhez nemcsak sok pénz, hanem erős társadalmi és politikai közakarat szükséges.

Az anyanyelvi és idegen nyelvi repertoár

Miközben az idegen nyelvi tudást időnként a szórszálhasogatás határáig vizsgáljuk, mérjük, dokumentáljuk, szankcionáljuk; az anyanyelvi tudással keveset törődünk. Mintha hiába épült volna be a magyarországi iskolázásba holmi nyelvi-kommunikációs modell és más integráló programok. Minden iskolába belépő kisgyermeknek meg kellene vizsgálni a nyelvi repertoárját, amely az elején nyilván az anyanyelvre korlátozódik. Az egész iskolarendszerre ki kellene pontosan dolgozni **az elvárható, az elérhető anyanyelvi tudás szintjeit** olyan részletességgel, mint az idegen nyelvekre kidolgozott Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002): Magyar Anyanyelvi Referenciakeret (biztos vagyok benne, hogy MAR!). Ebbe a fejlődési ívbe illeszkedhet az idegennyelv-tudás mint a gyöngy, amely kagyló nélkül nem terem. Oktatott iskolai helyzetben – és ezt gyakran hajlamosak vagyunk elfelejteni – az elért idegennyelv-tudási szintek nem tudják túllépni az anyanyelvi teljesítményeket. A mi EU-portfóliónk tehát első helyen a magyar nyelvet, második helyen az angol nyelvet (már hallom is a felhördülést) és harmadik helyen egy második idegen nyelvet tartalmaz. Ezeket a

nyelviségeket olyan tág értelemben fejleszthetőnek képzelem, mint ahogy a zenepedagógia kezeli saját szellemi javait. Összefüggésük lényegi, hatásuk hasonló, tartalomtól függetlenül képesek „átoperálásokat” végezni az agyban, s ez a tágasság szülőhelye a szellemi szabadságnak.

A nyelvtudás-állapotok felmérése többnyire mesterségesen, nyelvvizsgákkal történik. A jelenlegi nyelvvizsga-fetisizmus a magyar nyelvtudás-állapotok jóval nagyobb szeletét mutatja be, mint korábban, ugyanakkor dokumentumkultuszával el is fedi a valós tartalmakat. A nyelvtanárságot azzal tartja rabigában, hogy fantázia és kreativitás helyett csakis a nyelvvizsgára készítsenek fel, s ha ez a felkészítés sikeres volt, és megvan a nyelvvizsga, egy csapásra véget ér a nyelvtanulás. Ebből a csapdából nehéz kikecmeregni egy másik tanulásszocializációba, ahol olyan tanulás segíti a nyelvtudás formálódását, amelynek alapja az önálló nyelvtanulási stratégiák használata, amelyek majd nagyobb önbizalmat eredményeznek, s a megerősödő nyelvtudás pedig megfelelő önérvényesítést. Mindvégig követni kell tehát a nyelvi repertoárok, az egyén nyelvi portfóliójának fejlődését.

Az idegen nyelvi/nyelvű tanárképzés

Mivel a jövő nemzedékekről van szó, és mindenkit tanár tanít, az újításokat a tanárképzésben kell elkezdeni. A nyelvszakoktól eltekintve a felsőoktatásban alig van idegen nyelvű képzés (talán csak az orvosok). Vissza kell fogni a tanárképzést? Az lehet, de csak az egynyelvűt. A kéttannyelvűség csak akkor válhat igazi kitörési ponttá, ha a szaktanárok képesek idegen nyelven is terjeszteni ismereteiket, mintegy személyes példájukkal bemutatva a természetes állapotot. Különösen sürgető ez az olyan nagy létszámú ipari szakközépiskolákban, ahol az alapfokú szaknyelv szükségességét már felismerték, de a megfelelő szakirányú képzések még nem indultak be. Egyébként is nyilvánvaló, hogy a leghatékonyabb képzés (pénzügyi szempontból is) most azokra a főiskolai diplomával rendelkező nyelvtanárookra kell irányuljon, akik már a pályán vannak, és diplomájukat a kilencvenes évek második felében szerezték, túlnyomórészt a hároméves egyszakos képzés eredményeként. Továbbképzésük a korabeli elképzelések között is szerepelt (Bárdos–Medgyes 1997), de a mai igények az kívánnák, hogy a továbbképzés ne csak három-öt évenkénti néhány hetes „frissítő” legyen, hanem teljesen tudatos szaknyelvi tanárképzés. A frissen képzett tanárok esetén a választható szakpárok befolyásolásával lehetne helyzetbe hozni a nyelvtanári

hivatást választókat. Nyilvánvaló, hogy javaslatom a tanárképzés szakpárjainak radikális megváltoztatása lesz.

Militáns záradék

Összegzőképpen ismét bemutatom a főbb dilemmákat és a javaslatokat.

1. Az idegen nyelvek **primátusának kérdése az európai integrációban**

Javaslat: az EU-integrációban első helyen mindenütt az angol nyelv jön szóba, a francia, német, spanyol, olasz, orosz stb. csak a második helyen következik. Ezért ahol döntéseket kell hozni, az angolt kell választani.

2. A **tannyelvűség elterjedtsége nem elegendő**

Javaslat: megfelelő tanárképzéssel, átképzéssel és továbbképzéssel gondoskodni kell arról, hogy belátható időn belül a középiskolák 50%-a, az általános iskolák 30%-a (felső tagozat) két tannyelvű legyen.

3. Pedagógiai **jelöltkövető magatartás a tanulók nyelvi fejlődésének mérésében, fejlesztésében, támogatásában, megsokszorozásában**

Javaslat: a nyelvi repertoár feltérképezése iskolába lépéskor, szintek vizsgálata egy részletesen kidolgozott anyanyelvi kompetencia-szintrendszerben. Az első idegen nyelv (amely az angol) 14 éves korra B1 alapfok, 18 éves korra B2 vagy C1 közép-, illetve felsőfok iskolarendszertől függően (ez ma is többé-kevésbé követelmény).

4. A tanárképzés nyelvi reformja

Javaslat: mivel a kétszakosság jogos gazdasági és logisztikai igény, a két szak egyike (legalább minor szinten) az angol legyen. A filológiákon kívül bármely szakma irányába ehhez **szaknyelvi tanárképzésre** is szükség van (mert attól, hogy angolul tud, még nem biztos, hogy képes a biológiát angolul tanítani). A szakpárok tehát ilyesmik lennének: angol–történelem, angol–informatika, angol–kémia, angol–biológia, angol–magyar, angol–földrajz, angol–testnevelés, a régi szakmegnevezésekkel. Vagy ha úgy jobban tetszik: magyar–angol, kémia–angol, informatika–angol, történelem–angol stb. Ezekben az esetekben az angol minor szak, de talán már az is elegendő lenne, hogy forradalmi áttörést lehessen elérni a kéttannyelvűségben.

A VII. Nevelésügyi Kongresszus téziseiben tehát csak egyetlen helyen van szó idegen nyelvekről (2.5 I/7), miközben az egész előterjesztés kompetenciákról, integrációról, tanulási képességekről és egy sor olyan oktatási és oktatáspolitikai ügyről szól, **amelyeknek kulcsa a gazdag nyelvi repertoár**, a szépreményű új magyar nemzedék anyanyelvi és idegen nyelvi reper-

toárja. Elszakadva honi vergődéseinktől, egy külső perspektívából úgy tűnik, hogy a magyar iskolázás már emberöltők óta **szánalmasan egynyelvű nyelvtudási mintázatokat** szocializál diákjainak. Az iskolai értelmiség – legalábbis Kornis Gyula szerint – nem értelmiség, mert nem tud nyelveket, nem tud tájékozódni szakterületéről idegen nyelveken, de amúgy általában sem. A potenciálisan széles körű nyelvtudások jelentős része – a méréses-metodikai kötöttségek miatt – szűk és gyakran kétes értékű vizsgarendszerekbe kanalizálódik, amelyek létjogosultságát a kései életkorokba tolódott és emiatt egzisztenciális problémává sűrűsödő nyelvtanulás teremti meg. Négy évtizede vagyok szemtanúja különféle iskolarendszerek nyelvtanulási, nyelvtanítási erőfeszítéseinek, s láthatom közeli a valós és a vizsgapiaci értékek alkalmi kontraszelekcióját. Minden kormány és minden politikai kurzus hangsúlyozza, amit mindenki tud: idegen nyelven, inkább kettőn, tudni kell. Mégsem sikerült áttörést elérnünk, márpedig a történelmi késésekre nincs bocsánat.

Irodalom

- Bárczi, G. (1963): *A magyar nyelv életrajza*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Bárczi, G. (1958): *A magyar szókincs eredete* (második kiadás). Budapest: Tankönyvkiadó
- Bárdos, J. (1984): Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle*, XXXIV. 3. 471–476.
- Bárdos, J. – Medgyes, P. (1997): A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. *Modern Nyelvoktatás* III/1–2. 1997. 3–19.
- Bárdos, J. (2004): *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Pécs: Iskolakultúra Könyvek
- Bárdos, J. (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bródy, J. (Szörényi, L.) (1977): Edison Magyarországon (Edison-Fonográf Album)
- É. Kiss, K. (2003): *Anyanyelvünk állapota*. Budapest: Osiris
- Fodor, I. (szerk.) (1999): *A világ nyelvei*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Hutterer, M. (1986): *A germán nyelvek*. Budapest: Gondolat
- Heller, J. (1961): *A 22-es csapdája*. Budapest: Európa
- Kachru, B. (1985): Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: Quirk, R. és Widdowson, H.G. (eds.) *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press

- Kiss, J. (1993): A magyar nyelv. In: Kósa, L. (1993): *A magyarságtudomány kézikönyve*. 77–161. Budapest.
- Knieszsa, I. (1955): *A magyar nyelv szláv jövevényszavai I–II*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Kósa, L. (szerk.) (1993): *A magyarságtudomány kézikönyve* (2. kiadás). Budapest: Akadémiai Kiadó
- Közös Európai Referenciakeret (KER). (2002) *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (Eredeti kiadvány: Európa Tanács Közoktatási Bizottsága – Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg) Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ (PTMIK).
- Vámos, Á. (2008): A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. 1–306.

Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban

Budai László

1. Amikor még evidencia volt az anyanyelvre való támaszkodás

Amikor még nem volt divatos szó a nyelvpedagógia, amelybe az anyanyelv oktatása is belefér, megelégedtünk az **idegennyelv-oktatással**, amelyen egyrészt **idegennyelv-tanítást**, másrészt pedig **idegennyelv-tanulást** értettünk (Banó–Kosaras 1972: 11). A megszokás hatalmának engedve én továbbra is kitartok az idegennyelv-oktatás és kettős jelentése mellett. Akkoriban még az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepét evidenciának tekintettük; érvényes volt „**az anyanyelvre való támaszkodás**” (Banó–Szoboszlai 1972: 76), illetve „**a tanulók anyanyelvi vonatkozásának**” didaktikai elve (Banó–Kosaras 1972: 53). Ez a didaktikai elv áthatotta az idegennyelv-oktatás minden fázisát. Bátor újításnak vagy inkább eretnekségnek számított az anyanyelv mellőzése, az egynyelvűség pártolása. Angol nyelvű tankönyveinkkel (Budai–Jakabfi 1966, 1967, 1968) élharcosai voltunk az anyanyelv visszaszorításának, az egynyelvűségnek. A magam mindennapi gyakorlatában persze józanabb maradtam annál, mint amit prédikáltam. Az ellenségnek tekintett anyanyelv elleni küzdelem közepette rá kellett jönnöm, hogy hűséges, mindenkor jelenlevő segítőtárssal állok szemben. Előadásom ezért vezeklés régebbi vétkeimért.

Előadásom címe állításként értelmezendő, minden kétkedés nélkül: **Az anyanyelvnek igenis nagy szerepe van az idegennyelv-oktatásban.** Ez a szerep azonban számos tényezőtől függően mennyiségileg is és minőségileg is **változó**.

2. Mit jelent a címben a „változó” jelző?

Mi szerint változhat az anyanyelv szerepe az idegennyelv-oktatásban? Azt mindannyian tudjuk, hogy koronként, módszerenként, stratégiákként változó szerep jut az anyanyelvnek. Ez a változatosság azonban nem mindig tudományos alapokon, meggyőződésen nyugszik, nagy a szerepe a másik nézet tagadásának, a divatnak. Jól ismerjük ezeket a nézetkülönbségeket, a két szélsőséges felfogást, a grammatizáló-fordító és a direkt módszert, valamint a köztük levő átmeneteket, ezért ezekkel a változó szerepekkel nem foglalkozom.

Meg kell viszont vizsgálnunk azt, hogy milyen módon változik az anyanyelv szerepe az idegennyelv-oktatás mindennapi feladatainak a megvalósítása során.

Nyilvánvalóan más és más az anyanyelv szerepe a kiejtés, a lexika, a grammatika, a nyelvi funkciók oktatásakor, a receptív és a produktív, ezeken belül pedig a szóbeli és az írásbeli tevékenységi formák fejlesztése során. Másképpen jelentkezik az anyanyelv aszerint is, hogy mit akarok mérni, ha számadásra kerül a sor.

3. Kizárható-e az anyanyelv az idegennyelv-oktatásból?

Fenntartások nélkül hiszek ugyan az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatásban betöltött pozitív hatásában, mégis fel kell tennem azt a kérdést is, hogy lehet-e idegen nyelvet oktatni az anyanyelv kiiktatásával. Megvalósítható célokért küzdöttünk-e a hatvanas években, amikor erőltettük az egy nyelvűséget? A pontosabb válasz érdekében az idegennyelv-oktatás két komponensét külön kell választanunk:

Határozottan állíthatom, hogy **idegen nyelvet az anyanyelv mellőzésével is lehet tanítani**, aminek megvannak a maga előnyei és hátrányai. Megvannak a tanári, a **jó** tanári, a tanulói, a **jó** tanulói feltételei. Sokáig tartana annak a részletezése, hogy itt mit jelent a 'jó' jelző egyrészt a tanárra, másrészt a tanulóra vonatkoztatva. A részletek ismertetése nélkül is bátran kijelentem: Nem minden tanár képes és/vagy hajlandó a következetesen egy nyelvű tanításra, és nem minden tanulói csoporttal, osztállyal érdemes az egy nyelvűséghez ragaszkodni.

Idegen nyelvet tanulni azonban lehetetlen az anyanyelv kiiktatásával. Számos tudományos érv szól amellett, hogy az anyanyelv és minden egyéb ismeretünk mennyire szoros szálakkal kapcsolódik egymáshoz. Aki idegen nyelvet tanul, annak anyanyelve is van. Nincs hatalmunkban semlegesíteni, félretenni az anyanyelvet az idegennyelv-tanulás idejére. Az anyanyelv az idegennyelv-tanulás minden pillanatában ott van, ahol van, és nem henyél. A kérdés csak az, hogy ront-e vagy javít, ha nem henyél.

4. Az anyanyelv negatív hatása az idegennyelv-tanulásra

Elég nagy szakirodalma van az anyanyelvi rontásnak. A kontrasztív nyelvi elemzés az anyanyelv rontó hatásait igyekszik megelőzni, a hibaelemzés pedig a rontást próbálja gyógyítani. Minden nyelvtanár hosszasan tudná sorolni azokat az idegen nyelvi hibákat, amelyek egyértelműen az anyanyelv

rovására írhatók. Kevésbé közismertek azok a hibák, amelyek az anyanyelv közvetett hatására jönnek elő. Az anyanyelv hibát gerjesztő hatása kétféle reakciót vált ki az idegennyelv-tanítással foglalkozó szakemberekből:

a) Pontosan fel kell tárni a hibák forrását, és implicite vagy explicite következetesen arra kell törekedni, hogy a hibák ne forduljanak elő, de legalábbis kevesebb legyen belőlük. Minden igyekezetünk ellenére be kell azonban vallanunk, hogy nyelvtanári tevékenységünk legkönnyebben megjósolható terméke a **hiba**. Van, aki efölött kesereg, és tehetetlenségében haragra lobban; és van, aki ennek örül. Örül, mert számára tanítványai fejlődésének egyik fontos szakaszát jelzik a hibák.

b) Ez utóbbiak toleránsak a hibákkal szemben, természetesnek veszik, hogy az ún. köztes nyelv (interlanguage) kezdetekben tágra nyílt ollója az idő haladtával egyre inkább összébb húzódik.

5. Az anyanyelv pozitív hatása az idegennyelv-tanulásra

Az alábbi sorokat olvashatjuk a Strukturális magyar nyelvtan Grammatika-elméleti bevezetőjében É. Kiss Katalin és Szabolcsi Anna tollából:

A generatív elmélet elsősorban egy-egy grammatika magjának, nem pedig a perifériájának rekonstruálására törekszik – ellentétben például az iskolai, az idegennyelv-oktatást szolgáló nyelvtanokkal, melyek nem azt keresik, hogy az adott idegen nyelv és a tanuló anyanyelve miben egyezik, hanem azt, hogy miben tér el [Kiefer (szerk.) 1992: 29].

Furcsának találom a gondolatjel utáni részt egy, a generatív elméletet követő könyvben, mely elmélet a szerkesztő (Kiefer: Bevezető: 7. o.) szerint is azt kutatja, hogy mi az univerzális a nyelvek nagy változatosságában, mi a viszony az egyes nyelvek grammatikája és az univerzális grammatika között. Ami univerzális, annak azonosnak vagy hasonlóknak kell lennie az anyanyelv és az oktatott idegen nyelv között is. Semmi okunk sincs annak feltételezésére, hogy csak egymást zavaró különbségek vannak két nyelv között. Igyekeznünk kell feltárni a hasonlóságokat, az egymásnak valamilyen módon megfeleltethető nyelvi jelenségeket is.

Kevés tanulmány próbálja bizonygatni, hogy **az anyanyelvnek jóval több az áldásos, mint a káros hatása**. Ha erről meg tudunk győződni, nemcsak azt a kérdést tehetjük fel, hogy mit kell tanítanunk az idegen nyelvi órákon, hanem azt is, hogy **mit nem kell tanítanunk**. Ha tudjuk rá a választ, sok energiánk szabadul fel arra, amit valóban tanítanunk kell.

Nem az idegen nyelvi órákon kell például megtanítani tanítványainkat kommunikálni. Annál nem lesznek az idegen nyelven sem jobb kommunikátorok, mint amilyenek anyanyelvükön. Ha sorra vesszük a kommunikatív kompetenciának a Canale és Swain (1980) által megnevezett négy összetevőjét, megállapíthatjuk, hogy elsősorban **csak a nyelvi kompetenciát kell tanítani és tanulni.** A szociolingvisztikai és a szövegalkotói kompetencia csaknem teljes egészében az anyanyelven megszerzett képességekre, tapasztalatokra épül, és ösztönösen jól funkcionál, ha a nyelvi kompetencia hiányosságai nem gátolják. A stratégiai kompetencia nem verbális eszközei ugyan sokat segíthetnek szóbeli megnyilatkozások során, de a verbális megoldások nem sokkal sikerülhetnek jobban, mint amit a nyelvi kompetencia mindenkor állapota megenged.

Az anyanyelv jótékony hatásainak a tudatában újból felteszem a kérdést: Lehet-e idegen nyelvet tanítani az anyanyelv mellőzésével? Válasz: Továbbra is **lehet, de nem érdemes, sőt vétek;** nagy hibát követ el a tanár, ha lemond a felszabadítható energiákról, ha nem használja ki az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatásra, tehát mind a tanításra, mind a tanulásra gyakorolt pozitív hatásait. Nincs más feladatunk, mint feltárni azokat, az anyanyelv által nyújtott lehetőségeket, amelyek nagyban megkönnyítik munkánkat.

6. Az anyanyelvre való támaszkodás lehetőségei

6.1. Az anyanyelv bázisnyelvtana

Egyszer már írtam (Budai 1979: 36–38) arról a háromféle igényről, amelyet egy nyelv leíró nyelvtana kielégíthet. A háromféle igényt háromféle nyelvtan elégítheti ki, természetesen számtalan átfedéssel:

1. A magyar mint anyanyelv leíró nyelvtana, amely az anyanyelvi beszélők számára készített nyelvtan, és az anyanyelvi jelenségek tudatosítását szolgálja.
2. A magyar mint idegen nyelv leíró nyelvtana, amely a nyelvet idegen nyelvként tanulók számára készül.
3. A magyar mint bázisnyelv leíró nyelvtana. Az anyanyelvnek egy olyan nyelvtana, amely egy adott idegen nyelv oktatásának az alapjául szolgál. A bázisnyelvtan nyelvspecifikus, az anyanyelv és egy bizonyos idegen nyelv sajátosságait igyekszik megfeleltetni egymásnak. Ismerete nélkülözhetetlen mind a tanár, mind a tanuló számára; tudatossá teszi számukra a két nyelv építkezési mechanizmusait, hasonlóságait és különbözőségeit. A bá-

zisnyelvtan lehet szisztematikus, a két nyelv egészére vonatkozó, de megelégedhet az összehasonlítás főbb eljárásainak a bemutatásával is.

A jövő tanárai számára a bolognai folyamat legfőbb hozadéka, hogy megnövekszik a tanári szakmákhoz szorosan tartozó diszciplínák, köztük az idegennyelv-oktatás módszertanának a jelentősége. A mesterképzés keretében a bázisnyelvtant a leendő nyelvtanároknak kötelező kurzuson és gyakorlatokon kellene elsajátítaniuk.

6.2. A szegmentálás mint a bázisnyelvtan legfőbb eljárása

Ahhoz, hogy a tanár és a tanuló össze tudja hasonlítani az anyanyelv és a célnyelv egységeit, és képes legyen megállapítani a hasonlóságokat és a különbségeket, összetevőkre kell tudnia bontani az anyanyelvi és a célnyelvi egységeket a nyelvek különböző szintjein: a (tag)mondatok, a szó szerkezetek és a szavak szintjén. A tanulónak valamilyen módon érzékelnie kell a nyelvek építkezési mechanizmusait ahhoz, hogy az őt érő input rövidebb idő alatt érthető legyen.

Az idegennyelv-oktatás objektív és szubjektív feltételeitől függően a tanárnak – szaktudására, preferenciáira, bölcsességére bízva – a szegmentálási eljárásoknak igen széles skálája áll a rendelkezésére, amely a nem verbálisról (a tipikusan vizuálistól) különféle vegyes megoldásokon át a verbálisig terjed, amelynek lehetnek metanyelvi fokozatai.

6.2.1. Szegmentálás a (tag)mondatok szintjén

Az egyszerű és az összetett mondatok összetevőit és az összetevők szerkezetét csak akkor tudjuk megfelelően összehasonlítani az angolban és a magyarban, ha szegmentálással a mondatrészeket nem ‘lesoványítva’ (Deme 1971), hanem **szerkezetes összetevőkként** (Deme 1971: 58–59, Kiefer 1992: 315, Budai 2007, 2009, Budai–Radványi 2009²⁹) különítjük el egymástól.

1. Az egyszerű mondatok összehasonlító elemzése

Lássuk Deme László (1971: 58–59) példáját:

A szabályoknak túlságosan gyakori változtatgatása veszélyezteti a szépen alakuló helyesírási egységet.

A mondat elemzése lesoványított mondatrészekkel:

A változtatgatás... veszélyezteti... az egységet = alany — állítmány — tárgy.

Az elemzés értelmileg sem helytálló: nem minden változás fenyegető, s nem is akármilyen egységet fenyeget.

„Ha a felbontást nem formális eljárásnak tekintjük, hanem a mondatban foglalt értelem (a mondanivaló) megfejtéséhez szolgáló kulcsnak, a fenti példát így kell elemeznünk:

Mit állítok? — veszélyezteti (egyszavas állítmány);

Mi veszélyezteti? — a szabályoknak túlságosan gyakori változtatgatása (szerkezetes alany);

Mit veszélyeztet? — a szépen alakuló helyesírási egységet (szerkezetes tárgy)” (Deme 1971: 59).

Hasonló struktúrájú angol nyelvi mondatok (Budai 2007) szerkezetes mondatrészekkel:

Pests from warmer countries // have reached // the south of England. (S – V – DO)

(A tipikusan egyszavas magyar állítmányokkal szemben az angol mondatok állítmánya általában két vagy több szóból álló igecsoport.)

The number one seaside resort in England, Brighton // has // a vibrant population, | a fabulous arts scene, | excellent shopping, | countless pubs, | and restaurants. (S – V – DO)

(A halmozott mondatrész elemei nem növelik a mondat összetevőinek a számát.)

A szerkezetes mondatrészek – a magyar nyelv rejtett/implicit alanya és/vagy tárgya nyilván nem szerkezetes – mennyiségileg csaknem azonosak a két nyelvben, és vizuálisan is megfeleltethetők egymásnak. A nyelvoktatás egy bizonyos fokán kiderülhet, hogy az összetevők kategóriájukban különbözhetnek egymástól (Subject Complement az angolban – névszói állítmány vagy a névszói-igei állítmány névszói része a magyarban; Object Complement az angolban – valamilyen határozó a magyarban), de ezek a különbségek nincsenek zavaró hatással a gyakorlati célú nyelvoktatásra.

Ha a magyarban számításba vesszük a létige zéró alakját is a jelen idő harmadik személyében (van/vannak jelentésben), akkor a ragozott igés mondatokban (Finite Clauses) az állítmányt illetően sincs mennyiségi eltérés angol–magyar viszonylatban. Bármennyire jogos lehet is azonban a zéró állítmány a nyelvészetben, a tanuló tudatában a zéró nem jelenik meg összetevőként, és hol realizálódik a testes létige angol nyelvi produkcióiban, hol nem. Vizuálisan így mutathatjuk be a különbséget:

Their son // is // the brightest pupil in the class.



A fiuk // ø // a legjobb tanuló az osztályban.

A zérótól felfelé mutató nyíl azt fejezi ki, hogy az állítmány zéróként kívánczik az angol mondatba a magyar anyanyelv hatására.

Vannak természetesen egyedi struktúrákra jellemző mennyiségi különbségek is az összetevőket illetően, amelyeket vizuálisan és/vagy verbálisan tudatosítanunk kell:

The boy // looked // the girl // in the eyes. A fiú // a lány szeme közé // nézett.

The driver // was feeling // guilty. A gépkocsivezető // bűnösnek // érezte // magát.

Azokat az angol ige + melléknév/főnév(i szerkezet) + (előljárószó) szerkezeteket, amelyeknek egyetlen magyar ige felel meg, a **gyakorlat kedvéért** érdemes egyetlen összetevőként kezelni:

The train // was late. Késett // a vonat.

The children // are playing football. A gyerekek // futballoznak.

Tom // has a bath // every evening. Tomi // minden este // fürdik.

Who // is taking care // of the children? Ki // gondoskodik // a gyerekekről?

(A grammatikai elemzés szabályait sértő szegmentálásra felhívhatjuk az érdeklődőbb tanulók figyelmét.)

2. A **mellérendelő összetett mondatok** fajtái azonosak az angolban és a magyarban, mivel a tagmondatok logikai viszonyban vannak egymással. Ezen a téren tehát elsősorban az anyanyelv pozitív hatása érvényesül. Külön tanulási feladatot elsősorban csak a kötőszók és a névmási alany megismétlésének vagy elhagyhatóságának a szabályai jelentenek.

3. Az **alárendelő összetett mondatokban** a ragozott igés (Finite Clauses) és az igeveves mellékmondatok (Non-Finite Clauses) arányai nagymértékben eltérnek egymástól. Az angolban jóval gyakoribbak az igeveves mellékmondatok, mint a magyarban. A magyarban is bőven vannak ugyan igeveves szerkezetek, de ezeket a hagyományos magyar grammatikák nem tekintik tagmondatoknak:

„Az igeveves szerkezet gyakran nemcsak tartalmában, hanem felépítésében is tagmondatjellegű, de hiányzik belőle a tagmondatnak a legfonto-

sabb ismertetőjegye, az új és önálló predikatív mozzanat” (Keszler 2000: 465).

A magyar mondatoknak az angoltól független elemzésekor ragaszkodhatunk a magyar grammatikai hagyományokhoz, de ha meg akarjuk könnyíteni tanítványaink angolnyelv-tanulását, mind a két nyelv alárendelő összetett mondataiban **az igeneves szerkezeteket tagmondatokként kell kezelnünk** annál is inkább, mert az angol igeneves tagmondatok tekintélyes részének ragozott igés mellékmondat felel meg a magyarban. Az igeneves szerkezet és a ragozott igés mellékmondat tagmondatként való kezelése lényegében annyit jelent, hogy egymásnak megfeleltethető, egymásból levezethető szegmentumoknak tekintjük őket:

My friend // saw // the man put the money in his pocket.

A barátom // látta, // hogy a férfi a zsebébe tette a pénzt.

The parents // want // their daughter to get married.



A szülők // azt // akarják, hogy a lányuk menjen férjhez.

A magyar alárendelő összetett mondatok főmondatában gyakran van utalószó, amely elárulja, hogy milyen mondarészfunkciót tölt be a mellékmondat. Az utalószóból és a mellékmondatból álló egész szerkezetet tekintjük a főmondat bővítményének (vö. Kiefer 1992: 315). A felfelé mutató nyíl azt jelenti, hogy anyanyelve hatására a tanuló hajlamos beiktatni egy hasonló nyelvi elemet (pl. a *that* mutató névmást) az angol főmondatba. A ragozott igés és az igeneves tagmondatokat legegyszerűbben akkor feleltethetjük meg egymásnak, ha a ragozott igés mondatokat átalakítjuk igeneves mellékmondatokká:

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

	ALANY	ÁLLÍTMÁNY	BŐVÍTMÉNYEK
FINITE CLAUSE	Tom/He	plays	chess // with his friend.
	Tom/him	to play	chess // with his friend
INFINITIVE	For	to play	chess // with his friend
CLAUSES	Tom/him		
	Tom/him	play	chess // with his friend
GERUNDIAL	Tom's/his	playing	chess // with his friend
CLAUSES			
PARTICIPLE	Tom/him ¹	playing	chess // with his friend
CLAUSES	Tom/he	playing	chess // with his friend

¹A beszélt nyelvben gyakoribb a tárgyesséttel kifejezett alany. Így egybeesik a gerundium és a particípium.

Megjegyzések:

a) A ragozott igés és az igeneves tagmondatok összetevőinek a száma megegyezik.

b) Az igeneves mellékmondat alanya törölhető, ha azonos a főlérendelt mondat alanyával:

I want him to learn English. (Azt akarom, hogyan tanuljon angolul.)

He wants him to learn English. (Angolul akar tanulni.)

I don't like his/him reading such books. [Nem szeretem (azt), ha ilyen könyveket olvas.]

He doesn't like his/him reading such books. (Nem szeret ilyen könyveket olvasni.)

Maradhatna az igenév alanya, ha két különböző fiúról vagy férfiről lenne szó.

(Magyarul általában akkor használunk igenevet, ha azonos a két tagmondat alanya.)

c) Szenvedő mondat is átalakítható igeneves mellékmondatokká:

	ALANY	ÁLLÍTMÁNY	BŐVÍTMÉNY
FINITE CLAUSE	Tom/He	is loved	by everybody.
INFINITIVE CLAUSES	Tom/him	to be loved	by everybody
	for Tom/him	to be loved	by everybody
GERUNDIAL CLAUSES	Tom's/his	being loved	by everybody
	Tom/him ¹	being loved	by everybody
PARTICIPLE CLAUSES	Tom/he	being loved	by everybody

¹A beszélt nyelvben gyakoribb a tárgyesséttel kifejezett alany. Így egybeesik a gerundium és a particípium.

I want him to be loved by everybody. (Azt akarom, hogy mindenki szeresse.)

He wants him to be loved by everybody. (Azt akarja, hogy mindenki szeresse.)

I'm proud of his being loved by everybody. (Büszke vagyok arra, hogy mindenki szereti.)

He's proud of his being loved by everybody. [Büszke arra, hogy (öt) mindenki szereti.] Stb.

A magyarban ilyenkor csak ragozott ígés mellékmondatokat használhatunk.

d) A lehetséges igeneves mellékmondatok közül a főléjük rendelt lexikai egység, a környezet és a jelentés szerint választunk (vö. Budai 2003: 74–98). Egy prepozíció után csak gerundiumos mellékmondat állhat.

A lexikát, ahol csak lehet, össze kell kapcsolni a grammatikával: az igét, a főneveket és a mellékneveket lehetséges igeneves bővítményükkel együtt kell tanítani és tanulni.

e) Az igeneves mellékmondatnak is lehet mellékmondata (pl. a **to see**-nek a következő példában):

I // like // to see them enjoying themselves. (Szeretem // látni, hogy jól érzik magukat.)

to see // them enjoying themselves (látni, // hogy jól érzik magukat)

(A **like** és a **see** alanya azonos.)

6.2.2. Szegmentumok a szószerkezetek szintjén

1. Ezen a szinten szegmentálhatjuk a szerkezetes mondatrészeket. Az angol és a magyar szószerkezetek összehasonlításakor a főnévi szerkezetek determinánsain kívül az alaptag előtt premodifikátor(oka)t, az alaptag után pedig posztmodifikátor(oka)t különböztetünk meg.

a) A szószerkezetek premodifikátorai

A főnévi szószerkezethez melléknév(i szószerkezet), a melléknévi és a határozószói szószerkezethez pedig határozószó(i szószerkezet) járulhat premodifikátorként.

Lássunk néhány példát a szószerkezetek szegmentálására:

The boy // is eating // a nice big red apple.

A fiú // egy szép nagy piros almát //eszik.

Az alany mind a két nyelvben szerkesztetlen. Mind a kettő főnévi szó-szerkezet. Összetevőik: determináns (határozott névelő: **the/a**) + alaptag (**boy**/fiú). A tárgyak is főnévi szerkezetek, de szerkesztettek. Összetevőik: determináns (határozatlan névelő: **a/egy**) + premodifikátorok (**nice big red** / szép nagy piros) + alaptag (**apple**/almát).

A premodifikátorok hierarchikus felépítésűek: A **red**/piros az **apple**/almát premodifikátora; a **big**/nagy a **red apple** / piros almát premodifikátora, a **nice**/szép pedig a **big red apple** / nagy piros almát premodifikátora.

Ha a **very big apple** / egy nagyon nagy almát lenne a tárgy, akkor az összetevőiket így elemeznénk: determináns (**a/egy**) + premodifikátor (= melléknévi szószerkezet: **very big** / nagyon nagy) + alaptag (**apple**/almát). A melléknévi szószerkezetnek is van alaptagja (**big**/nagy) és premodifikátora (**very**/nagyon).

Azoknak az angol főnévi, melléknévi, határozószói szerkezeteknek az összeszerkesztése, amelyeknek csak alaptagjuk és premodifikátoruk van, nem okoz különösebb nehézséget a magyar anyanyelvű tanulók számára. Összeszerkesztésükben és szórendjükben az **anyanyelv pozitív hatása** érvényesül. Sok hibát generálnak azonban a főnévi szószerkezetek determinánsainak, főként a névelőknek az eltérő disztribúciói.

b) A szószerkezetek posztmodifikátorai

Itt mutatkozik meg az angol és a magyar nyelv építkezési szokásainak a leglényegesebb különbsége: a szószerkezetekben **az angol inkább jobbra**,

míg **a magyar inkább balra** építkeznek. Az angol nyelv posztmodifikátorainak egy része ezért premodifikátorként jelenik meg a magyarban:

Pests from warmer countries // have reached // the south of England.

A melegebb országokból származó kártevők // elérték // Anglia déli részét.

Az alanyok és a tárgyak szerkezetesek. Az angol alanyban a posztmodifikátornak (**from warmer countries**) a magyar alanyban premodifikátor [a melegebb országokból (származó)] felel meg. A tárgyakban az angol posztmodifikátor = magyar premodifikátor egyenlet: **of England** = Anglia.

Az angol posztmodifikátor, amelynek premodifikátor felel meg a magyarban, lehet: birtokost kifejező of-phrase; melléknév, különösen saját bővítménnyel; igeneves mellékmondat előljárószó nélkül vagy előljárószóval:

PREMODIFIKÁTOR		POSZTMODIFIKÁTOR
	<i>the roof</i>	<i>of the house</i>
<i>a ház(nak)</i>	<i>a) teteje</i>	
	<i>children</i>	<i>afraid</i>
<i>félős</i>	<i>gyerekek</i>	
	<i>the mother</i>	<i>proud of her two beautiful daughters</i>
<i>a két szép lányára büszke</i>	<i>anya</i>	
	<i>the policeman</i>	<i>standing on the street corner</i>
<i>az utcasarkon álló</i>	<i>rendőr</i>	
	<i>garments</i>	<i>worn by members of the Royal family</i>
<i>a királyi család tagjai</i>		
<i>által viselt</i>	<i>ruhák</i>	
	<i>the feeling</i>	<i>of falling in love</i>
<i>a szerelembe esés</i>	<i>érzése</i>	

Igen gyakori az angolban a határozószó vagy a határozói értékű prepozíciós szerkezet mint posztmodifikátor. A magyarban a határozószó vagy a ragos és/vagy névutós főnév nem szerkeszthető össze egy főnévi alappal. A főnév tipikusan melléknévvel szokott társulni, ezért a határozószónak,

illetve a ragos és/vagy névutós főnévnek melléknévi alakot kell öltetnie ahhoz, hogy társulhasson egy főnévvel (Budai 2003). Ennek két módja lehetséges:

(i) Melléknévi alakot ölt a határozószó (**tegnapi**, **itteni**), vagy a névutó (**körüli**, **alatti**), vagy a főnév (**szőrű**, **ruhás**).

(ii) Valamilyen melléknévi igenév (**levő**, **való**, **történő**, **ülő**, **tett**; fentebb származó stb.) mint töltelékszó kapcsolja össze a premodifikátort és az alaptagot. Ezeket a töltelékszavakat nem kell angolra fordítani.

PREMODIFIKÁTOR		POSZTMODIFIKÁTOR
	<i>the meeting</i>	<i>yesterday</i>
<i>a tegnapi</i>	<i>gyűlés</i>	
	<i>my friend</i>	<i>here</i>
<i>az itteni</i>	<i>barátom</i>	
<i>az iskola kert körüli</i>	<i>the fence</i>	<i>around the school garden</i>
	<i>kerítés</i>	
<i>a 16 év alatti</i>	<i>the children</i>	<i>under 16 years</i>
	<i>gyerekek</i>	
<i>rövid szőrű</i>	<i>dogs</i>	<i>with short fur</i>
	<i>kutyák</i>	
<i>fekete ruhás</i>	<i>a man</i>	<i>in a black suit</i>
	<i>férfi</i>	
<i>az utca másik oldalán levő</i>	<i>the houses</i>	<i>on the other side of the street</i>
	<i>házak</i>	
<i>örizetlenül hagyott kocsiból való/történő</i>	<i>thefts</i>	<i>from unattended vehicles</i>
	<i>lopások</i>	
<i>a kék kocsiban levő/ülő</i>	<i>the man</i>	<i>in the blue car</i>
	<i>férfi</i>	
<i>a Westminsteri Apátságba tett</i>	<i>our visit</i>	<i>to Westminster Abbey</i>
	<i>látogatásunk</i>	

Mind a két nyelvben szerepelhet posztmodifikátorként vonatkozó mellékmondat, amely nem növeli a mondat összetevőinek a számát, csak szerkezetessé teszi az alaptagjául szolgáló főnevet, az antecedenst:

The apple (that) you've eaten // was // mine.

(Az alma, amelyet megettél // az enyém // volt.)

I // have read // the book (that) you lent me.

(Elolvastam // a könyvet, amelyet kölcsönadtál.)

2. Az előjárószo + főnévi szerkezet összeszerkesztése nem okoz gondot annak ellenére sem, hogy a prepozícióknak ragok és/vagy névutók felelnek meg a magyarban. Az előjárószo és a nekik megfelelő ragok és/vagy névutók eltérő disztribúciója viszont számtalan hiba forrása.

6.2.3. Szegmentálás a szavak szintjén

A szavak szintjén különféle típusú morfémaakat különíthetünk el egymástól, amelyeket a szóban szótövekként vagy toldalékokként azonosíthatunk. A legszembeütőbb különbség az angol és a magyar nyelv között, hogy sok olyan nyelvi jelenség ragadható meg a magyarban a szavak szintjén, amely az angolban egy vagy két szinttel feljebb, a szószerkezetek, illetve a tagmondatok szintjén realizálódik. Képzője az angolnak is van szép számmal, de ténylegesen grammatikai viszonyt jelölő ragnak csak az ún. Saxon Genitive végződése ('s/') tekinthető. A Simple Present egyes szám harmadik személyének is van végződése, amelyet ugyancsak ragnak, személyragnak nevezhetünk. Jele van a főnév többes számának, és vannak még fokjelek (-er, -est). Ezzel vége is a ragok és a jelek listájának. Ahhoz, hogy egy magyar anyanyelvű tanuló könnyebben megérthesse az angol nyelv szerkezeit, különösen azokat a nyelvi jelenségeket kell megfeleltetnünk egymásnak az azonos vagy a hasonló **jelentés alapján**, amelyek a két nyelvben nem azonos szinten jutnak kifejezésre.

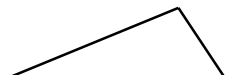
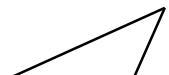
1. Az igei állítmány nem szerkezetes egyik nyelvben sem, de a tipikusan egy szóalakból álló magyar igei állítmányokkal szemben többnyire két vagy több szóból álló igecsoportokat találunk az angolban. A magyarban két-két szóból áll a jövő idő és a feltételes múlt; az angolban egy szóból áll a Simple Present és a Simple Past hangsúlytalan állító alakja.

Kongruens vagy ekvivalens angol és magyar mondatokban könnyen megfeleltethető ugyan egymásnak az igei állítmány szegmentuma, de e szegmentumok belső felépítésében már alig van valami közös a szótőn kí-

vül, bár az angolban, különösen a beszélt nyelvben a szótő is gyakran két vagy három szóból áll. Összevethető a magyar személyraggal a Simple Present egyes szám harmadik személyének a végződése és a múlt idő -t/-tt jelével az **-ed**. Mindez igen kevés ahhoz, hogy valamennyi igei kategóriát megfeleltethessünk egymásnak: az igenemet, a módot, az aspektust, az igeidőt, a számot és a személyt az angolban; a módot, az igeidőt, a számot és a személyt a magyarban. A mindkét nyelvben meglevő kategóriák összehasonlítása sem könnyű feladat, nem is beszélve a magyarból hiányzó vagy legalábbis másképpen létező igenemről és az aspektusról.

a) Kezdjük a személlyel és a számmal. A magyar igealak egyértelműen kifejezi egyetlen oszthatatlan végződéssel az alany személyét és számát. Mondatszinten pontosan azonosítható az angolban is az alany személye és száma, bár erre az azonosításra alig néhány igealak képes (**am, is, has** és a Simple Present egyes szám harmadik személye). Fokozza a nehézséget, hogy a magyarban egyetlen oszthatatlan végződés a tárgy határozatlanságára vagy határozottságára, személyére és/vagy számára is képes utalni: látok (én ... valamit), látom (én ... őt/azt vagy őket/azokat, önt/magát vagy önöket/magukat), látsz (te ... valamit vagy engem/minket), látlak (én ... téged/titeket) stb.

A szerkezetes alanyok és tárgyak nem okoznak gondot. Hibákat generálnak azonban azok a kontrasztok, amelyekben az alanyra és/vagy a tárgyra az angolban személyes névmás, a magyarban pedig csak személyrag utal. Az angollal szemben a magyarban a személyes névmással kifejezhető alany és/vagy tárgy csak hangsúlyos esetben jelenik meg összetevőként a mondat szintjén, de mindig realizálódik – zéróval is számolva – morfémaként a szavak szintjén. Ezt a különbséget a könnyebb áttekinthetőség kedvéért csak igei állítmányt tartalmazó magyar mondatokkal érdemes bemutatni:

Olvasok.	Olvasom.	Szeretsz?	Szeretlek.
			
I am reading.	I am reading it/them .	Do you love me/us ?	I love you .

Megjegyzések:

(i) Az összekötő vonalak angol nyelvi végénél a magyar anyanyelvű tanulók köztes nyelvi produkcióiban gyakori a zéró, különösen a 3. személyű, tárgyesetű névmások esetén.

(ii) A magyar igei személyragok ún. portemanteau (polifunkcionális) morféimák.

(iii) A harmadik személyű olvas szóalakban zéró áll szemben a **he/she/it** névmással.

b) Az igeik egyéb kategóriáinak a részletes összehasonlítására helyszűke miatt itt nincs lehetőség. Röviden csak ennyit:

Fentebb azt állapítottuk meg, hogy a szavak szintjén sok olyan nyelvi jelenség van a magyarban, amely az angolban a szószerkezetek, illetve a tagmondatok szintjén jut kifejezésre. Ennek a fordítottjára is van példa: az angol igecsoportok jelentését csak részben fejezik ki a nekik közvetlenül megfelelő magyar összetevők, az igealakok. Az angol igecsoportok bizonyos jelentéselemei csak a magyar mondat egészében adhatók vissza. Az aspektussal kapcsolatos jelentéselemeket például a magyar nem is mindig juttatja kifejezésre, bár külön szabad határozói összetevőkkel ki tudná őket fejezni (pl. lejjebb az időhöz kötöttséget az éppen akkor időhatározóval).



Az egymást átkaroló, az egymás jelentését is befolyásolni tudó megszakított morféimák (1–4. blokk) magyar megfelelői:

1. blokk itt: bizonyára
2. blokk (az 1. blokk, azaz a módbeli segédigék után): -t/-tt
3. blokk (mivel a 2. blokk a múltra utal): éppen akkor
4. blokk (az alanyon végzik a cselekvést): **He** = őt

A főige jelentése: **beat** = ver/püföl (Az angolban nincs gyakorító ige, a gyakorítás kifejezésére a 3. blokk szolgál.)

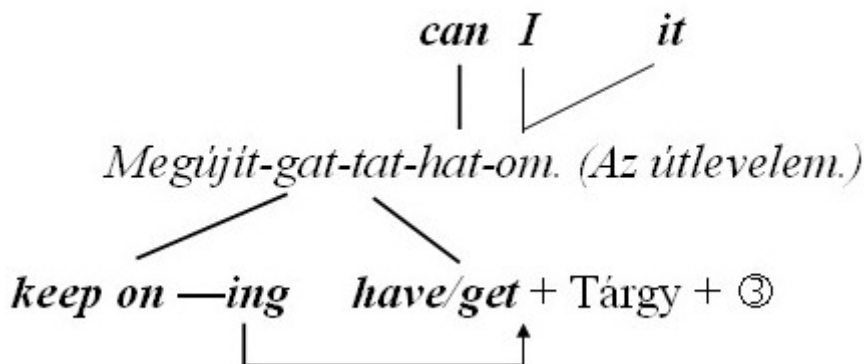
Ha a magyar nyelv szabályai szerint a jelentéselemeket összeszerkesztjük, a mondat így hangzik: Bizonyára (éppen akkor) őt püfölték.

Megjegyzések:

(i) A 3. és a 4. blokk általában kizárja egymást. Együttesük azonban az első két blokkal egyetlen mondatba sűrítve példázza a blokkok jelentését.

(ii) A blokkok részletes magyarázatát, kombinációs lehetőségeit lásd: Budai 2007: 117–120.)

2. A magyar nyelv igei szóalakjaiban egyéb olyan morféma (képzők) is található, amelyek magasabb szinten realizálódnak az angolban: -gat/-get; -at/-et/-tat/-tet; -hat/-het stb. Ezek szemléletes bemutatására, tudatosítására is alkalmas kell keríteni. Bonyolultabb esetekben áttekinthetőbb lehet a két nyelvi szerkezet összehasonlítása, ha az egyik nyelv elemeit nem egy sorba helyezzük el:



I can keep on having/getting it renewed.

Arra is fel kell hívni a tanulók figyelmét, hogy egy mondat önmagában többjelentésű lehet:

Megcsinál-tat-hat-t-am.

	was	able	have	it	made.	
I	have been	to		done.		
	had been	allowed	get	them	fixed.	
					mended.	
					repaired.	
1	2	3	4	5	6	7

Permutációk:

$$1 \times 3 \times 2 \times 1 \times 2 \times 2 \times 5 = 120$$

Megjegyzések:

a) Itt tehát az egyetlenegy magyar mondatnak 120 angol mondat felelhet meg.

b) A 2. oszlopban három igeidő is szóba jöhet. A **could** azonban helytelen lenne, mert egyszeri cselekvésről van szó.

c) A 3. oszlopban két lehetőség van, mert a magyar -hat/-het képző lehetőséget és megengedést is kifejezhet.

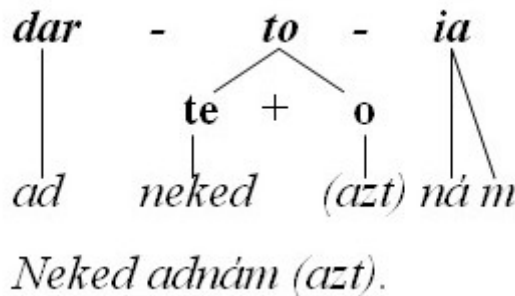
d) Az 5. oszlopban két segédige közül választhatunk.

e) A 6. oszlopban azért van **it** vagy **them**, mert az -am személyrag egyes vagy többes szám harmadik személyű tárgyra (azt/azokat, őt/őket) utalhat. (Az is elképzelhető, hogy közben közelre vagy távolra mutatok, és a **this/these** vagy a **that/those** mutató névmásokat használom, ami viszont már 360-ra emelné a permutációk számát.)

f) A 7. oszlopban azért van öt lehetőség, mert nem tudom, hogy új valami(k)ről van-e szó vagy javításról. Ha új(ak)ról, akkor a **made** vagy jóval ritkábban a **done**, ha javításról, akkor pedig a **fixed** vagy a **mended**, vagy a **repaired** jöhet szóba.

g) Nyugodtan állíthatjuk, hogy jól 'fel van tupírozva' ez a kitalált példa, de nem lehet eléggé hangsúlyozni **a kontextus és a szituáció fontosságát a jelentés pontosításában.**

3. Más nyelvekben is vannak olyan, szóalakokba süllyedt szintaktikai jelenségek, amelyeket a tanuló magától, az inputok áradata közben aligha tud szegmentálni, ezért a jelenségek tudatosításra szorulnak. Ilyen nehezen megfejthető szerkezet például a portugálban a következő, amelynek a lényege: a feltételes jelenben a tő (**dar-** = ad-) és a személyrag (**-ia** = -nám) közé szorulhat összevonva (**to** = nekedazt) két személyes névmás, részeshatározós (**te** = neked), illetve tárgyesetben (**o** = azt): **dar-to-ia** (= ad-nekedazt-nám). A két nyelv morfémáit egymásnak megfeleltetve:



4. A szóról szóra és/vagy morfémáról morfémára történő sorok közötti (interlineáris) fordítás már az ókor óta ismerős, de az idegennyelv-oktatásban főként Hamilton (1816) nevével hozzák kapcsolatba. Az idegen nyelvi sorok közé tett anyanyelvi ‘szövegek’ gyakran megsértik a nyelv szabályait:

a) Példák egy magyarok számára készült portugál zsebkönyvből:

São oito e um quarto.

vannak nyolc és egy negyed

Negyed kilenc.

É melhor ir dar um passeio.

van jobb menni adni egy sétát

Jobb lenne sétálni egyet.

b) Részlet a latin miatyánk interlineáris angol nyelvi interpretálásából:

Fiat voluntas tua, sicut in caelo et in terra.

may-be-done will Your as in Heaven and in earth.

Panem nostrum quotidianum da nobis hodie,

bread our daily give us today

et dimitte nobis debita nostra,

and forgive us debts our

sicut et nos dimittimus debitoribus nostris.

as and we forgive debtors our

c) A nyelvészeti tanulmányokban a tényleges nyelvi elemek között grammatikai terminusok is szerepelhetnek. Részlet egy ausztráliai nyelvnek az angollal való egybevetéséből (Language 1990: 357):

Da-yiminjdjibun nanh rudna

you-know that road

[ki-yurdyurd Bodkarri-wala]?

it REL-runs (place)-ABL

‘Do you know that road which runs from Bodkarri?’

6.2.4. Vegyes angol nyelvi példák

Néhány egyéb, nehezen átlátható angol nyelvi jelenség megvilágítása vizuális eszközökkel:

1. A korlátozó és a nem korlátozó vonatkozó mellékmondatok:

A magyarban a korlátozó mellékmondat antecedensének névelője előtt általában utalószó is áll, amely – helytelenül – mutató névmásként megmegjelenik a magyar anyanyelvű tanulók köztesnyelvi struktúráiban.

my friend who...

az a barátom, aki...

my friend, who...

a barátom, aki...

2. A függőkérdések kötőszavai:

a) Az eldöntendő függő kérdésben az **if/whether** kötőszó megfelelője a hogy kötőszó plusz az -e kérdő partikula, amely az állítmányhoz simul:

I don't know if he is at home.

hogv (v) otthon van-e (v)

b) A magyar kiegészítő függő kérdésben is szerepelhet a hogy kötőszó:

I don't know when he is at home.

(hogv) (v) mikor van (v) otthon (v)

Megjegyzés:

Az **if** kötőszó jelentése lehet a vajon [a fenti szerkezetekben: (v)] is a hogy kötőszóval együtt vagy nélküle: Nem tudom, (hogy) vajon otthon van-e. Nem tudom, (hogy) otthon van-e vajon. A vajon azonban a kiegészítő függő kérdésben is szerepelhet, ugyancsak a hogy kötőszóval vagy nélküle: Nem tudom, (hogy) vajon mikor jön haza. Nem tudom, (hogy) mikor jön haza vajon. A vajon meglehetősen szabadon vándorol mind a kétfajta függő kérdésben. (vö. Kiefer 1992: 691).

6.3. Anyanyelvi segítség a szemantizációban

Az egynyelvű szemantizáció igen hasznos eljárás az idegennyelv-
oktatásban, különösen akkor, ha hozzáértő pedagógus végzi. Sok olyan le-

xikai egység van, amelynek a jelentése egyértelművé tehető szemléltetéssel az anyanyelv segítsége nélkül is. Ügyelni kell azonban a jelentést a szövegkörnyezettel feltárni szándékozó eljárásokra még viszonylag egyszerű esetekben is. Hihetetlenül **sok a félreértés**, amelyet csak az anyanyelvvel oszthatunk el a többnyire egynyelvű szemantizáció valamelyik stádiumában, nem dobva ki a gyereket a fürdővízzel. Jómagam sem hinném el, hogy milyen és mennyi félreértés származhat abból, ha a jelentésfeltárásból – valamiféle divatnak hódolva, a maradiság vádjától félve – számúzzuk az anyanyelvet, ha nem végeztem volna el egy kísérletet (Budai 2006).

Olyan nem angol szakos egyetemi hallgatók voltak a kísérleti alanyaim, akik öttől tizennégy éves angoltanulást és nyelvvizsgát tudhattak maguk mögött. Jól ismert szavakat tartalmazó mondatokba ágyazva csak az **extendnek** és az **expandnek** a jelentését kellett megfejtetniük a szövegösszefüggés alapján. Cselesek voltak a mondatok, mert következetesen felcseréltem bennük a két igét, amire azonban senki sem jött rá, bizonyítékaul annak, hogy valóban ismeretlenek voltak az igék; ugyanakkor mind a két ige közvetíthetett számukra valamilyen információt az expander, expanszió, illetve az extenzív révén. (Gazdasági ismereteket tanuló hallgatókról van szó.)

Itt csak két feladat megoldásainak a bemutatására szorítkozhatom:

1. **The bird expanded its wings in flight.** (Helyesen: **extended!**)

Tulajdonképpen találós kérdésről van szó: Mit csinál a madár a szárnyával repülés közben?

A helyes választ a magyarban szokásos szótári alakban kellett megadni: széttár/kitár. Volt ezeken kívül kiterjeszt, szétterjeszt, kinyújt, mozgat, csapkod, használ, felemelkedik.

2. A következő feladat már nehezebb találós kérdést jelent:

The guests extended a little when they'd had a glass or two of wine. (Helyesen: **expanded!**)

A húsz kísérleti alanytól csak egyetlenegy helyes választ (feloldódik) kaptam. A többiek a következő megoldásokon osztoztak: ellazul, megnyílik, elengedi magát, felderül, ittassá válik, berúg, megszedül, fogyaszt, bemelegszik, elbágyad, marad, kibontakozik.

A többi feladat is a fentiekhez hasonló eredményeket hozott.

Lehetne vitatkozni azon, hogy mely megoldások fogadhatók el szinonimákként, és melyek tartoznak az elfogadhatatlanok közé. Az azonban vitathatatlan, hogy a szinonimák között is lényeges jelentésbeli különbségek

lehetnek, amelyeket tisztázni kell. A tisztázatlan szinonimák csak sejtetik a jelentést, az elfogadhatatlan megoldásokkal pedig nemcsak az a baj, hogy a tanulóknak nem sikerült megfejtene a jelentést, hanem az is, hogy a valóditól teljesen eltérő jelentést tulajdonít a lexikai egységnek.

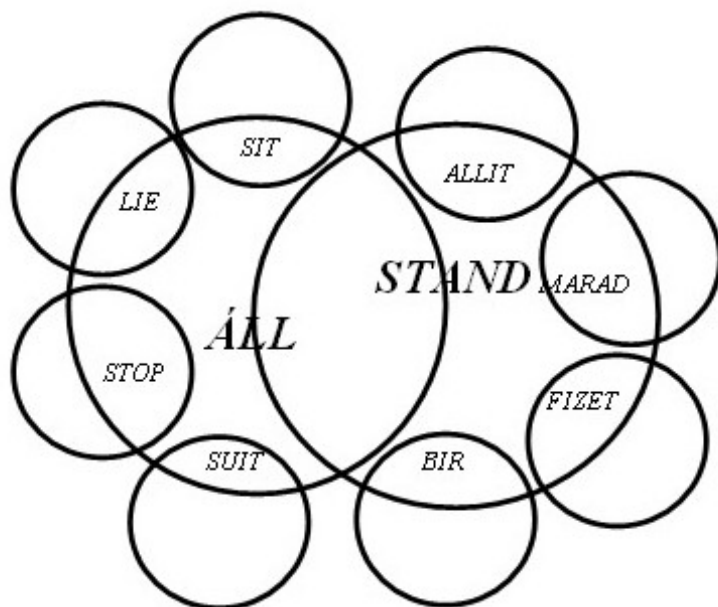
Minden szemantizáció alkalmával gondolnunk kell Saussure soraira:

„Pszichológiai szempontból gondolatunk, ha a szavakkal való kifejezésétől eltekintünk, csak amorf és körvonalazatlan tömeg. Filozófusok és nyelvészek mindig egyetértettek abban, hogy jelek segítségével nélkül képtelenek volnánk két fogalmat egymástól világosan és tartósan megkülönböztetni. A gondolat önmagában véve olyan, mint egy ködfolt, amelyben szükségképpen semmi sincs elhatárolva. Nincsenek előre meghatározott fogalmak, és semmi sem különül el addig, míg a nyelv meg nem jelenik” (Saussure 1967:144).

A ködfolt eloszlításának, a fogalmak elkülönítésének nincs jobb eszköze az anyanyelvénél.

A szókinccsel kapcsolatos feladatok persze még nem oldódnak meg azaz, ha egy-egy adott kontextusban sikerül egyenlőségjelet tenni egy anyanyelvi és egy idegen nyelvi lexikai egység közé. Lehetnek ugyanis olyan kontextusok, amelyekben az egyenlet érvényét veszti. Az ilyen esetek nem kivételek, hanem természetes különbségek két nyelv lexikai egységei között. Szakszerűbben fogalmazva: két nyelv bizonyos kontextusokban egymásnak jelentésükben megfeleltethető lexikai egységeinek rendszerint **különbözik a disztribúciója**.

Szemléltetésként lássuk az angol **STAND** és a magyar **ÁLL** eltérő disztribúcióját:



Megjegyzések az ábrához:

- (i) A jelentéskörök száma nem teljes.
- (ii) A jelentéskörök nem méretarányosak.
- (iii) Valamennyi jelentéskörnek lehetnek további metszetei.

A fentieket bizonyító példák:

a) Kontextusok, amelyekben érvényes a **STAND** = **ÁLL** / **ÁLL** = **STAND** egyenlet:

Don't just **stand** there – do something! Ne csak **állj** ott – tegyél is valamit!

The car **stood** in the garage for weeks. Az autó hetekig a garázsban **állt**.

b) Kontextusok, amelyekben nem érvényes a **STAND** = **ÁLL** egyenlet:

STAND = **ÁLLÍT/TÁMASZT**: He **stood** the ladder against the wall. A falhoz **állította** a létrát. / A falnak **támasztotta** a létrát.

STAND = **MARAD**: **Stand** still while I take the photo. **Maradj** nyugton, amíg lefényképezlek!

STAND = **FIZET**: I **stood** him a drink. **Fizettem** neki egy pohárral.

STAND = **BÍR**: Can you **stand** the pace of work? **Bírod** a munkatempót?

STAND = **ÉRVÉNYBEN VAN**: The world record **stood** for twenty years. A világcúcs húsz évig **volt érvényben**.

c) Kontextusok, amelyekben nem érvényes a **ÁLL = STAND** egyenlet:

ÁLL = SIT: Egy nagy busz **állt** odakinn. A large bus **was sitting** outside.

ÁLL = LIE: Liverpool a harmadik helyen **áll** a futballbajnokságban. Liverpool **are lying** third in the football championship.

ÁLL = STOP: **Állj!** Elsőbbségadás kötelező! **Stop** and give way.

(JÓL) **ÁLL = SUIT**: Ez a ruha jól **áll** neki. This dress **suits** her.

ÁLL = SAY/READ: Az **áll** rajta, hogy... It **says/reads**...

(Egy jó szótár segítségével a hasonló példapárok százai gyűjthetők.)

A lexikai halmazok elemeit csak **tipikus környezetükkel együtt, kollokációkban** lehet és kell elsajátítani. A magyar és az angol nyelvi kollokációk között jóval nagyobb a hasonlóság, mint az eltérés, de tudatunkig főként a különbségek jutnak el, különösen hibás kollokációk formájában. Néhány példa a csábításra:

Bizonyos lexikai egységek az egyik nyelvben társulhatnak egymással, a másikban pedig nem: A nagy + hó helyes, a ***big + snow** helytelen. A **deep + snow** helyes, a ***mély + hó** helytelen. Ebben az esetben lehet magyarázatot adni az eltérő disztribúcióra: máshonnan méri a hó tömegét a magyar (lentől felfelé), mint az angol (fentről lefelé). Az angol éghajlatot ismerve érthető a **green Christmas** (fekete karácsony) és a **green winter** (enyhe tél) is. A melegház is lehet **greenhouse**, hiszen az üvegen át lehet látni a zöld növényeket. Tényleg fekete lehet a véreshurka (**black pudding**). Van kék színben is farmernadrág (**blue jeans**). A nyílt tenger (**the blue sea**) is lehet kék. Az aranyszőke haj is elfogadható **yellow hair**-nek. Tényleg vörös a keze a véres kezűnek (**red-handed**). Nem sok fantázia kell ahhoz sem, hogy barna orrúnak képzeljük el a seggnyalót (**brown-nosed**).

Az irigységnek azonban semmilyen színe sincs, mégis színt ad neki mind a két nyelv, de nem ugyanazt a színt: a sárga + az irigységtől helyes, a ***yellow + from the envy** helytelen. A **green + with envy** helyes, a ***zöld + irigységgel** helytelen. Itt ráadásul még a grammatika sem kongruens: a magyar határozott névelővel az angol zéró névelő áll szemben, a -tól/-től-nek pedig nem a **from**, hanem a **with** felel meg.

Hogy még a számunkra különös színeknél maradjunk: sem a **white coffee** (tejeskávé), sem a **white lie** (füllentés) nem fehér; számomra a hold sem kék [**once in a blue moon** (nagyritkán, hébe-hóba)]. Nem tudom, miért zöld a peccsenyeliba (**green goose**), talán az éretlensége, a fiatalsága miatt;

miért kékek a malacságok, a sikamlós tréfák (**blue stories**); miért lesz kék a levegő, ha úgy káromkodik, mint egy kocsis (**turn the air blue**); és miért sárga a bulvársajtó (**yellow press**). Az sem jobb, ha feketére és kékre verik az embert (He was beaten **black and blue**); mi mindenesetre úgy látjuk, hogy kékre-zöldre verték.

Ha találunk logikát, ha nem egy másik nyelv számunkra furcsa nyelvi társulásaiban, csak tudatos memorizálással lehet kivédeni a kollokációs hibákat, amiben ugyancsak segítségünkre van az anyanyelv.

3. Még egy tanulságos példa a lexikával kapcsolatban. Az egyik unokámat, aki két tannyelvű osztályba jár, és elég jól tud már angolul, arra kértem, fejtse meg, hogy mi a jelentése a **glue ear**-nek az alábbi mondatban:

Secondhand tobacco smoke causes conditions such as asthma, bronchitis and glue ear.

A fiú elkövette azt a súlyos hibát, hogy fűtyült a mondatra, és szövegösszefüggés nélkül azonnal elkezdte keresni a kifejezést a szótárban. Mivel nem találta, bátorkodott addigi ismereteire támaszkodni, és megadta nekem a jelentést: ragasztófül. De hát ilyesmi nincs is – mondtam én. Szerinte van: vannak olyan papírból kivágott figurák, amelyeknek behajtható, ragasztható fülei vannak. Mikor elolvastattam vele a fenti angol mondatot, azonnal rájött, hogy valamilyen fülbetegségről van szó. Ennyi tudás már elég is lehet a **glue ear**-ről, de a pontos jelentés megadása csak az anyanyelv segítségével lehetséges: középfülgyulladás. Egy orvos persze még a latin megfelelőjét is tudhatja: otitis media.

Az egyik tanulság, hogy a jelentés mindig kontextushoz, szituációhoz kötött, amit nem győzünk elégszer elmondani tanítványainknak.

A másik tanulság a kísérleti feladatok megoldásaiból is levonható: A jelentésfeltárás során a tanuló agya ide-oda cikázva pásztázza anyanyelvén és köztesnyelvén, sőt nem verbálisan elraktározott ismereteit, tapasztalatait, és kiszámíthatatlan, hogy a ködfoltokból milyen asszociációk alapján milyen jelentést ragad meg. Minthogy a tudattartalmak egyénenként változnak, az asszociációk is és a jelentések is igen változatosak lehetnek. A ragasztófül bizonyára keveseknek ugrott volna be jelentésként. A fantázia, az érdeklődés, a pillanatnyi testi-lelki állapot is differenciálja a megtalálni vélt jelentéseket. Az egynyelvű szemantizációval szabadjára engedhetjük a tanulók fantáziáját, juthat szerep a próba szerencsének, de a végeredmény ne sejté-

sek halmaza legyen, hanem **juttassuk el a tanulót az anyanyelv segítségével az egyértelmű fogalmakhoz.**

Irodalom

- Banó I. – Kosaras I. (szerk.) 1977. *Az orosz nyelv oktatásának metodikája általános és középiskolai tanárok számára.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Banó I. – Szoboszlai M.(szerk.) 1972. *Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Budai L. 1979. *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angolnyelv-oktatásban.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Budai L. 2003. „minden áldozatrai készségnek” A transláció és szerepe a mondat-elemzésben. *Alkalmazott Nyelvtudomány.* 3. évf. 2. sz. 21–39.
- Budai L. 2006. Idegennyelv-tudás vagy idegennyelv-sejtés? *Iskolakultúra.* XVI. évf. 4. sz. 61–73.
- Budai L. 2007. *Élő angol nyelvtan. Rendszeres kontrasztív grammatika sok példával.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Budai L. 2009. *BA Students English Grammar. Theory and Practice.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Budai L. – Radványi T. 2009²⁹. *Angol nyelvtan a középiskolák számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Deme L. 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- É. Kiss K. – Szabolcsi A. 1992. Grammatikaelméleti bevezető. In: Kiefer F. 1992: 21–77.
- Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer F. (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Language 1990. Austin, P. (ed.) 1988. *Complex sentence constructions in Australian languages. (Typological studies in language 15.)* Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. Reviewed by Barry Alpher, Cornell University. Language 1990. Vol. 66, No. 2. 356–363.
- Saussure, F. de 1967. *Bevezetés az általános nyelvészetbe.* Budapest: Gondolat.

Nyelvpolitika

A munkaadók nyelvi szükségleteinek változásai

Sturcz Zoltán

1. A vizsgálat keretei

Az elemzés tárgya a rendszerváltás utáni második évtized vizsgálata a munkaadók nyelvi igényeinek változása szempontjából. Mindehhez azt feltételezzük, hogy az első évtized és a második évtized ebből a szempontból különbözik egymástól: az igények és a trendek eltérnek, és ez az eltérés megragadható mind az okokat, mind pedig a nyelvi elvárásokat illetően. Vizsgálatunk a felsőoktatásból kikerülő diplomások, a szakértelmiség elhelyezkedési lehetőségeire, az állásbörzék tapasztalataira épül. A korpuszt döntően a BME Állásbörze adja, amely az országban a legnagyobb – Európában pedig a harmadik – ilyen jellegű rendezvény, de a Budapesti Corvinus Egyetem és a vidéki állásbörzék tapasztalatai is beépülnek állításainkba. A BME Állásbörze önmagában mintegy ötezer álláshelyet érint, és évi két alkalommal rendezik meg. Az első évtized vizsgálatát és tapasztalatait a MANYE Kongresszusán mutattam be, így összevető megjegyzéseim ennek a megállapításaira utalnak vissza (Sturcz 2004).

2. A gazdasági és a politikai változások és nyelvi kultúra kapcsolata

Gazdasági és politikai helyzetünkben az ezredforduló után, illetve annak első évtizedében jelentős események történtek. A kapitalista rendszer megszilárdult, politikai és strukturális értelemben stabilizálódott, nem kell tartani a visszarendeződéstől, teljesítményétől függetlenül működőképes a gazdasági rendszer. Ez mind a hazai, mind pedig a nemzetközi tőke számára megnyugtató és távlatot nyitó jelenség a beruházások, a gazdasági cselekmények tekintetében. A politikai bizalom mellett lényeges elem az is, hogy a magyar munkaerő is bizalmat kapott hozzáértése, szakmai tudása, céglojalitása és egyéb értékei alapján. Magyarország már nemcsak önmagában cél a tőke számára, hanem bizonyos értelemben bázis is a további keleti, déli, de akár már a nyugati terjeszkedés számára is. Politika oldalról a NATO-tagság, a belépés az EU-ba, az erőteljes atlanti orientáció mindezeket a gazdasági folyamatokat, jellemzőket csak tovább erősítette. Mindezeknek a változásoknak és eseményeknek a hazai nyelvi kultúrával és a nyelvtudással

kapcsolatos elvárásokban is nyoma van mind minőségi, mind pedig mennyiségi értelemben.

3. A munkaadók szempontrendszerének változása

Az első és leglényegesebb változás a munkaadók, az állásajánlók részéről az, hogy megváltozott a szempontrendszerük, a filozófiájuk: nyelvtudás helyett, ma már egyértelműen a többes számban gondolkodnak, a nyelvek tudását várják el a munkavállalótól. „Több nyelven beszélő, magasan kvalifikált mérnököket keresnek a vállalatok – derült ki egy minapi miskolci konferencián, amelyen a felsőoktatási intézmények képviselői és a régió legnagyobb foglalkoztatói vettek részt” (Csik 2009). Tehát a hangsúly áthelyeződik a többnyelvűsége, ez legtöbb esetben két nyelvet jelent, de nem ritka a három nyelv követelménye sem. Ha ez utóbbira esettanulmányi példát kívánunk hozni, akkor például elmondhatjuk, hogy egy német nagybefektető – például a fentebb idézett konferencián részt vevő Bosch-csoport – a legtermészetesebben elvárja az angol mint munkanyelv vagy szaknyelv ismeretét; a belső kommunikáció és a lojalitás kifejezőjeként a cég „anyanyelvét” a németet; és munkafeladatai vagy terjeszkedési szándékai szerint – ha vannak ilyenek – a megcélzott régió nyelvét (orosz, román, cseh stb.). Egy biztos, hogy a nyelvtudás – pontosabban a nyelvek tudása – eltérő vagy egymásba fonódó funkciókkal: termelőeszközként, munkaeszközként, versenyeszközként jelenik meg az ilyen típusú szituációkban. Ez a többnyelvűségi igény a korábban vázolt bizalom termése, hiszen a cég, ami többnyire azért külföldi, a semleges közvetítő nyelven kívül – azaz az angolon kívül – ma már többet vár el, mivel beengedi a szűkebb munkaterületére, a szűkebb világába is a magyar munkavállalót. Az esettanulmányi modellben jelzett nyelvek nyelvtudásszintjében persze eltérések lehetnek, hiszen sem a használati funkciók, sem pedig az elvárások nem azonosak.

4. Az elvárt nyelvek köre

A nyelvek fajtáját, milyenségét tekintve a korábbi évtizedhez képest határozottan kibővült a nyelvi paletta, a munkáltatók által elvárt nyelvek köre kibővült, kiszínesedett. Ebben a témakörben számtalan megállapítást tehetünk, de ezek között az első, az anyanyelvünket érintő megállapítás legyen. **a)** A magyar, mint az EU hivatalos nyelve felkerült a munkáltatók által elvárt követelmények, illetve lehetőségek közé: ezt élő álláshirdetési anyagok bi-

zonyítják. Ez a jó hír, a rossz hír az, ami ebben a magyar munkavállalókat érinti: minden olyan EU-s szakember versenytárs lehet a munkaerő-piaci versenyben, aki az elvárható vagy az előírt magyar nyelvi szintet teljesíti. **b)** A következő megállapításunk az, hogy az angol nem veszített jelentőségéből, sőt növelte nominális előnyét. Gyakorlatilag az álláshirdetések döntő többsége tartalmazza ezt az elvárást, mármint az angoltudást, mivel ez a modern lingua franca, a szakmák és az üzleti kapcsolatok tárgyaló nyelve, de a legfontosabb szerepe az, hogy a tudástőke ezen a nyelven szerezhető meg, mivel a szakirodalom döntő többsége ezen a nyelven fogalmazódik meg, így nem megkerülhető nyelv. Igazából ma már „nem nyelvi minőségében”, hanem alapeszköz vagy segédeszköz minőségében elvárás, ugyanúgy, mint a számítógépes ismeretek. **c)** Az EU nyelvei közül a német és a francia aránya a korábbiakhoz képest erősen nőtt. Ez a megállapítás az olasz és a spanyol esetében is igaz, ha nem is olyan erőteljes mértékben, mint az előző nyelvekre nézvést. Ez a gazdasági kapcsolatainkat és a célzatos tőkebeáramlást egyaránt jól tükrözi. **d)** Határozottan új színfoltként megjelent az olyan álláshirdetések száma, ahol a többi EU-s nyelv jelenik meg mint elvárás vagy kíváncsi: finn, svéd, norvég, holland, görög stb. Ez pedig az EU-s beágyazódásunk sikerét és természetes voltát mutatja. **e)** Ebből a szempontból, illetve körből sajátos szín, hogy szaporodik a szomszédos és a távolabbi „kis” EU-s nyelvek: szlovák, cseh, lengyel, szlovén, román, bolgár; észt, lett, litván stb. iránti szórványos, de határozottan megfogalmazott kereslet. Kategorikus és célirányos üzleti nyelvpárosítás szerint keres szakembereket, például a MOL, amikor angol első nyelv és orosz vagy román vagy szlovák vagy arab vagy horvát második nyelv nyelvpárosításban keres szakembereket. **f)** Az egyéb nyelvek köréből kiemelkedik az orosz, de ott van a japán, a kínai, az arab sőt a török is, tovább bővítve a korábbi évtizedhez képest igen szerény nyelvi palettát. **g)** Speciális, egyedi, de el nem hagyható részét képezi a nyelvi paletta bővülésének: például a katalán vagy más, Európában használt „kisebbségi nyelv” iránti igény. Ebből arra következtethetünk, hogy a gazdaság nem ismeri a nyelvi határokat, a hivatalos és nem hivatalos használatot, vagy az államnyelv fogalmát, hanem megrendelőként és fellelvő piacként érdek alapon „nyelvpolitizál”. **h)** Végül említést kell tenni arról a tendenciáról, hogy bizonyos cégek (pl. EON, Lidl, Auchan stb.) saját

nemzeti nyelvük magas szintű ismeretét jelölik meg „első helyes” nyelvi elvárásként már egy középszintű vezetői állás betöltésénél is.

5. A nyelvtudás szintje és tartalma

A nyelvtudás szintjében is elmozdulás tapasztalható a korábbi évtizedhez képest. Ennek a lényegét különféle megfogalmazások és jelzések alapján úgy fogalmazhatjuk meg, hogy az elvárások már túl vannak a középfokon, és a felsőfok felé tartanak. Ezt néha meg is fogalmazzák: már eleve a felsőfokot jelölik meg követelményként. A munkaadók realizmusát mutatja, hogy ezt azért túlzott igénynek tartják. Így a kettő közötti állapotot (középfok, felsőfok) keresve hirdetésekben különféle jelzőket társítanak a középfok mellé, például: középfoknál erősebb, élő, tárgyalóképes stb. A nyelvtudás szintjét, de inkább tartalmát és szerkezetét érintő elvárás az a megfogalmazás, hogy a munkavállaló rendelkezzen szakmai nyelvi ismeretekkel a saját szakterületén; pl. ilyen megfogalmazások olvashatók: „az állás betöltése élő, középfokú tárgyalóképes szaknyelvi tudást igényel”.

6. Az angol nyelv szerepe

A következőkben az angol, mint a globális vagy az újkori lingua franca, vagy ahogy Abram De Swaan nevezi, az egyetlen „hipercentrális nyelv” szerepét járjuk körbe (Swaan 2004). Az első megállapítás ezzel kapcsolatban az lehet, hogy a második nyelv mennyiségi növekedése mellett sem csökkent az angol jelentősége, sőt nominálisan nőtt az elvártság aránya, gyakorlatilag a 100% közelében van. Ennek oka a funkciójában van, amiről részben már fentebb szóltunk. Leszögezhető, hogy a szakmai eszközrendszer, a szakmai alaptudás részeként kezeli a munkavállaló az angoltudást, mivel ez a tudomány, a gazdaság, az informatika, a világháló és az információszerezés nyelve. Ráadásul ezek a funkciói összefonódnak, együtt biztosítják a tudástőke fenntartását és állandó bővítését. Nem véletlen, hogy a az előbb idézett szerző szerint az angolnak van a legmagasabb „kommunikációs potenciálja: Q értéke.” Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a nemzetközi politikai- és civil kommunikáció esetében is az angolé a főszerep. Az EU kapcsán Swaan erről tömören így fogalmaz egyik fejezetében: „Európai Unió: Minél több nyelv, annál több angol” (Swaan 2004: 165). Fontosságát bizonyítja az is, hogy az angol nyelv biztos ismerete a második vagy a má-

sik nyelv kiemelt elvárása esetén határozottan erősíti az esélyt egy állás elnyerése.

7. A második nyelv kérdése

Ezek után felvetődhet a kérdés, hogy akkor miért is nő a második vagy a további nyelvek iránti egyértelműen kimutatható igény, hiszen a gazdaságban a legfontosabb funkciókat kiszolgálja az angol. Ez igaz, de vannak olyan szférái és momentumai a gazdasági tevékenységnek, amelyek kultúra-, presztízs- vagy érzelmi tartalmúak, vagy legalábbis ilyen elemeket hordoznak. Ebbe a körbe sorolható a bizalmi tőke és a kapcsolati tőke kiépítése. Ennek közvetlen és legjobb eszköze a partner, az anyacég, a célterület nyelve: a direkt megközelítés, ami növeli vagy növelheti a szakmai vagy üzleti siker esélyeit. Ebben a tekintetben azt mondhatjuk, hogy a második nyelv – adott esetben a közvetlen kommunikáció nyelve – gazdasági tőkét tud termelni. A globális és multinacionális világban a második nyelv természetesen segíti a munkaerő mobilitását is: az anyacéggel való direkt kapcsolatot, az ott dolgozást, a kiküldetést, a leányvállalat megteremtését stb.

8. A nyelvigényesség egyéb kifejezői

Azt mondhatjuk, hogy az állásbörzéken hirdetett szakértelmiségi álláshelyek gyakorlatilag kivétel nélkül a „nyelvigényes” munkahelyek közé sorolhatók. Ennek a nyelvigényességnek a konkrét nyelvi megjelölésen vagy meghirdetésen túl egyéb jelei és kifejezői is vannak. Ezek már a felvételi tájékoztató, tájékoztatás, eljárás, a fejeződik munka során megjelennek. Mindezek a következőkben foglalhatók össze: **a)** A személyes dokumentáció: önéletrajz és motivációs levél két- vagy háromnyelvű (magyar, angol, egyéb nyelv), ha egy nyelvű az elvárás, akkor az többnyire idegen nyelv. **b)** A cégleírás vagy az állásleírás ma már sok esetben idegen nyelven fogalmazódik meg, ez új jelenség (pl.: a svéd SKF angol és német nyelven adja közre anyagait). **c)** A felvételi kérdőíveken a nyelvtudásra vonatkozó kérdések, a korábbi alap-, közép-, felsőfok átalakult, vagy egyéni sorok (pl.: gyenge, közepes, jó, kiváló) vagy a KER fogalmak valamilyen értelmezése jelenik már meg (pl.: NOKIA: kezdő, alapfokú, középfokú, társalgási szint, tárgyalási szint, felsőfokú-anyanyelvi szint). Igen gyakori, hogy a hivatalos papírforma szerinti nyelvtudás-megjelölés mellett megjelenik egy újabb rubrika: saját értékelés vagy önbevallás felirattal. Az is előfordul, hogy az Europass nyelvi útlevél

kitöltése szolgál a munkaadónak eligazodásul a jelölt nyelvi teljesítményét illetőleg. Egyre gyakoribb formaként jelenik meg az egyéni, esetleg a csoportos interjú vagy a telefonos tesztbeszélgetés idegen nyelven. Kirívónak, de nem egyedinek tekinthető például a National Instruments gyakornoki álláshelyet kiválasztó technikája: „0. kör: Angol nyelvi előszűrés telefonon kb. 20 perc” (National Instruments 2009). Mindezekből arra következtethetünk, hogy az álláskereső nyelvi bevétele csak irányadó, a munkaadó nem „vizsgacentrikus”, hanem saját maga kíván ítéletet alkotni a jelöltről. Ez a jelenség – főleg a jobb állások esetében – már korábban is működött, de az utóbbi néhány évben felerősödött. Erről és a munkaadók más módszereiről „Nyelvvizsga és/vagy nyelvi vizsgálat” címmel részletesebb elemzést írtam néhány évvel ezelőtt (Sturcz 2005). **d)** Az újabb jelenségek körébe tartozik az, hogy a munkaadók már az álláshirdetéskor vagy a felvételi tárgyaláskor – az egyéb juttatások között – nyelvtudásfejlesztő tréningeket, külföldi nyelvtanfolyamokat, szakmai- és nyelvi-, kombinált továbbképzéseket, jelentős nyelvpótlékot ígérnek. Ez két dologra is utal: egyrészt jelzi, hogy nincs minden rendben az állásinterjúk esetében a nyelvtudás „tárgyalóképességi” szintje körül, másrészt mutatja, hogy megéri befektetni a vállalati nyelvi képzésbe, különösen akkor, ha a munkavállaló nem kezdő nyelvi tekintetben és szakmai kuriózumokkal is rendelkezik.

9. Nyelvpedagógiai, nyelvpolitikai üzenetek

Ez a helyzetkép nyelvpedagógiai és nyelvpolitikai üzeneteket is tartalmaz. Nyelvpolitikai és nyelvpedagógiai üzenet is egyszerre az, hogy a felsőoktatási rendszerünkben a nyelvi képzés tovább nem szűkíthető sem eszköztárában, sem pedig nyelvi kínálatában. Sőt ez utóbbiban bővülnie kellene. Ezt megerősítendő egy álláskínálatból idézünk, amely melleleg kizárólag angol nyelven jelent meg: „Erős kommunikációs készséggel közel anyanyelvi vagy anyanyelvi szintű beszélőket keresünk a következő nyelvekből: norvég, svéd, cseh, szlovák, lengyel, holland, angol, francia német, olasz, bolgár, horvát, szlovén. A magyar nyelvismeret nem feltétlen elvárt, de az angol társalgási szintű ismerete minden relációban szükséges” (SYKES 2009). Már utaltunk arra, hogy a munkaadók valahol a középfok és a felsőfok közötti tudásszintet várják el. Ismerve azt, hogy a legtöbb szakon változatlanul a középfok a kimeneti követelmény, sajátos – mondhatni „eufemisztikus” – megfogalmazáshoz, jelzőkhöz folyamodnak az álláskínálók. Vizsgálati

anyagunk alapján ezekből sorolunk néhányat: legalább középfokú, élő középfokú, aktív középfokú, gyakorlati középfokú, kiváló középfokú, magabiztos középfokú, megbízható középfokú, tárgyalóképes középfokú, erős középfokú nyelvtudás. Természetesen kilóg a lóláb, mert mindezek burkoltan azt jelzik, hogy a diplomákhoz csatolt nyelvi kimeneti követelmények vagy tudásszintek már elégtelenek. Éppen ezért meggondolandó lenne a kétciklusú képzés nyelvi követelményeinek újragondolása mind a törvényi, mind pedig a képzési és kimeneti követelmények szintjén. A diplomák értékét és eladhatóságát a hozzájuk csatolt nyelvtudás mennyiségi és minőségi mutatói egyre inkább meghatározzák. A nyelvpolitikai, nyelvpedagógiai üzeneteket gazdaságpolitikai szintre emelve elmondhatjuk: alapvető érdekünk az, hogy nyelvtudásában versenyképes hazai munkaerő töltsen be az állásbörzéken a szakértelmiség számára felkínált munkahelyeket.

Irodalom

- Csik, Á. (szerk.) 2009. A cégeken nem múlik a mérnökképzés. *Népszabadság*, Karrier melléklet. Február 12. (B. J.) 21.
- National Instruments. 2009. BME Állásbörze hirdetésanyaga.
- Sturcz, Z. 2004. A munkavállaló nyelvi környezete. In: *Többsz nyelvű Európa*. (Tanulmánykötet) Szerk.: Bakonyi István – Nádai Julianna. Győr: SZIE. 431. 29–41.
- Sturcz, Z. 2005. Nyelvvizsga és/vagy nyelvi vizsgálat. In: *Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medence régióiban*. (Tanulmánykötet) Szerk.: Cs. Jónás Erzsébet – Székely Gábor. 300. 266–271.
- SYKES. 2009. SYKES Közép-Európai Kft. BME Állásbörze hirdetésanyaga.
- Swaan, A. 2004. *A nyelvek társadalma. (A globális nyelvrendszer.)* Budapest: Typotext, 258.

Az Európai Karta a magyarországi gyakorlatban

Ortutay Katalin

1. Bevezető gondolatok

Magyarország a kisebbségvédelem szempontjából Európa mintaállamának számít. A magyar kisebbségi joganyag, valójában egy egész jogi arzenál, számos európai tagállam számára példaértékű, nem túlzás azt állítani, hogy ebből a szempontból Strasbourgban bezzegországgként emlegetnek bennünket a kisebbségvédelemmel foglalkozó szakértők, nemzetközi jogászok, politikusok.

Tizennégy évvel az Európa Tanács Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájának (továbbiakban: Európai Karta) aláírása után és immáron tizenhat évvel az 1993. évi LXXVII. törvény, az úgynevezett nemzetiségi törvény elfogadása után, fel kell azonban tennünk a kérdést: vajon valóban ilyen szép a menyasszony? Tényleg mi vagyunk az osztály éltanulója?

Ami a jogi bázist illeti, nyugodt szívvel kijelenthetjük: igen, rajtunk kívül kevés uniós tagállam dicsekedhet ilyen alapos, minden részletre kiterjedő jogi szabályozással, amelynek egyértelmű célja a magyarországi tizenhárom kisebbség széles körű védelme, kultúrájuk, nyelvük, egész fennmaradásuk megőrzése érdekében.

Bár a Magyar Köztársaság területén élő nemzeti és etnikai kisebbségek nagyobbik csoportjának közös vonása, hogy évszázadok óta élnek a magyar állam keretei között, többségük kettős kötődésű, hiszen szinte teljes mértékben integrálódtak a többségi társadalomba, igen nagy hányaduk jobban beszél magyarul, mint kisebbségi anyanyelvén, és a kisebbségi nyelvet anyanyelvként beszélők száma évről évre csökken. Döntő többségük magyar nyelven szocializálódik, és a kisebbségi nyelvet csak iskolai, szerencsés esetben családi keretek között tanulja.

Ezt a tendenciát semmilyen jogi védelem megállítani nem tudja és nem is fogja. A valóság sajnos az, hogy a kisebbségi anyanyelvet beszélők száma egyre csökken, annak ellenére, hogy a nemzetiséghez való tartozást és a kulturális értékekhez való kötődést egyre többen vállalják. Mire utalnak ezek az adatok? Arra, hogy a jogi bázis a kisebbségek számára példaértékű, de ma már nagyon kevés azoknak a száma, akik a törvényben biztosított

jogokkal élni tudnak és élni akarnak. Maga a nemzetiségi törvény és az Európai Karta végrehajtása is sok tekintetben nem megfelelő, nem kellően ellenőrzött, és főként hiányoznak az anyagi feltételek a végrehajtáshoz.

Joggal tehetjük fel tehát a kérdést: mit ér a legpozitívabb törvény, ha hiányzik a jogalany, ha nincs, aki él a lehetőségekkel?

Magyarország az elmúlt évszázadokban, részben önhibáján kívül, részben az uralkodó politikai elit kisebbségpolitikája miatt, óriási mulasztásokat követett el kisebbségeivel szemben. Ha az 1868-as Eötvös–Deák-féle nemzetiségi törvényt sikerült volna elfogadtatni és végrehajtani, ma lenne még kiket kisebbségvédelemben részesíteni. Így azonban azt a hipotézist kell kiindulópontunknak tekinteni, hogy bármilyen szép is a menyasszony, lekéste az esküvőt. Talán ötven év sem kell már hozzá, és a legnagyobb létszámú magyarországi kisebbségen, a cigányságon kívül nem említhetünk számottevő kisebbségeket a magyar statisztikai adatokban.

Előadásomban mégis egy konkrét példán szeretném bemutatni a kisebbségi törvény és az Európai Karta által biztosított jogok gyakorlati megvalósulását, egy olyan kisebbségi közösség példáján keresztül, amely példamutató módon törekszik arra, hogy nyelvét, kultúráját, nemzeti identitását minden eszközzel megőrizze.

2. Jogszabályi háttér a kisebbségek védelmében

Idézzük fel röviden azt a jogi hátteret, amely valóban sok szempontból közelíti meg és védi a kisebbségek jogait! A legfontosabb törvény a már említett 1993. évi nemzetiségi törvény, amelynek célja azon emberi és politikai jogok biztosítása, amelyek az etnikai önazonosság szempontjából nélkülözhetetlenek. Mivel Bánd község német nemzetiségi önkormányzatának bemutatása áll előadásom középpontjában, a nemzetiségi törvény I. fejezetének 5.§-a irányadó a kisebbségi önkormányzatok létesítése szempontjából, valamint a teljes IV. fejezet, amely részletesen szabályozza ezek működését.

5. § (1) A Magyar Köztársaságban a kisebbségek alkotmányos joga helyi és országos önkormányzatok létesítése.

(2) A kisebbségi önkormányzatok alapvető feladata a kisebbségek érdekeinek védelme és képviselete az ezen önkormányzatok részére e törvényben megállapított feladat- és hatáskörök gyakorlásával.

(3) E feladataik ellátása érdekében jelen törvény szabályozza az önkormányzatok létrehozásának módját, azok jogait, kötelezettségeit, működési feltételeiket, kapcsolataikat az állam szerveivel.

Az Európai Karta mint kisebbségvédelmi dokumentum jogi szempontból gyakorlatilag ajánlásnak tekinthető, hiszen azon kívül, hogy a ratifikációt követően háromévente jelentést kell benyújtani az Európa Tanácshoz, amelyet véleményez a szakértői bizottság, és válaszjelentésében kitér a nem megfelelően érvényesített vállalásokra, semmilyen jogi következménye, szankciója nincs az adott országra nézve.

Míg hatályos törvény megszegése szankciót von maga után az állam részéről, az Európa Tanács szankcionálási joga egyenlő a nullával. Jogkövetkezmény nélkül mindez nemes gesztus marad. Magyarország a tizenhárom kisebbségből jelenleg hétre vállalt kötelezettségeket, legutóbb 2008-ban a cigány kisebbségre terjesztette ki vállalásait. A német kisebbség létszámát tekintve a második a hazai kisebbségek sorában.

Kisebbség	A kisebbséghez tartozók száma			
	az anyanyelv	a nemzetiséghez tartozás	a nemzetiségi kulturális értékekhez, hagyományokhoz kötődés	a családi-baráti közösségben használt nyelv
	válaszai alapján			
Horvát	14 326	15 597	19 687	14 789
Német	33 774	62 105	88 209	52 912
Román	8 482	7 995	9 162	8 215
Szerb	3 388	3 816	5 279	4 186
Szlovák	11 817	17 693	26 631	18 057
Szlovén	3 180	3 025	3 429	3 108
Cigány	48 438	189 984	129 208	53 075
Bolgár	1 299	1 358	1 693	1 118
Görög	1 921	2 509	6 140	1 974
Lengyel	2 580	2 962	3 983	2 659
Örmény	294	620	836	300
Ruszin	1 113	1 098	1 292	1 068
Ukrán	4 885	5 070	4 779	4 519

1. táblázat: A 2001. évi népszámlálási adatok

A népesség anyanyelv szerinti megoszlása Magyarországon a következőképpen alakult:

Év	Magyar	Szlovák	Román	Horvát	Szerb	Szlovén	Német	Cigány	Egyéb
1920	89, 6	1, 8	0, 3	0, 7	0, 2	0, 1	6, 9	0, 1	0, 3
1930	92, 1	1, 2	0, 2	0, 5	0, 1	0, 1	5, 5	0, 1	0, 2
1941	92, 9	0, 8	0, 2	0, 4	0, 1	0, 1	5, 1	0, 2	0, 2
1949	98, 6	0, 3	0, 2	0, 2	0, 1	0, 1	0, 2	0, 2	0, 2
1960	98, 2	0, 3	0, 2	0, 3	0, 1	0, 1	0, 5	0, 3	0, 2
1970	98, 5	0, 2	0, 1	0, 2	0, 1	0, 1	0, 3	0, 3	0, 3
1980	98, 8	0, 1	0, 1	0, 2	0, 1	0, 1	0, 3	0, 3	0, 2
1990	98, 5	0, 1	0, 1	0, 2	0, 1	0, 1	0, 5	0, 5	0, 1

2. táblázat: A népesség anyanyelv szerinti megoszlása Magyarországon
(népszámlálási adatok alapján) (Száray 2005: 45)

3. Bánd

A magyar kormány szándéka a kisebbségi önkormányzati rendszer megerősítése. A magukat német kisebbséghez tartozónak valló személyek száma a cigányság után a legnagyobb Magyarországon, ez a kisebbség a 2006-os kisebbségi önkormányzati választásokon 378 önkormányzat megalakítására nyert jogot. 34 községben a helyi önkormányzati választásokat követően német kisebbségi önkormányzat alakult, ami azt jelenti, hogy a képviselők a kisebbség tagjai, és ők irányítják az egész település életét.

Bánd község népszámlálási adatait tekintve 2001-ben 643 lakosa volt a községnek, ma már 701 főről beszélhetünk, ebből 156 személy vallotta magát a német nemzetiséghez tartozónak, a kulturális értékekhez viszont 229 fő kötődik, anyanyelvként csupán 43 személy beszéli a német nyelvet, és 66 fő esetében ez a használt nyelv.

3.1. Bánd története és lakossága

Első írásos említése egy 1233-ból származó adománylevélben található a "terra Seg sive Band" elnevezéssel. 1552-ben, Veszprém török meghódítása idején elpusztították a falut, 1531-ben zsoldosok dúlták fel, 1556-ban még fizetett adót a török portának, 1619-től azonban már nem található meg a nyilvántartásban; elvándoroltak utolsó lakói is. A község újbóli betelepítésé-

re az 1700-as évek közepe táján kerülhetett sor, ekkor érkeztek a német telepesek. 1813-ban született Bándon egy személy, aki később a kegyes tanítórend tartományi főnöke és a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja lett. Schröck Ferencnek hívták. Érdekes történelmi paradoxon, hogy a németnek született paptanár, nem akart az anyanyelvén tanítani, mert az a Habsburg-diktatúrával szembeni meghunyászkodást jelentette volna. 1867-ben, amikor a piaristák tartományfőnöke lett, nevét Somhegyire magyarosította. 1878. július 1-jén halt meg Budapesten. A községet dicsérő szavakkal említik az 1868-as években, éppen a nemzetiségi lakosok hazaszeretete kapcsán:

„nemzetiségi (értsd: nemzeti) lelkesedés nemcsak Árpád vérből csergedez, a honfiúi érzelem nincs épen nyelvhez, eredethez kötve... a hazafiság szent fogalma a nemzet és hon dicső múltja és jövője iránti lelkesedésből... fakad.” (Pákh Albert).

A rendelkezésünkre álló adatok közül az 1941-es népszámlálás adatai időben a legkorábbi források. A falunak 705 lakosa volt, 340 férfi, 365 nő. Anyanyelv szerint: 88 magyar (12,5%), 1 cigány és 616 német (87,4%). A lakosság 91,6%-a tudott magyarul. A lakosok közül 492-en (69,8%) a magyart, míg 213-an (30,2%) a németet vallották nemzetiségüknek. A magyarországi németek helyzete a háború után ugyanolyan nehéz lett, mint Kelet-Európa többi államában, ahol a helyi németeket háborús bűnösneként kezelték. 1945. november 4-én nemzetgyűlési választásokat tartottak Magyarországon. A választójogi törvény kizárta a választásból azokat, akik 1941-ben német nemzetiségűnek vallották magukat, a német hadseregben szolgáltak, vagy Volksbund-tagok voltak. Ezzel magyarázható, hogy Bándon mindössze 312 fő szerepel a választási névjegyzéken. A választások után megalakult Tildy-kormány hozta meg 1945. december 22-i ülésén a 12. 330/1945 számú rendeletét, amely a magyarországi németek kitelepítéséről rendelkezik.

3.2. Bánd települési önkormányzata

1990-től működik önálló önkormányzat, 1995-től pedig német nemzetiségi önkormányzat. A helyi önkormányzat a polgármesterből és hét tagból áll, valamint a körjegyzőből, a német kisebbségi önkormányzat öttagú. A pol-

gármester a kisebbségi önkormányzat elnökhelyettese. Több kisebbségi önkormányzati tag a települési önkormányzat tagja is. Jelenleg 701 lakosa van a községnek, 1986 óta működik német nemzetiségi óvoda. Az óvoda szakmai tevékenységét a német nemzetiségi nevelés jellemzi a leginkább, az óvónők német nemzetiségi óvónői diplomával rendelkeznek, nyelvoktató óvodáról beszélhetünk. A kisebbségi önkormányzatnak egyetértési joga van az óvodával kapcsolatban, a fenntartó a község. Iskola nincs, német nyelvű istentisztelet sincs. Az utcátáblák kétnyelvűek, és létezik egy helyi lap, a *Bándi Hirmondó*, amely kétnyelvű. Nemrég jelent meg egy kétnyelvű kötet, amely a falu történetét dolgozza fel. A község híres szülöttéről elnevezett Schröck Ferenc Kultúregyesület célja a néphagyományok feldolgozása, továbbadása, a nemzetiségi identitástudat erősítése. Az egyesületen belül működik a Német Nemzetiségi Dalkör, amelynek célja, hogy a népdalkincset megőrizze és továbbadja.

A község több híres szülöttel is büszkélkedhet, a volt köztársasági elnök, Mádl Ferenc a település díszpolgára, Mádl Antal professzor, germanista, de említhetjük Freund Tamást is, az ismert agykutatót. Valamennyien a német nemzetiséghez tartozónak vallják magukat.

A község nyelvi helyzetét illetően megállapítható, hogy anyanyelvű német csupán a 70 év feletti lakosok között található, egyébként iskolai keretek között tanultak németül a nemzetiségi származásukat büszkén vállalók is. Prognosztizálható, hogy 10-20 év múlva egyetlen német anyanyelvű sem él majd a településen. Nemzeti identitástudatuk erős, hagyományaikat ápolják, őrzik, a sokkal nagyobb létszámú, zömmel a környező városokból idetelepült magyar lakosság elfogadja és tiszteletben tartja a német nemzetiségi hagyományok ápolását, semmilyen konfliktus nincs a többségi és a kisebbségi lakosok között.

A kisebbségi önkormányzat a nemzetiségi törvény értelmében széles körű jogokkal rendelkezik ugyan, ezek érvényesítéséhez, egyébként ország-szerte, hiányzik az anyagi fedezet. Az önkormányzatoknak joguk van oktatási intézmények alapítására, átvételére, de ma ez ritka, mert nincs olyan anyagi forrása az önkormányzatnak, amellyel ki tudná egészíteni az állami normatívával le nem fedett összeget.

Bádon az óvodát a települési önkormányzat tartja fenn, de mivel nyelvoktató óvoda, magasabb a normatíva, és gyakorlatilag minden gyerek ebbe az óvodába jár, a magyar többséghez tartozók is.

4. Összegzés

A jelenlegi helyzetben a család anyanyelv- és nemzetiségi hagyományátörökítő szerepét az óvoda, illetve iskola veszi át. A kisebbségi közoktatás az intézmények számát és tanulói létszámát tekintve is stagnál. Ami a tartalmat illeti, olyan települések, önkormányzatok is meghirdették a nemzetiségi nyelvoktató programot, ahol nem is éltek/élnek kisebbségek, mivel a nemzetiségi normatíva magasabb, így csökkenthető az oktatás költsége.

A minőségbiztosítás rendszere nem működik megfelelően, a kisebbségi nyelven folyó oktatás tartalma nem ellenőrzött, nincsenek standardok. Hiányoznak a könyvek, a szaktárgyak anyanyelvű oktatásának személyi feltételei, és összedőlnek az épületek, mert nincs forrás a felújításra, karbantartásra.

Bánd példája annak a rendkívül tiszteletreméltó törekvésnek az iskola-példája, hogyan próbál meg fennmaradni a nehézségek ellenére egy kultúráját, hagyományait őrző kisebbség. A nemzetiségi lakosok áldozatvállalásának köszönhetően a német kisebbség még él, és mindent elkövet életben maradásáért.

Magyarország ma jogi értelemben valóban mindent elkövet egy olyan kisebbségpolitika kialakításáért, amely egyedülálló Európában. De nem történt mindez túl későn? Beszélhetünk-e a jelenlegi tendenciák alapján még kisebbségekről húsz vagy harminc év múlva? Knipf Erzsébetnek és Erb Máriának a magyarországi németek körében végzett nyelvi felmérése a következő következtetést tartalmazza:

„A magyarországi németek funkcionálisan első nyelvénél – a fentebb részletezett több síkon futó fokozatos leépülési folyamat következményeként – mind a privát szférában, mind a közéletben mára a magyar nyelv vált.” (Knipf–Erb 1999)

Úgy tűnik tehát, hogy a menyasszony nemcsak az esküvőt késte le, de lassan a temetéshez is átöltözhet. Kár, hogy Magyarország ilyen sokáig várt ezeknek a törvényeknek a meghozatalával, és sajnálatos, hogy még a végre-

hajtásukhoz szükséges források előteremtésére is egyre kevesebb az esély. A mintatanulói státus már nem illet meg bennünket.

Források

1993. évi LXXVII. Törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól

A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) 2002. évi jelentése

A Magyar Köztársaság Kormányának harmadik időszakos jelentése az Európa Tanács Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájához való csatlakozással vállalt kötelezettségeinek vállalásáról

www.band.extra.hu

www.coe.int/t/F/Affaires_juridiques

www.nepszamlalas.hu

Irodalom

Knipf E. – Erb M. 1999. Új lehetőségek és kihívások – új kommunikációs stratégiák? A magyarországi németek körében végzett nyelvismereti felmérés tanulságai. *Kisebbségkutatás* 8. évf. 2. szám. 15–23.

Száray M. 2005. *Történelem IV*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Az Európai Unió nyelvpolitikája

Károly Adrienn

1. Az európai integrációs folyamat jellemzői

A II. világháború után Európa fő célja az újabb háború megelőzése lett. Bár az 1951-ben megalakuló Európai Szén- és Acélközösség (ESZAK) legfőbb jellemzője a gazdasági együttműködés volt, a később létrejövő Európai Gazdasági Közösségben, illetve az Európai Unióban már a politikai célok összehangolása is fontossá vált. A gazdasági és a politikai célokon túl, a 70-es évektől kezdve a kultúra területén is próbálnak együttműködni a tagállamok, ennek eredményeképpen a maastrichti szerződésben lefektették a kultúra finanszírozásának jogi alapjait. Fontos megemlíteni, hogy a nemzeti kulturális politika a tagállamok hatáskörébe tartozik, nincsenek kötelező, harmonizált jogszabályok. Az Európai Unió a közös európai kulturális örökség védelmére és a kulturális értékek megőrzésére törekszik, szem előtt tartva a multikulturalizmus elvét. Ez az elv tükröződik az EU hivatalos mottójában is, amit 2000-től használnak: „egység a sokféleségben”. Mivel a nyelv a kulturális örökség részét képezi, az EU kulturális politikájának számos nyelvi aspektusa van, ezek közül kiemelendő a nyelvpolitika, beleértve a fordításpolitikát is, amely nemcsak az EU-s szövegek fordítását foglalja magában, hanem a műfordítások támogatását is különböző programokon keresztül. A többnyelvűség megőrzése elsődleges szempont az EU nyelvpolitikájában, ami az EU bővülésével egyre fontosabbá vált. Ennek eredményeképpen 2007-ben a bizottságban létrehozták a többnyelvűségi tárcát, melyet Leonard Orban kapott meg. 2008-ban jelent meg a bizottság *Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség* című közleménye, amelyet 2009-ben az Európai Parlament állásfoglalásban fogadott el.

Az EU nyelvpolitikájának számos kihívással kell szembenéznie a 21. században, ha továbbra is a nyelvi és a kulturális sokszínűség megőrzésére törekszik. A legutolsó két bővítés (2004, ill. 2007) következtében a hivatalos nyelvek száma 23-ra nőtt, a használt írásrendszerek száma pedig háromra (latin, görög és cirill). A rengeteg nyelvi kombinációnak számos anyagi és emberi erőforrással összefüggő vonzata van. A másik kihívás a globalizáció, amely az angol nyelv közvetítésével pontosan a nyelvi és kul-

turális sokszínűséggel ellentétes irányú folyamat. A megnövekedett mobilitás következményeképpen pedig egyre nagyobb méreteket ölt a bevándorlás, főleg Európa nyugati országaiba, még tovább bonyolítva Európa nyelvi helyzetét. A 23 hivatalos nyelv csak a jéghegy csúcsa, Európában ma több mint 60 őshonos beszélt nyelv létezik, nem is beszélve a bevándorlók által beszélt, nem európai nyelvekről. Brüsszel, London és Párizs mind olyan multikulturális nagyvárosok, ahol ma több mint száz nyelv él egymás mellett. Ennek eredményeképpen a kultúrák közötti párbeszéd egyre fontosabbá vált az EU-ban. A 2000-ben elfogadott, növekedésre és foglalkoztatásra irányuló lisszaboni célkitűzések között szerepel, hogy a többnyelvűséget számos más szakpolitikába beillesszék. Ennek következtében a nyelvi iparágak, azaz a fordítás és a tolmácsolás jelentősége megnövekedett az Európai Unióban, vagy ahogy Umberto Eco fogalmazott: „Európa nyelve a fordítás.”

2. Nyelvpolitika az Európai Unióban

Labrie (1999) a nyelvpolitika három szintjét különbözteti meg. Az első úgy nevezi, hogy *egy nyelvpolitika* (language policy), ami egy konkrét nyelvpolitikai intézkedésre utal. Ilyen például a Tanács 1958-as 1. rendelete (minden bővítéskor módosítva), amelyben először szabályozzák az Európai Gazdasági Közösségben használt nyelveket. A következő szint a *nyelvpolitika* (language politics) szintje, amely magában foglal minden olyan intézkedést, amelyet egy bizonyos ország, intézmény vagy szervezet a nyelvekkel kapcsolatban hoz. Ezt nem szabad elválasztani a tágabb társadalmi kontextustól, így a nyelvpolitika általában egy politikai-nyelvi-ideológiai keretbe ágyazódik. Az EU esetében ez a nyelvi ideológia a többnyelvűségi politika. A harmadik szint a *nyelvtervezés* (language planning), ami hosszú távú folyamatra utal, és a nyelvpolitika gyakorlati megvalósítását jelenti. Cooper (1989) a következőképpen definiálja a nyelvtervezés fogalmát: „A nyelvtervezés szándékos, átgondolt kísérlet mások viselkedésének befolyásolására nyelvi kódjuk elsajátítása, felépítése és funkcionális szerkezete tükrében.” Fontos kiemelni, hogy Cooper befolyásolásról és nem megváltoztatásról beszél, ami összhangban áll az EU többnyelvűségi intézményi politikájával.

A nyelvpolitika súlyát az Európai Unióban jól mutatja, hogy nem létezik külön nyelvpolitika mint uniós szakpolitika, az illetékesség megoszlik a döntéshozatal különböző lépcsőfokain. Vannak közös célkitűzések, és a tagállamok együttműködnek bizonyos nyelvi és kulturális programokban, de

a fő hangsúly mégis a nemzeti nyelvpolitikákon és a helyi szintű döntéshozók van (oktatási intézmények, regionális és helyi hatóságok, szociális partnerek, a média és a szolgáltatási szektor).

3. A nyelvpolitika területei

Cooper (1989) a nyelvpolitika három területét különíti el: a státustervezést, a korpusztervezést és a nyelvelsajátítás tervezését. A státusztervezés középontjában a nyelvi konfliktusok megoldása áll, egy nyelv presztízsének a szabályozását jelenti más nyelvekhez képest, figyelembe véve a háttérben meghúzódó nyelvpolitikai ideológiát. A korpusztervezés magában foglalja a normakodifikációt és a terminológia standardizálását. A nyelvelsajátítás-tervezés fókuszában pedig az idegen nyelvek tanulásának előmozdítása áll. A 2002-es barcelonai Európai Tanácson például a tagállamok vezetői azt a célt tűzték ki, hogy minden európai uniós polgár az anyanyelvén kívül két idegen nyelvet beszéljen (2+1 modell). Ahn (2007) kibővítette Cooper modelljét, és két további dimenziót határozott meg. A három említett terület tervezése különböző geopolitikai szinteken valósulhat meg: regionális szinten, nemzeti szinten, az EU szintjén, illetve nemzetközi szinten. A harmadik dimenzió pedig arra utal, hogy milyen státusú nyelvet vizsgálunk: nemzeti/hivatalos nyelvet, regionális és kisebbségi nyelvet, bevándorlók nyelvét vagy egy idegen nyelvet egy bizonyos országban. Az EU nyelvpolitikája rendkívül összetett, mivel mindhárom dimenziót felöleli.

Az EU szintjén Van Els (2006) különbséget tesz intézményi és nem intézményi nyelvpolitika között. Az előbbi az EU intézményeinek belső kommunikációját és a hivatalos, kifelé irányuló kommunikációt jelenti, ide tartozik a hivatalos és munkanyelvek szabályozása az EU intézményeiben. A nem intézményi nyelvpolitika a tagállamok hatáskörébe tartozik, azaz a nemzeti nyelvpolitikákra utal, és magában foglalja az állampolgárok nyelvhasználatának szabályozását (nemzeti nyelvek, hivatalos nyelvek, regionális és kisebbségi nyelvek, idegennyelv-oktatás). A kettő közti legfőbb különbség, hogy míg az intézményes nyelvpolitika a többnyelvűségi politika miatt heterogenitásra törekszik, addig a nemzeti nyelvpolitikákat a homogenitásra törekvés jellemzi.

De Swaan (2004) négy kommunikációs szinten írja le az EU nyelvpolitikáját, ami jól mutatja a különböző szintek közötti egyensúlytalanságot. Az uniós polgárok tagországon belüli, belföldi kommunikációja a hivatalos,

nemzeti nyelv(ek) (centrális), valamint a kisebbségi nyelvek (periferikus) szabályozását jelenti. A második szint az uniós polgárok transznacionális kommunikációja (különböző kommunikációs színtereken), ahol az angol nyelv vezető szerepe figyelhető meg (szupercentrális nyelv), amely biztosítja a hatékony kommunikációt. A harmadik szint az EU intézményeiben folyó formális, nyilvános kommunikáció szintje, ahol 23 hivatalos nyelvet határoztak meg, azaz ez a deklarált többnyelvűségi politika szintje. Végül a negyedik szint az EU intézményeinek belső, informális kommunikációját, azaz a mindennapi szóbeli, illetve írásbeli érintkezését jelenti. Ennek megnyilvánulási formája a munkanyelvek megállapítása, ami intézményenként más és más, de itt is szembetűnő az angol kiemelt szerepe. A munkanyelvek között tehát hierarchia áll fenn, az angol után a második legfontosabb a francia, majd a német nyelv.

Míg a legnagyobb nemzetközi intézmények nyelvhasználatára az jellemző, hogy kettő vagy több hivatalos nyelven folyik a kommunikáció (az ENSZ esetében az arab, az angol, a francia, a kínai, az orosz és a spanyol nyelv a hivatalos, a NATO-ban és az Európa Tanácsnál az angol és a francia, a Világkereskedelmi Szervezetnél az angol, a francia és a spanyol), de Swaan szerint az EU nemzetek fölötti jellege nagyban befolyásolja a nyelvi rendszerek dinamikáját. Az EU polgárai számára biztosítani kell a jogszabályokhoz való hozzáférést az anyanyelvükön, tehát a tagállamok hivatalos nyelvei biztos védelmet élveznek, még akkor is, ha az angol fokozatosan átveszi a *lingua franca* szerepét.

4. Nyelvi státusok az Európai Unióban

Az EU hivatalos nyelvi státusa több dolgot jelent. Az EU és az adott tagállam közt a hivatalos nyelven folyik a kommunikáció, az 1958-as *Római Szerződés* 21. cikke kimondja, hogy a tagállamok állampolgárai a hivatalos és munkanyelvek bármelyikén fordulhatnak a közösség intézményeihez, és joguk van ugyanezen a nyelven választ kapni. Ugyanezen szerződés 217. cikkében az áll, hogy a közösség intézményeinek nyelvhasználatát a tanács döntése alapján szabályozzák, bármilyen változtatáshoz egyhangú döntés szükséges, tehát hosszú távon valószínűleg még sokáig fenn fog állni a többnyelvűségi politika.

A hivatalos lap mind a 23 nyelven megjelenik, és a jogszabályokat mind a 23 nyelven megszövegezik (a gyakorlatban valójában fordítás zaj-

lik). Az EU hivatalos weboldalán szintén mind a 23 nyelven megtalálhatók az információk.

A legfontosabb EU-s intézményekben használt munkanyelveket az alábbi táblázat foglalja össze.

Az Európai Unió Tanácsa	23 hivatalos nyelv
Európai Parlament	23 hivatalos nyelv
Európai Bizottság	angol, francia, német
Európai Bíróság	francia
Európai Számvevőszék	angol, francia, német
Régiók Bizottsága	23 hivatalos nyelv
Gazdasági és Szociális Bizottság	23 hivatalos nyelv
Európai Központi Bank	angol
Európai Befektetési Bank	angol, francia

A táblázatból jól látható, hogy nem minden intézményben használják az összes hivatalos nyelvet, tehát a nyelvi egyenlőség csak egy szimbolikus dolog. Pym (1999) többször felhívta a figyelmet a nyelvek közötti egyenlőtlenségre, és az Európai Uniót olyan történelmi birodalmakhoz hasonlítja, mint a római, a brit vagy a szovjet birodalom, amelyek multikulturálisak maradtak, de a többnyelvűség ellenére központilag törekedtek egy nyelv elterjesztésére. Statisztikai adatok is alátámasztják ezt az egyenlőtlenséget. 2006-ban a forrásnyelvi szövegek 72 százaléka angol nyelvű volt, 14 százaléka francia, és 2,8 százaléka német. Az angol nyelv előretörése azért is érdekes, mert az Európai Gazdasági Közösség munkanyelve a kezdetekkor a francia volt, csak 1973-ban csatlakozott az Egyesült Királyság és Írország, ami magával vonta az angol nyelv dominanciáját.

Regionális és kisebbségi nyelveket az EU-ban mintegy 46 millióan beszélnek. Az ő érdekeiknek regionális, állami és nemzetközi képviseletére és védelmére 1982-ben Dublinban létrehozták a Kevésbé Használt Nyelvek Európai Irodáját (European Bureau for Lesser-Used Languages, EBLUL), amely egy önálló civilszervezet, tagállambeli bizottságokkal. Szoros kap-

csolatban áll az EU-val és más nemzetközi szervezetekkel, az Európai Bizottság 80 százalékban finanszírozza az intézmény költségvetését.

Egy másik szervezet, amely a kisebbségi nyelvekkel foglalkozik, az 1987-ben, az Európai Bizottság kezdeményezésére létrejött Mercator-hálózat, amelynek célja a kisebbségi nyelvek kutatása, információgyűjtés és tapasztalatcsere. Három kutatási és dokumentációs központja van, az oktatás területén Leeuwardenben (Hollandia), a média területén Aberystwythben (Wales), a közigazgatás és a jog területén pedig Barcelonában (Spanyolország).

A tagállamok regionális és kisebbségi nyelvekhez való viszonyát jól mutatja, hogy ratifikálták-e az 1992-ben az Európa Tanács által elfogadott *Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartájáját*. Az egyezmény célja, hogy biztosítsa az Európában beszélt regionális és kisebbségi nyelvek védelmét. Magyarország az elsők között volt, amely ratifikálta az egyezményt, viszont Franciaország esetében ez a mai napig nem történt meg. Ez jól tükrözi a francia állami nyelvpolitikát, amelynek fő célja még mindig a francia nyelv dominanciájának védelme.

Fontos kiemelni, hogy három nyelv, a galíciai, a katalán és a baszk különleges előnyöket élvez a többi regionális és kisebbségi nyelvvel szemben. Hivatalos nyelvként ugyan nem ismeri el őket az EU, de 2007-től mindhárom nyelv használható az EU intézményeiben. A katalán nyelvnek több mint 6 millió anyanyelvi beszélője van, azaz több, mint egyes hivatalos nyelveknek, ezért a katalánok célja, hogy a jövőben az anyanyelvük hivatalossá váljon az EU-ban.

Fontos megemlíteni az Európában nem őshonos nyelveket, amelyeket több millió bevándorló beszél az EU területén (csak Németországban például 2,5 millióan beszélnek a törököt anyanyelvként), nyelvi érdekeiket mégsem képviseli egyetlen szervezet sem az EU-ban. Ez a tény ellentmond a nyelvi és kulturális sokszínűség elvének, és joggal vethető az EU szemére.

5. Státustervezés: nyelvi konfliktusok megoldása

A nyelvi státus tervezése, például Franciaország asszimilációs vagy Spanyolország pluralista nyelvpolitikája mögött általában implicit nyelvi ideológia húzódik, főleg ha nemzeti nyelvpolitikáról beszélünk. Bochmann (1999) szerint a nyelvi státus tervezésének a következő szempontjai vannak:

- a nyelv autonómiájának foka, a nyelvi-etnikai közösség eredete,
- demográfiai-földrajzi jellemzők,
- ideológiai jellemzők (pl. presztízs, azonosulás mértéke),
- a közösség társadalmi-gazdasági helyzete,
- standardizáltság foka,
- társadalmi kommunikációs funkciók és kommunikációs színterek,
- jogi helyzet.

Tehát a nyelvi státustervezés, a nyelvi konfliktusok megoldása nem csupán nyelvi kérdés, Cooper (1989) szerint a nyelvi problémákat mindig tág kontextusban kell vizsgálni, azaz figyelembe kell venni politikai, gazdasági, jogi, szociális, kulturális és vallási tényezőket. Két olyan további tényező van, amelyet a nyelvtervezés során figyelembe kell venni: a nyelv használati területei (háztartás, munka, oktatás stb.) és a nyelv társadalmi funkciója (pl. integratív, kommunikációs, kifejező, esztétikai, játékos). Van Els (2006) szerint a nyelvpolitika jelentősen eltérhet terület és funkció vonatkozásában.

Truchot (1999) felhívja a figyelmet, hogy néha a kulturális és a gazdasági érdekek ütközését figyelhetjük meg, ami a nyelvpolitikára is kihat. Spolsky (2004) úgy fogalmaz, hogy a szimbolikus megfontolásokon túl figyelembe kell venni pragmatikus tényezőket.

6. A jelenlegi helyzet problémái

Az utóbbi évtizedekben egy standardizált, angol nyelvű nemzetközi kultúra létrejötté figyelhető meg a globalizáció jelenségével összhangban, amiben jelentős szerepet játszik a média. A *transzglosszia* jelensége az angol nyelv többi nyelv fölött álló helyzetére utal (Truchot 1999). Ennek a jelenségnek számos előnye van az angol anyanyelvi beszélők számára, például a munkaerőpiacon versenyképesebb helyzetben vannak más nyelvek beszélőivel szemben, és a nyelvtanulásba nem kell pénzt befektetniük. Ugyanakkor az idegen nyelvek tanulása iránt tanúsított közömbösség egyik következménye, hogy az Egyesült Királyságban egyre nehezebb magasan képzett fordítót és tolmácsot találni. Az Európai Unió is megérzi ezt a hiányt, ezért kampányt indított e két szakma népszerűsítése érdekében. Van Parijs (2004) szerint az Európai Unióban szükséges egy közös *lingua franca* megléte, mivel ez biztosítaná az átláthatóságot és a demokráciát.

A jelenlegi nyelvi helyzet bírálói sokszor utalnak a fordítás és tolmácsolás anyagi vonzatára. Jelenleg a fordítás és tolmácsolás költsége 1123 millió euró, azaz 2,28 euró/fő/év, ami az EU éves költségvetésének csupán 1 százaléka, mégis valójában ez hatalmas összeg. Pym (1999) azzal érvel, hogy a fordító- és tolmácsolásra fordított összeg megspórolható lenne, ha az EU bevezetne egy hivatalos közös nyelvet, ami már a gyakorlatilag ki is alakult.

Caviedes (2003) azon a véleményen van, hogy az angol nyelv alkalmas a *lingua franca* szerepére, mivel a 21. században sokak számára etnikumhoz és kultúrához nem kötött nyelv, nem mindig történik azonosulás a célnyelvi kultúrával. Bár a nyelv a nemzeti identitás egyik legfőbb összetevője, ma mégis sokan semleges nyelvnek tekintik.

Az 1973-as Koppenhágai Tanácson kimondták, hogy az európai integráció sikere a koherens közösségi identitás megteremtésétől függ. Az európai identitás erősítését ma az unió egyik legfontosabb célkitűzésének tekinti, amelyet több tagállamban úgy ítélnek meg, hogy veszélyezteti a nemzeti identitást. Caviedes (2003) szerint az európai identitás nem gazdasági érdek, hanem az EU nagyobb legitimitását és presztízsét erősíti. Ezért meg kell változtatni az emberek önmagukról alkotott identitás-képét (főleg azokban a tagállamokban, ahol a nemzeti identitás nagyon erős). Az Európai Unió még jobban megerősödhet, ha megértjük és elfogadjuk, hogy valójában nincs verseny a nemzeti és az európai identitás között.

Irodalom

- Ahn, E. 2007. *A Region Divided/United: Language Policy Developments in the European Union*. Conferenc paper prepared for the European Union Studies Association Biennial Conference. Montreal, Canada.
- Bochmann, K. 1999. A nyelvpolitika elmélete, módszerei és elemzése. In: Szépe Gy., Derényi A. (eds.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség*. Budapest: Corvina. 25–69.
- Caviedes, A. 2003. The Role of Language in Nation-Building within the European Union. *Dialectical Anthropology* 27: 24–268.
- Cooper, R. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Swaan, A. 2004. *A nyelvek társadalma. A globális nyelvrendszer*. Budapest: Typotex.

- Labrie, N. 1999. Nyelvpolitika. In: Szépe Gy., Derényi A. (eds.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség*. Budapest: Corvina. 15–24.
- Pym, A. 1999. The European Union and its Future Languages. Questions for Language Policies and Translation Theories. *Across Languages and Cultures* 1/1. 1–17.
- Spolsky, B. 2004. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Truchot, C. 1999. Az Európai Közösség nyelvpolitikájának kibontakozása. In: Szépe Gy., Derényi A. (eds.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség*. Budapest: Corvina. 181–196.
- Van Els, T. 2006. The European Union, its Institutions and its Languages: Some Language Political Observations. In: Baldauf, R. and R. Kaplan (eds.) *Language Planning and Policy in Europe*. (Vol. 2.) Clevedon: Multilingual Matters. 220–256.
- Van Parijs, P. 2004. Cultural Diversity Against Economic Solidarity. In: Van Parijs (ed.) *Cultural Diversity versus Economic Solidarity. Proceedings of the Seventh Francqui Colloquium*. Brussels: De Boeck.

Észak- és Dél-Korea közös szótára: lehetséges-e?

Osváth Gábor

A Koreai-félsziget államaira is érvényes az a közismert megállapítás, ami eredetileg az USA és Nagy-Britannia nyelvváltozataira vonatkozott, és humorosnak szánták, hogy két olyan országról van szó, amelyeket a közös nyelv választ el egymástól. A különbség és az elválasztottság jellege természetesen más természetű Kelet-Ázsiában, mint az Atlanti-óceán két partja között. A koreai háborút lezáró és ideiglenesnek szánt fegyverszüneti egyezmény, amelyet máig nem váltott fel békeegyezmény, tartósította a hidegháborús szembenállást Észak- és Dél-Korea között. Ez azt jelenti, hogy a két országrész között nincs telefon- és rádióösszeköttetés, levélforgalom, egymás tévéje, rádiója nem fogható, a rokonok egymást nem látogathatják, a kapcsolat az internet segítségével sem lehetséges. A kapcsolatok illetően alakulásában ma már egyértelműen Északot terheli a felelősség; az ottani vezetők úgy gondolhatják, hogy állampolgárainak a nagyobb szabadságot és gazdasági prosperitást élvező Déllel történő kapcsolata gyengítheti a sztálini időköt idéző és folyamatos gazdasági nehézséggel bajlóuló rendszerüket. Bár 1972 óta a két ország vezetése hivatalosan is érintkezik egymással, s időnként kulturális és sportdelegációk utazhatnak a másik félhez, egyéni látogatás és kapcsolatfelvétel továbbra sem lehetséges. Természetes, hogy ilyen körülmények között a két ország nyelvváltozata jelentős mértékben és fokozatosan eltávolodik egymástól, elsősorban a szókészlet terén. Ezért okozott nagy meglepetést 2004-ben egy bejelentés, miszerint Észak és Dél közös értelmező szótárt készül kiadni. Ennek oka nyilvánvalóan az, hogy a két vezetés felismerte a két nyelvváltozat közötti, egyre növekvő különbség veszélyét, hiszen legfőbb nemzeti célként mindkét vezetés az országegyesítést jelöli meg. Egy 2001-ben végzett felmérés szerint a délre menekült néhány ezer északi embernek csak mintegy 24 százaléka érti maradéktalanul a déli nyelvváltozatot (<http://www.iht.com/articles/2006/08/30/news/dialect.php>). A különbségek főleg a szókészlet terén jelentkeznek: az északiak számára problémát jelent a bonyolultabb kínai kölcsönszók, valamint a déli nyelvváltozatban megjelenő rengeteg angol szó megértése. Ha például a mellékneveket vizsgáljuk, a következő, angolból származó köl-

csönzéseket csak a déli szótárakban találhatjuk meg: *charming, sexy, ironical, typical, sensational, sporty, erotic, comic, grotesque, smart, abnormal, exotic, noble, handsome* stb. (Ezen a téren a japánok nyelvhasználata szolgálhatott követendő például.) A déliek nyitottabb, globalizáltabb életstílusa okozza, hogy bizonyos beszédtemákhoz az északiak egyáltalán nem tudnak hozzászólni; ilyenek a többpárti politikai rendszer, a külföldi műalkotások, elsősorban a filmek, a nyugati stílusú, szabadabb szexuális élet, a divat, a Délen rendkívül népszerű, de Északon teljesen ismeretlen sportok, elsősorban a golf és a baseball. Bizonyos megegyező szavak vagy kifejezések mást kezdenek jelenteni Északon, és mást Délen: a *chöptaewön* Északon 'pincérnő', Délen 'feslett erkölcsű bárhölgy', az *ir-öpta* (ügy + nincs) Északon 'rendben van, semmi baj', Délen viszont 'semmi közöd hozzá'. Az angol eredetű *k'amera* Északon csak 'filmkamera', Délen 'fényképezőgép' is. Bizonyos szavak jelentését a politikai különbségek választották szét. Ilyen szavak például a *chuch'e* és a *pokkoju*. A nyelvi különbségek nyilvánvalóan nehezítik az egyesítéshez vezető folyamatot, mivel esetenként lehetetlenné teszik majd a kommunikációt a két fél között, s ezáltal gyengülhet a nemzeti összetartozás tudata, egymás segítésének igénye az északi és déli emberek között.

A közös szótár terve legelőször 1989-ben vetődött fel, amikor a dél-koreai Mun Ikhvan tiszteletes a déli tiltás ellenére Phenjanba látogatott, ahol találkozott Kim Ir Szen elnökkel (Dél-Koreában a hívők fele keresztény, s hagyományosan nagy szerepet játszanak a modernizációban, a haladó mozgalmakban). A két kormányzat 2004-ben semleges helyen, Pekingben kötött megállapodást a közös szótárról. A nehézséget már a szótár címe is jelentette, ugyanis a két országrész önelnevezése, etnonimája különbözik egymástól, egyik sem a másutt ismert *Korea* szót használja. Észak a *Csoszon*, Dél a *Hanguk* nevet vette fel. Ez az elkülönülés 1945, a japán uralom alóli felszabadulás után alakult ki. (Mindkét szó, csakúgy mint a *Korea*, egykor koreai dinasztiák neve volt). Kompromisszumként a szótár a *Kyöremal k'ün sajön* ('A nemzeti nyelv nagyszótára') nevet kapta. Kompromisszumokra más téren is szükség lesz, ha ez egyáltalán lehetséges a megoldandó problémák nagy száma miatt. Ezek a következők: 1. jelentősen eltérő betűrend (a koreaiak egy 1443-ban megalkotott, 24 betűformából álló, igen egyszerű fone-

tikus írást használnak), 2. eltérő betűnevek, 3. eltérő helyesírás, 4. a szócikkek felépítése, 5. a szóanyag kiválasztása és értelmezése.

A 300 ezer lexikai egységet tartalmazó szótár munkálatait a következőképpen ütemezték: 1. a munkálatok ünnepélyes megkezdése (2005. február), 2. a közös alapelvek kidolgozása (2005. július), 3. a közös szerkesztőbizottság kijelölése paritásos alapon (11 + 11 fő), 4. a bizottság székházának átadása Északon, Keszong városában, valamint a címszavak kiválasztása (2008), 5. a neologizmusok folyamatos beépítése (2009), 6. a helyesírási szabályok és a betűrend egységesítése (2011), 7. a munka befejezése (2012), 8. publikálás (2013). Nem világos, hogy az egységesítés csak a tervezett szótár munkálataira érvényes-e, vagy a két nyelvváltozat végleges összeolvasását célozza meg (készítenek-e új, egységes helyesírási szabályzatot stb.). Azt sem tudhatjuk egyelőre, hogy az új szótár Északon kiknek a számára lesz elérhető, attól lehet ugyanis tartani, hogy ott csak a kivételezett szakemberek forgathatják majd.

A betűrend eltérése meglehetősen nagymértékű: míg Északon a magánhangzók a mássalhangzók után következnek, Délen a mássalhangzók között foglalnak helyet; s a magánhangzók sorrendje is eltér. A koreaiban fonéma értékű hehezetes és feszes mássalhangzók is különbözőképpen vannak elhelyezve. A különbség tehát igen nagy: mintegy 70 százalékos mértékű. Valószínű megoldásnak az látszik, hogy egy olyan –kompromisszumon alapuló – betűrendet fogadnak el, ami csak erre a szótárra lesz érvényes. A betűnév három helyen különbözik, ez jelentéktelen különbség, s a szótár szempontjából különben sem releváns. A helyesírás eltérése viszont komoly problémát jelent, mivel Észak az etimologizáló, Dél a fonetikus elvet követi elsősorban; így például míg Észak jelöli a szókezdő /r/ fonémát, Dél nem, mert ott ki sem ejtik, vagy *n* hanggal pótolják. Jelentősek a különbségek az egybe-, illetve a különírást illetően is. A közös szótárban a megoldás az lehet, ha mindkét változatot szerepeltetik. Konfliktust jelenthet majd, ha nem tudják eldönteni, melyik változat legyen az első helyen; ez presztízs szempontjából elsősorban Északnak fontos. A helyesírás politikai jellege egy esetben különösen szembetűnő: a homonima jellegű 'marsall' és 'ellenség' jelentésű szót Délen egyféleképpen írják (*wõnsu*), Északon kétféleképpen (*wõnsu* – *wõnssu*). Ennek oka, hogy nehezebb legyen a két jelentést egymással asszo-

ciálni, hiszen a marsall mint katonai rang az északiak tudatában elsősorban 'Kim Ir Szen marsall'.

A szócikkek felépítésekor három kérdésre kell válaszolniuk: 1. szerepeljenek-e bennük kínai írásjegyek, 2. a szójelentések sorrendjét illetően mi legyen fő jelentésként az első helyen, 3. a magánhangzók időtartamát jelöljék-e? A koreai szókészlet mintegy 60 százaléka – csakúgy, mint a sinocentrikus, konfuciánus kultúrkör másik két országában, Japánban és Vietnámban is – kínai kölcsönszó, helyesebben kínai elemekből megszerkesztett lexika (sino-koreai szavak). Ezeket a szavakat korábban kínai írásjegyekkel jelölték; ez a gyakorlat a nemzeti identitást és a modernizációt szimbolizáló, korábban lenézett koreai fonetikus írás előtérbe kerülésekor Északon teljes mértékben, Délen többé-kevésbé megszűnt. Ugyanakkor a déli szótárakban a sino-koreai szó etimologizálását és a régi szövegek olvasását megkönnyítendő a koreai írású változat mellett zárójelben mindig ott vannak az ideografikus jellegű kínai írásjegyek. Északon viszont nem, mivel a kínai írásjegyeket idegen írásnak, s használatukat egy nagyhatalom előtti hajbókolásnak tartják. A koreaiiban fonemikus értékű magánhangzó-időtartamnak a jelölése azért lenne fontos egy ilyen alapszótárban (sem Dél, sem Észak a szótáraiban általában nem jelöli), mert a mai koreaiak beszédében ez szociolingvisztikai változó, azaz a fiatalok jelentős része már nem tudja megkülönböztetni egymástól a rövid-hosszú alakpárokat (a középzárt *ë* is jórészt azért tűnt el a magyar köznyelvből, mert a helyesírásunk nem jelöli).

Az elmúlt 60 év során mind Délen, mind Északon kialakult olyan – többé-kevésbé hivatalos – vélekedés, amely a másik fél bizonyos szavait nem kívánatosnak, tabunak minősíti a tömegkommunikációban. Ennek oka ezen szavak konnotációja: az ellenséges rendszer negatív vonásait társítja az emberek tudatában. Ilyen szó Délen (bár az ottani szótárakban szerepelnek, használatukat kerülik, vagy csak Észak-Koreával kapcsolatban említik) a *tongchi* és *dongmu* 'elvtárs' vagy az *inmin* 'nép' szó. Az *inmin* negatív konnotációját az okozhatja, hogy Északon átpolitizált szóként igen sok összetételben szerepeltetik: *inmin-konghwaguk* 'népköztársaság' *inmin-hakkyo* 'népiskola', *inmin-taejung* 'néptömegek', *inmin-kundae* 'néphadsereg' *inmin-paeu* 'népi színész', *inmin yesulga* 'népművész', *inmin-sölggyega* 'népi tervező' *inmin kija* 'népi mérnök', *inmin-ch'eyugin* 'népi sportoló',

inminsŏng 'népiség' stb. Délen helyette egyik szinonimáját használják: *kungmin* 'nép'. (Ezt a szót viszont Északon nem kedvelik; az északi értelmező szótár mindössze egy összetétel előtagjaként szerepelteti mint – Délen is használatos – közgazdasági terminust: *kungmin-sodŭk* 'nemzeti jövedelem'). Egy szógyakorisági vizsgálat is igazolja ezt: az északi korpuszban a *kungmin* nem szerepel, az *inmin* viszont 4177-szer. Az egykor 'barát' jelentésű *tongmu* Északon leszűkült az 'elvtárs' jelentésre, és nagyon előrehaladt a névmássá válás útján, kiszorítva a 'te' vagy 'maga' jelentésű személyes névmásokat, valamint a *ch'ingu* 'barát' főnevet is: ez utóbbi Északon a 227 előfordulásával csak a 651. helyen végzett, míg a *tongmu* az ötvenedik volt 1598 előfordulással (Lee 2002: 13–14). Az északi ügynökök gyakran azért buktak le Délen, mert *tongmu*-nak, azaz elvtársnak szólították a déli embereket. Északon nem kívánatos a déli kapitalista rendszert felidéző *agasshi* 'kisasszony' vagy a *yangban* 'nemesember' jelentésű szó (csak pejoratív értelemben használják); a dél-koreai köznyelvet jelölő *p'yojun-ŏ* 'sztenderd nyelv' kifejezést a szótárból is törölték; Északon helyette a *munhwa-ŏ* 'kultúrnyelv' terminus a használatos. Mint említettük, Dél-Korea önelnevezése, a *Hanguk* is ilyen tabuszó, származékszavaiban is természetesen. A déli *hangug-ŏ* 'korai nyelv', *Hanbando* 'Koreai-félsziget', *Pukhan* 'Észak-Korea', *Namhan* 'Dél-Korea' északi megfelelője *Chosŏn-ŏ*, *Chosŏn-bando*, *Pukchosŏn*, *Namchosŏn*. A Kelet-Ázsia egyetlen fonetikus írásként népszerűsített koreai írás mindkét országrészben a nemzeti büszkeség tárgya, de elnevezése eltér a fenti okokból, Délen: *Han-gŭl*, Északon: *Chosŏn-gŭl*. Az északi szótárból hiányzik a Korea és Tajvan hivatalos déli elnevezésében szereplő *minguk* 'köztársaság' szó (*Taehan Minguk* 'Koreai Köztársaság', *Chunghwa Minguk* 'Kínai Köztársaság'; ez utóbbi volt a kommunista hatalomátvétel előtt Kína hivatalos neve). Ennek oka e szó nem kívánatos politikai megterheltsége az északiak számára, ugyancsak az összes többi köztársaságot mind Délen, mind Északon egy közös szóval (*konghwaguk*) jelölik: *Chunghwa Inmin Konghwaguk* 'Kínai Népköztársaság', *Hŏnggari Konghwaguk* 'Magyar Köztársaság' stb. A nemiséggel kapcsolatos szókinsz meglehetősen hiányos az északi szótárakban. Valószínűleg úgy gondolják, hogy a lakosság forradalmi mozgósítása szempontjából hátrányos lenne a szóban forgó témával való túlzott foglalatosság. Az 1973-as értelmező szótárból hiányzik például: *sŏngsaenghwal* 'nemi élet', *sŏnggamdae* 'erogén

zóna', *sŏnggi* 'nemi szerv', *sŏngyok* 'nemi vágy', *tongsŏng ryŏnae* 'homoszexualitás', *p'iim* 'fogamzásgátlás', *ryŏnae p'yŏnji* 'szerelmeslevél'. Mivel igen magas falat emeltek a „burzsoá” művészet és a „szocialista” művészet közé, logikusnak tűnik az izmusok nevének kihagyása is: *insangchui* 'impresszionizmus', *p'hyohyŏn-chui* 'expresszionizmus', *miraep'a* 'futurizmus' stb. Észak-Koreával kapcsolatban különösen helyesnek tűnik a következő megállapítás: „Bizonyos szókinsrétegek tudatos eltávolítása a nyelvből (például a vallással kapcsolatos szókins) egyenlő a megfelelő szemantikai mezők megszüntetésével, ami kihat az emberi gondolkodásra is, szüli a gondolkodási sematizmust” (Bańcerowski 1997: 196). A szótárkészítés hagyományos gyakorlatától is eltérnek annyiban, hogy a szócikk felépítésekor egyes – politikailag nagyon fontosnak minősített – szavak esetében nem a fő-, hanem a mellékjelentést adják meg először. A *kungjŏn* 'palota', első jelentése: „a szocialista társadalmakban az ifjúság és a dolgozók érdekében épített oktatási, kulturális és sportberendezéssel ellátott nagy és gyönyörű épület”, második jelentése: „a feudális társadalomban a király és háza népe által lakott nagy épület”. A *tang* 'párt' első jelentéseként a Koreai Munkapártot adják meg (a „Párt”), s csak a második jelentése tér ki a tágabb értelemben vett politikai párt fogalmára. A *munhŏn* '(tanulmányozandó) irodalom' első jelentése Kim Ir Szen műveire utal, s csak a második helyen említi a hagyományos jelentést, amelyből a *ch'amgo munhŏn* 'bibliográfia, felhasznált irodalom' összetétel is származik. Ugyanakkor a *t'aeyang* 'nap' szócikk első jelentésként 'égitest', s csak ezt követően utal „Koreában felkelő napként” Kim Ir Szenre. (A példákat a 67 ezer szócikket tartalmazó értelmező szótárból vettem (*Chosŏnmunhwaŏsajŏn*: 1973). A vallással szembeni negatív attitűd a szótárakban is tükröződik, kivétel nélkül minden ezzel kapcsolatos szócikkben felhívják a figyelmet a vallásos jelenség „retrográd” és „reakciós” jellegére. A *chongyo* 'vallás' „olyan világnézet és ennek a szervezete, amely egy isten nevű, embert és természetet uraló természetfölötti lény létezését vallja és abban vakon hisz. Történelmileg az uralkodó osztályt szolgálta azzal, hogy becsapta a népet és szolgálta a kizsákmányolást. Napjainkban annak az imperializmusnak az ideológiai eszköze, amely az elmaradott országok ellen agressziót követ el.” A *kyohve* 'egyház' „politikai védelem mellett a kereszténység tanait terjeszti, hogy megbénítsa a dolgozók osztályöntudatát”; a *sŏngyosa* 'misszionárius' „a vallás álarcát

felöltő olyan személy, aki az imperializmus, főként az USA érdekeit szolgálja azzal, hogy Jézust propagálja és tanait terjeszti.” A *chöl* ’buddhista kolostor’, „ahol a szerzetesek „a vallás álarcában becsapják és szipolyozzák a népet, parazita módon élnek.” (Nam–Chöng 1990: 128–130). Mind az egynyelvű, mind a kétnyelvű szótárak ideológiailag fontos szavait (munkás, forradalom, osztály stb.) Kim Ir Szen-idézetek illusztrálják; ezeket nagyobb méretű és vastagabb betűtípussal szedik; az ilyen idézetek száma több száz is lehet. Mindebből nyilvánvaló, hogy az észak-koreai lexikográfia legfőbb célja: segédeszközt nyújtani Kim Ir Szen és fia műveinek hazai tanulmányozásához (egynyelvű szótárak) és külföldi népszerűsítéséhez (két- és többnyelvű szótárak).

A fentiek alapján látható, hogy egy közös szótár elkészítése a Koreai-félszigeten nem ígérkezik könnyű feladatnak. A siker érdekében talán Északnak kellene több kompromisszumba belenyugodnia. Nagyon fontos alapelv kellene, hogy legyen mindkét változat egyenrangúságának elismeretése és következőképpen egyenlő mértékű szerepeltetése. A politikum elkerülése látszik a legnehezebbnek, hiszen Észak számára minden szellemi tevékenység, így a szótárkészítés vagy az idegen nyelvek tanulása is a forradalmi harc, a propaganda eszköze. Ha másra nem, arra mindenesetre alkalmasak lesznek a közös szótár munkálatai, hogy a nyelvész szakemberek többé-kevésbé pontos képet kapjanak a nyelvi különbség mértékéről és természetéről.

Irodalom

- Bañcerowski J. 1997. A nyelv titkai. *Magyar Nyelvőr* április–június. 190–203.
- Chosŏn munhwa-ŏ sajŏn* 1973. Ph’önyang: Chosŏn kwahakwŏn ch’ulp’ansa.
- Lee, sang-ok 2002. Contrastive analysis of Rankings of Lexical Frequency. *Seoul Journal of Korean Studies*. Seoul: Seoul National University. 3–23.
- Nam, Seung-ho–Chŏn, Chae-yöng 1990. *Pukhan-ŭi ōnŏsaenghwal*. [Az észak-koreai nyelvváltozat]. Seoul: Koryŏwŏn.

A lapp nyelv megőrzését és ápolását segítő intézmények, szervezetek Norvégiában

Szilvási Zsuzsanna

Bevezetés

Norvégia lappokat érintő kisebbségi politikájában az utóbbi időszakban jelentős változások mentek végbe. Jelen előadásban áttekintjük, milyen út vezetett a ma fennálló jogi háttér és intézményrendszer kialakulásához, és megnézzük annak működését.

1. Visszatekintés

A 19. századig Norvégiában nem foglalkoztak különösképpen a lappokkal, a század közepén azonban, a felerősödő norvég nacionalizmus hatására kisebbségellenes hangulat alakult ki. Ez a hozzáállás mindenekelőtt a lapp és a kvén (finn) kisebbséget érintette. 1848-at tekinthetjük az intézményes norvégosítás kezdetének, amelynek célja a lappok asszimilálása volt (Thuen 1980:14). A norvég kisebbségi politikában az 1880-ig tartó korszakot a lapp kisebbség felszámolásának „puha” szakaszaként említik, 1880-tól pedig megkezdődött a „kemény” szakasz. A norvégosítás egyik legfőbb területe az oktatás volt, internátusokat, népiskolákat hoztak létre, és a norvégosító tevékenységből az egyház is jelentősen kivette a részét. Az oktatáson kívül más eszközöket is bevetettek a lappok norvégosítása érdekében: a betelepítést illetve a földtörvényt (Jávorszky 1991).

A második világháborút követően a norvég állam változtatott kisebbségi politikáján, véget vetett erőteljes norvégosító politikájának; sőt a lapp kultúra és nyelv támogatását is megtaláljuk célkitűzései között. A norvégok lappokhoz fűződő viszonyának javulása, és a kisebbségi politika változása részben magyarázható a háború borzalmainak közös megélésével, másrészt összefüggenek a lappok szerveződésével, és céljaik világos megfogalmazásával is, amelyben jelentős szerepet játszottak a nemzetközi szervezetek emberjogi dokumentumaiban megfogalmazott ideológiai áramlatok (Stenersen-Libæk 2003: 163–165).

A norvégiai lappok számára különösen fontos a mindenkori norvég kormány célkitűzése, hogy a nemzeti és nemzetközi jogkötelezettségeinek

eleget tegyen, ez határozza meg számipolitikáját. Ezenkívül különleges összefogás született Norvégia, Svédország és Finnország között a lappokra vonatkozó kérdésekben¹.

2. A lappok jogaira, különösen nyelvi jogaira vonatkozó dokumentumok

2.1 Nemzetközi dokumentumok

A kisebbségek nyelvi jogait tartalmazó legfontosabb dokumentumok: az Európa Tanács Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartája és a 169. számú ILO Egyezmény a bennszülött és törzsi népek jogairól. Ez utóbbi egyezmény ratifikálásával Norvégia elismerte a lappokat őshonos kisebbségének². Az egyezmény az őslakosok védelmét, – nemcsak egyéni, hanem kollektív – jogait kívánja biztosítani. A saját területhez, életmódhoz, kultúrához, valláshoz és nyelvhez való jogot, valamint az oktatás, munka, egészségügy és szociális biztonság területén a diszkrimináció tilalmát fogalmazza meg. A dokumentum megszabja az azt ratifikáló államok számára a minimumkötelezettségeket, és az államoknak kötelezettségük van intézkedéseikről számot adni, rendszeresen jelentést készíteni.

2.2 Nemzeti dokumentumok: törvények és parlamenti határozatok

A mai Norvégia lappokra vonatkozó politikájának alapját az alkotmány 110a § és a lapp törvény jelentik.

A norvég alkotmány³ 110a §-ban kifejezésre kerül a lappok jogainak szabad gyakorlása.

A lapp törvény⁴ 1987-ben született meg, és a lappok jogviszonyát kívánja rendezni. A törvény fő célkitűzése a jogi keretek lefektetése ahhoz, hogy a lapp népcsoport Norvégiában megőrizhesse és fejleszthesse nyelvét és kultúráját. Egy országos képviseleti szerv, parlament szükségességét is megfogalmazza.

¹ *Nordisk samekonvensjon*

² Ezekre a népcsoportokra az a jellemző, hogy olyan terület(ek)en éltek már hosszú ideje, ahová a többi népcsoport csak később vándorolt be vagy telepedett le, valamint saját kultúrával, nyelvvel és hagyományokkal rendelkeznek, amelyek megkülönböztetik őket a szomszédos társadalmaktól. Emellett az is közös jellemzője ezeknek a népcsoportoknak, hogy történelmük meghatározó eleme a más nép(ek) általi elnyomás, jogaik korlátozása.

³ *Grunnloven*

⁴ *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold*

A törvény általános rendelkezéseinek nyelvi vonatkozású paragrafusa (§1–5) egyenértékűnek nyilvánítja a norvég és lapp nyelvet. A törvény meg-
szabja, hogy azokat a törvényeket és előírásokat, amelyek a lapp népesség
egésze vagy csoportjai számára érdekesek, le kell fordítani lapp nyelvre.

A dokumentumban szabályozzák a központi szervekkel történő kommu-
nikáció nyelvhasználatát: aki a közigazgatás terén valamely helyi központi
szervhez lapp nyelven fordul, joga van az ugyancsak lapp nyelvű válaszhoz
(§3-3). A települési önkormányzati testület meghatározhatja, hogy a lapp
nyelv egyenrangú a norvég nyelvvel a közigazgatás egészében vagy bizo-
nyos területein. A lapp nyelv védelmére és megerősítésére hat település
önálló lapp nyelvű közigazgatási területet alkot. (Ezek: Nesseby, Tana,
Porsanger, Karasjok, Kautokeino és Kåfjord)

Az oktatásra vonatkozó paragrafusok kimondják, hogy mindenkinek jo-
ga van a lapp nyelv tanulásához (§3– 8).

A lapp törvény eredeti változata módosításokon esett át, melyek kibőví-
tették a lappok nyelvi jogait.

Az általános iskoláról és a középiskoláról szóló törvény⁵ 6. fejezete a
lappoktatásra vonatkozó rendelkezéseket tartalmazza. Eszerint valamennyi
általános iskolás korúnak joga van a lapp nyelv tanulásához és a lapp nyel-
ven folyó oktatáshoz a lapp körzetben.

A 33. sz. (2001–2002) parlamenti határozatban⁶ központi helyet foglal el
a lapp nyelv státuszának tisztázása. Kiindulópontnak tekinti azt az Európá-
ban is kinyilatkoztatott elvet, hogy a nyelvi sokszínűség gazdagítja az
ország(ka)t (7). Kiemeli a megyék és települések, valamint a Lapp Parla-
ment felelősségét a lapp nyelv erősítését elősegítő intézkedések megtétel-
ében. Leginkább az oktatás területéről, illetve elsősorban a közigazgatás
területén kifejlesztendő kétnyelvűségről beszél (7.2). Jelenleg támogatást
kapnak azok a tanulók, akik nem lapp középiskolában lapp nyelvet tanulnak,
erre a célra a Lapp Parlament rendelkezik egy ösztöndíjrendszerrel. A kor-
mány szerint ösztönözni kell a lapp nyelven megjelenő publikációkat is; a
cél a lapp mint tudományos nyelv kifejlesztése.

⁵ *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

⁶ *Stortingsmelding nr. 33.*

A 48. sz. (2002–2003) parlamenti határozat⁷ 2014-ig szabja meg a norvég kultúrpolitika célkitűzéseit. A dokumentum a norvégiai lappokat mint sajátos kultúrával rendelkező őshonos népcsoportot említi, amely kultúrájának megtartásáért és továbbfejlesztéséért a kormányzat felelős. Ennek érdekében együtt kíván dolgozni a lapp parlamenttel. Nagy jelentőséget tulajdonít annak, hogy a dokumentumban egyértelműen kinyilatkoztatásra került, hogy a teljes norvég nyelv- és kultúrpolitika fontos része a lapp nyelv iránti felelősségvállalás.

A norvég kormány jelenleg is újabb és újabb lépéseket tervez a lappokat érintő kérdésekben. A megcélzott változtatások elsősorban a lapp parlamentnek a norvég kormánytól való jelenlegi nagyobb formális függetlenséget kívánják megadni.

3. Lapp szervezetek, intézmények

3.1. Politikai szervezetek

Lapp parlament⁸ nemcsak Norvégiában, hanem két másik lapp kisebbséggel rendelkező skandináv államban, Svédországban és Finnországban is működik.

A norvégiai lappok politikai képviseleti szerve 1989-ben jött létre. A saját megítélése szerint a lapp lakosságot érintő ügyekben javaslatot tehet, állásfoglalásokat fogalmazhat meg; ilyen ügyekben a kormánytól független politikát folytathat. A Lapp Parlamentnek Norvégiában közigazgatási hatásköre is van, valamint hatáskörébe tartoznak a kulturális intézmények.

A parlament többsége választja meg a Lapp Parlament Tanácsát⁹, azt az öt fős testületet, amely tulajdonképpen a parlament kormánya, mivel az végzi a napi politikai tevékenységet.

A Lapp Parlament saját könyvtárral¹⁰ is rendelkezik. Ennek a könyvtárnak a birtokában van Norvégia legnagyobb lapp nyelvű és lapp témájú könyv- és egyéb anyaggyűjteménye.

A Lapp Nyelvi Tanács¹¹ a lapp törvény rendelkezése által jött létre és a Lapp Parlament felügyelete alá tartozó közigazgatási szerv. Feladatköre a

⁷ *Stortingsmelding nr. 48.*

⁸ *Sameting*

⁹ *Sametingsrådet*

¹⁰ *Samisk spesialbibliotek*

¹¹ *Samisk språkråd*

lapp nyelv megőrzése és fejlesztése, tevékenységei közé tartozik többek között a tolmácsszolgálattal, kétnyelvűséggel, terminológiafejlesztéssel kapcsolatos feladatok ellátása, irányítása. Emellett információs és tanácsadó funkciót is ellát a lapp nyelvvel összefüggő kérdésekben.

A Lapp Tanács¹² a kormánytól független kultúrpolitikai és politikai szervezet, amely szintén vala-mennyi lapp csoportot összefogó szerveződés. Tagjai Norvégiából, Svédországból, Finnországból és Oroszországból származnak. Létrejötteinek – ami 1956-ban Karasjokban történt – alapvető oka az volt, hogy a négy szomszédos államban működő lapp szervezetek együttműködését elősegítse. Célkitűzése a határokon átnyúló összetartás erősítése, a lappok mint egységes népcsoport érdekeinek képviselete. Távolabbi céljuk, hogy a lappokat a jövőben valóban egységes népnek ismerjék el.

3.2. Kulturális és oktatási intézmények

A Lapp Intézet¹³ északi kutató- és kulturális intézetként 1973 óta működik, és alapvető célkitűzése a lapp nyelv, kultúra fejlesztése. Az intézet fő profiljává a kutatás vált, a társadalmi és a jogi témájú kutatások mellett a harmadik terület a nyelvi kérdések vizsgálata. Ez utóbbi esetében a kutatási projektek elsősorban a lapp nyelv struktúrájával foglalkoznak, valamint szociolingvisztikai megközelítésből vizsgálják a nyelvet, s a lapp nyelv használatának kérdéseit kutatják a társadalomban. Működésének finanszírozása, mivel valamennyi lapp csoport közös intézeteként funkcionál, részben az Északi Minisztertanács, a norvég Oktatási és Kutatási Minisztérium, a svéd Képzési Minisztérium és a finn Oktatási Minisztérium részéről történik.

Az intézet keretében 1989 óta működik a Lapp Főiskola¹⁴ is, amely az oktatás mellett kutatásokkal is foglalkozik. Jelenleg 26 szakirányban folyik a képzés Kautokeinoban. Az egyes években indított képzések igazodnak a hallgatók igényeihez, azaz a főiskola összes képzési kínálatából az egyes tanévekben csak bizonyosakat indítanak. A főiskola fő oktatási nyelve a(z északi) lapp. Valamennyi képzésüknél nagy hangsúlyt fektetnek a lapp és az

¹² *Samerådet*

¹³ *Nordisk Samisk Institutt*

¹⁴ *Samisk høgskole*

őshonos perspektívára, ebben nyújtanak valami különlegeset más oktatási intézményekhez képest.

Néhány éve a lapp nyelv és kultúra megismertetésében különleges szerepet kapnak a fiatalok. Minden évben pályázat útján három ún. guide-ot választanak a három fő norvégiai lapp csoportból (északi, lulei és déli). Azáltal, hogy felkeresik az ország középiskoláit, tájékoztatókat tartanak a norvég diákoknak, és megismertetik a lapp kultúrát, embereket a norvég fiatalokkal, nagyobb esély van a lappokhoz való viszonyulás formálására. Korábbi guide-ok elkészítették, és interneten elérhetővé tették a lapp dialektusok ábécéjét, helyes kiejtéssel, példákkal. Ez nagyon fontos lépés volt, mivel ezáltal széles körben hozzáférhetővé válnak a lapp nyelv egyes változatai, hozzájárul azok ismertebbé válásához, és természetesen segíti a nyelvtanulást.

Napjainkra Norvégiában több nyelvi központ is kiépült. Ilyen központok többek közt a *Várdobáiki*, *Ája*, *Árran*, *Isak Saba* lapp központok, amelyeknek kiemelt szerep jut a lapp kultúra és nyelv ápolásában, fejlesztésében és terjesztésében is. Ezek a kulturális központok többfunkciós intézetek; kulturális programokon kívül valamennyi központban szerveznek lapp nyelvtanfolyamokat.

A legújabb központok közé tartozik az osloei lapp ház¹⁵, amelyet 2004-ben hoztak létre több szervezet, párt összefogásával. Alapvetően lapp kulturális, információs és nyelvi központként működik.

A Lapp Színház¹⁶ 1981 óta működik Kautokeinoban, ez az egyetlen, lapp színpadi nyelvű professzionális intézmény és a szomszédos országok - elsősorban lapp- területein is rendszeresen fellép. Lapp nyelvű előadásaival a nyelv fennmaradását és fejlesztését is támogatja.

4. A lapp nyelv az oktatásban

Az 1700-as évek a lappok számára nyelvi szempontból pozitív kezdeményezései Thomas von Westen lelkész nevéhez fűződnek; ő vezette a lappok által lakott területeken az iskolák és kápolnák építtetését. Elkötelezett híve volt annak, hogy a lappok anyanyelvükön jussanak hozzá az evangéliumhoz, ezért azt hangoztatta, hogy a papoknak meg kell tanulniuk a lapp nyel-

¹⁵ *Samisk hus*

¹⁶ Beaivvás

vet. Ez a kedvező tendencia a 19. század közepén éles fordulatot vett, ami leginkább a nacionalista eszmék felerősödésével hozható összefüggésbe (Myrvoll 1999: 29). A már említett norvégosítási politika az oktatás területén abban nyilvánult meg, hogy a lapp gyerekeknek norvégul kellett tanulniuk, és a tanórákon kívül is egyre inkább kiszorították a lapp nyelv használatát. Csak „elkerülhetetlenül szükséges” esetekben lehetett a lapp nyelvet használni. A norvég állam célja egyértelműen a lappok norvég nyelvűvé formálása volt, három generáción keresztül (St.meld.nr.15, 4.5).

A második világháború után kezdett az állam a szigorú norvégosítási politikáján változtatni, az általános iskolai lappoktatást 1967-ben kezdték meg, a gimnáziumi osztályokban folyó lappnyelv-oktatást 3 évvel később (St.meld.nr.15, 4.5).

Napjainkban a teljes központi lapp területen lehetőség van a teljes körű lapp nyelvű oktatásban való részvételre. A gyakorlatban ez különböző mértékben valósul meg, indokolva azt a tanár- és tankönyvhiánnyal, illetve a szülők hiányzó tudatosságával. Az említett járásokban a lapp gyerekek legalább 20%-a lapp nyelvű oktatásban vesz részt, de valamennyien tanulják a lapp nyelvet.

Norvégiában ma a nemzeti tantervekkel párhuzamosan a lapp területekre vonatkozóan önálló, egyenértékű tanterveket fejlesztettek ki¹⁷. Ez a tanterv a lapp körzetekre, valamint a lappoktatásban részt vevő tanulók számára készült. A lappoktatásban részesülő tanulók számára az általános iskolai és középiskolai tantárgy- és óraszámfelosztást a minisztérium a Lapp Parlament Tanácsával konzultálva határozta meg. Lehetőség van lapp nyelven folyó oktatáshoz, lapp mint első, mint második, valamint mint harmadik nyelv tanulására.

A tanterv a lapp nyelv első nyelvként való tanulásának alapvető funkciója mellett egy különösen fontos célkitűzést fogalmaz meg. Ez a lapp mint első nyelv és a norvég nyelvű tantárgyak együttes fontosságát hangsúlyozza: e két tantárgy együttes tanítása és tanulása lefekteti a tanulók kétnyelvűsége kifejlesztésének alapjait. A lapp mint második nyelv tanulása a norvég nyelvvel párhuzamosan, a gyerekek funkcionális kétnyelvűségének kialakulását segíti elő.

¹⁷ *Kunnskapsløftet-Samisk*

Általános iskolák viszonylag nagyobb számban működnek Norvégiában, amelyekben a lapp nyelven folyó vagy a lapp nyelv oktatása jellemző. Középiskolákban lapp nyelvű oktatás Karasjokban és Kautokeinoban folyik, ezenkívül számos iskolában tanítanak lapp nyelvet. A két lapp nyelvű középiskola össztanulóinak száma az 1990-es évek második felében jelentős mértékben csökkent, ezzel szemben Finnmark megye középiskoláiban nőtt a lapp nyelvet tanulók száma.

A lapp nyelv és kultúra fennmaradásának nagyon fontos eleme, hogy a fiatalok anyanyelvükön tanulhassanak minél magasabb képzési szinteken. Felsőfokú tanulmányok folytatására lapp nyelven egy főiskolán nyílik lehetőség, ez a lapp főiskola Kautokeinoban. Az ország más intézményeiben pedig egyedi kvótákat állapítanak meg a lapp jelentkezők számára. Ezek a szabályozások is azt mutatják, hogy a lappok legmagasabb szintű képzésére, annak ösztönzésére különös hangsúlyt helyeznek a norvég egyetemek, főiskolák is.

A lapp nyelv, kultúra és más lapp vonatkozású témák oktatásában és kutatásában a legnagyobb szerepet a Lapp Főiskola kapta, amelynek legfontosabb feladata a lapp tanárképzés. A Tromsøi Egyetemen már megalakulásakor a lapp nyelv és kultúra oktatása és kutatása volt a legfőbb célkitűzése. Norvégiában ez az egyetlen intézmény, ahol lehetőség van lapp nyelv és irodalom szakon tanulmányok folytatására. 1990 óta működik az egyetem igazgatása alá tartozó önálló egység, a lapp tanulmányok központ.

5. Összegzés

A jogi keret és intézményrendszer megismerésével azt mondhatjuk, hogy Norvégia ma már, tévutakról visszatérve, demokratikus, példamutató kisebbségi politikát és nyelvpolitikát folytat. A lapp népcsoport pedig – mint őshonos kisebbség – különös megítélésben és kezelésben részesül. Ennek megfelelően azt feltételezhetjük, hogy a lapp kisebbség ma elégedett helyzetével, jogai elismerésével.

Irodalom

- Jávorszky B. 1991. *Észak-Európa kisebbségei*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Myrvoll, M. 1999. *Samene-ett folk i fire land: Samisk innhold i læreplanverket-en ressursbok for lærere in grunnskolen*. Samisk Utdanningsråd.
- Stenersen, Ø., Libæk, I. 2003. *Die Geschichte Norwegens von der Eiszeit bis heute*. Lysaker: Dinamo Forlag.
- Thuen, T. (szerk.) 1980. *Samene-urbefolkning og minoritet*. Tromsø-Oslo-Bergen: Universitets-forlaget.

Források

Grunnloven

Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (Sameloven)

St.meld.nr. 15 (2000-2001) *Nasjonale minoriteter i Norge*

St.meld.nr. 33 (2001-2002) *Tilleggsmelding til St.meld.nr. 55 (2000-2001) Om samepolitikken*

St.meld.nr. 48 (2002-2003) *Kulturpolitikk fram mot 2014*

<http://sametinget.no>; <http://www.saamicouncil.net>

<http://samiskhs.no>

Fordítástudomány

Gondolatok a fordítástudomány metanyelvéről

Simigné Fenyő Sarolta

1. Bevezetés

Minden szakterület és tudományos diszciplína saját tárgyát írja le, saját tárgyáról közöl ismereteket. A leírás nyelvét metanyelvnek nevezzük, vagyis metanyelven azoknak a nyelvészeti fogalmaknak az összességét értjük, amelyeket a nyelvi jelenségek leírásakor felhasználunk (Kiefer 2000: 35). A különböző tudományterületek képviselőihez hasonlóan a fordítástudomány művelői is kialakították a diszciplína leírásához szükséges speciális metanyelvet. Ezen belül meghonosítottak olyan szaknyelvi terminusokat, amelyekkel magáról a fordításról mint folyamatról, illetve a fordításról mint eredményről beszélni lehet. A fordításról mint gyakorlati tevékenységről szóló tudományos vita szükségességét elsőként James Holmes holland fordításkutató szorgalmazta 1972-ben megtartott híres előadásában (III. AILA Konferencia, Koppenhága), amelyet méltán tekinthetünk a fordítástudomány alapító nyilatkozatának. Előadásában Holmes többek között egy aktuális feladatra, a fordításról és annak elméletéről szóló vitára buzdított. A *The Name and Nature of Translation Studies* című beszédében, amely 1988-ban *Translated!* címmel könyv formájában is megjelent, James Holmes arra hívta fel a figyelmet, hogy a 20. század utolsó évtizedeiben eljött az ideje annak, hogy magáról a tudományterületről és a diszciplínára jellemző nyelvhasználatról is beszéljünk. Azaz, indítsunk vitát a fordítástudomány metanyelvéről (Holmes 1988: 79; Gambier and Doorslear 2007: 189). A vita – egyrészt a definíciók vitathatósága és a terminológia „homályossága”, másrészt a gyakorlati tevékenységet folytató fordítók és az elméletek alkotói közötti egyet nem értés következtében – azóta is tart. Meglátásunk szerint a vita tárgyát képező szövegek és/vagy szövegszekvenciák a fordítás tárgykörébe tartozó terminusok által közvetített alapinformációt és az alapinformációról szóló, a virtuális valóságban, azaz az információadó tudatában létező metainformációt is tartalmaznak (Bańcerowski 2000; Lévai 2003; Simigné 2007).

Az elmúlt 40 év során hatalmas mennyiségű szakirodalom gyűlt össze a fordítói tevékenységre és a fordítás mikéntjére, célkitűzéseire vonatkozóan.

Mi sem bizonyítja jobban, hogy folyamatosan beszélünk és írunk arról, hogy mi a fordítás, hogyan fordítunk, és mit tudunk magáról a tudományos diszciplináról, mint az, hogy 2007-ben a Target külön számot bocsátott útjára, amely a *The Metalanguage of Translation / A fordítás metanyelve* címet kapta. A kötet szerzői azt mutatják be, milyen álláspontokat képviselnek a fordítástudományra mint tudományos diszciplinára jellemző nyelvhasználatáról, főleg a diszciplína metanyelvében használatos terminológiáról. Ezzel kapcsolatban a Target 2007/2. számában olyan kérdéseket vetnek fel a tanulmányok szerzői, mint pl. a konzisztencia kérdésköre: Vajon az utóbbi évtizedekben a korábbinál konzisztensebb lett-e a fordítástudomány metanyelve? Vagy maga a diszciplína inkább széteső félben van-e, mivel nincsenek közös előfeltételek és hipotézisek, elméleti hátterek, és nincs közös metanyelv sem? Jelen tanulmány megírásához az alábbi gondolat adta az ötletet: a fordítástudomány metanyelvének használatával kapcsolatban számtalan olyan szituáció létezik, amely a tudományos kutatás tárgyát képezhetné. Magáról a fordítástudomány metanyelvéről szóló diskurzusnak specifikus ismertetőjegyei lehetnek, amikor a fordításkutatók és a gyakorlati tevékenységet folytató fordítók, a kutatók és a kiadók képviselői, a fordításkutatók és más diszciplinák képviselői, illetve a fordítástudomány művelői és a fordítással kapcsolatban tudományos ismeretekkel nem rendelkező résztvevőkkel osztják meg egymással nézeteiket.

Ez a gondolatmenet adta az ötletet ahhoz, hogy figyelni kezdjem, mi jellemzi a fordítástudomány metanyelvét akkor, amikor egy kutató nézeteit egyrészt más kutatók, másrészt pedig a fordítóképzésben résztvevő, a fordítástudománnyal ismerkedő, a diszciplína iránt tudományos igényeket támasztó hallgatók számára fogalmazza meg álláspontjait. A bemutatásra kerülő példákat Klaudy Kinga fordítással kapcsolatos írásaiból választottam, amelyek alapján ebben a tanulmányban mindössze néhány terminológiai kérdést vetek fel, ezek kapcsán a fordítástudomány metanyelvében megmutatkozó ellentmondásokat, majd az információ és a metainformáció váltakozását szemléltetem.

2. Alapinformáció és metainformáció váltakozása a fordítással kapcsolatos szövegekben

Mint ismeretes, a szaknyelv a nyelvnek valamely tudomány(ág)ban, szakmában, foglalkozási körben kialakult olyan változata, amely a köznyelvtől

főként szakszókincsében tér el. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a szaknyelvnek legkönnyebben szembetűnő része a szókincs. Tapasztalataink azt mutatják, hogy időnként a műszaki vagy a jogi szóhasználatot is megszakítják a közlésére vonatkozó metainformációs nyelvi elemek (Dobos 2004). Mivel a fordítás mentális tevékenység, a fordítástudomány metanyelvében, annak „alapszövegében” más szakszövegekhez viszonyítva gyakrabban mutathatók ki, sőt, számos esetben dominálnak is olyan referenciális, informatív tartalom kifejezésére szolgáló szavak és kifejezések, amelyek nemcsak a valóság elemeire utaló alapinformációt, hanem metainformációt is tartalmaznak. Ez a jelenség azzal magyarázható, hogy a fordítás mentális tevékenység, denotátuma egy, a fordító mint az információ befogadója, értelmezője, feldolgozója és továbbítója agyában, vagyis a virtuális valóságban zajló folyamat, amely ráadásul nem egy, hanem két nyelven történik.

A fordításra mint kétnyelvű beszédtevékenységre, valamint az említett tevékenység folyamatát és eredményét tanulmányozó tudományos diszciplína mibenlétére vonatkozóan is számos meghatározás létezik. A továbbiakban először egy olyan meghatározást vizsgálok, amely egyrészt azt fogalmazza meg, hogy a fordítást mint gyakorlati tevékenységet tanulmányozó tudományos diszciplína hogyan helyezhető el a tudományok rendszerében.

A **fordításelmélet** az alkalmazott **nyelvészet** egyik ága, amely a **fordítás folyamatát, végeredményét** és funkcióját **vizsgálja a fordítási szituációban résztvevő összes nyelvi és nyelven kívüli tényező figyelembevételével** (Klaudy 1994: 28).

A fordításelméletéről szóló meghatározás tipikus metanyelven van megfogalmazva. Nyelvi elemei egyrészt a valóság elemeire vonatkozó alapinformációt (egyik ága, szituáció, nyelven kívüli tényezők), másrészt az információadó tudatában zajló mentális folyamatokra, Lévai Béla szóhasználatával élve, a virtuális valóságra vonatkozó metainformációt fejeznek ki (Lévai 2007). Klaudy Kinga meghatározásában háromszor szerepel a **fordítás** főnév, amely a **fordítani** metainformációs igéből képzett nyelvi forma. A **fordítani** ige nem szerepel a Bańcerowski Janusz által 11 csoportba sorolt metainformációs igék között, és jelentése alapján egyik csoportba sem lehetne elhelyezni (Bańcerowski 2000). A 3. csoportba tartoznak pl. az információ befogadására utaló igék, de a **fordít** igébe a „befogadásra” utalá-

son kívül még több, más csoporthoz tartozó ige jelentése is beépül. A **fordítani** ige az információ befogadására, értelmezésére és továbbítására irányuló törekvésen kívül azt is inkorporálja, hogy ez a mentális tevékenység nem egy, hanem két nyelven zajlik. Ezen utóbbi kritérium alapján Bańcerowski osztályozását akár bővíteni is lehetne egy, a *fordít, tolmácsol, közvetít* igéket tartalmazó, kétnyelvű beszédtevékenységre vonatkozó igék csoportjával.

A **fordítás** főnév elsőként a **fordításelmélet** szóösszetételben szerepel. Klaudy Kinga a fordításról szóló tudományos diskurzust **fordításelméletnek** nevezi, amely egyben a gyakorlattal való szembeállítást is sugallja. Ugyanakkor az **elmélet** terminus nem egyértelmű. A modern tudományfilozófia meghatározása szerint „az emberi tudás magas szinten szervezett, szisztematizált formáját” jelenti (Albert 1999: 14). Ma már egyre inkább a **modell**, a **hipotézis** szinonimájaként használják. Ahhoz, hogy valamely nézet vagy tan(ítás) számot tarthasson az **elmélet** elnevezésre, pontosan meghatározott tudományfilozófiai kritériumoknak kell megfelelnie. Ilyenek pl. a belső koherencia, az ellentmondás-mentesség, az ellenőrizhetőség vagy cáfolhatóság, a magyarázó és prediktív erő, a tárgyalt jelenség kimerítő leírása, az objektivitás stb. A szó tudományfilozófiai értelmében tehát a fordításelméletek nem minősülnek elméletnek, mivel nem felelnek meg a fenti tudományos kritériumoknak. A fordítás szubjektív, intuíciókon alapuló tevékenység. Egyáltalán nem jellemző rá a természettudományos egzaktság. A **fordításelmélet** terminust csak akkor fogadhatjuk el, ha szakítunk a szó mai, filozófiai és természettudományos értelmezésével és visszatérünk a szó eredeti, görög jelentéséhez. A **théorein** igéből képzett **théoria** főnév, amely etimológiailag a **théa** (kinézet, látvány) főnevet és a **hóraó** (nézni, szemlélni) igét tartalmazza – a szótár tanúsága szerint *megfigyelést, szemrevételt, a világ szemlélését, a dolgokon eseményeken való gondolkodást, vizsgálódást, elmélkedést, szemlélődést* jelent. Mivel a fordítás gyakorlati tevékenység, a fordításelmélet pedig a fordítás gyakorlatának az elmélete, a fordítás gyakorlata által felvetett problémákon való elmélkedés (Simigné 2003).

Sokkal szerencsésebb az angol **translation studies** vagy a francia **traductologie** elnevezés, noha az angolszász és a francia nyelvű szakirodalomban is használatos a **science of translation** és a **translation theory** kifejezés is. A német **Wissenschaft** szó jelentése sokkal szélesebb, mint az an-

gol **science** terminus. A németben inkább szociokultuális kategóriát jelöl, a teológiát is lehet **Wissenschaft**-nak nevezni. „Ami a francia *traductologie* szót illeti, ez a legjobb elnevezés azon diszciplína valamennyi aspektusának jelölésére, amely a fordítást tekinti tárgyának: ez a francia megfelelő adja vissza a legadekvátabb módon mindazt, amit németül *Übersetzungswissenschaft*-nak, angolul *Translation Studies*-nak neveznek” (Albert 1999: 12–13). A magyar nyelvben a **fordítástudomány** elnevezést a német **Übersetzungswissenschaft** tükörszavaként csak alkalmasabb megfelelő hiányában használjuk, és mindazon kutatások összefoglaló jelölését értjük rajta, amelyek a fordításra, a fordítási tevékenységre irányulnak.

Az idézett meghatározásban először szereplő **fordítás** főnév az **elmélet** főnévvel alkot szóösszetételt, amelynek mindkét tagja mentális tevékenységre utal, vagyis a nyelv metainformációs elemei közé tartozik. A **fordítás** főnév valaminek egy másik nyelven, más formában való kifejezését jelenti úgy, hogy szisztematikusan megtartjuk az eredeti jelentést. De jelentéskomponensei között megtaláljuk a következőket is: magyarázat adása, magyarázás; átalakítás, konvertálás, feldolgozás; áthelyezés (egyik helyről a másikra); továbbítás, közvetítés (Simigné 2006). Az **elmélet** főnév az elmélyült gondolkodás eredményeképpen létrejövő produktum, jelentését már a **teória** főnév görög eredetének magyarázatakor kifejtettük. Tények összefüggésének igazolható feltevések alapján történő magyarázatát, alapelvek kifejtését értjük rajta.

A Klaudy Kinga tanulmányából idézett „alapszövegben” meta-információs jelentést hordoz a **nyelvészet** főnév is, amely a nyelvvel tudományos szinten való foglalkozást jelenti. A **vizsgálat**, tanulmányoz ige azt fejezi ki, hogy valaki mentális, információfeldolgozással kapcsolatos tevékenységet folytat. A **figyelembevételével** szóösszetétel jelentése: valamely körülmény, mozzanat szerepének bizonyos szempontból való tekintetbe vétele, a tudat ráirányulása valamire a jobb megismerés, a jobb megértés érdekében.

A **fordításelmélet** és a **fordítástudomány** főnevek alapján is meggyőződhetünk arról, hogy a diszciplína terminológiai nehézségekkel küzd. Az **elmélet** és a **tudomány** terminusok létjogosultságáról, az értelmezésükről szóló vitát, a fordítástudomány metanyelvében megmutatkozó terminológiai inkonzisztenciát más szakkifejezésekkel kapcsolatos ellentmondások is tető-

zik, hiszen a fordítástudomány interdiszciplináris jellegéből következik, hogy szóhasználatában megjelennek és újraértelmezést nyernek más szakterületek terminusai is. Ilyen például az eredeti és a lefordított szöveg egyenértékűségére vonatkozó **ekvivalencia** terminus, amelyet a matematikából vett át a fordítástudomány. Annak ellenére, hogy a pontosság, a precízesség, amely a matematikában az egyenértékűség feltétele, a fordítás során szinte soha nem valósul meg, a terminus mégis meghonosodott a fordítástudományban. A fordítás központi kategóriájának jelölésére szolgál, és az eredetivel való egyenértékűséget, értelmi és tartalmi azonosságot jelent (Simigné 2003). Az ekvivalencia főnév előtt álló jelző pontosítja, hogy milyen típusú ekvivalenciáról beszélünk, és hogy az egyenértékűség milyen szinten, milyen funkció alapján valósul meg (dinamikus ekvivalencia, szöveg ekvivalencia, foglami, funkcionális, természetes, egyirányú ekvivalencia stb.). A geometriából származik a **párhuzamos szövegek** szókapcsolat jelzője, feltételezhetően a kémiából a fordítás folyamatának összetevőire vonatkozó **analízis** és **szintézis**, a történelemből a **leigázás** terminus, amelyek részletes bemutatására nem nyílik mód jelen tanulmány keretei között.

A terminológiáról szólva azt is meg kell jegyeznünk, hogy a metanyelvi megfontolások metafordítási tevékenységet is előidézhetnek, mert a fordításról szóló diskurzusban számos, más nyelvből átvett terminus is megjelenik (globalizáció, lokalizáció, domesztikáció stb.).

3. Metainformációs operátorok szerepe az alapinformáció értelmezésében

Az alábbi szöveg elemzésekor nem térek ki minden vastaggal kiemelt szak kifejezés, terminus részletes elemzésére, hanem azt mutatom be, hogyan segítik a fordítástudomány metanyelvében fellelhető terminusok megértését, ezáltal befogadói értelmezést a szöveg szervezésében, az információ továbbításában rendkívül fontos szerepet betöltő *metainformációs operátorok*. A metainformációs jelentéssel felruházott operátorokat a bemutatott szövegben aláhúzással is kiemeltem.

Ha örvendetesen új szempontokkal gazdagítja a **fordítástudományt** a kulturális fordulat – **bár meg kell jegyezni**, hogy a hagyományos **értelem-ben vett** kulturális aspektus soha sem hiányzott a fordítás kutatásából, legfeljebb az a **vitatható** új megközelítés, amely a kultúra kutatását a hatalmi viszonyok vagy a nemi szerepek kutatásával azonosítja (Baker 1996), – **nem**

szabad megfeledkeznünk arról, hogy a **fordítás** elsősorban mégiscsak kétnyelvű beszédtevékenység, **ami azt jelenti**, hogy bármely nyelvről **fordítunk** bármely nyelvre, a **fordítás** folyamata sohasem lehet független a **fordítás** folyamatában összetalálkozó, **illetve** szembekerülő két nyelv hasonlóságaitól és különbségeitől. A **nyelvi** hasonlóságokról és különbségekről **beszélve** a **nyelvi szót** a lehető legtágabban **értelmezzük**, **tehát** nemcsak a nyelvi rendszerekben, hanem a **nyelvhasználatban**, a szövegszervezési eszközökben, a szövegkoherencia megteremtésében, a téma-réma tagolásban stb. **megnyilvánuló** jellegzetességekre **gondolunk**. A fenti jellegzetességeknek megfelelően minden nyelvpár viszonylatában **megfigyelhető** bizonyos típusú „**fordítási viselkedés**”, **ami azt jelenti**, hogy mindkét nyelvnek vannak olyan **jellegzetességei**, amelyek csak a másik nyelv vonatkozásában **jelentkeznek**, [...] (Klaudy 2007: 93–94).

Lévai Béla *Metainformáció a szövegben* című könyvében a gondolatokat működtető, műveleti utasításokat adó nyelvi elemeket latin eredetű szóval operátoroknak nevezi. Kiemeli, hogy nélkülük nem lehet logikusan zárt, összefüggő szövegeket alkotni. Az operátorok műveleti utasításokat adnak a beszélőnek a gondolatfűzésben (Lévai 2007: 9). Ilyen funkciót tölt be az alábbi szöveg első mondatában a **bár meg kell jegyezni** szerkezet, amely két különálló gondolatot kapcsol össze. Az első tagmondat egyrészt öröndetes hírt közöl a kulturális fordulatnak a fordítástudományban betöltött szerepéről, majd a **de** operátorral azonos jelentésű **bár** operátor azt vetíti előre, hogy ezt követően ellentétes értelmű információ következik, és az adó inkább azzal azonosul. A **meg kell jegyezni** jelentése: el kell mondani, a korábbi információt még valamivel ki kell egészíteni. A nyelvi információs folyamatról tudósító **megjegyez** ige az idézett szókapcsolatban irányító információt fejez ki: ne hidd el teljesen, amit eddig mondtam. A **nem szabad megfeledkeznünk** szerkezet szintén irányító információt fejez ki: ne töröljük emlékezetünkől, és ne hagyjuk figyelmen kívül, vagyis vegyük figyelembe azt az információt is, amely ez után következik.

Az **Ami azt jelenti** operátor az előtte álló szövegszekvencia magyarázata. Az **illetve** operátorral bevezetett szövegrész a megelőző információt helyesbíti, a **tehát** következtetést fejez ki. A metainformációs operátorokkal kapcsolatban a szakirodalomban az alábbiakat olvashatjuk: „Ezek a szavak kezdetben közönséges kötőszók voltak, ám ma bizonyos spontán beszélt

nyelvi szövegekben már nem töltik be eredeti funkciójukat, a szavak, mondatrészek, illetve mondatok összekapcsolását, hanem olyan kontextusokra vonatkoznak, amelyek csak az információadó, illetve az információvevő operatív memóriájában léteznek” (Lévai 2007: 28). A példaként idézett szövegben előforduló *bár, illetve, tehát* operátorok, valamint az operátorok szerepét betöltő igés szerkezetek kétvalenciás kötőelemként működnek. Előttük is, és utánuk is áll egy szövegrész. „A később következő szövegszakasz vagy szó feladata, hogy a korábbi értelmezze, magyarázza” (Lévai 2007: 65).

4. Összegzés

A fordítástudomány tárgykörébe tartozó, elsőként idézett szöveg alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a fordítástudomány metanyelvében jelen van egy kommunikációelméleti szempontból referenciális, illetve informatív funkciót betöltő szint, amelyben a diszciplína jellegéből adódóan dominálnak a mentális tevékenységre utaló metainformációs igék, főnevek és melléknevek. A fordítástudomány tárgykörébe tartozó második szöveg alapján azt szemléltettük, hogy ezt a kommunikációs szintet egy magasabb szinten metainformációs operátorok, kétvalenciás kötőelemek kötik össze, amelyek megkönnyítik az információ befogadását, magyarázzák a terminusok jelentését, elősegítik azok értelmezését. Megkönnyítik, hogy a fordításról mint kétnyelvű beszédtevékenységről gondolatainkat megfogalmazzuk és véleményet cseréljünk.

A bevezetőben a Target hasábjain megjelenő következő kérdéseket tettem fel: Vajon az utóbbi évtizedekben a korábbinál konzisztensebb lett-e a fordítástudomány metanyelve? Vagy maga a diszciplína inkább széteső félben van, mivel nincsenek közös előfeltételek és hipotézisek, elméleti hátterek, és nincs közös metanyelv sem? Természetesen az előadásban elemzett, a fordítástudomány tárgyköréből kiválasztott szövegrészek nem elegendőek ahhoz, hogy a példaként idézett szövegek alapján a fordítástudomány metanyelvére vonatkozóan messzemenő következtetéseket vonjunk le. Annyi példát nem tudtam bemutatni, hogy azok alapján a Target 2007/2. számának szerzői által feltett kérdésekre akár igenlő, akár tagadó választ adhatnánk. De a bemutatott példák meggyőzően szemléltették, lehetőség van arra, hogy a fordítástudomány metanyelvében olyan metainformációs nyelvi elemeket alkalmazzanak a kutatók, amikor egymás között, illetve a fordítástudomány-

nyal ismerkedő jövődöbeli kutatókkal a diszciplínára vonatkozó információ-
ót cserélnek, amelyek megkönnyítik az értelmezést akkor is, ha a terminoló-
gia inkonzisztens, és abban az esetben is, ha a diszciplínát bemutató
metaszöveg egyes elemei magyarázatra szorulnak.

Irodalom

- Albert S. 1999. A fordításelméletek tudományfilozófiai alapjairól. *Fordítástudo-
mány*. 1999. I/1. 12-26.
- Bañcerowski J. 2000. *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. Budapest:
ELTE BTK Szláv és Balti Filológiai Intézet, Lengyel Filológiai Tanszék.
- Dobos Cs. 2004. Szaknyelvek és szaknyelvoktatás. In: *Miskolci Nyelvi Mozaik*.
Miskolc: Miskolci Egyetem BTK. 24–43.
- Gambier, Y. – Doorslear, L. van: How about meta? An introduction. In: *TARGET*.
International Journal of Translation Studies. Volume 19. Issue 2. Benjamins.
2007. 189-195.
- Holmes, J. S. [1972]. The Name and Nature of Translation Studies. In: James S.
Holmes: *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*.
Amsterdam: Rodopi. 1987. 66-80.
- Kiefer F. 2000. *Jelentéelmélet*. Budapest.
- Klaudy K. 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. 2007. Barátságatlan nyelvpárok. A jelzős főnévi csoport viselkedése a
fordításban. In: *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*.
Budapest: Tinta Könyvkiadó. 93–107.
- Lévai B. 2003. *Alapinformáció és metainformáció*. Debrecen: Szlavisztikai Intézet.
- Lévai B. 2007. *Metainformáció a szövegben*. Debrecen: Debreceni Egyetem, Kos-
suth Egyetemi Kiadó.
- Simigné Fenyő S. 2003. Fordítástudomány. In: Simigné Fenyő S. (szerk.) *Beveze-
tés az alkalmazott nyelvészetbe*. Miskolc: Miskolci Egyetem, BTK. 125–155.
- Simigné Fenyő S. 2006. *A fordítás mint közvetítés*. Miskolc: Stúdium.

Kognitív nyelvészet és fordításstilisztika

Cs. Jónás Erzsébet

A kognitív nyelvészet orosz képviselői

A kognitív nyelvészet célja, hogy a megismerés folyamatában a nyelvi formák mellé azok kognitív analógját helyezze, fogalmi struktúráját megállapítsa, ugyanakkor a választás okát és az adott tartalom formájának létrehozását is megmagyarázza (Kubrjakova 2004: 16). Popova és Sztjernyin áttekintése alapján az orosz kognitív nyelvészet jelenlegi állapotában a következő irányzatokat tartjuk számon (Popova és Sztjernin 2002: 7–18).

- konceptualizációs kulturoológia,
- lingvakulturoológia – a nyelvtől a kultúrához,
- logikai fogalomelemzés,
- kognitív szemantika – a nyelv lexikális és grammatikai szemantikájának elemzése, amely a konceptualizáció tartalmának megismeréséhez vezet,
- filozófiai, szemiotikai irány – alapvető kognitív jelek tanulmányozása.

A fordításstilisztika szempontjából a kognitív szemantika vizsgálata kínálja számunkra a legtöbb új eredményt sejtető vizsgálati módszert.

A kognitív szemantika alapkategóriái

A kognitív szemantika orosz irányzata a nyelvi szemantikának, a nyelvet beszélők konceptuális terének, tehát a kogníció és a szemantizáció folyamatának tanulmányozását tűzi ki célul. Azok a nyelvi módszerek, amelyeket a nyelvi egységek lexikális és grammatikai szemantizációjához használunk, a nyelvi kulturoológiai kutatásnak is módszerei lehetnek. A kognitív nyelvészet olyan nyelvi egységek szemantikáját tanulmányozza, amelyek a konceptusokat, a fogalmakat a nyelvben reprezentálják (objektíválják, verbalizálják, kifejezik).

A konceptus – a konceptoszférának – magyarul a fogalomalkotás terének – az egysége, ezzel szemben a jelentés – a nyelv szemantikai terének egysége.

A jelentés – a nyelvi tudat egysége, a konceptus – a kognícióé (az általános megismerése).

A konceptus és a jelentés egyenlő mértékben a gondolati, a kognitív természet jelensége.

A konceptus fogalma

A konceptus értelmi fogalom, amely nem látható. A filozófusok, pszichológusok, kulturológusok számára alapkategóriát jelent. A konceptus fogalmát többen igyekeztek meghatározni. A konceptus a tudatban létrejött magas szintű absztrakció egysége, amelynek nemzeti kulturális specifikuma is van. Ezt a specifikumot és a hozzá tartozó nyelvi asszociációt nevezzük konceptusnak. A konceptus formálódása a személyiségben, a társadalomban zajlik és komplex, enciklopédikus információkat hordoz a tükröztetett tárgyról vagy jelenségről, valamint az adott információk társadalmi tudat által történő interpretációjáról. Tükrözi a közösségi tudat viszonyát az adott jelenséghez vagy tárgyhoz. A konceptus az individuális érzékelésen keresztül kódolódik a tudatban. Az egyéni érzékelés a konceptus tartalmának komponense, és az ember tárgykódolásának univerzális egysége. Sokan úgy vélik, hogy a mentális lexikon azonos a konceptussal. Nem szabad elfelejtenünk ugyanakkor, hogy a „mentális lexikon” terminusában a „lexikon” a nyelv szférájában marad, míg a „konceptus” a konceptoszféra, vagyis a tudat egysége.

A konceptoszféra vagy kognitív tér fogalma

A konceptoszféra fogalmát az orosz tudományosságba Lihacsov vezette be. Ő a konceptusok összességét értette alatta, amelyet az adott nyelvet beszélők konceptuspotenciálja hoz létre. Így egy adott nép konceptoszférája szélesebb, mint a nyelv szójelentésének szemantikai szférája. Minél gazdagabb egy nemzeti kultúra, annak folklórja, irodalma, tudományai, képzőművészete, történelmi tapasztalata, egyháztörténete stb., annál gazdagabb egy nép konceptoszférája (Lihacsov 1993: 5). A konceptoszféra egy adott nép konceptusainak rendezett összessége, a gondolkodás információs bázisa.

V. V. Kraszni használja a nyelvet beszélők közösségére nézve a „kognitív tér” terminust, s elkülöníti tőle az egyén individuális kognitív terét. Ez utóbbit úgy határozza meg, mint az egyes személy behatároltan strukturált ismereteinek és asszociációinak összességét.

Széles körben alkalmazzák a kognitív nyelvészetben a különböző nemzeti konceptoszférák összehasonlítását. Ez teszi lehetővé a konceptualizáció hasonló és különböző vonásainak feltárását, annak bemutatását, hogy a konceptusok milyen esetekben ekvivalens nélküliek, milyen esetekben hiányoznak a másik nyelv konceptoszférájából. Ezen a ponton kapcsolódik a kognitív nyelvészethez a fordításstilisztika, amely az eredeti mű szerzője, befogadó fordítója és a célnyelvi olvasó hármában vizsgálja az individuális és a nemzeti kultúrák kognitív tereit.

A kognitív nyelvészet megkülönbözteti a kognitív tudat, a kommunikatív tudat és a nyelvi tudat fogalmát. A kommunikatív tudat egészében s ezen belül a nyelvi tudat integrált része a kognitív tudatnak, amely egy nép kognitív általános tudásának a tere.

A világ képe

Az utóbbi időben a „világ képe”-fogalom a legkülönbözőbb humán tudományok területén használatos. Különösen fontos ennek a fogalomnak a nyelvi kulturológiai meghatározása. A világ képe alatt a tudatnak a felhalmozott valóságismeretét értjük, amely rendszerezve és megformálva a közösségi (csoport és individuális) tudatban jelenik meg. A világról alkotott közvetlen kép magába foglalja mind a tartalmi, mind a konceptuális valóságismeretet. Ez a mentális sztereotípiák összessége, amelyek a megértést és interpretációt határozzák meg a valóság jelenségei kapcsán. Ezt a világról alkotott képet nevezzük kognitívnek, minthogy a kogníció (megértés) eredményeként jön létre. A kognitív tudat a konceptoszférán, vagyis a rendezett ismereteink összességén alapul. N. M. Lebegyeva írja: „A tulajdonképpeni kultúránk kognitív mintát ad számunkra a világ megértéséhez. Ezt a mintát a »világ képének« nevezzük” (Lebegyeva 1999: 21).

A világ kognitív képe – a valóság mentális képe, amely az emberek vagy a nép kognitív tudata által formálódik, és az érzékszervekben tükröződő elsődleges empirikus valóságképeződés, valamint a gondolkozási folyamatban a tudat által létrehozott valóságra vonatkozó reflexiók összessége. A világ kognitív képe a konceptoszféra és a tudat sztereotípiáinak összessége, amelyeket maga a kultúra kínál.

A világ nyelvi képe – a nyelvet beszélők valóságglátása, amely nyelvi egységekben fixálódik a fejlődés meghatározott szakaszában. A valóságról való elképzelés nyelvi jelekkel való tükrözése – a világ nyelvi tagolása. A

tárgyak és jelenségek nyelvi rendszerezése, amely a világról alkotott információkat verbálisan rögzíti. A kognitív kép és a nyelvi kép egymás között mint elsődleges és másodlagos, mint mentális és verbális tudattartalom leképeződése jelenik meg.

A világ művészi képe – a nyelvi képhez hasonlóan másodlagos kép. Az olvasó mint befogadó tudatában jelenik meg a művészi szöveg olvasásakor (vagy a néző tudatában miközben hallja, látja a művészi alkotást). A világ művészi képében tükröződhetnek a világ nemzeti képének sajátosságai, például a nemzeti szimbólumok, sztereotípiák, a nemzetre jellemző speciális konceptusok. A világ művészi képe másodlagos, közvetett világkép. Az irodalmi alkotás kétszeresen is közvetett, minthogy a nyelven és a szerző egyéni konceptusain keresztül tükrözi a valóságot.

Kognitív tér, szemantikai tér, lexémák, frazeologizmusok, metaforák

A mai orosz kognitív nyelvészek alapvetően elkülönítik a konceptoszférát a nyelv szemantikai terétől, amelyet számos szerző a „világ nyelvi képének” nevez. A konceptoszféra tisztán gondolati szféra, amely a konceptusokból mint gondolati képekből, sémákból, fogalmakból, absztrakciókból áll.

A nyelv szemantikai tere alatt a konceptoszférának azt a részét értjük, amelyet a nyelvi jelek hordoznak. Az adott nyelv nyelvi jelei által visszaadott jelentések összessége. A nyelv szemantikai tere a kognitív nyelvészet értelmezésében szinonimája a világ nyelvi képének, s ennek leírása a világ nyelvi képének leírását adja. Ide tartoznak a nominatív eszközök, lexémák, állandó fordulatok, frazeologizmusok, funkcionális eszközök, a társalgásban használt lexika és frazeológia, képi eszközök, a népre jellemző speciális képalkotás, metaforaalkotás, átvitt értelmű jelentések, s végül a nyelv fonoszemantikája, a hangzás jelentéssége. A kognitív interpretáció a nyelvi kép kutatása során a nemzeti szemantikai tér jegyeinek leírására törekszik, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvi képből átmenjünk a kognitív világképbe, s leírassuk a nemzeti konceptoszférát.

A konceptus nominatív mezője

A kognitív nyelvészet alapposztulátuma az a gondolat, hogy a konceptus mint mentális egység nyelvi objektvitáció eszközanalízisével írható le.

„A konceptus nyelvi jelekben szóródik szét, s azok objektiválják. Hogy helyreállíthassuk a konceptus struktúráját, az egész nyelvi korpuszt elemez-

ni kell, amelyben a konceptus reprezentálódik (lexikai egységek, frazeológia, paremiológiai háttér). A rendszerbe be kell kapcsolni azokat az állandó hasonlatokat, amelyek rögzítik a képi etalonokat, s reprezentálják az adott nyelvet is” (Pimenova 2004: 9). A nyelvi eszközök összessége, amely a társadalom meghatározott fejlődési periódusában a konceptust objektíválja (verbalizálják, reprezentálják, kinyilvánítják) mint a konceptus nominatív mezője határozható meg.

A *nominatív mezőt* meg kell különböztetni a hagyományos nyelvészet szerinti lexikális csoportoktól – lexikoszemantikai csoport, lexikoszemantikai mező, lexikofrazeológiai mező, szinonimasor, asszociatív mező – annak alapján, hogy benne komplex jellegről van-e szó. A komplexitás azt jelenti, hogy bár a nominatív mezők a felsorolt csoporttípusokat magukba foglalják, eközben mégis egy nem nyelvi (fogalmi) rendszerbeli struktúrát képeznek. A nominatív mező minden szófaji egységet magába foglal.

Fontos megjegyezni, hogy a speciális nyelvi eszközök nyelvi rendszerben léteznek a kommunikatív szempontból releváns konceptusok számára. Ezek jelentik a társadalomban a megítélés, az információcsere, a megnyilatkozási kapcsolatok mindennapi tárgyát. Más konceptusok nominatív mezője behatárolt, nincsenek szinonimasoraik. A harmadik csoportnak nincs rendszerbe foglalható nominatív mezője. E fogalmaknak csak szubjektív alkalmi, okkasionális nominációja van, amely a konceptus egyes tulajdonságait írja le, az egyéni benyomásokat, közvetett nominációkat rögzíti anélkül, hogy az egész konceptust megnevezné. Az egyéni költői metafora- és fogalomalkotást e körbe sorolhatjuk.

Konceptus, lexéma, nyelvi hiány

A fordításstiliztika szempontjából különösen lényeges a konceptus és a szólexéma viszonyának a kérdése. Ez a viszony a kognitív nyelvészet elméleti problémaköreinek egyike. Egyes kutatók a konceptust a szóval azonosítják. Kuzljakin véleménye szerint például „a konceptusok sorába tartoznak a lexémák, amelyek jelentése a nemzeti nyelvi tudat tartalmát adják” (Kuzljakin 2005: 177).

Popova és Sztjernyin véleménye szerint a konceptus verbális nominációja nem kötelező előfeltétele a konceptusnak mint valóságos létező mentális egységnek a kijelöléséhez, és elvileg nem kötelező feltétele a konceptus létének sem. Bármely nyelvi jel a nyelvben konceptust képezhet a

közlésben úgy is, ha a konceptust nem teljes egészében mutatja be, hanem csupán néhány alapvető konceptuális tulajdonságot, amely jellemző a közleményre. Így tehát megkülönböztethetünk a verbalizált és nem verbalizált konceptusokat. A verbalizáció és nem verbalizáció a konceptus értelmi összetevőire is vonatkozik. A konceptus, a jelentés és a lexéma viszonylatában több variáció lehetséges. Ezek alapján a nyelven belül és nyelvek között is rendszerbeli hiányok jöhetnek létre:

1. *Lexikai hiány* esetén van konceptus, van potenciális szeméma, de nincs lexéma. Pl. az orosz „újházasok” (*молодожёны*) lexéma élő – de nincs az oroszban *, „régiházasok” lexéma arra a tartalomra, hogy „emberek, akik régen házasságban élnek”.

2. *Szemantikai hiány* esetén van konceptus, nincs szeméma, nincs lexéma. Pl. az oroszban se szeméma, se lexéma nincs a következő fogalmakra: „jeges ösvény a járdán, amelyen nekifutva télen csúszkálni lehet”, „száraz dolog, amely a szem sarkában gyűlik össze”, „az, aki korábban a nővel volt” (Viszockij). Magyarul: „*sikóka*” (szabolcsi tájszó), „*csipa*”, „*az exe*”.

3. *Kognitív hiány (konceptuális hiány)* esetén nincs konceptus, nincs szeméma, nincs lexéma. Nem jöttek létre az orosz tudatban – többek között kultúratörténeti okokból – olyan konceptusok, amelyek az anglo-amerikai konceptoszférában aktív jelenlévők. Ezeket az orosz nyelvben csak tükörfordítással lehet visszaadni, pl. „privát szféra”, „politikai korrektség”, „életminőség”, „a beszélőpartner arculatának megőrzése” (*приватность, политическая корректность, качество жизни, сохранить лицо собеседника*). Fokozatosan az átvett szó bázisán kialakulóban van a „*tolerancia*” (*толерантность*) szó orosz nyelvi konceptusa. Viszont tisztán orosz konceptus a „lelkiség, szellemi emelkedettség”, „intelligencia”, „beszélgetés lélektől lélekig”, „valahogy majd csak lesz...” (*духовность, интеллигенция, разговор по душам, авось*) – ezek nincsenek meg más népek (pl. angolok) konceptoszférájában.

Ezek a hiányok a fordításban csak a fordítás különböző technikai, átváltási műveleteivel oldhatók fel. Ezek viszont a fordítást gyakran terjengőssé teszik.

Példaként Fjodor Dosztojevszkij utolsó elbeszélésének két részletét vizsgáljuk meg az orosz eredeti és a magyar fordítás egybevetésében. A

címe: Egy nevetséges ember álma (1877). Figyeljük meg benne a kedves, az igazság, a bűn (милий, истина, правда, грех) lexémák értelmezési körét (konceptoszfáráját vagy kognitív terét) az oroszban s a magyar fordításban. Összpontosítsunk azokra a hiányokra, amelyek annak kapcsán jönnek létre, hogy az adott helyeken az orosz konceptoszféra tágabb – két lexémát is elbír –, mint a magyar megfeleltetési lehetőség.

A fordító legfeljebb körülírással vagy lábjegyzetben megadott magyarázattal utalhatott volna az alábbi finom distinkciókra:

A konceptus tartalma	Orosz	Magyar
intim viszonyban, lelki- leg közelálló: kedves	милий	kedves
semleges, udvarias: kedves	дорогой	
megcáfolhatatlan igaz- ság	истина	igazság
ami mindenkinek jogos, igazságos, becsületes	правда	
törvénytelenység, a sza- bály átlépése	преступление	bűn
eredendő, morális bűn	грех	

Федор Михайлович Достоевский: Сон смешного человека (Dostojevszkij 1983:104–119)

I

Я смешной человек. Они меня называют теперь сумасшедшим. Это было бы овышение в чине, если б я все еще не оставался для них таким же смешным, как и прежде. Но теперь уж я не сержусь, теперь они все мне *милы*, и даже когда они смеются надо мной -- и тогда чем-то даже особенно *милы*. Я бы сам смеялся с ними, -- не то что над собой, а их *любя*, если б мне не было так грустно, на них глядя. Грустно потому, что они не знают *истины*, а я знаю *истину*. Ох как тяжело одному знать *истину*! Но они этого не поймут. Нет, не

поймут.

.....
 Пусть это сон, но все это не могло не быть. Знаете ли, я скажу вам секрет: все это, быть может, было вовсе не сон. Ибо тут случилось нечто такое, нечто до такого ужаса *истинное*, что это не могло бы пригрезиться во сне. Пусть сон мой породило сердце мое, но разве одно сердце мое в силах было породить ту ужасную *правду*, которая потом случилась со мной? Как бы мог я ее один выдумать или пригрозить сердцем? Неужели же мелкое сердце мое и капризный, ничтожный ум мой могли возвыситься до такого откровения *правды*! О, судите сами: я до сих пор скрывал, но теперь доскажу и эту *правду*. Дело в том, что я... развратил их всех!

V

Знаю только, что причиной *грехопадения* был я. Как скверная трихина, как атом чумы, заражающий целые государства, так и я заразил собой всю эту счастливую, *безгрешную* до меня землю.

A magyar fordítás Makai Imre munkája. A kognitív szemantika szempontjából a konceptualizációk kiemelt lexémái az oroszban fogalmi opponenciát alkotnak (милый-добрый, истина-правда, преступление-грех), ám velük szemben mindösszesen egy-egy magyar áll: kedves, igazság, bűn.

A két utóbbi konceptus, az igazság és a bűn poétikai, szövegkoherenciát alkotó kifejtését – Dosztojevszkij egész életművében, majd a fenti utolsó elbeszélése kapcsán – részletesen elemzi Szávai János Alatheia, avagy nem találunk szavakat című tanulmányában (in: Radvánszky 2008: 433–440). A magyar fordítás szövegéből, a megfeleltetett magyar lexémák háttéréből ilyen módon az orosz kognitív világkép fogalmi különbségtétele nem olvasható ki. (Ellenkezőre is találunk példát: ilyen a magyar szerelem–szeretet. A magyarban két lexémával rögzült fogalompár visszaadására az oroszban egyetlen közös ’szeretet’ jelentésű любовь lexéma áll rendelkezésre).

Fjodor Dosztojevszkij: Egy nevetséges ember álma (fordította Makai Imre, in Dosztojevszkij 1980: 479–503)

1

Én nevetséges ember vagyok. Ők most örülnek mondanak. Ez előléptetés lenne, ha nem maradtam volna még mindig ugyanolyan nevetséges a szemükben, mint azelőtt. De most már nem haragszom rájuk, most már mind *kedvesek* nekem, még akkor is, amikor nevetnek rajtam – sőt, akkor valahogy különösen *kedvesek*. Magam is velük nevetnék – nem éppen magamon, hanem csak azért, mert *szeretem* őket –, ha nem szomorodnám el, valahányszor rájuk nézek. Azért szomorodom el, mert ők nem ismerik az *igazságot*, én pedig ismerem. Jaj, milyen nyomasztó, ha az ember csak egymaga ismeri az *igazságot*! De ők ezt nem rétik. Nem, nem értik.

.....
Lehet, hogy ez álom, de lehetetlen, hogy mindez ne történt volna meg. Sőt, elárulok egy titkot: mindez talán korántsem volt álom! Mert ekkor olyasvalami történt, olyan megdöbbentően *igaz* valami, amit nem álmodhat az ember. Jó: álmomat a szívem szülte, de vajon a szívem egymaga megszüllhet-e azt a szörnyű *igazságot*, ami azután megtörtént velem? Hát hogy tudtam volna én egyedül kitalálni vagy a szívemmel megálmodni? Hát hogy tudott volna felemelkedni az én sekélyes szívem meg az én szeszélyes, gyarló értelmem az *igazság* ilyen félelmetes kinyilatkoztatásáig?! Ítélik meg maguk: eddig titkoltam, de most elárulom ezt az *igazságot* is. Arról van szó, hogy én... megrontottam mindnyájukat!

5

(...) Csak annyit tudok, hogy *bűnbeesésük* oka én voltam. Ahogy egy veszedelmes trichina, ahogy egyetlenegy pestisbacilus egész országokat megfertőz, úgy megfertőztem én is önmagammal ezt a mindaddig boldog, *bűntelen* földet.

Összegzés

A jelentés a konceptusnak mint gondolati egységnek az a része, amely nyelvi jellel rögzül a kommunikáció céljából. A konceptus nincs kötelező kapcsolatban a szóval vagy más verbális nyelvi eszközökkel. A konceptus lehet verbalizált, de nyelvileg nem kifejezett, nem verbalizált is. Az orosz nyelvben külön-külön verbalizált konceptusok a magyarban egy-egy lexémával fejeződtek ki. A magyarban úgyszintén találunk ugyanerre példát.

A fordításstilisztika szempontjából a nyelvi konceptológia vizsgálata azért fontos, mert arra keres választ, miben különbözik az idegen nyelvi eredeti szövegben rögzült világlátás a célnyelvi eszközökkel a fordításban megjelenő befogadói világ képétől. Arra kerestük a választ – Dosztojevszkij két rövid szövegrészletét alapul véve –, hogyan kompenzálható – vagy nem kompenzálható – a magyar nyelvben nem verbalizált konceptustartalom anélkül, hogy az orosz eredeti mű szövege értékéből veszítene.

Irodalom

- Kubryakova 2004. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. № 1. 6–17.
- Kuzljakin 2005. Кузлякин, С.В. Проблема создания концептуальной модели в лингвистических исследованиях. Русистика и современность Т. 1. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. Санкт-Петербург.
- Lebegyeva 1999. Лебедева, Н.Б. *Полиситуативность глагольной семантики (на материале русских префиксальных глаголов)*. Томск.
- Lihacsov 1993. Лихачёв, Д.С. Концептосфера русского языка. *Изв. РАН – СЛЯ*. № 1. 3–9.
- Pimenova 2004. Пименова, М.В. Введение в когнитивную лингвистику. Предисловие. Кемерово.
- Porova, Sztyernin 2002. Попова, З.Д., Стернин, И.А. *Язык и национальная картина мира*. Воронеж.
- Radvánszky Anikó (szerk.) 2008. „Embernek lenni minden körülményben”. Tanulmányok Kiczenkop Judit születésnapja alkalmából. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kara.

Források

Dosztojevszkij, Fjodor 1980. *Egy nevetséges ember álma*. Kisregények. Budapest: Európa Könyvkiadó. Budapest

Dosztojevszkij 1983. Достоевский, Ф.М. Сон смешного человека Версия 1.0 от 23 июня 1999 г. Сверка произведена по «*Полному собранию сочинений в тридцати томах*» (Издательство «Наука», Ленинградское отделение, Ленинград, 1983, т. XXV, стр.104–119). OCR: Сергей Кузнецов (http://az.lib.ru/d/dostoewskij_f_m/text_0330.shtml)

A műfordító lehetőségei és korlátai

Lőrincz Julianna

1. Bevezető megjegyzések

Örökzöld kérdése a műfordítás-elméletnek és -gyakorlatnak, hogy létre lehet-e hozni egy más kultúrában született szövegnek az eredeti szöveggel egyenértékű szövegvariánsát. Mit tehet a fordító, ha költői szöveget fordít, annak érdekében, hogy a forrásnyelvi szöveg poétikai üzenetét, stílusformáit, ritmikai és rímhálózatát, a prozódíát is úgy közvetítse a célnyelvi befogadónak, hogy ugyanazt a hatást keltse bennük, mint amelyet az eredeti szöveg alkotója szándéka szerint közvetít a forrásnyelvi befogadónak?

Már a múlt század elején megfogalmazódik a műfordításról való gondolkodásban, hogy a fordításokat fordításokként, tehát a célnyelven újraalkotott szövegekként kell olvasni, és nem az eredeti forrásnyelvi szövegek célnyelvi másolatainak kell tekinteni őket. Egy századdal később Walter Benjamin is hasonló nézeteket vallott a műfordításról. Benjamin szerint a műfordításnak sohasem az eredeti szöveg másolatának kell lennie, hanem a műfordítónak a forrásnyelvi szöveg olyan célnyelvi változatát kell létrehoznia, amely önálló célnyelvi szöveggé is megállja a helyét. A lefordított költői szövegnek a forrásnyelvi szöveghez való aktuális hasonlóságot kell mutatnia, nem pedig teljes azonosságot (vö. Man 2007). Benjamin és mások a műfordítást minimális veszteségekkel létrejött kompromisszumnak tartották. Megjegyezzük, hogy napjainkban ez a vélemény egyre inkább tért hódít az irodalmi fordításokkal kapcsolatos szakirodalomban (vö. Józán et al. 2005).

Mivel fordítás közben a forrásnyelvi szöveget a fordítók sokféleképpen értelmezik – az eredeti szövegalkotó, a fordító(k), a feltételezett olvasók, az eredeti és a fordított szövegek befogadói –, a különböző értelmezések során módosulhatnak az eredeti szöveg jelentései. Nem tűnik tehát alaptalannak az a megállapítás, mely szerint egy más kultúrában keletkezett költői szöveg nem fordítható le teljesen ekvivalens módon idegen nyelvre. Költői szövegek esetében pedig különösen nem beszélhetünk az eredetivel teljesen adekvát fordításszövegről. A műfordítónak elsősorban az eredeti költői szöveg sajátos poétikai üzenetét, valamint az eredeti szövegével azonos hatását kell

átvinnie a célnyelvi szövegvariánsba úgy, hogy közben folyamatosan tudja, hogy új szöveget hoz létre, nem pedig az eredeti pontos mását.

2. A művészi szövegek fordításának néhány fontos kritériuma

A műfordítás bizonyos objektív törvényszerűségek szerint zajló, ugyanakkor több szubjektív választást megengedő kognitív interkulturális tevékenység, amely a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegalkotási folyamatban részt vevő tényezők kölcsönhatásában valósul meg. Ilyen tényezők: a forrásnyelvi szöveg alkotója, a forrásnyelvi szöveg, a műfordító, a fordításszöveg stb. Ebben a folyamatban a műfordítónak központi szerep jut. Az ő szövegértelmezése és szövegalkotó tevékenysége eredményeképpen a célnyelven újraalkotott szöveg egyenértékű variánsa lehet a forrásnyelvi szövegnek mint invariánsnak (vö. Popovič 1980, Péter 1999, Lőrincz 2007). Ugyanakkor a fordított szöveg az egyetemes kultúrának is része, annak egyik szegmense, így szervesen illeszkedik a művészi szövegek folyamatába, ilyen értelemben tehát intertextus is.

A magyar műfordítás-irodalomban már Babitsnál megtalálhatjuk az **intertextualitás** fogalmának megelőlegezését, bár Babits maga ezt a szót nem használja. Józan Ildikó utal rá egy tanulmányában, hogy joggal feltételezhetnénk, hogy Babitsnál a **szövegközöttség** fontossá válik, de ugyanakkor azt is feltételezhetnénk, „miszerint a fordított szöveg és az eredeti (értelme) között metonimikus *rész-egész viszony* jön létre, aminek következményeképpen a fordított szöveg nemcsak a rész, hanem a *maradék* mint az eredeti értelemhez képest létrejövő *hiány* megjelenítését is elvégzi. Innen adódhat az a következtetés, miszerint az eredeti szöveg rangban mindig a fordítás elé kerül” (Józan 2005: 223).

A modern hermeneutikai szövegértelmezések alapján viszont a szövegek egységes kontinuumáról beszélhetünk. „E kontinuum egyik végpontján az »eredeti«, a primér szöveg áll, a másik végpontján a »műfordítás«, egy másik nyelv közegében keletkezett szöveg bizonyos elvek és eljárások alapján történő »honosítása«. De az »eredeti« és a »műfordított« szöveg között végtelen sok változat van, s mi mintegy csak szegmentumokat vágunk ki e kontinuumból. A határok elmosódnak” (Szabolcsi 1998: 12; vö. még Szegedy-Maszák 1998: 69). A műfordításszöveget és az eredeti szöveget intertextusként felfogó modern nyelvészeti és irodalmi értelmezéseknek is helyt kell adnunk tehát a költői szövegek fordításainak vizsgálatakor (vö.

Szegedy-Maszák 1998, Kulcsár Szabó 1999). A költészet fordításának ilyenfajta értelmezése nem mond ellent a nyelvészeti és az irodalmi megközelítésű fordításelméleti szakirodalomban is meglévő azon véleményeknek, melyek szerint minden fordítás egy-egy variánsa a forrásnyelvi szövegnek (vö. Popovič 1980, Péter 1999).

3. A költői szöveg fordításának alapkérdései

Minden szövegtípus fordításához elengedhetetlen az előkészítő munka, a versfordítási folyamatban pedig különösen fontos az eredeti szöveg tartalmának, szemantikai hálózatának felismerése és megértése. A szöveg lexikai elemeinek (a sztenderd, archaikus, szleng stb. lexikai elemek) megértése.

Költői szövegek esetében különösen fontos a szöveg stilisztikai elemeinek, képi világának, de ugyanígy a hangzásvilágának is a feltérképezése. Régen a költői szövegeket hangos olvasásra szánták, ezért nagyon fontos volt az élőszóbeli előadás, a hangzás.

A szöveg stílusát az alkotó idiosztílus nagyban meghatározza, ezért ennek felismerése is elengedhetetlen a műfordítónak. A költészetet költőnek kell fordítania, hiszen ő az, aki képes nemcsak az eredeti szöveg poétikai üzenetét, de még a megfelelő formát is létrehozni a célnyelven. A műfordító, amikor már teljesen birtokában van a szövegnek, érti annak különböző jelentéseit, behatolt a vers zenei világába, meg kell keresnie az eredeti szöveg minden elemének funkcionálisan megfelelő variánsát a célnyelven. Nem az eredeti szöveg másolatát, hanem funkcionális megfelelőjét kell tehát megalkotnia műfordítónak a célnyelven! Ez azt jelenti, hogy a tartalmi üzenet, a stílus, a művészi érték, a forma olyan egységének létrehozása fontos a célnyelven, amely annak nyelvi és kulturális normájába is illeszkedik.

Az eredeti szöveg tehát olyan nyersanyag a fordító kezében, amelyet ahhoz hasonló formába önt. Ahhoz, hogy az eredeti költői szöveggel adekvát célnyelvi szövegvariáns jöjjön létre, amelyet a célnyelvi befogadók is elfogadnak költői szövegnek, igen sok kritériumot kell figyelembe vennie a versfordítónak. Ha tipológiailag különböző nyelvről fordít, **grammatikai szinten** mindig olyan átváltási műveleteket kell végrehajtania, amelyek nem hoznak létre hasonlóságot a forrásnyelv és a célnyelv grammatikai elemei között.

A **lexémák szintjén** már közelebb kerülhet az eredeti szöveghez, de a nyelvi jelek jelentéstartománya még a tipológiaiilag azonos nyelvek esetén sem teljesen azonos.

A **képi szint** elemeit sem tudja az eredetivel azonos módon létrehozni a műfordító, eltérések, módosulások mindig lesznek a szöveg egyes részstruktúráiban a forrásnyelvi szöveghez viszonyítva. A funkcionális ekvivalencia érdekében különböző műveleteket kell végeznie a műfordítónak: kihagyásokat, betoldásokat, transzformációkat stb., amelyek elsősorban a négy retorikai alpműveletet jelentik (adjekció, detrakció, immutáció, transzmutáció). Akkor tekinthető egyenértékű variánsnak két különböző nyelvű költői szöveg, ha a **szövegegészen**, azaz szövegszinten a különböző átváltási műveletek következtében létrejön köztük a funkcionális azonosság.

Ha a **versformát, a ritmikai szerkezetet, a rímeket** azonos helyen próbálja visszaadni a költői szöveg fordítója, akkor viszont véthet a célnyelvi úzus ellen.

A műfordítás **szerepjáték** is: a versfordítónak bele kell tudnia helyezkedni az eredeti szövegalkotó szerepébe (vö. Farkas 2008). Déri Balázs szerint: aki csak a rímmel és a ritmussal azonosítja a verset, annak nincs sok fogalma a vers lényegéről (Déri 2008).

Erdélyi Z. János így vall a költői szöveg tartalmi és formai elemeinek célnyelvi újraalkotásáról: „A tartalmi hűség igen tágran értelmezhető kérdés, kiváltképp kötött formájú verseknél, ahol soronként adott szótagszám áll rendelkezésre az eredeti szöveg tolmácsolására... A formai hűség alapvető feltétele egy fordító számára a verstani ismeret. Ha valaki nincs tisztában a versformákkal, a velük járó kötöttségekkel, az lehetőleg ne adja a fejét lírai tolmácsolásra, mert eleve kudarca van ítélve... Ahhoz azonban, hogy egy verset tartalmilag is, és formailag is minél hívebben ültessünk át egyik nyelvről a másikra, olyan mélységig magunkévá kell tennünk az eredetit, hogy érezzük”. Érezzük „formai lüktetését” éppúgy, ahogy a tartalomból fakadó „belső zenét” (Erdélyi 2008).

Lator László azt vallja, hogy versfordítások esetében a fordítónak ragaszkodnia kell az eredeti szöveghez mind tartalmi, mind pedig formai szempontból, ellenkező esetben lapos közhely lesz a fordított szöveg, és nem az eredeti költői szöveg megfelelője. Ugyanakkor azt is vallja, hogy a fordító bármennyire is megközelíti az eredetit, a saját anyanyelvi hagyomá-

nyaiban értelmezi a szöveget. A célnyelvi szövegvariánsoknak be kell illeszkedniük a célnyelvi szövegalkotás hagyományaiba is. A versfordítás új kulturális közegbe helyezi át az eredeti szöveg üzenetét, ezért azt sokszor nagyon nehéz, illetve lehetetlen közvetíteni. „Olyan művelődéstörténeti vagy irodalomtörténeti, vagy személyes történeti háttérük van a verseknek, amit a fordítás nem tud közvetíteni” (idézi Józán–Köris 2008: 113).

Bármennyire igyekszik tehát a versfordító, az ő szövegvariánsa az eredeti szöveg interpretációja lesz, annak egyfajta célnyelvi szövegvariánsa, amely jó esetben igen hasonlít az eredeti szöveghez mind tartalmát tekintve, mind pedig formailag. Hogy a fenti elméleti ismereteket a gyakorlattal szembesítsem, egy Jeszenyin-vers két mai magyar nyelvű fordítását vetem egybe az eredetivel.

4. Szergej Jeszenyin *Закружилась листва золотая...* (Kavarogni kezdett az aranylomb...) című versének két magyar fordítása

Szergej Jeszenyin 1925-ben keletkezett versét két mai kiváló költő-műfordító tolmácsolásában vetem egybe az eredetivel és egymással is. Előadásomban elsősorban az eredeti vers képi szintjét, a színszimbolikát, valamint a versformát meghatározó prozódiai szerkezeteket vizsgálom. Az elemzett vers Erdődi Gábor szerint az ún. aranyversek egyike. Erdődi legújabb műfordításkötetében (Szálltam rózsaszín lovon, 2008) a színek dominanciája szerint rendezte ciklusokba legújabb és korábbi Jeszenyin-fordításait.

Mint minden, a költő élete vége felé keletkezett versében, Jeszenyin ebben is a szeretett szülőföld természeti tája, az aranyló levelek, a fehér törzsű nyírfák, a víz, a fűzfa, a völgy, a természet megannyi képi és színmotívumát megjeleníti. Így a jellegzetes **vörös** szín különböző árnyalatai: *золотой* 'arany', *розоватый*, *розовость* 'rózsaszín, rózsaszínűség'. A vörös szín és különböző árnyalatai a természet és az emberi lélek titokzatosságát, nyugtalanságát is érzékeltetik. Ezt a színszimbolikát erősíti a versben a természeti tájhoz közvetlenül kapcsolódó **sárga**: *золотеющий дол* 'sárguló völgy', valamint a közeledő este: *синий сумрак* 'sötétkék szürkület' kontrasztja is. De megjelenik a **zöld** szín is: *ува* 'fűzfa', a **fehér** pedig a *берёза* 'nyírfa' jellegzetes orosz természeti motívumokban. A kiemelt színnevek mellett a **pillangók** által asszociált tarka színek is megjelennek. Jeszenyin a természet festői színeivel lírai hangulatot teremt a versben. Ez a lírai hangulat a színek

kontrasztja által már a vers elején melankolikusnak hat, amelyet a pillangók ég felé elhaló repülése idéz, előrevetítve az elmúlást. Paralel forma: a lírai szubjektum is elvágyódik a test világából, mint a fűzfák, vízbe hajlana.

Nézzük meg, hogyan jelenik meg a jeszenyini vers képi világa, a különböző alakzatok: a paralelizmus, az ellentét és a hozzájuk kapcsolódó más stílusképek, mint például a hasonlat a fordításszövegekben, összefonódva a színszimbolikával.

A **prozódiai elemek** fordítása a versfordítás egyik legnehezebb feladata annak ellenére, hogy a tapasztalt versfordító mentális lexikonában sok olyan formai megoldás van készen, amelyek segítik az adott szöveghez funkcionálisan megfelelő változat megtalálásában (vö. Barancsak 2004).

A Jeszenyin-vers **rímei** keresztrímek. Ezt a rímszerkezetet mindkét műfordító adekvátan adja vissza. A versdallam létrehozása azonban már jelentősen eltér az eredetitől. Erdődi Gábor szövegvariánsában csak kisebb eltérések vannak, Erdélyi Z. János azonban egészen más ritmusú szöveget hozott létre. Jeszenyin szövegében jambusok és trocheusok dominálnak, közel áll az ütemhangsúlyos verseléshez. Erdélyi változatában az anapestusok dominálnak szinte az egész szövegben, amely a nyugodt, egyenletes ritmusú forrásnyelvi szöveget felfokozottabbá, dinamikussá teszi.

Закружилась листва золотая
В розоватой воде на пруду,
Словно бабочек лёгкая стая
С замираньем летит на звезду.

Erdődi Gábor fordításában:

Aranyhaju lomb körözni kezdett,
S terült rózsásvizü tó fölé,
mint a lepkék raja, úgy sereglett,
s lelke röppent csillagok köré.

Erdélyi Z. János szövegvariánsa:

Aranyos levelek tüze lengte
be a tó piruló vizeit.
Elalélt pihe-rajban a lepke
libeg így fel a csillagokig.

A két magyar fordítás közül ritmikailag az első adekvát az eredetivel, a második olyan változat, amely nemcsak erre az egy versre nem jellemző, hanem Jeszenyin egész költészetére sem. Így ez a formai megoldás, bár kellemes zene a magyar fülnek – Weöres Sándor bravúros zenei megoldásaira emlékeztet.

*Gyöngé fuvalat a tóba zilál,
Fények gyöngysora lebben,
Sóhajom, árva madár pihe száll,
S elpihen édes öledben – (A paprikajancsi szerenádja)*

A képi szint elemeinek fordítása

Jeszenyin természetlírájára jellemzőek a visszatérő, ún. **átszövő képek**, motívumok (vö. Balkina, Nyekraszova 1986). Ilyen motívumok elemzett szövegünkben a *листва золотая* 'arany lomb', *берёза, берёзка* 'nyírfa, nyírfácska', *синий сумрак* 'kék félhomály', *синий вечер* 'kék este', *стадо овец* 'juhnyáj', de a bárány szürrealisztikus képekben is (Kékség). Az *ува* 'fűzfa', a *месяц* 'hold', hogy csak azokat a motívumokat emeljem ki, amelyek elemzett versünkben is szerepelnek.

A magyar fordításokban is megőrződnek ezek a motívumok, de a **képszerkezet**, amelybe az eredeti szövegben a motívumok beépültek, már változik. Szembetűnő, hogy a vers enyhén erotikus hangvételt felerősítik a fordítók. A *nyírfa* nőnemű főnév az oroszban. A nőiség szimbóluma sok Jeszenyin-versben erős, de elemzett versünkben a fordításokban hangsúlyosabb.

Отрок-ветер по самые плечи a kamasz-szél egész válláig
Заголил на березке подол. felfújta a nyírfácska szoknyaalját.
(Az én nyersfordításom – L. J.)

*Szüzi nyír kusza pendelye reppen,
les alá kamaszos fuvalom.
(Erdélyi Z. János)*

*Kamasz-szellő, jaj de pajkos, hetyke,
Nyírfa-szoknyát fel-felemelint.
(Erdődi Gábor)*

5. Összegzés

A három szövegvariáns egybevetése is azt bizonyítja, hogy nincs abszolút fordítás, a sajátos konnotációval rendelkező költői szövegek fordítása szinte lehetetlen feladat. Pontosabban: a forrásnyelvi szövegeknek csak alkotó célnyelvi áttételét tartotta lehetségesnek. Kosztolányi ezért tartotta „gúzsba kötve táncolásnak” a műfordítást. Minden jó műfordítás azonban küldetést is teljesít: a forrásnyelvi szöveget helyettesíti a célnyelvi kultúrában. Így a műfordító szerzőtársa is egyben az eredeti szöveg alkotójának.

Irodalom

- Balkina, M. A., Nyekraszova, E. A. 1986. *Идиостиль Сергея Есенина*. В кн. «Эволюция поэтической речи XIX–XX. Вв. Перифраза. Сравнение. Отв. Ред. А. Д. Григорьева. Академия наук СССР. Институт русского языка. Москва: «Наука».
- Barancsak, Sz. 2004. *Малый, но максималистский манифест переводчика*. «Иностранная литература» 2004, №8. Трибуна переводчика. Москва.
- Internetes forrás: <http://magazines.russ.ru/inostran/2004/8/bara6-pr.html>
- Erdélyi Z. J. 1995. *Jeszenyin színszimbolikája*. Az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán 1995 őszén elhangzott előadás átdolgozott változata. Kézirat.
- Farkas J. 2008. Nyelvérzék és ösztön. Csiki Lászlóval beszélget Farkas Jenő. In: Jeney É., Józán I. (szerk.): *Nyelvi álarcok. Tizenhárman a fordításról*. Budapest: Balassi Kiadó. 28–51.
- Jakobson, R. 1959. Fordítás és nyelvészet. In: Bart I., Klaudy K. (szerk.): *Fordítás-elméleti szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó. 1980.
- Józán I. 2005. „Az igazi apát megnevezni” Babits a fordításról. In: Józán I., Szegedy-Maszák M. (szerk.): *A „boldog” Bábel. Tanulmányok az irodalmi fordításról*. Budapest: Gondolat Kiadó. 203–225.
- Kocsány P. 2001. Párhuzamos műfordítás: a stilsztika kivételes lehetősége. *Magyar Nyelvőr* 125. évfolyam 4. szám. 444–453.
- Kőríz I., Józán I. 2008. Ha kimegy a piacra, ott nincs nazális. Lator Lászlóval beszélget Kőríz Imre és Józán Ildikó. In: Jeney É., Józán I. (szerk.): *Nyelvi álarcok. Tizenhárman a fordításról*. Budapest: Balassi Kiadó. 113–147.
- Kulcsár Szabó E. 1998. A saját idegensége. In: Kabdebó L. et al. (szerk.): *A fordítás és intertextualitás alakzatai*. Budapest: Anonymus Kiadó. 93–111.

- Lőrincz J. 2007. *Kultúrák párbeszéde*. Pandora Könyvek 10. Eger: Líceum Kiadó.
- Man, Paul de 2007. Walter Benjamin *A műfordító feladata* című írásáról. In: Józán I., Jeney É., Hajdu P. (szerk.): *Kettős megvilágítás. Fordításelméleti írások Szent Jeromostól a 20. század végéig*. Budapest: Balassi Kiadó. 240–267.
- Péter M. 1999. „Pár tarka fejezet csupán...” *Puskin Anyegin-je a magyar fordítások tükrében*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Popovič, A. 1980. *A műfordítás elmélete*. Bratislava: Madách.
- Szabolcsi M. 1998. Antinómiák a magyar műfordítás történetében. In: Kabdebó Lóránt et al. (szerk.): *A fordítás és intertextualitás alakzatai*. 11–16.
- Szegedy-Maszák M. 1998. Fordítás és kánon. In: *A fordítás és intertextualitás alakzatai*.
- Sztarosztjina, N. A. 2006. *Особенности перевода художественной литературы*.
http://www.rusnauka.com/NNM_2006/Philologia/16686.doc.htm
- Tellér Gy. 1981. Versstruktúra és versfordítás. In: *A műfordítás ma*. Budapest: Gondolat. 144–66.

Források

- Есенин, С. 1976. *Стихотворения и поэмы*. Москва: «Художественная литература»
- Erdődi G. 2008. Aranyhaju lomb... In: *Szálltam rózsaszín lovon. Szergej Jeszenyin verseinek fordításai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Erdélyi Z. J. 2007. Szergej Jeszenyin: *Aranyos levelek...* Kézirat.

Krúdy szociográfiai szürrealizmusa angolul

Ajtay-Horváth Magda

1. A fordítási folyamat természetéről

Az eredeti szöveg, Krúdy Gyula *Asszonyságok díja* és annak John Bátki által készített *Ladies Day* címmel 2007-ben megjelentetett műfordítása az intertextuálítás sajátos formája, amely során az eredeti és a fordított szöveg összehasonlítását végző elemző azt vizsgálja, hogy a tapasztalatok koherens, Krúdynál igen gazdagon és kulturálisan determinált rendszere mint forrásnyelvi jelentéstartomány hogyan alakul át célnyelvi jelentéstartománnyá, illetve a magyar eredeti és a célnyelvi angol változat hogyan hoz létre egy integrált fogalmi tartományt az összehasonlítást végző elemző tudatában.

A fordítás minden esetben egy hermeneutikai tevékenység végterméke vagyis „a fordítási tevékenységet a hermeneutika kísérleti terepeként is fel-foghatjuk” (Albert 2003: 25).

A párhuzamos olvasás és összevetés során a forrásnyelvi mű és a célnyelvi párja sajátos viszonyba kerül egymással, a két szöveg egymást más-más fénytörésben, más árnyalatokkal és hangsúlyokkal láttatja.

2. Asszonyságok díja: a stílusötvözet

A vizsgált, 1919-ben keletkezett Krúdy-regény stílusa a díszített és stilizált szecessziós stílus jellemzőit, valamint az álomszerű impresszionista látásmódot a naturalista és morbid elemekkel vegyíti, valóban bravúros stílusötvözetet hozva létre. Krúdyra többszörösen is igaz Babits megállapítása, mely szerint a magyar irodalomban alig van olyan alkotó, akinek csak „egy húrja, egy hangulata lenne” (Babits 1978: 359). Szemantikai aspektusból a szerelem és halál pólusai között villózik a történet, amelyben a szerelem és a születés motívumát a halál ellenpontozza.

Krúdy stílusának fordítása több szempontból is nagy kihívás a fordító számára, és nem kisebb kihívás az angol szöveg befogadása sem a célnyelvi közönség számára. A Krúdy-szöveg fordításának nehézségeit három problémakörbe csoportosíthatjuk: a nyelvi képek (metaforák, hasonlatok, metonímiák, komplex képek), a sajátosan retorizáló, gyakran rendkívüli hosszú-

ságú mondattömböket eredményező mondathalmazás, valamint a korhoz, időhöz és kultúrához köthető vonatkozások célnyelvi közvetítésének körébe.

Összehasonlító fordításstilisztikai vizsgálatomban e három csoportba tartozó példákkal illusztrálom a célnyelvi megfeleltetéseket, leírom és tipizálom a megfeleltetés módját, majd alkalomszerűen megkísérlem stílushatásukat értékelni.

3. A nyelvi kép kihívásai

A nyelvi kép a legszuggesztívebb költői kifejezőeszköz, melyben az írói egyéniség és tehetség a legérzékeltetőbb módon ölt testet. A nyelvi kép helyi értékű „robbanóanyag” (Kemény 2002: 31), egyfajta nyelvi deviancia, melyben a világ egyéni megragadása és új fényben való felvillantása valósul meg. Babits az európai irodalmak összefüggésében a magyar irodalom specifikumait elemezve megállapítja, hogy a magyar irodalom „rendkívül gazdag képekben”, ahol „az ötletek szerepét a képek és emlékek veszik” át, s ez a látásbeli gazdagság metaforagazdagságot eredményez. A magyar nem annyira szavakkal gondolkodik, mint inkább képekkel” (Babits 1978: 401). Mivel a képek a szépírói stílus ismérvei, az író egyéni látásmódjának kifejezői, az azokhoz való ragaszkodás a szöveg célnyelvi újraalkotása során a műfordítóval szembeni elsődleges követelmény.

3.1. Megszemélyesítések – antropomorfizáló szemlélet

A gyakran alkalmazott megszemélyesítés a valóság poétizálásának fontos eszköze. A szereplők élethelyzetét, érzelmeit gyakran nem a szereplőkhöz tartozó tulajdonságokként nevezi meg Krúdy, hanem áttételesen, a szereplőket körülvevő tárgyak jellemzőiként:

...nők, akiknek **elárvult szoknyái**, a szekrénybe zártan némi **asszonyillatot őrizgettek**, petrezselyem, liszt és mósusz szagát (Krúdy 1995:9)¹.

...women whose **orphaned petticoats**, shut away in closets, still **retained their feminine aroma** of parsley, flour and musk (Krúdy Ladies Day translated by John Bátiki: 11)².

¹ A dolgozatban szereplő valamennyi magyar idézet Krúdy Gyula *Asszonyságok díja* (Magyar Hírlap – Maecenas Kiadó. Budapest. 1993.) kötetéből származnak, ezért a továbbiakban csak a lapszámot tüntetem fel.

A külvárosok **reménytelen bútorai, életunt székei, közömbös ablakai meredtek** a feketeruhás temetésrendezőre, aki idegenkedve nézett körül jóságos szemével (12).

His benevolent eyes betrayed a certain aversion as he looked at the **hopeless furniture, the weary chairs and curtainless, blank windows** (15).

Az előbbi példa angol változatában perspektíva-váltásnak lehetünk tanúi, tudniillik nem a bútorok merednek a temetésrendezőre, hanem a temetésrendező idegenkedik a világtól, miközben körültekint a reménytelen bútorokon, életunt székeken és a csupasz ablakon. Nyilvánvaló, hogy a tárgyaknak tulajdonított jelzők a hőst jellemzik, az életidegenség alárendelt fogalmaként.

3.2. Hasonlatok: a pontosságra való törekvés

A hasonlatok alapvető funkciója, mint bármely más képé, az érzékszerveink számára nem nyilvánvaló jellemzők és gondolati összefüggések felvillantása. Krúdy stílusára jellemző a hasonlító mondathalmaz, amely az azonos struktúrájú mondat típusok ismétlése révén szabályos, kiszámítható lüktetést és zeneiséget biztosít annak a szövegrésznek, amely képanyagában a hétköznapi fantázia számára váratlan, azaz deviáns. A következetesen ismétlődő mondatstruktúrák, mint biztos keret váratlan jelzős és határozós szerkezetek burjánzó sorát fegyelmezik. A fordító minimális egyszerűsítésekkel ragaszkodik az eredeti szövegtömb visszaadásához:

Setét és alaktalan volt, mint a sírásó **téli alkonyattal megásott** sír fe-
nekén (11).

It was dark and amorphous, like a gravedigger at the bottom of a yawning pit in **the deepening dusk of a winter afternoon** (13).

A magyar mondatban kiemelt időhatározós szerkezet, mely annyira tömörít, hogy a megértést is szinte veszélyezteti, az angol változatban terjedősebb jelzős és határozós szerkezetekben jelenik meg.

² A dolgozatban szereplő valamennyi angol idézet Krúdy Gyula *Ladies Day*. (Corvina. Budapest. 2007. Fordította John Bátki) kötetéből származnak, ezért a továbbiakban csak a lapszámot tüntetem fel.

Testetlen volt, mint a **fájdalom és kín gőze, füstje** a szobában, ahonnan a halottat kivitték (11).

It was diembodied like the **vaporous exhalation of pain** and torment swirling in a room from where the dead body has been removed (13).

Némi egyszerűsítést figyelhetünk meg a fenti példában is, hiszen a Krúdynál gyakran előforduló redundanciát csökkentti a fordító azzal, hogy jó érzékkel kihagyja a *füstje* birtokos személyjeles névszót, mely jelentéstaniilag funkciótlan. Az ehhez hasonló redundancia egyrészt azt sugallja, hogy az író az olvasót is részesévé teszi a megfelelő szókiválasztás folyamatának, másrészt pedig azt, hogy a jelenség vagy még inkább a jelenség szubjektumra tett hatása annyira összetett vagy megfoghatatlan, hogy egyik szó szemantikai mezeje sem fedi le maradéktalanul. E redundáns szóismétlések a bizonytalanság és tűnékenység érzetét fokozzák, így elsősorban impresszionista stílushatást keltenek a magyar változatban. Az angol *exhalation* (ki-légzés) viszont egyértelműen a fiziológiai funkciót nevezi meg, és nem próbálkozik két, e jelentést csak megközelítően kifejező (*gőze, füstje*) lexémával.

Szagtalan volt, mint a szél, amely a szomorúfüzek bozontjait tépdesi (11).

It was odorless like the wind tearing at the shaggy thickets of weeping willows (13).

Megfoghatatlan volt, mint az álom, amely az elment férj testét és melegét hozza és viszi az özvegyasszony ágyába (11).

It was elusive as the dream that brings the departed husband's body heat back into the widow's bed (13).

És félelmetes volt, mint a tetszhalott, aki visszaballag a temetőből, és **meztelenül** bejárja a házat, amelyben már idegenek **viselik** az ittmaradott nadrágokat és szoknyákat (11).

And it was terrifying, like the undead shambling back from the graveyard to roam **noiselessly**

in the house where strangers are already **trying on** the trousers or skirts left behind (13).

Megfigyelhető, hogy az eredeti *meztelenül* állapothatározó *nesztelenül* (noiselessly) szóval kerül át az angolba, amellyel a szövegrész morbiditása tompul, hasonlóképpen gyengíti a szuggesztivitást a *visel* és *próbál, felpróbál* (trying on) szavak közötti szemantikai különbség, ahol a *visel* lexéma a *próbálnál* egy véglegesebb fázisát jelenti a birtokba vevés folyamatának.

Az árnyalatnyi, értelmezési különbségek ellenére a mondatstruktúrák és a hasonlatok képanyaga változatlanul került át a célnyelvi szövegtömbbe.

Az idézett szövegrész morbid nekro-hangulata összhangban van a regény tágabb kontextusával, melynek főhőse „temetésrendező”, mai szóhasználattal temetkezési vállalkozó, aki az élethez és halálhoz egyaránt közel áll, azaz „megtanulta, hogy az életet és a halált egy kis mezsgye választja el” (Krúdy 1993: 10) egymástól.

Krúdy hasonlatait jellemző módon gyakran olyan összetett mondat fejezi ki, amely egy rövid állító főmondatból indul, majd legtöbbször egy három vagy négy halmozott értelmező határozós szerkezettel bővül, ezek szemantikailag az első mondat cselekvését vagy történést pontosítják, s ezt végül ismét egy rövid hasonlító mellékmondat követi lezárásképpen.

Az özvegy egy széken ült, kendőbe burkolva, soványan, haloványan, erőtlően, mint egy szomorúfűz téli időben (12).

The widow, wrapped in a shawl, sat in a chair. She was a thin, pale woman, **as withered as a weeping willow in midwinter** (15).

A magyar változat sűrítő erejű határozós igeneveit az angol fordító két külön mondatba osztja, majdnem egyenlően. A tulajdonképpeni hasonlítás a második tagmondatban valósul meg az alliterációt és asszonáncot bravúrosan alkalmazó szerkezetben.

És itt áll pirosan és mereven a templom, új, mint a hirtelen meggazdagodott emberek bútorzata, szigorú és hideg, zajos és zsúfolt. Néhány lépésnyire van ide a vásárcsarnok, mintha mostohatestvére volna ennek a **mészároszínű egyháznak**. Feltűnő, hogy a birkahús vagy a borjúcomb kilójának ára nincs valamely fekete táblára kiírva (16).

This is where the new redbrick church towers as stiff as nouveau riche furniture, austere and cold, noisy and crowded. Nearby stands the

market hall, as it were the stepbrother to this **slaughterhouse of a church** where one is surprised not to see the price of lamb or veal by the pound chalked on the blackboard (20).

A Krúdynál jellemző módon sorjázó határozóragos melléknevekkel kifejezett határozós szerkezetek az angolban jelzős szerkezetekké alakulnak. A piros és merev templom, valamint a vásárcsarnok közötti párhuzamot (hasonlóságot) a *redbrick* (pirostéglás) jelző érzékelteti, s ennek alapján asszociál a magyar valóságot ismerő olvasó is arra, hogy valószínűleg a Bakáts téri templom, illetve a ferencvárosi piac, sőt a magyar változatban nem említett vágóhid közötti hasonlóság az asszociáció alapja: valamennyi megközelítően egy időben épült, a kor elterjedt burkolóanyagával, piros klinkertéglával borítva. E nélkül az értelmező fordítás nélkül a *mészároszínű egyház* szerkezet szemantikája homályos maradna. Az angol fordítás a magyar eredetnél erőteljesebben hangsúlyozza a szerző egyházzal szembeni idegenkedését.

A mészárszék húsillata és az asszonyillat párhuzama tovább gyűrűzik a szöveg asszociációiban egyfajta implicit naturalista látásmódot generálva. A szövegrész valóságtartalma és nyelvi kifejezőeszközei között feszültség érzékelhető, a póre valóság a költői képek, hasonlatok, metaforák és szinestéziák mögé rejtőzik. A sajátosan fojtott erotikájú leírást a költői nyelv esztétizálja, mintegy ellenpontozva a tartalmat. A szintagmák halmozása az alábbi példákban is szembeűnő:

Rózsaszínű bőrukából, **nevető kézfogásukból**, nyitott szájukból, barátságos dörgölözésükéből: félreérthetetlenül árad a nőiesség, **mint nyitott mészárszékből a friss hús illata**. De lehűtik magukat, mint a borospalackot, amelyet férjüknek tartanak reggeltől estig, belebújnak háziteendőikbe, **mint a csiga kagylójába**, (...) és a párnába fojtják lihegésüket, ha valamely **piros gondolat** szaladt át vérük hullámain, **mint a kalózhajó** (21).

Their pink complexion, **jovial handshake**, laughing mouth and readiness to snuggle up radiate a femininity as unmistakable **as the scent of fresh meat wafting from the entrance of the butcher shop**. But they stay as cool as the carafe of wine they always keep on hand

for the husband, while the wives themselves take refuge in household drudgery **like a snail in its shell**. (...) their cushion receive their stifled gasps when some **incendiary thought, like a pirate ship**, swoops down over the surging waves of their lifeblood (25).

A *nevető kézfogás kedélyes kézfogással (jovial handshake)* történő fordítását szintén egyszerűsítésnek érezzük, hiszen a hypallagé jelleg az angol változatban tompul.

A hypallagét Kocsány Piroska olyan jelentésalakzatnak írja le, „amelyben egy dolognak olyan (vele szemantikailag összeférhetetlen, rendszerint megszemélyesítéshez vezető) tulajdonságot vagy cselevést tulajdonítunk, amely valójában egy másik, vele szövegösszefüggés szintjén szoros kapcsolatban lévő dolgot illetne meg” (Kocsány 1999: 299). Jelen esetben nem a kézfogás a nevető, hanem az asszonyok nevetnek, amikor kezet fognak.

A hosszú, több mondattagból álló hasonlítások mellett rövid, szentenciászerű hasonlatokat is találhatunk a szövegben. Az alábbi példa angol megfelelőjében metaforává sűrűsödik a hasonlat a hasonlító szó elhagyásával:

Émelygős volt itt a divat, mint a zsibvásáron: a tarkabarkaság (37).

The local fashions are revolting, gaudy, flea market style (45).

Rendkívül érzékletes a következő példa angol megfelelője a *ballooned* (felfújódott, kiduzzad) ige betoldásával:

A szél belefújtt ruhájukba, **mint vitorlákba** (40).

Like sails, their garments **ballooned** in the breeze. (50).

3.3. Képek határhelyzetben

Hasonlatokat rejtenek mélyszerkezetükben a következő jelzős szintagmák is, amelyek határhelyzetben vannak a hasonlat és a metafora között (Kemény 2003: 95).

Az örömpapa volt az, a tulipános hentes (22), azaz tulipánszínű volt az arca az örömtől, esetleg a bortól. A tulipán színéhez való hasonlítás meglehetősen szokatlan, az angol fordítás nem is veszi át ezt az implicit hasonlatot, hanem konkretizál, és *pirospozsgás, egészségtől kicsattanó arc*-ről beszél: *a ruddy-faced butcher* (27). Hasonló kategóriába tartoznak a következő

példák is: *diótörő, őszi estéken* (82), *on walnut-cracking autumn eves* (31); *szakácskönyv- és atyafiságismerő férfiú volt* (olyan ember volt, mint aki jól ismeri a szakácskönyvet és a rokonságot) *he was a connoisseur of cookbooks and family connections* (33).

A következő példa tulajdonképpen ok-okozati, metonimikus kapcsolatot magába rejtő szinesztézia, mely erős hangulatiságot sugall a magyarban, az angolban viszont *spiccesre* (*tipsy*) egyszerűsödik: *kiáltotta borízű hangján a vén fiákeres* (22) *roared the tipsy cabdriver* (28). További példák: *pókhálós-szemű kántor* (76) *cobweb-eyed cantor* (95) *bikavörös arcú, kőrancos arculatú* (35) *creased stony faces as red as bull's blood* (43).

A fentebbi példa is jól illusztrálja, hogy a forrásnyelvi metafora gyakran kifejtett hasonlatként fordul elő az angolban, amely a magyar kifejezés tömörségét és képszerűségét oldja.

3.4. Metaforák

A metafora olyan sűrített hasonlat, amely egy tárgyi és egy képi elemet azonosít valamilyen külső, belső vagy nehezebben megragadható (pl. hangulati) hasonlóság alapján.

A következő példamondat a lakodalom definíciója, reneszánsz-kori, Balassi Bálint-os dikciót és képanyagot idéz a magyar olvasói tudatban:

A lakodalom az **életnek tavasza**, az **örömnek teli zacskója**, rejtett **bujdokló jókedvnek a csapja**, a bennünk **eltitkolt víg hangoknak a kimuzsikálására** (22).

Wedding: the very springtime of life, a grab bag of pleasures, an outlet for hidden, pent-up reserves of good humour, a chance to liberate all the glad music that resides in us (27).

(A lakodalom: az élet tavasza, az örömök zacskója, csapja a titokban összegyűlt jókedv tartalékoknak, lehetőség a bennünk rejlő minden vidám muzsika felszabadítására).

Megfigyelhető itt is a magyar nyelv igekötőkkel megvalósuló tömörítő ereje: *kimuzsikálás*, melynek visszaadása angolul csak körülírással lehetséges: *chance to liberate all the glad music*. A *kimuzsikál* ige egyszerre jelenti a jókedvet és a jókedv féktelen kifejezését.

A következő magyar szövegben található metafora szintén hasonlattá bomlik a célnyelvi szövegben:

És most vénségedre ismét, idesomfordáltál, Czifra János, te szegény,
hervadt falevél (46).

So at your age, János Czifra, the winds have blown you here again,
like some poor shriveled leaf (57). További példák:

hóember kocsisával (97)

snow-covered hanson cab (121) ('hóval takart kocsis')

apácacsöndes, halk lábakhoz szokott kavicsal beszórt kertből (98)

silent as a nunney with gravel paths (122).

3.5. A sűrítés egyéb eszközei: a szóösszetétel

Nemcsak metaforákba sűríthető a gondolat, hanem szokatlan, a mindennapi nyelvhasználatból hiányzó, eredeti szóösszetételekkel is. A példák jó részének alapja hasonlat, amelynek jelentései rétegzett szemantikai összefüggéseket villant fel. Az ilyen bátor szóösszetételeket a fordító általában nem meri összetételekkel fordítani, hanem határozós vagy jelzős szerkezetekben parafrázál:

pávabüszke Zrínyi Ilona (82)

Ilona Zrínyi, **as proud as a peacock** (101)

csókkalmárok, szívkuhárok (60)

dealers in kisses, sellers of hearts (74)

szennyos, **meseboldogtalanságú** kis házikó (83)

grimy, wretched little hovels (103) (komor, szerencsétlen kis viskók).

Az alábbi jelzős szerkezetet egy teljes mondat parafrázálja:

majálishangulat (103) – **life is an endless picnic** (127)

A maguk idejében elvégezték azokat a **titokjeles dolgokat**, amelyekről sohasem beszéltek, szerettek, játszottak, ölelkeztek, éjjel lámpával mentek végig a folyosón... (25)

They had all their share of **clandestine amorous escapades** that were never discussed. On sleepless nights they paced the hallway, lamp in hand... (31)

A *titokjeles dolgok*, melyeket a második tagmondat egyértelműsít, az angol változatban már az első tagmondatban körül vannak írva: *clandestine amorous escapades* (azaz titkos szerelmi kalandok), a második tagmondatból viszont teljes egészében kimarad a *szerettek, játszottak, ölelkeztek* felsorolás.

4. A kultúra lenyomatai, avagy nomen est omen

A regényben előforduló tulajdonneveknek több csoportja különböztethető meg. Mindenekelőtt a személyneveké, amelyek egyrészt kitalált nevek vagy fogalmak (*Démon, Álom*), másrészt pedig történelmi személynevek; a földrajzi neveké, ezen belül is városok, utcák, terek, parkok nevei, valamint a magyar századelőn Budapest divatos kávéházainak, üzleteinek, márkáinak nevei.

A valós, Budapesthez köthető topográfiai nevek sokasága szembeötlő jellemzője az elemzett műnek. Eisemann György *A város mint emlék és fikció* (*Krúdy Gyula Asszonyságok díja és más „pesti regények”*) című tanulmányában (<http://epa.oszk.hu/eisemann.html>) arról ír, hogy a város a modern irodalom legjellegzetesebb toposza, a legművibb, ember teremtette világ, amely az életnek nemcsak nézőtere, hanem színpada is. Mesterséges jelkörnyezet, amely azonban személyessé is teheti a fiktív, személytelen tapasztalásokat, alkalmas háttérkörnyezet a fantasztikumba hajló, groteszk és szürreális jelenségek ellenpontosására.

Az *Asszonyságok díja* című regény jórészt a Ferencváros és részben a Józsefváros vonzáskörzetében játszódik, illetve a vajúdo Natália retrospektív történeteinek Óbuda a másik színtere. A Natália visszaemlékezéseiben megelevenedő történetekben (történetek a történetben) az egykori Magyarország távolabbi pontjai is megjelennek: Pozsony, Selmechánya, Poprádfelka, mely nevek változatlan formában fordulnak elő az angol fordításban.

Az utcanévek fordításában két módszert követ a fordító, nem következetesen: ha az utcanév földrajzi névre vagy magyar történelmi személynévre utal, akkor eredeti formáját megőrzi pl. *Váci street*, ha pedig a név köznévi jelentéssel bír, akkor angol megfelelőjével találkozunk a célnyelvi szövegben: *Gyep utca – Lawn street*. A regény kulcsfontosságú utcája a *Frank Jeremiás és Neje* birtokos szerkezettel kiegészülve *Street of Jeremias Frank and Spouse* (Frank Jeremiás és nejének utcája) jelenik meg a fordításban.

Részben a tulajdonnevek fordításának kérdését érintik, de már inkább a reáliák irányába mutatnak azok a példák, amelyekben a személynevek erőteljes kultúrafüggő denotációkat hordoznak. Ilyen példák a következők:

Eljönnek a tallérok például **Cholnoky Viktor** úrhoz, aki a **Kinizsi és Madách** utcában lakott jó hazafi módjára (110).

A few thalers find their way even to **Mr. Viktor Cholnoky**, who like a proper patriot had lived on **Kinizsi and Madách Streets** (137).

Érdekességképpen megjegyzendő, hogy Cholnoky Viktor, a kortárs író elsőként írt kritikát az *Asszonyok díjáról* a *Nyugatban*, s nevének feltüntetése a regényben a mű korhűsége való törekvését erősíti, ugyanakkor a lakóhelyeinek összekapcsolása patriotizmusával meglehetősen ironikus. Mindezek az összefüggések az angol olvasók számára elvesznek, akik legnagyobb valószínűséggel az említett nevek viselői közül egyet sem ismernek.

Ilyent még Ferencz József sem eszik (49) – *Not even His Majesty the king gets to eat like this* (61).

A fordító Ferencz József neve helyett az általánosabb és személytelegebb öfelségét használja, nem terheli az olvasót történelmi ismereteket feltételező információval, ugyanakkor többletinformációt is nyújt, hiszen egyértelműsíti Ferenc József társadalmi rangját.

A következő példa angol változata a magyar olvasó számára is értelmezi a 'kéjvonatok' jelentését, amikor a következő magyarázó fordítással él:

Szentistván napján, amikor még **kéjvonatok** jártak Magyarországon, és a föld népe retúrjeggyel utazott a vasúton (85).

Back in the old days on St. Stephen's day, when **special vacation trains** promoted nationwide travel and even peasants bought round-trip tickets to Budapest (106).

(‘A múltban, Szent-István napján, amikor kiránduló különvonatok országsszerte népszerűsítették az utazást, még a parasztok is retúrjeggyel jártak Budapestre.’)

A forrásnyelvi kultúra ismeretét feltételező fogalmak gyakran kiegészítő betoldásokkal egyértelműsíthetők a célnyelven. Ilyen a következő példában a Kossuth-nóta „rebellis” jelzője valamint a Gotterhalte értelmező fordítása:

A Viola utcában kocsmáztunk, ahol a **Kossuth-nótát** harmonikázzák felváltva a **Gotterhaltéval**; kövér asszonyaiktól félő polgárokkal itunk barátságpoharat,... (43)

Yes, we have gone pub-crawling along Violet street, where the accordion played the **rebellious Kossuth song** in turns with the **loyalist Austrian anthem**,... (54)

...egész Árva megyének nincs annyi drótja, hogy a mi fazekainkat megdrótozza... (65)

All the tin in Slovakia would not be enough to fill your holes... (80)

A fentebbi példa a 21. századi olvasó kortárs ismereteihez igazítja a fordítást, a szöveg kontextusához következtetlően, hiszen Selmezbányával összefüggésben north-county-t Poprádfelka lokalizálásánál pedig Uplands megjelölést használ a fordító. Ez annál is disszonánsabb, mivel a regény keletkezésének idején Szlovákia önálló politikai alakulatként nem is létezett.

5. Összegzés

A stílus, különösképpen Krúdy esetében, a szövegértelelem meghatározó része, s az asszociációk vezérelte stílus, melynek formai megjelenése a szó szerkezetek és mondat egységek mellérendelő halmozása, és az ebből fakadó zeneiség; a nyelvi képek (hasonlatok, metaforák, metonímiák, szinesztéziák), a különleges szóösszetételek, valamint a tulajdonnevek és reáliák nemzeti sajátosságokat, kort és hangulatot idéző ereje próbára teszik a fordítót.

Az összehasonlítás módszerével végzett párhuzamos szövegvizsgálat során megállapítható, hogy a fordító, Bátki János, angol nyelven nemcsak szemantikai, de stilisztikai ekvivalensét is újrateremtette Krúdy *Asszonyok díja* című írásművének. A fordítás nehézségeit és problémáit mindig a forrásszöveg rejti magában, amelyekre a fordító tehetsége, stílusérzékenysége, nyelvi leleménye, és korántsem utolsó sorban nyelvtudása alapján keresi

a megoldásokat. Szerző és fordító ilyenformán társszerzőkké válnak, hiszen a fordító újjáalkotja az eredeti művet, és ezáltal megjelenteti azt az „integrált világirodalom főpiacán” (Babits 1978: 412).

A fordított mű további, az angol olvasók körében végzett olvasásszociológiai vizsgálatok lehetőségét kínálja, melynek segítségével arra kaphatnánk választ, hogy az általában puritánabb stílushoz szokott angol olvasó-befogadó hogyan birkózik meg Krúdy szövegével. Ez a vizsgálat azonban egy újabb tanulmány témáját képezheti.

Irodalom

- Albert S. 2003. *Fordítás és filozófia. A fordításelméletek tudományfilozófiai problémái. Filozófiai szövegek fordítási kérdései.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Babits M. 1978. Magyar irodalom. In: *Esszék, tanulmányok. I.* Budapest: Szépirodalmi Kiadó. 359–420.
- Cholnoky L. 1920. Krúdy Gy.: Asszonyságok díja. *Nyugat.* 1920. 1–2. 97–99.
- Eisemann Gy. 2001. A város mint emlék és fikció. Asszonyságok díja és más „pesti regények”. In: *Budapesti Negyed* 34. 2001/4. <http://epa.oszk.hu/eisemann.html>
- Kemény G. 2002. *Bevezetés a nyelvi kép stilisztikájába.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kocsány P. 1999. A hypallagé és az enallagé: szintaktikai vagy szemantikai alakzat? In: *Magyar Nyelvjárások.* Debrecen: A Kossuth Lajos Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének Évkönyve. XXXVII. 299–304.
- Pethő J. 2005. *Krúdy-tanulmányok.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- J. Soltész K. 1979. *A tulajdonnév funkciója és jelentése.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Források

- Krúdy Gy. 1993. *Asszonyok díja*. Budapest: Magyar Hírlap – Maecenas Kiadó
(Első kiadás 1919. Rácz V. Budapest)
- Gyula Krúdy 2007. *Ladies Day*. Translated by John Bátki. Budapest: Corvina.

A terminusalkotás módszerei és elvei: „magyarítás”, fordítás vagy szóalkotás?

Fóris Ágota

1. Bevezetés

A terminusalkotás és a szóalkotás határterületek, számos átfedés van a két kutatási terület között (Kageura 1999). A nyelvi jelölő megválasztása az egyik lényeges kérdés, amely összekapcsolja e két területet egymással. A tanulmány célja annak rövid áttekintése, hogy a magyar szakirodalomban milyen elvárások jelennek meg a terminusalkotással kapcsolatosan.

A XIX. századi nyelvújítás idején számos elvárást támasztottak a terminusokkal szemben. Az akkor megfogalmazott elvek a mai magyar terminusalkotással (pontosabban lexémaalkotással) foglalkozók munkáiban újra és újra felbukkannak, így például napjainkban az Európai Uniónál dolgozó fordítók munkájában vagy a szabványosításban. A nyelvújítás idején törekedtek arra, hogy az esetek többségében ne az idegen szóalakot vegyék át és tegyék „magyarossá”, hanem lehetőség szerint új szót hozzanak létre, még hozzá olyat, amely nemcsak a nyelv szabályainak felel meg, hanem a fogalom lényegét is kifejezi.

Az utóbbi időben újra gyakran kerülnek elő a terminusalkotás kérdései, különösen a „terminológia magyarítása”. A mai terminusalkotás egyik lényeges kérdése az idegen nyelveken bevezetett terminusok (jelölőjük és jelentésük) átvétele, vagy jelölőjük megváltoztatása. Ezért szükséges, hogy tisztázzuk, mit is jelent a „magyarítás”, és különbözik-e valamiben a fordítástól? Mivel legtöbbször a nyelvművelő írásokban találkozunk a „magyarítás”, „magyarosság” kérdéskörével, a *Nyelvművelő kéziszótár*ban néztem utána. Ebben az található a „magyarosít – magyarít” szócikkben, hogy „A *magyarít* jelentése (...): „(szót vagy szöveget) magyarra helyettesít, magyarra fordít” (Grétsy–Kemény 2005: 352). Vagyis a *magyarít* egyszerűen annyit jelent, hogy *magyarra fordít*. Ezt a meghatározást elfogadva a továbbiakban a fordítás témaköréhez kapcsolódom, és a kérdést – kissé átalakítva – úgy teszem fel, hogy hogyan is célszerű magyarra fordítani a terminusokat.

Ugyancsak a *Nyelvművelő kézikönyvtár* szerint „A magyarosság követelménye legáltalánosabban azt jelenti, hogy közlésünk legyen összhangban a magyar nyelv törvényeivel” (i. m.). Ebből – véleményem szerint – azt a következtetést vonhatjuk le, hogy ha „magyarosan” kívánunk írni, fogalmazni, fordítani, beszélni, ismernünk kell a magyar nyelv törvényeit, szabályait. Ha terminusokat kívánunk a magyar nyelv szabályaival összhangban magyarra fordítani, akkor (1) a magyar nyelv fonológiai, morfológiai szabályainak ismerete, (2) és a terminusok már létező rendszerének ismerete is szükséges.

2. A szóalkotás elvei és módjai

2.1 Általános elvek

A magyar nyelvújítás elvei

A magyar nyelvújítás időszaka a szaknyelvek megújításának, a tudományok, az ipar, a közigazgatás, az irodalom, a társalgási élet nyelvének, különösen a szókincs bővítésének az időszaka volt. Sokan foglalkoztak a helyes magyar szakszavak megalkotásával, és nagy számban hoztak létre új magyar szavakat, melyeket szótárakban rögzítettek (részletesen Fábián 1955, Kovalovszky 1955). A magyar szók (szóalakok és/vagy jelentések) megalkotásának célja a közérthetőség biztosítása volt.

A szakszavakat ugyanazon szabályok alapján hozták létre, mint a többi szót: „A szóalkotás módjaiban nincs különbség: a gazdasági élet új szavait ugyanazokkal az eszközökkel hozzák létre, mint az irodalom szavait: a nyelvújítás szóalkotási módjainak valamelyikén” (Fábián 1955: 223). Az új szakszavak elterjesztéséhez a szótárakat hívták segítségül, ezért nagyobb számban kezdték megjelentetni ezeket az 1805. évi 4. tc. közzététele után, amely „kimondja a magyar nyelvnek jogaiba való iktatását” (Tolnai 1929: 21).

A magyar nyelvújítás során példaadó szerepet játszottak azok a törekvések, amelyek az európai nyelvekben (elsősorban a francia, német, olasz) a latin–görög terminológia önálló nemzeti szókinccsel való cseréjét célozták meg. A magyar szaknyelv esetében a latin–görög hatás mellett jelentős volt a nyugat-európai nyelvek, elsősorban a német befolyása.

Az 1950-es évek műszaki nyelvújítása

Hat terminológia lecke (Fóris 2005a) című könyvem első fejezetében részletesen elemeztem a Klár–Kovalovszky (1955) által leírt elveket és követelményeket. A könyvükben felsorolt terminológiai alaptételek a terminológiai munkák meghatározó elemét képezik ma is. A fogalmi kiindulás szerepe, a fogalom-terminus kapcsolat, a terminológiai rendszer felépítése könyvük fontos része. A szóalkotással ('műszóalkotással') könyvük harmadik részében foglalkoznak. Nyolc pontban foglalják össze „a műszók és műkifejezések alkotásának alapelveit, a terminológiai rendszerezéshez szükséges általános érvénnyel” (Klár–Kovalovszky 1955: 41–43). Az általuk megfogalmazott nyolc alapelvből itt a 4. és 5. alapelvet emelem ki:

„**4. A terminológia helyessége és magyarossága.** (...) műszavaink és műkifejezéseink (...) a magyar nyelv szellemének, törvényeinek és szabályainak feleljenek meg (...). Ha (...) jó magyar megnevezés nincs, használjunk (...) jó idegen szót. (...) Nemzetközi vagy régen meghonosodott, alkalmas idegen műszók mindenáron való megmagyarítása sem kívánatos (...).”

„**5. A terminológiai hajlékonyság.** (...) a műszó (...) illeszkedjék bele a nyelv rendszerébe.” (i. m.)

Ezek az alapelvek egyszerűen azt mondják ki, hogy a terminus szóalakja illeszkedjen a magyar nyelv rendszerébe (hangtanilag, morfológiailag stb.). Idegenből átvett szóalakot pedig úgy kell módosítani, hogy megfeleljen ennek a követelménynek (akár pusztán a szó alakjának kisebb változtatásával, pl. *laser* → *lézer*, *file* → *fájl*). Napjainkban olyan nagy tömegben keletkeznek új fogalmak, hogy gondot jelent az újabb és újabb magyar terminusok megalkotása, ezért gyakorivá vált a fogalommal együtt az idegen nyelvű jelölő (sokszor nemzetközi szavak) átvétele.

Wüster elvei a terminusok alakjáról

A terminusok kialakulásával kapcsolatos feltételezésekre vonatkozóan Wüster fontosnak tartotta a terminusok kialakulásának tudatos irányítását (tervezés, egységesítés, szabványosítás), és **a jelölők nemzetközi formáinak előnyben részesítését**. Álláspontja szerint a terminológia kizárólagosan az írott nyelvvel foglalkozik (Wüster 1979).

A szabványosítás elvei a terminusok alakjáról

A szabványosítás elvei korábban Wüster elveivel egyeztek meg, vagyis a jelölők nemzetközi formáit részesítették előnyben. A 2000-ben érvénybe lépett ISO 704: 2000 *Terminology work – principles and methods* szabvány azonban már azt írja elő, hogy **az anyanyelvi formákat kell előnyben részesíteni a közvetlen átvételekkel szemben.**

A jelölők – a terminus alakja

A lexémákat sokféleképpen lehet osztályozni. A magyar szókészletet eredete alapján az alábbi csoportokba osztják: finnugor szókészlet, jövevényszavak és idegen szavak, belső keletkezésű szavak, ismeretlen eredetű szavak. A terminusok jelölője azonban nemcsak lexéma lehet, hanem más, akár ikonikus jel, például          ; i30, 5NF, 3D, 68020.

2.2 Az idegen szavak

Az átvett, befogadott idegen szavak osztályozásával, típusaival a nyelvészetben nagyszámú publikáció foglalkozik. Nézzük meg, a magyar nyelvészeti közleményekben mit is értenek azon, hogy „idegen szó”. A magyar nyelvészeti gyakorlatban nincs egységes megítélése az *idegen szó* és az *idegen eredetű szó* közötti különbségnek (részletesen Fóris 2008). Az *idegen szónak* nevezett fogalmaknak háromféle csoportját különíthetjük el a magyar nyelvészeti szakirodalom alapján: (1) a szavak befogadásának ideje alapján, (2) hangzás, íráskép alapján, (3) közismertség alapján.

(1) Idegen szó: besorolás a szavak befogadásának ideje alapján. – A hagyományos történeti nyelvészeti felfogás szerint egy szó befogadásának időtartama évtizedekben (általában 30-40 évben) mérhető (Országh 1977, Bárczi 2001/1958, Benkő 2002/1967). Egyrésről, mint történeti jelenséget kezelik, vagyis idegen szó az, amely egy másik nyelvből „kevés” ideje került a nyelvünkbe, és még nem honosodott meg (a már meghonosodott, „régén” bekerült szavakat jövevényszónak nevezik). Szinkrón vizsgálatok esetében azonban nehézséget okoz ennek az osztályozási kritériumnak a megítélése, és bonyolítja az osztályba sorolást az is, hogy rendkívül rövid idő alatt meghonosodnak új szóátvételek.

(2) Idegen szó: hangzás, íráskép alapján. – Többen hangzás alapján különítik el egymástól az idegen szavakat és a „magyaros” szavakat, vagyis idegen szó az, amit annak „érzünk”, akármilyen régen került be a nyelvünk-

be (vö. Tótfalusi 2004). Például, ha olyan hangkapcsolat marad a szóban, amelyből „érezhető” az idegensége, vagy írásképeben nem adaptálódott a magyar nyelvi szabályokhoz. Így a tankönyvvizsgálatok során egyes kutatók idegen szónak számítják azokat a magyar szaknyelvekben és a köznyelvben is régen meghonosodott szavakat, amelyeket hangzásuk alapján idegennek ítélnék (ebbe a kategóriába sorolhatók a latin vagy angol eredetű nemzetközi műveltségyszavak, a szakszavak egy része).

(3) Idegen szó: közismertség alapján (ritka szavak) – Idegen eredetű szavaink más részét ugyan régen befogadta nyelvünk, de ritkán használatosak, ezért *jelentésük nem közismert*. Ebben az „idegenségben” valójában a használati gyakoriság (a közismertség) jelenik meg, mint etalon. Vagyis idegennek minősül az, amit csak kevesen ismernek. Ezek közé tartozik számos szakszó és nemzetközi szó, pl. *integrál, derivál, intervallum, mátrix*. Ezekén kívül a szókészlet más csoportjai is a ritkán használt, nem közismert szavak közé tartoznak, például a régies szavak (*zsombék, ösztövé*).¹

A csoportok közötti különbség, hogy az elsőben az újdonság, a befogadás ideje [idegen szó vs. jövevényszó], a másodikban a hangzás és az írásképe és a beszélők attitűdje [idegen szó vs. „magyaros szó”], a harmadikban pedig a használati gyakoriság (közismertség) jelenik meg [idegen szó (vagyis ritka szó) vs. közismert szó (gyakori szó)], és e szempontok döntik el, mely terminusok minősülnek „idegen”-nek. A három különböző fogalmat ugyanazzal a jelölővel jelöljük, ez pedig az *idegen szó* nem egységes értelmezését eredményezi. Az egyes csoportok között természetesen lehetnek átfedések, ez pedig tovább nehezíti az egyértelmű csoportosítást. Mindeközben azonban annak vagyunk tanúi, hogy a felgyorsult gazdasági, kulturális stb. változások során keletkező új szavak, köztük a más nyelvekből átvettek is, igen rövid idő alatt beépülnek mind az egyes szaknyelvekbe, mind a köznyelvbe. Az idegen szóalakok megjelenése, átvételük időtartama, meghonosodásuk jelentősen felgyorsult. A korábbi 30-40 éves időszak helyett 3-4 évre csökkent, egyes esetekben néhány hétre rövidült le, különösen a fiatalabb generációk esetében gyors az új nemzetközi szóalakok átvétele és befogadása (részletesen Fóris 2005b, 2006). A fiatal korosztálynak már nem idegen hangzásúak a *fájl, klikkel, kurzor* stb. jelölők. A terminológiai vizsgálatok szempontjából az a lényeges, hogy kimutassuk az adott szóalak és fogalom közti kapcsolatot, leírjuk a fogalom lényeges jegyeit stb. A szóalak

„magyarossága” kevésbé meghatározó az elfogadás minősítésében, mint az elfogadottsága, ismertsége. Az idegen nyelvekből átvett, tehát *idegen eredetű* szavakat az eredetet kivéve más jegyek nem különítik el a magyar nyelv szókészletéhez tartozó többi szótól, ha a szóátvétel során megtörtént a fogalmi beillesztés mellett a nyelvi (fonológiai, helyesírási stb.) rendezés is.

Amikor a fordítóknak arról kell dönteniük, hogy hogyan fordítsanak le egy adott terminust magyarra, akkor azt kell tudniuk, hogy abban az adott tárgykörben van-e célnyelvi ekvivalense az adott terminusnak, teljes vagy részleges ekvivalensek-e, és az adott célcsoport normáinak megfelel-e a szóalak? Nehézséget okoz, hogy többféle ekvivalenciareláció létezik, ezért a megoldási lehetőségek kontextusonként változók lehetnek stb. Tehát a fordítónak ismernie kell a forrásnyelven és a célnyelven is a szokásos nyelvhasználatot, és az adott tárgykörök terminológiai rendszerét.

Új szó alkotására a valóságban ritkán kényszerülnek a fordítók. A magyar nyelvészeti szakirodalomban az alábbi szóalkotási lehetőségeket sorolják fel: (1) régi vagy nyelvjárási szavak feléléstése, régi jelentésükkel, új jelentésekkel, jelentésáltalánosítással; (2) szóteremtés, (3) szóképzés: képzés (szótő + képző), összetétel, jel- és ragszilárdulás, rövidülés, rövidítés, elvonnás, szóhasadás, (4) idegen szavak magyarossá tétele – pl. *-us* végződés hozzáadásával (angol *logaritm* > magyar *logaritmus*), írásképg megváltoztatásával (angol *laser* > magyar *lézer*) (Tolnai 1929, Klár–Kovalovszky 1955, Ország 1977, Fábán 1984: 55–66, Gerstner 2003). Az európai uniós fordítói gyakorlatban az egyes kultúrák fogalmi rendszerei közti eltérések miatt előfordul, hogy – más nyelvekben létező – reáliákat kell megnevezni, és – mivel a jogszabályokat minden nyelvre le kell fordítani – ezekben az esetekben valóban a fordítóknak kell új szavakat alkotniuk. Ilyen például az, amikor a tengeri halászattal kapcsolatos jogszabályokat kell magyarra fordítani, a különböző halfajtákat, eszközök, hálók, hajótípusok megnevezéseit kitalálni magyarul, tudva azt, hogy ezeket az elnevezéseket senki nem fogja magyarul használni. Hasonló a helyzet, amikor pl. az olajbogyó-termesztésre vonatkozó jogszabályokat kell svéd nyelvre fordítani.

3. Összefoglalás

A tanulmányban a terminusalkotás egy fontos kérdését, a nyelvi jelölő megválasztását tekintetem át a magyar szakirodalom alapján. A nyelvújítás elveiből kiindulva a „magyarítás”, fordítás és szóalkotás fogalmakat értelmezve megállapítható, hogy *magyarítás*on a forrásokban valójában *magyar-ra fordítást* értenek, lehetőség szerint „magyaros” szóalak megválasztását. A „magyaros” szóalak pedig nem más, mint olyan szó, amely megfelel a magyar nyelv fonológiai, morfológiai szabályainak, és beleillik a magyar fogalmi rendszerbe. Az *idegen szó* jelentéséről pedig megállapítható, hogy nem egységes az értelmezése a magyar szakirodalomban, az egyes nyelvészek nem ugyanazt a jelentést tulajdonítják ennek a terminusnak.

Irodalom

- Bárczi G. 2001/1958. *A magyar szókincs eredete*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Benkő L. (ed.) 2002/1967. *A magyar nyelv története*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fábián P. 1955. A gazdasági élet nyelve. In: Pais D. (szerk.) *Nyelvünk a reformkorban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 165–226.
- Fábián P. 1984. *Nyelvművelésünk évszázadai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fóris Á. 2005a. *Hat terminológia lecke*. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Fóris Á. 2005b. Un’analisi contrastiva di parole ed espressioni tecnico-scientifiche. *AMBRA* VI, 6, 166–181.
- Fóris Á. 2006. Analisi lessicologica di parole ed espressioni tecnico-scientifiche dal punto di vista contrastiva italiano-ungherese. In: Van Den Bossche, B. et al. (eds.): *Italia e Europa: dalla cultura nazionale all’interculturalismo*. Atti del XVI Congresso dell’A.I.P.I. Cracovia, 26–29 agosto 2004. I-II. (Civiltà Italiana, Nuova serie 4 – 2006) Roma: Franco Cesati. 349–358.
- Fóris Á. 2008. Theories of National and Borrowed Terminology in Hungarian. Talk at the International conference of lexicography and terminology on the occasion of the 100th anniversary of the birth of Lithuanian lexicographer Jonas Kruopas (1908–1975) “Lexicology and terminology: theory, practice and history”. 23–25 April 2008, Vilnius, Lithuania.
- Gerstner K. 2003. A magyar nyelv szókészlete. In: Kiefer 2003. *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 117–158.

- Kageura, K. 1998/1999. Theories ‘of’ terminology: A quest for a framework for the study of term formation. *Terminology* 5 (1), 21–41.
- Klár J. – Kovalovszky M. 1955: *Műszaki tudományos terminológiánk alakulása és fejlesztésének főbb kérdései*. Budapest: MTESZ.
- Kovalovszky M. (1955): *Tudományos nyelvünk alakulása*. In: Pais D. (szerk.) 227–312.
- Ország L. 1977: *Angol eredetű elemek a magyar szókészletben*. (Nytud. Ért. 93.) Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tolnai V. 1929: *A nyelvújítás*. Budapest: MTA.
- Wüster, E. 1979. *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*. Vienna/New York: Springer.

Források

- Bakos F. (szerk.) 2002. *Idegen szavak és kifejezések kéziszótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Grétsy L. – Kemény G. (szerk.) 2005. *Nyelvművelő kéziszótár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tótfalusi I. 2004: *Idegenszó-tár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- ISO 704: 2000 Terminology work – principles and methods.

Jegyzet

- ¹ Az *idegen szavak* szótárai ennek megfelelően különbözhetnek egymástól már a címszóválogatásban is. Pl. lényegi különbség van a Bakos-féle *Idegen szavak szótára* (Bakos 2002) és a Tótfalusi-féle *Idegenszó-tár* (Tótfalusi 2004) címszólistája között. Míg Bakos az *idegen eredetű és nem közismert* szavakat vette fel címszónak (pl. *kreol, krepp, paralelogramma*) elsősorban, addig Tótfalusi az *idegen eredetű és idegenes hangzású* szavakat (*keksz, glória, nokedli, hardver, szoftver, kurzor*).

Az angol diskurzusaktusok direktségi szintjének változása a magyarra fordított filmszövegekben

Polcz Károly

1. Bevezető

A pragmatikával foglalkozó kutatók közül sokan egyetértenek abban, hogy a beszédaktusok (jelen vizsgálatban diskurzusaktusok) kultúraspecifikusak (Green 1975, Ervin-Tripp 1997, Wierzbicka 2003). Az angolszász kultúrában a direktívumok (pl. kérés, utasítás) létrehozásában meghatározó szerepet kap a távolságtartás (Wierzbicka 2003), azaz a negatív udvariasság mint kulturális érték (Brown, Levinson 1987). Több vizsgálatban is rámutattak arra, hogy a nyelvhasználók gyakran alkalmazzák az ún. konvencionálisan indirekt beszédaktusokat (Blum-Kulka 1989, Trosborg 1995). A beszélő a kontextuális előfeltételekre kérdez rá, általában arra, hogy a hallgató képes vagy hajlandó-e elvégezni az adott cselekvést (Blum-Kulka 1989). Így a kérés könnyűszerrel visszautasítható anélkül, hogy a résztvevők „arca” sérülne (Brown, Levinson 1987).

A lengyel kultúrában a hasonló távolságtartás negatív értéknek minősül (Wierzbicka 2003). Szili (2004) egyik vizsgálatában arra hívja fel a figyelmet, hogy a magyar nyelvben bizonyos kontextusokban a sokkal direktebb felszólító mód is udvariasnak tekinthető. A kulturális eltérések miatt joggal merül fel a kérdés, hogyan kezelik az angol–magyar filmszövegfordítók a konvencionálisan indirekt beszédaktusokat az indirektség/direktség dimenziójában.

Jelen tanulmányban tehát a következő kutatási kérdésre keresem a választ: Milyen indirekt/direkt elmozdulások figyelhetők meg az angol konvencionálisan indirekt beszéd-, azaz diskurzusaktusok fordítása során a célnyelvi szövegben a forrásnyelvi szöveghez képest? A következő négy angol felszíni szerkezetet vizsgálom: *Can / Could / Will / Would you do X? (Meg tudod / tudnád / Megteszed / Megtennéd X cselekvést?)*. Ezek különböző diskurzusaktusokat fejeznek ki. Az eredményeket összevetem egy korábbi tanulmányom eredményével, amelyben a *Why don't you do X? (Miért nem teszed meg X cselekvést?)* szintaktikai szerkezetet vizsgáltam hasonló módszerrel (Polcz 2008).

2. Elméleti háttér

Az indirektségi szintek meghatározása a CCSARP-projekt alapján történt (l. Blum-Kulka és mtsai 1989), amelyben több korábbi empirikus tanulmány figyelembevételével az indirektség/direktség dimenziójában a kutatók kilenc kérésstratégiát különböztettek meg. A kilencfokozatú skálán a direkt stratégiáktól az indirekt stratégiák felé haladva a kérés aktusának felismeréséhez szükséges következtetési folyamat egyre hosszabbra nyúlik. A nyelvek eltérhetnek abban, hogy az egyes kérésstratégiának milyen indirektségi/direktségi szintet tulajdonítanak, így a kilenc direktségi szint alapján történő kultúraközi összehasonlítás problémákba ütközhet (Blum-Kulka és mtsai 1989: 18). Az empirikus kutatásokból azonban arra is fény derült, hogy a következő három fő direktségi szint közötti megkülönböztetés több nyelvre is érvényes: (1) direkt stratégiák (származtatott mód, explicit performatívum, beágyazott performatívum, kötelezettség kifejezése, akaratnyilvánítás), (2) konvencionálisan indirekt stratégiák (javaslattevő forma, előkészítő stratégia), (3) indirekt stratégiák (erős célzás, gyenge célzás) (Blum-Kulka 1987, House 1986). Jelen tanulmányban az első két szint tükrében vizsgálom a célnyelvi diskurzusaktusok direktségi szintjének változását, a harmadik szint stratégiáira a célnyelvi minta nem szolgál adatokkal.

A direkt stratégiák között különösen fontos szerepet játszik a célnyelvi származtatott, vagyis felszólító mód és funkcionális megfelelői (l. Szili 2004: 108). A vizsgált forrásnyelvi felszíni szerkezetek a konvencionálisan indirekt aktusok közé sorolhatók: *Can / Could / Will / Would you do X?* (előkészítő stratégiák) és a *Why don't you do X?* (javaslattevő forma) (l. Blum-Kulka 1989). A beszélő a kontextuális előfeltételekre kérdez rá, mint a képesség (*Can / Could you do X?*) vagy a hajlandóság, az óhaj és a kívánság (*Would / Will you do X?*), valamint annak az okára, hogy a hallgató miért nem végzi el a kért cselekvést (*Why don't you do X?*). A magyar fordításokban, igaz jóval ritkábban, de szerepel a lehetőség, illetve az engedélykézés is (*Lehetne X-et?, Megtehetem X-et?*).

A forrásnyelvi felszíni szerkezetek által kifejezett diskurzusaktusok meghatározásához Tsui (1994) diskurzusaktus-taxonómiája biztosítja az elméleti háttérrel. A beszédaktus-elmélettel szemben ez a taxonómia azért előnyös, mert leszűkíti a beszédaktus elmélet egymást átfedő kategóriáit, így megbízhatóbbá teszi az elemzést. Tsui (1994) rendszere alapján a vizsgált

szintaktikai szerkezetek a következő aktusokat valósítják meg: kérés, utasítás, ajánlat, meghívás, tanács és fenyegetés (erről bővebben Tsui 1994: 90–133, Polcz 2008: 6–7).

3. Adatok és az elemzés menete

A vizsgálatot angol nyelvű korpusz alapján végeztem, amely nyolc filmsozrat 246 epizódjának digitálisan olvasható forgatókönyv-átiratát tartalmazza. A WordSmith Tools számítógépes alkalmazás segítségével a szövegekben azonosítottam a vizsgálat tárgyát képező felszíni szerkezeteket. Az adatok véletlenszerűen kerültek kiválasztásra, mégpedig úgy, hogy a *Can / Could / Will / Would you do X?* felszíni szerkezetek esetében mind a nyolc fordítótól az első 10 előfordulást vizsgáltam. Ez szerkezetenként 80, összesen pedig 320 adatot eredményezett. A következő lépésben Tsui (1994) rendszere alapján azonosítottam a felszíni szerkezetek által megvalósított diskurzusaktusokat, majd a filmek DVD-változatát használtam a fordítói megoldások feltérképezésére, mivel a forgatókönyvek magyar nyelven nem állnak rendelkezésre. A továbbiakban meghatároztam a fordítás eredményeképpen keletkezett megnyilatkozások direktségi szintjét, illetve a konvencionálisan indirekt szinten megjelenő kontextuális előfeltételeket (l. 2. pont). A forrás- és a célnyelvi megnyilatkozások összevetése után a következtetéseket a célnyelvi szövegben tapasztalt direktségi szintváltozások és a fordítók által preferált kontextuális előfeltételek alapján vontam le. A *Why don't you do X?* szintaktikai szerkezet esetében egy korábbi vizsgálatomban hasonló módszerrel felvett, összesen 104 adatot használtam (Polcz 2008).

4. Eredmények

Az 1. táblázat az előkészítő stratégiára jellemző fordítói megoldásokat mutatja be az indirektség/direktség, valamint a kontextuális előfeltételek dimenziójában.

Can/Could/Will/Would you do X?						
D2(képesség [+feltételes mód], hajlandóság [+feltételes mód] →						
aktus típusa direktségi szint	kérés n =186	utasi- tás n=114	ajánlat n=11	meg- hívás n=7	tanács n=1	fenye- getés n=1
→ D1 (felszólító mód)	11,29% (21)	30,70% (35)	9,1% (1)	-	100% (1)	-
→ D2 (képes- ség)	2,15% (4)	0,87% (1)	-	-	-	-
→ D2 (képes- ség+felt.)	3,76% (7)	5,26% (6)	-	-	-	-
→ D2 (hajlan- dóság)	16,12% (30)	3,51% (4)	54,55% (6)	85,71% (6)	-	-
→ D2 (hajlan- dóság+felt.)	60,75% (113)	54,38% (62)	18,18% (2)	14,28% (1)	-	100% (1)
→ D2 (enge- délykérés+felt.)	3,76% (7)	-	9,1% (1)	-	-	-
→ Egyéb	2,15% (4)	5,26% (6)	9,1% (1)	-	-	-

1. táblázat: A forrásnyelvi előkészítő stratégia fordítására jellemző direktségi szintek és kontextuális előfeltételek

A táblázat első sorában a vizsgált felszíni szerkezetek által megvalósított diskurzusaktusok szerepelnek, míg az első oszlop a mintában előforduló célnyelvi direktségi szinteket mutatja. A direkt stratégiákat D1 jelzéssel láttam el. Ez a felszólító módot és funkcionális megfelelőit foglalja magában. D2 jelzést kaptak a konvencionálisan indirekt stratégiák. A D2 szint további differenciálása nehézségekbe ütközik, ugyanis tudomásom szerint nincs empirikus bizonyíték arra, hogy a CCSARP-projektben a D2 direktségi szint alatt meghatározott további szintek alkalmazhatók egyéb nyelvekre és kultúrákra is (l. Blum-Kulka és mtsai 1989: 18). Ezért a célnyelvi szövegelemzés során azt vizsgálom, hogy a D2 szinten belül a fordítók mely kontextuális előfeltételeket részesítik előnyben. A táblázatban az előfeltételek zárójelben szerepelnek. Az alábbi nyelvi példák után a betűjel a sorozat kódját (l. forrá-

sok), az első szám az évadot, a második két szám az epizódot jelöli, míg az utolsó négy szám percben és másodpercben mutatja, hogy a megnyilatkozás hol található az adott epizódban.

A kérés és az utasítás aktusa esetén a fordítók által leggyakrabban alkalmazott kontextuális előfeltétel a feltételes móddal kombinált hajlandóság (60,75% és 54,38%): *Mr. Hicks, would you come with us, please?* → *Mr. Hick velünk jönne, kérem?* (A119 11:26). A kérés tekintetében a második leggyakoribb megoldás a feltételes mód nélküli hajlandóság kontextuális előfeltétele (16,12%), míg a D1 szintre (felszólító mód) csak az esetek 11,29%-ában térnek át a fordítók: *Can you get me an autograph...?* → *Kérj egy autógrammot...!* (OC122 14:58). A további lehetőségek, mint a képeség, az engedélykérés és az egyéb megoldások meglehetősen alacsony százalékban fordulnak elő.

Az utasítás aktusát vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a második leggyakoribb fordítói megoldás a D2→D1 szintváltás (30,70%). Tehát a fordítók a konvencionálisan indirekt stratégiát direkt stratégiára váltják: *Will you answer his question?* → *Válaszolj rendesen!* (OC102 17:32). Ez azzal magyarázható, hogy az utasítás aktusa a kéréssel ellentétben általában a beszélő hatalmát feltételezi, így a fordítók gyakrabban döntenek a direkt stratégia mellett. A többi lehetőség (képesség, hajlandóság, engedélykérés, egyéb) nem kap számottevő szerepet a célnyelvi megoldások között.

Az ajánlat és a meghívás esetében kevesebb adattal szolgál a minta. A célnyelvi szövegben leggyakrabban a hajlandóság (kívánság, óhaj) mint kontextuális előfeltétel szerepel (54,55% és 85,71%): *Would you like some tea?* → *Kérsz egy csésze teát?* (GG101: 19:18). Ezt követi a feltételes móddal kombinált hajlandóság (18,18% és 14,28%): *Would you like something to drink?* → *Inna valamit?* (F1017 11:07). A feltételes mód nélküli kontextuális előfeltétel viszonylag gyakori alkalmazására a következő hipotézis szolgálhat magyarázatul. A meghívás és az ajánlat a kéréssel és az utasítással ellentétben kevésbé „arcfenyegető”, ugyanis a hallgató hasznát szolgálja (Tsui 1994: 98). A direkter stratégia használatával a beszélő az aktus őszinteségét hangsúlyozza. A magyar nyelvben a feltételes mód nélküli hajlandóság direkter stratégiának tűnik.

A többi lehetőség csak egy-egy esetben fordult elő. A tanács és a fenyegetés tekintetében olyan kevés adat áll rendelkezésre, hogy nem célszerű következtetést levonni.

Az 2. táblázat a javaslattevő formára jellemző fordítói megoldásokat mutatja be az indirektség/direktség, valamint a kontextuális előfeltételek dimenziójában.

<i>Why don't you do X? D2 (ok) →</i>					
aktus típusa direktségi szint	tanács n=36	kérés n=25	utasítás n=23	meghívás n=16	ajánlat n=4
→ D1 (felszólító mód)	41,66% (15)	72,00% (18)	78,26% (18)	56,25% (9)	-
→ D2 (ok)	44,44% (16)	16% (4)	8,69% (2)	18,75% (3)	50,00% (2)
→ D2 (hajlandóság)	-	4,00% (1)	4,35% (1)	12,50% (2)	-
→ D2 (hajlandóság+felt.)	-	8,00% (2)	4,35% (1)	-	-
→ D2 (engedélykérés)	-	-	-	-	25,00% (1)
→ Egyéb	13,88% (5)	-	4,35% (1)	12,50% (2)	25,00% (1)

2. táblázat: A forrásnyelvi javaslattevő forma fordítására jellemző direktségi szintek és kontextuális előfeltételek (Polcz 2008 alapján)

A táblázat első sora a diskurzusaktusokat, míg az első oszlop a célnyelvi direktségi szinteket és a kontextuális az előfeltételek tartalmazza.

A kérdés és az utasítás esetében a fordítók nem ragaszkodnak a D2 szint megtartásához, hanem jellemzően a D2 szintről a D1 szintre térnek át (72% és 78,26%): *Why don't you print that tread and see how good you are? → Akkor vedd le szépen azt a cipőnyomot!* (CSI101 10:29) Az ok és a hajlandóság kontextuális előfeltétele csak néhány példában fordul elő. A tanács aktusa esetén 41,66%-ban tapasztalható áttérés a D1 szintre, ugyanakkor a fordítók közel hasonló arányban ragaszkodnak a D2 szinthez az ok

kontextuális előfeltételének megtartásával, vagyis a szintaktikai szerkezet tükörfordítását részesítik előnyben: *Why don't you go see Dr. Gettleman?* → *Miért nem mentek el Dr. Gettlemanhoz?* (F903 07:29). A meghívás esetében is a D1 felszólító mód dominál (56,25%), míg a D2 szint, az ok és a hajlandóság ritkábban fordul elő (18,75 és 12,50%), de erre nézve kevés adat áll rendelkezésre. Az ajánlat esetében a kevés adat miatt következtetés nem vonható le.

A táblázatból tehát megállapítható, hogy a tanács aktusának kivételével a fordítók jellemzően az indirekt D2 szintről a direkt D1 szintre térnek át. Feltevésem szerint ennek oka abban keresendő, hogy a magyar nyelvben a javaslattevő forma sokkal inkább jellemző a tanács aktusának megvalósítására, mint a kérés, az utasítás, a meghívás vagy az ajánlat kifejezésére. Éppen ezért az utóbbi négy aktus esetében a fordítók az eltérő pragmlingvisztikai konvenciók miatt megváltoztatják a szintaktikai szerkezetet. Következésképpen feltételezhetjük, hogy ha a fordítók pragmatikai kiigazításra kényszerülnek, akkor a pragmatikailag átláthatóbb szintaktikai formát, jelen esetben a felszólító módot részesítik előnyben.

5. Összegzés

Az előkészítő stratégia esetében a célnyelvi megnyilatkozások direktségi szintjében számottevő változást nem tapasztalunk. Ez azzal magyarázható, hogy ezek a pragmlingvisztikai eszközök a magyar nyelvben is alkalmasak ugyanazon diskurzusaktusok kifejezésére, ezért a fordítók nem érzik szükségesnek a direktségi szint megváltoztatását, csupán a kontextuális előfeltételek tekintetében látunk elmozdulást a feltételes móddal kombinált hajlandóság javára. Feltételezésem szerint a javaslattevő forma a két nyelvben más-más diskurzusaktusok megvalósítására alkalmas. Ha a fordító úgy értékeli, hogy a forrásnyelvi pragmlingvisztikai eszköz, jelen esetben a javaslattevő forma nem alkalmas az adott diskurzusaktus kifejezésére a célnyelvben, akkor nem a D2 szinten rendelkezésre álló szintaktikai formák közül választ, hanem áttér a direktebb és pragmatikailag átláthatóbb D1 szintre.

Jelen vizsgálat eredményeit szükséges nagyobb mintán is ellenőrizni. Továbbá a nem fordítás eredményeképpen keletkezett autentikus magyar filmszövegeken végzett hasonló elemzések segítségével feltárható, hogy milyen pragmlingvisztikai és szociopragmatikai eltérések figyelhetők meg a fordított és az autentikus szöveg direktívum-stratégiái tekintetében. A ha-

sonló kutatások eredményei hasznos iránymutatásul szolgálhatnak a fordítók számára a szükséges pragmatikai kiigazítások vonatkozásában.

Irodalom

- Blum-Kulka, S. 1987. Indirectness and politeness in requests: same or different? *Journal of Pragmatics* 11, 131–146.
- Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. 1989. Investigating Cross-Cultural Pragmatics: An introductory overview. In: Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. (eds.) *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing. 1–33.
- Blum-Kulka, S. 1989. Playing it Safe: The Role of Conventionality in Indirectness. In: Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. (eds.) *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing. 37–70.
- Brown, P., Levinson, S. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ervin-Tripp, S. 1997. Ott van Szibil? A direktívumok szerkezete az amerikai angolban. In: Pléh Cs., Síklaki I., Terestyényi T. (szerk.) *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*. Budapest: Osiris. 82–122.
- Green, G. 1975. How to get people to do things with words. In: Cole, P., Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press. 107–142.
- House, J. 1986. Cross-Cultural Pragmatics and Foreign Language Teaching. In: Seminar für Sprachlehrforschung (ed.) *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung*. Frankfurt: Scriptor. 281–295.
- Polcz K. 2008. Az angol javaslattevő forma által megjelenített diskurzusaktusok a filmszövegek fordításában. *Fordítástudomány* 10. évf. 2. szám, 5–21.
- Szili K. 2004. *Tetté vált szavak: A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta.
- Trosborg, A. 1995. *Interlanguage Pragmatics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Tsui, A. B. M. 1994. *English Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. 2003. *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Források

- Alias*. 1. évad 2001. Touchstone Television. (Magyar szöveg: Németh Renáta) [A]
Crime Scene Investigation: CSI. 1–2. évad 2000. CBS Paramount Productions
(Magyar szöveg: Gila Zsuzsa) [CSI]
Desperate Housewives. 1–2. évad 2004. Buena Vista Home Entertainment, Inc.,
Touchstone Television. (Magyar szöveg: Simon Nóra) [DH]
Friends. 9–10. évad 2003. Warner Brothers. (Magyar szöveg: Liszkai Szilvia) [F]
Gilmore Girls. 1. évad 2000. Warner Brothers. (Magyar szöveg: Galadics Anna)
[GG]
Grey's Anatomy. 1–3. évad 2005. Buena Vista Home Entertainment, Inc., Touch-
stone Television. (Magyar szöveg: Tóth Enikő) [GA]
Lost 1., 3. évad 2004. Touchstone Television. (Magyar szöveg: Vajda Evelin) [L]
Orange County 1–2. évad 2003. Warner Brothers. (Magyar szöveg: Takács
Emőke) [OC]

Fordítási veszteségek: a nyelvi és a kulturális tényezők viszonyáról

Vermes Albert

1. Bevezetés

Az információelmélet szerint, amikor valamely jelrendszerben kódolt információt dekódolunk, majd újrakódolunk egy másik jelrendszerben, az eredeti információ egy része elvész. Ezt az elkerülhetetlen információvesztést *entrópiának* nevezzük. Mivel a nyelvek közötti fordítás is magában foglalja a dekódolás és újrakódolás folyamatát, a fordításban is szükségszerű az információvesztés. A fordítás szakirodalmában ezen veszteségekre gyakran a lefordíthatatlanság különböző eseteiként utalnak.

Nida (1959) szerint a fordíthatósági problémák fő forrása az, hogy különbségek lehetnek a forrásnyelv és a célnyelv grammatikai és lexikai kategóriái között. Entrópia lép fel például akkor, amikor a forrásnyelvben kötelező kifejezni egy kategóriát, amit a célnyelvben nem. Ez a helyzet az angol és a magyar nyelv esetében is, minthogy például az angolban az egyes szám harmadik személyű személyes névmások esetében kötelező választani a hímnemű, a nőnemű és a semleges nemű alakok között, a magyarban viszont nincs ilyen választási lehetőség.

Catford (1965) rámutat, hogy nem csupán a nyelvi rendszerek különbségei okozhatnak problémákat, hanem a kultúrák közötti különbségek is, és a fordíthatatlanságnak két esetét különbözteti meg: a **nyelvi fordíthatatlanságot** és a **kulturális fordíthatatlanságot**. Kulturális fordíthatatlanságnak azt nevezi, amikor egy elem fordítását a forrásnyelvi kultúra és a célnyelvi kultúra közötti fogalmi különbözőség teszi lehetetlenné. Természetesen nyelv és kultúra nem választhatók el egymástól, hiszen nem lehet a kultúrát a nyelvtől független, illetve a nyelvet a kultúrától független létezőként elképzelni. Ily módon a catfordi megkülönböztetést inkább csak egy idealizált leírásnak tekinthetjük, amely megmutatja az entrópia jelenségének forrásait, de elfedi e tényezők működésének valódi természetét. Előadásomban ezen állítást szeretném alátámasztani egy érdekes példán keresztül, az angol *they* névmás egyes szám harmadik személyű használata által okozott fordítási probléma elemzésével.

2. Jelentés és fordítási műveletek

A relevanciaelméletben egy megnyilatkozás értelmezése azt jelenti, hogy a közönség dekódolja a megnyilatkozás nyelvi jelentését, majd ezt bizonyos kontextuális feltevésekkel kombinálva következtet a kommunikátor által közölni szándékozott feltevések halmazára. Feltevésen fogalmak egy strukturált halmazát értjük, és a feltevés jelentése az őt alkotó fogalmak jelentéseinek függvénye. Egy fogalom jelentése két részből tevődik össze. A fogalomhoz tartozik egy igazságfüggvény jellegű **logikai bejegyzés**, amely lehet teljesen definitív, részben kitöltött, de akár üres is, valamint egy **enciklopédikus bejegyzés**, amely a fogalommal társított különböző reprezentációkat tartalmaz (pl. személyes vagy kulturális hiteket) (Sperber, Wilson 1986: 83–93). Persze az a tény, hogy a szavak ilyen személyes vagy kulturális asszociációk hordozói, már régóta ismert. Például Márai Sándor így írt egy 1938-as munkájában:

Ez a szó: „pincegádor”, őszi kertet idéz föl, fonnyadt almaszagú keretet, minden tárgyi részletével, amint lézeng és úszik valahol az ökörnyalás, sárga fényben. Bizonyos szavak különös emlékeket kapcsolnak, melyeknek semmi közük a szó értelmi tartalmához. A szavak mást is jelentenek, mint amire a szótár tanít. (*A négy évszak*, Budapest: Helikon, 2000, 201)

Egy feltevés tartalma ebben az elméleti keretben az általa tartalmazott fogalmak logikai bejegyzéseinek függvénye, a feltevés feldolgozásának kontextusát pedig, legalábbis részben, e fogalmak enciklopédikus bejegyzései biztosítják (Sperber, Wilson 1986: 89).

Egy forrásnyelvi és egy célnyelvi kifejezés között négy szemantikai relációt (ha úgy tetszik: fordítási műveletet) különböztethetünk meg, amelyeket **teljes transzfer** (TT), **logikai transzfer** (LT), **enciklopédikus transzfer** (ET) és **zéró transzfer** (ZT) névvel illetek. E relációkat a kifejezésekhez társított logikai (L), illetve enciklopédikus (E) bejegyzések négy lehetséges konfigurációja segítségével definiálom aszerint, hogy ezek közül mely tartalmak őrződnek meg a fordításban. A fenti relációkat ezek szerint a következőképpen határozhatjuk meg: TT [+L, +E]: a célnyelvi megfelelő ugyanazzal a releváns logikai és enciklopédikus tartalommal bír, mint az eredeti.

LT [+L, -E]: a célnyelvi egység ugyanazzal a releváns logikai tartalommal bír, mint az eredeti. ET [-L, +E]: a célnyelvi egység ugyanazzal a releváns enciklopédikus tartalommal bír, mint az eredeti. Végül ZT [-L, -E]: a forrásnyelvi egységnek mind a logikai, mind az enciklopédikus tartalma módosul a fordításban.

3. Kultúraspecifikusság és direkt fordítás

Az egyén **kognitív környezete** azon tények halmaza, amelyek nyilvánvalók (manifest) számára, vagyis amelyeket észlelni képes, illetve amelyekre következtetni képes (Sperber, Wilson 1986: 39). Egyének egy csoportjának **kölcsönös kognitív környezete** olyan közös kognitív környezetet jelent, melyben az is nyilvánvaló, hogy mely egyének osztoznak rajta (Sperber, Wilson 1986: 41). Ekkor a **kultúra** tág értelemben meghatározható úgy, mint azon feltevések halmaza, amelyek kölcsönösen nyilvánvalók egyének egy csoportja számára, a kulturális különbségek pedig ezen kölcsönösen nyilvánvaló feltevéshalmazok különbségei. A **kultúraspecifikusság** így azt jelenti, hogy egy feltevés, amely eleme az egyik közösség kölcsönös kognitív környezetének, nem eleme egy másik közösség kölcsönös kognitív környezetének. A kérdés az, mi történik a fordításban akkor, amikor a forrásszöveg értelmezésében kultúraspecifikus feltevések is szerepet játszanak.

Gutt (1991: 163) definíciója szerint a **direkt fordítás** az az eset, amikor a forrásszöveg és a célszöveg között teljes interpretációs hasonlóság áll fenn, vagyis amikor a fordítás „elérhetővé teszi az eredetileg szándékolt interpretáció kidolgozását egy másik nyelven.” Általában véve két különböző (nyelven megfogalmazott) stimulus akkor és csak akkor teheti elérhetővé ugyanazt az interpretációt, ha ugyanabban a kontextusban dolgozzuk fel őket, mivel az interpretáció a stimulus és a kontextus kölcsönhatásának függvénye. Következésképpen a direkt fordítás csak akkor lehetséges, ha a célszöveg értelmezése az eredeti kontextusban történik. Amikor a célszöveg értelmezése az eredetitől eltérő kontextusban, vagyis egy **másodlagos kontextusban** történik, a kontextuális különbségek interpretációs különbségekhez fognak vezetni, vagyis entrópia (információvesztés) lép fel.

Mivel nyelvek (és kultúrák) közötti kommunikációs helyzetekben meglehetősen ritka, hogy az eredeti kontextus teljes egészében rendelkezésre álljon, a legtöbb esetben egy **másodlagos kommunikációs helyzet** áll elő, amely kizárja a direkt fordítás lehetőségét.

4. Egy különös angol névmás

Az itt következő szövegrészlet egy amerikai színésszel, Clint Eastwooddal készített interjúból származik.

In the early Fifties, during his two-year stint in the US Army, he had a casual relationship with a schoolteacher in Carmel. When he attempted to end the affair, she turned violent. Did it frighten him? “Yeah, it gave me the spooks,” he says. “It wasn’t a homicide – someone trying to kill me. But it was someone stalking me and threatening to kill himself.”

A számunkra érdekes rész a szöveg végén található *themselves* névmási alak. Ez egy igen furcsa hibrid összetétel. Az első részét alkotó *them* többes számú alak, a második részét alkotó *self* viszont egyes számú. Az egyes számban levő második alkotó, a *self* alak használata érthető: Clint Eastwood egyetlen személyről, volt barátnőjéről beszél. Akkor viszont miért használja a többes számú *them* alakot az itt joggal várható egyes számú, nőnemű *her* alak helyett? Más szóval: mi az a jelentéstöbblet, amit a *themselves* alak hordoz a standard *herselves* alakkal szemben?

Az közismert, hogy a *they* alaknak létezik egy generikus használata, amely neutrális a számosság tekintetében. Erre példa az alábbi szövegrészlet:

Not long ago I kept seeing Post Office vans with the attractive slogan: ‘Everyone should have a phone of their own.’ In a letter to the Guardian I remarked: ‘But I think nearly everyone do already.’ (Mikes, G. *How to Be a Brit*. London: Penguin Books, 1984, 197)

Habár ebben a szövegben a szerző tréfát űz a *they* névmás generikus használatából, ez a fajta használata meglehetősen elterjedt és a standard (brit) nyelvváltozat részének tekinthető. Persze azt is lehetett volna írni a posta járművére, hogy „Everyone should have a phone of his own”, de ez sem nyerné el mindenki tetszését. Bizonyos kontextusokban a generikus *they* természetesebb és elfogadhatóbb, mint a *he* hímnemű névmás generikus használata. Az egyes szám harmadik személyű, hímnemű személyes

névmás (illetve a *chairman*hez hasonló hímnemű főnévi alakok) generikus használata csökkenő tendenciát mutat az 1960-as évek óta. Ennek oka valószínűleg leginkább az a feminista mozgalom által életre hívott igény, hogy a nyelvhasználatból is eltűnjenek a nemi megkülönböztetésre utaló elemek. Ennek következtében terjedőben van a *they* névmás generikus használata, amelyet nemre nézve neutrális volta miatt politikailag korrekt alaknak tekintenek.

A *they* névmás generikus használata azonban egyáltalán nem újkeletű dolog, már Shakespeare-nél is találunk rá példát. Ami a *themselves* generikus alakot illeti, a *they* generikus alakhoz hasonlóan ez is régóta használatban volt, ám a 16. századot követően eltűnt a nyelvből. Az 1980-as évek folyamán kezdett ismét elterjedni, a gender-neutrális alakok használatának előtérbe kerülésével párhuzamosan (Burchfield 1996: 777). Használata nem tekinthető standardnak, de időről időre felbukkan.

Egy internetes szótár a következőképpen definiálja jelentését:

Themselves is a reflexive pronoun that is sometimes used informally in speech instead of *himself* or *herself* when the sex of the person is not known or not relevant: *Any member of the party would try to distance themselves from this policy*. Its use, however, is not acceptable in standard English and should be avoided. (msn.encarta.com)

5. A fordítási probléma

A fentiek fényében érthetővé válik, hogy amikor Clint Eastwood a *themselves* névmást használja a barátnőjére utalva, akkor egy némileg eltúlzottnak tűnő erőfeszítést tesz arra, hogy gender-neutrális, s ezáltal politikailag korrekt legyen a megfogalmazása. Az általa mondottak tehát (egyebek mellett) az alábbi feltevéseket implicálják (az enciklopédikus és egyéb feltevéseket Wilson és Carston [2006] konvencióját használva homlokbetűikkel jelölve):

(1) BÁRKI KERÜLHET ILYEN LELKIÁLLAPOTBA, EGY FÉRFI ÉPPÚGY, MINT EGY NŐ.

A kérdés tehát az, lehetséges-e az interjúból idézett szövegrészlet direkt fordítása, vagyis hogy a fordításunk is ugyanezt a két feltevést implicálja, mint az eredeti. Itt két problémával kerülünk szembe. Az egyik a két nyelv-

vel kapcsolatos: a magyar névmási rendszerben nem létezik a nemek közötti különbség. (Pontosabban egyetlen példa létezik rá: a *magácska* alakot csak nők megszólítására használjuk.) A másik probléma pedig a kontextusok közötti különbséggel kapcsolatos.

Első látásra azt is gondolhatnánk, hogy (1) megőrzése nem jelenthet igazi gondot, hiszen a magyarban a *themselves* névmásnak könnyedén megfeleltethető a *maga* alak (illetve annak nyomatékos *önmaga* változata), amely logikai tartalmát tekintve egyenértékű az eredetivel: egyes szám harmadik személyű gender-neutrális visszaható névmás. A fordítás ekkor valahogy így hangozna:

Nem egy gyilkosról van szó – nem olyasvalakiről, aki meg akart engem ölni. De ez a valaki állandóan a nyomomban jár, és azzal fenyegetőzött, hogy megöli önmagát.

A probléma az, hogy mivel a magyarban nincs is más választásunk, mint a *maga* használata, ez az alak az, amire az olvasó ezen a ponton számít. Következésképpen, mivel nincs meglepetés, vagyis nincs extra stimulus, az olvasó nem fog extra implikált jelentések után kutatni. A fordítás nem aktiválja az (1) feltevést, így indirektté válik. Az angolban van egy nyelvi változó, amely döntést igényel a kommunikátortól, a magyarban nincs ilyen változó. Tehát a veszteséget legalábbis részben a nyelvi rendszerek közötti különbség okozza.

Másrészt, habár a magyar névmás logikailag egyenértékű az angollal, van egy lényeges különbség az enciklopédikus tartalmukban. Az angol névmás enciklopédikus bejegyzésében ott van a következő feltevés:

(2) A REFERENS NEME IRRELEVÁNS.

A *themselves* alak hatása erre a feltevésre épül, hiszen (1) a következőképpen dolgozható ki. A megelőző szövegrészből tudható, illetve kikövetkeztethető, hogy

(3) CLINT EASTWOOD SZAKÍTOTT A BARÁTNŐJÉVEL.

(4) A SZAKÍTÁS MIATT A BARÁTNŐ ZAKLATOTT LELKIÁLLAPOTBAN VOLT.

A (4) feltevés analitikusan implikálja a következő feltevést:

(5) A SZAKÍTÁS MIATT VALAKI (X) ZAKLATOTT LELKIÁLLAPOTBAN VOLT.

Mivel az utolsó mondatban Eastwood a lányról beszél, a mondat végén a *herself* alakra számít az olvasó. Így amikor helyette a *themselves* jelenik meg, ez arra indítja, hogy valamilyen extra kontextuális hatásra próbáljon következtetni. A következtetés kontextusát részben a névmás által aktivált (2) adja. A (2) kontextusában (5) a következő feltevést implikálja:

(6) A SZAKÍTÁS MIATT X ZAKLATOTT LELKIÁLLAPOTBAN VOLT, X NEM IRRELEVÁNS.

Ebből pedig könnyen levezethető (1). Lényeges, hogy a (2) enciklopédikus feltevés nélkül nem dolgozható ki (1), és a magyar névmás nem hordozza ezt az enciklopédikus feltevést. Itt azonban már nem a nyelvrendszerek közötti különbségről van szó, hanem egy nyelvi elem használatával kapcsolatos háttérfeltevés hiányáról, vagyis egy pragmatikai (kontextuális) tényezőről. A fordítási veszteséget tehát az is okozza, hogy a fordításban nem aktiválódik ez a kultúraspecifikus feltevés. A célnyelvi kifejezés megőrzi az eredeti logikai tartalmát, de elveszíti annak releváns enciklopédikus tartalmát, így itt a logikai transzfer tipikus esetéről beszélhetünk.

Van-e lehetőség a (2) hiányának áthidalására a fordításban? Megpróbálkozhatunk például azzal, hogy az (1) feltevést a szöveg végén explicitáljuk:

Nem egy gyilkosról van szó – nem olyasvalakiről, aki meg akart engem ölni. De ez a valaki állandóan a nyomomban járt, és azzal fenyegetőzött, hogy megöli önmagát. Bárki kerülhet ilyen lelkiállapotba, egy férfi éppúgy, mint egy nő.

Könnyű belátni, hogy ez sem problémamentes megoldás. Az angol eredetiben (1) csupán implikált feltevés, a fordításban azonban explicit feltevésé válik. Tehát sikerült ugyan megőrizni, de nem ugyanazon a módon kommunikáljuk, mint az eredeti. Az alapvető különbség az explicit, illetve az implicit módon kommunikált felvételek között az, hogy az előbbiekéért a kommunikátor teljes felelősséget vállal, az utóbbiak esetében viszont a felelőség egy része áthárul a közönségre. Így a fordításban Clint Eastwood direkt felelősséget vállal az (1) feltevés igazságáért. Ne feledjük azonban, hogy valójában ő sosem mondta azt, amit (1) állít, mindössze arrafelé irányította a közönséget, hogy kikövetkeztesse ezt a feltevést. A fordítás tehát félrevezető ilyen értelemben, vagyis megint egy indirekt fordítás az eredmény.

Megtehetnénk persze azt is, hogy nem magát az (1) feltevést explicitáljuk, hanem a (2) enciklopédikus feltevést vagy valami hasonlót:

Nem egy gyilkosról van szó – nem olyasvalakiről, aki meg akart engem ölni. De ez a valaki állandóan a nyomomban járt, és azzal fenyegetőzött, hogy megöli önmagát. És az most nem számít, hogy férfi vagy nő volt az illető.

Azonban ez a megoldás is ugyanazt a problémát veti fel, mint az előző, vagyis megint csak indirekt lesz a fordításunk.

6. Konklúzió

Azt látjuk tehát ebben a példában, hogy a *themselves* névmás használata által implikált feltevés a fordításban vagy elvész, vagy csak indirekt módon kommunikálható, aminek részben egy nyelvi különbség, részben pedig egy háttérfeltevés hozzáférhetőségét érintő kulturális különbség az oka. Ami különösen érdekessé teszi a példát, az a két tényező egymással való összefüggése, együttes szerepe. Ebben az esetben ugyanis nemigen lehet elválasztani egymástól őket a fordítási probléma okát illetően. A két tényező együtt vezet oda, hogy a fordítás szükségképpen indirektté válik.

Irodalom

- Brower, R. A. (ed.) 1959. *On Translation*. Harvard: Harvard University Press.
- Burchfield, R. W. 1996. *New Fowler's Modern English Usage*. Oxford: OUP.
- Catford, J. C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: OUP.
- Gutt, E-A. 1991. *Translation and Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.
- Jakobson, R. 1959. 'On Linguistic Aspects of Translation' in Brower, R. A. (ed.), 232–9.
- Nida, Eugene A. 1959. 'Bible translating' in Brower, R. A. (ed.), 11–31.
- Sperber, D., Wilson, D. 1986. *Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wilson, D., Carston, R. 2006. Metaphor, Relevance and the 'Emergent Property' Issue. *Mind and Language*, Vol. 21, No. 3, 404–433.

Forrás

- Dougarry, Ginny. Interview with Clint Eastwood. *The Times Magazine*, 28 March 1998.

Korpusznyelvészeti módszer a fordításkutatásban

Péché Olívia

0. Bevezetés

Napjaink kommunikációs társadalma erőn felüli kihívásként éli meg az információáramlás növekedésének hatására egyre nagyobb súllyal bíró kulturális kommunikáció térnyerését. A hétköznapi élet számos területén exponenciális mértékben sokasodik a fordított szövegek mennyisége (vásárlói tájékoztatók, hírek, uniós dokumentumok stb.), amelyeknél azonban az autentikus célnyelvi szövegek szövegépítési sajátosságaitól eltérő szövegépítési jellemzőket figyelhetünk meg. A fordítástudomány feladatai közé tartozik a fordított szövegekre jellemző szövegalkotási sajátosságok feltárása, és a tapasztalatok felhasználása a fordítóképzésben, az anyanyelvhasználat tudatosításában, illetve a számítógépes nyelvészetben.

Az utóbbi évtizedek robbanásszerű számítástechnikai fejlődésének köszönhetően számos új eszköz, számítógépes alkalmazás segíti a fordítástudomány területére tartozó alkalmazott nyelvészeti kutatásokat. Ezek az eszközök alkalmasak több szöveg együttes vizsgálatára, a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegek összehasonlíthatóságát megkönnyítő szövegpárhuzamosításra, gyors, pontos és hatékony gépi lekérdezések elvégzésére.

1. Korpusznyelvészet a fordításkutatásban

A korpuszban összegyűjtött szövegek fordítástudományi vizsgálatának (corpus-based translation studies) előnyére Mona Baker hívta fel először a figyelmet (Baker 1993). Baker a korpusalapú vizsgálatok mellett szóló legfőbb érvként azt emelte ki, hogy a korpuszban összegyűjtött szövegek a ténylegesen használt nyelv megtestesülései, illetve a nyelvi viselkedés természetes megvalósulásai, melyek a nyelvész beleavatkozása nélkül jöttek létre. A korpusalapú fordításkutatás tehát azon túl, hogy empirikusan közelíti meg a nyelv leírását, ragaszkodik a hiteles használati előfordulások elsődlegességéhez. A valós nyelvi előfordulások vizsgálatának növekvő népszerűségéről árulkodnak az 1990-es évektől egyre szaporodó korpusalapú fordításkutatók, melyek közül terjedelmi keretek miatt itt csak a legjelentősebbek említésére szorítkozunk: Baker (1993, 1995, 1996), Laviosa (1997,

1998, 2002), Kennedy (1998), Tymoczko (1998) Stubbs (2001), Kenny (2001), Olohan (2004), Teubert (2007).

A korpuszalapú fordítástudomány népszerűségének jövőbeni növekedését vetíti előre Tymoczko az e kutatási irány által megvalósítható távlati lehetőségek számbavételével (Tymoczko 1998). A fordítástudomány igényeinek megfelelő technológiák alkalmazása és adaptálása mellett Tymoczko kiemeli a korpuszok felhasználásának köszönhetően kutathatóvá váló témák közül a nyelvészeti és kulturális megközelítés integrálását a fordítástudományban és az ideológiák fordításokra gyakorolt befolyásának vizsgálatát. A cikk zárásaként Tymoczko már annak a reményének is hangot ad, hogy a korpuszalapú fordítástudománynak köszönhetően nyitva áll a lehetőség a fordítás elméleti és gyakorlati területének egymáshoz közelítése, sőt akár újraegyesítése előtt.

2. A korpuszok legalapvetőbb ismérvei

Az 1960-as évektől megjelenő korpusznyelvészet (corpus linguistics) az a „nyelvészeti irányzat, mely a nyelv és nyelvhasználat vizsgálatát speciális módszerek és számítógépes programok segítségével korpuszra alapozva végzi” (Szirmai 2005: 170). A korpuszok (corpora) maguk olyan a „nyelvészeti vizsgálatok céljából, bizonyos szempontok alapján összeválogatott írott vagy beszélt nyelvi szövegek” (Szirmai 2005: 170), amelyek elektronikus formában állnak rendelkezésünkre.

A nyelvész korpuszokkal kapcsolatos tevékenységét Kennedy négy nagyobb csoportba sorolja (Kennedy 1998), annak megfelelően, hogy a nyelvészeti tevékenység középpontjában (i) a korpuszépítés (számítógépes tárolásra és feldolgozásra alkalmas szövegek gyűjtése, és ezekből adatbázis építése), (ii) a nyelvleírás (lexikon és/vagy nyelvtan leírása adott nyelv esetében), (iii) a statisztikán alapuló elemzés (az adathalmaznak a számítógépes nyelvészet statisztikai módszereivel történő elemzése), vagy valamely (iv) a hétköznapi életben is elterjedt alkalmazás (lexikográfia, nyelv- és/vagy fordításoktatás és -tanulás stb.) áll.

2.1. Az elektronikusan elérhető korpuszok

Mivel a korpuszépítéssel és a nyelvészeti elemzés céljából történő saját korpusz összeállításával bővebben a 3. pontban foglalkozunk, most a nyelvleírás és a fordítástudományi vizsgálatok számára jelenleg is elérhető online és offline korpuszokat tekintjük át. Vizsgálhatunk írott- vagy beszélt nyelvi

korpuszokat, mely utóbbinál mindenképpen szükséges a beszélt nyelvi anyag átírása az előbeszéd jellemzőinek (szünet, hangerősség, hanglejtés, hangsúly stb.) rögzítésével. A természetesnyelv-feldolgozás (Natural Language Processing vagy NLP) utóbbi évtizedben tapasztalható robbanásszerű fejlődésének köszönhetően az elemzetlen korpuszok mellett egyre több nyelven válnak elérhetővé az automatikus vagy félautomatikus eszközök segítségével elemzettek. (i) A szegmentálás, tokenizálás során azonosítják a bekezdés-, mondat-, és szóhatárokat, (ii) a lemmatizáló program az azonos szótöbblől származó alakokat szűri ki, (iii) a lexikai elemek meghatározásához nélkülözhetetlen a morfológiai elemzés, jelentésértelmezés (word sense disambiguation) és tulajdonnév-felismerés, (iv) míg a mondat szerkezeti egységeinek azonosítását és a közöttük lévő összefüggések feltárását a szintaktikai elemzés (parsing) valósítja meg.

Az online és offline elérhető korpuszokat a bennük található szövegek nyelve alapján szokás csoportosítani. A világ első elektronikus korpusza az 1964-ben W. N. Francis és H. Kucera által *Brown University Standard Sample of Present-Day American English* néven publikált *Brown Corpus* volt (<http://khnt.hit.uib.no/icame/manuals/brown/INDEX.HTM>). Ezt számos **egynyelvű korpusz** (monolingual corpora) követte, melyek közül a teljesség igénye nélkül említünk néhányat: *British National Corpus* (www.natcorp.ox.ac.uk), *Corpus of Contemporary American English* (www.americancorpus.org), *TIGER Project* (www.ims.uni-stuttgart.de/projekte/TIGER/), *Magyar Nemzeti Szövegtár* (<http://corpus.nytud.hu/mnsz/>), *Szeged Treebank 2.0* (www.inf.u-szeged.hu/projectdirs/hlt/).

A **többnyelvű korpuszok** (multilingual corpora) két vagy több különböző nyelven előállított egynyelvű korpuszt tartalmaznak, azaz csak autentikus (nem fordított) szövegek gyűjteményei. Ilyen többnyelvű korpusz például a *MLCC Multilingual and Parallel Corpora* (www.elda.org/catalogue/en/text/W0023.html).

A **párhuzamos korpuszok** (parallel corpora) ezzel szemben az autentikus szövegek mellett ezek fordítását is tartalmazzák. A napjainkban már több nyelvpárra elkészített párhuzamos korpuszok lehetnek egy- vagy kétirányúak. A *Parallel Corpora in Uppsala* például csak eredeti svéd szövegekből és azok fordításaiból áll (<http://xml.coverpages.org/etap-over.html>), míg az *English–Norwegian Parallel Corpus* tartalmaz angol és norvég ere-

deti szövegeket is, és azok fordítását a másik nyelven (<http://www.hf.uio.no/ilos/forskning/forskningsprosjekter/enpc/>). A fordítástudomány számára különösen érdekesek a **mondatillesztéssel párhuzamosított** korpuszok, mint az *Aligned Hansards of the 36th Parliament of Canada* (<http://www.isi.edu/natural-language/download/hansard/>), és a *European Parliament Proceedings 1996–2001* (<http://www.statmt.org/europarl/>).

Az **összehasonlító korpuszok** (comparable corpora) valamely nyelv autentikus szövegeinek több nyelvre való fordítását is tartalmazzák, mint például az *International Corpus of English* (www.ucl.ac.uk/english-usage/ice/). A **fordítási korpuszok** (translational corpus) ezzel szemben a különböző nyelvekről csak az adott nyelvre fordított szövegek gyűjteményei, mint a *The Translational English Corpus (TEC)* (www.ucl.ac.uk/english-usage/ice/).

2.2. A fordításkutatás számára fontos korpuszok

A fordítási korpuszok különösen alkalmasak a fordított szövegek sajátosságainak vizsgálatára. Az egynyelvű korpuszokkal történő egybevetésük eredményeként magyarázatot kaphatunk a fordításízűség szövegszinten kimutatható okaira, illetve feltárhatjuk az adott nyelvpárra és fordítási irányra jellemző fordítási mintázatot.

Speciális használati lehetőségük miatt a párhuzamos és az összehasonlító korpuszok fontosak még a fordítástudomány számára, mivel alkalmasak a fordítási szövegminták tanulmányozására (Johansson 2003) és a fordítási univerzálék feltárására (Baker 1995). Ezek a korpuszok kulcsfontosságúak továbbá a nem angol korpusznyelvészet (ázsiai nyelvek, kis nyelvek) számára is.

McEnery and Xiao (2007) a párhuzamos és az összehasonlító korpuszok előnyeként kiemeli, hogy (i) általuk olyan új szempontokra figyel fel a komparatív nyelvészet, melyek nem merülnek föl az egynyelvű korpuszok vizsgálatakor; (ii) kibővítik az egyes nyelvek kulturális és nyelvi jellemzőinek különbségeire vonatkozó ismereteinket; és (iii) megvilágítják a célnyelvi és forrásnyelvi szövegek, illetve az autentikus és fordított szövegek közötti különbségeket. E korpuszok alkalmazása a fordítástudományon kívül számos területen hasznos, így a lexikográfiában, nyelvoktatásban stb.

3. Saját korpusz építése

A fordításkutatók körében egyre népszerűbb az egyetemi kutatóhelyek által létrehozott, és elektronikusan elérhető korpuszok helyett a saját kutatási célokat jobban kiszolgáló, egyénileg épített korpuszok vizsgálata. A korpuszepítés maga több egymásra épülő részfeladatra bontható, kezdve a tervezés és szöveggyűjtés fázisával, amit a tárolás követ, majd végül az annotálás, azaz a nyelvészeti elemzés eredményeit tartalmazó többletinformáció feltüntetése.

A korpusztervezés kapcsán két alapvető szempont merül fel: a reprezentativitás igénye és az osztályozás, ami a korpuszok összehasonlíthatóságát biztosítja. Mivel a korpusz tervezőjének elsődleges célja, hogy garantálja kutatási eredményeinek érvényességét és megbízhatóságát (vö. Kennedy 1998), az eredmények általánosíthatósága érdekében ügyelnie kell a korpusz reprezentativitására. A reprezentatív korpusz a mindennapi nyelvhasználatnak megfelelő arányban tartalmazza a szövegtípus, a műfaj, a szövegfunkció, a szövegalkotó neme, a térbeli és időbeli lefedettség stb. szempontjából különböző jellegű szövegeket, amiért a szakirodalom kiegyensúlyozott (well-balanced) korpusznak is hívja. A korpusz reprezentativitása összefügg a korpusz méretével és a mintavétel meghatározásával is.

A korpusz méretét a szövegszavak számával szokás jelölni. Jelenleg az egyik legnagyobb online kereshető korpusz az 1990 és 2009 között a Brigham Young Universityn Mark Davis vezetésével több mint 400 millió szövegszavassá bővített *Corpus of Contemporary American English* (www.americancorpus.org). Bár a számítástechnika tárolási kapacitásának ugrásszerű növekedése következtében egymás után születnek a több millió szavas korpuszok, a kutatási céltól és a lekérdezéshez rendelkezésre álló eszközöktől függően sok esetben előnyösebb a hipotézisek vizsgálatát kisebb korpuszokon megkezdni.

4. A korpusztervezés fő szempontjai

A korpusz **méretének** meghatározása mellett a tervezésénél dönteni kell arról, hogy a korpusz a teljes vagy a részszovegek gyűjteményét tartalmazza-e, illetve hogy statikus vagy dinamikus korpuszt (monitor korpusz) kívánunk-e létrehozni (vö. Kennedy 1998). Míg a teljes szövegekből felépített korpusz esetében nehezebb megszerezni a szerzői jogi hozzájárulást, addig a részszovegek gyűjtése azonos korpuszméret mellett több szerző szövegrészletének tárolását teszi lehetővé. A szerzői jogi hozzájárulás szükséges mind

az elektronikus formában történő tároláshoz, mind a szövegek későbbi kutatásban való felhasználásához. A szövegek letöltését ma már megkönnyíti számos elektronikusan elérhető adatbázis, mint a *Digitális Irodalmi Akadémia*, *Magyar Elektronikus Könyvtár*, *The database of translations of Hungarian literary works* (<http://translations.bookfinder.hu/indexn.htm>), *The Online Books Page* (University of Pennsylvania), *Electronic Text Collections in Western European Literature*, *La biblioteca telematica*, *Literatur im Netz* stb.

A statikus korpusz változatlan formában tartalmazza a meghatározott szempontok alapján válogatott szövegeket, míg a dinamikus korpusz a belső arányok megtartása mellett folyamatosan bővül, ezért alkalmas a nyelv változásának nyomon követésére.

A **szövegválasztáskor** több szempontot kell a korpusz összeállítójának figyelembe vennie aszerint, hogy kutatása során milyen nyelvű, autentikus vagy fordított szövegeket kíván vizsgálni, és a vizsgált szövegekkel milyen időperiódust szeretne felölelni. A kiválasztott szövegeknek illeszkedniük kell a vizsgálat tárgyához (a forrásnyelvi vagy a célnyelvi szöveg vizsgálata, illetve összehasonlító elemzés) és az eredmények tervezett felhasználásához (leíró fordítástudomány, oktatás, szótárkészítés stb.). A szövegválasztást befolyásolják a szöveg csak elemzéssel meghatározható belső tulajdonságai és a szövegalkotás jellemzőiként számon tartott külső tulajdonságok (nyelvi összetétel, szinkrón/diakrón időperiódus, a szerző/ terület/ közzététel helye/ befogadó stb. szerinti tematikus szempontok, a szövegtípus, valamint a szövegek beszélt vagy írott nyelvi volta).

5. Egyszerű korpuszalapú elemzések

A korpuszok elemzéséhez használt számítógépes programokra az információlekérdezés pontossága, gyorsasága és jó minősége jellemző (Szirmai 2005). A ma rendelkezésre álló eszközökkel házilagosan is könnyen lekérdezhető statisztikák, kulcsszókeresések, konkordanciák segítenek a korpusz lexikális jellemzőinek feltérképezésében, ami további kutatási hipotézisekre inspirálhat.

A **szószám** (token) a szóközzel határolt szavakat mutatja, azaz az összes előforduló szövegszót, függetlenül attól, hogy ugyanaz a szó hányszor szerepel az egész korpuszban vagy az egyes szövegegységekben. A **szóalak/típus** (type) a duplikátumok kiszűrése után a korpuszban szereplő kü-

lönböző szótári szavak számáról tájékoztat. A **type/token arány** a korpuszra jellemző lexikai változatosságról ad számot. Mivel a szöveghosszal nő az ismétlések száma, az összehasonlíthatóság érdekében standardizálták a type/token arány számítását, és a szöveg ezer tokenes egységeiben mért eredmények átlagát vetítik a teljes szövegre. Készíthetünk továbbá kis- és nagybetűs **betűgyakorisági** listát, alfabetikus elrendezésű vagy gyakoriság szerinti **szólistát**, vagy vizsgálhatjuk az **átlagos szó- és mondathosszt**. Ez utóbbi a mondathatár-felismerés miatt nehezen automatizálható, és így utólagos kézi javítást igényel.

A statisztikák készítésénél tapasztalható **gondok** közül meg kell még említeni az egymástól független jelentésű, de azonos hangalakú, homonim szavakat (pl.: *Az ország egyik leglátogatottabb műemléke az egri vár.* / *Peti Katira vár.*), a ragozott alakok szótári töre való visszavezetésének, lemmatizálásának problematikáját (pl.: *alma, almát, almás*), a többszavas kifejezések egy szótári egységként való kezelésének nehézségét (pl.: *házi feladat*), az azonos szó különböző írásmódjainak egységes kezelését (pl.: *szőlő – szöllő*), és a kategóriakülönbségek felismerését, mint például a kis- és nagybetűs írásmód hatására módosuló jelentést (pl. *Attila* = alkalmi öltöny, *Attila* = ffi név).

A **kulcsszókereső** program a vizsgált szöveg szólistáját hasonlítja egy hosszabb szöveg szólistájához, és a rövidebb listában gyakrabban előforduló szavakat jelöli meg kulcsszavakként. A **klaszter** vagy **N-gram** a szövegben szereplő több egységből álló szerkezetek vizsgálatát segíti elő. Az *n* helyére kerülő szám határozza meg, hogy a szövegben szereplő szavakat hányas egységekre bontjuk. Például a *Pisti minden délben eszik levest.* mondatot 3-gram esetében a következő egységekre bonthatjuk: *Pisti minden délben*, *minden délben eszik*, és *délben eszik levest*. A **konkordancia (concordance)** az „adott szó vagy kifejezés szövegben szereplő összes előfordulását szöveggörnyezetében bemutató lista” (Szirmai 2005). Az eredményeket a csomóponttól jobbra vagy balra levő első/második...ötödik szó alapján listáztathatjuk ki a programmal. Sinclair a konkordanciára mint a korpusznyelvészet egyik legfontosabb vizsgálati eszközére tekint, mivel a szöveg mintázataira hívja fel a kutatók figyelmét (vö. Sinclair 1991).

6. Összegzés

A tanulmány megpróbált áttekintést nyújtani a számítógéppel támogatott, illetve a korpusznyelvészeti eszközökkel végzett fordítástudományi vizsgálati lehetőségekről. Mivel ma már korszerű technológia segíti a nyelvészek munkáját, tanulmányunkkal népszerűsíteni is kívántuk felhasználhatóságát a fordítástudomány kutatói körében.

Irodalom

- Baker, M. 1993. Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications. Baker., M., G. Francis, E. Tognini-Bonelli (eds). 1993. *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, 233–250. Amsterdam: Benjamins
- Baker, M. 1995. Corpora in Translation Studies. An Overview and Some Suggestions for Future Research. *Target* 7/2. 223–243.
- Baker, M. 1996. Corpus-based Translation Studies: The Challenges that Lie Ahead. Harold Somers (ed). 1996. *Terminology, LSP and Translation: Studies in Language Engineering in Honour of Juan C. Sager*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Laviosa, S. 1997. How Comparable Can 'Comparable Corpora' Be? *Target* 9(2): 289–319.
- Laviosa, S. 1998. The Corpus-based Approach: A New Paradigm in Translation Studies. *Meta* 43/4. 474–479.
- Laviosa, S. 2002. *Corpus-based Translation Studies: Theory, Findings, Applications*. Amsterdam and Atlanta: Rodopi.
- Kennedy, G. 1998. *An Introduction to Corpus Linguistics*, Harlow: Addison Wesley Longman Ltd.
- Kenny, D. 2001. *Lexis and Creativity in Translation. A Corpus-based Study*. Manchester: St. Jerome.
- McEnery, A., Xiao, Z. 2007. Parallel and comparable corpora: What is happening? M. Rogers and G. Anderman (ed.). 2007. *Incorporating Corpora: The Linguist and the Translator*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Olohan, M. 2004. *Introducing Corpora in Translation Studies*. Routledge.
- Szirmai M. 2005. *Bevezetés a korpusznyelvészetbe. A korpusznyelvészet alkalmazása az anyanyelv és az idegen nyelv tanulásában és tanításában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Sinclair, J. 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: OUP.
- Stubbs, M. 2001. *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell.
- Teubert, W., Cermáková, A. 2007. *Corpus Linguistics: A Short Introduction*. Continuum.
- Tymoczko, M. 1998. Computerized Corpora and the Future of Translation Studies. *Meta* 43/4. 652–660.

Nyelvészet és informatika

Hogyan írunk és olvasunk a weben?

Bódi Zoltán

1. Bevezető és a téma nyelvészeti relevanciája

A webes publikációnak, mint minden publikációnak, nyilvánvaló célja, hogy a szöveget elolvassák, ám az internetes szövegeket másképp olvassuk, mint ahogy azt alapvetően gondolnánk. „Töröld ki a szöveg felét minden egyes oldalról, aztán töröld ki a maradék felét is!” (Krug 2008: 55). Talán túlzásnak tűnik ez a megfogalmazás, de Steve Krughoz hasonlóan más webergonómiai szakembereknek és néhány online újságírónak is hasonló a véleménye.

Az általános közvélekedés ezzel szemben az, hogy az internet a korlátlan lehetőségek és a korlátlan tartalom virtuális hazája, ahol nem kell figyelni a szövegek hosszára és felépítésére, hiszen bármi elfér rajta, és aki akarja, úgyis elolvassa. Olyan erősen él ez a vélekedés, hogy még online szerkesztőségi gyakorlaton lévő kommunikáció és média szakos hallgatók körében is általános ez a nézet.

A felhasználók körében viszont megfigyelhető, hogy a weben mindig keresnek valamit, folyton rohannak, nem szeretnek a számítógép előtt elmélyülni egy hosszabb szövegben. Nem szeretik a tagolatlan, tördeletlen, hosszabb írásokat az online felületen. A kutatások azt bizonyították, hogy az online felületen, a számítógép monitora előtt ülve legalább a negyedével lassabban olvasunk, ráadásul egészen más stratégiát követve olvasunk, mint ha papírra nyomtatott szöveget olvasnánk (Nielsen 1997).

Ugyanakkor a felhasználók és a tartalomszolgáltatók egy része felől pedig az előző elvárásokkal éppen ellenkező gyakorlat figyelhető meg. Ha például egy blogger szöveget (posztot) ír a webes naplójába, akkor könnyen válik a szöveg terjengőssé, hosszadalmassá, kevés multimediális elemet, jól tördelt és érdekes felületet alkalmaz (Blood 2000, Csala 2005). De ugyanez a bőbeszédűségi hajlam figyelhető meg akár az elektronikus levelezésben is (Bódi 2004, Balázs 2005, Crystal 2001). Tehát ha felhasználók vagyunk, mintha más elvárásaink lennének a webes szövegekkel szemben, mintha amatőr szövegalkotók lennénk.

Mark Deuze „A web és a webes újságírás típusai” című írásában az interaktivitást úgy határozza meg, mint a felhasználó azon lehetőségét, hogy passzívból aktív médiafogyasztóvá váljon (Deuze 2003). A hagyományos tömegmédia passzív befogadója a karosszékekben hátradőlő típus, míg az interaktív média befogadója a karosszékekben előre dőlő típus, azaz aktív magatartást követ. Az online médiának ez a tulajdonsága elősegíti a kapcsolatépítést, és képessé teszi az embereket arra, hogy ne csak kapják az információt, hanem terjesszék is azt.

Az interaktivitás mellett a multimédia használata is merőben új dimenzióba helyezi a webes szövegeket. A nyomtatott szöveg mellett képek, videók, hanganyagok, táblázatok, térképek, szövegdobozok stb. helyezhetők el, amelyek látványosabbá, sokoldalúbbá teszik a nyomtatott formában pusztán szöveg és kép kombinációjára korlátozódó szöveget (Bódi 2005). Fontos azonban hangsúlyozni, a multimédia használata sem feltétel és szabályok nélküli. Kétségtelenül hozzátehet az írott szöveg által kínált tartalomhoz, azonban akár meg is oszthatja a figyelmet. Éppen ezzel a jelenséggel, a multimédiás szövegek befogadási módszereivel szeretnék a továbbiakban konkrét példák alapján kicsit részletesen foglalkozni.

A mindenkori szövegalkotás gyakorlata és körülményei az alkalmazott nyelvtudomány legfontosabb kérdései közé tartoznak. Hiszen mi is volna a nyelvtudomány társadalmi haszna, minthogy megismerje, leírja a szövegalkotás körülményeit, módszereit, és gyakorlati tanácsokkal is szolgáljon mindezekről. Az online felületen megváltozott a szövegek fogalma, szerkezete, alkotói és befogadói gyakorlata, ami pedig a szövegnyelvészeti kompetenciáját érinti (Bódi 2002).

A Sperber és Wilson-féle relevanciaelméletet a weboldalak elemzésére Lei Zhang alkalmazta, és ezeknek a tapasztalatoknak a nyomán végzem mostani vizsgálatomat (Zhang 2008). A szándékos kommunikáció esetében a kommunikátor kognitív síkon törekszik arra, hogy a lehető legrelevánsabb, azaz a lehető legeggyértelműbb legyen a kommunikációs szándéka, másrészt pedig optimalizálni szándékozik az intenciójának a dekódolási lehetőségét. Így a befogadó egy szándékos kommunikációs folyamat során feltételezi a kommunikátor efféle törekvéseit, majd törekszik a szó szerinti, alapjelentés dekódolására, és a szándékolt hatás, jelentés dekódolására (Sperber, Wilson 1996). A webes szövegekre lefordítva ez azt jelenti, hogy a felhasználó a

következő kérdéseket teszi föl magának egy weboldal megtekintésekor: miről szól és hol kell elkezdni használni (Krug 2008), azaz az alapvető, relevanciához kötődő kérdések merülnek föl.

2. Hipotézisek

1. A webes szövegek befogadása során a relevancia keresése a cél: ezt pedig akadályozza, lassítja, ha az elsőként megnyíló médiáról át kell vagy át lehet kattintani egy másik médiára.

A szöveges tartalom olvasója tehát kevésbé kattint a további médiumokra. A webes kritériumok tehát igen fontosak, de ha csak lassítják az információhoz jutást, akkor rontják a tartalom befogadási esélyét.

2. A relevancia legfontosabb forrása a webes tartalomnál a cím!

Ez a böngészési szokásokból, illetve a web használatának technológiai háttéréből fakad. A felhasználók java része valamilyen keresőből vagy gyűjtőportálról kerül a tartalmakhoz (rendszerint a Google keresőjéről, illetve a hirkereso.hu hírgyűjtőportálról), és itt a cím, illetve a kulcsszavak orientálják a látogatót.

3. Ha van szöveges és multimédiás tartalom is egyben, akkor a leggyorsabban befogadható, áttekinthető tartalom a legnépszerűbb.

Ez jellemzően a szöveg, mert azt lehet könnyen áttekinteni, a videót muszáj végignézni, és ez több időt vesz igénybe, mint egy írott szöveget átfutni. Ezért a multimédia is érdekes tartalom, de a szöveg a vezető médium.

4. Ha a multimédiás tartalom van vezető helyen (tehát a cikk rövid, néhány soros), akkor a multimédia jóval népszerűbb tartalom, mint ott, ahol az írott szövegben is olvasható a lényeges tartalom, tehát ahol az írott szöveg is ki van dolgozva és van mellette multimédia is.

5. Ha a felhasználónak lehetősége van dönteni, hogy melyik médiatartalmat fogadja be, akkor arra fog kattintani, ahol a relevánsabb tartalmat várja.

Ha például a releváns tartalom a videóban van, ám a szöveg jelenik meg a linke kattintva először, illetve a szöveg a kidolgozottabb, akkor a látogatóknak csak egy része kattint a videóra. A cím, a témamegjelölés alapján a felhasználó eldönti, hogy inkább olvas vagy inkább nézelődik, hallgatózik.

Ezeknek a felvetéseknek az ellenőrzésére egy online médiaoldal szövegeit elemeztem a relevancia szempontjából. Ez a médiaportál a legnagyobb magyarországi egészségügyi, egészségkultúrával foglalkozó, nagyközönségnek szóló portál, a HáziPatika webhelye. Azért esett erre a portálra a választásom, mert magyar, viszonylag nagy látogatottságú (a www.hazipatika.com havi oldalletöltések száma 4,5 millió körül van, és mindezt havonta kb. 500 000 látogató fogadja be, ha mindehhez hozzáveszünk a célcsoport többi weboldalát is, a www.babaszoba.hu-t és a www.50plusz.hu-t is, akkor az oldalletöltések száma már a 8,5 milliós számot éri el), általános érdeklődésre igényt tartó témát dolgoz fel, így az esetlegességek, a speciális érdeklődésből fakadó torzulások minimalizálhatók. Nem utolsó szempont az sem, hogy ennek a portálnak a látogatottsági adataihoz tudtam hozzáférni (tudniillik ezek a statisztikai adatok nem nyilvánosak).

Ezeket a hipotéziseket úgy próbálom ellenőrizni, hogy megvizsgálom, mennyi multimédiás elemet tartalmaz a szöveg, milyen a szöveg hossza és tagolása, illetve a csak pusztán a szöveges tartalom olvasói és a multimédiás tartalom befogadói hogyan aránylanak egymáshoz.

Hozzáteszem, hogy ennek a tanulmánynak a szigorú terjedelmi korlátai miatt az elemzés módszertanát és folyamatának a leírásait nem ismertetem, csupán a hipotézisek és a végkövetkeztetések bemutatására van lehetőségem, így a konkrét, szöveges, nyelvi bizonyítékaim ismertetése elmarad. A következtetéseimet viszont a www.hazipatika.com egy éves (2008 elejétől 2009 elejéig terjedő) időszakának leglátogatottabb multimédiás cikkeinek látogatottsági, szerkezeti elemzése támasztja alá.

3. Következtetések

A multimédiás tartalom egyértelműen az online szöveg részévé vált. Azt viszont összetett okokkal lehet magyarázni, hogy mikor járul hozzá a multimédiás tartalom a cikkek relevanciájához és mikor nem.

Általában megállapítható, hogy a további kattintásokat igénylő média látogatottsága alacsonyabb, mint az elsődleges médiáé. Mivel online média-szövegeket vizsgáltam, jól látható, hogy az írott szövegen van a hangsúly, ez az elsődleges médium, és a szövegek rendszerint tartalmazznak valamilyen multimédiás elemet, amelyre viszont – kivételes esetektől eltekintve – mindig az olvasóknál kevesebben kattintanak.

Ha a szöveg témája alapján eldönthető, hogy a releváns tartalom az írott vagy a multimédiás szövegelemben várható inkább, akkor a felhasználó, a befogadó egyértelműen az általa relevánsnak tartott média iránt érdeklődik inkább. A multimédiás online szövegeket összeállító szerző, szerkesztő irányíthatja az olvasó relevanciát váró véleményét az írott szöveg, és benne a cím, a kulcsszavak megalkotásával. Egyértelmű, hogy emelhető a videót, a képgalériákat néző befogadók aránya azzal, ha az írott szöveg csak a problémák fölvetését, a kulcsszavak megjelenítését tartalmazza, és a lényegi tartalmat hordozó elem a multimédia.

Mindezt viszont felülírhatja az olvasók általános érdeklődése, illetve a multimédiás tartalomról kialakított előzetes (tehát megnézés vagy meghallgatás nélkül létrehozott) orientáló, sztereotip vélemény: ha látványosnak tűnik a képgaléria vagy a videó a cikkben megjelenő első képkocka alapján, akkor növelhető a befogadók aránya.

Általában az is megállapítható, hogy a webes felhasználás természetéből fakadóan minél látogatottabb egy online szöveg, annál nagyobb arányban kattintanak a multimédiás tartalomra is. Tehát érvényesül az online vizsgálatokra érvényes tétel, hogy minél forgalmasabb csomópontot vizsgálunk, annál pontosabb képet kapunk a felhasználói szokásokról. Ha pedig a felhasználói szokások azt mutatják, hogy releváns tartalmat, könnyen, gyorsan befogadható, multimédiás módon keresnek, akkor a szövegalkotásban is meg kell jelenniük ezeknek a kritériumoknak.

4. Internetnyelvészet

Egy korábbi konferencia-előadásomban arra a megállapításra jutottam, hogy a webes, webkettes alkalmazások nyelvhasználatának a tanulmányozásához speciális, multidiszciplináris, nyitott tudományközi és módszertani környezetet kell alkalmazni. A kommunikációtan, a szemiotika, a nyelvészet, az alkalmazott nyelvészet, illetve a szociológia, az információs társadalom és az informatika szempontrendszerének figyelembe tartásával kell közelíteni a webes nyelvi jelenségek korrekt leírásához. Ezt a megközelítési módot neveztem **internetnyelvészetnek**.

Az internetnyelvészetet el kell különíteni a nyelvtudomány többi, technológiai, informatikai kapcsolatrendszerű ágától, a nyelvtechnológiától, a fordítástechnológiától és a számítógépes nyelvészettől, mert ezek az irány-

zatok egészen más feladatköröket jelöltek ki célul. Az internetnyelvészet szociolingvisztikai alapú alkalmazott nyelvtudományi terület (Bódi 2008).

Most alkalmazni próbáltam az internetnyelvészetet egy speciális, szövegszerkezeti témakör elemzésére.

Hozzáteszem, hogy a nemzetközi szakirodalomban is megjelent már az internetnyelvészet, a netnyelvészet szempontrendszere, amely erősíti az én álláspontomat. Santiago Posteguillo összefoglalása szerint is az alkalmazott nyelvtudomány része az általa netnyelvészetnek nevezett terület, amely funkcionális, stilisztikai és pragmatikai alapokon nyugszik, és a szociolingvisztika elemzési szempontjait követi, és figyelemmel van az internet technológiájára, az informatikai szakszókincsre, az internetes szövegműfajokra, kommunikációs műfajokra és a közösségek kapcsolattartási módjaira, vagyis az információs társadalom szempontjaira (Posteguillo 2003).

Irodalom

- Balázs G. 2005. Az internetkorszak kommunikációja. In: Balázs G., Bódi Z. (szerk.): *Az internetkorszak kommunikációja. Tanulmányok*. Budapest: Gondolat – Infónia, 25–57.
- Blood, R. 2000. „Weblogs: A history and perspective.” *Rebecca’s Pocket*. 07. September 2000. http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html. Utolsó letöltés: 2009. április 14.
- Bódi Z. 2002. Az internet nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. II. évfolyam 1. szám, 49–69.
- Bódi Z. 2004. *A világháló nyelve. Internetezőők és internetes nyelvhasználat a magyar társadalomban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bódi Z. 2005. Szimbolikus írásbeliség az internetes interakcióban. In: Balázs G., Bódi Z. (szerk.): *Az internetkorszak kommunikációja. Tanulmányok*. Budapest: Gondolat – Infónia, 195–212.
- Bódi Z. 2008. Webes és webkettes alkalmazások nyelvészeti keretben. Elhangzott: A kommunikáció nyelvészeti aspektusai. ELTE Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke, Kodolányi János Főiskola. Budapest, 2009.
- Crystal, D. 2001. *Language and The Internet*. Cambridge University Press.

- Csala B. 2005. Van olyan műfaj, hogy blog? In: Balázs G., Bódi Z. (szerk.): *Az internetkorszak kommunikációja. Tanulmányok*. Budapest: Gondolat – Infónia, 89–110.
- Deuze, M. 2003. A web és a webes újságírás típusai. *Médiakutató*. 2003. ősz, Budapest.
- Online: http://www.mediakutato.hu/cikk/2003_03_osz/04_webes_ujsgiras/01.html?q=Deuze#Deuze. Utolsó letöltés: 2009. április 14.
- Krug, S. 2008. *Ne törd a fejem! Felhasználóbarát webdizájn*. Budapest: HVG Kiadó.
- Landow, G. P. 1992. *Reading and Writing in a Hypertext Environment*. Johns Hopkins University Press. Online: <http://www.cyberartsweb.org/cpace/ht/jhup/htreading.html>. Utolsó letöltés: 2009. április 14.
- Nielsen, J. 1997. *How Users Read on the Web*. <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>. Utolsó letöltés: 2009. április 14.
- Posteguillo, S. 2003. *Netlinguistics: An Analytical Framework to Study Language, Discourse and Ideology in Internet*. Castello De La Plana, Publicacions de la Universitat de Jaume.
- Sperber, D. – Wilson, D. 1996. *Relevance. Communication and Cognition*. Second Edition, Blackwell, Oxford – Cambridge.
- Zhang, L. 2008. *Approaching Navigational Cues of Web Documents from Relevance Theory and Genre*. ASIS&T Student Capter, University of British Colimbia. <http://asistubc.wordpress.com/2008/06/07/liveblogging-cais-2008-approaching-navigational-cues-of-web-documents-from-relevance-theory-and-genre-theory/>. Utolsó letöltés: 2009. április 14.

Az SMS-kommunikáció nyelvi sajátosságai a német nyelvben

Harsányi Mihály

1. Bevezetés

A mobiltelefon segítségével megvalósuló kommunikáció egyre fontosabb szerepet tölt be a 21. századi ember életében. Míg pl. 1998-ban 100 német lakosra átlagosan csak 5 mobiltelefon jutott (Verivox 2003), 2007-ben ez a szám már elérte a 105-öt (Greif 2007). A mobiltelefon-szolgáltatók adatai szerint a felhasználók a telefonáláson kívül a leggyakrabban rövid üzenetek, úgynevezett SMS-ek küldésére használják készüléküket. A németek ebben a „sportágban” is kiemelkedők: 2008-ban 29,1 milliárd üzenetet írtak telefonjukon (DerWesten 2009). Az új kommunikációs formák rohamos fejlődését természetesen a nyelvtudomány sem hagyhatta figyelmen kívül. Az elektronikus médiumok napjainkban egyre inkább a tudományos érdeklődés középpontjába kerülnek. Az utóbbi néhány évben számos szakkönyv, tanulmány és cikk foglalkozott a televízió, a számítógép és a mobiltelefon nyújtotta kommunikációs lehetőségek jellegzetességeinek leírásával. Ebbe a sorba kíván illeszkedni a jelen tanulmány is, amelynek célja, hogy konkrét példák segítségével bemutassa az SMS-ek nyelvi sajátosságait a német nyelvben. A téma elemzése közben részben szakirodalmi forrásokra, részben saját megfigyeléseimre támaszkodom. Munkám során egy 1500 SMS-t tartalmazó online adatbázist (SMS-Korpus) használtam, amelyből – ha azt másként nem jelöltem – a tanulmányban előforduló egyes nyelvi példák származnak.

2. Az SMS-ek nyelvi sajátosságai

Kiindulásképpen nézzük meg az alábbi SMS-t (Schiffel é. n.):

Sorry.muss lernen.no 2u.hdg. Mandy

Próbáljuk meg elképzelni, hogyan nézhetett volna ki a fenti üzenet 20 évvel ezelőtt, amikor még nem létezett SMS:

Du, tut mir echt Leid, dass ich nicht zu dir kommen kann, aber ich muss noch lernen. Ich habe dich sehr gerne, deine Mandy

Már első ránézésre is megállapítható, hogy az elektronikus üzeneteket nagy fokú nyelvi takarékoság jellemzi. A hagyományos SMS-ekben ren-

delkezésre álló 160 karakterben a felhasználó a lehető legtöbb információt próbálja közölni.

2.1. Helyesírási és grafostilisztikai sajátosságok

Általános jellegzetességként állapítható meg a hibákkal szembeni magas tolerancia. Miben nyilvánul ez meg?

- Az írásjelek (elsősorban a pont és a vessző) mellőzése.

OCH LOS SCHATZI KOMM DOCH MIT ZUM SCHWIMMEN OK
SONST WÄR ICH VOLL TRAUERIG BITTE BITTE SCHREIB MIR
ODER RUF AN OB DU KOMMST H.D.G.G.G.G.G.G.L SIMI

Az írásjelek teljes vagy részleges elhagyása hozzávetőleg az SMS-ek egyharmadára jellemző (Schlobinski 2001).

- A szóközök gyakori kihagyása. Gyakran a szavak iniciális, nagybetűs írása veszi át a szavak optikai elválasztásának szerepét:

RosenFürEinenLiebenMenschenDenIchNieMehrVerlierenMag!Riese
nknutsch vom Knüti

Ezt az írásmódot figyelhetjük meg az első SMS-istentisztelet esetében is, amelyre 2001. május 3-án került sor:

VaterUnserImHimmel.GeheiligtWerdeDeinName.DeinReichKomme.
DeinWilleGeschehe...

A fenti példa jól mutatja, hogy egy új kommunikációs forma speciális technikai adottságai erősen motiválhatják a felhasználókat a normától való eltérésre (Schlobinski 2001).

- Különböző íráskonvenciók használata.
 - Konzekvens kisbetűs, ill. nagybetűs írás. A mobiltelefonok technikai adottságai miatt körülményes dolog, ha SMS-írás közben tartani akarjuk magunkat a kisbetűs/nagybetűs írás elveihez. Kifejezetten igaz ez a német nyelvre, amelyben nem csak a tulajdonneveket, hanem az összes főnevet nagybetűvel írjuk. Emiatt gyakran előfordul, hogy a felhasználók csupa kis- vagy nagybetűvel szerkesztik meg üzeneteiket. Schlobinski (2001) tanulmánya szerint az esetek 60%-ában tapasztalható ilyen jellegű eltérés a normától.

HI NADINE!HAST DU EIGENTL:FRAU HÖRMANNNS
HANDYNR?KANNSTE MJIR MAL SCHICKN?VIELE GRÜßE
VON MAIKE

muß gleich auf geburtstag, habe auch schon aufgegeben, dich anzurufen, versuche es morgen abend nochmal

- Mondat eleji nagybetűs írás. Ebben az esetben minden bizonnyal csupán az egyes mondatok optikai elválasztásának igénye motiválhatja a felhasználót, a többi mondatelem nagybetűs írására már nem fordít figyelmet.

Eine mail schicke ich dir ins handy rein,denn ich möchte nicht vergessen sein.Doch lieber möchte ich ins herzen stehen,denn's handy könnte verloren gehen!

- Részleges nagybetűs írás. A főnevek kezdőbetűinek részleges nagybetűs írása látszólag teljesen logikátlan. Lehetséges magyarázata, hogy az SMS írójában időnként felmerül a helyesírási norma betartásának igénye.

Nee,der is nich da...aber bestimmt andere tolle Knaben.julia und ich liegen grade am strand und hören city of angels.viele abendsonnengrüße,hdl

A chat-kommunikációhoz hasonló kommunikatív funkciót tulajdoníthatunk esetenként a teljes szavak nagybetűs írásának, ami azt az érzést kelti, hogy a partner kiabál (Schlobinski 2001).

ÜBERRASCUNG!Ich weiß ja nich ob du das schon weißt,aber im februar läuft The Sain fernsehen!rate mal was ich mache.ich nehme den film natürlich auf.hdl

Schlobinski (2001) véleménye szerint a kis- és nagybetűkre vonatkozó szabályokat főként a 30 évnél idősebbek tartják be.

- *Smiley*-k és egyéb grafostilisztikai eszközök (*emotikonok*) használata.

A grafostilisztikai eszközök a felhasználók érzelmeit tipográfiai jelekkel tükrözik, egyfajta metakommunikációként megkönnyítik az üzenet dekódolását, sugallják azok informális jellegét.

@--))----dies ist eine digitale Rose! Sie welkt nicht und du brauchst sie nicht zu gießen. Lösche sie nicht, denn sie erinnert dich an den, der sie dir schenkte!

WARUM HAST DU MICH NICHT ANGERUFEN, DU HAST'S VERSPROCHEN >:-{(

Körülbelül 80-féle ún. emotikont különböztethetünk meg. Ezek közül általánosan használatos a standard smiley (52 %), viszonylag gyakori még a „szomorú” smiley, míg egyéb változatok csak ritkán fordulnak elő (Schlobinski 2001).

A grafostilisztikai eszközök használatánál is mutatkoznak generációs különbségek. Míg a huszonévesek inkább a különböző smiley-kat részesítik előnyben, addig a tizenévesek jobban kedvelik az internetről letöltött, komplex háttérképeket és animációkat.

A grafostilisztikai eszközök közé tartoznak továbbá az *aszteriskuszok* is, amelyek a szavak csonkolására szolgálnak. Ezek szintén a chat-kommunikációból kerültek át az SMS-ekbe.

Wenn ich eine Gestalt auf dieser Erde töten könnte, dann würde ich
B.D. töten. :-) *freu*

2.2. Rövidítések, betűszók

A rövidítések és a betűszók használatát is – az SMS-ek sok egyéb stílusjegyéhez hasonlóan – a chat-kommunikáció ihlette. Gyakoriságuk azzal magyarázható, hogy a betűk beírása a mobiltelefonon általában fáradságos munka. Mivel csak korlátozott számú billentyű áll rendelkezésre, a betűk beviteléhez általában a gombok többszöri lenyomása szükséges.

A rövidítéseket három csoportba sorolhatjuk. Egy részük teljesen hagyományos, mint pl. az *u. a.* (*unter anderem*), *AB* (*Anrufbeantworter*), *Nr.* (*Nummer*). A második csoportba a chat-kommunikációból származó rövidítések tartoznak, úgy mint a *guk* (*Gruß und Kuss*), *hdgdl* (*hab dich ganz doll lieb*), *8ung* (*Achtung*) és a *gn8* (*gute Nacht*). A harmadik csoportba az ad-hoc rövidítéseket sorolhatjuk, mint pl. az *e* (*ein*), *f* (*für*), *b* (*bei*), *u* (*und*), *zw.durch* (*zwischen**durch*). Jellemző a szó végi és a szó eleji rövidülés (pl. *freu*, *nich*, *is*, *ne*), de gyakori az asszimiláció (*wars*, *haste*, *biste*) és a redukció (*sehn*, *müssn*) is. Utóbbi két esetben egyértelműen kimutatható a beszélt köznyelvi hatás. Átlagosan az SMS-ek mintegy 40%-ában találhatók rövidítések, azonban az üzenetek 3/4-e csak a három leggyakoribb üdvözlőformulát tartalmazza, úgy mint *lg* = *liebe Grüße*, *hdl* = *hab dich lieb*, *mb* = *mail back* (Hauck 2008).

Hi du danke schön für dein geschenk werde dich ganz mega doll
vermissen hoffe du

hast dich über mein geschenk gefreut vergiss mich nicht deine clädy
HDGDL

Viszonylag alacsony az angolból származó rövidítések száma, mindössze 12%, a leggyakoribbak az *SMS*, az *ok* és a *cu*.

A hibák jelentős része gondatlanságból származó hiba. Ezek a médium jellegéből adódnak, a gyorsaság kényszere teremti őket, nincs mód vagy méginkább nincs hajlandóság arra, hogy a szerző az üzeneteket még egyszer átolvassa. Az ilyen jellegű hibák jelentős része a hagyományos levelekben elképzelhetetlen lenne.

Foreigner sind doch die wo nicole mal schlagzeug gespielt hat.**ode4r**
ar das kelly family?hihi.ich will auch sonne sonst geht nix.bis bald

2.3. Mondattani sajátosságok

Androutsopoulos és Schmidt (2001) tanulmányukban rámutatnak arra, hogy az SMS-ekben nagy számban fordulnak elő szintaktikai ellipszisek. Ezek közé az alábbi esetek sorolhatók:

- Az alany és főként az alany szerepében álló személyes névmás elhagyása: *FAND'S AUCH S. SCHÖN*. Ez a leggyakrabban előforduló eset, főként az egyes szám első személyre jellemző. Ezen a területen nagy fokú hasonlóság mutatható ki a távirat és az SMS között. Mindkettőre jellemző a nyelvi takarékosagra való törekvés. Mivel mind az SMS, mind a távirat írója a címzett számára általában ismert személy, így az alany redundáns információként elhagyható.

- A determinánsok elhagyása: *URLAUB WAR TOTAL SPITZE*.
- A főigék elhagyása: *Bei dir oder bei mir?*
- A segédigék elhagyása: *Ich dich besuchen? HEUTE LARA CROFT GUCKEN?*

- A finitummal kezdődő mondatok. A ragozott igealakokkal kezdődő mondatok gyakorisága szorosan összefügg az alany hiányával.

hallofini, **wollte** nur noch mal kurz tschüs sagen, bevor wir das land verlassen. **kommen** montag wieder. Treffen wir uns nächste woche? Liebe grüße von bine

- Rövid, viszonylag egyszerű felépítésű mondatok. Mindamellet a mondathossz folyamatos rövidülése a 19. század óta az irodalmi nyelvet is jellemzi.

2.4. Lexikális sajátosságok

Schlobinski (2001) kutatási eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy az SMS-kommunikáció nem rendelkezik önálló, specifikus szókinccsel. Egy írásban manifesztálódott beszélt nyelvről van szó, amelyre jellemző az írott és a beszélt nyelv keveredése, valamint a chat-szókincs bizonyos elemeinek az átvétele. A vulgáris kifejezések száma jelentéktelen. Az SMS-korpuszokban gyakran előfordulnak anglicizmusok, ezek azonban leginkább csak az olyan üdvözlőformulákra korlátozódnak, mint pl. *hi*, *hey*, *hello*, *hey-ho* és *hy*. A hangutánzó szavak száma nem túl jelentős. Ezek expresszív jellegűek, nonverbális módon fejeznek ki bizonyos magatartásformákat.

Juhu!Ich freu mich schon auf mittwoch,weil ich n määädchen bin.Miri

Buaaaaaahhhhhh!!! Ich will dir fressen!

Angol mintára a német nyelvben is megfigyelehető a **textonímák** használata. A textonímalogika szerint pl. a *book* szó azt jelenti, hogy *cool*, a német *hast* pedig azt, hogy *Gast*. Hogyan lehetséges ez? SMS-ek írása közben az ún. prediktív üzemmódban a felhasználók igénybe vehetik a mobiltelefonba integrált szótár segítségét, amely felkínálja a leggyakrabban használatos betűkombinációkat, adott esetben a *book* és a *hast* szavakat. Angliában egyébként a textonímák használata már a fiatalok beszédében is elharapódzott (Koesch 2008).

2.5. Nemspecifikus különbségek

Korspecifikus különbségekről az SMS-ek nyelvi sajátosságaival kapcsolatban már beszéltünk, most ejtsünk szót a nemspecifikus különbségekről. Statisztikai adatok szerint a nők sokkal több SMS-t írnak, mint a férfiak. Höflich (Stroh 2004) véleménye szerint ez azzal függ össze, hogy a nők beszélni is hamarabb tanulnak meg, többet olvasnak, és több levelet írnak, mint a férfiak. A nőknek tehát nagyobb affinitásuk van az írásbeliséghez, főként akkor, ha érzelmek kommunikálásáról van szó.

3. Összegzés

Tanulmányomban az SMS-ek nyelvi sajátosságait vizsgáltam. Láthattuk, hogy az elektronikus üzenetek nyelvezetében keverednek az írásbeli és a szóbeli kommunikáció, valamint más elektronikus médiumok nyelvi stílusjegyei. Megfigyelhettük, hogy a nyelvi takarékoság kényszere milyen mó-

don csapódik le az elektronikus üzenetek különböző szintjein: a helyesírásban, a szavak és a mondatok szintjén. Mivel a mobiltelefon mint médium viszonylag rövid múltra tekint vissza, az ezzel kapcsolatos nyelvészeti kutatások is gyerekcipőben járnak. Az egyes nyelvek viszonylatában lassanként már körvonalazódó tudományos eredmények mellett kívánatos lenne, hogy összehasonlító nyelvészeti munkák is szülessenek ezen a területen. Az új médiumokkal (számítógéppel, mobiltelefonnal) kapcsolatban néhányan egyenesen második Gutenberg-forradalomról beszélnek, amely alapvetően megváltoztathatja életünket, mint korábban a könyvnyomtatás vagy a televízió. Amennyiben ez igaz, a kutatómunka megéri a fáradságot.

Irodalom

- Androutsopoulos J., Schmidt G. 2001. SMS-Kommunikation. Ethnographische Gattungsanalyse am Beispiel einer Kleingruppe. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*. 36. szám. 49–79.
- DerWesten 2009. *Deutsche verschicken 29 Milliarden SMS*.
<http://www.derwesten.de/nachrichten/panorama/2009/4/2/news-116159719/detail.html>. 2009. 9. 1.
- Greif, B. 2007. *Handy-Markt: Umsatz stagniert trotz Absatzrekord*.
http://www.zdnet.de/news/wirtschaft_telekommunikation_handy_markt_umsatz_stagniert_trotz_absatzrekord_story-39001023-39153737-1.htm. 2009. 09. 01.
- Hauck, M. 2008. *Sprache im Internetzeitalter. 8ung SMS*.
<http://www.sueddeutsche.de/computer/673/450395/text>. 2009. 09. 01.
- Koesch S. et al. 2008. *Das kostet nur ein paar Benus*.
<http://www.spiegel.de/netzwelt/mobil/0,1518,534371,00.html>. 2009. 09. 01.
- Schiffel, K. é. n. „bigbedi” u. dergl.!! <http://www.hsgruenburg.eduhi.at/Kurt%20Schiffel/bigbedi/bigbedi.html>. 2009. 09. 01.
- Schlobinski, P. et al. 2001. *Simsen. Eine Pilotstudie zu sprachlichen und kommunikativen Aspekten in der SMS-Kommunikation*. Networx 22. Online-Publikation, Universität Hannover. <http://www.websprache.net/networx/docs/networx-22.pdf>. 2009. 09. 01.
- Stroh, K. 2004. *SMS. Die Sprache der Jugend*. <http://www.sueddeutsche.de/panorama/492/376300/text>. 2009. 09. 01.

Verivox 2003. *Statistik: Handys seit 1998 verzehnfacht, grosse Unterschiede zwischen Alter und Geschlecht*. <http://www.verivox.de/nachrichten/statistik-handys-seit-1998-verzehnfacht-grosse-unterschiede-zwischen-alter-und-geschlecht-5131.aspx>. 2009. 09. 01.

Források

SMS-Korpus = *SMS-Korpus, ca. 1.500 Short-Messages von Schülern und Studenten aus Osnabrück und Hannover*. http://www.mediensprache.net/archiv/corpora/sms_os_h.pdf. 2009. 09. 01.

Kontrasztív nyelvészet

Az emberi kommunikáció pragmatikája a mai magyar és az orosz nyelvben

Répási Györgyné

Ismeretes, hogy a pragmatika túllépve a grammatikailag korrekt mondatok vizsgálatán, a nyelvhasználat felől közelíti meg vizsgálata tárgyát. Hangsúlyt helyez a nyelvi forma és használója közötti viszonyra. „Azt kutatja, hogy a mindennapi életben miként él a beszélő az absztrakt nyelvi kompetenciája nyújtotta lehetőségekkel” (Szili 2004: 12–13). Az emberi kommunikáció szabályszerűségei szoros kapcsolatot mutatnak a társadalmi berendezkedéssel, a kommunikációs szituációban részt vevő egyének társadalmi hovatartozásával, de a nyelvi érintkezés szóbeli vagy írásos jellegével is.

Jelen munkában a szóbeli érintkezés során napjainkban használatos magyar és orosz **megszólítási formákat** vetem egybe, és kitérek a tegezés/magázás sajátos szociolingvisztikai hátterére is. A téma azért aktuális napjainkban, mert a XX. század végén lezajlott rendszerváltás a korábbi megszólítási formák egy részét törölte a nyelvhasználatból, az újak kialakulása pedig nem megy egyik napról a másikra, de mindenképpen érzékeny jelölője a társadalmi viszonyrendszer alakulásának. A gyorsan változó társadalmakban éppen ezért figyelhetők meg nyelvi kapcsolattartási gondok, olykor válságok is a közvetlen nyelvi érintkezés során.

A megszólítás fogalmát tágan értelmezem, és a kommunikációs partnerre utaló összes nyelvi elemet értem rajta:

1. a „beszédtársunk személyének szavakkal való megjelölését”(Ladó 1958: 422), vagyis a főnévi megszólításokat (*úr* 'господин', *hölgy* 'дама');
2. a személyragokkal és személyjelekkel való utalást (Reményi 2000: 42) pl.: *Bácsikám! Kisfiam!*;
3. a tegezés, a magázás, az önözés, a „tetszikezés” különféle eseteit (Kenesei 1984: 152);
4. az egyéb figyelemfelkeltő udvariassági formákat, felhívásra, megszólításra szolgáló akarati mondatszókat (Kelemen 1970: 56) Pl.: *Elnézést!* 'Простите!'; *Bocsánat!* 'Извините!'; *Szabad?* 'Можно?'; *Figyelj csak!* 'Слушай-ка!'

Nem foglalkozom viszont az ún. nonverbális jelzésekkel, mint a mimi-ka, a gesztusok, a testtartás, bár kétségtelen, hogy ezeknek is speciális szerepük van a beszélgetőtárs figyelmének felkeltésében.

A megszólítás kutatásának mind a nemzetközi, mind a magyar nyelv- tudományban mára komoly szakirodalma alakult ki. Domonkosi Ágnes a kö- zelmúltban egész disszertációt szentelt a témának (Domonkosi 2002). Tény, hogy a megszólítási formák megválasztása napjaink mindennapi nyelvhasz- nálatának gondja is, ugyanakkor árulkodik a beszélő egyén kulturáltsági szintjéről, társadalmi hovatartozásáról, neméről, sőt életkoráról is. Nézzük például a *maga*, az *ön*, és a *kegyed* megszólító névmásokat. A XXI. század elejének, vagyis napjaink nyelvhasználatának megszólításai- ban a *maga* és az *ön* a beszélő szempontjából teljesen irreleváns, nem árulkodik a beszélő koráról, a *kegyed* viszont azt jelzi, hogy e névmás használója csak- is az idősebb korosztály képviselője lehet. Az *ön* a legudvariasabb megszólí- tásnak tekinthető minden hivatalos szituációban. Hozzá képest a *maga* már kevésbé udvarias, főleg ha az pl. egy hivatalos riportban hangzik el a repor- ter szájából. Az orosz nyelvben egyszerűbb a helyzet, mivel mindhárom megszólító névmásnak egyetlen személyes névmás felel meg, a *вы*.

Balázs Géza egy 1989-es előadásában az *elvtárs* szónak a politikai és a közigazgatási nyelvben való fokozatos térvesztéséről, visszaszorulásáról beszél (Balázs 1994). Viszonylag gyorsan lezajlott ennek az időszaknak a megszólítási normaváltása: az *elvtársból* *úr* lett, a *tanácselnökből* *polgár- mester*, az *elvtársnőből* *hölgy*. Jól mutatja a megszólítások körüli bizonyta- lanságot a *товарищ* szó használata a mai orosz nyelvben. Egyfelől hordoz- za a szó a ráakódott szocialista/kommunista konnotációt, másrészt tovább él az olyan megszólítási formákban az iménti konnotáció nélkül, mint a *товарищ* + bizonyos foglalkozásnevek használata: *товарищ капитан*, *товарищ заведующий*, *товарищ водитель*. A *товарищ* szónak van az oroszban egy barát jelentése is, sőt kialakult egy „hibrid” *друг-товарищ* változat is. Férfiak esetében tehát elég egyértelmű, és általánosan elterjedt megszólítási forma lett az *úr*, *uram* megszólítás, a beszédhelyzettől függően: Kovács *úr* 'господин Ковач'; igazgató *úr* 'господин директор'; főorvos *úr* 'господин главврач'. Érdekes különbséget mutat a főorvos szó használata a rendszerváltás előtti és utáni magyar és orosz nyelvhasználatban. A magyar nyelv mintha az orvosi pálya magas presztízsértékét fejezte volna ki

azáltal is, hogy a *főorvos* szóhoz nem kapcsolta az *elvtárs* főnevet az 1989 előtti időkben sem, az orosz nyelvhasználatban viszont széles körben elterjedt volt a *товарищ главврач* használata.

Bonyolultabb a helyzet a nők megszólításával. Azt gondolhatnánk, hogy az *asszonyom* bárkit megillet bizonyos életkor után. No de mi van akkor, ha a megszólított kikéri magának, és közli, hogy ő bizony nem *asszony*, hanem *kisasszony*, vagy egyszerűen *lány*, életkortól függetlenül, utalva ezzel az *asszony* szónak arra jelentésére, hogy '*férjezett*'. Meg kell jegyezni, hogy a *Magyar értelmező kéziszótár* 2003-as kiadása (Pusztai 2003) az *asszony* szó 2. jelentéseként már tartalmazza a felnőtt nő udvarias megszólítása *asszonyom* változatot. A nő megszólítása lehet tehát *kisasszony* is. Ehhez viszont még mindig tapad egy régies árnyalat: „Úri családból származó hajadon” (Pusztai 2003). Ez az árnyalat viszont csak akkor jelenik meg, ha a *kisasszony* szót önállóan használjuk megszólításként. Amikor azt mondjuk, hogy *Kovács kisasszony*, vagy a *pénztáros kisasszonyt* szólítjuk így, akkor már az a bizonyos régies jelentésárnyalat eltűnik. Létezik az *úrasszony* megszólítási forma is, de napjaink nyelvhasználatára nem jellemző. Erőltetettnek tűnik, és avított. Ugyanez a helyzet az *úrhölgy* megszólítás használatával is. Leginkább hivatalos levélcímzésekben szerepel, főleg a banki szféra alkalmazza. Szóbeli megszólításként nem terjedt el. Vannak persze érdekes szituációk, amikor a szó eredeti jelentése, ti. hogy az *úrhölgy* '*úrinő*'-t jelöl, szöges ellentétbe kerül a szóban forgó nő foglalkozásával. A honvédségnél, vagy a rendőrségnél manapság már nők is dolgoznak, olykor magas beosztásban is. Kitüntetési okleveleken, ha nagyon meg akarják tisztelni a kitüntetett nőt, akár így is állhat a név: Nagy Andrea *főhadnagy úrhölgy* részére. Hol az ellentmondás? Nyilván ott, hogy egy úrinőről (l. az *úrhölgy* eredeti jelentését) elképzelhetetlen, hogy katonai tisztséget töltsön be. Ez is mutatja, mennyire megváltozott a körülöttünk lévő világ, s benne az egyes foglalkozásokhoz kötődő sztereotípiák. Figyelemre méltó utat járt be az orosz *государь* '*uralkodó; nagyságos úr!* (*mélyen tisztelt uram!*' szóból származó *сударь* '*nagyságos úr/uram*' és a *государыня* '*uralkodónő, méltóságos/nagyságos asszony*' szóból származó *сударыня* '*úrnő, nagyságos asszony*' megszólítási forma is. A forradalom előtti Oroszországban ez a fajta megszólítás nyilvánvalóan csak a nemesi körökben, az uralkodó osztály tagjainak körében volt használatos. A Szovjetunió felbomlása után, a társa-

dalmi viszonyok átrendeződése következtében az orosz nyelvhasználat próbálta beemelni a *господин, госпожа, гражданин, гражданка, товарищ, мужчина, женщина, девушка* megszólítási formák mellé a *сударь* és a *сударыня* megszólításokat is, de „osztályidegennek” érezvén, az úzus nem fogadta be.

A magyar és az orosz közvetlen szóbeli kommunikáció különféle szinterein előforduló megszólítási formákat megkísérlem az alábbi táblázatban összefoglalni, a teljesség igénye nélkül.

A közvetlen kommunikáció szinterei	Magyar	Orosz
Figyelemfelkeltés a beszédpartner megnevezése nélkül bárhol	<i>Bocsánat!</i>	<i>Простите!</i>
	<i>Elnézést!</i>	<i>Извините!</i>
	<i>Szabad egy percre?</i>	<i>Минуточку!</i>
	<i>Legyen szíves!</i>	<i>Будьте любезны!</i>
	<i>Lenne szíves...</i>	—
	<i>Figyelj! Figyeljen!</i>	<i>Слушай (-те)!</i>

Ismeretlenek nominatív megszólítási formái utcai kommu- nikációban	<i>Kislány!</i>	<i>Девушка!</i> <i>Девочка!</i>
	–	<i>Товарищ!</i>
	<i>Polgártárs!(elavult, nem használatos)</i>	<i>Гражданин!</i>
	<i>Polgártársnő!(elavult, nem használatos)</i>	<i>Гражданка!</i>
	<i>Fiatalember!</i>	<i>Молодой человек!</i>
	<i>Fiatalember!</i>	<i>Юноша!</i>
	<i>Te legény! (népies)</i>	<i>Парень!</i> <i>(простореч.)</i>
	<i>Kisasszony!</i>	<i>Девушка!</i>
	<i>Hölgyem!</i>	<i>Мадам!</i>
	<i>Uram!</i>	<i>Господин!</i>

KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

Életkorra utaló főnevek megszólításként	<i>Mama!</i>	<i>Бабушка!</i>
	<i>Papa!</i>	<i>Дедушка!</i>
	<i>Kislány(om)!</i>	<i>Дочка!</i>
	<i>Kisfiam!</i>	<i>Сынок!</i>
	<i>Fiatalember!</i>	<i>Молодой человек!</i>
	<i>Kisasszony!</i>	<i>Девушка!</i>
	<i>Kislány!</i>	<i>Девочка!</i>
	<i>Legény!</i>	<i>Парень!</i>
	<i>Néni!</i>	<i>Тётя!</i>
	<i>Bácsi!</i>	<i>Дядя!</i>
Megszólítások az egészségügyi intézményekben	<i>Doktor úr!</i>	<i>Доктор!</i>
	<i>Nővér(ke)!</i>	<i>Сестра!</i>
	<i>Dajka! Ápolónő!</i>	<i>Нянячка!</i>
	<i>Főorvos úr!</i>	<i>Товарищ главврач!</i>
	—	<i>Больной!</i>
	—	<i>Больная!</i>
	—	<i>Пациент!</i>
A hallgatóság csoportos megszólítása hivatalos kommunikációban	<i>Barátaim!</i>	<i>Друзья!</i>
	<i>Kedves barátaim!</i>	<i>Дорогие товарищи!</i>
	<i>Barátaim!</i>	<i>Товарищи!</i>
	<i>Tisztelt kollegák!</i>	<i>Уважаемые коллеги!</i>
	<i>Hölgyeim és uraim!</i>	<i>Дамы и господа!</i>
	<i>Kollegák!</i>	<i>Коллеги!</i>

Amikor megszólítunk valakit, minden esetben el kell döntenünk azt a kérdést is, hogy tegezzük, vagy magázzuk az illetőt. „A tegezés legáltalánosabbnak tekinthető szerepei: az azonos rangú, illetve a szolidáris viszony érzékeltetése, másrészt a bizalmasság, közvetlenség kifejezése; nem egyenrangú viszonylatokban pedig az aszimmetrikus tegezés is elképzelhető a fölérendelt fél részéről” (Domonkosi 2002: 147). Ez a megállapítás igaz mind a magyar, mind az orosz nyelvhasználatra, egy fontos különbség azonban mégis van: az oroszok sokkal nehezebben tegeződnek még a fenti feltételek megléte esetén is. A magyar nyelvhasználatban viszont a tegeződés napjainkban egyre szélesebb körben terjed. Legvalószínűbb oka a társadalom demokratizálódása. A nem tegező formák választása napjainkban sokféle, a kommunikációs szituációban résztvevő beszédpartnerek közti viszonylattípussal magyarázható. Ebből következik, hogy a nem tegeződő viszonyokra jellemző nyelvi lehetőségek, az *ön* és a *maga* megszólító névmások, a különféle nominális megszólító formák, „a megszólító elem nélkül használt egyes szám harmadik személyű igealakok, illetve a *tetszikk*el alkotott szerkezetek közötti választás” (Uo.: 150) a lehetőségek gazdag tárházát jelentik, és tükrözik a társadalmi kapcsolatok sokféleségét. Az orosz nyelvhasználatban mindez kiegészül a minden korban jól bevált személynév + apai név, pl.: *Виктор Владимирович* megszólítási formával. Ez viszont ismeretlen személyek megszólítása esetén nem segít, tehát az oroszoknak is marad a fentiekben vázolt dilemma.

Egyetértek azzal a találó megállapítással, hogy a megszólítás „verbális érintés”, és azzal a sürgető igénnyel is, hogy konfliktusos megszólítási formák helyett a kommunikáció zavarainak elkerülése érdekében megállapodott megszólítási viszonyokra van szükség, „...be kell fejezni a nyelvi rendszerváltást” (Balázs 2008).

Irodalom

- Balázs G. 1994. Normaváltás napjaink megszólításformáiban. (Az *elvtárs/úr* kapcsán). In: Kemény G. – Kardos T. (szerk.): *A nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. Linguistica. Series A. Studia et dissertationes. 16. Budapest. MTA Nyelvtudományi Intézete. 75–78.

- Balázs G. 2008. *Megszólítási válság*. Magyar Nemzet Online. <http://www.mno.hu/portal/569295>
- Domonkosi Á. 2002. Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban. *A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai*. Szerk.: Jakab László. 79. sz. Debrecen.
- Kelemen J. 1970. *A mondatszók a magyar nyelvben*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kenesei I. (szerk.) 1984. *A nyelv és a nyelvek*. Budapest: Gondolat Kiadó..
- Ladó J.: 1958. Köszönés és megszólítás napjainkban. *Magyar Nyelvőr* 422–430.
- Pusztai F. 2003. (Főszerk.). *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Reményi A. Á. 2000. Nyelvhasználat és hierarchia: munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének diádikus elemzése. *Szociológiai Szemle* 3: 41–59.
- Szili K. 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Kiadó.

A magyar és a német családnévrendszer kontrasztív vizsgálata – különös tekintettel a népnevekből kialakult családnevekre

Szilágyi-Kósa Anikó

Bevezetés

A kontrasztív nyelvészet egyik elhanyagolt területe a tulajdonnevek világa, holott a tulajdonnevek (ebben az esetben a családnevek) egyes nyelvekben kialakult rendszerének összehasonlító vizsgálata fontos nyelvészeti és kultúratudományi tanulságokkal járhat. Jelen tanulmány egy kontrasztív névtani vizsgálatra tesz kísérletet a népnevekből (etnonimákból) kialakult családnevek magyar és német névrendszerbeli egybevetése által.

1. Az európai családnevek keletkezése

Az európaiak (a háromelemű neveket használó rómaiak kivételével) a XII. századig általában egyelemű neveket viseltek. A XII. századtól jelentek meg a kételemű nevek, amelyek „új” tagjai kezdetben még nagyon változékony, nem öröklődő, megkülönböztető melléknevek voltak. Mintaként egész Európában az újlatin nyelvterület, az észak-itáliai városállamok szolgáltak, ahol először kezdtek kételemű neveket használni (Hajdú 2003: 736, Kohlheim 2000: 13). A megkülönböztető nevek délről északra, majd nyugatról keletre terjedtek, és a különböző társadalmi rétegeket sem egy időben érték el, először a vagyonosabb városi népesség körében jelentek meg, majd fokozatosan haladtak az „alsó” néprétegek felé. A (későbbi) családnevek létrejöttében nyelvi-kommunikációs igények és gazdasági érdekek egyaránt közrejátszottak. Egyfelől a régi egyelemű nevek részben „homályossá”, jelentésüket tekintve motiválatlanná váltak, egyes – a kereszténységgel együtt terjedő – nevek rendkívül gyakoriak lettek (Kunze 2000: 31), és az írásbeliség terjedése is egyre inkább a névviselők pontos azonosíthatóságát követelte meg. Másfelől a közigazgatás kiépülése és megszilárdulása (az adózás), ill. a vagyon és a birtok öröklődése szempontjából is egyre fontosabbá vált az egyes családok és tagjaik pontos megkülönböztetése, ami szintén a megkülönböztető nevek (későbbi családnevek) kialakulásának irányába mutatott.

Az európai családnévrendszerekben általában a családnevek létrejöttének két alaptípusát különböztethetjük meg: egyrészt a megkülönböztető melléknevekből, természetes módon, tömegesen kialakult, másrészt a (jóval ritkábban) tudatos névadási vagy névváltoztatási aktus keretében létrejött családneveket. Különösen a „természetes módon” létrejött családnevekről állítható, hogy a különböző nyelvekben a névadás motivációját és módszereit tekintve nagyon hasonló mozgatórugók és eljárások működhetnek, erről tanúskodnak a szinte „fordítható” európai családnevek: *Bianco* <ol.>, *Fehér* <magy.>, *Leblanc* <fr.>, *Weiss* <ném.>. A névtudományban csak a megszilárdult, öröklődő megkülönböztető neveket tekintik családnévnek. (A jelenkori Európában Izland kivételével mindenütt használatosak a családnevek.)

A magyar, ill. a német nyelvterületen a családnevek különböző időben és némiképp eltérő társadalmi körülmények között jöttek létre, ugyanakkor számos hasonló vonást is mutatnak. Magyar nyelvterületen az öröklődő családnevek elterjedése a XVI–XVII. századra tehető, 1787-től, II. József névrendeletétől tekinthetjük a magyar családnévrendszert megszilárdultnak. Német nyelvterületen a kételemű nevek némiképp korábban, a XV–XVI. század folyamán terjedtek el, keletkezésük folyamata 1874-ben, az állami anyakönyvezés bevezetésével zárult le véglegesen.

2. A magyar és a német családnevek osztályozása

A magyar családnevek osztályozásával kapcsolatban sok kísérlet (vö. Hajdú 2003: 761) született, amelyek alapján a családnevek 3–53 (!) jelentéstani-motivációs csoportba sorolhatók. Az alapvető, több rendszerezésben is megjelenő csoportok a következők:

- személynévi eredetű: *Andrási, László*;
- helynévi eredetű: *Budai, Muraközi*;
- köznévi eredetű: *Aczél, Csiszár*;
- bizonytalan/ismeretlen etimológiájú: *Panag*.

A német szakirodalomban ezzel szemben nagyon egységes osztályozás alakult ki, amely a családneveket kialakulásuk szerint öt csoportba sorolja (vö. Kunze 2000: 63):

- utónévből alakult: *Albrecht* (<Albert), *Hanselmann* (<Hans);
- származási helyre utaló: *Ingolsteter* (<Ingolstadt), *Graner* (<Gran 'Esztergom');
- lakhelyre utaló: *Bachmann* ('patak'), *Gruber* ('gödör');

- foglalkozásra utaló: *Müller* ('molnár'), *Schmidt* ('kovács');
- ragadványnévi eredetű: *Dürr* ('sovány, aszott'), *Teufel* ('ördög').

3. A népnevekből kialakult családnevek

A névvisezők eredete a megkülönböztető nevek, majd családnevek keletkezésekor kézenfekvő névadási motivációnak bizonyult, ezért sok nyelvben megtalálhatók népnévi eredetű családnevek. A franciában pl. *Allemand* ('német'), *Corse* ('korzikai'), *Hollandais* ('holland'), *Hongrois* ('magyar'); a lengyelben *Chorwat* ('horvát'), *Niemczak* ('német'), *Polak* ('lengyel'), *Węgrzyn* ('magyar'); a szlovákban *Maďar*, *Maďarová* ('magyar'), *Nemec*, *Nemček* ('német'). Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a családnevek jelentése nem minden esetben esik egybe a családnévadás motivációjával: a *Talján* (<magy.> 'olasz') vagy *Schwede* (<ném.> 'svéd') nem feltétlenül utal a névvisezők származására, hanem lehet ragadványnévi eredetű, vagyis a névadás alapja lehetett kereskedelmi kapcsolat, házasság, utazás vagy hosszabb tartózkodás, az adott népcsoportra jellemző öltözet vagy viselkedés.

3.1. A népnévből keletkezett magyar családnevek

A névanyag válogatását Kázmér (1993) családnévszótára, az adatgyűjtést az elektronikus telefonkönyv (www.telefonkonyv.hu) és a Népeségnyilvántartó Hivatal adatainak segítségével végeztem el. 31 családnév (típus) összesen 46 változatát (példány) találtam meg a telefonkönyvben. (A nevek mellett álló számadatok a népeség-nyilvántartásból származnak, az összes névvisezőre vonatkozó 2008. jan. 1-jei adatokat tartalmazzák.) A népnevekből kialakult családnevek között akadt önmegnevezés: *Magyar(i)* (23 887 névvisező). Ezen kívül a tárgyalt névanyagban előfordulnak olyan „történeti népnevek”: *Jász* (541), *Kazár(i)* (454), *Kun* (10 000), *Palóc(z)* (704), *Székely* (12 083), amelyek egykori különálló csoportjai ma a **magyar** „gyűjtőnév” alá tartoznak.

A nem magyar etnonimákból keletkezett családnevek a magyarban különösen nagy megterheltségűek: a 20 leggyakoribb magyar családnév negyede ebbe a csoportba tartozik. Ma a 3. leggyakoribb magyar családnév a *Tót(h)* (216 113), az 5. a *Horvát(h)* (201 843), a 9. a *Német(h)*: 96 904, a 17. az *Oláh* (38 326), a 19. pedig a *Rác(z)* (35 401).

A népnevekből keletkezett családneveknek különböző változatai alakultak ki. Fonológiai: *Polák/Polyák*, helyesírási: *Cigány/Czigány*, *Horvát/Horváth*, *Palóc/Palócz*, ill. morfológiai változatok: *Magyar/Magyar* egyaránt megtalálhatók a jelenkori magyar családnévanyagban. A lexikai változatok névpárokat alkotnak:

- *Oláh* (38 326) – *Román* (1815)
- *Pol(y)ák* (4909) – *Lengyel* (14 156)
- *Rác(z)* (35 401) – *Szerb* (109)
- *Tót(h)* (216 113) – *Szlovák* (776)
- *Muszka* (440) – *Orosz* (16 216)
- *Talján* (39) – *Olasz* (2405)

Ezen névpárok esetében a régebben használatos népnév (*Oláh*, *Po[ly]ák*, *Rác[z]*, *Tót[h]*) általában gyakrabban fordul elő a névanyagban, ami egyértelműen arra utal, hogy a családnevek tömeges kialakulásának idején ezek a régi etnonimák voltak használatosak. Újabb kori megfelelőik (*Olasz*, *Román*, *Szerb*, *Szlovák*) a kevésbé gyakori családnevek közé tartoznak.

3.2. A népnévből keletkezett német családnevek

Az adatgyűjtést a német elektronikus telefonkönyv (www.datelefonbuch.de) és a készülő *Német családnévátlasz* (DFA: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/forschung/projekte/DFA>) adatainak segítségével végeztem. Az elektronikus telefonkönyv (s az ezt fölhasználó Német családnévátlasz) adatai két szempontból sem olyan pontosak, mint a népeség-nyilvántartásból származók. Egyrészt a vezetékes telefon-előfizetések általános – de a magyarországihoz nem hasonlítható – visszaszorulása miatt túlságosan kevés adatot szolgáltatnak, mert csak a vezetékes telefon-előfizetéssel rendelkezőket veszik számba, másrészt 1-1 telefonkönyv-bejegyzés mögött általában nem egy névviselő, hanem egy család húzódik meg, ezért az adott név viselőinek száma bizonyosan magasabb, mint a bejegyzések száma. Az adatgyűjtés során 39 népnévi alaptípus összesen 113 családnévváltozatát találtam, ezekkel összesen több mint negyedmillió (265 354) telefonkönyv-bejegyzést találtam. (A továbbiakban a számadatok a telefon-előfizetések számát jelentik.)

A 39 népnév mintegy harmada (30,7%) germán törzsek elnevezéséből alakult ki: *Alemann*, *Bayer*, *Frank*, *Fries*, *Hess*, *Preuss*, *Sachs*, *Schwab* stb. Ezek hasonlóak a magyar névanyagban szereplő *Jász*, *Székely* stb. nevekhez,

hiszen ma ezek a népcsoportok a „**német**” népnév részét képezik. Közülük a leggyakoribb típus a *Frank* számos változatával (*Franke, Franck, Francke, Franken, Frankl, Fränkl, Fränkle, Fränkel*), összesen 47 336 telefonkönyv-bejegyzés található a változatok valamelyikével, ami ennél jóval nagyobb számú névviselőt feltételez. A német névanyagban is találunk példát önmegnevezésre: *Deutsch* (2567)/*Teutsch* (437) – mindkettő ’német’.

A nem német népcsoportokra utaló családnevek között megtalálható az *Undeutsch* (67, ’nem német’), amely egyébként már 1539-ben is előfordult megkülönböztető névként (Kohlheim 2000: 676), illetve fonetikai-fonológiai variánsa, az *Unteutsch* (34). Ezen kívül számos európai nép megnevezése is előfordul családnévként: pl. *Däne* (43 – ’dán’), *Engländer* (287 – ’angol’), *Holländer* (912 – ’holland’), *Kaschube* (141 – ’kasub’), *Morawe* (253 – ’morva’), *Russe* (438 – ’orosz’), *Schwede* (1192 – ’svéd’).

Az idegen népnevet rejtő családnevek közül a következők fordulnak elő a leggyakrabban:

Böhm (31 108 – ’cseh’), *Pole* (17 241 – ’lengyel’), *Wend* (9743 – ’vend, szláv’), *Unger* (8883 – ’magyar’). Az ugyancsak gyakori *Mohr* (11 638 – ’mór’) esetében előfordulhat, hogy történetileg egybeesik a (kiejtésében megegyező) *Moor* (’mocsár’) szó egyik alakváltozatával, ekkor névtani jelentéskereszteződésről van szó, és nem dönthető el, hogy a családnév melyik lexémára vezethető vissza.

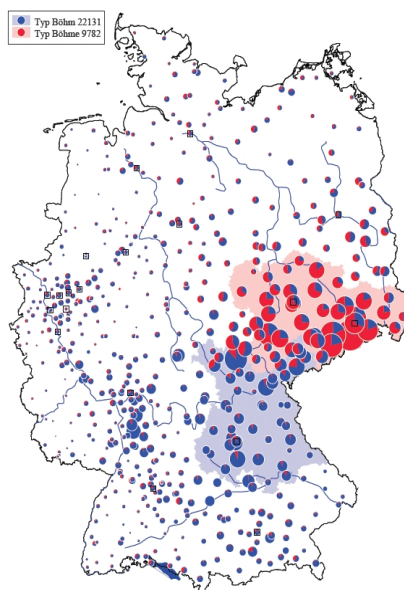
A német családnévanyagban is előfordulnak olyan névpárok, amelyek ugyanazon népcsoport különböző megnevezéseiből jöttek létre.

- *Normann* (510 – ’normann’) – *Norweg* (4 – ’norvég’),
- *Spaniol* (413 – ’spanyol’ önmegnevezés fonetikusán) – *Spanier* (630 – ’spanyol’),
- *Welsch* (2730 <középfelnémet> *walhisch, walsch* ‘francia, olasz’, tkp. ’újlatin’)
- *Wlach* (47), ill. *Walch* (1015) ’ugyanaz’,
- *Wend(e/t)* (9.743) <középfelnémet> *went* ‘wend, szláv’ + *Slawe* (8 – ’szláv’)

Feltűnő az összegyűjtött német névkorpusz variációgazdagsága. Az egyes népnevekből egész családnévbokrok alakultak ki, tulajdonképpen fonológiai: *Deutsch/Teutsch* (’német’), *Frankel/Fränkel* (’frankocska’), *Ungar/Unger* (’magyar’); helyesírási: *Baier/Bayer/ Beier/Beyer* (’bajor’);

morfológiai: *Schott/Schöttle* ('skót, skótocska'), *Steier/Steierlein*, ('stájer, stájerocska'), *Unger/Ungermann* ('magyar, magyar ember'); lexikai változatokkal: *Pole/Polak* ('lengyel' német megnevezéssel és önmegnevezésként). A *Bayer* ('bajor') etnonimából pl. 20 különböző családnév változat született.

Mivel a német családnévanyag területi tagolódása máig is meglepő ép-ségben maradt fenn, érdemes a Német családnévatlasz egy lapjának segítségével ábrázolni a *Böhm/Böhme* ('cseh') családnév földrajzi elterjedését. Az 1. ábrán jól látható, hogy a családnév a cseh–német nyelvhatár mentén fordul elő a leggyakrabban.



1. ábra: A *Böhm/Böhme* ('cseh') családnév földrajzi elterjedése (forrás: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/forschung/projekte/DFA>)

4. Összegzés és kitekintés

Összefoglalásképpen megállapítható, hogy a két névanyagban a népnevekből származó családnevek más-más tulajdonsága szembetűnő: a magyarban a rendkívül nagy gyakoriság, a németben pedig a nagy nyelvi változatosság. Az előbbire a magyar történelem szolgáltat magyarázatot, amennyiben Magyarország a X–XI. századi államalapítás óta befogadó államként működött, így a magyarság történelme során gyakran integrált magába más nép-

csoportokat. A német családnevek nagy változatossága pedig a nagyobb nyelvterülettel, ill. a nagyobb dialektális tagoltsággal indokolható. A két tárgyalt névanyag közötti feltűnő különbség például, hogy a németben általánosan jellemző kicsinyítőképzős népnévi családnevekhez (pl. *Bayerlein*, *Frankel/Fränkell*, *Steierlein*, *Schöttle*) hasonlóak a magyarban egyáltalán nem fordulnak elő.

A népnévekből alakult családnevek mindkét nyelvben a népek közötti kontaktusok lenyomatai: a magyarban a *Bajor*, *Bosnyák*, *Cigány*, *Kozák*, *Lengyel*, *Morva*, *Orosz*, *Rác(z)* *Szász*, *Török* stb., a németben a *Böhm* ('cseh'), *Engländer* ('angol'), *Holländer* ('holland'), *Kaschube* ('kasub'), *Morawe* ('morva'), *Pole* ('lengyel'), *Schwede* ('svéd') családnevek a nyelvi-kulturális kapcsolatok vagy éppen az ellenséges-háborús szembenállás nyomait őrzik.

A családnévrendszerekben a tárgyalt névcsoport határeseteiként értelmezhetők azok a családnevek, amelyek tájegységnevekből (*Erdélyi*, *Felföldi*, ill. *Allgäuer*, *Siebenbürger*), egyéb földrajzi nevekből (pl. országnevekből: *Österreicher*, *Schwei(t)zer*,) vagy sajátos politikai-társadalmi csoportok elnevezéseiből (*Hajdú*, *Kuruc*, *Labanc*) keletkeztek.

Népnévi eredetű családnevek a magyarországi német nemzetiség névanyagában is előfordulnak (pl. *Englander/Engländer*, *Unger/Ungár*). A magyar elektronikus telefonkönyv bejegyzései alapján „dupla népnevet” viselő személyek is vannak: *Aleman Török Viola*, *Kunné Román Gizella*, *Román Oláh József*.

Irodalom

- Hajdú M. 2003. *Általános és magyar névtan*. Budapest: Osiris.
- Kázmér M. 1993. *Régi magyar családnevek szótára*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Kohlheim, R. 1996. Typologie und Benennungssysteme bei FN: prinzipiell und kulturvergleichend. In: *Namenforschung. HSK.11.2*. Berlin – New York: de Gruyter. 1247–1259.
- Kohlheim, R. und V. 2000. *Duden Familiennamen. Herkunft und Bedeutung*. Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Dudenverlag.
- Kunze, K. 2000. *dtv-atlas Namenkunde*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Források

<http://portal.uni-freiburg.de/sdd/forschung/projekte/DFA>

<http://www.dastelefonbuch.de>

<http://www.telefonkonyv.hu>

A német „Kurzwort” és magyar megfelelőinek elkülönítése a lexikai redukció más formáitól

Vincze Katalin

1. Bevezetés

A rövidített szóalakok nem a modern nyelvekben jelentek meg először, bár kétségtelen, hogy számuk nagymértékű növekedése XX. századi jelenségnek tekinthető.

A rövidítéses szóalkotás legrégebbi példái a germán és az ómagyar kori személynevek rövidített, becézett változatai. A rövidítés mint szóalkotási mód elterjedése és jelentőségének növekedése hasonló vonásokat mutat a német és a magyar nyelvben, s XX. századi „újrafelfedezése” lényegében ugyanazon okokra vezethető vissza: a természettudományok, a gazdaság, az ipar és a kereskedelem fellendülésével fejlődő szaknyelvekben, valamint a hadsereg nyelvhasználatában megjelenő igény a nyelvi racionalizálásra, a nyelvileg gazdaságos kifejezési formákra.

A XIX. század végétől és a XX. század elejétől kezdve tehát a németben és a magyarban is egyre több rövidítés, szórövidülés és betűszó keletkezett, s ez ráirányította a nyelvészek figyelmét is a jelenségre. Kezdetben a „nyelv védelme érdekében” elutasították ezeket a „szószörnyetegeket”, és az „anyanyelv megcsonkításáról” beszéltek. Később azonban, amikor egyértelművé vált, hogy a rövidített formák terjedését nem lehet megakadályozni, nem fognak „kimenni a divatból”, elkezdtek vizsgálni a különböző módon megrövidült szóalakokat. A német nyelvészeti szakirodalomban már a XX. század első évtizedeiben születtek a rövid formák képzését és felhasználási területeit elemző írások, de a téma elmélyültebb kutatása a 70-es években kezdődött. Magyar nyelvészek az 50-es, 60-as években cikkeztek intenzíven a „rövidítésekről”, később csak mint „új” jelenség bukkan fel időnként a szakirodalomban, de nem körvonalazódik, mint a szóalkotástán önálló kutatási területe, s a leíró nyelvtanokban is csupán a „ritkább” vagy „egyéb szóalkotási módok” címszó alatt tárgyalják.

A német szakirodalomban korábban egyaránt használták az „Abbreviation”, „Abkürzung”, „Akronym”, „Buchstabenwort”, „Initialkurzwort” és „Kurzwort” kifejezéseket is, és ezek jelentése gyakran

összemosódott. A mai nyelvészetben e témakörben használt fogalmak részben nem léteztek, részben más jelentésben használták őket, illetve értelmezésük nem volt egységes: ugyanazokat a jelenségeket különbözőképpen nevezték, illetve egyazon fogalom körébe különböző rövidített formákat soroltak. Ha végigtekintünk a rövidített formák kutatásának történetén, egyértelműen látható, hogy a terminológiai kérdések tisztázása és az osztályozásra tett kísérletek állnak a középpontban. A terminológia letisztulásában, egységesítésében mérföldkőnek tekinthető Dorothea Kobler-Trill *Das Kurzwort im Deutschen: eine Untersuchung zu Definition, Typologie und Entwicklung* című, 1994-ben megjelent műve. A „Kurzwortforschung” pedig napjainkra már önálló kutatási területté vált a német szóalkotástanon belül.

A magyar nyelvészeti szakirodalomban csak elvétve találkozunk a témával foglalkozó írásokkal, s ezek is elsősorban helyesírási problémákat tematizálnak. Bár a legújabb leíró nyelvtanok szóalkotással foglalkozó fejezeteiben többnyire ugyanazokat az elnevezéseket használják a „ritkább szóalkotási módok” ismertetése során (vö. Keszler 2000, A. Jászó 2004, Kiefer 2006), s ezek között jelen vannak a német „Kurzwort” egyes típusainak megfeleltethető, rövidüléssel létrejött szavak, leírásukra nem létezik a némethez hasonló gyűjtőfogalom. Ezért a „rövidített szóalakok” elnevezést használok mindazon jelenségek összefoglalására, melyek megfelelnek a „Kurzwort” egyes típusainak.

A továbbiakban először bemutatom azokat a kritériumokat, melyek segítségével a német szakirodalomban meghatározható a „Kurzwort” fogalma, amit ma már viszonylag egységesen használnak a szerzők. Ezután a magyar nyelv ritkább szóalkotásmódjai között számon tartott technikákat áttekintve körülhatárolom azon szóalkotási produktumok körét, melyek a „Kurzwort”-nak megfeleltethetők, s így kontrasztív módon vizsgálhatók.

2. A „Kurzwort” fogalmának meghatározása a német szakirodalomban és a megfelelő magyar szóalkotási módok

Korábban csak a szóösszetételek valamely tagjára rövidült szavakat tekintették „Kurzwort”-nak, és valamennyi írásban használt rövidítést és betűszót „Abkürzung”-nak nevezték. Mivel ez utóbbiak száma egyre gyarapodott, és betűző kiejtéssel szóban is használták őket, ésszerűnek tűnt a szóbeli és az írásbeli használat vonala mentén megkülönböztetni ezeket a rövid formákat.

Ennek első megjelenését a kutatásban Bergstrøm-Nielsen 1952-es definíciójához kötik, mely szerint a „Kurzwort” és az „Abkürzung” közötti különbség a kiejtésben nyilvánul meg, vagyis az „Abkürzung”-ot úgy ejtjük mint a teljes kifejezést, amelyből keletkezett (pl. *d.h.* = *das heißt, usw.* = *und so weiter*, *z.B.* = *zum Beispiel*); a „Kurzwort”-ot pedig rövidített formájában (pl. *AEG* [a'e:'ge:] < Allgemeine Elektrizitätsgesellschaft; *Hapag* [hapak] < Hamburg-Amerikanische Paketfahrt Aktiengesellschaft). Még később is találkozunk ettől eltérő elképzelésekkel, Vieregge (1978), Hofrichter (1983) és Schröder (1985) például összefoglaló fogalomként használják az „Abkürzung” kifejezést, ide értve az írásbeli rövidítéseket és minden más rövid formát. A legtöbb nyelvész azonban Bergstrøm-Nielsen nyomán egyértelműen különbséget tesz „Kurzwort” és „Abkürzung” között, s az utóbbi két évtized szakirodalmában döntően egységesen használják ezt a két fogalmat.

A „Kurzwort” legfontosabb jellemzője tehát, hogy rövidüléssel jön létre, s ezt a rövidített formát nemcsak írásban, hanem szóban is használjuk. A meghatározás tovább pontosítható, de a szóbeli használat mint alapvető kritérium a leglényegesebb eleme a napjainkban megfogalmazott és elfogadott „Kurzwort”-értelmezéseknek. Bellmann (1980) ugyanakkor legalább ilyen fontosnak tartja a rövid forma és az eredeti közötti lexikai variáció lehetőségét is.

Kobler-Trill 1994-es monográfiája minden korábbi munkánál nagyobb hangsúlyt fektet a terminológiai alapok tisztázására (vö. 1994: 4–18). A szókincs elemeiként kezeli a „Kurzwort”-okat, melyek elkülönítendők más, nem a szókincs, illetve a szóalkotás körébe tartozó, rövidüléssel járó jelenségektől. Ez utóbbiak közül elhatárolja vizsgálatának tárgyától a fonológia körébe tartozó rövidítései eljárásokat, mint a hangkiesés különféle eseteit (aferézis, apokopa, szinkopa), valamint a haplológiát. A szintaktikai síkon végbemenő rövidülés, mint például az ellipszis esetei közül csak azokat tekinti a „Kurzwort”-hoz sorolhatónak, melyek során a több szóból álló lexéma egyik eleme kiesik, a megmaradó pedig lexikalizáltnak tekinthető (pl. *Frankfurter [Würstchen]*, *Emmentaler [Käse]*). Elsődlegesen azonban Kobler-Trill is az írásbeli rövidítésektől („Abkürzung”) választja külön a „Kurzwort”-ot. Ez az elhatárolás mégsem teljesen egyértelmű minden esetben, hiszen léteznek különböző „átmeneti típusok”. Kobler-Trill példaként

említi az eredetileg csak írásban használt *km/h* rövidítést, melyet egyre gyakrabban hallani szóban is: [ka:em'ha:]. Ugyanakkor a *Prof* szó esetében nehéz eldönteni, hogy az írásbeli *Prof.* rövidítés került át a szóbeli nyelvhasználatba, vagy ott jött létre önálló szóalkotásként (Kobler-Trill 1994: 10).

Mint ahogy a német „Abkürzung” fogalma a köznyelvben gyakran öszszemosódik a „Kurzwort”-tal, a „rövidítés” kifejezést is gyakran gyűjtőnévként használjuk a magyar nyelvben előforduló rövidített formákra. A nyelvészeti szakirodalomban azonban már az 50-es évektől (vö. pl. Deme 1950) nálunk is megjelenik a fogalmak tisztázásának igénye, s napjainkban már egyértelműen különbséget teszünk rövidítések és más rövidített szóalakok között: „A rövidítések (a szórövidülésekkel szemben) szinte kizárólag az írott nyelvben léteznek. A rövidítés nem szóalkotási mód, tehát nem jön létre új lexéma, az írásban rövidített szóhoz nem kapcsolódik új jelentés vagy jelentésárnyalat” (Mártonfi, Laczkó 2004: 359). A teljes alakjukat kiejtve használjuk például a *pu.* (< *pályaudvar*) és az *ill.* (< *illetve*) rövidítéseket. Ugyanakkor a magyarban is léteznek a fent említett német példákhoz hasonló átmeneti formák. Amikor például az elő- és utótag kezdőbetűjéből álló rövidítés írásformája még őrzi a valódi rövidítésekre jellemző pontot, de szóban nem oldjuk fel teljes formájukra, hanem betűző ejtéssel úgyszólván „megelevenednek”: *kb.* [*kábé*], *rt.* [*érté*], *sk.* [*eská*]. Vagy az *üdv* rövidített forma, amely esetében – a fenti *Prof* példájához hasonlóan – nehéz egyértelműen eldönteni, hogy az írásbeli rövidítés elevenedett meg, vagy a szóbeli nyelvhasználatban jött létre, hiszen írásban is előfordul ponttal (*üdv.* < *üdvözlet(tel)* – vö. Gyurgyák 2005) és pont nélkül is, és „üdvözlet, köszön-tés” jelentésben szóban is használjuk (vö. Kiss 1999). Az átmeneti jelenségek ellenére az esetek döntő többségében mind a németben, mind a magyarban egyértelműen eldönthető, hogy „Abkürzung”-ról, tehát valódi rövidítésről vagy „Kurzwort”-ról, tehát rövidített szóalakról van szó.

Sokkal nehezebb a „Kurzwort” elkülönítése egyéb, szintén rövidüléssel járó lexikai jelenségtől. A kérdés fontosságát mutatja az is, hogy Kobler-Trill jelentős részt szentel művében a téma kifejtésének (1994: 97–138), de már könyve elején, a „Kurzwort” fogalmának első körülhatárolása, pontosítása során beépíti definíciójába azokat a kritériumokat, melyek segítségével különválasztja vizsgálata tárgyát néhány hasonló szóalkotási módtól.

Bergström-Nielsen és Bellmann nyomán – mint ahogy fentebb már volt róla szó – Kobler-Trill fogalommeghatározásának is elsődleges kritériuma, hogy a „Kurzwort”-nak önálló kiejtése van, s ez különbözteti meg a valódi rövidítésektől. A definíció további pontosításához szükségesnek látja bevezetni a „bázislexéma” („Basislexem”) fogalmát. Ezen a „Kurzwort” alapjául szolgáló lexikai elemek értendők. Tudatosan nem „alapszó”-ról beszél, hiszen nem csupán szavak, hanem összetartozó szócsoporthoz, szószervekhez is lehetnek a redukció kiindulópontjai (pl. *Technischer Überwachungsverein* > *TÜV*, *Bundesrepublik Deutschland* > *BRD*). Hangsúlyozza továbbá, hogy a rövidített szóalakok alapját képező szócsoporthoz szilárdnak kell lenniük, vagyis elemeik nem felcserélhetők és nem bővíthetők. A „Kurzwort”-definíció – szinte magától értetődő – második eleme: rövidebbnek kell lennie a hozzá tartozó bázislexémánál. Harmadikként pedig egy olyan megkülönböztető jegyet alkalmaz, amely már korábbi munkákban is felmerült, de nem épült be a fogalom meghatározásába: a bázislexéma és a „Kurzwort” közötti szinonímia követelménye. Utalnom kell itt Bellmannra (vö. fentebb), aki szintén a lexikonon belüli variáció lehetőségéről beszél „Kurzwort” és eredetije között. De Kobler-Trill vonja be először ezt a szemantikai jellemzőt a definícióba, amikor úgy fogalmaz, hogy a „Kurzwort” megalkotásával egy dublett jön létre a szókincsen belül, mely rokon értelmű a hozzá tartozó hosszabb lexikai egységgel, a bázislexémával (Kobler-Trill 1994: 14). Egy szóval mindezen feltételek együttes jelenléte szükséges ahhoz, hogy egy rövidített lexikai egységet „Kurzwort”-nak tekinthessünk. Ezekkel a megkorlátozásokkal Kobler-Trill szerint a „Kurzwort” egyértelműbben megkülönböztethető olyan rövidüléssel létrejött szavaktól, amelyeket egyes tipológiák a „Kurzwort” típusaiként tárgyalnak, valójában elsősorban a „Kunstwort” és a „Wortkreuzung” kategóriájába sorolhatók. A „Kunstwort” Földes nyelvészeti szótárában „műszó”-ként szerepel (vö. Földes 1992: 133). Olyan mesterségesen alkotott szavakról van szó, melyeket leginkább a tudomány és a technika területén, illetve márkanévként hoznak létre görög vagy latin eredetű szavakból, s nem alkotnak szilárd szószerveket (pl. *Persil* < *Perborat* + *Silikat*; *Odol* < *Odontus* + *Oleum* [fog és olaj]). Teljesen új szó keletkezik, amit nem lehet visszavezetni egy létező lexémára. Ugyanígy hiányzik a „bázislexéma” a „Wortkreuzung” által alkotott szavak esetében is. A magyarul szóvegyülésnek vagy szóalakvegyülésnek is nevezett szóalkotási

mód esetében „két rokon jelentésű és hasonló hangalakú szó alakilag összekeveredik, pl. *Gebäulichkeiten* < *Gebäude* + *Räumlichkeiten*“ (Földes 1992: 128–129). Ilyen akaratlan szövegyítés eredménye a *csokréta* (*csokor* × *bokréta*), *ordibál* (*ordít* × *kiabál*), *zargat* (*zavar* × *kerget*) szavunk. Mivel itt megközelítőleg szinonimák nem szándékos összevonásáról van szó, Kobler-Trill nem foglalja a kontamináció körébe sorolható esetekkel. Valójában a kontaminációhoz hasonló, de tudatos szóalkotás eredményeként létrejött szavakat látja szükségesnek megkülönböztetni a „Kurzwort”-tól. A magyar grammatikák szóösszerántásnak nevezik azt a jelenséget, amikor „két, egymástól eltérő jelentésű szó olvad össze egyetlen, új jelentésű szóvá” (Keszler 2000: 342). Gyakran idézett példák a német *Kurlaub* (< *Kur* + *Urlaub*) és a magyar *citrancs* (< *citrom* + *narancs*), *motel* (< *motor* + *hotel*), *csalagút* (< *csatorna* + *alagút*). Ezekben az esetekben – a „Kunstwort”-hoz hasonlóan – hiányzik a bázislexéma, s bár rövidülés történik, de nem teljesül a Kurzwort definíciójának szemantikai kritériuma sem, mely szerint a „Kurzwort” mindig egy hosszabb lexikai egység szinonimája, vagyis a bázislexéma dublettje.

Bár Kobler-Trill munkájával kapcsolatban találkozhatunk kritikai megjegyzésekkel is, ezek elsősorban tipológiájára vonatkoznak. A „Kurzwort” definícióját illetően elmondható, hogy a legtöbb szerző hasonlóan határolja körül a fogalmat. A fentiekben ismertetett kritériumokat felhasználva nézzük tehát, mely magyar szóalkotási módok feleltethetők meg a „Kurzwort” fogalmának!

Ha az írásbeli rövidítéseket, a mozaikszó jellegű mesterségesen alkotott áru- és márkaneveket, valamint a szövegyülés és a szóösszerántás által létrejött szavakat kizárva a német „Kurzwort” meghatározásának megfelelően, azokat a magyar rövidített szóalakokat vizsgáljuk, amelyeknek önálló kiejtése van, s egy terjedelmesebb lexéma megrövidült változata, melynek elvileg szinonimájaként használható, a következő szóalkotási módok jöhetnek szóba: szórövidülés, betűszók és szóösszevonások, továbbá az elvonás bizonyos esetei.

3. Összegzés

Bár a magyar nyelvészetben nem különítenek el egyetlen, a német „Kurzwortbildung”-nak megfelelő szóalkotási módot, a magyar nyelv is használ hasonló eljárásokat. A „**Kurzwort**” egyes típusainak a magyar

nyelvben megfeleltethetők tehát: a **szórövidülések** – akár tőszóként (pl. *szitu, labor, tulaj*), akár képzővel bővítve (elsősorban kicsinyítőképzővel pl. *ruci, naci, töri, ubi*); a **betűszók** – a betűket szóként összeolvasva (*MÁV, IBUSZ*) vagy betűző ejtéssel (*OTP, szja, tv*); továbbá a **szóösszevonások** (*Közért, viszlát, maszek*); valamint az **elvonás** esetei közül azok, amikor „a nyelvérték összetett szónak értékel egy szót, és belőle ’alapalakot’ következtet ki” (Keszler 2000: 340) (pl. *villamos[kocsi], trolis[busz]*, illetve amikor szószerkezetekből vagy szóösszetételekből válik ki alkotó tag, mely magával viszi az egész szó vagy szerkezet jelentését (Kiefer 2006: 473) (pl. *brassói [aprópecsenye], gyulai [kolbász], fekete[káv], kölni[víz]* – vö. *Emmentaler [Käse], Frankfurter [Würstchen]*).

A német „Kurzwort” fogalmának meghatározása során megfogalmazott kritériumokat a magyar nyelv rövidüléssel járó szóalkotási módjaira alkalmazva tehát körülhatárolható azon szóalkotási technikák köre, melyek összevethetők a „Kurzwort” különböző típusaival.

Irodalom

- A. Jászó A. (szerk.) 2004. *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Bellmann, G. 1980. Zur Variation im Lexikon: Kurzwort und Original. *Wirkendes Wort* 30. 369–383.
- Deme L. 1950. Még néhány szó a rövidítésekről. *Magyar Nyelvőr* 74. évf. 429–435.
- Földes Cs. 1992. *Deutsch-ungarisches Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Termini. Német–magyar nyelvészeti szakkifejezések szótára*. Szeged: Officina Kft. 92–92.
- Gyurgyák J. 2005. *Rövidítésszótár*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Hofrichter, W. 1983. Zur Definition, Klassifikation und zu semantisch-grammatischen Besonderheiten der Abkürzungen in der deutschen Gegenwartssprache. In: Schildt, J., Viehweger, D. (szerk.) 1983. *Die Lexikographie von heute und das Wörterbuch von morgen. Analysen – Probleme – Vorschläge*. Berlin: Akademie-Verlag. 322–329.
- Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer F. (főszerk.) 2006. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiss G. (főszerk.) 1999. *Magyar szókincstár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Kobler-Trill, D. 1994. *Das Kurzwort im Deutschen: eine Untersuchung zu Definition, Typologie und Entwicklung*. Tübingen: Niemeyer.
- Mártonfi A. – Laczkó K. 2004. *Helyesírás*. Budapest: Osiris.
- Schröder, M. 1985. Zur Verwendung von Kurzformen. *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache* 5. 199–209.
- Vieregge, W. 1978. *Aspekte des Gebrauchs und der Einordnung von Kurz- und Kunstwörtern in der deutschen Sprache. Eine Analyse mit Hilfe einer EDV-Anlage*. Dissertation – vorgelegt November 1978. Osnabrück.

A reflexivitás kifejezése a magyarban és az olaszban

W. Somogyi Judit

1. A reflexív szituáció

A reflexív szituációkat leíró mondatokban a predikátum(ok) szereplői között sajátos kapcsolat áll fenn, amelynek jelölése az egyes nyelvekben különböző módszerek alkalmazásával történhet. A két fő típusként elkülönített **visszaható** és **kölcsönös** kapcsolat jól körülírható és definiálható, kifejezésükre általában meghatározott morfológiai eszközök segítségével kerül sor, a magyarban például a visszaható (v. kölcsönös) ige, a visszaható (v. kölcsönös) névmás. A visszaható kapcsolatban a cselekvő és a cselekvés objektuma (vagyis az alany és a tárgy) szigorúan egybeesik: *Pali borotválja magát/borotválkozik*. Kölcsönösség esetében több cselekvő által egyidejűleg végzett cselekvésről beszélhetünk, a cselekvők kölcsönösen objektumai egymás cselekvéseinek, de az alanyi referencia társhatározói bővítményre is vonatkozhat: *Magdi szülei mindig magázták egymást/magázódtak (egymással)*.

A reflexivitás olyan mondatokban is megjelenhet, amelyekben a fent említett referencia-feltételek nem teljesül(het)nek (hiszen például a mondatban az alanyon kívül nem fordul elő más résztvevő, vagy az esemény alanyon kívüli résztvevői nem tárgyi vagy társhatározói szerepkörben jelennek meg stb.), ha az adott mondat tartalmaz legalább egy olyan elemet, amely egyértelműen visszautal az alanyra (vö. (a)–(c) mondatok), illetve kölcsönösséget jelez ([d] mondat):

- (a) *Pali magában beszél.*
- (b) *A gyerekek saját könyvüket olvassák.*
- (c) *A szomszédom már harmadik alkalommal kísérelt meg öngyilkosságot.*
- (d) *Teri és Lajos csak egymásért élnek.*

A magyarhoz hasonlóan az olasz nyelvben is többféle eszköz áll rendelkezésre a visszaható és kölcsönös kapcsolat kifejezésére. Az alábbiakban röviden áttekintjük e lehetőségeket, és összegezzük azok főbb jellemzőit a

két nyelvben. Az egyes elemek v. szerkezetek tárgyalása során csak az összehasonlító elemzés szempontjából releváns morfológiai, szintaktikai és/vagy szemantikai tulajdonságokra térünk ki.

2. Reflexivitás a magyarban és az olaszban

2.1. Lehetőségek a reflexivitás kifejezésére

2.1.1. A magyarban az alanyra történő visszautalás és/vagy kölcsönösség az alábbi hétféle eszközzel fejezhető ki:

- a) visszaható/kölcsönös ige (mint külön csoportot alkotó igealak): *mosakodik/kergetőzik*;
- b) ige és visszaható/kölcsönös névmás szerkezete: *feljeleni magát/bíznak egymásban*;
- c) ge szemantikai tartalma: *felébred/beszélget*;
- d) igéhez/főnévhez járuló igekötő v. prefixumjellegű elem: *magamutogatás/összeköltözik*;
- e) körülíró szerkezet (ige és főnévi csoport szerkezete): *kezet fog*;
- f) visszaható/kölcsönös jelentésű elem birtokos jelzői szerepben: *saját/egymás*;
- g) kölcsönös melléknév: *párhuzamos*.

2.1.2. Az olasz nyelvben szintén különböző eszközökkel fejezhető ki reflexivitás: ezek többsége egybeesik (vagy nagy hasonlóságot mutat) a magyarban felsoroltakkal, az a), b), valamint a d) alatti lehetőségeknél azonban eltérések vannak, amelyek az alábbi okokra vezethetők vissza:

i) az olaszban nincs a magyarhoz hasonlóan önálló visszaható/kölcsönös igei csoport: visszaható/kölcsönös igének az ige + (hangsúlytalan) visszaható névmás szerkezetet nevezzük;

ii) formailag nem különül el a visszaható és kölcsönös alak: a visszaható/kölcsönös névmási paradigma egybeesik;

iii) az olaszban nincs a magyar igekötőnek megfelelő elem, reflexivitást csak prefixum adhat.

A fentiek értelmében az olaszban az alanyra történő visszautalás és/vagy kölcsönösség kifejezését az alábbi eszközök biztosíthatják:

- a) visszaható/kölcsönös ige (alakját tekintve: ige + visszaható/kölcsönös névmás szerkezete): *si picchia* 'üti magát'/*si picchiano (l'uno l'altro)* 'ütik egymást';
- b) ige szemantikai tartalma: *guarire* 'meggyógyul';
- c) igéhez/főnévhez járuló prefixumjellegű elem: *convive* 'együtt él';
- d) körülíró szerkezet (ige és főnévi csoport szerkezete): *fare l'amicizia* 'barátságot köt';
- e) birtokos jelzői szerepű elem: *proprio* 'saját'/*loro* 'egymás';
- f) kölcsönös melléknév: *simile* 'hasonló'.

2.2. Az egyes kifejezőeszközök

Az alábbiakban a visszaható/kölcsönös ige, a visszaható/kölcsönös névmás és a vele alkotott szerkezetek, valamint az igéhez/főnévhez járuló igekötő v. prefixumjellegű elemek mint reflexivitást kifejező eszközök főbb jellemzői a magyar (vö. É. Kiss, Kiefer, Siptár 1988, Hegedűs 2005, Keszler 2000) és az olasz nyelvben (vö. Grossmann, Rainer 2004, Renzi, Cardinaletti, Salvi 1988/1991/1995, Serianni 1988) kerülnek tárgyalásra.

2.2.1. A visszaható és a kölcsönös ige

A magyar visszaható ige mindig tárgyatlan, mindig képzett, a reflexivitást a képző jelöli. Az igeképzős alak átalakítható cselekvő tárgyas ige + visszaható névmás szerkezetre, az átalakítás eredményeként a jelentés eltérhet (*mentegetőzik ~ menti magát*) vagy ugyanaz marad (*borotválkozik ~ borotválja magát*). Felvehet igekötőt, az igekötő az akcióminőségben/aspektuális jellegben vagy konkrét-átvitt jelentésben hoz változást (*mosakodik ~ meg-, le-, ki-, be-, átmosakodik*); a változás vonzatkeret-módosulást is eredményezhet. A cselekvés objektuma csak a cselekvés tárgya lehet.

A magyar kölcsönös ige mindig tárgyatlan, mindig képzett. Két különböző vonzatstruktúrája lehet: többes számú v. halmazos alany esetén fakultatív vonzatként megjelenhet a kölcsönös névmás mint társhatározó: *A fiúk kergetőznek (egymással)*; ha a cselekvéshordozók közül csak az egyik az alany, a másik/többi alanyból kötelező vonzat lesz: *Pali tegeződik Évával*.

Az olasz visszaható ige (olaszul: *verbo riflessivo*) morfológiailag meghatározott: mindig pronominális (szótári alakjában hangsúlytalan

névmással), a reflexivitást a visszaható névmás jelöli. Általában nem vesz fel prefixumot, de legtöbbjükhöz járulhat a *ri-* 'újra' előtag; egyes esetekben ez az előtag jelentésváltozást (és/vagy vonzatkeret-változást) is eredményezhet (*credersi qc* 'valaminek/valamilyennek képzei magát' ~ *ricredersi qc* 1. 'újra valaminek/valamilyennek képzei magát', 2. 'megváltoztatja a véleményét').

Hagyományosan az alábbi négy típust különböztetjük meg,¹ némelyiküket többféle megnevezéssel. Az első három csoport esetében tárgyias igéhez járul a névmás, a negyedik esetben tárgyatlan igéhez:

a) *riflessivo proprio* 'valódi visszaható' v. *riflessivo diretto* 'direkt visszaható'; a névmás tárgyi szerepű (*si lava* 'mossa magát');

b) *riflessivo apparente* 'látszólagos visszaható' v. *riflessivo indiretto* 'indirekt visszaható' v. *transitivo pronominale* 'pronominális tranzitív'; a visszaható névmás részes esetben áll, az ige tárgyát főnévi csoport vagy azt helyettesítő (nem visszaható) névmás fejezi ki (*si lava le mani* 'megmossa a kezét');

c) *riflessivo reciproco* 'kölsönös visszaható'; csak többes számú (3. személy esetén kollektív) alannyal állhat. A névmások alaki azonossága miatt (vö. 2.2.2.) a visszaható ~ kölsönös jelentés elkülönítésénél több tényező játszhat szerepet, többek között az alanyok száma; az ige jelentése; a vonzat fakultatív/kötelező jellege; egyéb határozós bővítmény stb.

d) *riflessivo intransitivo* 'intranszitiv visszaható' v. *intransitivo pronominale* 'pronominális intranszitiv'; az intranszitiv jelentésű igéhez járuló, alakilag a visszaható névmással megegyező elemnek nincs esete és nincs jelentése: az ige formális komponenseként (az ige személyragjához hasonlóan) visszautal az alanyra; az ige tárgyi bővítményen kívül bármilyen vonzattal állhat (*si ricorda di qc* 'emlékezik vmire').²

¹ Egyes nyelvatanok és szótárak a felsorolásban negyedikként említett csoportot nem visszaható igeiként tárgyalják. Jelen tanulmányban L. Serianni csoportosítását követjük (Serianni 1988: 387–89).

² Az olaszban többféle „pronominális intranszitiv” ige létezik: közös bennük, hogy jelentésük intranszitiv, kötelező kísérőjük a névmási klitikum vagy klitikumkombináció, ennek megfelelően szótári alakjuk szerkezete: ige + névmás (+ névmás). Osztályozásuknál meghatározó szempont, hogy milyen segédigével állnak, és hogy milyen a névmás-kombinációjuk jellege (állandó v. alkalmi), formája (felbontható v. nem felbontható), morfológiai viselkedése (ragozható v. nem ragozható), valamint jelentése (szemantikailag üres v. „tartalmas”[pl. alanyra visszautaló]). E szempontok alapján elkülöníthetők az *avercela con q* 'haragszik vkire' típusú igék, amelyek *avere* segédigével

2.2.2. A visszaható és a kölcsönös névmás

A magyar visszaható névmásnak teljes szám- és személyparadigmája van; az alapalak felvehet birtokjelet (*magamét*), főnévi esetragot (*magának*), kaphat névutót (*maga mögé*); nyomatékosítható (*ön-* vagy *saját maga*). A magyar kölcsönös névmás egyalakú (*egymás*); az alapalak felvehet birtokjelet (*egymását*), főnévi esetragot (*egymásnak*), kaphat névutókat (*egymás mögé*); nem nyomatékosítható.

Az olasz visszaható és kölcsönös névmások alakilag nem különülnek el, a harmadik személyeknél az egyes és a többes számú alakok megegyeznek – emiatt egyes igéknél az egyértelmű kölcsönös jelentés határozós vagy egyéb névmási kiegészítést igényel (*Paolo e Giulio si criticano* 'Pali és Gyula kritizálják magukat/egymást'; *Paolo e Giulio si criticano reciprocamente/l'uno l'altro* 'Pali és Gyula kölcsönösen kritizálják egymást'). Két, egymással nem teljesen ekvivalens névmási sorozat létezik: hangsúlyos (*me, te, sé; noi, voi, sé*) és hangsúlytalan (*mi, ti, si; ci, vi, si*). A hangsúlyos alakok nyomatékosíthatók (*se stesso* 'önmaga'), a határozós eseteket előljárószóval fejezik ki (*con sé* 'önmagával'); jellemzően az ige után állnak, de a mondatban szabadon mozgathatók. A hangsúlytalan alakok tárgyeseten kívül csak részhatarozós esetben állhatnak, de alakjuk ekkor is ugyanaz marad; a klitikumok nem nyomatékosíthatók; kötelezően símulnak balról – bizonyos igealakoknál jobbról – az igehez. A harmadik személyű *si* formailag egybeesik az általános alanyt (*si impersonale*) kifejező és az ún. szintetikus passzív szerkezetben (*si passivo*) előforduló *si* névmásokkal.

2.2.3. Az ige és a visszaható névmás szerkezete

A magyarban az igeképzős visszaható és kölcsönös igék átalakíthatók (tárgyas) ige + (tárgyesetű) visszaható/kölcsönös névmás kapcsolatára. A kölcsönös ige ezen felül megengedi a társhatarozói szerepű névmással alkotott szerkezetet is (vö. 2.2.1.). Egyéb tárgyas és nem tárgyas ige mellett

ragozódnak, névmás-kombinációjuk állandó, nem bontható fel, nem ragozható, szemantikailag üres; az *andarsene* 'elmege' típusú igék (segédige: *essere*) névmás-kombinációja állandó, felbontható, ragozható és nem ragozható, valamint tartalmas és szemantikailag üres elemekből áll; a *preoccuparsi/preoccuparsene* 'aggódik vmi miatt' típusú igék (*essere*) névmás-kombinációja alkalmi, felbontható, ragozható és tartalmas elemekből áll. A *riflessivo intransitivo* csoportba tartozó igék e harmadik típust alkotják.

is megjelenhet visszaható vagy kölcsönös névmás; a kapcsolódás lehet alkalmi (*figyeli magát*) vagy állandó (*magában beszél*). Tárgyas ige mellett a névmás tárgy esetben (*bámulják egymást*) v. részes esetben van (*ad magának egy lehetőséget*), tárgyatlan ige mellett egyéb határozós esetekben állhat (*magával ragad; hisznek egymásban*).

Az olasz ige és visszaható névmás által alkotott szerkezetek felépítésükben hasonlóak a magyar szerkezetekhez, de jellemzőik több esetben igen eltérőek. Az olasz visszaható ige szótári alakja hangsúlytalan névmással áll. A klitikum a visszaható típusok közül csak a „valódi” és a „kölcsönös” igéknél helyettesíthető hangsúlyos párjával, a névmáscsere összetett igealakoknál segédigeváltással jár (*essere* → *avere*: *si è lavato* → *ha lavato sé* ’megmosakodott’). A „látszólagos” visszaható igéknél a névmáscsere csak akkor lehetséges, ha az alanyra visszaütő névmás valóban datívuszi szerepű bővítmény (amelynek más referense is lehetne): *compra un libro a sé/a Paolo* ’magának/Palinak vesz egy könyvet’. A névmás ezen kívül redundáns elemként állhat birtokos jelző helyett (saját testrész, öltözk. stb. kifejezések): *si mette gli occhiali* ’felteszi a szemüvegét’, vagy az ún. affektív-intenzív funkcióban, azaz csak kiemeli (aláhúzza) az alany részvételét az ige által leírt cselekvésben: *farsi una passeggiata* ’sétál egyet’.³ A pronominális intranszitiv (visszaható) igék csoportjában a klitikum jelentés és nyelvtani eset nélküli elem (pszeudonévmás), amely egyes igéknél kötelezően az ige komponense (*vergognarsi* ’szégyenkezik’); más igéknél jelenléte fakultatív, mivel az adott igének létezik névmás nélküli, jelentésében azonos (v. elhanyagolható eltérést mutató), vonzatszerkezetében általában eltérő tranzitív (v. intranszitiv) párja (*sposarsi con q/sposare q* ’házasságot köt vkivel’). Egyéb esetekben, állandó vagy alkalmi szókapcsolatokban intranszitiv ige mellett csak hangsúlyos visszaható névmás állhat (*parla tra sé e sé* ’magában beszél’); kölcsönösség esetén a *sé* helyett a *l’uno l’altro* névmási szerkezet áll az ige vonzatának megfelelő előjárószóval kiegészítve (*parlano male l’uno dell’altro* ’csúnyán beszélnek egymásról’).

³ Érdekes ellenpélda az azonos szerkezetű *farsi un amico* ’barátot szerez (magának)’ kifejezés, amelyben a klitikum datívuszi szerepkörben áll.

2.2.4. Az igekötő és/vagy a prefixumjellegű elemek

Visszahatás kifejezésére a magyarban a (jobbára) főnévhez v. melléknévhez járuló *ön-* és *maga-* előtételi tagok biztosíthatják a reflexivitást (*magabiztos*, *öngyilkosság*); igekötő nem fordul elő ebben a funkcióban. A kölcsönösseg kifejezésénél a helyzet éppen fordítva áll: nincs reflexitásra utaló előtételi tag, ezzel szemben több igekötő is megjelenhet ebben a szerepben, leggyakrabban az *össze-* és *szét-* (*összenéznek*, *széthúznak*); ritkábban az *el-*, *ki-*, *meg-* (*elkülönül*, *kiegyeznek*, *megesküsznek* [házasságot kötnek]); igekötői funkcióban az *együtt-*, *külön-* határozószók (*együtt élnek*); valamint a viszonzást kifejező igék között a kölcsönösseg kifejező, de előfeltevéshez kötődő igék *vissza-* és *viszont-* igekötői (*visszaköszön*, *viszontszeret*).⁴

Az olaszban reflexív jelentést mind visszahatás, mind kölcsönösseg kifejezésére az igéhez, főnévhez, melléknévhez járuló prefixum biztosíthat. Visszahatást jelölő előtag az *auto-* 'ön-' (*autodifesa* 'önvédelem'); igéhez járulva általában redundanciát eredményez, mivel már pronominalis alakhoz adódik hozzá (*autodenunciarsi* 'feladja önmagát'). Latin örökség a *sui-* előtaggal képzett *suicidio* 'öngyilkosság' és a belőle képzett ige (*suicidarsi*). Kölcsönösseg kifejezhető a *co(n)-* 'együtt-', 'össze-' előtaggal (*coabitano* 'együtt laknak'), az igéknek ebben a (névmás nélküli) formájában a magyarhoz hasonlóan két vonzatstruktúrájuk lehet (vö. 2.2.1.).

3. Összegzés

Az előzőekben összevetettük a magyar és az olasz nyelvben előforduló, a reflexivitas jelölésére alkalmas lehetőségeket, valamint ezek közül néhány elemet részletesebben tárgyaltunk. A vizsgálat eredményeként – többek között – elmondható, hogy a magyar nyelv több (összesen hat) morfológiai eszközzel élhet a reflexivitas kifejezésére, és az egyes eszközök funkcionális terhelése kiegyensúlyozottabbnak tűnik. Az olaszban nincs reflexivitást adó igeképző, valamint nincs igekötő; a rendelkezésre álló elemek több szerepben is előfordulhatnak: a legnagyobb funkcionális kihasználtság, esetenként redundanciát is eredményezve, a hangsúlytalan névmásokra jellemző. Az elemzés további lehetséges vizsgálati irányokat jelöl ki, amelyek témája

⁴ A *Mari visszaköszönt Péternek* mondat érvényességének előfeltétele, hogy Péter előzetesen köszönt Marinak, vö.: Kiefer 2000: 357.

lehet az itt nem tárgyalt eszközök tulajdonságai, szerepe és viselkedése, de a már bemutatott elemek is további mélyrehatóbb vizsgálat tárgyát képezhetik.

Irodalom

- É. Kiss K., Kiefer F., Siptár P. (szerk.) 1998. *Új magyar nyelvtan.*, Budapest: Osiris.
- Grossman, M., Rainer, F. (a cura di) 2004. *La formazione delle parole in italiano.* Tübingen: Niemeyer.
- Hegedűs R. 2005. *Magyar nyelvtan.* Budapest: Tinta.
- Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika.* Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó.
- Kiefer F. 2000. *Jelentéselmélet.* Budapest: Corvina.
- Renzi, L., Cardinaletti, A., Salvi, G. (a cura di) 1988/1991/1995. *Grande grammatica italiana di consultazione.* 3 voll., Bologna: Il Mulino.
- Serianni, L. 1988. *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria: suoni, forme, costrutti.* Torino: UTET.

Lexikológia és lexikográfia

**Egy kutatás eredményei:
kicsinyítő képzők az erdélyi régiségben
(az Erdélyi magyar szótörténeti tár adatai alapján)**

Zsemlyei Borbála

Dolgozatom tárgya az Erdélyi magyar szótörténeti tár (a továbbiakban. SzT.) 16–19. századi kicsinyítő képzőinek, illetve kicsinyítő képzőkkel létrejött származékainak vizsgálata. Választásom azért esett erre a témára, mert a SzT. szerkesztőjeként rádöbbsentem, hogy ez a mű hihetetlenül gazdag nyelvi anyagot kínál.

A kicsinyítő képzők vizsgálata a nyelvészeti kutatások igen kis szeletét képezi. Az alaposabb vizsgálatok során azonban kiderült, hogy több elemzési szempont figyelembevételével részletes képet kaphatunk a kicsinyítő képzők erdélyi régiségben való használatáról.

A vizsgálat tárgyának specifikus voltából adódott az az igény, hogy a témát minél alaposabban, minél több szempontból körüljárjam. Ebből következik, hogy a képzők hagyományos – elsősorban morfológiai szempontokra támaszkodó – leírását kitágítsam, és figyelembe vegyem azok szociolingvisztikai meghatározottságát, pragmatikai jellemzőit, földrajzi elterjedtségét is.

A SzT. diminutív képzéssel létrejött származékainak vizsgálata a következő eredményekkel járt:

1. A SzT.-ban megjelenő kicsinyítő képzők közül (*-cska*, *-ka*, *-d*, *-óca/-őce*, *-cs*, *-csA*, *-dkA*, *-dAd*, *-docska*, *-deg*, *-ó*, *-ő*, *-ica*, *-őce*, *-óca*, *-ika*, *-ikó*, *-kó*, *-icska*, *-őcske*, *-icskó*, *-uka*, *-uca*, *-ók*, *-őc*) a *-cska/-cske* mutatja a legnagyobb fokú produktivitást, szinte minden megkötés nélkül kapcsolható bármilyen (névszói) alapszóhoz (pl.: *adósságocska*, *reménységecske* stb.). Ezt követi a *-ka/-ke*, amely az adott korban és régióban – bár sokkal korlátozottabban, mint a *-cska/-cske* (hiszen egy adott alapszóhoz csak meghatározott szabályok szerint kapcsolódhat) – szintén produktívnak mondható. A diminutív képzők állományának többi tagja már a 16–19. századi Erdély nyelvében sem termékeny, ezek csupán kevés (pl.: *-d*, *-ika*, *-ikó* stb.), illetve esetenként egy-egy származékban fordulnak elő (pl.: *-csa/-cse*, *-őc*, *-őce*).

2. A kicsinyítő képzős származékok szemantikai szerkezete általában (per definitionem) az alapszó és diminutívum 'kis, kicsi' jelentésjegyéből áll össze (l. Dahl 2006). Beszédhelyzettől függően viszont előfordulhat, hogy a kicsinyítő képző vagy tisztán pragmatikai jelentést kap, vagy bizonyos pragmatikai jelentésárnyalatot (Dressler, Kiefer 1990), azaz különböző beszédhelyzetekben ugyanannak a származéknak más és más jelentése lehet.

A SzT. adatai alapján a kicsinyítő képzőnek a következő szemantikai funkcióit különböztethetjük meg (vö.: L. Grácia, L. Turon 2000): **a.** méretbeli csökkenést eredményez (pl.: *asztalka* 'kis asztal'), **b.** a több alkotóelemből álló dolgok alkotóelemeinek számát csökkenti (pl.: *csokrocška* 'keves virágból álló csokor'), **c.** életkorra vagy időtartamra vonatkozó főnevek esetében nem a fizikai kiterjedést módosítja, hanem az időbeli kiterjedést (pl.: *báránka* 'fiatal bárány'), **d.** a fokozható melléknevekhez járuló kicsinyítő képző intenzitásbeli változást eredményez (pl.: *magasácska* 'nem túl magas'). Ha egy kicsinyítő képzős származék több jelentéssel szerepel a SzT.-ban, azt jelenti, hogy a diminutívum az alapszónak különböző jelentésjegyeire hat (pl.: *kicsid* jelentései: 1. 'kicsi, kis'; 2. 'apró, kicsinyke'; 3. 'kis kiterjedésű'; 4. 'kis termetű, alacsony'; 5. 'gyermekre von. kis, kicsike'; 6. 'kis/rövid idő'; 7. 'fiatal'; 8. 'kicsi rész'; 9. 'kicsi baj/betegség'; 10. 'egy kis/rövid ideig'). Az eltérő jelentések megállapítása csak kontextus alapján történhet.

3. A SzT. diminutívummal ellátott származékainak szintaktikai viselkedésének vizsgálatakor egyrészt arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a kicsinyítő képző befolyásolja-e az alapszó mondatbeli szerepét, másrészt arra, hogy valamilyen módon határolja be bővítményeinek körét.

Az erdélyi régi nyelv kicsinyítő képzős származékainak szintaktikai vizsgálata azt mutatta, hogy a diminutív toldalék nem gátolja a származék szabad elhelyezkedését a mondatban. Mondatbeli szerepét tekintve ugyanúgy viselkedik, mint az alapszó.

A szintaktikai vizsgálat másik megválaszolásra váró kérdése az volt, hogy befolyásolja-e valamilyen módon a kicsinyítő képző az alapszó bővítményeinek körét. A SzT. adatai szerint a kicsinyítő képzős származék ugyanúgy bővíthető, mint az alaptag. Lényegi eltérés az alapszavakhoz képest a bővítmények jelentésében mutatkozik, hiszen a kicsinyítő képző blokkoló elemként működik olyan bővítményekkel szemben, amelyek a

'nagy' jelentésmezejébe tartoznak. A SzT. adatai azt mutatják, hogy a kicsinyítő képzős alaptaggal rendelkező szószerkezetben nem elég a 'kis, kicsi' jelentésű képző, hanem ezt megtoldják egy hasonló jelentésű bővítménnyel is. Ennek eredményeként olyan bővítmények kapcsolódnak a diminutívummal ellátott alaptaghoz, mint: *apró, csekély, kevés, kicsi, parányi, törpe* stb. Néhány adalékban az figyelhető meg, hogy a szabályostól eltérő, a 'nagy' jelentésmezejébe tartozó bővítmény jelenik meg a szerkezetben: *jókora, nagy, sokkal* stb. Az ilyen adalékokban a kicsinyítő képző jelentése sem 'kis, kicsi', hanem ellenkezőleg. A bővítmények körében további sajátos szemantikai kategóriát képeznek a negatív jelentésárnyalatú bővítmények, mint pl.: *avatag, gonosz, gyenge, hitvány, kopott, lyukas* stb., ami szintén azt jelzi, hogy a kicsinyítő képző sem alapfunkciójában jelenik meg.

4. A kicsinyítő képzők, mint a produktív képzők általában, a nagy lexikai kategóriákhoz (főnév, melléknév, határozószó) járulnak.

A SzT. adatai is ezt igazolják, hiszen az erdélyi régi nyelvben leggyakrabban a főnév diminutivizálható (pl.: *báránka, gyermekcse, legényke* stb.), ezt követi a melléknév (pl.: *jókorácska, kicsid, nagyocská* stb.), majd a melléknévi tulajdonságokkal rendelkező (azaz fokozható) határozószó (pl.: *messzebbecske, távolabbacska, távolkábban* stb.). Csak egy-két adat van kicsinyített számnévre (*egyecske*) és névmásra (*amicske*), de ezek is alkalmi főnevek az idézett szövegrészekben. A magyar nyelvben kicsinyített ige csak gyermekorientált beszédhelyzetben fordulhat elő, de erre nincs példa a SzT.-ban.

5. A kicsinyítő képzők alaktani jellegzetességeinek vizsgálatakor két szempont állt a középpontban. Egyrészt az, hogy milyen tőhöz kapcsolódhat: egyalakú vagy többalakú tőhöz, a többalakú tövek esetében pedig melyik tőváltozathoz. Másrészt az, hogy a kicsinyítő képző milyen helyet foglal el a szóalakban: milyen morféma előzheti meg, illetve milyen morféma követheti.

A SzT.-ban megjelenő kicsinyítő képzős származékok töveinek megoszlása azt mutatja, hogy a leggyakoribb az egyalakú tő, ezt követi a tövégi időtartamot váltakoztató tőtípus, majd csökkenő sorrendben: többelseji időtartamot váltakoztató, hangzóhiányos, hangszint és időtartamot váltók,

véghangzóhiányos, hangszínt és időtartamot váltakoztató *v-s* tő, időtartamot váltakoztató *v-s* tő, változatlan tőhangzós *v-s* tő, hangzóhiányos változatú *v-s* tő, valamint van néhány olyan származék, amelyiken felismerhető ugyan a kicsinyítő képző, de a tő önállóan nem él a magyar nyelvben.

A kicsinyítő képző helye a szóalakban a klasszikus képző-meghatározások szerint vagy közvetlenül a tő után áll, vagy más képző(k) után, követheti jel és rag. Legtöbb adat a T + DIM felépítésre van (pl.: *aprócska, aranyocska, bárányka* stb.). Ugyancsak ide sorolhatók a T + DIM + T alakok, vagyis az olyan összetett szavak, amelyek előtagjához járul a kicsinyítő képző (pl.: *borjúcskabőr, inaskaköpanyeg, majorocskahely* stb.). Szintén szabályosnak tekinthető a T + DIM + K felépítés, ahol a kicsinyítő jelentéssel bíró formánst általában valamilyen szófajváltó képző követi (pl.: *boglyácskányi, kétremekecskéjű, apródonként* stb.). Ennek a fordítottjára is van példa, vagyis a szó felépítése: T + K + DIM (pl.: *reménységecske, betegesecke, szokatlanocska* stb.).

6. A SzT. adalékainak morfopragmatikai szempontú vizsgálata azt mutatja, hogy a kicsinyítő képzőnek alapfunkcióján túl (ti. az alapszóhoz a ‘kis, kicsi’ szemantikai jegy hozzáadása) gyakran pragmatikai funkciója is van, bizonyos beszédhelyzetekben használatuk stratégiai fontosságú. A Dressler / Merlini Barbaresi-féle csoportosítást követve a kicsinyítő képzőket pragmatikai funkciójuk szerint négy nagy csoportba lehet sorolni (diminutivum puerile, diminutivum sociale, diminutivum modestum, diminutivum ironicum) (1989, 1991, 1994), bár a SzT. adalékai alapján ezt az osztályozást tovább lehet árnyalni, módosítani. Az első módosítás a négy főcsoportot érinti, hiszen a SzT. adalékai alapján a diminutivum modestum a diminutivum sociale alcsoportját képezi. Ezen a kategórián belül két további alcsoport különíthető el attól függően, hogy a beszélő saját személyét vagy a tulajdonában álló javakat kicsinyíti-e. A diminutivum ironicum kategóriáján belül pedig szintén két alosztály különíthető el: az egyikbe azok a kicsinyítő képzővel ellátott szavak sorolhatók, amelyek becsmérlést, szitkozódást tartalmazó beszédhelyzetben jelennek meg, a másikba pedig azok a származékok, amelyekben a kicsinyítő képző és a származék jelentése között ellentét (esetenként akár ellentmondás is) van. Tehát a SzT. kicsinyítő képzős származékainak kontextusban való vizsgálata lehetőséget ad arra, hogy ezen formánsok pragmatikai funkcióit pontosan feltérképezzük.

7. A kicsinyítő képzők kapcsolódási szabályainak vizsgálata során (a vizsgálatba csak a *-cska/-cske*, *-ka/-ke* formánsok kapcsolódását vontam be, ugyanis a többi, az erdélyi régiségben előforduló kicsinyítő képző már a vizsgált korban sem volt produktív) arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen fonetikai tényezők befolyásolják egyik vagy másik képző használatát, hiszen jelentésükben nincs különbség, tehát valami egyébnek (pl. a szóvégnék) kell irányítani a kettő közti választást. A vizsgálat eredménye az lett, hogy az erdélyi régiségben a *-ka* képző előfordulhat egy szótagú szavakkal, de ezek a származékok már lexikalizálódtak, vagy a lexikalizálódás útján állnak (*szipka*, *rabka*, *szánka*, *tálka*); zárhangra végződő több szótagú szavakhoz is kapcsolódhat *-ka* az erdélyi régiségben (*darabka*, *árpádka*, *beszédke*, *rövidke*, *csigafalatka*, *falatka*, *huncfutka*), kivéve, ha az illető zárhang *m*, *g* vagy *k*; *a* és *e* végű szavak a maihoz hasonlóan (vö.: Ladányi Mária 2004) az erdélyi régiségben sem kaphattak *-ka* képzőt. A SzT. adatai azt bizonyítják, hogy az erdélyi régiségben a magánhangzóra végződő szavak többnyire a *-cska*-t kapták. A mai nyelvben kivételnek az *i* végűek számítanak, amelyek inkább *-ka*-t vesznek fel. Ezzel szemben a SzT.-ban nyolc olyan *-cska* képzős címszót találtam, amelyek alapszava *i*-re végződik, és egy példa sincs arra, hogy *i* végű szóhoz *-ka* képző kapcsolódna (*amicske*, *annyicska*, *holmicska*, *kocsicska*, *lájbicska*, *mántlicska*, *régicske*, *stelázricska*).

8. A képzővizsgálat hagyományosnak tekinthető szempontjain (szófajalkotó szerep, jelentés, alaktani jellemzők stb.) túl a SzT. adalékai újabb szempontokat is nyújtottak, mégpedig a történeti szociolingvisztika és a történeti nyelvföldrajz módszereinek alkalmazása is tanulságosnak bizonyult a SzT. kicsinyítő képzős származékainak vizsgálatában.

Az erdélyi régi nyelv kicsinyítő képzős származékainak szociolingvisztikai vizsgálatakor az a kérdés, hogy létezik-e valamilyen nem-, társadalmi funkcióbeli, illetve életkor szerinti meghatározottság a kicsinyítő képzők használatában.

A SzT. kicsinyítő képzős származékokat tartalmazó adalékainak vizsgálata alapján szociolingvisztikai szempontból három nagy kategória rajzolódott ki. Az elsőbe olyan adalékok tartoznak, amelyekből nem derül ki semmilyen információ a kommunikációban részt vevő felekről. Ezek általában tárgylajstromokból, leltárakból stb. kiragadott részletek. A második kategó-

riába olyan adalékok sorolhatók, amelyek után ugyan nem jelenik meg információ az adatközlő(k)ről, a szövegből viszont kirajzolódik az a kontextus, amelyben a kommunikáció zajlott. Az ilyen adatok elsősorban pragmatikai szempontból érdekesek. A harmadik (szociolingvisztikai szempontból releváns) kategóriába kerültek azok az adalékok, amelyekből pontosan kiderül az adatközlő identitása.

A beszédaktus résztvevői alapvetően két szövegtípusban azonosíthatók: egyik a levél (levélíró és címzett), a másik az élet legkülönbözőbb kérdéseiben tartott vallomási jegyzőkönyvek szövege. Itt elsősorban a beszélő alakja azonosítható, a beszéd társ nem mindig. Ezeknek a vallomási szövegeknek az az előnyük, hogy a beszélt nyelvhez állnak közel, hiszen követelmény volt a valló szövegének hiteles rögzítése, az adatközlőről pedig pontos információkat nyújtanak: nevén kívül a korát, valamint a társadalmi funkcióját is közlik.

Attól függően, hogy az adalék utáni szögletes zárójelből milyen információ derül ki a beszélőre vonatkozóan, több alcsoportba sorolhatók az adalékok: **1.** a szögletes zárójel pusztán az adatközlő nevét tartalmazza; **2.** az adatközlő kora is megjelenik; **3.** a név mellett a társadalmi funkció vagy foglalkozás is kiderül; **4.** a negyedik az előző háromnak a kombinációja, vagyis az adalék utáni szögletes zárójelből információt kapunk az adatközlő nevére, korára és társadalmi funkciójára nézve egyaránt; **5.** az ötödik csoportba írt szövegek, levelek tartoznak, amelyekben a kommunikáció mindkét résztvevőjére, az adóra és vevőre is van információ; **6.** az adalékokból az adatközlő személyén kívül a szöveg funkciója is kiderül.

A SzT. adalékainak szociolingvisztikai vizsgálata alapján a kicsinyítő képzős származékok használatáról elmondható, hogy elsősorban az alacsonyabb társadalmi kategóriába tartozó középkorú férfiak nyelvében gyakori, a két résztvevős kommunikációs szituációban is. Nőktől származó szövegekben sokkal ritkábban fordul elő, ennek viszont az írástudó rétegből való kirekesztettségük lehet a magyarázata.

9. A SzT. előnye nyelvföldrajzi szempontból, hogy – ahol csak lehet – az adalékok után szögletes zárójelben feltünteti az idézett nyelvi adat keletkezési helyét, amely lehetővé teszi ezek nyelvföldrajzi vizsgálatát (Kósa 1976).

A SzT. adatai a Tisza–Körös vidéki nyelvjárási régió (idetartozik Bihar megye, valamint Kalotaszeg), az Északkeleti nyelvjárási régió (észak-szilágyi, nagyjából a Tövishát kistáj területe), a Mezőségi nyelvjárási régió és a Székely nyelvjárási régióból származnak. Nyugatról keletre haladva a következő megyékből vannak adatok: Szilágy (Sz), Kolozs (K), Szolnok-Doboka (SzD), Beszterce-Naszód (BN), Torda-Aranyos (TA), Alsó-Fehér (AF), Hunyad (H), Szeben (Szb), Fogaras, Nagy-Küküllő (NK), Kis-Küküllő (KK), Maros-Torda (MT), Csík (Cs), Udvarhely (U), Háromszék (Hsz).

A számadatok azt mutatják, hogy a *-d* kicsinyítő képző földrajzilag elsősorban a székely megyékben (64,61%), valamint Kolozs megyében (17,88%) elterjedt, ezen a viszonylag kompakt tömbön kívül, Erdély többi részében sokkal kisebb arányban (17,51%) jelenik meg. A *-cska/-cske*, illetve *-ka/-ke* képzők esetében az adatok 48,28%-a koncentrálódik a Székelyföldre, 21,34% Kolozs megyéből, 30,38% pedig Erdély többi részéről való, vagyis használatuknak területi megoszlása sokkal kiegyensúlyozottabb, mint a *-d* képzőé.

Pontosabb kép kialakítása végett a vizsgálat későbbi szakaszában elemezni kellene a kor egyéb (a SzT.-ban forrásként nem használt) erdélyi dokumentumainak kicsinyítő képzőit, majd pedig ezt a rendszert összevetni magyarországi levéltáraknak ebből a korból származó irataival. További kutatást igényelne a régi és mai nyelv diminutívumainak összehasonlítása. Fontos feladat volna feltérképezni a hasonlóságokat és eltéréseket (gondolok itt olyan jelenségekre, hogy a mai nyelvben egyértelműen egyre nagyobb megterheltséget mutat a diminutív képzésmóddal, de míg a régi nyelvben a *-cska/-cske*, *-ka/-ke*-féle képzők voltak gyakoribbak, ma a becéző képzők kerülnek inkább előtérbe (pl. *szenya*, *naci*, *ubi* stb.).

Irodalom

- Dahl, Ö. 2006. Diminutives and Augmentatives. In: Brown, Keith (ed.) 2006. *Encyclopaedia of Languages & Linguistics*. Elsevier. 594–595.
- Dressler, W. U. 1989. Prototypical Differences between Inflection and Derivation. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 42. 3–10.

- Dressler, W. U., Merlini Barbaresi, L. 1991. Elements of morphopragmatics. In: Verschueren, J. (ed.) 1991. *Levels of Linguistic Adaptation*. Selected papers of the International Pragmatics Conference, Antwerp, August 17–22, 1987. *Pragmatics & Beyond*. 6: 2. 33–53.
- Dressler, W. U., Merlini Barbaresi, L. 1994. *Morphopragmatics. Diminutives and Intensifiers in Italian, German and Other Languages*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter.
- Dressler, W. U., Kiefer F. 1990. Austro-Hungarian Morphopragmatics. In: Dressler, W. U., Luschützky, H. C., Pfeiffer, O. E., Rennison, J. R. (eds.) 1990. *Contemporary Morphology*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter, 69–77.
- Grácia, L., Turon, L. 2000. On Appreciative Suffixes. *Acta Linguistica Hungarica*, 47. (1–4), 231–247.
- Kósa F. 1976. Erdélyi magyar szótörténeti tár. *NyIrK*. XX. 105–107.
- Ladányi M. 2004. Szinkrón összefüggések – elméleti, funkcionális és történeti magyarázatok (Megjegyzések a -ka/-ke és -cska/-cske főnévképzőről). In: Ladányi M., Dér Cs., Hattyár H. (szerk.) 2004. „...még onnét is eljutni túlra...” *Nyelvészeti és irodalmi tanulmányok Horváth Katalin tiszteletére*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 52–64.

Forrás

Erdélyi magyar szótörténeti tár. I–XI. 1975–2002. (I–VIII. főszerk. Szabó T. Attila, I–IV. Kriterion Kiadó, Bukarest, VI–VIII. Akadémiai Kiadó – Kriterion Kiadó, Budapest–Bukarest; IX–XI. főszerk. Vámszer Márta, Akadémiai Kiadó – Erdélyi Múzeum-Egyesület, Budapest–Kolozsvár).

A „Kurzwort” a magyarban: többszegmensű rövidülések az analitikai kémiai szaknyelvben

Murányiné Zagyvai Márta

1. Bevezetés

A *Kurzwort* terminus (magyarul rövid vagy rövidített alakoknak nevezhetnénk őket) a német szakirodalomban olyan speciális szóalkotási mód termékeire vonatkozik, amely során egy adott denotátum megjelölésére a hosszabb szóalak vagy kifejezés mellett egy rövidebb (szinonim) szóalak, „dublett” keletkezik (Kobler-Trill 1994). A magyar nyelvben szintén ismert és népszerű ez a szóalkotási mód, a szakirodalomban azonban nincs a német *Kurzwort* terminusnak megfelelő szakkifejezés; a mozaikszókat (betűszókat, szóösszevonásokat), a szórövidülést, az elvonást lehet leginkább kapcsolatba hozni vele.

A rövid alakok képzése a modern élő nyelvek igen produktív neologizmusképző módszere – különös tekintettel bizonyos tudományos szaknyelvekre, így az analitikai kémiára is. A rövid alakok alapvető jellemzője a tömörség, illetve az, hogy közülük sok (főként a betűszók és szóösszevonások) angol nyelvű szavakra, kifejezésekre vezethetők vissza. Ezen tulajdonságaiknál fogva a rövid alakok egyrészt megkönnyítik a nemzetközi tudományos kommunikációt, másrészt azonban több nyelvhelyességi, fordítási, helyesírási, lexikográfiai és nem utolsósorban terminológiai problémát vetnek fel.

A *Kurzwort* legelőnyösebb tulajdonsága a rövidség. Úgy rövid, hogy közben igen sok információt sűrít magába, ezáltal rendkívül „gazdaságos”. Különösen igaz ez betűszókra és szóösszevonásokra. Ezen tulajdonságukat kamatoztatja jól a szakmai nyelvhasználat, amely számára igen fontos az információsűrítés. Azonban általában nincsenek előnyök hátrányok nélkül. A *Kurzwort* használatához magasabb absztrakciós fokra van szükség, az elsajátításhoz eggyel több tanulási szakaszt kell beiktatni. Ez a többletmunka „busásan megtérül”: időt és/vagy (nyomtatási) helyet takarítunk meg a rövid alakok használata során úgy, hogy alapvetően precízen fejezzük ki magunkat. Hozzá kell tennünk azonban, hogy a (szaknyelvi) rövid alakok esetében is egyre gyakrabban találkozunk az azonos alakúság jelenségével,

amivel viszont bizonyos fokig az egyértelműség szenved csorbát, pl.: $CE^1 < Continuous\ Extraction = folyamatos\ ionextrakció$, $CE^2 < Capillary\ Electrophoresis = kapilláris\ elektroforézis$. $CE^3 < coating\ efficiency = borítotttság$, $CE^4 < charge\ exchange = töltéscsere$. CE^3 és CE^4 nem a korpuszból, hanem egy szakszótárból származik (Knepper, J. [szerk.] 1995. *Fachwörterbuch chemische Analytik: englisch-deutsch, deutsch-englisch*. Berlin, Paris: Hatier).

A *Kurzwort* alapvető csoportjainak elkülönítése a német szakirodalomban D. Kobler-Trill „*Das Kurzwort im Deutschen*” c. munkájának megjelenése (1994) óta a *Kurzwort* építőköveinek alapján történik. Ezek szerint megkülönböztetünk egyszegmensű rövidülést (a hosszú alak egy szegmense rövidül meg és válik önálló szóvá, pl. *Laboratorium > Labor*), részleges rövidülést (a hosszú alak – egy alárendelő összetétel – első összetételi tagja rövidül le kezdőbetűjére, így alkotva új szót az összetétel második tagjával, pl. *Untergrundbahn > U-Bahn*) és többszegmensű rövidülést (a hosszú alak több szegmense rövidül meg, és alkot új szót, pl. *Volkswagen > VW*). A magyarban az első és a harmadik típus produktív.

2. A vizsgálat célja és körülményei

A következőkben egy olyan vizsgálódás eredményeiről számolok be, melynek célja annak kiderítése, hogy a magyar nyelvű analitikai kémiai tárgyú szövegekben milyen többszegmensű rövidülések fordulnak elő, és milyen tulajdonságokkal jellemezhetők. A német nyelvben a többszegmensű rövidüléseket Kobler-Trill az alapján bontja további csoportokra, hogy a rövid alak kialakításában a hosszú alakból betűket és/vagy szótagokat emelünk-e ki, ill. hogy a kiemelt elemek a hosszú alakban eredetileg hol helyezkedtek el (a szegmensek elején, belsejében vagy a végén). A magyarban a betűszók és a szóösszevonások (a mozaikszók két fő csoportja) feleltethetők meg leginkább a többszegmensű rövidüléseknek, de további bontásukra tudomásom szerint nem történt kísérlet. Lengyel Klára a betűszókat és a szóösszevonásokat úgy különíti el egymástól, hogy míg a betűszók a szegmensekből egy-egy kezdőbetűt használnak fel, addig a szóösszevonások „az alapul szolgáló többszavas kapcsolatból nagyobb egységeket őriznek meg” (Lengyel 2000: 342).

A vizsgálatok a magyar írott tudományos szaknyelv területén zajlottak: a korpuszt hét PhD-disszertáció és két szakkönyv alkotta. Megállapításaimat a fenti forrásokban gyűjtött mintegy 250 rövid alak elemzésére alapozom.

3. Vizsgálati eredmények

Az elemzés szempontjai a következők voltak: (1) milyen tematikus csoportokra jellemző a rövid alakok használata, (2) milyen eredetűek a rövid alakok, (3) mi volt a bázis, a hosszú alak, (4) milyen szegmensekből épülnek fel a rövid alakok, (5) mi jellemző a hosszú és a rövid alak viszonyára, (6) milyen szerkezetű a rövid alak ill. a rövid alakot tartalmazó szó, (7) milyen írásmódok lehetségesek és milyen helyesírási problémák merülnek fel a használatuk során, (8) mi jellemző az ejtésükre, és (9) milyen ekvivalenciatípusok figyelhetők meg a magyar és angol rövid alakok között.

3.1. Az elemzett rövid alakok a következő tematikus csoportokba sorolhatók: vizsgálati módszerek (*HPLC* < *high performance liquid chromatography*), műszerek (*HPLC* < *high performance liquid chromatograph*), műszeralkatrészek (*HEN* < *high efficiency nebulizer*, *HPLC-pumpa*), anyagok/vegyületek (*EDTA* < *ethylenediamine tetraacetic acid*), mérési paraméterek (*CXP* = *cell exit potential*), általános kémiai és nem kémiai egyéb fogalmak (*pH* < *pondus Hidrogenii*, *UV* < *ultraviolet*), cég-/intézménynevek (*IUPAC* < *International Union of Pure and Applied Chemistry*), műsértípusok (*PRP-XI00*), projektelnevezések (*MULSPOT*). A centrum-periféria-modell alapján az utolsó két csoport a rövid alakok peremterületéhez sorolhatók.

3.2. A rövid alakok egyik legszembevetőbb tulajdonsága, hogy a „magyar” rövid alakok háttérében majdnem mindig angol nyelvű terminus áll. Ritkábban latin (*pH* < *pondus Hidrogenii*) és még ritkábban magyar (*KOI* < *kémiai oxigénigény*) eredetű a hosszú alak.

3.3. A hosszú alak vagy (összetett) szó (pl. *ES* < *electrospray*) vagy pedig többszavas kifejezés (pl. *GC* < *gas chromatography*). A magyar ekvivalens természetesen nem feltétlen illik bele ebbe a beosztásba, pl. a *GC* magyar megfelelője összetett szó: *gázkromatográfia*.

3.4. A keletkezés módja szerint, azaz aszerint, hogy a rövid alak megalkotásához a hosszú alak mely részeit használtuk fel, négy esetet tudunk megkülönböztetni: a szegmensek (a) kezdőbetűit (*MS* < *mass spectrometry*, *KOI* < *kémiai oxigénigény*), vagy (b) a szegmensek (kezdő) szótagjait, vagy (c) vegyesen, vagy (d) egyéb rész(ek): (*CXP* = *cell exit potential*). A (b) és (c) esetekre a korpuszban nem találtunk példát.

3.5. A hosszú és a rövid alak viszonya alapján, azaz aszerint, hogy a hosszú alak és a rövid alak között milyen a megfeleltethetőség, három logikai eset lehetséges: egy hosszú alaknak egyértelműen egy rövid alak felel meg: *AAS* < *atomabszorpciós spektrometria*; egy hosszú alaknak több szinonim rövid alak is megfelel (formai variancia): *ETAAS*, *ETAS*, *ETA-AAS* < *elektrotermikus atomabszorpciós spektrometria*, egy rövid alak több hosszú alakhoz is tartozhat: *HPLC* < *high pressure/performance liquid chromatography*. Az utóbbi betűszó arra az esetre példa, amikor a két hosszú alak valójában nem jelent alapszintben mást (szinonimák), de szép számmal találunk olyan eseteket is, amelyeket azonos alakúságnak nevezhetünk, ld. *CE* fentebb.

3.6. A rövid alakokat használhatjuk „egyszerű” szóként: *AAS*, vagy megjelenhetnek összetételek részeként is. Utóbbi esetben a mozaikszó képezheti az összetétel előtagját (*AAS-készülék*), vagy az összetétel állhat két mozaikszóból: *ICP-MS*. Az előbbi esetben alárendelő, utóbbi esetben mellérendelő összetételt kapunk. Ritkábban, az ún. kapcsolt technikák megnevezéseiben előfordulnak többszörös (háromszoros, négyszeres, sőt elméletileg még többszörös) összetételek is, melyek mindig mellérendelő összetételek, pl. *HPLC-HG-AFS*, *HPLC-UV-HG-AFS*.

3.7. A betűszók és szóösszevonások írásmódjára a szakszövegekben többféle lehetőséget találunk: „egyszerűek” esetén a szó állhat csupa nagybetűből (*HPLC*) vagy kis- és nagybetűk kombinációjából (*pH*). Csupa kisbetűs írásmódra nem találtunk példát. A mellérendelő összetételek esetén (pl. ugyanarra a műszerkombinációra) többféle írásmód is megtalálható: *MSMS*, *MS-MS*, *MS/MS*. Véleményem szerint ebben a kérdésben az analitikusoknak kellene közös álláspontot kialakítaniuk.

A többszegmensű rövid alakok helyesírásával kapcsolatban sok a bizonytalanság. A magyar helyesírási szabályok alkalmazhatók lennének

ugyan az angol eredetű kémiai terminusokra is, az angol nyelvi hatás azonban olyan erős, hogy a mozaikszókkal képzett összetételek esetén (pl. *HPLC-pumpa*) a magyar nyelvű analitikai kémiai szakirodalomban alig találunk példát a magyar szabályok szerinti helyes írásmódra. A toldalékolással természetesen nincsenek ilyen helyesírási problémák, a kötőjeles írás nem okoz gondot. Itt is felmerül azonban néhány bizonytalanság: a záró magánhangzó hosszúságának, az ejtéskönnyítő hangzóknak és hasonulásnak a jelölésében.

A mozaikszók toldalékolásában (csakúgy, mint a határozott névelő megválasztásában) a kiejtés a mérvadó. Itt tehát a mozaikszók használatának egy hátrányával találkozunk: tisztában kell lennünk azzal, hogy a szakmai nyelvhasználatban hogyan ejtik az egyes mozaikszókat, márpedig ez nem mindig egyértelmű.

3.8. A rövid alakok ejtése az írott korpusz alapján nem volt vizsgálható. Mivel azonban az angol eredetű betűszavak és szóösszevonások aránya igen magas, feltételeztük, hogy érdemes megvizsgálni ezt a tulajdonságukat is, hiszen az angol és a „magyar” mozaikszavak esetében a magyar ekvivalens gyakran úgy jön létre, hogy az angol mozaikszót „magyarosan” ejtjük, ill. az ejtés ismerete fontos a helyesírás szempontjából is. Az adott szakterület művelőivel folytatott beszélgetésekre támaszkodva lehetőség nyílt arra, hogy a gyűjtött elemeket kiejtési típusokba soroljuk. Megállapítottuk, hogy a mozaikszavak kiejtése ugyan nyelvenként más, az alapelv azonban ugyanaz: a kiejtés vagy betűző (*HPLC*, *CE*) vagy egybeejtett (*KOI*, *EDTA*).

3.9. Az angol eredetű mozaikszavak igen nagy aránya miatt fontosnak tartottuk a magyar és angol rövid alakok ekvivalenciatípus szerinti egybevetését. Leggyakrabban az a típus fordult elő, ahol a rövid alak írott formája teljesen azonos (azonos betűkből esetleg szótagokból állnak), csak a kiejtés különbözik. Ezen belül két altípus különíthető el. Az egyikben azért azonos az írott forma, mert a hosszú alak szegmensei internacionalizmusok, így a magyar és az angol hosszú alak szegmensei ugyanolyan kezdőbetűkkel ill. kezdő szótagokkal bírnak, pl. *AAS* < *atomic absorption spectroscopy* = *atomabszorpciós spektrometria*. A másik altípusban az angol és a magyar hosszú alak (különböző mértékben) eltér egymástól, de a magyarban az angol hosszú alakhoz tartozó rövid alak használatos (vagy magyar, vagy rit-

kábban angol) kiejtéssel, pl. *HPLC* < *high performance liquid chromatography* = *nagyhatékonyságú-folyadékkromaográfia*. A második típusba olyan ekvivalenciapárok sorolhatók, ahol a rövid alakok betűállománya eltér egymástól, vagy részben (pl. *EDTA* < *ethylenediamine tetraacetic acid* = *EDTE* < *etilén-diamin-tetraecetsav*), vagy teljesen. Ez utóbbi eset lenne a „normális”, hiszen két egymástól távol álló nyelvről van szó. Az analitikai kémiai szaknyelvre azonban az angol terminusok olyan mértékű átvétele jellemző, hogy a betűszavak és szóösszevonások esetén a vizsgált forrásokban mindössze egyetlen példát találtunk az általános nyelvi normál ekvivalenciatípusra: *VRK* < *vékonyréteg-kromatográfia* = *TLC* < *thin layer chromatography*.

4. Összefoglalás

A többszegmensű rövidülések, azaz a mozaikszók (betűszók és szóösszevonások) a magyar analitikai kémiai szaknyelvben is igen népszerű alkotóelemek. Különösen bizonyos tematikus csoportokra jellemzők és szinte kizárólag angol eredetűek. Főként többszavas terminusok, ritkábban összetett szavak alkotják az alapul szolgáló hosszú alakot, amelyből a rövid alakok elsősorban a szegmensek kezdőbetűinek felhasználásával jönnek létre. Általában kontextus nélkül is egyértelmű, hogy egy rövid alak milyen hosszú alakra vezethető vissza, bár előfordulnak variánsok és azonos alakú mozaikszavak is, így mindenképpen hasznos a tudományos szövegekhez olyan listát csatolni, amelyben a szerző felsorolja az általa használt rövid alakokat a hozzájuk tartozó hosszú alakokkal együtt.

A mozaikszók helyesírása sok gondot okoz. Így van ez azonban nemcsak az analitikai kémiai szakszövegekben, hanem az általános nyelvi szövegekben is. Mivel pedig a rövid alakok a 21. századi nyelvhasználatnak fontos elemei, nagyobb hangsúlyt kellene kapniuk az anyanyelvi (és az idegennyelvi) oktatásban is.

A magyar és angol betűszavak egybevetése felhívta a figyelmet arra, hogy a rövid alakoknak a jelentéssűrítő szerepükön túl az a nagy előnyük, hogy egyszerűvé teszik az angol terminusok bizonyos szintű „honosítását”, kényelmesen beilleszthetők magyar nyelvű szakszövegekbe is, és mivel valójában angol betűszavakról van szó, a nemzetközi szakmai kommunikációban is hasznos segítőtársak.

Irodalom

- Lengyel K. 2000. A ritkább szóalkotási módok. In: Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 337–345.
- Kobler-Trill, D. 1994. *Das Kurzwort im Deutschen. Eine Untersuchung zu Definition, Typologie und Entwicklung*. Tübingen: Niemeyer.

Források

- Béni Á. 2007. *Mintaelőkészítési és mintabeviteli módszerek fejlesztése krómspeciációs elemzésekhez*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Bokotey S. 2001. *Bioaktív molekulák szerkezetvizsgálata korszerű NMR módszerekkel*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Dombovári J. 2004. *Biológiai anyagok nyomelem analitikájának fejlesztése*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Fekete J. *A HPLC elmélete és gyakorlata*.
- Lányi K. 2002. *Nitrogéntartalmú herbicidek fotodegradációs folyamatainak vizsgálata gázkromatográfiás és gázkromatográfiás-tömegspektrometriás módszerrel*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Murányi Z. 2002. *Újabb eredmények a borok nyomelemtartalmáról*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Schäffer R. 2007. *Csatolt technikák fejlesztése és alkalmazása arzénmódosulatok meghatározására*. Doktori értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem.
- Szilágyi L. 2004. *Kationizáció vizsgálata MALDI körülmények között*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Záray Gy. (szerk.) 2006. *Az elemanalitika korszerű módszerei*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Alkalmazott nyelvészet
az anyanyelvi nevelésben

Értékítélet és szemléletformálás az anyanyelvi nevelésben

Domonkosi Ágnes

A nyelvi vélekedések, értékítéletek és a nyelvhasználatról való gondolkodás kialakításában, formálásában az anyanyelvi nevelésnek igen fontos szerepe van. Előadásomban azt vizsgálom, hogy jelenlegi anyanyelv-oktatási gyakorlat milyen nyelvi értékítéleteket közvetít, hogyan alakítja a nyelvhasználatról való gondolkodást. E kérdések megválaszolására 8 használatban lévő tankönyvcsaládot tekintettem át olyan szempontból, hogy hogyan jelenik meg bennük a nyelvi jelenségek, a saját és más beszélők nyelvhasználati sajátosságainak értékelése és minősítése. Az értékítéleteket kimutatásához vizsgáltam egyrészt a nyelvváltozatokkal kapcsolatos fogalomalkotást, a nyelvváltozatokkal kapcsolatos minősítéseket, a nyelvi változatosság megjelenítését, másrészt azt, hogy a tankönyvek mennyiben veszik figyelembe a tanulók anyanyelvváltozatát, nyelvi környezetét, harmadrészt pedig azt is, hogy miképpen jelenik meg bennük a nyelvhelyesség fogalma, hogyan jelöl ki a nyelvhelyességi problémákat.

1. A nyelvváltozatokkal kapcsolatos fogalomalkotás, a nyelvváltozatokkal kapcsolatos értékítéletek

Az anyanyelvoktatás szükségszerűen az egységesként leírható nyelv képzetét erősíti több szinten is: egyrészt mert céljából, funkciójából adódóan a köznyelvi normát közvetíti, másrészt pedig mert tananyagában túlsúlyban van az olyan jellegű leíró nyelvészeti alapozás, amelynek kimondatlan előfeltevése a nyelv homogenitása.

Az anyanyelvi nevelés központjában tehát a köznyelv áll, a szemléletformálás, a nyelv és társadalom összefüggésének tanítása során azonban a nyelvváltozatok önálló funkciójának a megérettetése a cél. Ennek ellenére több tankönyvben is tetten érhető a nyelvváltozatok köznyelvhez viszonyított alacsonyabb rendűségének képze: „A beszédben és az írásban az ideálisnak tartott nyelvi eszményhez képest különböző nyelvváltozatok jelennek meg. A nyelvművelők által megfogalmazott normához legközelebb áll az irodalmi és a köznyelv, de a legtöbb ember a hétköznapi beszédben ettől

eltér. A köznyelvtől való eltávolodás oka lehet tájnyelvi környezet, életkori sajátosság, iskolázottság, érdeklődési kör, stb. A nyelvjárások a köznyelvtől eltérő, de a megértést nem zavaró rendszerek, a csoportnyelvek és a rétegnyelvek inkább csak szókészletükben különböznek a köznyelvtől. A nyelvi normától való eltérés nem mindig hiba, íróinknál lehet atmoszférateremtő stílus eszköz is” (Gaál 1993: 143–144).

A tankönyvek többségében ez az értékítélet kifejtve nincs jelen, csak az egyes nyelvváltozatok alá- és fölérendeltsége, illetve a nyelvváltozatok sajátosságainak a köznyelvhez viszonyított jellemzése mutatkozik meg. A nyelvváltozatok eltérései a köznyelvhez viszonyított „módosulásként” is megjelenhetnek, azt sugallva, mintha a változatok a köznyelv megváltoztatásával, annak módosulásai révén jönnének létre: „A nyelvváltozat nem önálló nyelv: hiszen alapvetően nem tér el a köznyelvtől, de különféle hangtani, nyelvtani, leginkább azonban szókészleti módosulások figyelhetők meg benne” (Balázs– Benkes 2000: 42).

Több tankönyvben felfedezhető annak az érzékeltetésére való törekvés, hogy minden nyelvváltozat azonos nyelvi értékű, de eltérő funkciójú, és önálló szerepe, értéke van a nyelvváltozatok rendszerében, ám ez igyekezet éppen a köznyelvet önértéknek tekintő szemlélet miatt nem mindig meggyőző: „Bár a köznyelvet általában mintának, normának tekintjük, beszédünk nyelvjárási színe nem hiba. Egyik nyelvváltozat sem rosszabb a másikonál, ha a közléshelyzetnek megfelelően használjuk, ha biztosítja a mondanivaló hű kifejezését és megértését” (Honti–Jobbágyiné 2000: 54). Emellett a köznyelvtől való eltérések, a változatok értékének szinte „mentegetőző” megjelenítése is tapasztalható: „A nyelvjárási és a regionális köznyelvi beszéd is kultúrahordozó jelrendszer. Alapvetően téves az a megítélés, amely a köznyelvet tartja az iskolázottság, a műveltség szimbólumának, a kizárólag helyes és követendő nyelvi rétegnek, s a nyelvjárásokat az iskolázatlanság, az igénytelenség és helytelenség megnyilvánulásának kezeli. A köznyelvi beszélő is lehet szószegény, gondolatszegény és műveletlen. Igazságtalan, ha lenézzük a nyelvjárási beszédet, mert a nyelvjárások gazdagítják a köznyelvet és a szépirodalmat. A nyelvjárás is alkalmas gondolatok pontos és árnyalt kifejezésére, ugyanúgy, mint a köznyelv” (Hajas 2002: 12).

A nyelvváltozatok megítélését tekintve tehát erőteljesen érvényesül egy olyan attitűd, amely a sztenderdet önértékként, nem pedig funkcionális, hierarchikus értékként kezeli, és ez visszahat a többi nyelvváltozat értékelésére is.

A nyelvváltozatok tárgyalásának keretét szinte minden tankönyvben a magyar nyelvészeti hagyományban Bárczi Gézára visszavezethető vízszintes és függőleges tagolódás adja (1953: 15–20), ebben a rendszerben a nyelv társadalmi kötöttségű változatai mint csoport- és rétegnyelvek jelennek meg. Egyedül a Tolcsvai Nagy szerkesztette tankönyvcsalád szakít gyökeresen ezzel a szemlélettel, tananyagában nem tárgyalva a csoportnyelv fogalmát, értelmezi viszont az anyanyelvváltozat, a beszélőközösség, a kapcsolathálózat, a nyelvhasználati szintér, a kommunikatív képesség fogalmát, amelyek hozzájárulhatnak a nyelvhasználat és a társadalom valós összefüggéseinek megértéséhez, a nyelvhasználati tudatosság alakításához.

A szociolingvisztika vizsgálati területei közül csak érintőlegesen szerepel a tankönyvekben a nyelvi szocializáció, a nyelvi hátrányos helyzet, a nyelvi viselkedés témája, csak az említés szintjén jelenik meg a nyelvhasználat és a nem összefüggése. A társas szemléletű nyelvészet egésze tekintében pedig azt látjuk, hogy az antropológiai nyelvészet kutatási területei és eredményei: a nyelvi relativizmus, a rokonsági terminológia, a nyelvszokások (pl. káromkodások) tárgyalása (vö. Balázs 1995: 22–29) jórészt hiányozik az anyanyelvoktatásból, holott érdekességük révén motiváló szerepűek lehetnének, hozzájárulva a nyelv természetének megértéséhez.

2. A tanulók anyanyelvváltozatának felhasználása, a nyelvi környezet figyelembevétele

Az anyanyelvi nevelés igen lényeges követelményének tekinthető a kontrasztív szemlélet, amely figyelembe veszi a tanulók nyelvjárását a köznyelv elsajátíttatása során (vö. Kiss 1999). A tankönyvek tananyagként olyan életkorban tárgyalják a nyelvjárásokat, amikor a tanulók már elsajátították a köznyelvet vagy legalábbis annak valamelyik regionális változatát. A saját nyelvjárás sajátosságainak tudatosítása viszont éppen az additív kettősnyelvűség érdekében is célszerű lehet. Gaál Edit tankönyvében *Anyanyelvjárásunk* címmel található egy önálló fejezet (1993: 120–123), amely részletes szempontrendszert nyújt a nyelvjárás hangtanának, tájszavainak és sajátos grammatikai szerkezeteinek feltárásához. Bár nem ilyen részletességgel,

több tankönyv is kéri a saját nyelvjárás jellemzését (Honti–Jobbágyiné 2000: 50; Kugler–Tolcsvai Nagy 1998: 164; Balázs–Benkes 2002: 51), egyetlen tankönyvi feladat azonban nem töltheti be sikeresen ezt a feladatot, hiszen erre a szemléletre minden nyelvi jelenség tárgyalása szükség van. A Tolcsvai Nagy–Kugler-féle könyv talán a legalaposabb ebben a tekintetben, ugyanis *A beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz* című fejezete minden fogalmat következetesen a tanulók nyelvi tapasztalataiból vezet le.

A saját nyelvhasználat és a környezet nyelvhasználatának megismerése közelebb vihet a szociolingvisztika módszereihez is, a szaknyelvek, a diáknyelv szókincsét tekintve a tudatos gyűjtés is feladat lehet, mint Balázs Géza és Benkes Zsuzsa tankönyvében (2002: 58); az osztályon belüli nyelvhasználati különbségek feltárására pedig hatékony lehet egy kérdőív kitöltése, és közös értékelése is, mint ahogy a nyelvi értékek rendszerét vizsgálva Kugler Nóra és Tolcsvai Nagy Gábor mintát is adnak rá (1998: 192–193).

A saját nyelvváltozat tudatosítására épít, de nyelvi bizonytalanságot okozó szerepe lehet annak a feladatnak, amely arra kérdez rá, hogy milyen nyelvhelyességi hibákat ismer fel a hallgató a saját beszédében (Antalné–Raátz 2005: 78), ezzel elidegenítve a saját anyanyelvváltozatának természetességétől. A saját nyelvhasználat hibásságának a nyelvi kompetenciát elbizonytalanító érzetét erősítheti a következő megfogalmazás is: „Gyakran nemcsak a magyar nyelvet tanuló idegen ajkú diákok tévesztik el a szavak vonzatát” (Antalné–Raátz 2005: 79).

A tanulók anyanyelvváltozatának figyelembevétele a vizsgált tananyagokban alkalomszerű, nem az anyanyelvi nevelés természetes kerete, közege, a jelenlegi gyakorlat kevésbé használja ki a saját nyelvi tapasztalatokra való építkezés lehetőségét.

3. A nyelvhelyesség fogalmának értelmezése

Nyelvhelyességről kifejtetten három tankönyvben esik szó. A Hajas Zsuzsa-féle tankönyvben a nyilvánosság előtti beszéd követelményeként jelenik meg: „A nyilvánosság előtt anyanyelvükön megszólaló beszélőktől elvárható, hogy a megnyilatkozás körülményeinek ismeretében legyenek tisztában azzal, hogy mi a helyes vagy helytelen nyelvi forma, s legyenek képesek véleményüket árnyaltan megfogalmazni” (2002: 16). A helyesség megítélésének szempontjaiként pedig a Kovalovszky Miklós által megjelölt hat, meglehetősen problematikus kritériumot – szükségesség, tartalmi megfele-

lés és világosság, alaki helyesség, stílusosság, gazdaságosság, jó hangzás, esztétikum (1977: 50–51) – adja meg részletesebb kifejtés és indoklás nélkül.

A nyelvhelyesség fogalmának megjelenítése az Antalné–Raátz-féle tankönyvben a legproblematisabb. A nyelvhelyesség tárgyalása *A nyelvművelés napjainkban* című fejezetben kap helyet, a 11. évfolyamnak szánt tananyagban. A fejezet elején megtudjuk, hogy: „A nyelvművelők a nyelvhasználat időszerű jelenségeinek az elemzésével igyekeznek a nyelvet a helyes irányban befolyásolni”, illetve napjaink nyelvművelésének feladata, hogy „Folytatni kell a szükségtelen idegen szavak elleni küzdelmet” (Antalné–Raátz 2005: 78). Ezt követően *Nyelvhelyesség és nyelvhasználat* címen egy olyan példatár következik, amely az összes, a nyelvművelésben előtérbe került, és akár ezzel is összefüggésben stigmatizált nyelvi jelenséget összegyűjti a suksüköléstől kezdve a határozói igenév létigés szerkezetén át a felesleges igekötők kérdéséig, általánosító, a közléshelyezettől elvonatkoztatott, többes szám első személyű helytelenítéseket sorakoztatva fel, nem véve tudomást az adott nyelvi változók valós használati értékéről és körülményeiről, esetlegesen megváltozott stílusértékéről, szerepéről: „Tehát nem azt mondjuk, hogy *eszek, fázok, dolgozok*, hanem *eszem, fázom, dolgozom*” (Antalné–Raátz 2005: 78).

Ez a szemléletmód nem ad alkalmat arra, hogy a tanulók valós nyelvi tapasztalataikra építsenek, sőt sok tekintetben ellent is mondhat azoknak, ezáltal nyelvi bizonytalanságot teremtve. A listához fűzött magyarázat pedig egyértelműen összhangban van egy olyan platonisztikus nyelvszemlélettel, amely a nyelvet úgy képzei el, amelynek létezik egy ideális, a kognitív beágyazottságon kívüli formája, amelytől a beszélő ember eltérhet ugyan, de akkor vagy hibát követ el, vagy esetleg valamilyen speciális dialektust beszél: „A következőkben felsorolt nyelvhasználati jelenségeket nem szabad minden esetben hibának tekinteni, hiszen lehetnek a nyelvjárási beszéd sajátosságai is. Ezért mindig körültekintően járj el, amikor véleményt formálsz!” (Antalné–Raátz 2005: 78). A körültekintés szempontjairól sem tudunk meg semmit, hiszen a tankönyv maga is csak általános fogalmakat ad meg. A nyelvhelyesség eszménye ebben a szemléletben a sztenderd formák elvárását jelenti, a sztenderd és a helyes nyelvhasználat fogalmának reflektálatlan azonosítása révén.

A Jobbágné András Katalin – Széplaki György – Törzsök Édua szerkesztette tankönyvcsalád a másik, amely részletesen és megnevezve foglalkozik nyelvhelyességgel, nyelvhelyességi tanácsokat adva az egyes évfolyamok tananyagához, valóban a nyelvi jelenségek körültekintő megítélésére adva példát. Olyan helyzeteket gyűjtenek össze ugyanis javarészt, amelyek valóban nyelvi problémákat okozhatnak, és ezekre a helyzetekre nézve fogalmaznak meg tanácsokat. A 9. osztály anyagában szót ejtenek például a következő kérdésekről: *Udvariasság a társalgásban; Divatszavak; A publicisztika nyelvi felelőssége; Stíluskeveredés a közélet nyelvében; A közéleti megszólalás szókincse; A tudományos szakzsargon; A hivatalos stílusréteg zsargonja; Az ügyfél és az ügyintéző kommunikációja.*

A nyelvhelyesség tárgyalásának módszerét dicséri, hogy a nyelvhasználati problémák leírását ebben a tankönyvcsaládban mindig nyelvhasználati tanács követi, nem pedig helytelenítés.

Összességében a tankönyvek mindegyikében elhanyagolt a szemléletformálás szerepe; a nyelvi értékelésekben a helyes-helytelen kettősség érvényesül, hiányoznak az árnyalt minősítések, a nyelvváltozatok funkcióinak és sajátosságainak bemutatása, a tankönyvek nyelvhelyességi fejezetei pedig egyes, elsősorban stigmatizált nyelvi elemeket helyeznek előtérbe, ezáltal nyelvi bizonytalanságot teremtvé.

Irodalom

- Bárczi G. 1953. *Bevezetés a nyelvtudományba.* Budapest: Tankönyvkiadó.
 Kiss J. 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolák. *Magyar Nyelvőr* 123. évf. 4. sz. 373–381.
 Kovalovszky M. 1977. *Nyelvfejlődés, nyelvhelyesség.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Források

- Antalné Szabó Á. – Raátz J. 2003. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
 Balázs G. – Benkes Zs. 2000. *Magyar nyelv és irodalom a szakközépiskolák 10. osztálya számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Gaál E. 1993. *Nyelvről, anyanyelvről 15 éveseknek*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Hajas Zs. 2002. *Magyar nyelv középiskolásoknak*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Honti M. – Jobbágyiné András K. 2000. *Magyar nyelv. I. osztály*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Jobbágyiné András K. – Széplaki Gy. – Törzsök É. 2002. *Magyar nyelv. Tankönyv és szöveggyűjtemény a 9. évfolyam számára*. Veszprém: Nodus Kiadó.
- Kugler N. – Tolcsvai Nagy G. 1998. *Magyar nyelv (tankönyv 11–12; 14–15. éveseknek)*. Budapest: Korona Kiadó.
- Széplaki E. 2003. *Nyelvtan és helyesírás. (5–8. évf.)* Celldömölk: Apáczai Könyvkiadó.

Egy induló kutatásról: a tanóra nyelve és a tankönyvszöveg

Eőry Vilma

1. A kutatás helye, témája

Az Eszterházy Károly Főiskola Általános és Alkalmazott, valamint Magyar Nyelvészeti Tanszékén a 2008/2009-es tanév elején megindult egy „régí új” téma kutatása. Az angol nyelvterületen oktatásnyelvészetnek (educational linguistics) nevezett, angol nyelvterületen már kézikönyvvel is rendelkező (vö. Spolsky, Hult 2008), de természetesen máshol is hagyományosan kutatott terület képezi a kutatás tágabb keretét. Az oktatásnyelvészet tárgyát a publikációk szerint elsősorban (1) az anyanyelv-, ill. az idegennyelv-oktatással, a kétnyelvűséggel, valamint (2) az olvasástanítással kapcsolatos nyelvészeti kérdések képezik. Ezeknél jóval kisebb arányban foglalkoznak azonban (3) a tanórai kommunikációval, ezen belül az oktatás nyelvével, valamint a tankönyvek szövegével, s azzal, hogy ezeket milyen mértékben értik meg a tanulók.

A tanszéknek a pedagógusképzésre van akkreditációja, és a tanárképző főiskolai múlt is ezt a területet erősíti, kézenfekvő tehát, hogy tudományos témaként az oktatással-tanulással kapcsolatos területet választ, a tanulást célzó kommunikációt, egyelőre elsősorban a tankönyvszövegek nyelvészeti vizsgálatát. Néhány évtizeddel ezelőtt már foglalkozott is a tanszék a választott témával érintkező területtel, tanulói szövegek elemzésével, az akkori viszonyok között korszerű módszerekkel (korpuszelemzés) és jelentős eredménnyel (Dobóné Berencsi M., Fekete P., Okosné Bozsik G., Pásztor E., Raisz R., Varga Gy. 1986). A kutatás akkori résztvevői közül jó néhányan ma is tagjai a kutatócsoportnak, így őrizzük a folytonosságot.

Intézményünk jellege (tanárképzés a múltban és a jelenben is) és nagysága (áttekinthető, viszonylag kis intézmény) miatt kínálkozik a lehetőség a témában érintett intézetekkel, tanszékekkel, valamint a gyakorlóiskolákkal való együttműködésre. A tanszékek közül elsősorban a Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar Neveléstudományi és Pszichológia Tanszékével tervezük a kapcsolattartást különösen módszertani kérdésekben, a gyakorlóisko-

lakkal pedig a kutatás során szükséges felmérésekkel kapcsolatban szükséges az együttműködés.

2. A kutatás időszerűsége

A tanulásközpontú szemlélet előtérbe helyezte a különböző kódú (verbális és multimediális) ismeretközlés megértésének, tanulhatóságának kérdését. Ez magával hozta a tanórai kommunikáció és a taneszközök, köztük a tankönyvek vizsgálatának fellendülését is. Ennek része különböző intézmények létrejötte, amelyek kifejezetten a tankönyvek (Tankönyvkutató Intézet), vagy más mellett a tankönyvek kutatásával foglalkoznak (Oktatáskutató és -fejlesztő Intézet). Többek között ezeknek az intézeteknek a kutatómunkája eredményeként született az utóbbi években nagyszámú, jelentős publikáció a tankönyvkutatás különböző területeiről, a tankönyvelemzéstől a tankönyvértékelésig (pl.: Kojanitz 2002, 2004a, 2004b, 2008a, 2008b, továbbá Dárdai 2005, Kerber 2005). A tanulmányok szemlélete tanuló- és tudásközpontú, bár sokszor inkább az utóbbi, tematikájuk a tudáselemzéstől a taneszközelemzéseken át a módszertani kérdésekig terjed. Hiányzik azonban a tanulás nyelvi kódjának a mélyreható vizsgálata. Kevés tanulmány foglalkozik – legalábbis az említett intézmények keretében megjelentek közül – az oktatás nyelvével, a tanóraival és a tankönyvvel. Ha mégis foglalkozik, inkább néhány nyelvi mutatót emel ki mint az érthetőség kritériumát, miközben nincs elégséges empirikus kutatási eredmény annak alátámasztására, hogy bizonyos kiemelt szempontok valóban meghatározzák-e a szöveg érthetőségét (Kojanitz 2004b).

3. A kutatás távlati tervének részterületei

Az előzőekben felvázolt hiány csökkentésére vállalkozott a kutatócsoport. Feltevésünk az, hogy a tanórai és a tankönyvszöveg érthetőségét – természetesen a már megszerzett tudáson kívül – a tanulóknak olyan korosztályi szövegértési jellemzői is befolyásolják, amelyek pl. a szókincsen kívül a nyelvi szöveg egyéb összetevőiben manifesztálódnak. A kutatás távlati célja a következő kérdésekre válaszolni:

- (1) Milyen (elsősorban nyelvi) tényezők játszanak szerepet a tanulók szövegértésében?
- (2) Mi jellemzi a jó, (általuk) érthető szöveget?

(3) Mely nyelvi mutatók reprezentál(hat)ják a jó oktatási célú szöveget?

A kutatás a távlati tervek szerint kiterjed az oktatás nyelve egészének vizsgálatára. Ez tartalmazza majd (A) a tankönyvek és (B) a tanóra nyelvének kutatását. (A) részterületei: (a) szövegértés-vizsgálatok, (b) tankönyvszöveg-vizsgálatok, (c) a reprezentáns nyelvi mutatók kísérleti kiszűrése. (B) részterületei: (a) tanári szövegek megértésének vizsgálata, (b) tanári szövegek vizsgálata (c) a tanár-tanuló tanórai kommunikációjának diskurzuselemzése a megértés szempontjából. A kutatás (B) része egyelőre valóban csak terv, a kutatócsoport egyelőre az (A) rész kutatás-előkészítésével foglalkozik.

4. A szűkebb téma kutatásának eddigi eredményei

4.1. Szűkebb témánk tehát az írott szöveg megértése és a tankönyvszöveg. Első lépésben felmértük a téma eddigi eredményeit a szakirodalom (kiinduló bibliográfia) alapján. Ebbe beletartozik az angol és a német nyelvterület kutatási irányainak és módszereinek számbavétele, valamint a hazai eredmények. Ez utóbbiakat tágabb körben, az érintkező területeket is bevonva tekintettük át. A kiinduló bibliográfia a szakirodalmi tájékozódás közben egyrészt folyamatosan bővül, másrészt egyre inkább közelít szűkebb kutatási témánkhoz. A havonta megtartott kutatócsoporti megbeszéléseken egy-egy részterület szakirodalmáról tartottak beszámolót a kollégák, természetesen a mi témánk szempontjából értékelő kommentárokkal (pl. Raisz Rózsa a korábbi egri kutatásról, Domonkosi Ágnes a szövegértés-mérés problematikájáról beszélt). A tájékozódás részét képezi még a magyarországi tankönyvszöveg-kutatás „hivatalos” műhelyeinek, munkásságuknak számbavétele (erről Zimányi Árpád tartott előadást).

4.2. Az előkészületek másik területe a szövegértés-felmérések előkészítése. Ez elsősorban a tesztek módszertani kidolgozásából áll (Domonkosi Ágnes, Eöry Vilma), másrészt a felmérések alapjául szolgáló szövegek kiválasztásából (elsősorban Kalcsó Gyula és Okosné Bozsik Gabriella). Mind a módszertani kérdések (milyen mélységű megértést mérjünk, milyen kérdésekkel-feladatokkal), mind a szövegválasztás (tankönyvszöveg – nem tankönyvszöveg, a tankönyvszövegből amit most tanultak, amit régebben tanultak,

esetleg amit nem tanultak, a nem tankönyvszöveg milyen szöveg legyen stb.) alapos kidolgozást igényel.

Az előkészületnek része a vizsgálati korpusz összeállítása, ezt a munkát Kalcsó Gyula végzi. Terveink szerint olyan tankönyvek szövege alkotja a korpusz gerincét, amelyeket gyakran használnak (ígéretet kaptunk arra, hogy rendelkezésünkre bocsátanak egy tankönyveladási statisztikát, amelyből kiderülhet egy legalább hozzávetőleges használati arány). A korpusz vegyesen tartalmazza majd különböző tantárgyak különböző korú diákoknak szánt tankönyveinek szövegét. Kontrollanyagként ritkábban használt tankönyvek szövege, valamint egyéb szövegek szolgálnak. Ez része lesz az Eszterházy Károly Főiskola könyvtára szövegkorpuszának, ezért a digitalizálási munkához segítséget is kapunk. Ez a megoldás azért is szerencsés, mert így módon a tankönyvek szövege az elektronikus könyvtár használatának is rendelkezésére áll majd.

4. A kutatásnak a közeljövőben tervezett további fázisai

A próbafelmérések után véglegesítjük a szövegértés-vizsgálati kérdőíveket, valamint az értelmezendő szövegeket. Ehhez segítséget nyújtanak azok a közlemények, amelyek azonos témában folyó kutatások eredményeit és módszereit mutatják be, illetve a szövegértés-méréssel (is) foglalkoznak (Gósy 1996, Pléh 1998, Simon 2001, Laczkó 2004a, 2004b, 2006, 2008, Eöry 2005).

Az addigra kijelölt iskolákban (általános iskola 5–8. osztály, egri, budapesti és falusi iskolák az ország különböző részeiből) elvégezzük a terepmunkát. A kérdőívek kiértékelése az akkora kidolgozott, ma még csak kirajzolódni látszó szempontok szerint bizonyára igénybe vesz legalább egy évet.

A kérdőívek eredményei alapján dolgozzuk ki a tankönyvszövegek elemzésének szempontjait. Vannak e területen is előmunkálatok idehaza is (pl.: Albertné Herbszt 1992, B. Fejes 2002, 2005, Honffy 2003, Kojanitz 2004b, Eöry 2006, 2008), mégis az a feltevésünk, hogy egy komplex, de áttekinthető és releváns szempontrendszer kidolgozása rója az egyik legnagyobb feladatot a munkatársakra. Annál is inkább, mivel a szövegközpontúság mint szerintünk alapvető követelmény kevesebb teret enged a formalizálásra, ill. az elektronikus feldolgozásra, mint másfajta nyelvi elemzések, egyben óhatatlanul is nagyobb teret ad a szubjektív értékelésnek. Ennek a

lehetséges mértékű kizárására kell mégis a lehetőségek határáig egységesíteni, sőt formalizálni a szövegelemzés szempontjait.

A különböző tantárgyak és korosztályok különböző típusú tankönyvi szövegeinek (elbeszélés, leírás, magyarázat, példa, idézet stb.) elemzése, az elemzési eredmények összesítése után következhet az eredmények összevetése a szövegértés-vizsgálatok eredményeivel. Így lehet ugyanis megállapítani, hogy az elemzett tankönyvszövegek érthetők-e, avagy sem, ill. hogy hol helyezkednek el az érthetőségi skálán. És még ez után következik majd a szövegkritériumok rangsorolása aszerint, hogy milyen mértékben játszanak közre a megértésben.

5. Zárszóként

Az ilyen összejövetelek arra is szolgálnak, hogy társkutatókat találjunk. Remélem, a vita során amellet, hogy beszélünk néhány, esetleg vitás kérdsrl, kiderül majd, kikkel kell kapcsolatot tartanunk a következ éveken annak érdekében, hogy kutatásunk ne legyen elszigetelt. Hiszen nagyon jó lenne, ha a tankönyvminősítésben is használható eredményeket érnénk el, ehhez pedig más kutatóhelyekkel, kutatókkal való, legalább országon belüli együttműködésre van szükség.

Irodalom

- Dobóné Berencsi M., Fekete P., Okosné Bozsik G., Pásztor E., Raisz R., Varga Gy. 1986. Ötödik osztályos tanulók szókincsének vizsgálata. In: Szende A.(szerk.) *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Budapest: Tankönyvkiadó. 413–430.
- Spolsky, B., Hult, F. M. (eds.) 2008. *The Handbook of Educational Linguistics*, Malden–Oxford–Carlton: Blackwell

Tankönyvkutatás

- Dárdai Á. 2005. A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra* 15. évf. 10. szám 120–126.
- Kerber Z. 2005. Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése 1–2. *Iskolakultúra* 15. évf. 9. szám 97–124, 10. szám 107–119.

- Kojanitz L. 2002. A tankönyvkutatás lehetőségei és korlátai. *Iskolakultúra* 12. évf. 11. szám 109–112.
- Kojanitz L. 2004a. Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra* 14. évf. 9. szám 38–56.
- Kojanitz L. 2008a. Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In: Simon M. (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=Tankonyvdialogusok
- Kojanitz L. 2008b. Tanuló- és tudásközpontú tankönyvértékelés. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=Tankonyvdialogusok

Szövegértés

- Eöry V. 2005. A tankönyvszöveg megértése. *Iskolakultúra* 15. évf. 11. szám 59–62.
- Gósy M. 1996. Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 120. évf. 2. szám 168–178.
- Laczkó M. 2004a. Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. I. rész. *Tanító* 42. évf. 4. szám 6–8.
- Laczkó M. 2004b. Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. II. rész. *Tanító* 42. évf. 5. szám 8–9.
- Laczkó M. 2006. Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 16. évf. 9. szám 39–57.
- Laczkó M. 2008. Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 44. évf. 1. szám 12–22.
- Pléh Cs. 1998. *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó, Budapest
- Simon O. 2001. Ötödik és hatodik osztályosok szövegértési mutatói. *Iskolakultúra* 11. évf. 11. szám 92–100.

Tankönyvszöveg

- Albertné Herbszt M. 1992. Tankönyvi dialógusok társalgáselemzési szempontú vizsgálata. *Magyartanítás* 33. évf. 3. szám 14–7.
- B. Fejes K. 2002. *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Szeged: JGYFK
- B. Fejes K. 2005. *Szintaxis és koreferencialitás*. Szeged: JGYFK

- Eőry V. 2006. A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése. *Könyv és Nevelés* 8. évf. 2. szám 28–33.
- Eőry V. 2008. Milyen a jó tankönyvszöveg? In: Medve A., Szépe Gy. (szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.* Pécs: Iskolakultúra 7–16.
- Honffy P. 2003. Megjegyzések a tankönyvek nyelvéről. *Könyv és Nevelés* 5. évf. 4. szám: 23–33.
- Kojanitz L. 2004b. A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. *Magyar Pedagógia* 104. évf. 4. szám 429–442.

Szókincsfejlesztés az olvasástanítás továbbvivő szakaszában

Kalocsai Varga Éva

„Ha a szó nem idéz fel képet, akkor az mérgezi a lelket.”

Winkler Márta

1. Bevezetés

Az olvasástanítás továbbvivő szakaszán a német nyelvű szakirodalom egyértelműen a 3–4. osztály olvasástanítását érti, azt a szakaszt tehát, amikor a kisiskolás olvasástechnikai képessége olyan fokú, hogy már elég jól olvas ahhoz, hogy figyelmét ne kösse le teljesen a dekódolás; a szövegegész jelentésére is képes ügyelni; optimális esetben eljutott az értelmező olvasás szintjére. Az olvasástanítás e szakaszának hármas feladatköre van: az olvasási technika tökéletesítése, a szövegmegközelítési eljárások fejlesztése s mindezekelőtt az olvasás örömének fokozása – hangsúlyozzák a bajor tantervek.

Az alábbiak végiggondolására ugyanazon jelenség két megnyilvánulása indított:

1. Az a 2006-os miniszteri rendelet, ami azon feltevésen alapszik, miszerint diákjainknak hasznára válik, ha a tankönyvszövegek behatárolt szókincsre épülnek.
2. Az a könyvkiadói – és támogatói – ambíció, amelyik úgy véli, szerencsésebb, ha fiataljaink a jövőben a magyar irodalom klaszszikusainak kivonatolt változatát olvassák.

2. Olvasókönyv-koncepciók

2.1. Az angolszász gyakorlat

2006 márciusában jelent meg Magyar Bálint aláírásával az a tankönyvreformnak nevezett rendelet, amelyik előírja, hogy első és második osztályban a mondatok 95%-a nem lehet hosszabb 150 betűhelynél, a felsőbb osztályokban is korlátozza a nevek, adatok, szakkifejezések előfordulási gyakoriságát, s előírja, hogy a „képi elemek” aránya érje el a 60%-ot.

Összerezzünk. Nemcsak azért, mert ilyen fokú megszorítás a legnemesebb célú tanításnak is csak gátja lehet, hanem azért is, mert eszünkbe

juttatja azt az angolszász gyakorlatot, amiről amerikai szakemberek már a múlt század nyolcvanas éveiben is lesújtóan vélekedtek. Ennek a gyakorlatnak az a lényege, hogy tudományos-statisztikai módszerekkel megállapított szólistákra alapozott, behatárolt szókincsű történetek szerepelhetnek csak a könyvekben, meghatározzák az egy-egy szinthez rendelt olvasókönyvek szóanyagának nehézségi fokát, sőt a szavak ismétlődésének gyakoriságát is (Vö. Adamikné Jászó A. 2001a: 43).

Amerikában a hatodik osztály végéig behatárolt számú, ellenőrzött szókincs szerepelhet csak a könyvekben. Ezért van tehát az az érzésünk, hogy az olvasókönyvek végtelenül ismétlődő szavak halmazát tartalmazzák, amelyeket történetekként kellene elfogadnunk. A hatvanas évek elején két amerikai olvasáskutató megvizsgálta több évtized olvasókönyvének szókincsét, s a következőket tapasztalta: a húszas években az első olvasókönyvek 645, a harmincas években 460, a negyvenes-ötvenes években 350 szót tartalmaznak. Az 1960 és 1963 között kiadott első osztályos könyvekben 120–170 szó van. 1920-ban nyolc új szó fordulhatott elő történetenként, 1962-ben négy. Az 1962-es olvasókönyvek az ötven évvel korábbi szókincsnek a 28%-át kínálják (Bettelheim, Zelan 1982). Az eredmény: egyre több ismétlés, egyre unalmasabb szövegek. Erre mondja Bettelheim: „Olybá tűnik, hogy az amerikai olvasástanítás abból a feltételezésből indul ki, hogy a gyerekeink idióták, s körülbelül ötödannyira képesek a gondolkodásra, mint száz évvel ezelőtt.”

Bettelheimnek lesújtó véleménye van az amerikai ábécéskönyvekről s az alsó tagozat olvasókönyveiről. Legenyhébb ítélete az olvasmányszövegek kapcsán az, hogy unalmasak. De nem egyszer butának, ostobának, tartalmatlannak, semmitmondónak minősíti az olvasmányokat, olyanoknak, amelyek messze alatta maradnak a gyermek lelki és szellemi fejlettségi szintjének. Banalításokat tartalmaznak csupán, mondja, amelyek nem is érdekelhetik a gyereket. Pedig a szövegeknek mindenekelőtt izgalmasaknak kellene lenniük, hogy érdemes legyen elolvasni őket. Ehelyett évről évre tartalmatlanabbak, unalmasabbak. Azt várjuk el a gyerektől, hogy elsajátítson egy készséget anélkül, hogy meggyőznék róla: érdemes fáradoznia.

A gyerekek nem akarnak megtanulni olvasni, ezért az olvasókönyvek a drill-módszeréhez folyamodnak, aminek az lesz az eredménye, hogy most

már tényleg nem látják be, miért is kellene bajlódniuk a lekezelő, unalmas, elviselhetetlen ismétlődésekből álló szövegekkel.

„Az amerikai olvasmányszövegek igénytelensége sértés a gyermeki intellektus számára” – mondja Bettelheim. Ábrázolásmódjukban sem valóságosság, sem a legcsekélyebb fantázia nem lelhető fel, pedig a gyerekek mind az életközeli történeteket, mind pedig az igazi fantáziadús meséket szívesen olvasnák. Az olvasókönyvek történeteiből azonban semmi újat nem lehet megtanulni. A gyerekek a valóságból már régen és sokkal jobban tudják mindazt, amiről a szövegek szólnak; s még azt is el kellene hinnük, hogy milyen nagyszerű dolog a könyv. (Bettelheim, Zelan 1982: 50–51)

Minden bizonnyal nem Bettelheim volt az egyetlen, aki ily módon tiltakozott a behatárolt szókinszre épített könyvek ellen; az olvasástanítás és -kutatás más szakemberei is hasonlóan vélekedhettek, mert az irány megfordult: mintegy húsz éve egyre többen vallják azt, amire Bettelheim könyvének alcíme is utal: „Az olvasás lebilincselő élmény.”

Az amerikai olvasástanítás történetén belül nyelvi mozgalomként emlegetik ezt az irányzatot, aminek szintén akad bírálója, mindenekelőtt azért, mert ez a tanítási módszer túlságosan nagy szerepet szán az intuíciónak, s a készségek rendszerének tanítását elhanyagolni látszik (vö. Adamikné Jászó A. 2004: 174).

2.2. A magyar koncepció

A magyar olvasástanításban – annak továbbvivő szakaszában is – kellő hangsúly esik a nyelvi tudatosság fejlesztésének folytonosságára, ezen belül a szókinsz fejlesztésére, amin nemcsak a szókinsz gyarapítását, hanem az ismert (ismerősnek tűnő) szavak jelentésének tisztázását is értjük. A szókinsz fejlesztése az alsó tagozatban háromféleképpen történhet: magából a szövegből következtetheti ki a kisdíák – ezt tartom a legszerencsésebb módszernek, mert az ily módon megértett szó marad meg a legbiztosabban az emlékezetben. A másik lehetőség a szógyűjtés módszere, ami lehet tematikus vagy nyelvtani jelenségekből kiinduló is: ez szinonimák, antonimák gyűjtésére ad alkalmat, illetve a többjelentésű szavak jelentésének tisztázására. Ez a módszer is jó – minél játékosabb feladatokat tudunk hozzá rendelni, annál jobb. A harmadik módszernek – ami, attól tartok, sok esetben az első –, ti. a szómagyarázatokkal történő szókinszfejlesztésnek már megvan a maga veszélyei: a magyarázatok nem egyszer bonyolult, összetett

mondatok, amelyek olykor újabb ismeretlen szavakat is tartalmaznak; s ha a tanítói buzgóság még a definíció megtanulását is megköveteli, akkor azzal nem megkönnyítjük, hanem megnehezítjük éppen azoknak a kisdíákoknak a dolgát, akiken segíteni szeretnénk; az effajta módszer éppen a gyengébb képességűeket ijeszti el az olvasástól (Vö. Adamikné Jászó A. 2001b).

2.3. A bajor tantervek céltételezései

Az olvasástanítás szakemberei az olvasott szöveg értésének négy fokozatát különböztetik meg: a szó szerinti, az értelmező, a kritikai és a kreatív megértési fokot (Adamikné Jászó A. 2001b: 120). E fokozatokon belül a bajor tantervek különös figyelmet szentelnek a szövegintenció felismerésének fejlesztésére. Ennek oka maga a fogyasztói társadalom. Gyerekeink ugyanis naponta találkoznak olyan határozott céltételezésű írásos, illetve képi ábrázolásokkal, amelyeknek igen erős szuggesztív hatásuk van: reklámokkal, hirdetésekkel, plakátokkal. Tisztázni kell a gyerekekkel, hogy mi ezeknek a szövegeknek a szándéka, illetve fel kell hívni a figyelmüket a cél, a tartalom és a forma összefüggéseire, mert így készíthetjük fel őket arra, hogy ne fogadjanak el mindent gondolkodás nélkül; s csak így lehet e szövegek szuggesztív hatását csökkenteni. És az ilyenfajta szövegmegközelítés segíti hozzá a kisiskolásokat ahhoz, hogy értékelő attitűddel viszonyuljanak az olvasottakhoz. Különösen szükség van erre a kritikus reflexióra a média azon forrásai kapcsán, amelyeket a gyerekek szabadidejükben is használnak. A cél az, hogy a passzív fogyasztói beállítódástól a „nagykorú olvasó” státusáig juttassuk el őket (Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien 2000).

A bajor tantervek határozottan felhívják a figyelmet arra, hogy ne tanítsunk absztrakciókat kisiskolásoknak, hiszen az teljességgel ellentmond a gyermeki fogalomalkotás fejlődésének. Erre irányítja a figyelmet az orosz pszichológus és irodalomtudós Vigotszkij is (Piaget mellett): a gyerekek által használt absztrakciók sokszor pszeudofogalmak, hiszen nincs olyan strukturált vonatkoztatási rendszerük, amibe az (új) absztrakciókat beilleszthetnék, e nélkül pedig pusztán mechanikus verbális fogalomhasználatról beszélhetünk, ami mögött nincs semmi (Buer 1987).

2.4. Az autentikus szövegek fontossága

1984-ben jelent meg Vekerdy Tamás kutatói beszámolója, amiben az akkor érvényben lévő magyar olvasókönyvek gyengéit veszi számba (Vekerdy

1984). Észrevételei megerősítően hatnak saját fenntartásaim jogosultságát illetően, legyen bár szó fordításból származó, illetve átírt szövegekről, nyelvi hiteltelenségről vagy arról, hogy túl sok az ismeretet közvetíteni szándékozó és túl kevés az elmesélhető szöveg, az az epikus próza, ami egyedül áll igazán közel ehhez a korosztályhoz.

Az ismeretterjesztő szövegek nemegyszer fordításból származnak. Nyelvi tisztaságuk, láttató erejük, képi és konkrét ábrázolásmódjuk igen sok kívánni valót hagy maga után, pedig csak ez vezethet el lassan a fogalmi gondolkodásig, absztrakciók megértéséig (Vekerdy 1984: 8).

Hasonló gondunk lehet a tankönyvszerzők által átírt („nyomán”) szövegekkel. Miért nem adjuk az eredetit? Amellett, hogy érzékletes ábrázoló részletek sikkadnak el az átdolgozásban, megszűnik a szöveg kontinuitása s azzal együtt értelmes tagolódása. A tankönyvszerkesztők több bekezdést hagynak ki anélkül, hogy ezt bármilyen módon jeleznék és áthidalnák. Ennek hiányában ugyanis a szöveg érthetlenné válik, a gyerekek pedig azt a benyomást kelti, hogy ő nem érti világosan, amit olvas. Ez pedig elveszi a kedvét az olvasástól. Az átírás, lerövidítés következtében publicisztikává silányulnak a szépirodalmi szövegek is (Vekerdy 1984: 32–49).

Nem lehet „sokat” elmondani „röviden”, ha irodalmat (ábrázolást, érzékeltetést, azaz művészetet) tanítunk. Keveset kell és hosszan.

3. Szövegértés és műveltségi tőke

Az olvasáskutatás szakirodalma a funkcionális analfabéták megnevezés után most két új fogalommal ismertet meg bennünket: *kötelességből olvasókról* és *sokat olvasókról* beszél. Nincs okunk kételkedni abban, hogy ez a jelenség valóban létezik, márpedig ha ez így van, akkor a kötelességből olvasók – akik csak azt olvassák el, amit kikerülhetetlenül kénytelenek elolvasni – maguk zárják el maguk elől a „műveltségi tőké”-hez vezető utat. S nemcsak azért, mert a sokat olvasók könnyedén és gyorsabban olvasnak, gyorsabban és jobban megértik a szöveg lényegét, több és mélyrehatóbb ismeretet szereznek a világról, nagyobb a szókincsük, könnyebben tanulnak idegen nyelveket, hanem azért is, mert jobb a koncentrációs képességük, fegyelmezettebbek, empatikusabbak és toleránsabbak. Az olvasástanítás prakticista szemléletű tendenciája mellett ma már ott találjuk az ellenkező irányba mutató törekvést is, amelyik újra az olvasás örömének felébresztését tartja a legfontosabbnak.

A későbbi irodalomtanítás számára elengedhetetlen lenne, hogy a kiskolások megszeressék az olvasást. Hogy ismerjék a szövegértelmezés megközelítési módszereit, hogy felismerjék az irodalmi szövegek ábrázolásmódjának szándékát és hatását, hozzászokjanak ahhoz, hogy szépirodalmi szövegek gondolkodásra és töprengésre, véleménycserére és érvelésre indítsanak, hogy legyen bátorságuk önálló véleményalkotásra, hogy felismerjék a szereplők cselekvésre indító motivációját, gyakorolják azt, hogy mondandójukat a szövegből vett részletekkel alátámasszák – mindez előfeltétele nemcsak a műveltség megszerzésének, hanem a demokratikus jogok gyakorlásának is. Mert az olvasás mint eszköztudás nem elegendő ahhoz, hogy neveltjeink harmonikus, önálló ítéletalkotásra és döntéshozatalra képes, érvelni tudó, manipulációknak kevésbé kiszolgáltatott, autonóm személyekké fejlődhessenek.

4. Érvek az új tendencia létjogosultsága mellett

Az olvasás mérhetetlenül több, mint csupán eszköztudás. Mert nincs az emberiség teremtett kultúrájának még egy olyan kultúrkincese, amely az erkölcsiség kialakulása nélkülözhetetlennek minősített faktorait olyan esszenciális sűrítettségben tartalmazná, mint a könyv: individuális, interszónális és szociális tapasztalatokat nyújt, táplálékot az intellektus számára; felkínálja az érzelmi azonosulás lehetőségét s a nyelv művészetének esztétikumát. De kínálja-e mindezt a behatárolt szókinccsel megírt könyv, a klasszikusok kivonatolt változata? A megkurtított szöveg az esetek többségében nem megkönnyíti, hanem megnehezíti a kiskolások dolgát. S nemcsak a szöveg esztétikai élményétől fosztja meg őket, hanem a veszendőbe ment szövegkohézió révén összefüggések sikkadnak el, amiből az következik, hogy a szöveg megértése nem könnyebb lesz, hanem nehezebb.

A Nemzetközi Olvasástársaság (IRA) 1999-ben hét alapelvben deklarálta a kamaszok jogait az olvasáshoz. Ezek közül a 2. pontban megfogalmazott követelmény így hangzik: „A kamaszok olyan oktatást érdemelnek, ami fejleszti egyre hosszabb és összetettebb művek olvasásának képességét illetve az ez iránti motivációt.”

Biztosítják-e vajon ezt a jogot a behatárolt szókincsre épülő tankönyvek s nemzeti irodalmunk klasszikusainak kivonatolt változatai?

Irodalom

- Adamikné Jászó A. 2001a. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor.
- Adamikné Jászó A. 2001b. Hogyan tovább a harmadik évezredben? *Könyv és Nevelés*. III. évf. 30–47.
- Adamikné Jászó A. 2004. *33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére*. Budapest: Holnap.
- Bauer, G. 1987. *Lesen ohne Erlebnisse. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen zu Konzept und Funktion des Grundschul-Lesebuches*. Kézirat. Braunschweig: Georg Eckert Intézet.
- Bettelheim, B. – Zelan, K. 1982. *On Learning to Read – The child's fascination with meaning*. New York: A. Knopf.
- Vekerdy T. 1984. *Olvasókönyvek az általános iskola első négy osztályában/2*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet Iskolakutatói és Fejlesztési Központja.

Forrás

2000. Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus. München.

A magyar mint idegen nyelv

A határozottságbeli inkongruencia esetei a magyarban

H. Varga Márta

1. Bevezetés

Az egyeztetés (kongruencia) bizonyos nyelvtani kategóriáknak az összetartozó tagokon történő megjelölését jelenti. A mondat két tagja között fennálló szerkezeti vagy értelmi összefüggést azonos vagy rokon jelentésű grammatikai eszközökkel, gyakran alakilag is azonos morféimákkal jelöljük: az egyeztetett tag (illetőleg annak az egyeztetést hordozó morféimája) az irányító tag alakját (illetőleg annak megfelelő morféimáját) másolja. A beszéd folyamán így megteremtett alaki egyöntetűség fontos és jellegzetes mondat- és szöveggrammatikai eszköz, sőt mondat- és szövegszervező erő, hiszen az azonos vagy rokon jelentésű, alakilag egybevágó vagy hasonló morféimákkal megteremtett összhang szintaktikai „átláthatóság”-ot (transzparenciát) biztosít: felhívja a hallgató figyelmét a szerkezeti vagy értelmi összefüggésekre, s ezáltal megkönnyíti a mondat és a szöveg megértését. Szépe a kongruenciát „hasznos redundanciá”-nak (1963: 357), Kainz a bonyolult szerkezetű mondatok áttekintését elősegítő hasznos jelenségnek, valóságos „Ariadne fonál”-nak (1969: 300, 567) nevezi. Az együvértartozás jelöltségében, az alaki harmóniában (a végződés alaki összecsengésében) egyensúlyra való törekvés nyilvánul meg, amely nagymértékben elősegíti a szabatosabb információkövetítést, illetve a közlemény könnyebb és gyorsabb felfogását és félreérthetlenségét.

Különös jelentősége van az egyeztetésnek az ún. (kvázi) szabad szórendű nyelvekben (pl. a magyarban), amelyekben a szerkezetileg vagy értelmileg összefüggő tagok elszakadhatnak, sőt nagyon távolra kerülhetnek egymástól (pl. a birtokos és a birtok, az alany és az állítmány a magyarban), s bonyolultabb szórendi változatok esetén gyakran valóban csak az egyeztetés „tartja össze” a mondatot, pl. *A székeknek már a múlt héten kitört és csak ideiglenesen megjavított lába* vagy *A katonák a véres harcmezőről menekülve egyre hangosabban és kétségbeesettebben kiáltottak*. A kötelező szórend kevésbé kedvez az egyeztetésnek, illetőleg nem teszi azt szükségessé.

Mivel az egyeztetés törvényei nyelvcsaládonként és nyelvenként is változhatnak, az egyeztető és nem egyeztető szerkezetek aránya tipológiai mutatóként is felhasználható. A szakirodalomban az egyeztetés klasszikusnak tekinthető kategóriái közül (számbeli, személybeli, nembeli, esetbeli, határozottságbeli, osztálybeli, időbeli és módbeli egyeztetés) a magyarban négyféle: (a) számbeli, (b) személybeli, (c) határozottságbeli és (d) esetbeli egyeztetéssel számolhatunk. Az egyeztetés ugyan általában szigorúan szabályozott, kivételt nem ismerő művelet, a magyarban azonban néhány esetben eltérés tapasztalható az általános szabályoktól. Mindez a kommunikáció két – egymással ellentétes – tényezőjével magyarázható: egyrészt a beszélőnek azzal a törekvéssel, hogy a lehető legkevesebb jel felhasználásával, minél gazdaságosabban formálja meg mondanivalóját (kerülje a redundanciát), másrészt, hogy közleménye a hallgató által könnyen felfogható, áttekinthető és félreérthetetlen legyen (ennek megvalósításában játszik szerepet a kongruencia).

Az egyeztető – nem egyeztető szerkezetek ösiségének kérdésében a nyelvtörténészek véleménye eltér egymástól: eredetibbnek tűnnek az egyeztetett szerkezetek, jóllehet egyes esetekben, pl. a több birtokot kifejező szerkezetekben (*az emberek házai*) a nem egyezés elsősége adatokkal igazolható (vö. Bárczi – Benkő – Berrár 1967: 455). A kongruencia általában igyekszik behatolni az inkongruens szerkezetekbe, de ha a világos információ követelményének a nyelv másképpen is eleget tesz, marad az inkongruencia. Az is előfordul, hogy a már kifejlődött kongruencia ismét inkongruenciába csap át. Ennek több oka is lehet, pl. a szabályos egyeztetés elhomályosulása, az értelmi egyeztetés dominánssá válása, a rossz hangzás, a homonim alakok létrejötte vagy az, ha a nyelv másképpen (pl. kötött szórenddel) is eleget tud tenni a világos információátadás követelményének. A gazdaságosságra való törekvés sem utolsó szempont: ha az egyeztetés merőben redundáns, akkor a nyelv igyekszik mellőzni azt.

Jelen dolgozatban a határozottságbeli inkongruencia eseteire gyűjtöttem adatokat, ezek bemutatására és csoportosítására vállalkozom.

2. A határozottságbeli inkongruencia esetei

Határozottságbeli inkongruencia olyan tárgyas szintagmákban fordul elő, amelyekben ellentmondás mutatkozik a tárgy alakja és jelentése, elsősorban alaki determináltsága és jelentésbeli határozatlansága között. Ilyenkor a

mondat tárgya általában megfelel a határozott tárgy kritériumainak, mellette mégis határozatlan (alanyi) ragozású ige áll.

2.1. Birtokos személyjeles (határozott) tárgy mellett áll alanyi ragozású ige.

2.1.1. A partitívusi funkciójú birtokos személyjeles tárgyak alakjuknál fogva tárgyas, jelentésüknel fogva pedig alanyi ragozású igét kívánnak maguk mellé, pl. *még a nádasból is szedtek össze lábasunkat a nádvágók* (Szabó Magda: Az őz 21), *két könyvemet is elvitt(e) / kölcsönvett(e)*. Az utóbbi, tehát az értelmi egyeztetés ugyan egyre ritkább, de még ma is vetekszik az alakival.

Már Arany Jánosnak is feltűnt a partitívusi jelentésű határozott tárgyak melletti alanyi ragozású igealakok használata. Prózai művei között található az a rövid nyelvművelő írása, amelyet az alábbiakban tesztek közzé: „Egy társaságban valaki ezt monda: *Petőfinek három (eredeti) arcképét ismerem*. Távoztával kérdés támadt, jól van-e ez magyarul. Egyik úgy vélte, hogy a határozott szám (*három*) határozott igeformát követel; másik a birtokos személyragnak vitatta azt az erőt, hogy sohasem állhat határozatlan igével. No, hogy a szám az igét határozott formába nem kívánja, azt bizonyítani sem kell. *Veszek három lovat, ha pénzem lesz*, ezt senki sem mondaná másképp. Tehát a birtokrag. Ez finomabb különböztetés, de éppen úgy fölveszi a határozatlant, mint a határozottat, a beszéd árnyéklata szerint magyar ember érti a különbséget e két mondat közt: *Fiát ismerem, de lányát nem ismerem* és *Fiát ismerem, de lányát nem ismerem*. Az első azt teszi, hogy ’fia van egy, és én azt ismerem, leánya is van egy, de én azt nem ismerem’. A másik értelme sokkal határozatlanabb, így lehetne körülírni: ’egy fiát ismerem, több is lehet neki, de azokat nem ismerem; leánya van-e, nem tudom, én egyet sem ismerem’. A régi nóta is helyesen mondja: *Az egri kávésnak két lányát esmérek: Nánika Bábika ketten egytestvérek*” (Arany János 1860 – 1882. Prózai művek 2. kiadás. Németh G. Béla, Arany János: Összes Művei XI. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1968. 59).

2.1.2. A tárgy jelölt birtokos jelzős összetétel, illetőleg ahhoz közel álló szószerkezet vagy ebből kivált szó, s nincs előtte határozott névelő, pl. *Vásárfiát hozok, Petrezselyem-zöldjét vett a piacon, Megevett egy (csirke) combját*. Hasonlóképpen viselkednek a szótári alakjukban a történetileg

birtokos személyjeles egyszerű szavak is, amelyek így lexikalizálódtak, pl. *Tarját / zúzát / vesét / májat stb. kérek.*

2.2. Főnévi mutató névmási (határozott) tárgy mellett áll alanyi ragozású ige.

2.2.1. Ilyenkor a főnévi mutató névmási tárgy vagy partitivusi funkcióban szerepel a mondatban, pl. – *Kérsz almát?* – *Azt* ('abból') *kérek!* vagy melléknévi mutatónévmási 'olyat, olyanfélét' jelentésben épül be a mondatba (s így már érthető az alanyi ragozású igealak használata), pl. – *Én töltöttkáposztát eszem!* – *Én is azt kérek.* A főnévi mutató névmás talán még ez utóbbi mondatban is értelmezhető partitivusi tárgyként, jóllehet a második étkező vélhetőleg nem az asztaltársának felszolgált töltöttkáposztából kér, nem az ő tányérjából akar enni.

2.2.2. Az *azt* névmás nem vált ki határozott ragozást akkor, ha nem referenciális a használata, pl. *Azt kérhetek, amit csak akarok ~ Azt kérhetsz, amihez kedved van.* Az általános ragozás használata csak a mutatónévmás 'bármit, mindent' jelentésű funkciójában lehetséges (logikai operátor) (Bartos 2000: 758).

2.3. A *valamennyi* névmás határozott tárgyként ('mindet, az összeset') és határozatlan tárgyként ('néhányat, meghatározhatatlan mennyiséget') is értelmezhető. Csak a szituáció vagy a kontextus segíthet a választásban, pl. *Vettem két kiló almát.* – *A gyerekeim valamennyit megették ~ A gyerekeim valamennyit (már) megettek (belőle)* vagy *Ott látod valamennyit ~ Valamennyit láthatsz, Valamennyi hajót megjavították ~ Valamennyi hajót megjavítottak (de korántsem mindet).*

2.4. A metaforikus vagy metonimikus használatú – de köznévvé még nem vált – tulajdonnév mellett is az értelmi egyeztetés idézi elő az alanyi ragozást, pl. *Balatont varázsolt a játszótérre, Petőfit olvasok.* Ezekben a példákban a tárgyi szerepben lévő tulajdonnév nem megnevező, hanem minősítő funkcióban szerepel.

2.5. Azok az igék, amelyek főnévi igenévi bővítménye saját határozott tárggyal rendelkezik, mindig tárgyasan ragozódnak, pl. *meg akarom nézni a*

filmet. Előfordul azonban, hogy a főnévi igenév határozott tárgya ellenére alanyi ragozású igealak szerepel a mondatban.

– A *Szíveskedjen az ajtót becsukni!* mondatban lévő alanyi ragozású igealakra valószínűleg a *szíveskedik* ige múltjában keresendő a magyarázat. Ez az ige eredetileg intranszitiv volt, hasonlóan az udvariaskodó színezetű szerkezetekben előforduló *bátorkodik*, *kegyeskedik*, *méltóztatik* igékhez. Főnévi igenévi bővítményük nem is *mit?* kérdésre felelő tárgy, hanem határozói bővítmény, amely a *milyen tekintetben?*, *miben?*, *mivégre?* kérdésre felel. Ebből következik, hogy ezek az igék, bármilyen további tárgya volt is főnévi igenévi határozójuknak, sohasem kerülhettek tárgyas ragozásba, pl. *bátorkodtunk meghívni Önt* vagy *kegyeskedett aláírni a kinevezést*.

– A *Nem félek hazámért vérem kiontani* Arany-verssorban (Arany: Murány o. I; ÖM. III, 35) a főnévi igenévnek határozott tárgya van ugyan, de mivel a főige intranszitiv (*fél vmitől*), ezért alanyi ragozást használunk.

– Ha a főnévi igenévnek nincsen saját tárgya, illetőleg tárgya határozatlan vagy nem 3. személyű, csak kivételesen ragozhatjuk tárgyasban az igét. A mai köznyelvben ilyenkor néhány állandósult szókapcsolat igéjét tesszük tárgyas ragozásba, pl. *Jónak / tanácsosnak / illendőnek stb. láttuk / véltük / gondoltuk stb. eltávozni*.

– Elvértve akkor is tárgyas ragozásba kerülhet az ige, ha az igenév nem a tárgy, hanem a célhatározó szerepét tölti be, s hozzá határozott tárgy csatlakozik, pl. *Ezt a dalt szándékozik elénekelni ~ Ezt a dalt szándékozza elénekelni*.

– *Segítek elkészíteni a vacsorát ~ Segítem elkészíteni a vacsorát*. A *segít* ige igenévi bővítménye után mindkét mondatban határozott tárgy áll, ennek ellenére az első mondatban alanyi ragozású igealak szerepel. A magyarázat minden bizonnyal a *segít* ige kétféle vonzatstruktúrájában keresendő, ti. ennek az igének tárgyi és határozói szerepű bővítménye egyaránt lehet: *segít valamit* (*segítem a vacsorakészítést*) és *segít valamiben* (*segítek a vacsorakészítésben*) és még vö. *segítem (őt) ~ segítek (neki)*, s így a határozott tárgyi igenévi bővítmény ellenére mindkét igeragozást használhatjuk: *segítek*, ill. *segítem elkészíteni a vacsorát*.

2.6. Határozottság tekintetében felmerülő különbség okoz inkongruenciát a következő esetekben is:

- a halmozott tárgyak között (pl. *a műszaki dolgozókat és egy ügyintézőt is megjutalmaztak* vagy *megjutalmazták; engem és őt vár* vagy *várja, téged és őt várlak* vagy *várom*),
- a tárgy és az értelmezője között (pl. *engem, az apádat megismerse-e* vagy *megismered-e; társukat, egy ügyintézőt is megjutalmaztak* vagy *megjutalmazták*), továbbá
- ha egyetlen tárgyon belül van személybeli ellentmondás (*mindnyájunkat meghívják* vagy *meghívnek, mindnyájukat meghívom* vagy *meghívlak; te vagy az, akit szeretek* vagy *szeretlek*). Ezekben a tárgyas szerkezetben kétféleképpen történhet a személybeli egyeztetés: az alaki egyeztetés a többes szám 1. és 2. személyjeles formák mellett is a 3. személyű határozott tárgyra utaló ragozást követeli meg, míg az értelmi egyeztetés az 1., illetőleg 2. személyű tárgyra utaló alanyi ragozást. Így jönnek létre ezek a kettősségek, pl. *valamennyiünket, valamennyiteket meghívják* vagy *meghívnek; mindkettünket, mindkettőtöket üdvözölte* vagy *üdvözölt*. Ha ilyenkor az alany egyes számú 1. személyű, a tárgy pedig olyan névmás, amelyhez többes szám 2. személyű birtokos személyjel kapcsolódik, akkor a 3. személyű határozott tárgyra utaló, alaki egyeztetéses igealakkal nem az alanyi ragozása, hanem a 2. személyű tárgyra utaló tárgyas igealak váltakozik, pl. *valamennyiteket meghívom* vagy *meghívlak; mindkettőtöket üdvözlöm* vagy *üdvözöllek*.

A magyart idegen nyelvként tanulók a tárgy határozottságához igazodó kétféle igeragozási sort a magyar nyelv egyik legnehezebben elsajátítható jelenségeként tartják számon. A külföldiek számára írt nyelvkönyvek és grammatikák ugyan nagy igyekezettel próbálják pontokba szedni a határozott és a határozatlan tárgy eseteit, de ez esetben – sajnos – se a sokrétű szabályok ismerete, se a magas szintű nyelvtudás nem garantálja a helyes nyelvhasználatot. Azt hiszem, a fentebb felsorolt példák alapján mindez hihetőnek is tűnik.

3. Összegzés

Az egyeztetés ellentmondásossága elsősorban redundáns jellegéből fakad. Ennek ellenére nem értéktelen és nem felesleges jelenség, mert a szabatos információközvetítésben nagy szükség van rá. A nyelv gyakran él az egyeztetés lehetőségével, ugyanis a benne rejlő hasznos redundancia mind a beszélőt, mind a hallgatót segíti a kommunikációban: a beszélőt üzenete

világos megfogalmazásában, a hallgatót pedig az üzenet gyors és egyértelmű dekódolásában. Számos nyelv története, köztük a magyaré is, az egyeztetés egyre több típusra való kiterjedését mutatja (Berrár 1957: 49).

Irodalom

- Bárczi Géza – Benkő Loránd – Berrár Jolán 1967. *A magyar nyelv története*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bartos Huba 2000. Az inflexiós jelenségek szintaktikai háttere. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 653–762.
- Berrár Jolán 1957. *A magyar történeti mondattan*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Kainz, Friedrich 1969. *Psychologie der deutschen Sprache*. Stuttgart
- Szépe György 1963. Az egyeztetés kérdéséhez. *Nyelvtudományi Értekezések* 40: 355–359.

Titkos iratok a porosz levéltárból

Az első hungarológiai központ megalapításának körülményeiről

Brandt Györgyi

A magyar mint idegen nyelvet tanító kollégák körében közismert, hogy szakunkat a tudományág létrehozójának, *Gragger Róbert*nek köszönhetjük, akit a „hungarológia atyjá”-nak is nevezhetünk. 1916-ban megalapította Berlinben az első (máig működő) külföldi magyar tanszéket, amely köré – mind a porosz, mind a magyar kultuszminiszterekkel való szoros együttműködés eredményeként – egész hungarológiai intézményrendszert épített ki.

Az 1916. év történéseit követve a magyar tanszék létrejöttének körülményeit kutattam a berlini Porosz Állami Levéltárban (*Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz*), hogy részleteiben is feltárjam azokat az összefüggéseket és folyamatokat, melyek eredményeképpen sor kerülhetett e nagy jelentőségű kultúrpolitikai tetre. Az iratanyagok között számos titkos és bizalmasan kezelendő jelzésű dokumentumra akadtam. Az eddig még nem kutatott iratok a tanszékalapítás körülményeinek pontosabb rekonstrukciójához járulhatnak hozzá, valamint betekintést engednek a tanszék élére kinevezett professzor, *Gragger* személye körüli „nyomozásba”. Fontosnak tartom, hogy kutatásom eredményeit a kollégákkal is megismertethessem, azonban a szűkre szabott idő- és terjedelmi korlátok jelenleg csak a legfontosabb tények közlését teszik lehetővé.

A külföldön létesített első hungarológiai műhely létrejötte a magyar tudományosság németországi és egyben nyugat-európai megismertetése szempontjából igen nagy jelentőségű esemény volt. Mindez egy világháborúval terhelt nehéz időszakban, amikor is a 29 éves budapesti főiskolai tanár, *Gragger Róbert* abban a kedvező történelmi és lélektani pillanatban érkezett Berlinbe, hogy az egyetemen a magyar irodalom magántanára legyen, amikor a németek és a magyarok a fegyverbarátság révén közel kerültek egymáshoz.

Gragger 1910 októberétől Berlinben töltött egy tanévet, melynek során *Erich Schmidt* irodalomtörténész és *Gustav Roethe* germanista, filológus

professzorok tanítványaként jelentős ismeretségeket kötött az egyetemi tudós berkeken belül. Az ekkor kialakított kapcsolatai révén, amikor 1915 végén azt tervezte, hogy Berlinben magántanári képesítést szerez, meghívást kapott, hogy az egyetemen magyar nyelvészeti és irodalomtörténeti előadásokat tartson német nyelven.

Időközben azonban a politikai hangulatnak köszönhetően a német tudós körök továbbgondolták Graggerral kapcsolatos terveiket: *egy magyar tanszék felállításának* gondolata merült fel. Az erre vonatkozó javaslat két berlini professzor, *Johannes Bolte* etnográfus, irodalomtörténész és *Max Roediger* germanista nevéhez köthető. Bolte állandó munkakapcsolatban állt Graggerral, Roediger pedig – noha személyes ismeretség nem volt közöttük – Bolte és tudóstársai véleménye alapján tartotta megfelelő jelöltnek a létrehozandó tanszék élén.

Roediger 1916. január 2-án kelt levelében¹ az egyetem rektorához, *Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff*hoz fordult, hogy megnyerje az ügynek. Levelében kifejti, hogy most, amikor a németek és a magyarok politikailag közel kerültek egymáshoz, csak fokozódott az érdeklődés a magyar nyelv és kultúra iránt. Egy önálló tanszék létrehozását igen jó néven vennék a magyarok, sőt Jankovich kultuszminiszter úr is kinyilvánította ezzel kapcsolatos véleményét, miszerint egy német kezdeményezésű magyar tanszék felállítása szép gesztus volna a porosz kormány részéről a hű szövetséges felé. A magyar kormány álláspontjáról beszámolva a kormány jelöltjeként mutatja be Graggert, a német származású, de magyar anyanyelvű, a magyar–német irodalmi kapcsolatok vizsgálatával foglalkozó professzort.

Roediger és az említett Roethe professzor a kari tanács tagjai is voltak, az egyetemi ügyekbe beleszólási joggal rendelkeztek, így az általuk tett javaslat nagy súllyal esett latba. A rektor a levélben foglaltakat érdemesnek tartotta arra, hogy felsőbb szinten is foglalkozzanak vele, ezért felterjesztette *August von Trott zu Solz* kultuszminiszternek, aki felkarolta az ügyet. A támogatók tábora is egyre bővült: a szándék politikusi körökben is azonnal pozitív fogadtatásra talált.

1916. március 10-én a porosz képviselőházban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (*Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten*) 1916. évi költségvetési tervezete megvitatásá-

¹ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/16–20

nak 2. ülőszakán *Aronsohn* és képviselőtársai beterjesztették a berlini egyetemen felállítandó *magyar nyelv és történelem tanszék*re vonatkozó indítványukat².

A benyújtott indítvány kedvező visszhangra lelt: a *Deutsche Tageszeitung* 1916. március 12-én közzétett örvendező cikkében³ további képviselők, tanácsosok és professzorok álltak aláírásukkal az ügy mellé. A fegyverbarátságra és szövetségi hűségre hivatkozva magától értetődőnek tartják, hogy az illető tanszék létrejöjjön. Mint kifejtik, az a furcsa helyzet állt elő, hogy míg a berlini egyetemen lehetőség van az európai nyelvek sokasága mellett arab, tatár, kínai, sőt akár dél-amerikai nyelvek és népek tanulmányozására is, addig a hű szövetséges nyelve és történelme csak most juthat el a német diáksághoz. Élénk érdeklődés irányul Magyarországra, arra az országra, amelynek népéről oly keveset tudott eddig a németiség. A tanszék létrehozása tiszteletbeli kötelesség és egyben a köszönet megnyilvánulása.

A parlamenti vitára március 14-én került sor a képviselők hozzászólásával.⁴ Az élénk hangulatú ülésen – gyakori bravózás közepette – több képviselő felszólalása mellett került sor *von Trott zu Solz* kultuszminiszter beszédére, melyben melegen támogatta a magyar tanszék felállításának ügyét. Míg néhány képviselő a *magyar nyelv és történelem* tanszék létrehozását javasolta, (előfordult a tanszék nevére tett javaslatok között az *irodalom és jogtudomány* is) a kultuszminiszter a *magyar nyelv és irodalomtudomány* oktatásának támogatását szorgalmazta.

Döntéshozatalra a tanszék ügyében március 20-án került sor a porosz képviselőházban⁵, miután az Oktatási Bizottság egyhangúlag jóváhagyta a magyar tanszék létrehozására tett javaslatot. A képviselők ezt követően a *magyar nyelv és történelem tanszék* felállítására tett javaslatot ellenszavazat nélkül, egyhangúlag elfogadták.

Március 19-én a Külügyminisztérium (*Königliches Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten*) leiratban tájékoztatta az Osztrák-Magyar Követséget (*K. u. K. Österreichisch-Ungarische Botschaft*) arról⁶, hogy a

² GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/1

³ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/24

⁴ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/28–30

⁵ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/37

⁶ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/33

magyar kormány nagy szimpátiával vette tudomásul a berlini magyar nyelv és történelem tanszék felállításának javaslatát, és keresik a legmegfelelőbb személyt a tanszék vezetésére. Az irat azért is érdekes, mert tudomást szerezhettünk belőle arról, hogy találgatások kezdődtek a tanszék élére kinevezendő professzor személyére vonatkozólag. Megemlíti ugyanis, hogy újság-cikkekben egy frankfurti professzor meghívásáról keringő hírek is napvilágot láttak.

A leirat másolatát március 29-én további információkat kérve átküldték a kultuszminiszternek. Von Trott zu Solz április 10-én kelt válaszában⁷ cáfolta a híreket a frankfurti professzorról, ellenben dr. Gragger professzor, budapesti pedagógiumi tanár megpályázta az állást. Egyben arra kérte a külügyminisztert, hogy próbáljon közelebbi információkat szerezni Gragger személyéről és munkásságáról.

Ezek után sürgőssé vált az információszerzés Graggerről. Kutatásom legizgalmasabb része volt, amikor a Gragger utáni „nyomozás” eddig még feldolgozatlan anyagát áttekintettem. Az iratok többsége „titkos”, „bizalmas”, illetve „szigorúan bizalmas” jelzéssel van ellátva. Ezek közül válogatok a továbbiak során.

A levéltári anyagok tanúsága szerint a Külügyminisztérium április 14-én levelet küldött Bécsbe a Császári Német Követségnek (*Kaiserlich Deutsche Botschaft*)⁸ azzal a megbízatással, hogy Graggerről információkat szerezzen. A bécsi német nagykövet, *Leonhard von Tschirschky und Bögendorff* a budapesti német főkonzulátushoz (*Kaiserlich Deutsches Generalkonsulat*) fordult, majd értesüléseit június 16-i keltezéssel továbbította *Theobald von Bethmann Hollweg* birodalmi kancellárnak. A levélben ismerteti Gragger születési adatait, vallását, külföldi és magyarországi tanulmányait, eljutva 1912 szeptemberéig, amióta a jelen időig professzori állást tölt be a budapesti Állami Pedagógiumban. Kiemeli tudományos tevékenységét a német-magyar filológia területén, említést tesz külföldi publikációiról, és négy nyelvben való (magyar, német, francia, angol) jártasságáról. Szorgalmas, jó

⁷ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/34 – Ebben a dokumentumban van először írásbeli nyoma annak, hogy a kultuszminiszter a tanszék nevét a képviselőházban elfogadott *magyar nyelv és történelem* helyett a *magyar nyelv és irodalomtörténeti tanszék*re fogja módosítani.

⁸ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/44–45

képességű fiatal tudósnek tartják, aki általános elismertségnek örvend, jó kapcsolatokkal rendelkezik, politikával nem foglalkozik. Jelenleg a magyar kultuszminisztérium engedélyével a berlini egyetemen magyar nyelvi és irodalmi előadásokat tart.

Tschirschky további információkat is kapott a budapesti német főkonzulátustól. A július 17-én kelt levélben *Graf Fürstenberg* a magyar kultuszminiszterre hivatkozik, akitől tájékoztatást kért Graggerrel kapcsolatban. A következő adatok birtokába jutott: Gragger felettesei legnagyobb elismerésével dolgozik négy éve pedagógiumi tanárként, kitűnve szorgalmával, ügybuzgalmával. Tudományos jártasságra már Eötvös-collegistaként szert tett, ismereteit komoly tudományos kutatásokban mélyítette el. Tudományos kutatásainak fő vonalát a német–magyar irodalmi kölcsönhatások vizsgálata képezi. Az utóbbi időben e területen belül forráskutatással foglalkozik, s itt nemcsak rendkívüli alaposágával tűnik ki, hanem kutatásainak újszerűségével is.

A bécsi német nagykövet június 20-án ezt a levelet is továbbította a kancellárnak. Az értesítéseket egybegyűjtve a berlini külügyminisztérium július 26-án átküldte az anyagot a kultuszminiszternek. Az iratokhoz pár nap múlva, augusztus 2-án⁹ *Feljegyzés* címen további információkat csatoltak. A testőrség postafelügyelő szolgálata ugyanis olyan leveleket talált, amelyek az újonnan létesített magyar tanszékkal, illetve Gragger személyével, a tanszék vezetői posztjának várományosával kapcsolatosak, így érdeklődésre tarthatnak számot, ezért a kihelyezett hadisajtó-iroda a levelek alapján feljegyzést készített.

Az egyik feljegyzés Gragger két levelét említi, amelyből kimásolták a fontosnak tartott részeket. Az egyik levelet június 25-én írta egy meg nem nevezett „budapesti barátjának”. A levélből kiragadott mondattal („*Die guten Germanen nehmen mit genügend offenem Kopfe die magyarische Belehrung auf; wer weiß wie lange.*”) Gragger arra utal, hogy a németek jelenleg érdeklődéssel tekintenek Magyarországra, nyitottak e téren – ki tudja, meddig: vagyis ugyanazt a gondolatot fogalmazza meg, amit Déri, miszerint most kell kihasználni a kedvező helyzetet. A megfogalmazásban leginkább a „jó germánok” válthatott ki némi nemtetszést, de ennek megítélése felfogás vagy éppen hangulat kérdése, hiszen ezt akár kissé gúnyos,

⁹ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/46–47

akár baráti, atyafiaskodó, kedveskedő megnevezésként is lehet értékelni, és valószínűleg ez utóbbi felfogás érvényesült.

A másik levelet Gragger *Alexander Knob*¹⁰ miniszteri fogalmazónak írta július 4-én. Tegező formát használva ír arról, hogy az előadások, viták, a társadalmi élet mennyire lekötik minden idejét, majd megjegyzi: „*Die Deutschen rühren sich hie und da in der Sache der heimischen Deutschen, und dann muß man zwischen sie schlagen.*” A társasági beszélgetések során valószínűleg többször is tapasztalhatta, hogy a németek élénken érdeklődnek a hazai némettség viszonyai iránt. Esetenként azonban bele is akarnak szólni az ügyeikbe, ilyenkor aztán közérjük kell csapni – írja a levélben. Gragger véleményével, hogy a hazai némettség ügyét belügynek tekinti, és elutasítja az esetleges beavatkozási szándékot, nem válthatott ki ellenszenvet, legfeljebb a karakán megfogalmazást tarthatták figyelemre méltónak.

Feltételezem, hogy minden baráti megnyilvánulás ellenére erősen működhetett a cenzúra, de egyéb „terhelő” megnyilatkozást nem találtak, semmi olyant, ami akadályt gördíthetett volna a tanszék létrehozása vagy Gragger kinevezése elé, mert az befolyásolhatta volna az eseményeket, és bizonyára nyoma is lenne a levéltári iratok között. Miután a kultuszminiszter a „*bizalmasan*” kezelendő anyagokat összevetette a Graggerről begyűjtött egyéb információkkal, a róla kialakult rendkívül pozitív képpel, azonnal zöld utat kapott kinevezése.

1916. augusztus 12-én Gragger aláírt egy *megállapodást*¹¹, aminek *Becker* és *Robert Gragger* aláírással ellátott gépelt másolatát őrzik a kultuszminisztériumi akták. Itt már egyértelműen látszik, hogy a tanszék nevét Gragger személyére és szakterületére való tekintettel *magyar nyelv és irodalomtörténeti tanszék*re módosították. A megállapodás öt pontot tartalmaz: kimondja többek között, hogy Graggert 1916. október 1-jétől rendkívüli professzorrá nevezik ki, s a tanszéki teendők mellett ellátja a lektori feladatokat is, mindezt magyar állampolgársága megtartásával. Fizetését évi 5400 márkában állapítják meg, ezenkívül lakbértámogatásban is részesül.

¹⁰ Knob Sándor országgyűlési képviselő (Nemzeti Egység Pártja), GyOSz titkára, 1916-ban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium fogalmazói karának tagja.

¹¹ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultuszministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/49

A rendkívüli professzori kinevezést a kultuszminiszter pár nappal később, augusztus 18-án írta alá, a megállapodásban rögzítetteknek megfelelően¹².

A tanszéki munka október közepén indult meg. Gragger előadásokat tartott, vezette a szemináriumokat, a nyelvтанfolyamokat, s megkezdte újonnan alapított tanszékének kiépítését. A hungarológiai központ a porosz és magyar kultúrpolitika támogatásának, a kedvező személyi feltételeknek és politikai légkörnek köszönhetően rohamos fejlődésnek indult. A Berlini Magyar Tudományos Intézet, az intézeti könyvtár, a Berlini Magyar Intézet Barátainak Egyesülete, az első hungarológiai periodika, az *Ungarische Jahrbücher* és a *Collegium Hungaricum* – megannyi mérföldkő az intézményrendszer kialakításának történetében. Mindez az alatt a tíz esztendő alatt, amit Gragger Róbert – fiatalon bekövetkezett haláláig – a berlini egyetemen töltött.

¹² Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/52

Interkulturális kommunikáció

A kultúraközi kommunikáció oktatásának sajátosságai célcsoportok szerint

Falkné Bánó Klára

1. Bevezetés

Globalizált világunkban a kulturális sokszínűség mindennapos, természetes dolog. A kulturális különbségek felismerése, megértése és elfogadása ma már mindenki számára nélkülözhetetlen ahhoz, hogy sikeresen éljen és dolgozzon a világ bármely részén, különösen Európában, ahol a kulturális sokszínűség talán a legszembetűnőbb a világon. Nem véletlen, hogy a 2008-as évet az Európai Parlament és az Európai Tanács a kultúrák közötti párbeszéd európai évének nyilvánította. Ján Figel, az interkulturalitás európai évét kezdeményező szlovák európai biztos szerint: „Egyértelmű, hogy Európa olyan jelentős kihívások előtt áll, amelyek a kultúrák közötti kapcsolatokban gyökereznek. A 2008-as európai év jó lehetőséget nyújt arra, hogy tanulmányozzuk, hogyan lehet javítani a kultúrák közötti párbeszédet és a kultúrák közötti kapcsolatokat.” (Inkei-Tóth 2008)

Úgy tűnik, hogy a 2008-as évben a témakörrel foglalkozó magyar szakirodalom is jelentősen bővült. Néhány 2008-ban Budapesten megjelent könyv is mutatja, hogy a szakirodalom célcsoportok szerint differenciálódik:

Csath Magdolna, *Interkulturális menedzsment. Vezetés eltérő kultúrákban*. Nemzeti Tankönyvkiadó – célcsoport: gazdasági felsőoktatás, kutatások;

Hidasi Judit, *Interkulturális kommunikáció*. Scolar Kiadó, második kiadás – célcsoport: kommunikáció szakos egyetemi és főiskolai hallgatók, kutatások;

Holló Dorottya, *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó – célcsoport: nyelvszakos tanárképzés, nyelvszakos egyetemi és főiskolai hallgatók, kutatások;

Konczos Szombathelyi Márta, *Kommunikáló kultúrák. A tőketelepítés nyelvi és kulturális infrastruktúrája, avagy a kultúraközi kommunikáció néhány aspektusa*. L'Harmattan Kiadó – célcsoport: gazdasági felsőoktatás, kutatások;

valamint a szerző *Kultúraközi kommunikáció, az interkulturális menedzsment aspektusai; Cultural Aspects of Doing Business in Hungary* című, a Perfekt Kiadó gondozásában megjelent könyve – célcsoport: gazdasági felsőoktatás, kutatások, vállalati interkulturális tréningek magyar és angol nyelven.

Az imént említett néhány mű pregnánsan jelzi, hogy a szakirodalom egy célorientáltabb irányban halad. Ugyanakkor bármilyen is a célcsoport, az interkulturális interakcióra való felkészítés három fő elemére kell, hogy fókuszáljon, nevezetesen: (1) a kulturális tudatosság kialakítására, vagyis az emberek ráébredésére a kulturális különbségekre, valamint saját kultúrájuk sajátosságaira; (2) a különbségek okainak ismeretére, illetve megértésére; (3) és a hatékony interkulturális viselkedésre való készségek és képességek kialakítására.

Ezekre a feladatokra összpontosít az utolsóként említett mű is, a szerző *Kultúraközi kommunikáció, az interkulturális menedzsment aspektusai; Cultural Aspects of Doing Business in Hungary* című 2008 novemberében megjelent új könyve, amely a Püski Kiadó által 2001-ben megjelentetett *Kultúraközi kommunikáció; nemzeti és szervezeti kultúrák, interkulturális menedzsment aspektusok* című könyv felfrissített és lényegesen kibővített változata. Átdolgozott és új modellekkel kibővített elméleti, illetve megnövelt gyakorlati részt, valamint egy új, több fejezetből álló angol nyelvű részt is tartalmaz.

A könyv részei az interkulturális kommunikáció oktatásának fő célcsoportjai szerint a következők:

I. rész – elméleti: felsőoktatás – előadások, önálló kutatás

II. rész – esettanulmányok: felsőoktatás – szemináriumok, vállalati interkulturális tréningek

III. rész – tizenöt év kutatása magyarországi nemzetközi vállalatoknál: magyarországi terepmunka, eredmények – elsősorban kutatás, de minden érdeklődő lehet a célcsoport része

IV. rész – *Cultural Aspects of Doing Business in Hungary*: angol nyelvű, Magyarország, a magyar kulturális ill. üzleti kulturális sajátosságok elemzése a célterület: a felsőoktatás, külföldi hallgatók, angol nyelvű képzések, nemzetközi kurzusok, interkulturális/relokációs tréningek számára készült a felsőoktatási intézményekben, illetve a nemzetközi vállalatoknál.

2. A könyv új, illetve felfrissített részei

2.1. Újabb elméleti modellek

Az elméleti rész továbbfejlesztése az eddig szerepelt részek felfrissítésével, illetve újabb modellek beillesztésével a felsőoktatási intézmények hallgatóit és oktatóit kívánja segíteni, de további kutatásokra is ösztönöz.

2.1.1. Szintetikus kultúrák

A hofstedei modell továbbfejlesztésével, Gert Jan Hofstede és Pedersen tíz ún. „szintetikus kultúrát” elemez az öt hofstedei dimenzió két végleteként. (Hofstede, Pedersen, Hofstede G., 2002 in Falkné Bánó 2008) A modell alapidimenziói: az **identitás**, az egyén és a csoport kapcsolata, két véglete az individualizmus-kollektívizmus; a **hierarchia**, az emberek közötti egyenlőtlenség mértéke, két véglete a nagy és a kis hatalmi távolság; a **nemi jelleg**, a férfi és a női szerepek megosztása, az agresszívabb, keményebb értékek hangsúlyosak az egyik oldalon, a másik oldalon a társadalmi nemi szerepekben átfedések, a másokról való gondoskodás és a kompromisszumkészesség jellemző, maszkulinitás, illetve femininitás végletekkel; az **igazság**, hogyan viszonyulnak egy kultúra tagjai a kiszámíthatatlan helyzetekhez, ellentétes végletei az erős, illetve gyenge bizonytalanságkerülés; és az ehhez kapcsolódó **erény**, két véglete a hosszú távú orientáció, ahol a kemény munka és a kitartás a fő erények, illetve a rövid távú orientáció. Hofstede és Pedersen szerint ezek a szintetikus kultúrák nem léteznek a való életben, de az általuk képviselt tendenciák igen.

2.1.2. A Globe felmérés

A GLOBE (Global Leadership and Organisational Behaviour Effectiveness) egy többfázisú, kvalitatív és kvantitatív módszereket alkalmazó projekt, amelyben a kutatók a világra kiterjedően vizsgálják a társadalmi, illetve nemzeti kultúra, a szervezeti kultúra és a szervezeti vezetés kölcsönhatásait (House et al. 2002 in Falkné Bánó 2008). 1993-tól 2002-ig 61 ország **társadalmi/nemzeti és szervezeti kultúráját** mérték fel **kilenc dimenzión**. Ezek részben a hofstedei dimenziókat vagy azoknak módosított változatait, részben más kutatóktól átvett és módosított kategóriákat tartalmaznak: 1. Bizonytalanságkerülés 2. Hatalmi távolság 3. Társadalmi, intézményi (Societal, institutional) kollektívizmus 4. Csoport (in-group) kollektívizmus 5. Nemi egyenlőség 6. Asszertivitás (az utóbbi kettő Hofstede

maszkulinitás-dimenzióját tartalmazza) 7. Jövőorientáció 8. Teljesítményorientáció 9. Humánorientáció

A felmérés két szempontból történt: **a jelenleg észlelt** ('as is') és a **kívánatosnak tekintett, ahogyan lennie kellene** ('as should be') szempontból. (ibid)

Magyarországon a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem kutatói kapcsolódtak be a programba. A magyar társadalmi/nemzeti kultúra jellemzői a vizsgálat adatai alapján a következők: (Bakacsi et al. 2002, Borgulya, Barakonyi 2004 in Falkné Bánó 2008) Az átlagosnál kisebb az észlelt bizonytalanságkerülés, de a kívánatosnak tekintett érték magasabb. Határozottan nagy a hatalmi távolság az észlelt szinten, a kívánatosnak tartott érték viszont jóval alacsonyabb. Az intézményi kollektivismus enyhén individualista tendenciát mutat, a vágyott érték viszont magasabb. A csoport kollektivismus jóval magasabb mind az észlelt, mind a kívánatosnak tartott szinten. Talán ez a kettős dimenzió rávilágít annak okára, hogy a hofstedei individualizmus dimenzió olyan ellentmondásosak a magyar eredmények és megfigyelések. A társadalmi/intézményi kollektivismus a GLOBE-projektben azt mutatja meg, hogy a társadalmi intézményi gyakorlat milyen mértékben támogatja és jutalmazza a források kollektív felosztását, illetve a kollektív cselekvést. A csoport kollektivismus viszont arra utal, hogy az egyének milyen mértékben fejezik ki lojalitásukat, büszkeségüket, összetartásukat a családban és a munkahelyen (House et al. 2002 in Falkné Bánó 2008).

A nemi egyenlőség terén enyhén maszkulin értéket észlelhetünk, a kívánatos érték kissé eltolódik a nemi egyenlőség irányába. Az észlelt asszertivitás, amely a hofstedei maszkulinitás dimenzió másik összetevője, és azt fejezi ki, hogy a társadalom tagjai mennyire szeretik a konfrontációt, és mennyire agresszívek a társadalmi kapcsolatokban, nem erős, de kívánatosnak tűnik egy kissé erősebb érték. A jövőorientáció észlelt értéke elég alacsony, mának élést mutat, de a vágyott érték ennél jóval magasabb, tehát van igény sokkal jövő-orientáltabb gondolkodásra. A teljesítményorientált gondolkodás észlelt értéke alacsony, de a kívánatosnak érzett érték jóval magasabb. A humánorientáció – ami azt mutatja, hogy a társadalomban és a szervezetekben milyen mértékben támogatják és jutalmazzák a mások iránt megnyilvánuló tisztességet, önzetlenséget, gondoskodást (ibid) –, Magyar-

országon az észlelt szinten alacsony értéket mutat, de a kívánatos érték magasabb, igényt jelez az emberek közötti harmonikusabb kapcsolatokra.

A szervezeti kultúra észlelt szintjén nem találunk lényeges különbségeket az előbbi mutatókhoz képest, de a kívánatos értékek között markánsabb értékek is vannak (Borgulya, Barakonyi 2004).

Magyarországot e mutatók alapján a kelet-európai csoportba sorolták Albániával, Grúziával, Görögországgal, Kazahsztánnal, Lengyelországgal, Oroszországgal és Szlovéniával együtt (Bakacsi et al. 2002 in Falkné Bánó 2008). Vallási, történelmi és nyelvi szempontból is jelentősen eltérő kulturális hátterük ellenére ezek az országok a GLOBE-mutatók szempontjából mind nagy hatalmi távolsággal, erős családi és csoport kollektizizmussal jellemezhetők, egy jövő- és teljesítményorientáltabb kultúrára vágynak, és nagyra értékelik a karizmatikus és csoportorientált vezetést. Valószínűsíthető, hogy ebbe a csoportba tartoznak a GLOBE-felmérésből kimaradt balti államok, valamint Románia, Bulgária, Szlovákia és a volt Jugoszlávia utód-államai is. A Cseh Köztársaság részt vesz a GLOBE-programban, de adatai nagyon ellentmondásosak, ezért nem szerepelnek a kelet-európai csoportban (ibid).

2.1.3. A kulturális sokk háromszög modellje

Elisabeth Marx *Breaking through Culture Shock* című könyvében egy ún. „**kulturális sokk háromszög**” modellt állít fel (Marx 2001 in Falkné Bánó 2008). Szerinte a nemzetközi üzleti életben dolgozó menedzserek a kulturális sokkknak három szintjével találkoznak. Az **érzelmek** szintjén hangulatváltozásokat kell figyelembe venni, az eufóriától a depresszióig keresztül az elégedettségig, a **gondolkodás** szintjén a sztereotipizálástól a kulturálisan hatékony gondolkodásig, meg kell érteni a külföldi kollégák gondolkodását is, és a **társas készségek és az identitás** szintjén a nemzeti felől a nemzetközi szociális készségek felé és egy nemzetközi identitás felé kell a készségek társadalmi és szakmai repertoárját fejleszteni. A nemzetközi alkalmazkodás három szintje a következő célokat tűzi ki a menedzserek számára:

- a) az alkalmazkodási folyamat stresszhatásainak csökkentése,
- b) a különböző események és viselkedésformák érzékelésének és értelmezésének átalakítása, vagyis egy kulturálisan hatékony gondolkodásmód kifejlesztése,

c) hatékonyabb társas viselkedésformák, illetve készségek és egy nemzeti helyett nemzetközi identitás tudat kialakítása (ibid).

2.1.4. Bennett interkulturális érzékenység fejlesztési modellje

Nemzetközi környezetben dolgozó emberek interkulturális érzékenység szintjének megállapítására és az interkulturális kompetencia kialakulásának megértésére szolgál Bennett interkulturális érzékenység fejlesztési modellje (Bennett 1998 in Falkné Bánó 2008), amely hat szintet állapít meg az interkulturális érzékenység kialakulásának folyamatában. Az első három fokozat a **tagadás**, **védekezés** és a **minimalizáció** a fejletlenebb **etnocentrikus fázisba** tartozik, a fejlettebb **etnorelatív fázis** pedig az **elfogadás**, **alkalmazkodás** és **integráció** fokozatait tartalmazza.

A **tagadás** szintjén az ember nem vesz tudomást a tőle kulturálisan különbözőkről. A **védekezés** szintjén az ember felismeri már a kulturális különbségeket, de csak messziről szemléli a másik kultúra tagjait, és negatívan értékeli az eltéréseket. A **minimalizáció** szintjén lévők már felismerik és elfogadják a felszínes kulturális különbségeket, de úgy gondolják, alapvetően mindenki egyforma. Ennek következtében bizonyos kulturális értékeket univerzálisan elfogadott értékeknek hisznek. Pl. az USA-beli amerikaiak úgy gondolhatják, hogy mindenütt a világon az emberek az egyén szabadságát, a nyitottságot és a versenyt tartják a legfontosabb értékeknek, pedig ez csak az erősen individualista kultúrákra jellemző (ibid). A nemzetközi környezetben dolgozó üzletember számára az iménti etnocentrikus szintek elfogadhatatlanok, ha nem tudunk túllépni az etnocentrikus fázison, nem leszünk sikeresek más kultúrák tagjaival való interakciók során.

Az etnorelatív fázis, ezen belül is az integráció fokozat, de legalább az alkalmazkodási fokozat a cél, ha hatékonyan akarunk együttműködni más kultúrák képviselőivel. Az **elfogadás** szintjén jelenik meg a kulturális relativizmus álláspontja, hogy nem az ember saját értékrendszere az egyetlen járható út, ezen a fejlődési szinten az emberek már elfogadják a gondolkodás és viselkedés más formáit is. Az **alkalmazkodás** az egyik legfontosabb fejlődési szint a hatékony interkulturális együttműködés során. Itt már nemcsak elfogadjuk más értékrendszereket, illetve viselkedésformák realitását, de megpróbálunk alkalmazkodni hozzájuk, empatikussá válunk. Az alkalmazkodás legfejlettebb formái már magas szintű interkulturális kompetenciával bíró emberekre jellemzőek, akik azon kívül, hogy saját kulturális beállított-

ságuknak megfelelő viselkedésformákat alkalmaznak, változtatni is tudják azokat más kultúrákhoz való alkalmazkodásuk során. Az **integráció** a legmagasabb, legfejlettebb szakasz az interkulturális érzékenység kialakulásában. Az integráció szintjén lévő emberek olyan identitást alakítanak ki, amelyben a különböző kultúrák között interkulturális közvetítőkként léphetnek fel az interkulturális kommunikáció folyamatának aktív részeseként. Nem sokan érik el ezt a szintet, még évtizedeket különböző kulturális közegekben élők közül is kevesen (ibid).

A Bennett-modell gyakorlati haszna jelentős, segítségével bárki felmérheti interkulturális fejlettségi szintjét. Esettanulmány-elemzéseknél is hasznos segítséget nyújt, valamint interkulturális, illetve relokációs tréningeken is gyakran alkalmazzuk, pl. vállalati vezetők esetében, akik maguk is elgondolkodhatnak azon, hogy melyik fázis melyik szakaszánál tart interkulturális fejlődésük. Ez újabb elérendő célok kitűzését is jelentheti számukra, amely segíti őket nemzetközi tevékenységük során (Falkné Bánó 2008).

2.2. Esettanulmányok és feladatok

A második részben a korábbi tíz helyett húsz feladat, illetve esettanulmány segíti az elméleti rész gyakorlati alkalmazásának folyamatát. Ez a rész elsősorban a felsőoktatásban a szemináriumi foglalkozásokat segíti, de vállalati tréningeken is jól hasznosítható. Rövid példának vegyük az egyik feladat részeként szereplő „mini” esettanulmányt:

A következő esetet egy Párizsban élő brit menedzsmenttanácsadó mesélte el.

„Egy New York-i tanácsadó cég amerikai vezetőjét elvittem egy párizsi francia tanácsadó cég három partnerével való első megbeszélésre. A tárgyalás nem volt túl sikeres. Még alig töltött tizenöt percet a cég elnökségi szobájában, az amerikai megkérdezte, hogy mennyi a francia cég éves jövedelme. Anélkül, hogy megvárta volna a választ, megkérte, hogy becsüljék meg a cég körülbelüli piaci értékét, mivel ajánlatot kíván nekik tenni.

Éreztem, amint megfagy körülöttem a levegő.”

a) Vitassák meg, hogy ismereteik alapján vajon mi okozta a problémát, vonják le a tanulságokat!

b) Gondolkodjanak el, hogy ha behelyettesítjük a francia vagy az amerikai szereplőket magyarokkal, előfordulhatnak-e Magyarországon is hasonló problémák! (Falkné Bánó 2008: 109–110) A válaszban rá kell mutatni, hogy

az amerikai monokronikus, direkt, alacsony kontextusú kultúra, és az ilyen típusú kommunikációt gyakran agresszivitásként értékeli egy polikronikus, magas kontextusú, indirektebb stílusban kommunikáló kultúra tagja, mint pl. a francia. A magyarok valahol az amerikai és a francia között találhatók. Kultúránk polikronikus, de vannak monokron vonásaink is, magas kontextusú, de nem olyan mértékben, mint a francia.

2.3. Magyarországi kutatások

A harmadik rész a szerző magyarországi vegyesvállalatoknál végzett, tizenöt éve folyó kutatásaival kapcsolatos néhány konferencia-előadásának, illetve rövid tanulmányának felfrissített, rövidített változatait, illetve két új fejezetet tartalmaz. A kutatás a magyar üzleti kultúra sajátosságainak, illetve a nemzetközi vállalatok, elsősorban amerikai–magyar és brit–magyar, munkáját nehezítő kultúraközi kommunikációs konfliktusok okainak és a konfliktusok kezelési stratégiáinak feltérképezésére irányul, több mint negyvenöt vállalat négyszáz szervezeti vezetőjével és alkalmazottaival készített interjúk alapján. Ez a rész a felsőoktatási intézmények hallgatóinak és oktatóinak a magyarországi kutatásokban adhat elméleti és gyakorlati útmutatást.

2.4. Cultural Aspects of doing Business in Hungary – az angol nyelvű rész

Az új, angol nyelvű negyedik rész elsősorban a Magyarországon tanuló külföldi diákok, illetve az itt dolgozó külföldi munkaerő számára kíván segítséget nyújtani napi munkájuk során felmerülő interkulturális kommunikációs problémáik megoldásában. A magyar kulturális és kommunikációs sajátosságok ismertetésén kívül a harmadik részben magyar nyelven elemzett vállalati kultúraközi konfliktusok és megoldási stratégiák angol nyelvű, a célcsoport igényeihez alkalmazkodó változata szerepel.

A negyedik rész anyagát a felsőoktatás angol nyelvű képzésein, és a külföldi menedzserek és alkalmazottak számára tartott interkulturális, illetve relokációs tréningeken lehet hasznosan alkalmazni.

3. Összegzésként rámutathatunk, hogy az interkulturális kommunikáció, illetve az interkulturális menedzsment témakör célcsoportok szerinti oktatásának eltérő sajátosságai szempontjából nagyon hasznosnak mondható az az irány, ami a szakirodalom utóbbi néhány évben történő differenciálódásával,

célorientáltabbá válásával jellemezhető. A szerző új könyvével ezt a tendenciát kívánja erősíteni.

Irodalom

- Bakacsi, Gy., Takács, S., Karácsonyi A., Imrek, V. 2002. Eastern European cluster: tradition and transition. In: *Journal of World Business* 37, 69–80.
- Bennett, M.J. 1998. Intercultural Communication: a Current Perspective. In: *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Bennett, M.J. (ed.) Boston: Intercultural Press, a Nicholas Brealey Publishing Co. 1–34
- Borgulya, Iné, Barakonyi, K. 2004. *Vállalati kultúra*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Csath, M. 2008. *Interkulturális menedzsment. Vezetés eltérő kultúrákban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Falkné Bánó, K. 2001. *Kultúraközi kommunikáció. Nemzeti és szervezeti kultúrák, interkulturális menedzsment aspektusok*. Budapest: Püski Kiadó
- Falkné Bánó, K. 2008. *Kultúraközi kommunikáció, az interkulturális menedzsment aspektusai; Cultural Aspects of Doing Business in Hungary*. Budapest: Perfekt Kiadó
- Hidasi, J. 2008. *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Scolar Kiadó, második kiadás
- Hofstede, G. J., Pedersen, P.B., Hofstede, G. 2002. *Exploring Culture*. Boston: Intercultural Press, Nicholas Brealey Publishing
- Holló, D., 2008. *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- House, R., Javidan, M., Hanges, P., Dorfman, P., 2002. Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE. In: *Journal of World Business* 37, 3–10
- Inkei, P., Tóth, V. 2008. *A kultúrák közötti párbeszéd európai éve*. Budapest: Kultúrpont Iroda
- Konczos Szombathelyi, M. 2008. *Kommunikáló kultúrák. A tőkeleépítés nyelvi és kulturális infrastruktúrája, avagy a kultúraközi kommunikáció néhány aspektusa*. Budapest: L'Harmattan Kiadó
- Marx, E. 2001. *Breaking through Culture Shock*. London: Nicholas Brealey Publishing

Az EU kevésbe elterjedt és oktatott nyelveiből megszerzett kommunikatív kompetencia tesztelése

Hrisztova-Gotthardt Hrisztalina

1. Bevezetés

1.1. Nyelvi sokszínűség az egységesülő Európában

Az Európai Uniónak mára 500 millió polgára, 27 tagállama és 23 hivatalos nyelve van, nevezetesen az angol, a bolgár, a cseh, a dán, az észt, a finn, a francia, a görög, a holland, az ír, a lengyel, a lett, a litván, a magyar, a máltaï, a német, az olasz, a portugál, a román, a spanyol, a svéd, a szlovák és a szlovén. Így az Európai Bizottság meghatározta, hogy:

- az uniós intézményeknek bármelyik hivatalos nyelven lehet írni, és ők ugyanezen a nyelven fognak válaszolni;
- az európai uniós rendeletek és más jogalkotási dokumentumok valamennyi hivatalos nyelven megjelennek a Hivatalos Lapban (vö. *Az EU hivatalos nyelvei*).

Azonban a munkadokumentumokat időbeli és költségvetési megszorítások miatt viszonylag ritkán fordítják le az összes hivatalos nyelvre. Ennek kapcsán az Európa Tanács és az Európai Bizottság több hivatalos dokumentumában is hangsúlyozta, hogy a nyelvismeret egyike azon alapkészségeknek, amelyeket minden polgárnak el kell sajátítania ahhoz, hogy hatékonyan részt tudjon venni az európai tudásalapú társadalomban:

- A 2005. augusztus 1-jén közzétett *Európai nyelvi kompetenciamutató* című közleményében az Európai Bizottság azt a célt tűzte ki, hogy egy olyan „valóban többnyelvű európai társadalmat” hozzon létre, „amelyben az egyéni többnyelvűség mértéke folyamatosan növekszik, amíg minden állampolgár gyakorlati nyelvi készségekkel nem rendelkezik az anyanyelvén kívül legalább két nyelven” (*Az Európai Nyelvi Kompetenciamutató* 2005: 4);
- A 2007. április 13-án kiadott *Az európai nyelvi kompetenciamérés keretrendszere* című közleményében a bizottság a fenti célkitűzését a következőképpen indokolta: „A többnyelvűség alapvető érték Európában: meghatározó része Európa egyedi arculatának, gazdagítja to-

vábbá kultúráját és társadalmát. A nyelvtanulás révén az emberek jobb munkalehetőségekhez juthatnak, jobban megértik maguk és mások kultúráját, és nagyobb mobilitásra tesznek szert” (*Az európai nyelvi kompetenciamérés keretrendszere* 2007: 2).

1.2. Egyetlen *lingua franca* kontra nyelvi sokszínűség

Az Európai Bizottság arra is rámutatott, hogy egyetlen *lingua franca* (nevezetesen az angol nyelv) megtanulása nem elegendő (*Az Európai Nyelvi Kompetenciamutató* 2005: 3). Ugyanis egyre erősödik az a tendencia, hogy „az idegen nyelv tanulása” egyszerűen „az angol nyelv tanulását” jelenti (*Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére* 2005: 4).

Az Európai Bizottság hangsúlyozta, hogy további erőfeszítésekre van szükség a tanított nyelvek számának bővítéséhez, különös tekintettel az EU kevésbé elterjedt és oktatott nyelveire (*Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség* 2008: 12). Ezzel kapcsolatban a bizottság új keretstratégiát dolgozott ki, azzal a céllal, hogy közelebb hozza a többnyelvűséget a polgárokhoz, és hogy uniós programok és kezdeményezések (Lingua, Sokrates, Leonardo) segítségével ösztönözze a nyelvi sokféleséget (*Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére* 2005: 4; *Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség* 2008: 8).

Továbbá, a bizottság felkérte a tagállamokat arra, hogy „tegyenek több nyelvet hozzáférhetővé a tanulók számára, hogy az egyéni érdeklődés alapján lehessen választani, és a tanulható nyelvek köre feleljen meg a helyi igényeknek” (*Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség* 2008: 13).

2. Az elért eredmények mérése és dokumentálása

A bizottság ugyanakkor fontosnak tartja az idegennyelv-tanítás és -tanulás eredményeinek mérését. Ugyanis ahhoz, hogy nyomon tudjuk követni a célkitűzés megvalósítását és az előrehaladást, szükségünk van arra, hogy rendszeresen felmérjük az idegennyelv-tanulás során elért eredményeket. Erre a célra a bizottság egy *Nyelvi Kompetenciamutatót* dolgozott ki, amely segítségével meg tudja állapítani „az általános nyelvi kompetenciát valamennyi tagállamban” (*Az Európai Nyelvi Kompetenciamutató* 2005: 6). Gyakorlati okokból azonban a mutató nem terjedhet ki a teljes felnőtt populációra, az összes az Unión belül oktatott nyelvre, valamint minden nyelvi

készsége. Más szavakkal a felmérés során csak és kifejezetten a 15 éves tanulók képezik a célcsoportot, a felmérés az EU-ban leggyakrabban oktatott nyelveket – az angolt, a franciát, a németet, a spanyolt és az olaszt – érinti, és az első ciklusban nem kerül sor a beszédképesség mérésére. Ezen túlmenően a felmérésben résztvevők nem kapnak bizonyítványt, amely hivatalosan is minősítené és dokumentálná a jelenlegi nyelvtudásukat. Mindazonáltal a nyelvi kompetencia dokumentálása egyre nagyobb jelentőséggel bír. Leonard Orban, az Európai Unió többnyelvűségért felelős biztosának szavaival élve „a nyelvtudás szintjét igazoló bizonyítvány nemcsak magabiztosságot ad, hanem lehetőséget is biztosít arra, hogy az tulajdonosa könnyebben 'eladja' a képességeit különböző cégeknek; a cégek pedig könnyebben és gyorsabban felmérhessék az adott állásra pályázó(k) nyelvi képességeit” (Orban 2007: 2; 4).¹

3. Az *ECL* Konzorcium hozzájárulása az Európai Unió többnyelvűségre való törekvéseihez

A fentiekben felvázolt EU-törekvésekkel összhangban, az európai uniós tagállamok közel 10 éves szakmai előkészítő munka után 1992-ben londoni központtal nemzetközi konzorciumot, nevezetesen az *ECL Konzorciumot* (*European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages*) hozták létre. A konzorcium hármas célt tűzött ki maga elé, mégpedig hogy:

- standardizált nyelvtanfolyami rendszer kidolgozásával és elterjesztésével támogassa és szorgalmazza az európai országok nyelvének (különösen az EU kevésbé elterjedt és oktatott nyelveinek) iskolai és iskolán kívüli kölcsönös oktatását;
- az EU tagállamok és a tagjelölt országok nyelvére kidolgozott standardizált tesztrendszernek, az *ECL* nyelvvizsgának a segítségével egységes és megbízható mércét biztosítson a megszerzett nyelvtudás méréséhez;
- biztosítsa az *ECL* nyelvvizsga révén az egyes nyelvekből elért vizsgaeredmények, ill. a megszerzett vizsgabizonyítványok honosítási eljárás nélküli nemzetközi összehasonlíthatóságát (vö. *EU-konform törekvések a nyelvtanulás motiválására*).

¹ Az eredeti angol nyelvű idézetet a szerző fordította le magyarra.

Az *ECL* nyelvvizsgák szakmai gondozását tagállamonként egy-egy neves egyetem, nyelviskola vállalta, amely az általa képviselt nyelvből a vizsgatesztek összeállítását és a vizsgadolgozatok értékelését végzi. Az Európai Bizottság melegen üdvözölte a kezdeményezést, és az Erasmus, a Leonardo, majd a Lingua projektek keretében anyagi támogatást is nyújtott a konzorcium számára (Háry, Huszti 2008).

1999-ben a tagok megbízásából a Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Titkársága kapta meg az *ECL-konzorcium* nemzetközi központjának a státusát. Egy hároméves Lingua-D projekt (*Egyenlő jogokat az EU kevésbé elterjedt és oktatott nyelveinek*) keretében a titkárság jelentős lépéseket tett annak érdekében, hogy az *ECL*-standardokat kiterjessze az EU-tagállamok és tagjelölt országok nyelveire. A projekt kidolgozóinak az volt a célja, hogy az EU kevésbé elterjedt és oktatott nyelveit képviselő egyetemekkel együttműködve nyelvvizsgahely-hálózat épüljön ki egymás nyelveinek kölcsönös oktatására. Másfelől a szakemberek arra törekedtek, hogy az *ECL* nyelvvizsga más nyelvekre már kifejlesztett standardjait az úgynevezett „kis nyelvekre” is kiterjesszék (Háry 2003).

Mára a leggyakrabban tanított EU-nyelvek mellett (angol, német, spanyol, olasz) letehető *ECL* nyelvvizsga a következő kevésbé elterjedt és oktatott nyelvekből is: bolgár, cseh, lengyel, magyar, orosz, román, szerb és szlovák. (Ebben a felsorolásban az orosz külön státust élvez, ugyanis nem EU-nyelv, és jelenleg valóban kevésbé oktatottnak, de semmiképp sem kevésbé elterjedt nyelvnek minősül.) Ezekből a nyelvekből évente kétszer (áprilisban és decemberben) lehetséges vizsgát tenni, négy, a Közös Európai Referenciakeretben definiált szinten – A2, B1, B2 és C1 szinten. Ezek közül a fentiekben felsorolt nyelvek közül a NYAT (Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület) akkreditálta a magyar nyelvet, a többi nyelvből egyszerűsített, kiegészítő vizsga nélküli honosítással szerezhető meg az akkreditált bizonyítvány.

A nyelvvizsgán a négy nyelvi alapkészséget kerül mérésre: a szóbeli kommunikáció, a hallott szöveg értése, az írásbeli kommunikáció és az olvasott szöveg értése. Az *ECL* nyelvvizsga ugyanis azt méri, hogy a jelölt képes-e a különféle élethelyzetekben, a hivatásával/foglalkozásával összefüggő, illetve személyes/magánéleti szituációkban, szóban és írásban kommunikálni.

A vizsgafeladatok tartalmát és formáját a szakértők alapos vizsgálatok és speciális célcsoportokon történő kipróbálás után határozták meg. Az egyes nyelvekből a teszteket az adott célország valamelyik neves egyetemének vagy más oktatási intézményének speciálisan kiképzett munkatársai készítik. Ezek a tesztírói csoportok gazdag szakmai tapasztalattal rendelkeznek, ami az adott nyelv idegen nyelvként való oktatását és tesztelését illeti. Az ECL-konzorcium a következő intézményeket és ezek munkatársait bízta meg az EU kevésbé elterjedt és oktatott nyelveiből való tesztek megírásával:

- Bolgár nyelvből: *Департамент по чуждоезиково обучение, Медицински Университет-Варна* (<http://www.mu-varna.bg>);
- Cseh nyelvből: *Letni skola slovanskych studií, Filofická fakulta, Universita Palackého* (<http://lss.upol.cz/>);
- Lengyel nyelvből: *IKO Warszawa* (<http://www.iko.com.pl>);
- Magyar nyelvből: *Pécsi Tudományegyetem, Idegen Nyelvi Titkárság* (<http://inyt.pte.hu>);
- Orosz nyelvből: *Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова* (<http://www.msu.ru/>);
- Román nyelvből: *Centrul de Limbi Straine al Universităţii din Bucureşti* (<http://www.unibuc.ro/ro/tcecl>);
- Szerb nyelvből: *Centar za strane jezike, Ekonomski Fakultet Subotica, Univerzitet u Novom Sadu* (<http://www.eccf.su.ac.yu/>);
- Szlovák nyelvből: *Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre* (www.ukf.sk).

Ezekben az egyetemeken, illetve ezekben az intézményekben évente kétszer van lehetőség arra, hogy más anyanyelvvel rendelkező iskolások, hallgatók, valamint felnőtt munkavállalók nyelvvizsgázzanak az adott ország nyelvéből. Ugyanakkor az ott működő *ECL* vizsgaközpontokban lehető *ECL* nyelvvizsga más nyelvekből is. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy a „helyi” nyelven kívül a jelentkezők gyakran választják az angolt és a németet, vagy valamelyik határos ország nyelvét. Így például Magyarországon erős igény mutatkozik a román, szerb és a szlovák nyelvvizsga iránt, Lengyelországban a szlovák nyelvvizsga iránt stb. Ilyen értelemben az *ECL* nyelvvizsgarendszer eleget tesz az Európai Bizottság a tagállamokhoz intézett azon felkérésének, hogy tartsák szem előtt a helyi körülményeket (határ

menti régiókat, különböző nyelveket beszélő közösségek jelenlétét stb.) (*Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség*: 2008: 12).

A vizsgázók létszáma a fentiekben felsorolt nyelvekből egyelőre nem mérhető össze a leggyakrabban oktatott EU-nyelvekkel, amelyekből vizsgaidőszakonként több ezren tesznek vizsgát. Azonban minden következő vizsgaidőszakban minden egyes nyelvből fokozatosan növekszik az érdeklődés az úgynevezett „kis nyelvek” iránt, ami feltételezhetően a vizsgarendszer következő sajátosságaival és előnyeivel magyarázható (vö. Hány 2001):

- Az *ECL* nyelvvizsgarendszer nyitott minden célcsoport számára, a közoktatásban tanuló diákoktól az egyetemi/főiskolai hallgatókon át a felnőtt munkavállalókig. A rendszer nem kor-, nem-, kultúra-, ország- és szakmaspecifikus;
- az *ECL* nyelvvizsgán megszerzett nyelvvizsga-bizonyítvány felhasználható nemcsak a célnyelvi országban, hanem Európa számos államában tanulmányok folytatásához, kutatáshoz és munkavállaláshoz szükséges nyelvtudás igazolására;
- az *ECL* nyelvvizsga különösen előnyös olyan személyek esetében, akik több nyelvet tanulnak/beszélnek, és egy összehasonlítható nyelvvizsga-bizonyítvány segítségével kívánják dokumentálni a nyelvtudásukat.

4. Kitekintés

Az *ECL-konzorcium* nem szándékozik az úttörő munkáját ezen a szinten befejezni, hanem ki kívánja terjeszteni a már kidolgozott standardokat más, még nem EU-országok nyelveire is. A közelmúltban befejeződtek a tárgyalások a horvát nyelv ECL vizsganyelvvé tételéről és a konzorcium aláírta a partneri szerződést az Eszéki Egyetem Tanárképző Karának dékán asszonyával, melynek értelmében a Horvát Tanszék oktatói fogják végezni a horvát ECL tesztek összeállítását. Így 2009 decemberétől a jelenlegi 12 ECL vizsganyelv mellett már horvátból is lehetséges vizsgát tenni. A jövőbeli eredményekről és előrelépésekről, valamint az új lehetőségekről a továbbiakban is tájékoztatni kívánjuk a szakmai közönséget.

Irodalom

- Az EU hivatalos nyelvei.* 2009. http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc135_hu.htm
- Az európai nyelvi kompetenciamérés keretrendszere.* 2007. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com184_hu.pdf
- Az Európai Nyelvi Kompetenciamutató.* 2005. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:HU:PDF>
- EU-konform törekvések a nyelvtanulás motiválására.* <http://www.ecl.hu/pages/template2.aspx?id=5187>
- Háry L. 2001. Európai összefogás a nyelvtudás egységes mérésében. Elhangzott: *A régió nyelvi-kulturális jelenségei.* Nemzetközi konferencia. Pécs. 2001. november 6.
- Háry L. 2003. A nyelvvizsga szerepe a többnyelvűség motiválásában. Elhangzott: *A többnyelvű Európa.* XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Széchenyi István Egyetem, Győr. 2003. április 14–16.
- Háry L., Huszti J. 2008. Az interkulturális kompetencia tesztelése a nemzetközi ECL nyelvvizsgán. Elhangzott: *Az interkulturális kommunikáció nyelvi aspektusai.* Nemzetközi konferencia. Bél Mátyás Egyetem, Besztercebánya, Szlovákia. 2008. május 27.
- Orban, L. 2007. *Building confidence in language learning.* http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/news/docs/speeches/071103_University_of_Bucarest/071103_University_of_Bucarest_en.pdf
- Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség.* 2008. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_hu.pdf
- Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére.* 2005. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_hu.pdf

Szaknyelvi kommunikáció

A jogi fogalmak jelentéstartalma a laikusok szemszögéből

Dobos Csilla

Bevezetés

A szakemberek és a laikusok kommunikációjában felmerülő akadályok kialakulásának legfőbb okai egyrészt a laikusok szakmai ismeretének hiányára, másrészt terminológiai és nyelvhasználati problémákra vezethetők vissza. Különösen igaz ez a megállapítás a jogi eljárás során létrejövő interakciókra, mivel itt a kommunikáció olyan beszédpartnerek között valósul meg, akik számára a nyelvi eszközökhöz és azok használatához való hozzáférés nem egyenlő mértékben biztosított. A jogi végzettséggel és általában több éves tapasztalattal rendelkező szakemberek birtokában vannak azoknak az ismereteknek, amelyek a bírósági tárgyalások mindennapi gyakorlatában előforduló jogi szakszavak jelentésére és használatára vonatkoznak. A laikusok ezzel szemben általában nincsenek tisztában a jogrend működésével és ebből adódóan a jogi fogalmak jelentésével sem. Ezen tényezők hatását fokozzák a laikusok kommunikatív kompetenciájára (vö. Canale–Swain 1980) jellemző hiányosságok, amelyek több szinten is megmutatkoznak, így például a grammatikai, szövegszerkesztési, stratégiai és szociolingvisztikai kompetencia területén. Az említett probléma természetesen nem csak tipikus jogi mikro-pragmatikai környezetben merül fel, hanem a hétköznapi életben, például újságolvasás vagy hírek hallgatása során is. Ebben az esetben a befogadónak passzív szerep jut a kommunikációban, azonban bizonyos fokú szakmai és terminológiai ismeretre elengedhetetlenül szüksége van a jogi témájú hírek megértéséhez.

Az alábbiakban a jogi fogalmak hivatalos szaknyelvi jelentése és a laikusok által nekik tulajdonított jelentéstartalmak közötti eltéréseket mutatjuk be. Egy harminc évvel ezelőtt elvégzett kérdőíves vizsgálat megisméltésével, arra keressük a választ, vajon a diákok a XXI. század elején jobban ismerik-e a jogi kifejezések jelentésének tartalmát, mint a múlt század hetvenes éveiben.

1. Kutatási hipotézisek és a kérdőív összeállítása

Jelen kutatás alapjául egy olyan tanulmány szolgál (Hlavathy 1979: 635–643), amely kérdőíves felmérések eredményeinek az elemzése során különböző jogi fogalmak és kategóriák jelentésének a szerkezetét vizsgálja a laikusok értelmezésében. A *Jogtudományi Közlöny* 1979. évi októberi számában publikált tanulmányban olyan jelentéstartalomnak a bemutatására kerül sor, amelyeket a laikusok tulajdonítanak az egyes jogi fogalmaknak. Ezek a jelentések gyakran eltérnek a terminus hivatalos, törvénykönyvekben, jogszabályokban megfogalmazott, jogi szakirodalomban tárgyalt jelentésétől. A cikk szerzőjének álláspontja szerint a jogot nem végzett emberek nem egyszerűen nem ismerik a jogi terminológiát, hanem teljesen másként értelmezik az egyes szakszavak jelentését. Ennek megfelelően létezik egy sajátos, „**laikus jogértelmezés**”, amely tipikus eltéréseket mutat a hivatalos értelmezéshez viszonyítva. Példaként szolgálnak azok a jogi szakszavak, amelyek tartalmát a laikusok egészen másként interpretálják, mint a jogi értelmezés: *zár alá vétel, jogi személy, kereset, szolgalmi jog* stb. Az 1979-ben és a harminc évvel később, 2009-ben elvégzett kutatás **hipotézisei** nagyrészt megegyeznek, és egyaránt a laikus jogértelmezés vizsgálatára irányulnak:

- A jogi tanulmányokat nem végzett embereknek a jogi fogalmak jelentéséről sajátos, a hivatalos, szakmai jelentéstől eltérő elképzeléseik vannak.
- A laikusok nem egyszerűen nem ismerik a jogi terminológiát, hanem annak tartalmaként mást feltételeznek.
- A jogi fogalmak hivatalos jelentései és a laikusok által nekik tulajdonított jelentéstartalmak között tipikus és nagy gyakoriságú eltérések lehetnek (Hlavathy 1979).

A középiskolások jogi fogalmakról alkotott elképzeléseinek a bemutatásán kívül a 2009-ben elvégzett vizsgálat célként tűzte ki azt is, hogy összeveti az 1979-es eredményeket a 2009-ben végzett felmérés adataival.

A hipotézisek valószínűsítése kérdőívek segítségével történt, amelyeket mindkét felmérés esetében több mint kétszáz középiskolás tanuló töltött ki. Az adatközlők életkora és iskolatípus szerinti megoszlása megegyezett a jelenlegi és a 30 évvel ezelőtti kutatásban (1979-ben: 100 gimnazista, 54 szakközépiskolás, 51 ipari tanuló, összesen 205 fő; 2009-ben: 100 gimnazista, 55 szakközépiskolás, 48 szakképző iskolában tanuló, összesen 203 fő).

A jelen tanulmányban ismertetendő adatok egy átfogóbb felmérés egy-egy szeletét alkotják. A kérdések jelentős része a jogi terminológia ismeretére és a jogi fogalmak értelmezésére vonatkozik, kisebb része pedig a jog rendszerére, illetve működésére. Az alábbiakban csupán négy olyan kérdésre adott válaszok elemzésére kerül sor, amelyek egyaránt szerepeltek a jelenlegi és a harminc évvel ezelőtti felmérésben is:

1. Mi a jogi személy?
2. Fogalmazza meg röviden, mit jelent: a lopás, a csalás és a sikkasztás.
3. Fellebbezhet-e az ügyész enyhítésért?
4. Fellebbezhet-e a vádlott védője súlyosbításért?

Az első két kérdés arra keresi a választ, hogy mennyiben tér el a jogi fogalmak hivatalos jelentése attól a jelentéstartalomtól, amely a laikusok elképzelésében él, míg a harmadik és negyedik kérdés arra próbál rávilágítani, hogy különbözik-e a jogi megoldások logikája a laikusok „hétköznapi” logikájától.

2. A jogi terminusok jelentése és a laikusok jogértelmezése

2.1. A jogi személy terminus jelentése

A **jogi személy**¹ meghatározására vonatkozó kérdésre az adatközlők az 1979-ben végzett kutatásban (összesen több mint 200 középiskolai tanuló) szinte kivétel nélkül helytelen választ adtak, 2009-ben a több mint 200 középiskolás tanuló közül két tanuló válaszolt megközelítően helyesen (*valamilyen joggal kapcsolatos szervezet, cégek*). Az 1979-es felmérésben a középiskolások többsége a jogi személy fogalmát a következő választípusok valamelyikében ragadta meg: (1) jogász, illetőleg egyes jogi pályák képviselői, (2) a jogot ismerő, de nem feltétlenül jogi munkakörben dolgozó személy, (3) mások (emberek vagy szervezetek) képviseletére jogosult személy, (4) jogi döntések hozatalára feljogosított személy, (5) mindenki, (6) minden

¹ Jogi személy: jogképességgel rendelkező nem természetes személy. Jogi személy többek között az állami vállalat, tröszt, az állami és önkormányzati költségvetési szerv, a szövetkezet, a gazdasági társaság, a társadalmi szervezet, az alapítvány, közalapítvány, köztisztviselő, ügyvédi iroda. A jogi személy saját neve alatt szerezhethet minden olyan jogot, és vállalhat minden olyan kötelezettséget, amelyek jellegüknél fogva nem csupán az emberhez fűződhetnek. A jogi személy nevében a jogi személy képviselője jár el. (Bíró 2006: 226–227)

állampolgár bizonyos életkor után, (7) a teljes jogú állampolgár. A 2009-es felmérés adatai a következő választípusokhoz sorolhatók (zárójelben az adott választípushoz rendelhető tanulók számát tüntettük fel):

- Jogász, jogi ügyekkel foglalkozó ember, bíró, ügyvéd, ügyész, bíróságon dolgozó személy, olyan személy, aki joggal foglalkozik, jogi munkakörben dolgozó személy (52 tanuló).
- Minden ember, jogokkal rendelkező személy, azok, akiknek valamilyen jogai vannak (35 tanuló).
- Minden 18 évet betöltött személy, bizonyos életkor után mindenki, a nagykorúak, a felnőttek, nem beteg, nagykorú emberek (12 tanuló).
- A jogot ismerő személy, jogot tanult ember (4 tanuló).

A fenti tipikusnak mondható válaszok mellett találunk még egyéni meghatározásokat, amelyeket csak néhány tanuló választott: eltiltották a jog gyakorlásától (3 tanuló), ártatlan, teljes jogú állampolgár (3 tanuló), büntethető személy (2 tanuló), törvényt betartó személy (1 tanuló), a törvény vonatkozik rá (1 tanuló), jogi döntések hozatalára feljogosított személy (1 tanuló), olyan személy, aki ellen eljárás indult (1 tanuló). Néhány kivételtől eltekintve, a tanulók többségében fel sem merült egyik felmérés során sem, hogy a jogi személy nem „hús-vér ember”, hanem valamilyen szerv vagy szervezet.

Az 1979-es felmérésben a tanulók 18%-a, míg 2009-ben a tanulóknak csaknem a fele (42,36%-a, vagyis 86 fő) egyáltalán nem válaszolt a feltett kérdésre. A válasz elmaradásának oka nem a tanulók passzivitását vagy a feladattal szembeni ellenérzését mutatja, hanem – saját bevallásuk szerint – ismereteik hiányában keresendő.

2.2. A lopás, csalás és sikkasztás értelmezése

A **lopás**² lényegét a válaszadók jelentős része helyesen határozta meg, a kérdésre az 1979-es felmérés során csaknem mindenki válaszolt, míg 2009-ben mindössze egy tanuló nem adott választ. A tanulók a lopás fogalmi meghatározásának lényegét az **eltulajdonítás** (109 fő) vagy az **elvétel** (64) szavak segítségével ragadták meg. Mindkét kutatásra jellemző, hogy a tanulók a lopás bűncselekményét meghatározott tulajdoni formához kötötték

² Btk. 316. § (1) Aki idegen dolgot mástól azért vesz el, hogy azt jogtalanul eltulajdonítsa, lopást követ el.

(leginkább magántulajdonhoz), és hangsúlyozták az elkövetés módját: *tudta nélkül, engedély nélkül, nem tisztességes módon* stb. A törvényi fogalomtól való leggyakoribb eltérés a 30 évvel ezelőtti felmérésben az *elsajátítás* kifejezés használata volt, ami nem jellemezte a 2009-ben megfogalmazott választásokat. Többen példák segítségével írták le a fogalmat (pl. *amikor valaki megy az utcán, és egy másik ember elveszi tőle a táskáját*), illetve szinonimák segítségével próbálták meghatározni a terminus jelentését: *elköt, lenyúl, birtokba vesz, megfoszt, elkoboz, elbitorol* stb.

A **csalás**³ lényegét a válaszadók jelentős része hozzávetőleg pontosan írta le. Az 1979-es felmérés során a tanulók többsége válaszolt, 2009-ben 35 tanuló nem adott semmilyen választ erre a kérdésre, sokan pedig az elvonatkoztatás és általánosító megfogalmazás helyett egy-egy konkrét példával határozták meg a fogalmat (pl. *ha egy boltos többet számol és kér* stb.). Közös vonás mindkét kutatás esetében, hogy a tanulók egyáltalán nem említik a *tévedésbe ejt, tévedésben tart* kifejezéseket, holott ez a csalás bűncselekményének fontos ismérve. További közös vonás az is, hogy sértettként kizárólag magánszemélyre gondolnak. Mindössze néhány olyan válasz akadt, amelyekből arra lehet következtetni, hogy a csalás sértettje magánszemélyen kívül más is lehet. A harminc évvel ezelőtti diákok a *becsap* és a *félrevezet* igék jelentését társították a *csalás* fogalmához, s a cselekmény lényegét a törvények vagy szabályok *kijátszásával* azonosították. 2009-ben 61 tanuló a szabályok és a törvény *megkerülésével*, 28 tanuló pedig szintén a *becsap* ige jelentésével azonosította a csalás fogalmát. Az említetteken kívül az *átver, kárt okoz, megkárosít, pénzt eltulajdonít, pénzt szerez, illegálisan üzletel* igék és a *visszaélés, hamisítás, megtévesztés, hazugság, ámtítás, csalás, jogtalan előny* főnevek szerepelnek leggyakrabban a tanulók válaszaiban.

A **sikkasztás**⁴ lényegét a válaszadók szinte kivétel nélkül helytelenül értelmezték, a 2009-es felmérésben 26 tanuló egyáltalán nem válaszolt. Az 1979-ben végzett vizsgálat során az alábbi válaszok születtek:

1. A köztulajdon sérelmére elkövetett lopás.
2. Pénz (értéktárgy, nagyobb összeg) eltulajdonítása.

³ Btk. 318. § (1) Aki jogtalan haszonszerzés végett mást tévedésbe ejt, vagy tévedésben tart, és ezzel kárt okoz, csalást követ el.

⁴ 317. § (1) Aki a rábízott idegen dolgot jogtalanul eltulajdonítja, vagy azzal sajátjaként rendelkezik, sikkasztást követ el.

3. A köztulajdon sérelmére elkövetett pénzlopás.
4. A munkakör kihasználásával való (elsősorban pénz-) lopás.

A válaszok alapján az a következtetés vonható le, hogy a legtöbb tanuló a sikkasztás lényegét a törvények vagy szabályok kijátszásával azonosítja, s a sikkasztást a lopás alfajának tekinti. A 2009-es felmérésben a tanulók a következő meghatározásokat írták:

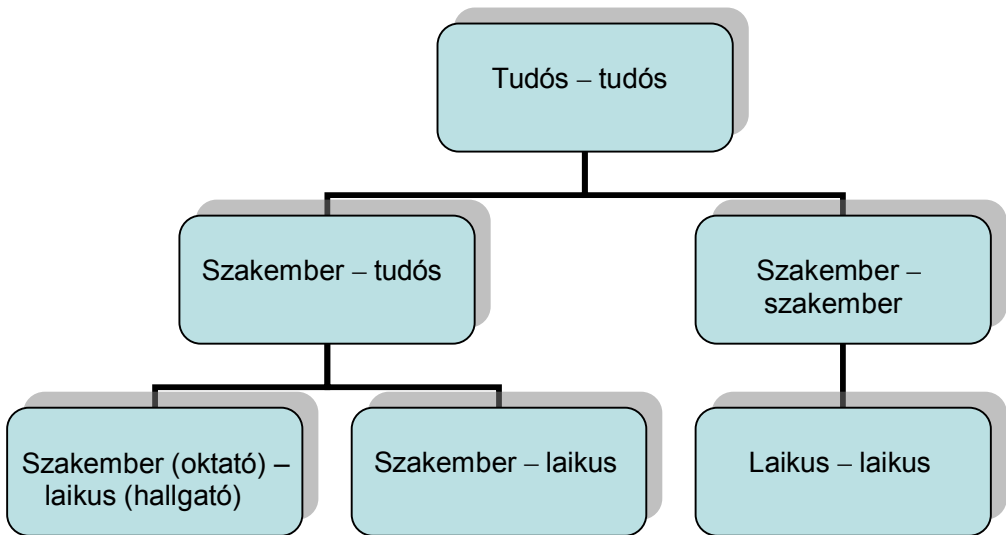
1. Pénzt eltulajdonít (46 tanuló).
2. Elvesz, eltulajdonít (39 tanuló).
3. Pénzlopás, törvénytelen pénzszerzés (28 tanuló).
4. Elsikkasztás (21 tanuló).

Mint láttuk, a *rábízott dolog* kategóriája fel sem merült a 30 évvel ezelőtti kutatásban, 2009-ben pedig mindössze két tanulónál fordult elő. A két kutatás eredményeit alapul véve, feltételezhető, hogy a laikusok terminusértelmezése a sikeres szakmai kommunikáció kibontakozását akadályozó tényezővé válhat. A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy a jogi nyelvhasználat ágenseinek a felkészültsége hogyan befolyásolja a szakszavak jelentésének értelmezését.

3. A jogi kommunikáció színterei és az ágensek felkészültségei

A kommunikáció participációra alapozott felfogásának értelmében az interakcióban részt vevő szereplők, vagyis az ágensek mindig valamilyen színtérhez kapcsolódnak (Horányi 2007). A színteret eseményjellege, s ebből adódóan tematikai összefüggések, lokális és temporális körülmények, a nyilvánosság szintjei, valamint a kommunikáló partnerek ezen tényezőkre vonatkozó ismeretei és előzetes tudása jellemzik. Az említett elmélet szerint ez utóbbiakat nevezzük összefoglaló néven az **ágens felkészültségeinek**, amelyek meghatározó szerepet játszanak a kommunikáció színtérének a kialakításában. A színtér így a valóságnak nem csupán egy olyan kis szelete, amely helyet biztosít a kommunikatív cselekvés számára és attól függetlenül is létezik, hanem sokkal inkább egy olyan tér, amely az ágensek felkészültségei által jön létre (Domschitz–Hamp 2007). Ennek értelmében a jogi kommunikáció általunk vizsgált színtereit egyrészt a jogi szakemberek, másrészt a jogi kommunikációban részt vevő laikusok felkészültségei hozzák létre. Miután az ágensek egyaránt rendelkezhetnek közös és eltérő ismeretekkel, a felkészültségek egyfajta hierarchikus rendszert alkotnak. Az

alábbi ábra a jogi kommunikáció legfontosabb színtereit mutatja be az ágens-
sek különböző felkészültségeinek függvényében:



1. ábra: A jogi kommunikáció színterei az ágens-
ek felkészültségeinek szempontjából

A kommunikációs színterek változása a **szakmaiság szintjének** változását is tükrözi. A szakmaiság szintje a laikusok között folyó kommunikációban a legalacsonyabb, a tudósok egymás közötti, valamint a tudósok és szakemberek közötti diskurzusban pedig a legmagasabb. A laikusok felkészültségeiben mutatkozó hiányosságok **témaspecifikus** és **témainvariáns** ismeretekre egyaránt vonatkozhatnak. Előbbiek elsősorban a szakmai ismeretekkel, utóbbiak pedig a nyelvi tudással és a kommunikatív kompetenciával kapcsolatosak. A laikusok általában nem megfelelő mélységben ismerik a törvényeket, nincsenek tisztában a jogi terminológiával és így a jogi fogalmak jelentésével sem. Ez a szemantikai-terminológiai deficit a laikusok eltérő absztrakciós szintű szóhasználatában, a szavak jelentésének téves vagy hiányos ismeretében, illetve a szójelentés ismeretének teljes hiányában nyilvánul meg. Ennek megfelelően a jogi fogalmak adekvát értelmezése a szakemberekhez kötődik.

Az alábbiakban a laikusok témaspecifikus felkészültségeiben megmutatókozó hiányosságokat mutatjuk be annak a három jogi fogalomnak a komponens elemzésével, amelyek a kérdőívben szerepeltek. A *lopás*, *csalás* és *sikkasztás* terminusok a *vagyon elleni bűncselekmények* szemantikai mezőhöz tartoznak, és a következő, jogszabályokban meghatározott bináris szemantikai jegyekkel írhatók le:

Szemantikai jegyek	LOPÁS	CSALÁS	SIKKASZTÁS
idegen dolog	+	-	+
jogtalan eltulajdonítás	+	-	+
jogtalan hasznoszerzés	-	+	-
tévedésbe ejtés, tévedésben tartás	-	+	-
rábízott idegen dolog	-	-	+
idegen dologgal sajátjaként való rendelkezés	-	-	+
kár okozása	-	+	-

2. ábra: A lopás, csalás és sikkasztás terminusok komponens elemzése

A *lopás*, *csalás* és *sikkasztás* terminusok szemantikai struktúrái egyaránt tartalmaznak közös jegyeket (pl. a *lopás* és a *sikkasztás* esetében az *idegen dolog* és a *jogtalan eltulajdonítás*), valamint eltérő szemantikai jegyeket (pl. *csalás* esetében a *tévedésbe ejtés*, míg a *sikkasztás*nál a *rábízott idegen dolog*). Eltekintve attól, hogy a komponens elemzés nem minden esetben ad pontos képet az azonos szemantikai mezőhöz tartozó szavak megegyező és eltérő számairól, összességében mégis lehetővé teszi az egyes fogalmak alapvető elkülönítését, illetőleg jellegzetes szemantikai jegyeinek a kiemelését. A felmérésben részt vevő tanulók elképzelésében összemosódnak a határok az egyes terminusok jelentési között, lehetetlenné téve a fogalmak

adekvát megkülönböztetését és leírását (pl. a sikkasztást a lopás alfajának tekintik). Minél több „hasznló” jelentésű, azonos szemantikai mezőhöz tartozó fogalmat kell meghatározni, annál nehezebb a különbségtétel. Például, ha az előző három jogi terminust kiegészítjük további két, szintén nagyon elleni bűncselekménnyel, a megkülönböztetés még nehezebbé válik a laikus számára.

Szemantikai jegyek	LOPÁS	CSALÁS	SIKKASZ-TÁS	RABLÁS	KIFOSZ-TÁS
idegen dolog	+	-	+	+	+
jogtalan eltulajdonítás	+	-	+	+	+
jogtalan haszonszerzés	-	+	-	-	-
tévedésbe ejtés, tévedésben tartás	-	+	-	-	-
rábízott idegen dolog	-	-	+	-	-
idegen dologgal sajátjaként való rendelkezés	-	-	+	-	-
erőszak	-	-	-	+	+
kár okozása	-	+	-	-	-
élet vagy testi épség elleni közvetlen fenyegetés	-	-	-	+	+
öntudatlan, védekezésre képtelen állapot	-	-	-	+	+
lerészegítés	-	-	-	-	+

3. ábra: A lopás, csalás, sikkasztás, rablás és kifosztás terminusok komponens elemzése

A *lopás*, *sikkasztás*, *rablás* és *kifosztás* bűncselekményét jellemző szemantikai jegyek között szintén találunk közös jegyeket (pl. idegen dolog jogtalan eltulajdonítása), és olyanokat is, amelyek csak egyes bűncselekményekre jellemzőek (pl. a *rábízott idegen dolog* csak a sikkasztás, míg a *lerészegítés* csak a kifosztás esetében számít releváns tényállási elemnek). A laikusok elképzelésében a bemutatott fogalmak jelentése nem különül el megfelelő módon egymástól, mert az egyes szemantikai jegyek egyáltalán nem, vagy nem helyesen kapcsolódnak az egyes terminusok jelentéstartalmához. Ez azt eredményezi, hogy a laikusok téves, a hivatalos jogi jelentéstől eltérő jelentéstartalmat társítanak az adott fogalmakhoz.

4. A laikusok jogi gondolkodása

Figyelemre méltó tény, hogy a jogi fogalmak jelentésének hiányos ismerete ellenére a válaszadók többsége helyesen ragadta meg az ügyész, illetőleg a védő szerepére vonatkozó kérdések lényegét. A diákok többsége helyesen ítéli meg az ügyész szerepét, amennyiben elképzelhetőnek tartja, hogy a vád képviselője is fellebbezhet enyhítésért. Az 1979-es felmérésben a válaszadók 75%-a, míg 2009-ben a válaszadók 60%-a adott helyes választ az ügyész perbeli szerepére vonatkozó kérdésre. A védő perbeli pozíciójának megítélése kevésbé jó eredményeket tükröz, a tanulók 42%-a (1979), illetve 58%-a (2009) adott helyes választ, melynek értelmében a védő nem fellebbezhet súlyosbításért.

Befejezés

Mindkét vizsgálat eredményei összességében alátámasztották a kiinduló hipotéziseket, vagyis azt, hogy (1) bizonyos jogi fogalmaknak tulajdonított jelentéstartalmak szignifikáns eltéréseket mutatnak a hivatalos jelentéstől, (2) a laikusok által helyesnek vélt megoldások sokszor eltérnek az elfogadott jogi megoldásoktól. Az eltérések mindkét esetben tipizálhatók, a választípusok jól körülhatárolhatók.

A 2009-ben elvégzett kutatás eredményei a vizsgált kérdések vonatkozásában hasonlóak a harminc évvel ezelőtt elvégzett felmérés eredményeihez, ami azt mutatja, hogy a középiskolások körében jogi műveltség területén nem tapasztalható jelentős elmozdulás. Szomorú tény továbbá, hogy jelentősen megnövekedett azoknak a tanulóknak a száma, akik hiányos ismereteik miatt egyáltalán nem tudtak válaszolni a feltett kérdésekre.

Irodalom

- Bíró E. 2006. *Jogi szótár*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Canale, M. – Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1. 1–47.
- Domschitz, M. – Hamp, G. 2007. A kommunikáció színtereiről. In: Horányi Ö. (szerk.) 2007. *A kommunikáció mint participáció*. Budapest: Typotex.
- Hlavathy A. 1979. A jogi fogalmaknak tulajdonított jelentéstartalmak. *Jogtudományi Közlöny* 1979. 635–643.
- Horányi Ö. (szerk.) 2007. *A kommunikáció mint participáció*. Budapest: Typotex.

Egy magyar fejlesztésű szaknyelvi vizsga útja az Európai Unióba

Rébék-Nagy Gábor – Warta Vilmos

Bevezetés

A 20. század nyelvoktatási trendjei közül élesen rajzolódik ki a szaknyelv oktatására irányuló társadalmi igény. A szakfordítók alkalmazásával egyidőben egyre fontosabbá válik, hogy egy-egy szakterület, szakma nyelvi regiszterét, diskurzusát és jellemző műfajait az adott területen dolgozó szakemberek is professzionális nyelvi szinten legyenek képesek használni. Ennek nyilvánvaló magyarázata az az előny, amellyel e szakemberek a szakmai szocializációjuk révén rendelkeznek: birtokában vannak olyan szakmai háttérismereteknek, amelyek e speciális nyelvhasználatot megalapozzák.

20. század utolsó évtizedében Magyarországon az érdeklődés homlokterébe a szaknyelvi képzés kimeneti vezérléseként működő szaknyelvi vizsgáztatás került. Az állami akkreditáció lehetőségével élve számos szakterületen (üzleti, mezőgazdasági, kereskedelmi, közgazdasági, jogi és közigazgatási, teológiai, rendvédelmi, katonai és orvosi- egészségtudományi) került sor háromszintű, az Európa Tanács – Közös Európai Referenciakeret, (KER) – (KER, 2003) ajánlásainak megfelelő szaknyelvi vizsgarendszerek kifejlesztésére. Ezek közül itt az orvosi szaknyelvi vizsgarendszert mutatjuk be, ill. azt a módszert, amelynek segítségével a jelenleg kétnyelvű vizsgarendszert az Európai Unió, ill. Japán, Kína és Dél-Korea orvosi egyetemei számára kívánjuk kimeneti követelményként elérhetővé tenni.

Mindehhez feltétlenül szükséges az anyagi alapok megteremtése. Ennek érdekében 2009. január 6–7-én Budapesten hét ország (az Európai Unióból: Lengyelország, Ausztria, Románia, Spanyolország és Magyarország, míg az unión kívülről: Szerbia és Japán) részvételével konzorcium alakult, amelyhez azóta Angliából és Franciaországból is csatlakoztak szakmai érdeklődők. Célja európai uniós pályázatok készítése a már létező és európai uniós akkreditációval rendelkező, jelenleg kétnyelvű PROFEX, orvosi és egészségügyi profilokkal rendelkező szaknyelvi vizsgarendszer nemzetközi felsőoktatási szükségleteknek megfelelő átalakítása.

Az új szaknyelvi vizsgarendszer iránti nemzetközi igényt mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy az orvosi kommunikáció nyelvi aspektusaival tekintélyes orvostudományi szaklapok is egyre nagyobb terjedelemben foglalkoznak. Az Amerikai Egyesült Államokban publikált nagy presztízsű mellkassebészeti szakfolyóirat, a *Chest* a szakmai közlemények mellett több éve tartalmaz orvosi szaknyelvi kommunikációval foglalkozó rovatot, *Medical Writing Tips* címmel. A jelen tanulmány alapötletét is ebben a folyóiratban vetették fel a szerzők (Rébék-Nagy, Warta, Barron, 2008). Az ötlet, amelyet a sTANDEMpex mozaikszó, a Standardised English for Medical Purposes Examination fémjelez, egy nemzetközileg elérhető angol orvosi szaknyelvi készségeket mérő, szintező vizsga kifejlesztése. A mozaikszó közepén elrejtett TANDEM szó jól mutatja az új tesztrendszer nemzetközi jellegét, amely nem csupán a kész termék széles körű felhasználására, hanem az odáig vezető, meglehetősen összetett munkafolyamatok összehangolásának szükségességére is utal.

A számos fontos részletkérdés közül kiemelést érdemel az új vizsgarendszer kulturális meghatározottsága. A nemzetközi felhasználásra szánt mérőeszköz kifejlesztése választás elé állította a fejlesztői csapat: egyik lehetőség az orvosi kommunikáció, a résztvevő országokra jellemző, nemzeti konvencióinak figyelembe vétele, a másik pedig egy globális kultúrán alapuló rendszer megalkotása. Mivel az előbbi megoldás a standardizáció során komoly nehézségeket vet fel, a fejlesztői csapat az utóbbi mellett döntött, azzal a kiegészítéssel, hogy opcionális modulként egy olyan részvizsgát is beiktat, amely az orvosi kommunikáció nemzeti sajátosságainak egy részét a nyelvi közvetítés szintjén mégis képes kezelni.

A kulturális meghatározottságon felül ugyancsak döntést igényel a sTANDEMpex szaknyelvi vizsga általános jellemzőinek meghatározása. A fejlesztői értekezleten egyetértés volt abban, hogy a vizsga legyen egynyelvű (angol), háromszintű (B1, B2, C1) a KER ajánlásainak megfelelően (KER, 2002), feladataiban inkább a közvetlen, mint a közvetett tesztelési módszerek érvényesüljenek, valamint a pontosság és a folyamatosság aránya a folyamatosság bizonyos mértékű dominanciája mellett, de a pontosságot nem elhanyagolva valósuljon meg. Ennek megfelelően a diszkrét pontos és integratív feladatok aránya kb. 60-40 % legyen, az utóbbiak javára. Az értekezleten az is megfogalmazódott, hogy a vizsga nem a szakmai készsé-

gek tartalmának mérésére irányul, de a nyelvi-kommunikációs készségek mérése során a szakmai ismeretekre támaszkodik, mégpedig a nyelvi szint emelkedésével egyenes arányban.

A vizsga minden szinten autentikus szaknyelvi szövegekre és feladatokra irányul. E feladatok optimális végrehajtása az adott regiszter és műfaj keretei között valósul meg, amely egyébként a szakmai ismeretek részét is képezik. A szakmai tudás e részének mérését viszont a vizsga céljának tekintjük.

A vizsga feladatsoraiban kívánatos a szóbeli és az írásbeli nyelvi készségek arányos tükröződése, mivel a korábban már több résztvevő intézményben elvégzett igény- és szükségletelemzés kimutatta, hogy mind a nemzeti, mind a nemzetközi orvos- és egészségtudományi kommunikációhoz szükség van mind szóbeli, mind írásbeli receptív és produktív kommunikációs készségekre.

Módszer

A tervezett, új vizsgarendszer kiindulópontjaként a jelenleg kétnyelvű, magyar állami akkreditációval rendelkező, európai uniós ajánlások szerint szintillesztett PROFEX orvosi szaknyelvi vizsga szolgál.

A fentiek szerint kifejlesztett feladatsorok standardizálását a 2007-ben magyar nyelven is megjelent *Szintillesztési módszertani segédlet* (SZMS) alapján tervezzük (SZMS 2007). E folyamat első lépése, a KER szintjeinek tudatosítása, már megtörtént a fejlesztői értekezleten (SZMS, familiarizációs szakasz, SZMS 2007). Ennek eredményeként születtek meg az egyes szintekre és készségekre vonatkozó deskriptorok (lásd az *Eredmények* fejezetben), ill. a vizsgaspecifikáció. A belső validálás a fentieken túl magában foglalja majd az értékelés és az eredmények elemzését, a vizsgafejlesztés folyamatának leírását, valamint az egész vizsga kritikai elemzését. A specifikációs szakasz lezárásaként a feladatsorok egyes részeinek KER-skálákkal történő leírására kerül sor.

A standardizációs folyamat következő szakasza az értékítéletek standardizálása. Ez a folyamat magában foglalja a KER szintjeihez igazodó nyelvi teljesítmény értékelésének, valamint az egyes tesztütemek nehézségi foka megítélésének gyakorlását.

A tréningeket egyrészt online videokonferencia segítségével, másrészt power point formátumban elkészített, előadás jellegű input alapján rendezik meg.

A harmadik standardizációs szakasz az empirikus validálás. Ennek első lépéseként a belső validálásra kerül sor, amely a teszt pszichometriai minőségét van hivatva megállapítani. A második lépés a külső validálás, amely a jelenleg a világon elérhető három standardizált orvosi szaknyelvi vizsga közül kettőt használ fel (Tokyo Medical University orvosi szaknyelvi vizsga (TMU), valamint a PTE ÁOK és ETK PROFEX (PROFEX) orvosi szaknyelvi vizsga). A horgony-tesztekkel operáló külső validálás célja a sTANDEmpex orvosi szaknyelvi vizsga KER-hez történő kapcsolódásának megerősítése független mérce alapján.

Eredmények

A jelen tanulmány terjedelmi korlátai csupán a fenti szempontok szerint kiválogatott KER deskriptorok ismertetését teszik lehetővé, C1 szinten (felsőfok).

A vizsgázó beszédértését a következő három paraméter jellemzi:

- könnyen tudja követni a mások között folyó interakciót elvont, összetett, ismeretlen témákban,
- viszonylag könnyen tud követni: előadást, beszélgetést, vitát,
- kihallja az apróbb részleteket, a sugallt attitűdöket és a beszélők közötti kapcsolatot.

Az írott szövegértést négy deskriptor írja le:

- meg tud érteni igényesebb, hosszabb szövegeket,
- a rejtett jelentéstartalmakat is érzékeli,
- gyorsan át tud olvasni hosszú és összetett szövegeket, és megtalálja a lényeges részleteket,
- szakmai témák széles körében képes témák tartalmának és fontosságának meghatározására.

A beszédképesség leírására ugyancsak négy paraméter szolgál:

- világos, részletes leírást, bemutatást tud adni összetett témákkal kapcsolatban, összekapcsolja 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;
- jól kezeli a közbeszólásokat.

Az íráskészséget is négy deskriptor határozza meg:

- világos, jól szerkesztett, részletes szöveget tud alkotni összetett témákban,
- megbízhatóan alkalmazza a kohéziós eszközöket,
- összetett témákat világos, jól szerkesztett módon tud kifejtteni,
- kiegészítő gondolatok, érvek és megfelelő példák felhasználásával ki tudja fejteni, és alá tudja támasztani nézeteit.

Opcionális modulban a nemzeti nyelvről a célnyelvre fordítás követelményei a következők:

- a szakmát jellemző komplex kommunikációs készségeket feltételező műfajokban képes szövegek közvetítésére anyanyelvről célnyelvre,
- világos, jól szerkesztett, részletes szöveget tud alkotni összetett témákban,
- megbízhatóan alkalmazza a kohéziós eszközöket.

Amint a fenti deskriptorok mutatják a válogatás az általános nyelvi teljesítményeket leíró paraméterekre koncentrált, de e paraméterek minden esetben összefüggésbe hozhatók a szakmai kommunikáció során elvárt nyelvi teljesítményekkel. Erre egyébként egyes deskriptorokban szó szerinti utalás is történik.

Következtetések

A sTANDEMpex nemzetközi orvosi szaknyelvi vizsgarendszer irányába tett első lépések, a KER-familiarizáció, az egyes szinteket és készségeket meghatározó deskriptorok, valamint a vizsgaleírás alternatívái elkészültek.

További feladat az alternatívák közül az egyik véglegesítése. Ez elsősorban a vizsga értékelési rendszerét jelenti, annak eldöntését, hogy szintező vagy kalibrált értékelőskálával történjen az értékelés.

Ezt követően vizsgafejlesztői, ill. vizsgaértékelési teamet kell alakítani, amelynek tagjait megfelelő tréningben, ill. képzésben kell részesíteni. A

standardizáció utolsó szakasza a legnagyobb munkaidő-ráfordítást igénylő belső és külső validáció, amelyre reményeink szerint már az elnyert EU-pályázat biztosít anyagi forrást.

Az elkészült vizsgarendszert hozzáférhetővé kívánjuk tenni az EU-ban és azon kívül is, Japánban, Kínában és Dél-Koreában abból a célból, hogy az ottani orvostudományi egyetemek belátásuk szerint például kimeneti szaknyelvi vizsgaként használhassák. Ezzel standardizálódhat a nemzetközi biomedicinális diskurzusközösségen belüli kommunikáció, valamint az orvos-beteg interakció.

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.
- G. Rébék-Nagy, V. Warta, J. P. Barron. *Development of International Standards for Medical Communications in English*.
- B. North. et. al. 2003. *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEF)*. Manual: Preliminary Pilot Version. 2003. ford. J. Bárdos. 2006. Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez. Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület. Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ.

A szaknyelvoktatás komplexitása a gazdasági nyelvvizsga követelményeinek tükrében

Mátyás Judit

1. Bevezetés

A Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának hallgatói számára az új Bologna-rendszerben a BA-diploma megszerzésének feltétele egy idegen nyelven sikeresen teljesített általános felsőfokú vagy egy közép-fokú üzleti nyelvvizsga.

A Közgazdaságtudományi Kar Gazdaságmódszertani Intézetében a Szakfordító és Terminológia Tanszéken üzleti szaknyelv oktatása is folyik. A szemináriumi órákon számos, a nyelvvizsga-követelményeknek, előírásoknak megfelelő készség fejlesztése történik szóban és írásban. Ennek során a hallgatók megismerik az idegen nyelvű levelezés, üzleti tárgyalás alapvető szabályait, felkészülnek az olvasott és hallott szövegek értésére, képessé válnak szakmai témák önálló kifejtésére.

2. Üzleti szakmai nyelvvizsga – Nyelvvizsgafeladatok

A diákok többsége a Budapesti Gazdasági Főiskola üzleti nyelvvizsgáját választja angol, német és francia nyelvekből közép- és felsőfokú szinten. A Pécsi Közgazdaságtudományi Kar rendelkezik saját vizsgahellyel is, így a hallgatók helyben vizsgázhatnak szóban és írásban. További előny számukra, hogy a szaknyelvet hosszú évek szakmai tapasztalatával rendelkező, tananyagfejlesztő tanárok oktatják, akik a témában tudományos munkát is végeznek.

Az üzleti nyelvvizsga egy írásbeli és szóbeli részből áll, és a vizsgázó kommunikációs készségeinek szintjét méri. Az írásbeli és szóbeli vizsgák a következő részfeladatokat tartalmazzák: beszédértés, írásfeladat, nyelvteni/szakmai teszt, szövegértés, bevezető beszélgetés, szövegértés, egy szakmai téma önálló kifejtése, szituáció (Babos 2007).

Az üzleti nyelvvizsga témaköreinek elsajátítása és a részfeladatok megoldása során csiszolt készségek a hallgatók egyetemi tanulmányaira is igen kedvező hatással vannak, sőt ezzel párhuzamosan a későbbiekben a munkaerőpiacon kamatoztatható szakmai ismeretekre is szert tehetnek. A BGF

üzleti nyelvvizsga – a hallgatói visszajelzések alapján – a munkaadók által igen (el)ismert és kedvelt, gyakorlatban is hasznosítható vizsgát jelent.

A nyelvvizsgára készülés tehát közvetetten az idegen nyelve(ke)n helyesen, az interkulturális kommunikáció szabályait ismerő üzletemberek képzését is segíti.

3. Szaknyelvoktatás és tankönyvek

Karunkon a hallgatók – alacsonyra szabott költségtérítéssel formában – részt vehetnek két szemeszterre tervezett üzleti kommunikációs alapkurszusokon, ahol megtanulják a szóbeli és írásbeli kommunikáció alapvető szabályait.

A német gazdasági szaknyelv alapjainak oktatásakor a következő könyvekkel dolgozunk:

Sachs, R. 2003. *Deutsche Handelskorrespondenz Neu* (Ismaning: Hueber). A könyv segítségével az üzleti levelezés formai és tartalmi követelményei sajátíthatók el példák és feladatok segítségével, a következő témákban: cégjegyzék, érdeklődő levél, megbízás, hitellel kapcsolatos információkérés, értesítés csomagküldésről, számla, fizetési igazolás, szállítási/fizetési késedelemmel kapcsolatos reklamáció, külföldi képviselő, elektronikus kereskedelem. Minden egyes fejezet végén található az adott levéltémához kapcsolódó alapvető mondatok, tipikus szófordulatok (*Briefbausteine*). A kifejezések a későbbiekben a munkahelyi üzleti levelezések során is sikerrel alkalmazhatók.

A másik tananyag a szóbeli kommunikációra készít fel. Krause, Bayard. 1992. *Geschäftskontakte* (Berlin: Langenscheidt). A tananyag a következő fontos témákat tartalmazza: kapcsolatfelvétel, szállodában, banki ügyintézés, autópályán, üzleti megbeszélés, szakmai vásár/kiállítás. A könyvhöz videó is tartozik, mely segítségével a viselkedési normák, a kulturális különbségek pl. egy üzleti tárgyalás során, vizuálisan is nyomon követhetők, a szókincs, a szakmai és interkulturális ismereteik bővíthetők.

A gazdasági szaknyelvi órákat jelenleg féléves vizsgatréning formájában nyújtjuk hallgatóinknak. A tanórákon a Közgazdasági Kar nyelvészei, nyelvtanárai által írt tananyagokkal dolgozunk. A három egymást kiegészítő és egymásra épülő könyv összeállításakor az alapot az üzleti nyelvvizsga követelmények, a gyakorlatban is hasznosítható ismeretek és az interkulturális szemléletmód jelentette.

Az első könyv Sümeginé, Borgulya, Jacob, Mátyás. 2004. *Wirtschaftskenntnisse auf Deutsch*. (Budapest: KJK. Kerszöv), mely elsősorban a szóbeli nyelvvizsgára készülés során ajánlott, és a következő 14 témakört tartalmazza: A gazdaság alapfogalmai, Piac és árak, Konjunktúra és gazdaságpolitika, Pénz, pénzforgalom és bankrendszer, Vállalat, vállalati formák, A vállalatok jogi formái, vállalati összefonódások, Vállalati vezetés (menedzsment), Beszerzés és logisztika, Marketing, Értékesítés, Külgazdaság, külkereskedelem, EU, Magyarország és a német nyelvű országok gazdasága.

A második könyv Sümeginé, Borgulya, Somogyvári. 2002. *Ziel: Wirtschaftsdeutschprüfung* (Budapest: KJK. Kerszöv). Ez a tananyag elsősorban az írásbeli nyelvvizsgarészre készít fel, és a legfontosabb írásbeli feladattípusokat tartalmazza.

A harmadik Jacob, Mátyás. 2007. *Wirtschaftsdeutsch, Fragen + Antworten* (Pécs: E-Werk). A tananyagban 12 nyelvvizsgatémakör található, valamint a témákhoz illeszkedő szövegek, melyekkel az olvasási készség fejleszthető, valamint a szakmai szókincs bővíthető. Hallgató-barátnak minősíthető az, hogy a könyvben minden lap jobb oldalán található táblázatban a legfontosabb szakmai kifejezések magyar nyelvű fordításai láthatók, így a szakszövegek és szakmai témák szótár nélkül olvashatók.

4. Az üzleti szaknyelv tanulásának sikerességét befolyásoló tényezők

Az ismeretbővítés, vizsgára készülés, informálódás alapvető feltétele az olvasás, ezért meghatározó, sőt alapvető jelentőségű a szövegértési készség fejlesztése. Másrészt azért is fontos, mert az írásbeli és szóbeli nyelvvizsgafeladatok legnagyobb arányban a szövegértés szintjét mérő feladatokat tartalmaznak.

Fontos feltételét képezik a sikeres szaknyelvi tanulmányoknak a szakmai (alap)ismeretek is, amivel a hallgatók – tanulmányaiknak köszönhetően rendelkeznek –, valamint az interkulturális szemléletmód. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt sem, hogy a kreativitás szintén egyik meghatározó feltétele az idegen nyelvű szakmai szövegek sikeres olvasásának, ezért a kreativitás, a kreativitást feltételező flexibilis, divergens gondolkodásmód – tudatos tanári irányítással – a szaknyelvi órákon fejlesztendő.

4.1. Szövegértés, olvasás

Az olvasás az egyik legbonyolultabb pszichikus tevékenységünk: tanult folyamat, ugyanakkor ismereteink legnagyobb részét is olvasással szerezzük meg. Az olvasási készség rendkívül fontos eszköztudásnak számít. Számos kutatási irányvonalat követően a hatvanas években jelent meg először a kognitív pszichológia, majd a nyolcvanas években a kognitív pedagógia. A kognitív megközelítés a megértést helyezi a középpontba (Czachesz 1999, Homolya 2002), s kiemeli a tanulói önállóság fontosságát, ami feltétlenül pozitívumként értékelhető, mert az önállóság és kreativitás a szövegértéshez szükséges rugalmas gondolkodásmód feltételei.

Fontos szempont az is, hogy az anyanyelvi megértés folyamatának vizsgálatai idegen nyelvű szövegek esetében szintén alkalmazandók, mert az anyanyelven elsajátított értési folyamatok meghatározzák a későbbiekben az idegen nyelven történő olvasást (Drescher 2001), tanulást is. „Az anyanyelvi nevelésre hárul a nyelvészeti alapvetés; ennek korszerűsítése az idegen nyelvek tanulásával is összefügg” (Szépe 2000: 649). Az anyanyelvi oktatással, tanulással, szövegértéssel kapcsolatos tapasztalatokat – természetesen – tovább gondolva, az idegen nyelvű szakmai szövegek értő olvasására vonatkozó eltérésekkel kiegészítve ajánlatos hasznosítani.

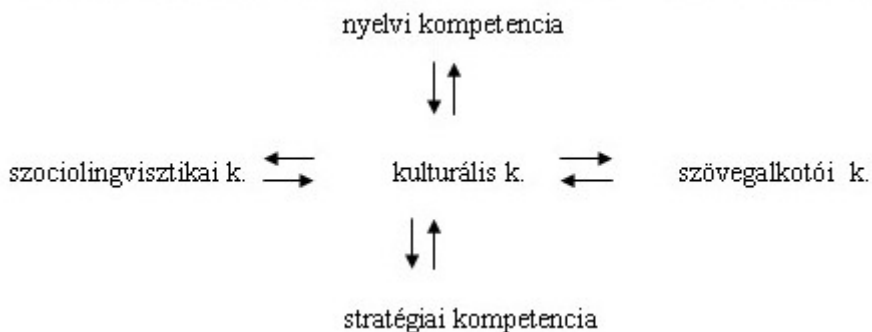
4.1.1. Szintetikus olvasás

Az idegen nyelvű szakmai szövegek értő olvasási készségének fejlesztése a szintetikus módszerrel azt jelenti, hogy a tanuló szótározás nélkül, a már szilárdan elsajátított és meglévő lexikai ismeretei, potenciális szókincse segítségével, a szakkifejezések megfigyelésével és nyelvtani ismeretei, valamint megszerzett beszéd- és olvasási tapasztalata alapján közvetlenül érti meg a szöveget, ugyanúgy, mintha magyar nyelvű szöveget olvasna (Major 1980). A szókincstanítás és a megfigyelésekkel történő szókincsbővítés a szintetikus olvasási készségek kialakításának kulcskérdése.

Német nyelvű szakmai szövegekben bizonyíthatóan meghatározó számban (64-65%) fordulnak elő – a szintetikus olvasás értelmében kiemelendő – összetett, képzett szavak, internacionalizmusok, valamint napjainkban egyre több az anglicizmus, ezért a szövegértést segítő módszerek kiválasztásakor ajánlatos ebben az irányban gondolkodni (Mátyás 2005).

4.2. Interkulturalitás és szövegértés

Canale és Swain (Bárdos 2002) modellje alapján a kulturális kompetencia szintén központi szerepet játszik a nyelvek tanulásakor. Az összefüggés a következőképpen ábrázolható:



(Bárdos 2002)

Az ábra alapján a kulturális kompetencia határozza meg a többit is, ugyanakkor – a kölcsönhatás értelmében – a nyelvi, stratégiai, szövegalkotói és szociolingvisztikai kompetenciák is hatnak a kultúrára (Bárdos 2002).

Mindez – a gondolatsort tovább fűzve – az üzleti, gazdasági szaknyelv oktatása során alapvető jelentőségű, hiszen a kultúra kikerülhetetlenül megjelenik a szóbeli és írásbeli kommunikációban, valamint a szövegek szintjén is.

4.3. A kreativitás mint a sikeres olvasás/tanulás fontos tényezője

A szövegeket főképpen szavak szintjén megközelítő – a korábbi fejezetben bemutatott – szintetikus olvasás sikeres alkalmazásához kreativitás is szükséges.

A kreatív gondolkodás hét fő komponense a következőképpen különíthető el (Tóth 2002): problémaérzékenység, újszerű kérdésfeltevés, lényegkiemelés, elemző és szintetizáló képesség, ötletgazdagság, a gondolkodás rugalmassága, eredetiség.

Számos tényező gátolhatja azonban a kreativitás kibontakozását. Így például gátlások, önbizalomhiány, vagy külső, tőlünk független előírások, elvárások, az analitikus gondolkodás túlzott hangsúlyozása, és így a divergens gondolkodásmód háttérbe szorulása, érzelmi „blokádok”, pl. félelem attól, hogy hibázunk egy feladat megoldása során. A családi indíttatás, az

iskolában, oktatási intézményben kialakított, kialakult irányvonal, légkör szintén meghatározó tényezők. A kreativitás kibontakozását gátolja az is, hogy a diákok gyakran félnek a pontatlan fordítástól, aminek az a következménye, hogy nem mernek önállóan gondolkodni, s akkor is szótároznak, amikor arra nincs is szükség.

A kreativitás, félelmek nélküli nyelvtanulás támogatásában a tanár szerepe különösen fontos és hangsúlyozandó. Dicséret hatására 70%-kal nő a teljesítmény, a kritika hatására 20, ha pedig nincs megjegyzés, csak 5%-os javulás tapasztalható. (Prohászkné 1996). A hallgatók biztatásra szorúlnak abban a tekintetben is, hogy a hibák a tanulás során elkerülhetetlenek, sőt fontosak, hiszen hibák nélkül nem is lehet fejlődni.

5. Összegezés

Az üzleti szakmai nyelvvizsgára készüléskor a hallgatók közvetetten a sikeres szóbeli és írásbeli kommunikációra is felkészíthetők idegen nyelveken, s ismereteiket a későbbiekben munkájuk során is kamatoztathatják. Mivel a sikeres vizsgához sokféle készség fejlesztése szükséges, ezért fontos átgondolt, komplex módszerek alkalmazása.

A tanulás-oktatás során kiemelendő a szövegértés készségének fejlesztése, az interkulturalitás és a szemináriumi órákon a kreatív, rugalmas gondolkodásmód támogatása.

Irodalom

- Babos, K., Bíróné Udvari, K., Csányi, E., Hámori, Gy.-né, Kövér, P., Kövi, M., Óváriné, Mekis, Zs., Szaszovszky, J.-né, Szőke, A. 2007. *Mintafeladatsor a BGF NYTK szakmai nyelvvizsgájához*. Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ.
- Bárdos, J. 2002. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. In: *Modern nyelvoktatás*. 2002/VIII. Budapest: Corvina. 5–18.
- Czachesz, E. 1999. Az olvasásmegértés és tanítása. In: *Iskolakultúra*. 1999/2. Budapest. 3–15.
- Czachesz, E. 1999. Olvasástanításunk eredményei és problémái. In: *Modern Nyelvoktatás*. 1999/ V. Budapest: Corvina. 25–36.
- Drescher, J. A. 2001. Az értő idegen nyelvi olvasás szövegtanához. In: *III. Dunaúj-*

- városi Nyelvvizsgáztatási és Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola. 108–111.
- Homolya, K. 2002. Az olvasási készség. In: *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Bárdos J., Garanczi I. (szerk.) Veszprém: Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. 299–316.
- Jacob, R., Mátyás, J. 2007. *Wirtschaftsdeutsch, Fragen+Antworten*. Pécs: E-Werk.
- Krause, W.-Bayard, A. 1992. *Geschäftskontakte*. Berlin: Langenscheidt.
- Sachs, R. 2003. *Deutsche Handelskorrespondenz Neu*. Hueber: Ismaning.
- Major, F.-né. 1980. *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Mátyás, J. 2005. Német nyelvű marketing-szakirodalom csatornapolitika témakörben. In: *XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Nyelvek és Nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban*. MANYE–Bessenyei György Könyvkiadó, Pécs–Nyíregyháza. 219–224.
- Prohászkané, Sz. E. 1996. Hogyan lehetnének sikeresek? (Pszichológiai problémák a nyelvoktatásban és a nyelvtanulásban). In: *Kultúra – Nyelvtudás – Szakemberképzés*. Győr: Széchenyi István Főiskola. 11–16.
- Sümeгинé, D. K., Borgulya, I.-né, Somogyvári M. 2002. *Ziel: Wirtschaftsdeutschprüfung*. Budapest: KJK. Kerszöv.
- Sümeгинé, D. K., Borgulya, I.-né, Jacob, R., Mátyás, J. 2004. *Wirtschaftskenntnisse auf Deutsch*. Budapest: KJK. Kerszöv.
- Szépe, Gy. 2000. Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések. In: *Educatio*. 2000/4. IX./4., 639–650.
- Tóth P. 2002. A tanulói problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének stratégiái. In: *Az oktatás mint befektetés*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kar. 231–243.

Alkalmazott szövegnyelvészet

A kommunikációkutatás néhány buktatója

Bencze Lóránt

A kommunikációkutatás viszonylag fiatal tudományág, érthető, hogy elméleti háttere meglehetősen szerény. Ezt pótolandó ide-oda kapkod különböző tudományágakhoz (szemiotika, szemantika, grammatika, szövegtan, hermeneutika, kultúrantropológia, kibernetika, informatika, politológia stb.). Mindeközben továbbra is bizonytalan marad, mert nem ismer bizonyos, már régóta és alaposan kidolgozott fogalmakat, megkülönböztetéseket, mint amilyen a langue–parole, a stílus, a regiszter és a műfaj (a szövegtípus) stb., és így nagyon nehéz megragadnia jelenségeket, illetve bonyolult körülírásokra kényszerül. Emellett – érthetően – meglehetősen angolszász központúak a kutatások, ami miatt a szakirodalom általában nem tud kilépni a sajátosan az angol nyelvre jellemző problémákból.

1. Általános tudományelméleti és kutatásgyakorlati buktatók

A) Az anakronizmus és az anatópizmus

Minden kutató végzete, ha nem veszi tekintetbe a különbséget saját szociokulturális (történeti, földrajzi, politikai stb.) beágyazódása és a vizsgálat alanyának/tárgyának beágyazódása között. Nagy tudósok is beleesnek az anakronizmus és az anatópizmus hibájába, ha ezektől függetlennek vélik saját magukat, vagy szűkebb szakterületükről áteveznek más tudományágak vizeire. Képesek visszavetíteni a jelen állapotokat több száz évvel korábbra, távoli helyekre és körülményekre, vagy eredetileg tréfás és efemer jelenségeket általánosítani. Képesek mai műfajok szerinti megítélésére korábbi, ma már nem létező műfajoknak.

B) A körültekintés és az odafigyelés

A tudományos teljesítményhajsza nem kedvez a körültekintésnek, következésképpen kedvez a felületességnek, az elhamarkodott általánosításnak. Ötéves kislánnyal a kórházi pszichológus rajzoltatott. A kislány az eléje tett színes ceruzákból csak a feketét választotta ki, és az A4-es papírlapnak csak az aljára rajzolt. A pszichológus megnézte a kislány adatait: elvált szülők gyermeke. Megszületett a döntése: a kislány lelki zavarának, kezelhetetlen-

ségének oka, hogy elváltak a szülők. Nem kérte el a kislány korábban otthon készített rajzait sem, amelyeken kivétel nélkül a teljes lapot betöltő, jól megszerkesztett színes rajzokat talált volna. Tehát a baj valódi oka a kórházi tartózkodás és az otthon hiánya volt, nem a szülők válása.

A jel értelmezésének, hatásának és hatékonyságának körülményei, a környezet és a külvilág (vö. Harkay Schiller 2002/2003, 147–149), tehát döntőek a kommunikációban, akárcsak a szónoki beszédben a beszéd körülményei (retorikai szituáció, l. még alább: Bitzer 1968; Brinton 1981; Aczél–Bencze 2007, 250–254).

A több érzék párhuzamos hatásának felismerése, de még inkább működtetése rendkívüli érzékenységet és nagyon mozgékony és odafigyelő személyiséget és iskolázottságot követel a kutatótól. Erdélyi Zsuzsa a 20. század második felében gyűjtött össze olyan archaikus népi imádságokat, amelyeket évszázadokon át szájról szájra örökítettek át, amelyekről évszázadokon át nem vett tudomást sem az egyház, sem a tudósok. Erdélyi Zsuzsa azért tudta felfedezni őket, mert közvetlen és négy szemközt kommunikációjával rávette az idős asszonyokat, hogy beszámoljanak arról, amit évszázadokon át hatékonyan titkoltak (Erdélyi 1976/1999). Nyomatott kérdőívekkel való felmérésekből aligha bukkantak volna elő ezek a szövegek, hiszen a nyomatott kérdőívek alig tudják figyelembe venni a körülményeket, egyáltalán nem szerepel az adott szupraszegmentális és nonverbális elemek kommunikációja (tekintet, gesztus, szemöldökráncolás stb.). Ezért is gyakori a téves általánosítás és a megalapozatlan teljes indukció.

Ami a kriminalisztikában az egyre elterjedtebb és divatos genetikai ujjlenyomatok vizsgálata során megtörtént, megtörténik sok más kutatásban, a kommunikációkutatásban is. A német rendőrség megszállottan nyomozott egy többszörösen bűnöző nő után, mint később erre fény derült, valójában fantom után. Az történt ugyanis, hogy arra a vattapálcikára, amellyel a tethelyen levették a bűnöző genetikai nyomát, előzőleg esetlegesen rákeveredett a pálcikát csomagoló nő genetikai mintája, és belezavart az eredménybe. Ennyire megbízhatóak a tudományos módszerek, ha egyetlen tényezőre, egyetlen szempontra szűkítve folytatjuk a vizsgálatot, tekintet nélkül a korábbi körülményekre! (CIG. 61. 2009. április 12. 15, 161).

C) A kérdésföltevés kardinális kérdés

Ha rossz a kérdés, rossz lesz a felelet is. Ha azt kérdezzük az egyetemi hallgatótól, hogy házasodnál-e cigány emberrel, kérdésünk vagy ostoba, vagy szándékosan félrevezető. Maguk a cigányok is szívesebben házasodnak egymás közt, különben már rég nem volnának etnikai kisebbség, és ezért még nem nevezhetők rasszistának! A házasság ma különösen nagy kockázat, ezért is választják olyan kevesen, ám mindig is biztosabb volt a minél hasonlóbb körből való házasodás, kevésbé biztos például a szegény és a gazdag házassága. Márpedig a biztonságkeresés nem rasszizmus.

D) A kivetítés is kivetítés lehet

A kivetítés nem csupán a vallásszociológiában, hanem a tudásszociológiában is kulcsfogalom. Tegyük fel Feuerbachhal, hogy az istenfogalom az emberi tudat kivetítése (Feuerbach 1978, 67). Igen ám, de ez az elmélet alkalmazható magára az elméletre is! Tehát mi van akkor, ha a feuerbach-i kivetítés-felfogás maga is egyfajta kivetítés? Milyen alapon vonnám ki Feuerbach elméletét saját elméletének érvénye alól? Általános emberi hajlandóság, hogy csak másokra és másvalamire alkalmazzuk a szabályokat, törvényeket, magunkra, a magunk dolgaira nem, főként akkor nem, ha az kényelmetlen. A megszállott előítélet-keresés maga is előítélet, sőt a legmakacsabb előítélet. Ezért a kommunikációkutatásból kikapcsolnám az előítélet fogalmát, és meghagynám a szociológiának. Az előbbi is rögzítse a tényt, de ne minősítse 'előítéletnek'. Hasonlóképpen a kommunikációban a rasszizmus és antirasszizmus egyaránt maga is könnyen előítélet lehet.

E) Több oldalú, árnyalt megközelítés

Ez a követelmény már az előzőkből is következik. A nyelv, a beszéd, a kommunikáció viszonyok viszonya, különböző (fizikai, fiziológiai, jelentésbeli, nyelvtani, társadalmi stb.) összefüggések összefüggése. Mindegyik viszony követelhet más és más megközelítést. A kommunikációban, különösen a nyelvi kommunikációban ezeket az általunk meglátott összefüggéseket, hasonlóságokat a jelrendszerrel átadjuk másoknak.

2. Retorikai buktatók

Az anyanyelvi beszélőnek a szavak köztudomásúan nem mesterséges, meggyezésen alapuló jelek, hanem a dolgokhoz szükségképpen kötődő jelek,

nevek, sőt maguk a dolgok. Ezért örökös a Kratülosz dialógus (theszei-phüszei) vívódása a kommunikálóban. A sikeres és hatékony kommunikáció érdekében gyakran keressük a megfelelő, a leginkább odaillő jelet. Ilyenkor azt mondjuk, *a szó már a nyelvem hegyén van*. Ez a kifejezés ikonikus-metonimikus, hiszen az egyik legfontosabb beszéd szervre helyezzük a „szót” fizikailag, és vele együtt a gondolatot, fogalmat, és nem a „fejünkbe”. Amikor a megfelelő szót keressük, a platóni ideatan szerint vélekedünk és tapasztalunk.

Nemcsak a beszédnek lehet retorikus változata vagy retorikája, hanem mindenfajta kommunikációnak. Ilyen általánosságban – tudomásom szerint – még nem, vagy alig foglalkoztak a kérdéssel. Márpedig ahogy már Bolyai János tárgyalta, „...szellemi állapotunkat, azaz gondolatainkat, érzelmeinket s akaratunkat ugyan kijelenthetjük vagy nyilváníthatjuk bármely érzőszereinket illető tárgyak, azaz tapintható vagy tapogatható, látható, hallható, ízlelhető tárgyak által” (id. Gajdos Balogh 2003, 154–158), vagyis mind az öt érzék által kommunikálunk, akkor ennek mindnek lehet és van is retorikája.

3. Stilisztikai buktatók

Annak is legyen tudatában a kutató, hogy minden jelnek, különösképpen a szónak saját története van mind a nyelvi közösség, mind a mi egyéni életünkben, sőt – Kosztolányival tartva – saját színe, illata, íze. A költők, írók, az olvasók, de gyakran a hétköznapi beszélők is úgy ízlelgetik, forgatgatják szájukban a szavakat, mint valami csemegét. A beszédben azt szeretnénk, ha ezt az élvezetet is át tudnánk vinni. Minden jelnek saját illeszkedése van mind a nyelvet illetően (általános, szokásos), mind a beszédet illetően (egyéni, alkalomhoz kötött). Ez a kettős illesztés szabja meg a kommunikáció *hogyanját* az adott szituációban. Minden kommunikáció ezért is soha vissza nem térő, teremtő cselekedet. Soha nem volt, soha nem hallott, teremtő 'át-vitel', 'meta–fora'. Ezért tulajdonítanak a szónak a kultúrák egyes időszakában mágikus hatalmat.

4. Szociokulturális és antropológiai nyelvészeti buktatók

Az amerikai antropológiai nyelvészeti kutatások eredményeképpen tudatosult – többek között a kognitív nyelvészetben, szociolingvisztikában, szövegtanban – hogy világlátásunk szociokulturálisan van meghatározva, de nem kizárólagosan! Például a tér olyan, amilyennek látjuk – legalábbis rész-

ben olyan – és nem olyan, amilyen valójában. A térbeli információkat ugyanis begyűjtjük, rendezzük, tároljuk és átalakítjuk kulturális és nyelvi fogalmaink szerint. Vannak olyan nyelvek, amelyekben nincsen jobb és bal irány, hanem tengerparti népeknek arra van egy-egy szavuk, hogy a *tenger-part felé* és a *szárazföld felé*.

Az is előfordul, hogy bizonyos fogalmak hiányoznak egy nyelvből, főként kultúrából, és ez katasztrófákhoz, emberek millióinak kiirtásához vezethet, amikor kultúrák találkoznak. Tipikusan európai fogalom a személy. (A keresztény kultúra találmánya, köztudottan Kr. u. 200 körül Tertullianus használta először Észak-Afrikában a *személy* fogalmát, a latin *personát*. Nyelvész és szemiotikus szemmel visszatekintve az első egyetemes zsinatok voltak az első „nemzetközi szemiotikai kongresszusok”. Amikor ugyanis a zsidó eredetű kereszténység inkulturálódott a hellenizmusba, mintegy rákényszerültek a személy fogalmának megalkotására. Csak így lehetett görög fogalmakba önteni a megtestesülés és a Szentháromság misztériumát). A személy az európai kultúrában végtelen érték, hiszen egyetlen és megismételhetetlen. Úgy tűnik – nincs meg a kínai kultúrában (ezért nem merülhet föl igazán a személyiségjogok megsértése sem), nincs meg az indiai kultúrában (Teréz anya majdnem életével fizetett azért, mert összeszedte az utcára kidobott betegeket), nincs meg közel-keleti kultúrákban (az öngyilkos merénylők csak ebből a hiányból érthetők meg igazán).

Az angolszász és francia (politikai) kultúrából viszont hiányzik a *kisebbség* fogalma, jóllehet a szótárakban már megvan. A francia törvények ma sem ismerik a kisebbség fogalmát (Fasang Árpád állítása francia jogász nyomán – Fasang Árpádtól szóbeli értesülés alapján). Azért nem ismerik, mert a franciák a francia forradalom alatt és után könyörtelenül meghalasztottak kisebb nyelveket, az angolok már a 17. században betiltották a walesi, a skót, az ír nyelv használatát, a manxi ki is halt, az amerikaiak pedig az indián nyelvek használatát irtották. Ez a beállítódás a háttere a magyar nyelv tiltásának a köröttünk lévő, leszakadt területeken – az angol-szász és francia politika asszisztálásával. A *kisebbség* szó, ha mégis használják, eleve pejoratív. A nemzetközi kutatásokban is bizony érvényesül a kulturális, gazdasági, vallási imperializmus és felsőbbrendűség.

Az is megtörténik, hogy adott nyelven belül társadalmi csoportok jelrendszere, nyelvi és egyéb jelérzékelése és értelmezése eltérő, ha eltér isko-

lázottságuk, műveltségük stb., és ennek következtében nem értelmeznek valamit jelként, vagy jelként értelmeznek valamit, ami nem jel, vagy más jelnek értelmeznek valamit, mint amit az a másik számára jelent. Ilyenkor kettészakad a csoport vagy akár az egész társadalom. Az életkor mentén való kommunikációs szakadás sem ritka, és elmélyíti a generációs ellentétet. Tehát nem csak a nagy világkultúrák között, hanem egy-egy kultúrán belül is lehetséges goromba eltérés a világképben (*Weltbild*) és a világlátásban (*Weltanschauung*). A műveltség és iskolázottság mentén való durva szakadás jellemző a mai magyar társadalomra, de magukra a kutatókra is az adott tudományágon belül. A magyar társadalom két, egymástól eléggé mereven, nem nemzedéki alapon elhatárolt részre van szakadva, egy hagyományosabb kultúrájú és egy újabb kultúrájú rétegre. A két réteg nemhogy metaforáit másként értelmezi, de még alapfogalmait is másként határozza meg, és persze nem veszi észre éppen az azonos anyanyelv miatt, és ez mindenféle társadalmi-politikai ellentéthez vezetett. Ezért aztán az egyik könnyezik a nemzeti Himnusz éneklésekor, a másik meg nevetgél. Az egyiknek *áldott állapotban* van a felesége, a másiknak *terhes a csaja*.

Magában a kommunikációkutatásban – és természetesen minden tudományágban is – ki vagyunk téve a tudományoskodó nyelvi torzulásoknak, nemcsak a tévéműsorokban az úgymond szakértői, pontosabban szakértősködő nyilatkozatokban. A többnyire idegen eredetű terminus technicusok halmozása mindenkinek olyan veszélyes kísértés, mint a hatalom. Természetes, hogy a tudományokban ugyanakkor elengedhetetlen az egyértelműség is, és ennek érdekében az idegen eredetű szakkifejezések. Ismert és gyakran idézett a Baron professzorról szóló anekdota, amikor a nehezen diagnosztizálható esetben a betegágynál mesterkelt és igen ritka kórkép nevét veti fel a fiatal tanársegéd. A professzor erre azt válaszolja: „Kolléga úr, én sem tudom, mi baja van a betegnek!” A „sok műszó semmiért” a bizonytalanság jele (Hárdi–Vértes 1985, 20).

A kutatásban folyamatosan tekintettel kell lennünk arra, hogy a kommunikáció tere
különböző közösségek közössége,
cselekvő és együttműködő közösségekből,
önállóan alkotó közösségekből,

egymással integrálódó, tartósan koegzisztens közösségekből áll, esetenként interkulturális közösségekből, amelyekben, ha a kommunikáció gördülékeny,
intézményes az inszinuáció,
az állam maga lehetőség és feltételrendszer,
az állam védőernyő, de nem irányító,
az intézmények és rendezvények a kommunikáció helyei, amelyekben nélkülözhetetlen a tolerancia és az ellentétek harmonikus együttélése, a hagyománytiszteltet és az újrátájékoztató, a koronként más és más kulturális tőke biztosítása.

5. Nélkülözhetetlen az evolúciós szemlélet

A kommunikáció apró lépések és pillanatnyi újítások milliói során alakult ki, és ezt nevezhetjük a kommunikáció forradalmának. Ennek a forradalomnak még ma sincs vége. Az emberi kommunikáció az évezredek során tárgyalt és mélyült, de el is bizonytalanodott. A technikai fejlődés ugyanis fokozatosan, de egyre gyorsuló mértékben elvezetett az üzenetek és jelek tömegtermeléséhez, amely – korábban nem tapasztalható módon – magára az emberre is visszahatott, miközben különféle eltolódások, szakadások, sőt szakadékok keletkeztek. Mint korábban és ma is maga az idegrendszer tette, érzékeljük, felfogjuk, rögzítjük, raktározzuk, osztályozzuk, elosztjuk, visszaosztjuk, majd cselekvéssé alakítjuk stb. az üzeneteket ma már technológiai segítséggel – hihetetlen gyorsasággal és mértékkel. Amint az idegrendszerben hibák, zavarok, szakadások keletkeztek és keletkeznek (ütésre, méregre, genetikai torzulásra), úgy keletkeznek különféle fajtájú zavarok, hibák, torzulások, akadályok, szakadások, „mérgezések”, szennyezések stb. a társadalmi és a technológiai folyamatban is. Vizsgálunk kell azokat a módokat, amelyekben az emberi faj egyedei érzékelik egymást, amelyekkel befolyásolják egymást, és amelyekkel szemlélik a saját szerepüket és elhelyezik magukat a környező világ rendszerében.

Hajlamosak a kutatók arra, hogy figyelmen kívül hagyják az öt érzék együttélését a kommunikációs rendszerekben. Mindennek következménye:

1. a hatalom gyakorlásának gyökeres, korábban elképzelhetetlen változása;

2. a társadalmi rendben 'felfordulás', alapvető eltolódások, szakadások, sőt szakadékok;
3. a hatalom megszilárdulása és az emberek feletti uralom és alávetettség korábban nem létező kiterjesztése;
4. az intézmények és működésük gyökeres megváltozása;
5. ami még gyökeresen új: a korábbi változásokat fizikai, kémiai biológiai tényezők hozták létre és irányították, ám ezeket a változásokat maga az ember hozta alakította ki, de amelyek őt magát is újraformálták;
6. a társadalom is mintegy ennek a terméke lett, mégpedig állandóan bontakozó terméke;
7. a kommunikáció központi kérdéssé vált, sokkal nagyobb mértékben, mint valaha;
8. ezért azután tudományok tucatjai fogtak össze és működtek együtt, hogy mindez magával hozza egy új, akadémikus tudományágnak és tantárgynak, a kommunikáció tudományának keletkezését, kialakulását (antropológia, filozófia, nyelvészet, szemiotika, szociológia, pszichológia, politika- és jogtudomány, művészetek, oktatás, etológia, újságírás stb.). Így a kommunikáció tudománya velejéig tudományközi, interdiszciplináris;
9. **összefoglalóan:** az elmúlt száz-százötven évben többen változtak az emberiség és körülményei, mint az azt megelőző tízezer évben.

A kutató tehát egyrészt sohasem tévesztheti szem elől, hogy a szabadság őt az állandó nyugtalanság és bizonytalanság állapotában tartja. A tudós nem magabiztos – az amatőr igen! Elsősorban ez különbözteti meg őket. Másrészt nem kerülheti el a kutató figyelmét, hogy a kommunikáció ön- és fajfenntartás, közösség- és társadalom-fenntartás, közösség- és társadalom-átalakítás, közösség- és társadalom-helyreállítás (szolidaritás, szeretet, odafordulás, segítségnyújtás), felelősség, etika (adott esetben vallásos etika).

Irodalom

- Aczél P. – Bencze L. 2007. *Hatékonyág és meggyőzés a kommunikációban*. Budapest. L'Harmattan – Zsigmond Király Főiskola.
- Bitzer, L. 1968. The Rhetorical Situation. In: *Philosophy and Rhetoric*. 1, 1-14.

- Brinton, A. 1981. Situation in the Theory of Rhetoric. In: *Philosophy and Rhetoric*. 14, 234-247.
- Erdélyi Zs. 1976/1999. *Hegyet hágék, lőtöt lőték. Archaikus népi imádságok*. Első kiadás. Budapest: Magvető. Harmadik, bővített kiadás. Pozsony: Kalligram.
- Feuerbach, L. 1978. *A kereszténység lényege*. Ford. Tímár Ilona. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gajdos Balogh A. – Fekete I. 2003. Bolyai János és a jelek. In: *A kezdetektől a máig. A modern magyar szemiotika olvasókönyve*. Szerk. Voigt V. és Balázs G. Budapest. Magyar Szemiotikai Társaság.
- Hárdi I. – Vértes O. A. (szerk.) 1985. *Beszéd és mentálhigiéné*. Budapest.
- Harkay Schiller P. 2002/2003. A külvilág jelentésváltozatai Uexküll jeltanában. In: *A kezdetektől a máig. A modern magyar szemiotika olvasókönyve*. Szerk. Voigt V. és Balázs G. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság. 147–149.

Diskurzusjelölők a tudományos nyelvhasználatban*

Dér Csilla Ilona

1. Bevezetés

Az alábbi tanulmányban a tudományos nyelvhasználatban megjelenő diskurzusjelölőket vizsgálom meg közelebbről. A diskurzusjelölőket koherenciaelméleti keretben tárgyalom, meghatározásukban Siepmannhoz csatlakozva, aki szerint „[a] ‘diskurzusjelölő’ terminus olyan változó hosszúságú és morfoszintaktikai struktúrájú természetes nyelvi elemsorokra alkalmazható, amelyek elsődleges funkciója a koherenciaviszonyok jelzése a diskurzus egy adott egysége és más, környező egységek és/vagy a kommunikatív szituáció aspektusai között, hogy ezáltal elősegítsék a hallgató vagy a beszélő beszédfeldolgozását.” (Siepmann 2005: 45) Az eddigi diskurzusjelölő-kutatás világossá tette, hogy ezek a nyelvi egységek nem kizárólag a beszélt nyelvre jellemzőek, hanem az írott nyelvhasználatban is szép számmal megtalálhatók, még a leginkább szabályozottnak tartott műfajokban, regiszterekben, így a tudományos nyelvhasználatban is. Ez a szövegkoherencia oldaláról nézve érthető, hiszen annak megteremtése bármilyen diskurzusban, szövegtípusban alapvető fontosságú. Az alábbiakban a Magyar Nemzeti Szövegtár (MNSz) tudományos alkorpuszát felhasználva azt vizsgálom meg, hogy jellemzően milyen diskurzusjelölők jelennek meg magyar nyelvű írott tudományos szövegekben, és melyek azok, amelyek kevésbé vagy egyáltalán nem, és hogy ezekre a gyakoriságbeli különbségekre milyen magyarázatok adhatók.

2. Az első vizsgálat

Az MNSz tudományos alkorpusza a Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK) tudományos korpuszából áll, a Magyarország határain belüli tudományos nyelvhasználatot reprezentáló rész 20,5 millió szó terjedelmű, vizsgálatom erre terjedt ki. Bár a korpusz szófaj (funkció) alapján kereshető, diskurzusjelölői funkció nincs megadva, és egyes konkrét diskurzusjelölők mondatzóként (S) való megkeresése sem adott ki egyik alkorpuszban sem találatot.

* A tanulmány a K 76878 (Funkcionális kognitív nyelvészeti kutatás) számú OTKA-pályázat támogatásával készült.

Az Adv kategória alkalmazása működött, így például a *hát* főnévi használatát ki lehetett szűrni, mivel azonban a kereső nem tesz különbséget ragos névszó és határozószó között, egyes esetekben további manuális szűrést kellett a találati listán alkalmazni (pl. a *szóval* esetében).

Az első vizsgálatban két, a spontán beszélt nyelvben igen gyakori diskurzusjelölő (*hát, szóval*) előfordulási gyakoriságára és funkcióira voltam kíváncsi az MNSz tudományos alkorpuszában. Ezeknek kevésbé vártam az előfordulását diskurzusjelölőként írott tudományos szövegekben.

Schirm Anita több tanulmányában (2008a, b, 2009a, b) is megvizsgálta a *hát* grammatikalizációját, illetve funkcióinak kialakulását. Eszerint az eredetileg helyviszonyjelölő határozószó időviszonyt ('akkor') kezdett kifejezni, majd kötőszóvá alakult, diskurzusjelölői szerepei ezekhez kapcsolódnak. Diskurzusjelölői funkciói a mai magyar nyelvben számosak: részösszefoglalás, diskurzusrészek kapcsolása, a beszélői viszony kifejezése (felindultság, méltatlankodás, csodálkozás stb.), a kérdés retorikusságának (állításként való értelmezésének) erősítése, az arculat fenyegetettségének enyhítése (összefüggésben az előző funkcióval: a kérdésbeli állítás enyhítése), a magyarázkodás eszköze, az önjavítás eszköze, általános válaszelőjel, állítás, felszólítás, bátorítás nyomósítását fejezheti ki, továbbá megengedést, a mondanivaló továbbvitelét, de töltelékszóként (beszédtervezési funkcióban) is működik.

Az MNSz-találatok szűrése során nehézséget leginkább a kötőszói és diskurzusjelölői szerep elkülönítése okozott (hiszen az utóbbiak is összekötő jellegűek egy szövegben). Emellett a kollokációnak tartható esetekkel (pl. *de hát*) is számolni kellett. Összesen 3248 Adv-találatot kaptam és 1 névszót az alkorpusz keresésének eredményeképpen. Ebből részletesen egy 200 találatos random listát elemeztem, ebből először kiszűrtem a duplikátumokat (4 db) és a kötőszói funkciójú eseteket (48 db), így 148 db diskurzusjelölői előfordulással dolgozhattam. Ezek között a következő kollokációk fordultak elő: *és hát, s hát, meg hát, de hát, mert hát, így hát, oszt hát, osztég hát, asztán hát, no hát, nos hát, nosza hát, azért hát, ezért hát, úgyde hát, csak hát, hát akkor*.

A kapott eredményeket az alkorpusz sajátosságainak függvényében kellett értékelni. A tudományos regisztert reprezentáló korpuszban sok ezoterikus és áltudományos munka kapott helyet, illetve számos nem szaktudomá-

nyos vagy ismeretterjesztő sajtónyelvi anyag, melyek nem a (prototipikus) tudományos nyelvhasználatot képviselik. Feltűnő volt, hogy a random 200-as találati listában jellemzően ugyanaz a körülbelül tucatnyi mű ismétlődött a példák forrásai között. Ezek olyan anyagok voltak, amelyek közel állnak a beszélt nyelvhez, nem csoda tehát, hogy a hát többször fordult elő bennük:

- Adatközlések, idézések nyelvészeti és szociológiai témájú anyagokban, például: *A köznyelvi disznó az Őrségben így hangzik: disznu. De kiháló alakként megvan a disztu is. Példa: Nekem vuot éggy ánygyim, mindig asz monta, **hát** a disztukat mők kö etetni. Ez ismert a nyelvjáráskutatók előtt.*
- Interjúk, visszaemlékezések: *Szerintem szeretik az embereket megszemélyesíteni a problémákat. Szeretnek felelősöket találni azért, ami történik, meg azért is, ami nem történik meg. Különösen ez utóbbi a fontos. nem jön a villamos – **hát** a Demszky. Elvitték a kocsimat – már megint a Demszky.*

Ami a *hát* funkcióit illeti a korpuszban, ott a Schirm ismertette funkciókkal megegyezőket találtam (pl. retorikai kérdésben való használat, nyomósítás) ezek azonban sokszor nem voltak egymástól egyértelműen elkülöníthetők. A fentebb említett „problémás” korpuszrészecskék elhagyásával kapott „igazi” tudományos részekben megvizsgálva a *hát* diskurzusjelölői szerepeit a következő funkciókat találtam:

- Kérdés, felszólítás nyomósítása: *Miben nyilvánul meg **hát** a cigány nyelv és kultúra hatása az orosz szlengben, és milyen a cigány téma hangneme?; Kezdjük **hát** az ismerkedést a rendszer fogalmával!*
- Érvelés nyomósítása: *Mert a kétdimenziós példabeszédek elvileg jól hangzanak az x, y koordinátájú lényekről, meg arról, hogy egy háromdimenziós lény milyen érdekes trükköket tudna csinálni az ő világukban – csak **hát** a gyakorlat azt mutatja, hogy még az atom is gömbölyű, és akkor végül is miféle kétdimenziós anyagból épülnének fel ezek a lények?*
- Retorikai kérdés: *Lehet-e **hát** csodálkozni azon, hogy az első, A–D kötet megjelenéséig, 1979 végig újabb 10 év telt el, s az anyagot csak alig vagy egyáltalában nem ismerők köréből röviddel a kötet elkészülte előtt már jelentkeztek az első hangok, amelyek időbeli elhúzódása miatt a munkálat leállítását javasolták.*

A ragos főnévből határozós szintagmában grammatikalizálódott *szóval* az 'élőszóval, nem írva' jelentéstől a 'tehát' és a 'röviden, egyszóval' jelentésekig fejlődött (Schirm 2009b), amelyek sokszor egyszerre jelentek meg, tehát az újrafogalmazásnak mint diskurzusjelölői funkciónak lehet következtető vagy magyarázó jellege. Fontos, hogy a *szóval* nem azonos az *egyszóval* vagy *más szóval* diskurzusjelölőkkel, noha vannak átfedő funkcióik. A 200-as random listában a *szóval* 3-szor ismétlődött, és nem diskurzusjelölői (hanem ragos névszói, kötőszói) funkcióban tűnt fel 137 esetben. Az elemezhető diskurzusjelölők száma így 60 lett, köztük a következő kollokációkkal: *de szóval, szóval idé, hát szóval, na szóval*.

A *szóval*-nak három, egymáshoz közel álló funkciója volt a legjellemzőbb az alkorpuszban:

- Az újrafogalmazás (részletezés), mely nagyon erősen kapcsolódik kötőszói funkciójához, azzal a különbséggel, hogy esetében nincs szoros ok-okozati összefüggés a kapcsolt szegmensek között. A diskurzusjelölő utáni diskurzusrészben nem a rövidség a lényeg, hanem a korábban elhangzottak másféleképpen történő körülírása. Például: *Ha beültetnek egy irodába, amit én akkor, de csak akkor, jobbnak és könnyebbnek találtam volna, mint azt, hogy kinn dolgozom a szabadban a betonkeverő gép mellett, szóval, ha leültetnek egy kényelmes munkahelyre, talán már nem is élnék.*
- Az összefoglalás, melynek esetében a diskurzusjelölő utáni szegmens a korábban elmondottak egyfajta összegzését adja, nem feltétlenül röviden. Jellemzően példák, részletezések, felsorolások után jön, és gyakori, hogy a második szegmensben névmással utal vissza a beszélő a korábban elmondottakra, vagy az *ez történt, ez már úgy volt* stb. fordulattal él: *Kedves egészségügyi kollégám, az előbb miniatűr elektromágneses mezőkről, változásokról, és ezek kapcsolatáról az egész világegyetemmel... Szóval erről volt szó.*
- Rövid, rendszerint egyszavas összegzés, névmás itt is megjelenhet a második szegmensben: *Bemutattak Max Ernstnek, André Bretonnak, Paul Éluard-nak, Tristan Tzarának, René Clairnek, Pierre Uniknek, Tanguynak, Jean Arp-nak, Maxime Alexandre-nak, Magritte-nak; szóval mindenkinek.*

Az előbbieket mellett kisebb számban, de előfordultak még a következő funkciók: a megnyilatkozó a *szóval*-al vezeti be az eredeti témához való visszatérést, a beszédjog magánál tartását ('még valami fontosat akarok mondani'); egy történetbe (magyarázatba, kifejtésbe) való belekezdést ('arról van szó, hogy...').

3. A második vizsgálat

A második vizsgálat során két, egyenként 30 ezer karakteres, írott tudományos szövegből gyűjtöttem ki a diskurzusjelölőket: egy nyelvészeti témájú (névtani) szakcikkből, illetve egy fizika szakos egyetemi jegyzet néhány fejezetéből. Az elemzés során világossá vált, hogy a tudományos munka jellege nagyban meghatározza a benne előforduló diskurzusjelölők milyenségét. Így a névtani munka, mely hosszan szólt módszertani kérdésekről (témaválasztás és -szűkítés, anyagvizsgálati lehetőségek), jó néhány ilyen, szűkebb érvényűnek mondható diskurzusjelölőt tartalmazott, pl. *Azért nem ezt a módszert választottam mégsem, mert...* Természetesen a nyelvészeti tudományos munkákban szokásos diskurzusjelölők is jelentkeztek (hivatkozások, utalások, definíciók, a téma kibontásának módjára való utalás). Az alábbiakban Siepmann-nak (2005) az írott akadémikus szövegekre vonatkozó diskurzusjelölő-osztályozását alapul véve veszem számba az első szöveg diskurzusjelölőit:

- Felvezetők: *vizsgálatom tárgya...; ... leírására vállalkozom; végigkövetem a ... folyamatát*
- Példaadók: *pl., ezek a következők:*
- Hivatkozók, tulajdonítók: *XY-ra megy vissza az a megállapítás, hogy...; XY írja, hogy...;*
- *XY szerint...; lásd XY; i. h., XY megállapítja, hogy...; XY rendszere szerint...; nyelvészeti források...; az első ... mű XY nevéhez fűződik; XY vizsgálta a ...-t*
- Összehasonlító, kontrasztjelölők: *Viszont a ...-re ez nem igaz, ugyanis...*
- Engedményjelölők: *bár a ... megítélése amúgy is problematikus kérdésnek tekinthető*
- Magyarázók/Következtetők/Ok és okozat jelölők: *Azért nem ezt a módszert választottam mégsem, mert...; ..., hiszen...*
- Meghatározók: *... jelentésén a ...-t értem*

○ Előszámlálók: *egyrészt..., másrészt...; az alábbiakban a ...-t mutatom be*
Elmondható, hogy a szigorú értelemben vett tudományos (szak)szövegekben sok diskurzusjelölő található, hiszen az írónak az olvasó számára folyamatosan jeleznie kell a tudományos előzmények ismeretét, a használt fogalmak értelmezését, a leírt információk forrását, azok feldolgozási és továbbépítési módját stb. A fenti szövegben a spontán beszédben gyakori diskurzusjelölők közül csak a *tehát*-ot és az *és*-t találtam meg.

A térbeli látást taglaló fizikatankegyetemen a következő típusú diskurzusjelölők jelentkeztek:

- Meghatározók: *Azt a ...-t, ami ..., ...-nek nevezzük; a ...-t ...-rel jelöljük; ezt a jelenséget, amikor..., ...-nek nevezzük*
- Előszámlálók: *fontos előrebocsátani, hogy...; szólni kell a ...-ról is; az egyik..., a másik...*
- Kiemelők: *lényeges ...-t és ...-t megkülönböztetni; figyelemre méltó tény, hogy...; ezért lényeges, hogy...; nézzük most meg...*
- Kitérésjelölők: *erre még a későbbiekben visszatérünk*
- Magyarázók: *ez az oka, hogy...*
- Következtetők: *ebből az a következtetés vonható le, hogy...; ebből a tényből következik, hogy...*

Tankönyvek, jegyzetek esetében a tudományos szakmai szempontok mellett a didaktikaiak is igen fontosak, amelyek nagyban megszabják a diskurzusjelölők jellegét, pl. kihatnak az ilyen funkciójú igealakok ragozására: T/1: *nevezzük, jelöljük*; illetve több a magyarázó és következtető funkciójú és sok a meghatározó típusú diskurzusjelölő.

4. Összegzés

A szövegkoherencia megteremtése minden diskurzusfajtában, szövegtípusban alapvető fontosságú, s ennek lényeges eszközei a diskurzusjelölők. Szövegfajtafüggő, hogy milyen koherenciaviszonyt, milyen funkciót és hogyan fejezünk ki általuk (pl. az érvelés egyes lépéseit világítjuk meg velük). A beszélt nyelvi szövegekben jelentkező diskurzusjelölőkkel összehasonlítva elmondható, hogy az előfordulási gyakoriság mellett a diskurzusjelölő típusa és az általa ellátott sajátosabb funkció is eltérő az írott változatokban.

Irodalom

- Schirm A. 2008a. A *hát* diskurzusjelölő partikula használata. In: Balázs G., H. Varga Gy. (szerk.) *Az abdukció. Az abdukció logikája, szemiotikája*. Magyar Szemiotikai Tanulmányok 15–16. Budapest – Eger: Magyar Szemiotikai Társaság – Líceum Kiadó.
- Schirm A. 2008b. A *hát* diskurzusjelölő partikulához kötődő nyelvhasználati stratégia. In: Geckső T., Sárdi Cs. (szerk.) *Jel és jelentés*. Székesfehérvár – Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó. 289–296.
- Schirm A. 2009a. Partikula és/vagy diskurzusjelölő? In: Keszler B., Tátrai Sz. (szerk.) *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 304–311.
- Schirm A. 2009b. A diskurzusjelölővé válás folyamatáról. In: Nádor O. (szerk.) *MANYE XVIII. A magyar mint európai és világnyelv. A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Vol. 5/2. (CD). Balassi Intézet, Budapest, 2008. április 3–5.) Budapest: MANYE – Balassi Intézet. 895–901.
- Siepmann, D. 2005. *Discourse markers across languages. A contrastive study of second-level discourse markers in native and non-native text with implications for general and pedagogic lexicography*. Abingdon – New York: Routledge.

Források

MEK = Magyar Elektronikus Könyvtár, <http://mek.oszk.hu/>

MNSz = Magyar Nemzeti Szövegtár, <http://corpus.nytud.hu/mnsz/>

Hogyan (ne) tanítsuk a diskurzusjelölőket?

Schirm Anita

1. Bevezetés

Dolgozatomban a diskurzusjelölők tanításával kapcsolatos tévhiteket és problémákat mutatom be, majd mintafeladatok segítségével ötleteket próbálok adni e szóosztálynak az egyetemi nyelvészeti kurzusokon való oktatására.

2. Problémák – Hogyan ne tanítsuk a diskurzusjelölőket?

A középiskolai nyelvtanoktatás eredményeként a diákok elég negatívan viszonyulnak a diskurzusjelölökhöz, s zömében elítélik és megkérdőjelezik a használatukat. Ezt a saját tapasztalataim és az internetről gyűjtött adatok (l. Schirm 2008) is alátámasztják. A középiskolai magyartanári és tanulói attitűdöt figurázza ki a következő, internetről származó fórumbejegyzés is: *Hát, mert izé ... Háttal sem kezdünk mondatot! És ha Háttal sem kezdünk mondatot, akkor hogy kezdjem a „háttal nem kezdünk mondatot”-ot? Egy újabb rejtély... És mi az hogy izé? Hát az izé egy szóhelyettesítő szó. Már megint hát* (forrás: <http://card-trick.extra.hu/index/news.php>). Az idézett példa a *hát* és az *izé* diskurzusjelölők használatának a tiltását illusztrálja, ugyanakkor rávilágít arra is, hogy ezek a nyelvi elemek a beszéd természetes kísérőjelenségei.

A középiskolai tananyagban azonban nincsenek benne önálló tananyag-részként a diskurzusjelölők, ám a szövegtan, a nyelvművelés és a stilisztika keretén belül annál több szó esik a töltelékszavakról mint kerülendő, pongyola nyelvi elemekről. Vagyis a tanítás során a diskurzusjelölőket általában azonosítják a beszéd-töltelékekkel. Az előző példa *hát* és *izé* elemét a *Nyelvművelő kézikönyv* (Grétsy–Kovalovszky 1983: 324) is a *beszéd-töltelék* cím-szó alatt említi, s a következőket írja: „bosszantóan kirívó a megfelelő kifejezések keresésekor a *hogy is mondjam* szüntelen alkalmazása, nem is szólva a művelt ember beszédébe semmiképp sem illő, nyelvi pallérozatlanságra valló *izé*-ről s a folytonos *hát*-tal való mondatkezdésről”. A kézikönyv azonban azt is megjegyzi, hogy az „efféle módosító jellegű nyelvi elemek használata természetesen nem mindig helytelen, hiszen a beszélő segítség-

gükkal fejezheti ki mondanivalójával kapcsolatos állásfoglalását, értékelését” (uo. 323). A tanári gyakorlatban azonban csupán a tiltás és a megbélyegzés jelenik meg, az elemek használati körének a vizsgálata már nem. Pedig ezek a beszéd természetes velejárói, s nem tiltani kellene a használatukat, hanem különféle szövegek elemzésével be kellene mutatni a funkciójukat és a működésüket. Vagyis a dolgozat címében feltett *Hogyan ne tanítsuk a diskurzusjelölőket?* kérdésre egyértelmű a válaszom: ne tartsuk őket fölösleges, tartalmatlan, funkció nélküli egységeknek, s ne terjesszünk velük kapcsolatban nyelvi babonákat!

A diskurzusjelölőket nem csupán a középiskolában nem tanítják, de magyar szakon a leíró nyelvészet keretén belül sem sűrűn találkozunk ezzel a jelenséggel a hallgatók. Ugyanis az egyetemi oktatásban használatos tankönyvek többsége nem vagy csak kevésbé foglalkozik ezzel a funkcionális szóosztállyal. Például a *Magyar nyelv* (Kiefer 2006) és az *Új magyar nyelvtan* (É. Kiss–Kiefer–Siptár 1998) még nem említi a diskurzusjelölőket, a *Magyar grammatika* (Keszler 2000) azonban már számol ezzel a szóosztállyal, igaz, más megnevezést használ, hiszen társalgásszervező és -jelölő elemeknek nevezi őket. Három szófaj kapcsán kerül elő a diskurzusjelölői szerep: a módosítószók, a partikulák és a kötőszók kapcsán, azonban a Magyar grammatika meghatározásai és magyarázatai számos problémát vetnek fel (ezeket l. Dér 2009-nél). A tankönyvek közt az egyetlen kivételt a *Strukturális magyar nyelvtan* 4. kötete jelenti, ez ugyanis már egy önálló fejezetet (Gyuris 2008) szentel a diskurzusjelölőknek (a diskurzus-partikula elnevezést használva), s kitér a szerepükre és a jelentésükre is.

Ha a hallgatókkal meg szeretnénk ismertetni a diskurzusjelölőket, elengedhetetlen néhány elméleti alapismeret. A következőkben ezeket foglalom össze röviden.

3. A diskurzusjelölők az elmélet oldaláról

A diskurzusjelölők a nyelvi elemeknek egy olyan funkcionális csoportját alkotják, amelyek a diskurzus szervezésében vesznek részt: diskurzusszegmenseket kötnek össze, és pragmatikai viszonyokat jelölnek. Általában nincsenek hatással a megnyilatkozás igazságfeltételeire, nem befolyásolják a megnyilatkozás propozicionális tartalmát, azonban emocionális és expreszív funkciójuk van (Jucker 1993). Jelentésük procedurális, és nem konceptuális (Fraser 1999: 944), valamint szintaktikailag és prozódiailag elkülö-

nülnek a mondat többi részétől. A diskurzusjelölő elemek szófajtanilag különfélék lehetnek, ugyanis eltérő szófajú szavakból alakulnak ki. Főként kötőszók, határozószók, partikulák és módosítószók tartoznak a diskurzusjelölők közé, de ide sorolható néhány prepozíciós frázis és idiomatikus szókapcsolat is. Alapvetően az élőszó jellegzetességei, de az írott nyelvben, illetve az írott beszélnyelviség szövegtípusaiban is megjelennek.

A diskurzusjelölők létrejöttét néhányan, például Traugott (1999) grammatikalizációs folyamatnak tartják, s a lényegi grammatikalizációs tulajdonságok közé a fonológiai redukció, a dekatégorizáció, a pragmatikai erősödés és a szubjektifikáció tartozik. A grammatikalizálódás során implikatúrák konvencionalizálódása történik, s ezek az implikatúrák beszélői attitűdöket jelölnek. Bell (1998) szerint a diskurzusjelölők pragmatikai instrukcióknak tekinthetők, így számos nyelvhasználati stratégiát képesek kódolni.

A szakirodalomban a diskurzusjelölők elnevezéseiről, elemeiről, funkcióiról és csoportosításáról nincs egyetértés (l. Dér 2009b-t). Ám a fentebb leírt tulajdonságokat a kutatók nagy része elfogadja, így a tanításban kiindulópontként felhasználhatók a fenti megállapítások. Ahhoz azonban, hogy ne csupán száraz ismeretanyagként maradjanak meg ezek a definíciók, mindenképpen érdemes gyakorlati feladatokkal alátámasztani az egyes megállapításokat. Mivel a diskurzusjelölők kialakulása és funkcióik bemutatása rengeteg problémát és érdekességet vet fel, így diskurzuselemzés-órán kívül leíró és alkalmazott nyelvészeti, valamint nyelvtörténeti kurzusokon is érdemes tanulmányozni ezt a szóosztályt. A következőkben néhány ötlet és feladattípus segítségével azt mutatom be, hogyan illeszthetők be a diskurzusjelölők a magyar szakos képzés tantárgyaiba. Az ismeretátadás hatékonyabb, ha heurisztikus eljárást alkalmazunk, vagyis ha hagyjuk, hogy a diákok maguk fedezzék fel a diskurzusjelölők jellegzetességeit és a használatuk mögött rejlő funkciókat. A bemutatandó feladatoknál mind a frontális tanítás, mind pedig a csoportmunka szerepet kap, s a lényeg a feladatmegoldáson és a frissen megszerzett információk hasznosításán van.

4. A diskurzusjelölők gyakorlati megközelítései

A diskurzusjelölőkkel már az alapozó nyelvészeti szemináriumok (pl. Bevezetés a nyelvészeti filológiába) keretén belül is meg lehet ismertetni a hallgatókat. Ezeken az órákon a szótár- és kézikönyvhasználat köthető össze a diskurzusjelölők funkcióinak a bemutatásával (vö. Kamp 2007). A hallgatókat csoportokra bontjuk, majd mindegyik csoport kap egy-egy mondatot, amelyben a diskurzusjelölőket félkövér betűtípussal kiemeljük. Például: ***Na szóval akkor** a Mátra. **El kellett vinnem** az autómát szervizbe olajcserére.; **Ez valahol egyfajta** kikapcsolódás is.; **Hát hol van** az alapító okirat tartalma? **Hát** azt kell megmondani!; **Van egy ilyen** rokonom, aki **ilyen** festményeket készít;* stb. A hallgatók feladata pedig az, hogy a mondatokban félkövérrrel szedett szavak jelentéseit és használati körét feltérképezzék a rendelkezésükre álló szótárak és kézikönyvek alapján. Továbbá a saját szavaikkal és példáikkal is be kell mutatniuk ezeknek a szavaknak az eredeti jelentésben és funkcióban történő használatát.

Ugyanezek a példamondatok felhasználhatók stilsztikaórán is. Ekkor a csoportok feladata az, hogy a kiinduló példamondatban szereplő kiemelt elemhez hasonló kifejezéseket gyűjtsenek a meghatározott stílusrétegben, azaz például a hivatalos stílus, a publicisztika vagy a társalgási stílus köréből. Egy másik feladatként pedig a Magyar Nemzeti Szövegtár (<http://corpus.nytud.hu/mnsz/>) hivatalos alkorpuszából választott szöveget tanulmányozva a hivatalos felszólalás stílusjegyeinek a tanításakor érdemes arra is kitérni, hogy ezekben a megnyilatkozásokban viszonylag sok az áltudományos kifejezés, s ehhez kapcsolódóan be lehet mutatni például a *tulajdonképpen* elemnek a kommunikációban megváltozott szerepét. Valamint a hallgatók feladatul kaphatják azt is, hogy gyűjtsék ki a szövegben talált diskurzusjelölőket, határozzák meg azoknak a funkcióit, majd keressenek helyettük más elemet, amely ugyanazt a viszonyt képes kifejezni!

Nyelvművelés-szemináriumon vitát lehet generálni a *Nyelvművelő kézikönyv* (Grétsy–Kovalovszky 1983) véleményeinek és az internetről gyűjtött fórumhozzászólásoknak az ütköztetésével, kiemelve és példákkal is alátámasztva azt, hogy a beszéd-töltelék és a diskurzusjelölő fogalmak nem azonosíthatók egymással. A vita során rákérdezhetünk például arra, hogy vajon tényleg teljesen funkciótlanok-e a beszéd-tölteléknek titulált elemek. S akkor miért használjuk mégis őket, ha „feleslegesek”? Milyen szerepet tölthetnek

be a véleménynyilvánításban? Milyen értékítéleteket váltanak ki a hallgatóból? Miért van vajon az, hogy a hallgató szemszögéből sok esetben „tölteléknek” minősülhetnek a modális, szubjektív többletet közvetítő nyelvi elemek?

A különféle nyelvi babonák (pl. *Hát-tal nem kezdünk mondatot!*) gyakran nyelvi játékot teremtenek, s a „tiltott” diskurzusjelölőket humoros célból, illetve hatáskeltés végett használják. Ezt be lehet mutatni például a következő, internetről származó beszélgetésrészlettel is (forrás: <http://jadvigaparnaja.freeblog.hu/archives/2007/01/07/2063012/#comments>):

Nyizige: *Hát akkor mi lesz holnap? Hát én meg hazaértem..*

Jagus: *Hát elég korán :S*

Búgócsiga: *Hát ezen a hát-os mondaton még sosem gondolkoztam el. Hát szóval igazad van :)*

énke: *Hát ti hülyék vagytok:LOL*

Tim: *Hátam fáj. :)*

Lory: *:)*

Iggyke: *Hát, ami azt illeti, elég ramatyul is néző ki, Bözsi. :(Nem csak állni állsz szarul. :D*

Jagus: *Na, ma már jobb volt? :DD*

Iggyke: *Háááát :))))).*

Kommunikáció szóban és írásban kurzuson pedig a tanulókkal mintapárbeszédeket alkothatunk, bemutatva például a *hát*, a *szóval* és az *illetve* szavak leggyakoribb használati körét. A hétköznapi beszélgetések szerkezetének a tanításakor a diákokkal rögtönöztethetünk dialógusokat bármilyen témában, a lényeg, hogy minden megszólaló megnyilatkozásában legyen legalább egy diskurzusjelölő. Majd ezeket a szövegeket összehasonlíthatjuk a diskurzusjelölő nélküli változatokkal. A különféle szóbeli szövegtípusok (pl. szónoki beszéd) tanításakor és alkotásakor pedig a diskurzusjelölők használatának korlátaira térhetünk ki.

Szófajtani szemináriumon mindenképpen érdemes szóba hozni a diskurzusjelölőket, annak ellenére (vagy éppen annak bemutatására), hogy ezek nem képeznek egységes szófaji csoportot, hiszen szófajtanilag nagyon kü-

lönbözők lehetnek. Főként kötőszók, határozószók, partikulák, indulatszók és módosítószók tartoznak a diskurzusjelölők közé. Vagyis hangsúlyozni kell, hogy a diskurzusjelölőség nem szófaji, hanem funkcionális kategória. Foolen (1996: 2) ki is emeli, hogy nem arról van szó, hogy egy adott elem mindig diskurzusjelölő egy nyelvben, hanem arról, hogy ez az elem képes diskurzusjelölőként viselkedni bizonyos feltételek mellett. A diskurzusjelölői és a nem diskurzusjelölői használat különbsége szemléltethető a következő példákkal:

(a) **Pontosabban** fogalmazz a dolgozatodban!

(b) Megérkeztek a szüleim, **pontosabban** az édesanyám.

A *pontosabban* jelentése az (a)-ban konceptuális: a *jobban*, *ügyesebben* szavakkal egyenértékű; míg a (b)-ben nem a fogalmi, hanem a procedurális jelentésében szerepel a szó, s két megnyilatkozást köt össze. Az (a) példabeli *pontosabban* szó nem diskurzusjelölő, csupán határozói funkciójában szerepel, míg a (b) példában ugyanez az elem már diskurzusjelölőként funkcionál: használatával a beszélő tartalmi önjavítást végez, azaz úrafogalmazza a jelölő előtt elhangzottakat. A kétféle használat megértésének az elmélyítéséhez további példapárok szükségesek, ahol a mondatok kiemelt szavai a szófajukban és a szerepükben különböznek egymástól. Például: *Ez aztán valami!* / *Aztán* elmentünk bevásárolni, meg moziba is.; *Még* mostanra sem takarítottál ki. / *Még* szép, hogy nem mondtad el senkinek!; Elmehetsz moziba, *de* diszkóba nem. / *De* jól áll neked ez a kabát!; Gyere *már!* / Ennyi *már* sok nekem.

Nyelvtörténet szemináriumon pedig már a *Szabács viadala* kapcsán előrukkolhatunk a diskurzusjelölőkkel. Ebben a nyelvemlékben ugyanis a *hát* szónak többféle használati köre is megfigyelhető. A *Halált es vallottak hat nemelleyek* mondatban a *hát* még az eredeti 'akkor' jelentésében szerepel, míg a *Mert Ez...lwn nalok hat twkelletes* példánál már nem az időhatározói szerep dominál. Vagyis a diskurzusjelölői használat nyomai már ilyen régről is adatolhatók. A különféle jelentések feltárásához pedig az *Erdélyi Magyar Szótörténeti Tár* (<http://emsz.db.iif.hu/>) példáit lehet felhasználni, mégpedig úgy, hogy külön megadjuk az egyes jelentéseket és külön a példamondatokat, s a hallgatók feladata a párosítás elvégzése.

A *hát* kapcsán még be lehet mutatni a grammatikalizáció fogalmát is, hiszen ez az elem a grammatikalizáció tipikus fázisain ment keresztül. Először

helyviszonyt, majd időviszonyt fejezett ki, aztán következtető logikai viszonyt jelölt, végül a diskurzusjelölői funkciója alakult ki. Az egyes fázisokat természetesen bőséges példaanyag segítségével kell bemutatni.

5. Összegzés

Dolgozatomban egy funkcionális szócsoporthoz, a diskurzusjelölők tanításának néhány gyakorlati aspektusát emeltem ki. A diskurzusjelölőkhöz kötődő feladatok érintették a stilisztika, a szövegtan, a szófajtan, a nyelvművelés és a nyelvtörténet különböző témaköreit, vagyis szinte nincs olyan része a nyelvészetnek, ahol ne lehetne diskurzusjelölőket tartalmazó szövegtípusokat felhasználni. A tanítás során fontos, hogy az elméleti definíciók mellett a hallgatók elegendő példaanyagot kapjanak, valamint saját gyűjtésű szövegek segítségével ismerkedjenek meg a diskurzusjelölők pragmatikai tulajdonságaival és a kommunikációban betöltött szerepeivel.

Irodalom

- Dér Cs. I. 2009a. *Diskurzusjelölők – funkcionális szóosztály?* A Budapesti Uráli Műhely 5. Szó OSZTÁLYtalálkozó konferencián elhangzott előadás írott, lektorált változata. letölthető:
<http://fgtort.nytud.hu/images/stories/bum5/DerCsillaBUM5.pdf>
- Dér Cs. I. 2009b. Mik is a diskurzusjelölők? In: Keszler B. – Tátrai Sz. (szerk.) *Diskurzus a grammatikában, grammatika a diskurzusban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 293–303.
- É. Kiss K. – Kiefer F. – Siptár P. 1998. *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Foolen, A. 1996. Pragmatic particles. In: Jef V. et al. (eds.) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam / Philadelphia: 1–24.
- Fraser, B. 1999. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31, 931–952.
- Grétsy L. – Kovalovszky M. (főszerk.) 1980. *Nyelvművelő kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gyuris B. 2008. A diskurzus-partikulák formális vizsgálata felé. In: Kiefer F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan IV. A lexikon szerkezete*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 639–682.

- Jucker, A. H. 1993. The discourse marker *well*: A relevance-theoretical account. *Journal of Pragmatics* 19, 435–452.
- Kamp Á. 2007. *Tulajdonképpen a beszéd töltelékekről*. szakdolgozat, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék.
- Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer F. 2006. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Schirm A. 2008. A 'hát' diskurzusjelölő partikula használata. In: Balázs G. – H. Varga Gy. (szerk.) *Az abdukció*. Budapest–Eger: Magyar Szemiotikai Társaság – Líceum Kiadó. 180–187.
- Traugott, E. C. 1999: *From Subjectification to Intersubjectification*. letölthető: <http://www.stanford.edu/traugott/papers/subject2intersubject.pdf>

Hipertextuális lexikon kialakítása versek értelmezése céljából

Boda István Károly – Porkoláb Judit

Tanulmányunkban Radnóti Miklós egy kiválasztott verséből (*Dal*, 1939) kiindulva szeretnénk bemutatni, hogy egy versekből kialakított *hipertextuális lexikon* milyen lehetőségeket nyújt a versek értelmezése során. Kiindulópontunk az, hogy a versek önmagukban csak korlátozottan értelmezhetőek, értelmezésükhöz speciális háttértudás, egyebek közt megfelelő *archetipikus minták* ismerete szükséges. Egyes archetípusok, „ösképek” ugyanis kimutathatóan újra és újra előbukkannak az általunk választott versekben és az emberi gondolkodás és kultúra sajátos jellegéből következően más költők, írók, alkotók műveiben.

A lexikon szócikkei a kiválasztott versek köré szerveződnek, és tartalmazzák a versek tömör értelmezését, a versekhez rendelt archetipikus mintát vagy mintákat, a versek kulcskategóriáit, és az ezekhez illeszkedő konkordanciákat és versidézeteket, amelyek a versek hipertextuális kapcsolatrendszerét jelenítik meg, *kibővítvé a kulcskategóriák jelentését*. Ezáltal a különböző, egymástól térben és időben távol álló versek és versrészletek által kifejezett gondolati tartalmak összekapcsolódnak és koherens hiperszöveggé formálódnak. A kiválasztott szövegeknek ez a nemlineáris, „hipertextuális” olvasásmódja új gondolatokhoz, értelmezésekhez vezet.

1. A kiválasztott versek és a hozzájuk kapcsolható archetipikus minták

Három verset emeltünk ki Radnóti Miklós költészetéből, bár helyhiány miatt csak egy szócikket vázolunk. A három vers három különböző lelkiállapotot fejez ki, bennük jellegzetes *archetipikus minták* ismerhetők fel. A három vers több ponton találkozik, együtt akár tekinthetőek egy három tételes szimfóniának is, amelynek a tételei ugyanarra a kérdésre keresik a választ: *mit tehet a magára maradt ember a végzet ellen, amikor minden „ellene sereglik”?* A versekben Radnóti „ősi nyelven”, a szimbólumok, a kollektív tudattalan (Jung) nyelvén fogalmazza meg a lehetséges válaszokat.

ALKALMAZOTT SZÖVEGNYELVÉSZET

vers	archetipikus minta	egyedi tartalom	megoldás
Dal	pokolra szállás	üldöztetés száműzetés	halál sorskönyv betel- jesítése
Virágének	az Édenkert bol- dogsága	szerелем szexualitás	elrejtőzés kitérés a sors elől
A bujdosó	kiűzetés az Édenből Isten elhagyja / eltaszítja ¹	szembenézés a halállal emlékezés az elmúlt boldogságra	belenyugvás sors elfogadása

1. táblázat: Archetipikus minták Radnóti Miklós három versében

A *Dal* esetében az archetipikus minta a *pokolra szállás*, amelynek kulcskategóriái – egyebek közt – a következők:

kulcsszó v. kulcs- kifejezés	(bú)bánat „oly mind- egy” „béna” ² világ „egyre megy”	égi (csil- lag) égi (fa) égre	sötét	szittyós part mocsár gőz nedves- ség szivárog ³	kon- dor(pár)
Dal	+2	-2 ⁴	+1	6	1
Virágének	+1	+1	+1; -1	0	0
A bujdosó	+1	+1	+0 ⁵	1	0
<i>Kategória</i>	kétség- beesés szorongás tehetetlen- ség	túlvilág mennye- ország	remény- vesztettség kiszolgáltat- ottság magány	alvilág pokol	halál

2. táblázat: A „pokol” archetípus kulcskategóriáinak előfordulása a kiválasztott versekben

Bár az archetípus „nyomai” a másik két versben is fellelhetőek, a táblázatból is jól látható, hogy a *Virágének* jóval messzebb áll a *Dal* komor, sötét hangulatától, mint *A bujdosó* – a sors elfogadása, az elmúlás szomorúsága mintegy „középen” helyezkedik el a tehetetlen kétségbeesés és a (már nem teljesen felhőtlen) boldogság között.

2. Radnóti Miklós: *Dal* (1939. június 7.)

Radnóti Miklós költészetére az első kötetektől kezdve jellemző a természet és a lírai én harmonikus kapcsolata. „A két munkaszolgálat között írt versekben feltűnő, hogy egyes motívumaik Radnóti korai korszakához nyúlnak vissza. Költői életművének szokatlanul erős kohézióját ennek az eljárásnak is köszönheti.” (Ferencz 2005: 531) A *Tajtékos ég* (1946) posztumusz kötetben azonban tájvilága több versszövegben merőben más. Az egyes szám első személyű *Dalban* a világ eddigi szépsége, harmóniája eltűnik.

Az első hat sor tartalmazza a vers két kulcsmotívumát – a kitaszítottságot és a kétségbeesést. Az első kulcsmotívum középpontjában a *haza* áll: a költő a „*házamban száműzötten*” és „*ellenem sereglik*” szerkezetekkel kitaszított, üldözött társadalmi helyzetére utal mivel „a zsidótörvények következtében hazájában jogfosztottá vált.” (Ferencz 2005: 474) Az emiatt állandósult szorongó, kétségbeesett, tanácstalan lelkiállapotot a költő közvetlenül (*búbánattól ütötten*) és közvetetten is kifejezi, ellentétes irányú mozgást kifejező igék halmozásával (*jövök, megyek, vagy ülök*). A cselekvő „én” a kezdeti tétova, bizonytalan kitérési kísérletek után egyre mélyebbre és mélyebbre süllyed „a magyar Mocsárban” (Ady), és így jut el a „*kondorpár*” lebegése által sugallt végkifejletig. Az állítmányok funkciója a lírai én szimbolikus cselekvésének, átvitt értelemben magának az életnek a bemutatása. Mindezt hipertextuálisan a Mellékletben szereplő táblázattal jeleníthetjük meg.

A hetedik sortól kezdődően a *Dal* olyan lesz, mint egy szorongásos álom – Radnóti innentől végig szimbolikus nyelvezetet használ, a változást a hét szótagos verssorok hat szótagosra rövidülése is jelzi. A versszakokat záró és nyitó verssorok ismétlődéséről⁶ Radnóti költészetének ismeretében az inga *lengése* is eszünkbe juthat; ez olyan erős halálmotívum (vö. Edgar Allan Poe: *A kút és az inga*), amit Radnóti más helyen is alkalmaz.⁷ A *Dal* azonban nemcsak a halálról szól. A *mocsár* a *pokol* szimbólumának is tekinthető (vö. Pál-Újvári 2001), ilyen értelemben a vers szimbolikusan a lélek pokolra

szállását írja le. A *pokol* Dante *Isteni színjátékában* az elkárhozott lelkek hazája, átvitt értelemben a kilátástalanság, a reménytelenség helye.⁸ A *Dal* megértéséhez az egyik lehetséges kulcsot az *Isteni színjáték* hármas értelme adhatja, amely a *Dalban* is fellelhető:

A Divina Commedia minden részének, azt mondják, hármas az értelme: az első a szó szerinti értelem, a másvilági útleírás, a második a rejtett politikai vonatkozás, a harmadik pedig a vallási igazság, a lélek útja Isten felé. (Szerb Antal [é. n.]: 227)

A *Dal* első hat sora, láttuk, félreérthetetlenül szó szerinti, a rejtett politikai vonatkozásokról már szóltunk, a harmadik versszakról pedig szimbolikusan a lélek útja rajzolódik ki. Azzal a különbséggel, hogy *Dal*-ban a lélek útja nem Isten felé, hanem tőle egyre távolabb vezet. Dante az isteni színjátékot 35 évesen, „az emberélet útjának felén” (vö. Zsolt 90,10) írja meg, Radnóti Miklósnak (1909-1944) azonban ez nem adatott meg: éppen 35 éves volt, amikor meghalt...

Irodalom

- Ferencz Győző 2005. *Radnóti Miklós élete és költészete* Budapest: Osiris Kiadó
- Magyar Néprajzi Lexikon.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 1977–1982.
(<http://mek.niif.hu/02100/02115/html/index.html>)
- Pál J.; Újvári E. 2001. *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából.* Budapest: Balassi K.
- Szathmári István (szerk.) 2008: *Alakzatlexikon.* A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve. (A szócikkeket írták: Aczél Petra, Boda István Károly, Bodáné Porkoláb Judit, et al.) Budapest: Tinta K. (A magyar nyelv kézikönyvei 15.)
- Szerb Antal: *A világirodalom története.* Budapest: Magvető K. [é. n.].

Források

- Dante: *Isteni színjáték.* (ford. Babits Mihály) Elektronikus változat: Magyar Elektronikus Könyvtár, 1998-03-17. (<http://mek.oszk.hu/00300/00362>)

Katolikus Biblia. (ford. Gál Ferenc.) Budapest: Szent István Társulat. Elektronikus változat: Magyar Elektronikus Könyvtár, 2001-12-28. (<http://mek.oszk.hu/00100/00176>)

Kölcsey Ferenc: *Himnusz.* Elektronikus változat: Magyar Elektronikus Könyvtár, 2000-10-18.

(<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/szepirod/magyar/kolcsey/anthem/html/>)

Radnóti Miklós művei. Budapest: Szépirodalmi K. 1976.

Melléklet

A *Dal* első versszakának hipertextuális kapcsolatrendszere:

Radnóti Miklós: Dal	forrástartomány	értelmezési v. céltartomány	hipertextuális kap- csolatok
<i>Búbánattól ütötten</i> (1)	völgy árnyék	bú(bánat) kétségbeesés tanácstalanság szorongás aggodalom	Bércre hág és völgy- be száll, / Bú s két- ség mellette (1a) most völgybe zárod tört fiad, ó hazám! (1b) Árnyékba burkolsz, s nem vigasztal (1b) a völgy, [...] mely- ben felébredt lelkem aggodalma (1c)
		bánat szomorúság	Törődött vagyok, meggörnyedtem, s naphosszat szomorú- an járok. (1d) Miért kell szomorú- an járnom, ellenség- től szorongatva? (1e) Az a bánatom, hogy a Magasságbeli jobb- ja megváltozott. (1f)

<i>járálok most naponta</i> (2)	jár(kál) jön, megy ül bukdos lábal	él	Járálj csak, halálraítélt! (2a) jövök, megyek, vagy ülök, (Dal) Hát ül és néz. (2b) sötétben bukdosom (Dal) mocsárban lábalok (Dal) Ó, költő, tisztán élj te most (2c)
<i>hazámban száműzötten;</i> (3)		üldöz(tet)és fenyegetés szorongatás	Bújt az üldözött, s felé / Kard nyúlt barlangjában (1a) pusztulással fenyeget- nek, akik vesztemet akarják (1d) ellenem sereglik / az égi csillag (Dal) Miért kell szomorúan járnom, ellenségtől szo- rongatva? (1e) Keresem az Urat a szo- rongatás napján (1f)
		kitaszítoottság száműzetés bujdosás	nem lelé / Honját e ha- zában (1a) hadd leljem meg végre honnomat (3a) bujdosó (A bujdosó)

(1a) *Bújt az üldözött, s felé / Kard nyúlt barlangjában, / Szerte nézett s nem lelé / Honját e hazában, / Bércre hág és völgybe száll, / Bú s kétség mellette, / Vérözön lábainál, / S lángtenger fölette. (Kölcsey Ferenc: Himnusz)*

(1b) *Magasban életem, szélben, a nap süttött, / most völgybe zárod tört fiad, ó hazám! / Árnyékba burkolsz, s nem vigasztal / alkonyi tájakon égi játék. (Radnóti Miklós: Nyugtalan órán)*

(1c) *De mikor rábukkantam egy hegyaljra, / hol véget ért a völgy, mély, mint a pince, / melyben felébredt lelkem aggodalma, / a hegyre néztem s láttam, hogy gerince / már a csillag fényébe öltözött, / mely másnak drága vezetője, kincse. (Dante: Isteni színjáték. Pokol. Első ének. Ford. Babits Mihály)*

(1d) *Törődött vagyok, meggörnyedtem, s naphosszat szomorúan járok. [...] Barátaim, rokonaim elfordulnak nyomorúságomtól, s akik közel voltak, tá-*

vol maradnak. / Csapdát vetnek, akik életemre törnek, pusztulással fenyegetnek, akik vesztemet akarják [...] (Zsolt 38.7–13)

(1e) Így szólok Istenhez: Sziklám vagy, miért feledkeztél meg rólam? Miért kell szomorúan járnom, ellenségtől szorongatva? (Zsolt 42.10)

(1f) Keresem az Urat a szorongatás napján; éjszaka szüntelen hozzá emelem a kezem, lelkemnek nincs vigasztalása. / Istenre gondolok és sóhajtozom, róla elmélkedem, és eleped a lelkem. / Szemem nyitva tartod, nyugtalan vagyok, s nem tudok szólni. / Régmúlt napokra kell gondolnom, / a hajdani évekre emlékezem. Az éj óráiban töprengek szívemben, gondolkodom, fürkészi a lelkem: / „Eltaszít az Isten egyszer s mindenkorra? Nem lesz már soha irgalmas? / Kegyelme örökre elveszett? [...] Bezárta irgalmát haragjába?” / S így szólok: „Az a bánatom, hogy a Magasságbeli jobbja megváltozott.” (Zsolt 77.6-11)

(2a) Járkálj csak, halálraitélt! / bokrokba szél és macska bútt, / a sötét fák sora eldőlt / előtted: a rémülettől / fehér és púpos lett az út. (Radnóti Miklós: Járkálj csak, halálraitélt!)

(2b) A semmiségbe lép, / ki most mozdulni mer. A köd szitál. / A valóság, mint megrepedt cserép, / nem tart már formát és csak arra vár, / hogy szét-dobhassa rossz szilánkjait. // Mi lesz most azzal, aki míg csak él, / amíg csak élhet, formában beszél / s arról, mi van, — ítélni így tanít. // S tanítna még. De minden szétesett. / Hát ül és néz. Mert semmit sem tehet. (Radnóti Miklós: Ó, régi börtönök)

(2c) Ó, költő, tisztán élj te most, / mint a széljárta havasok / lakói és oly büntelen, / mint jámbor, régi képeken / pöttömnyi gyermek Jézusok. (Radnóti Miklós: Járkálj csak, halálraitélt!)

(3a) Segíts szabadság, / ó hadd leljem meg végre honnomat! (Radnóti Miklós: Negyedik ecloga)

Jegyzetek

¹ Vö. „Eltaszít az Isten egyszer s mindenkorra?” (Zsolt 77.8, l. a Mellékletben); a zsoltár szövege több ponton is kapcsolódik *A bujdosó* szövegéhez, ezáltal kulcsot ad az értelmezéshez (régmúlt napokra [...] emlékezem; Isten [...] kegyelme → régi módi kegy; mint hajdan)

- ² „béna világra” = tehetetlen világra jelentésben
- ³ „tollamból vers szivárog” = valami elszívja az életerőt, a versírással együtt az életerő is elszivárog
- ⁴ A versben a kategória „negatív” értelemben fordul elő („ellenem sereglik / az égi csillag is”)
- ⁵ A sötétség implicit módon van jelen („hold leng most az égre”)
- ⁶ Az *anadiplózis* „elsődleges funkciója a mondanivaló erősítése” (Alakzatlexikon 2008: 84). Ez az ismétlődésen alapuló retorikai gondolatalakzat szervesen hozzátartozik a dal, különösen a népdal műfajához: „A népdal fejlődésének csúcseit kétségkívül az érzelmi jellegű, személyi vonatkozású műfaji csoportok (keserves, szerelmi dal stb.) érik el, a műfaji, stiláris és verselési törvényszerűségeket elsősorban ezek alapján állapították meg. A kötött forma (rím, ritmus, verssor, szótag, vers, versszak stb.) itt a legszabályosabb, e dalcsoportokban alkalmaznak leggyakrabban képeket, hasonlatokat és különféle más stíluseszközöket (ismétlés, fokozás, túlzás stb.).” (Magyar Néprajzi Lexikon, „népdal” szócikk)
- ⁷ például „kár lenne éltedért // s kár világodért, mit enmagad kapartál / tíz kemény körömmel életed köré, míg / körötted körbe-körbe lengett a halál // és íme újra leng!” (Radnóti Miklós: Vihar előtt) A *leng* ige A *bujdosó*-ban is előfordul, itt a Hold mozgásával kapcsolja össze a költő, és a hajdan határozóval egyszersmind a múltba vetíti, ezáltal időtlenné teszi a halálmotívumot: „mint hajdan, hold leng most az égre” (Radnóti Miklós: A bujdosó)
- ⁸ „Én rajtam jutsz a kinnal telt hazába, / én rajtam át oda, hol nincs vigasság, / rajtam a kárhozott nép városába. / [...] / Ki itt belépsz, hagyj fel minden remény-nyel” (Dante: Isteni színjáték. Pokol. Harmadik ének.)

Genderkutatás

Különbségek férfi és női beszélők kulcsszókeresési stratégiái között

Kegyesné Szekeres Erika

Bevezetés: a differenciahipotézis

A differenciahipotézis különbségközpontú látásmódon alapszik, s az 1980-as évektől kezdődően hat intenzíven a genderkutatásokra. A modern különbségcentrikus megközelítés lényege, hogy a férfiak és a nők beszéd-módja, kommunikációs stílusa és nyelvhasználata közötti különbségeket a nemek különbözősége okán természetesnek tartja, de mégsem tekinti egymással ellentétes, plusz-mínusz pólust alkotó vagy norma és a normától eltérő regisztereknek (Gottburgsen 2000). A klasszikus differenciahipotézis létjogosultságát legerőteljesebben az etnometodológia módszertanát alkalmazó genderkutatás vonja kétségbe. Elsősorban az elméleti háttérét kritizálják, pontosabban azt a feltételezést, hogy a nemek nyelvhasználata eleve és a priori különbözik egymástól (Frank 1995). Másodsorban azt kifogásolják, hogy a differenciahipotézis elfogadásán alapuló kutatások módszertanilag a nők és a férfiak társadalmi csoportját homogén csoportként kezelik, s nem figyelnek az egyéni és a két csoporton belüli különbségekre (Crawford 1995). Harmadrészt azzal érvelnek, hogy a különbségek kialakulására nem keresnek magyarázatokat, hanem automatikusan létrejövőnek vélik azokat, s így a vizsgálatok eredményekben csakis a nemek közötti differenciakusság mértékére fókuszálnak, ami által a sztereotipizáció csapdájába esnek (Frank 1995). Frank (1995) a differenciahipotézist érintő átfogó kritikájában amellett érvel, hogy a differenciahipotézist úgy kell modifikálni, hogy az ezzel a módszertannal dolgozó vizsgálatok által a felszínre hozható legyen, hogyan konstruálja meg a nyelv és a nyelvhasználat a különbségeket (Frank 1995: 165–169).

Frank elképzelése elsősorban módszertani változásokat idézett elő a kutatásban. A nemek nyelvhasználatának kvantitatív irányultságú vizsgálatát felváltották a kvalitatív módszerek. Crawford (1995) is rámutatott arra, hogy a differenciahipotézis égisze alatt zajló kvantitatív adatokra támaszkodó beszédelemző vizsgálatok, mint például a félbeszakítások, a minimális vá-

laszreakciók elemzése is olyan kutatási eredményeket produkáltak, amelyeknek kvalitatív hozamuk is volt. Ezáltal sikerült a differenciahipotézisnek kilépnie a túláltalánosítások felszínességéből, s releváns eredményeket felmutatnia a férfi és a női beszélők nyelvhasználatának különbségeiről.

A modern szociolingvisztikai irányultságú differenciahipotézis tehát abból indul ki, hogy a férfiak társadalmilag meghatározott hierarchiájú csoportokat alkotnak, s a csoporthoz való tartozás nyelvi kifejeződése, nyelvi megerősítése az, hogy a férfiak és a nők különböző kommunikatív helyzetekben nem feltétlenül azonos nyelvi eszközöket preferálnak.

A modern differenciahipotézis, azaz a különbségcentrikus (különbségorientált) megközelítésmód által kimutatott különbségek nyelvi szempontból két csoportba sorolhatóak: (1) *nemhez kötődő különbségek* és (2) *nemileg preferenciális különbségek* (Kiss 1995). Az első terminus technicus (*nemhez kötődő különbségek*) olyan különbségeket foglal magába, amelyek vagy csak a női vagy csak a férfi nyelvhasználatban előforduló elemek, lehetnek például hangtani, alaktani és szóképzéssel kapcsolatosak. A nemhez kötődő, szupraszegmentális szintű különbségek közé sorolhatjuk a leginkább anatómiai eltérésekre visszavezethető jelenséget, hogy a középső hangfokozásban a férfiak és a nők között jelentős frekvenciás eltérés mérhető (Gerritsen 1985). Gerritsen vizsgálatában a nők hangfokozási tartománya sosem esett 200 Hz alá, míg a férfiaké gyakorta 100 Hz alatt volt. Nemhez kötődő (alaktani) különbségnek tekintendő az egyik Karib-szigeteken beszélt nyelvben az elvont főnevek nemének nemek szerint eltérő használata. A nők hímnevműként, a férfiak nőneműként használják ugyanazokat az elvont főneveket (Kiss 1995). A helytelenítést kifejező lexikai elemek a japán nyelvhasználatban szóképzéssel nemhez kötődő különbséget reprezentálnak. A helytelenítés beszédaktusát a japán férfiak többféle lexikai elemmel (pl. rosszállást kifejező személyes névmások) realizálják, míg a japán nők helytelenítést vagy rosszállást nemigen fejezhetnek ki, ezért a női regiszterben alig akad ilyen nyelvi eszköz (Glück 1979).

A differenciahipotézisből kiinduló különbségek másik nagy csoportját a *nemileg preferenciális különbségek* alkotják. A nemileg preferenciális (Kiss szóhasználatában eredetileg *nempreferenciális*) különbségek a nők és a férfiak nyelvhasználatában megfigyelhető tendenciaszerűen jelentkező kifejezésbeli különbségeket takarnak (Kiss 1995). Voltaképpen olyan különbsé-

gekről van itt szó, amelyek általában és inkább, de nem törvényszerűen és kötelező érvennyel jellemzőek az egyik vagy a másik nem nyelvhasználatára. A nemileg preferenciális különbségek – hasonlóan a nemhez kötődő különbségekhez – szintén jelentkezhetnek a hangtan, a szókészlet, a szöveg stb. szintjén is.

A hagyományos (szűkebb keretek között értelmezett) differenciahipotézis elfogadja és támogatja azt az érvelést, hogy a nemek közötti tendenciaszerűen észlelhető nyelvhasználatbeli különbségek a társadalmi munkamegosztás eltérő férfi és női szerepeire, a társadalmi életben és a családi, magánéleti viszonyokban a férfiak és a nők által betöltött eltérő pozíciók különbözőségére vezethetők vissza. A modern különbségcentrikus megközelítés követői ezzel szemben a sztereotip beállítódások, az átörökítés és a hagyományok szövevényes rendszere, valamint a pillanatnyi szituáció és beszédszándék együtthatása által előhívott és fenntartott, nemileg meghatározott különbségeket vélik mérvadónak.

1. A kutatás célja és módszere

Az alábbiakban bemutatott kutatás egyik célja a differenciahipotézis validitásának tesztelése volt. Ehhez beszédmegnyilvánulásokban elhangzó kulcsszavak vizsgálata szolgáltatta a kiindulópontot. A képi elicitálás módszerével készült hangfelvételekben azt néztem meg, mely vizualizálható információkat verbalizálták legtöbbször a beszélők, illetve azoknak mely közeli (azaz kevesebb új információt hordozó, leggyakrabban alá-fölé rendeltségi viszonyt jelölő vagy teljes értékű lexikai egyezést mutató) szinonimáit használták leggyakrabban a vizsgálat alanyai. A vizsgálatban részt vevő beszélők egy ún. semleges tematikájú képet kaptak kézhez, és mindössze annyi volt a feladatuk, hogy nem korlátozott időkeretek között fogalmazzák meg a képpel kapcsolatos gondolataikat. A képen egy montázs volt látható, konkrétan egy épületegyüttes kívülről, és a hozzá tartozó kiállítóterem belülről. A nyelvészeti szakirodalom nem ad konkrét meghatározást arra nézve, mit jelent a kulcsszó. A kulcsszó a tartalomelemzés egyik fő kategóriája, s azon főnevek kerülnek fel a kulcsszavak listájára, melyek egy adott szövegben annak tartalmi meghatározottsága alapján a leggyakrabban fordulnak elő (bővebben l. Antal 1976). Jelen vizsgálat képi elicitációs feladatában például kulcsszónak minősült a *múzeum* és egyenértékű szinonimája volt a *képtár*. Analóg módon működött a *képtár* = *galéria*,

festmény = *kép* szópár is. Kulcsszónak minősült továbbá az *épület*, a *festmény*, a *kép* stb., ill. ezek részei, melyek alá-fölé rendeltségi viszonyt reprezentáltak (például az *épület* kulcsszónál az *előcsarnok*, a *terem*, a *szobor*, a *fal*). Példának okáért azonban a *stílus* szó nem minősült kulcsszónak, mivel közvetlenül nem vizualizálható elemét alkotta az elicitált képnek. A szömezőtől távolabbi és tartalmában új információt hordozó lexéma nem szinonimának, hanem explicitációnak minősült. Így például a *templom* kulcsszónak explicitációja az *apátság*, a *festmény* és a *freskó*.

2. A vizsgálat eredményei

A női beszélők a képi elicitáció során a használati gyakoriságot tekintve a következő kulcsszavakat használták a legtöbbször: *templom*, *múzeum*, *épület*, *kiállítás*, *kép* (*festmény*, *freskó*), *képtár*. A női beszélők beszédproduktumainak meghatározó eleme, hogy a kulcsszavak mindegyikéhez használtak az adatközlők valamilyen kvalifikátumot, amellyel a kulcsszót minősítették, ill. annak tulajdonságaira utaltak. A kulcsszavakat aztán típusokba soroltam, s a kapott mennyiségi mutatók alapján kialakult a használati-gyakorisági rangsor. A leggyakrabban használt kvalifikátum a minőségjelző volt. A kulcsszavak gyakorisági sorrendje a számszerűsített adatolás alapján a következőképpen alakult, a legfontosabb kulcsszavak sorrendje a női beszélők csoportjában: a *templom* (apátság) főnév összesen 52 esetben hangzott el a női beszélők részéről, az *épület* főnév 43 esetben, a *festmény* szót 16 alkalommal, ill. a *kép* szót festményre, művészeti alkotásra vonatkoztatva 22 esetben használták a női beszélők. A kulcsszavak utolsó csoportját az épület funkcióját megnevező főnevek alkották: *kiállítás*, *képtár*, *kiállítóterem*, *galéria*, *múzeum*, *képkiallítás*. A parafrázálás, ill. a deiktikus elemek használatát tekintve a női beszélők változatosabb szinonimahasználatlaltal utaltak vissza a szövegproduktumban korábban már megnevezett kulcsszavakra. Az előbbieken felsorolt 6 kulcsszót összesen 82 alkalommal mondták ki a vizsgálat teljes hosszát tekintve a női beszélők, más kulcsszavakat és szinonimákat még 110 esetben használtak. Konkrét időarányításban: minden 8. másodpercben hangzott el egy-egy kulcsszó. A gazdagabb kulcsszó- és szinonimahasználat következménye az összességében variáció-gazdagabb explicitálás. Az alábbi táblázat a női beszélők által leggyakrabban használt kulcsszavakhoz tapadó kvalifikátumokat mutatja összefoglaló jelleggel.

KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA

templom (apátság)	barokk, gótikus, katolikus, díszes, nagy, szép
épület	hatalmas, régi, modern, tágas, gótikus, barokk, zárt, szép, gyönyörű, előkelő, rusztikus, egyházi, nagy, világi
kiállítás, képtár, kiállítóterem, galéria, múzeum, kéпкиállítás	festészeti, modern
festmény, kép, freskó	klasszikus, vallási, szép, modern

1. táblázat: A női adatközlők leggyakoribb kulcsszavakhoz kapcsolódó kvalifikációk

A női beszélők beszédproduktumainak további lényeges jellemzője az egyéni szóképzéssel létrejött kifejezések és kvalifikációk gyakorisága is: *gerendás kiállító csarnok, gerendás boltozatos csarnok, falábazatos terem, könnyű színezett üveg, csarnokos képtár, zöld faberakásos terem, oszlopos templom* stb.

templom	gótikus, katolikus, nagy, szép
épület, kastély	régi, tágas, szép, egyházi, nagy, világi
kiállítás, képtár, kiállítóterem, galéria, múzeum,	festészeti, modern
festmény, kép,	vallási, szép, modern

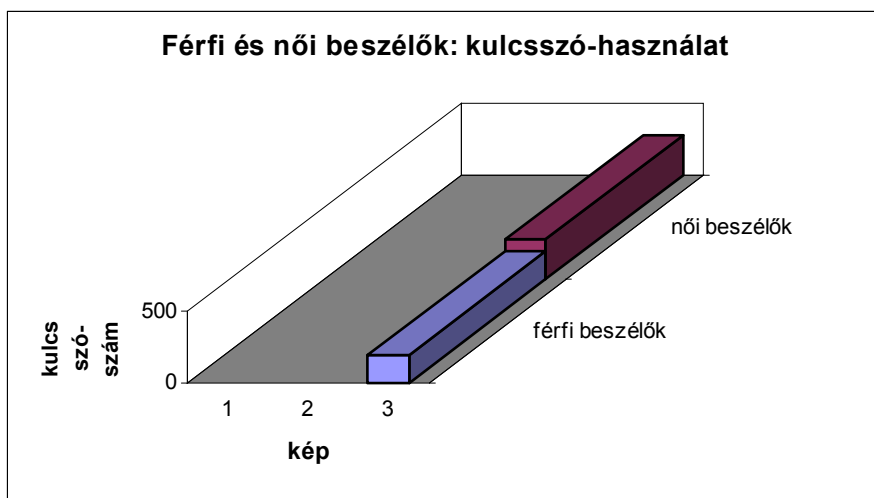
2. táblázat: A férfi adatközlők leggyakoribb kulcsszavakhoz kapcsolódó gyakori kvalifikációk

Mint a 2. táblázat is mutatja, a férfi beszélők által használt leggyakoribb kulcsszavak megegyeznek a női beszélők által használtakkal. Eltérés tehát nem a kulcsszó minőségében, hanem a használat mennyiségében látható. A

kulcsszavak gyakorisága a következő eloszlást mutatja a férfi beszélők csoportjában: a *templom* kulcsszót 60, az *épület* kulcsszót 34 esetben regisztráltam, a *kastély* 5, a *kiállítás* 14, a *képtár és a kiállítóterem* 6-6, a *múzeum* összesen 18, a *festmény* 11, a *kép* szó mint a *festmény* szinonimája 37 alkalommal szerepelt a férfi beszélők beszédproduktumaiban. Összesítve a férfi beszélők a semleges kép elicitálásakor kulcsszót 190 esetben használtak. A férfi beszélőkre sem a parafrázálás, sem az explicitálás nem vonatkozik dominánsan, s általában kevesebb szinonimát is használtak, mint a női beszélők. A leggyakoribb stratégia a kulcsszó ismétlése volt.

A kulcsszóhasználat tekintetében első ránézésre csak mennyiségi differenciát észlelhetünk a férfi és a női beszélőcsoport között. A különbség 92 esetszám, ami százalékos arányításban 33%, vagyis a nők a feladat megoldásához számottevően több kulcsszót használtak, mint a férfiak. A különbség azonban csak részben indokolható a beszédproduktumok hossza közötti különbséggel. A férfi beszélők rövidebb beszédidő alatt használtak jóval kevesebb kulcsszót. A férfiak csoportjában minden 14. másodpercben hangzott el egy kulcsszó. Annak magyarázata, hogy a női beszélők számszerűen több kulcsszót mondtak, inkább abban keresendő, hogy mivel a női beszélők több kvalifikációs elemet használtak, nyilvánvalóan többször kellett kimondaniuk az adott kulcsszót is, amelyre a kvalifikálás irányult. A férfi beszélők ezzel szemben kevesebb kvalifikációs elemet használtak, minek következtében a kulcsszavakat sem ugyanolyan gyakran használták, mint a női beszélők. Másrészt: ha a férfi és a női beszélők körében összevetjük azt, hogyan oszlanak meg a kvalifikációs eszközök típusai, akkor azt látjuk, hogy a női adatközlők a legnagyobb arányban a névszó előtti kvalifikációs típust preferálták, s ehhez képest nincs számottevően jelen a kvalifikáció másik két csoportja (névszó utáni, ill. egyéb típusú [pl. körülírás]). Ez pedig azzal jár együtt, hogy gyakrabban kellett megismételniük a női adatközlőknek a kulcsszót, hiszen például a minősítő jelzős szerkezetet majdnem minden esetben maga a kulcsszó és egy előtte álló melléknév alkotta. Ezzel szemben és annak ellenére, hogy a legnagyobb számban a férfi beszélők is a névszó előtti kvalifikálást preferálták, a kvalifikációs típusok egymáshoz való arányításában ebben a csoportban mégis számottevően van jelen a kvalifikálás másik két csoportja is. Ennek következménye az is, hogy a férfi adatközlők kevesebb kulcsszót használnak, hiszen például egyes kvalifikációs szer-

kezetek nem feltétlenül teszik szükségessé a kulcsszó kimondását. Az alábbi ábra a kulcsszóhasználat mennyiségi különbségét szemlélteti.



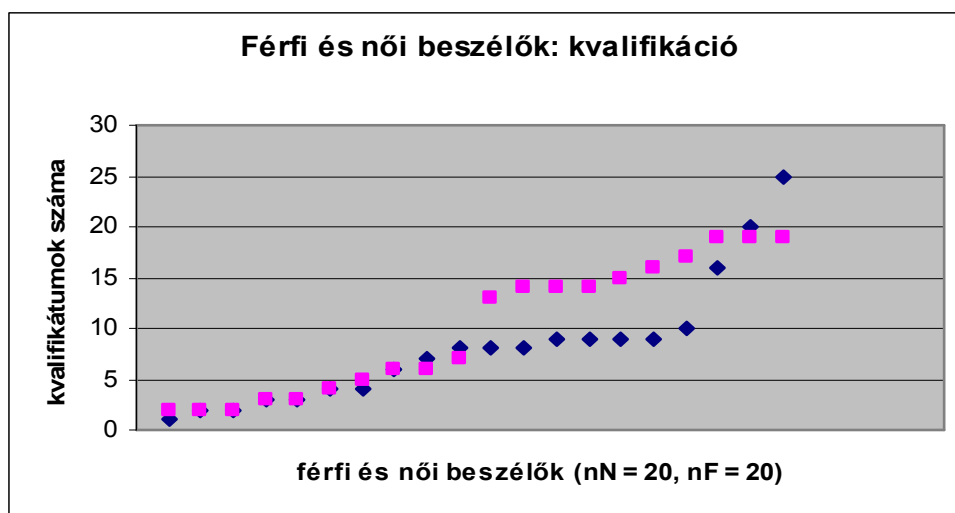
1. ábra: A kulcsszóhasználat összevetése a férfi és női adatközlők beszédproduktumaiban csoportszinten

3. Következtetések: a kulcsszókeresési stratégiák minősége közötti eltérések

Több minősítés több kulcsszó kimondásával áll arányban. A női beszélők erősen preferálták a minősítést, így sokkal több kulcsszót is használtak. A beszédproduktumok monotonitásának elkerülése érdekében tudatosan törekedtek a szinonimák használatára. Ebből következően a kulcsszóhasználat tekintetében a mennyiségi differencia a szövegek minőségbeli különbözőségét vonja maga után, mivel a női beszélők csoportjában a kulcsszó kiválasztását és használatát a minősítés (kvalifikálás) beszédstratégiája irányítja. A férfi beszélők ezzel szemben általában véve kevesebb kvalifikációs elemet használtak, minek következtében a kulcsszavakat sem ugyanolyan gyakran használták, mint a női beszélők. A kulcsszó megválasztását sokkal inkább az indokolta, hogy leíró szinten próbálták meg verbalizálni a látott információs tartalmakat, s nem törekedtek a saját vélemény kifejtésére olyam mértékben, mint a vizsgálatban résztvevő női adatközlők.

A differenciahipotézis ebben a vizsgálatban a képi elicitálás módszerével nyert beszéd-megnyilatkozásokban úgy jutott érvényre, hogy a kulcs-

szavak száma kvantitatív szempontból képez olyan megbízható adatsort, amelyből a beszédproduktumok minőségére vonatkozó következtetések vonhatók le. A kulcsszó megválasztását és használatának gyakoriságát a hozzá kapcsolódó keresési stratégia kvalitatív szempontból irányítja. Ugyanakkor nem tekinthetünk el a vizsgálatban részt vevő női és férfi beszélők egyéni preferenciáinak összevetésétől sem. Ezt az indokolja, hogy a vizsgálatban részt vevő 20-20 női és férfi beszélő csoportja akkor sem tekinthető homogénnek, ha életkoruk 20 és 25 év közötti, és végzettségüket tekintve mindannyian egyetemi diplomával rendelkeznek. A 2. ábra a kvalifikáció arányában mutatja be az egyéni szintű különbségeket.



2. ábra: A kvalifikációhasználat összevetése a férfi és női adatközlők beszédproduktumaiban egyéni szinten

A vizsgálat eredményeinek segítségével pontosabb megállapításokat tehetünk a női és a férfi nyelvhasználati sajátosságokról. Ennek alapján elmondható, hogy a mennyiségi mutató tekintetében szignifikáns a különbség a női és a férfi beszélők között a kulcsszóhasználat mennyisége között, ami a minőségi mutatók tekintetében olyan kvalitatív különbségeket eredményezett a beszédproduktumok szerkezetére vonatkozóan, amelyek végül az egész beszédmegnyilatkozás szerveződésére voltak kihatással. Az alábbi példák egy-egy beszélő beszédmegnyilatkozás-részletének bemutatásával

szemléltetik a kvalitatív természetű különbséget a női és a férfi beszélők között.

Férfi beszélő (1. példa)

4 kulcsszó

„Ez egy ház, s valószínű az alatta lévő az a háznak a belseje. Valószínűleg ez egy múzeum, képtár. Jó régi képek lehetnek benne. Kb. vagy Franciaországban, vagy Olaszországban lehet ez az épület, kb. a XVII. vagy XVIII. században épülhetett. A képek szépen vannak elrendezve, mindent lehet látni, oszlopos tartószerkezete van az épületnek, a képek rendesen meg van világítva, s alól van egy kis cédula is, amin rajta van, hogy mi a címe és ki festette, szerintem ez fontos információ a nézelődőknek.”

ismétlések

nincs explikálás

Női beszélő (2. példa)

5 kulcsszó

„Ez egy szép galéria, de sajnos nem tudom megmondani hogy melyik képtár vagy melyik galéria ez az csodás épület. A templom és a templomhoz építve lehet ez a szép képtár vagy lehet, hogy a kettő nem is egyezik vagy nem ugyanott van, de inkább úgy gondolom hogy együvé tartoznak, mivel egy lapon vannak, hogy ugyanaz lehet a régi templom például egy katolikus templom. A képtár vagy a galéria belseje oszlopos, ez már, éleve egy nem mindennapi környezet, ezért is egy képtárnak mindig olyan helyen kell megrendezésre kerülnie, úgy gondolom, ami nem egy megszokott környezet, mert a képek nézése sem mindennapos dolog és az sem, hogy képtárba megyünk”.

Ismétlés kvalifikálás
céljából

definíálás,
magyarázat

Irodalom

- Antal L. 1976. *A tartalomelemzés alapjai*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Crawford, M. 1995. *Talking difference: on gender and language*. London: Sage.
- Frank, K. 1992. *Sprachgewalt: die sprachliche Reproduktion der Geschlechterhierarchie*. Tübingen: Niemeyer.
- Glück, H. 1979. *Der Mythos von den Frauensprachen*. Osnabrücker Beiträge zu Sprachtheorie 9, 60–95.
- Gottburgsen, A. 2000. *Stereotype Muster des sprachlichen doing gender*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gerritsen, M. 1985. *Alters- und geschlechtsspezifische Sprachverwendung*. In: Besch-Mattheier, K. J. (ed.) *Ortsprachenforschung*. Berlin: Erich Schmidt. 79–108.
- Kiss J. 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nyelv és gender Japánban

Hidasi Judit – Sato Noriko – Székács Anna

1. A japánok viszonya saját nyelvükhöz

A japánok számára sajátos önelégültség-érzetet jelent, ha a világ a japán nyelvet nehezen elsajátíthatónak érzi. Ugyanakkor szívesen veszik, ha anyanyelvükön magyarázatot kapnak olyan nyelvi jelenségekre, ami nehezen értelmezhető, vagy egyszerűen csak érdekes. A nyelv izgalmas beszéd- és vitatéma, a nyelvi változásokat a laikusok is figyelemmel kísérik. Ehhez bőséges anyagot biztosítanak az újságok, folyóiratok, melyek gyakran cikkeznek napi nyelvhasználati kérdésekről, valamint a japán könyvpiac, ahol számtalan kötet jelenik meg, melynek a témája a nyelvhez, a nyelvi változásokhoz kapcsolódik.¹ A szakembereknek szóló kiadványok mellett, jelentős a népszerűsítő, felvilágosító jellegű írások száma, és a felfokozott érdeklődés mutatja, hogy Japánban közügy lett a japán nyelv: a fiatalok olykor meghökkentő szóhasználat, beszédstílusa, a töménytelen angol szó, amit használnak, a gender és a politikai korrektség kérdése. 1999-ben a legfelkapottabb könyvek közé került az *Onna no nihongo, otoko no nihongo* (Női japán nyelv, férfi japán nyelv) című kötet, melyet 1999-es júniusi első megjelenése után még ugyanabban az évben háromszor újranyomtak (Sasaki 1999).

Évente adnak ki szógyűjteményt, szótárt, enciklopédiát a változó lexikáról, az aktuális új elemekről (*Imidas, Gendai yógo chishiki, Gendai yógo no kiso chishiki*²), és évente megkérdezik az emberek véleményét a nyelv „romlásáról” és annak hátteréről (Honna 2001). Minden év végén szavazást tartanak arról, hogy mi volt abban az évben a legeredetibb kifejezés, ami a médiában elhangzott. Rendszeresen frissítik a kötelezően elsajátítandó kínai írásjegyek (*kanji*) listáját. A politikai korrektség érdekében a médiában (médiumonként eltérő formában) belső (kifelé titkos és nem hivatalos) listát

¹ 2009-ben vezeti a népszerűségi listát a Nihonjin no shiranai nihongo (A japánoknak ismeretlen japán nyelv) című kis kötet, mely képregény-formában szembeállítja a japánokat a nyelvi változásokból adódó újdonságokkal. (Umino 2009)

² The Encyclopedia of contemporary words: évente megjelenő kiadvány, a 2009. évi kötetben az új társadalmi jelenségeket bemutató szavak kerültek fókuszba.

vezetnek a tabu szavakról, kifejezésekről. Ezt a belső kódexet szigorúan betartják. A lista folyamatosan változik, többek között a genderszókészlet (például a csak nőkre és férfiakra vonatkozó) kifejezései miatt.

2. A női nyelv

A japán nyelvben a női nyelv az elkülönülés, az önkifejezés eszköze. A nemek közti nyelvi különállás egészen a középkorig nem létezett. A 11. században, a viselkedésben kötelező eltérést a beszédaktus tabui jelezték: nem volt szabad a férfiak szavába vágni, és a nők csak akkor beszéltek helyénvaló módon, ha rövid mondatokban fejezték ki magukat. Eltérő volt a hangmagasság: a nők már ekkor is magasabb hangfekvést használtak. A valódi különbség a női-férfi nyelvhasználatban csak a 12. századtól jelent meg. A 12–17. századig terjedő időszakot „férfikorszak”-nak (Endo 1995) titulálják, és ekkor született meg a *nyóbo kotoba* ’asszonynyelv’. Ez volt az udvarhölgyek nyelve. A *nyóbo kotoba* és a női nyelv általában szoros összefüggésben van a tiszteletiség nyelvével. A 12. századi nyelvhasználatban a feleség a férjéhez szólva még nem alkalmazott tiszteleti kifejezéseket, de az anyósával szemben már igen. Vagyis a családi hierarchia, az alá-fölé rendelés ebben az időszakban még erősebb volt a nemek közötti nyelvi megkülönböztetésnél. Lexikai eltérés a női és férfi nyelvhasználatban körülbelül a 15. századtól mutatható ki (Shibamoto 1985). Az udvarnál ezek a női kifejezések titkos zsargonként szolgáltak a hölgyeknek, mellyel nemcsak a férfiaktól különböztették meg magukat, hanem saját szolgálóiktól is, akik pedig szintén nők voltak.

A 17. és a 19. század között, az addig titkos zsargonként működő kifejezések átszivárogtak a köznyelvi beszédbe, és egyre inkább a nők női mivoltának hangsúlyozására, megkülönböztetésére szolgáltak. (Endo 1997)

A 19. század végén, a *Meiji*-korban, miközben fejlődésnek indult a nőnevelés és vele a női öntudatosodás, kialakult a *joseigo*, vagyis a (modern) női nyelv. Ez a csak a nőkre jellemző kommunikációs forma, nyelvi stratégia egészen a második világháborút megelőző időszakig virágzik. Külföldi minták hatására jelennek meg a *mogák* (*modan gaaru* ’modern girl’), akik nyelvi stratégiájukban (személyes névmás megválasztásában, megszólítási formák alkalmazásában) férfivariánsokat használtak, evvel demonstrálva (képzelt) egyenlőségüket (Endo 1995). A második világháború után, az angol kölcsönszavak beáramlásával, az életmódváltozással együtt járt a női

nyelv változása is. Ez a nyelvi változás a 80-as évekig egyenletes tendenciát mutatott. Az utóbbi huszonöt-harminc év alatt azonban, más nyelvi változásokkal együtt (főleg a tiszteletiség nyelvét említhetnénk), a női nyelv *Meiji*-kori jellemzői is átalakulóban vannak (Hernádi, Székács 2003).

A japán női nyelv alkalmas a nők identitásának megjelenítésére, akár azzal, hogy valaki használja a megkülönböztető jegyeket, akár azzal, hogy ellenkező markereket alkalmaz. A nő nőként (vagy éppen egyenrangúságát, férfiaságát hangsúlyozva) jelenítheti meg magát nyelvén keresztül.

3. A gender fogalmának megjelenése Japánban

A 20. század második felének feministái a női nyelvben megkülönböztetést látva, saját megnyilvánulásaikban inkább az egyszerű, férfistílust követték. Ez általában durvább beszédmodot, keményebb hangzást eredményezett. A feministák életmódjukat tekintve is férfi társaik karrierorientált életmódját követték, önállóak voltak, nem vállalták fel a hagyományosan elvárt alárendelt feleség szerepet. Munkahelyükön vezető pozíciók elérését célozták meg, és ennek megfelelően használták beosztottaikkal szemben a pattogósabb, férfiakra jellemző nyelvet: a normál női hangfekvésnél mélyebb tónust, a férfi személyes névmást, a mondatzáró partikulák közül inkább a férfiakra jellemzőket alkalmazták. Ez a feminista viselkedés és nyelvhasználat a társadalmi megítélésben meglehetősen negatív volt.

A gender, azaz a társadalmi nem fogalma Japánban az 1970-es évek végén Jugaku Akiko (1979) munkájában jelent meg. A 20. század első felétől több anyanyelv-kutató foglalkozott a női nyelvvel (Endo, Shibamoto, Ide), ezt a kutatást *joseigo kenkyū*-nak 'nőinyelv-kutatás'-nak nevezték el (Yukawa, Saitó 2002: 33). Ezekből a kutatásokból azonban hiányoztak a társadalmi aspektusok, illetve hiányzott a gender fogalma. Jugaku volt az, aki a nők alacsony társadalmi helyzetét, ennek nyelvi vetületét és a gender ideológiát összekapcsolta. Ő volt az, aki felfedezte a társadalom periferiáján élő nőket, akik az elvárások ellen, elnyomottságuk ellen felléptek. Jugaku után Nakamura Momoko jelentősen előrevitte a japán genderkutatást azzal, hogy megállapította: a hagyományos leíró nyelvészeti kutatás, a női nyelv leírásával elfedte a leírásokban eleve benne rejlő megkülönböztető ideológiát (Yukawa, Saito 2002). Mivel a gender fogalma a feminizmushoz kötődött, lejáratódott, inflálódott.

3.1. Társadalmi és nyelvi változások az 1990-es évektől

Az 1964-es tokiói olimpiától kezdődő modernizálódás, gazdasági fejlődés a társadalom szerkezetében, hagyományos szerepfelosztásában még nem okozott változást. A közép-európai multifunkcionális nőideál, ahol a nő egyszerre feleség, anya, szerető, dolgozó nő, szellemi társ, még elképzelhetetlen. A japán női modell monofunkcionális, a funkciók közül csak az egyik létezik, legfeljebb a feleség és anya funkció működik egyszerre (Hidasi 2007). Az átalakulás a 90-es évektől válik szembetűnővé, amikor az addig zárt japán társadalmon, valószínűtlenül gyorsan, egy-két évtized alatt rést üt a gazdasági fellendülés és a folyamatosan beáramló külföldi minta. A második világháború után elterjedt nukleáris családmódel ekkora teljesen általános, csökken a gyerekszám, gond van az iskolai szocializációval, megkérdőjeleződik a házasság intézménye, és nő az egyedülálló fiatalok száma. Az életforma-változás kihat az emberi kapcsolatokra is, sok a magányos gyerek és felnőtt, a szomszédok nem alkotnak már közösséget, jószerivel nem is ismerik egymást. A fiatalok lehetőség szerint kitolják a házasságkötés időpontját (ha egyáltalán szándékukban áll megházasodni), és szüleik nyakán élnek. A hagyományos japán értékrendtől idegen, a csoportszellemnek, család-központúságnak ellentmondó értékek mentén szerveződő élet nagy zavart és bizonytalanságot okoz a gondolkodásban.

Mára a lányok aránya a felsőoktatásban meghaladja a fiúkét³, és a hagyományos női munkavállalás⁴ is megváltozott, egyre több a folyamatosan dolgozó nő. Vezető pozícióba jutni még ma is nehéz, és a bérek sem érik el a férfiakét, de már a változást mutatja, hogy létezik női vezetőknek szóló folyóirat, mely ezt a karrierlehetőséget reklámozza. A társadalomban meglévő nemiszerep-elvárás elbizonytalanítja az önállósodásra törekvő nőket, és arra készíti őket, hogy minél tovább éljenek otthon, miközben dolgoznak és keresnek; valamint addig húzzák az időt, amíg lehet, késleltetve a házasságkötést és a gyermekvállalást.

³ A továbbtanulási arány 2009-ben a felsőoktatásban: összesen 573 000 fő (53,9%) tanul tovább, ezen belül a fiúk száma 280,000 fő (52,3 %), a lányok száma 293 000 fő (55,5%). Monbukagakusho (Oktatási és Tudományos Minisztérium) honlapja alapján: http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2009/08/06/1282645_1.pdf 2009. 8. 27.

⁴ A nők házasságkötésig, vagy gyerekszületéig dolgoznak, és legközelebb akkor, mikor a gyerek(ek) befejezték az iskolát.

A hagyományos japán kommunikáció – mely során a felek aszerint formálják mondanivalójukat, hogy az, akihez szólnak, milyen viszonyban van velük (közeli vagy távoli), milyen rangú és nemű, hogy a kommunikáció hol zajlik (magán szférában, nyilvánosság előtt stb.) és hogy ki az, akiről beszélnek –, szintén változóban van. Ez a rendkívül bonyolult rendszer⁵ egyszerűsödni látszik, kezd direktté válni: sokszor csak annak adja meg a tiszteletet a beszélő, akivel a kommunikáció folyik. Ugyanígy megfigyelhető a női és férfinyelv közeledése is.

3.2. Szerepkifejezés (*yakuwarigo*)

A japán nyelvű beszédaktusokból a beszédkörnyezet ismerete és háttérinformációk nélkül meglehetősen pontossággal lehet tudni, hogy a kommunikáló felek milyen rangbeli kapcsolatban állhatnak egymással, idegenek-e vagy barátok, férfiak vagy nők, fiatalok vagy idősök. Ezeket a megállapításokat a szerepkifejezések használatából szűrhetjük le. Szerepkifejezésen (*yakuwarigo*) a beszédaktus olyan speciális elemeit értjük, amiből megállapítható a beszélő neme, kora, foglalkozása, társadalmi osztálya, a történet ideje stb. (Kinsui 2003). A nők, férfiak, gyerekek, foglalkozás, származás és egyéb meghatározók szerinti sztereotipikus kifejezési mód az irodalmi ábrázolásban minden nyelven jellemző, így magyarul is. Ugyanakkor a japán és a magyar szövegeken végzett vizsgálatok azt mutatták, hogy míg a japán szövegben jól érzékelhetőek a nemek szerinti szerepkifejezések, addig a magyar nyelvben ez nem volt releváns (Kakuda, Uchikawa, Albekker 2008).

A *yakuwarigo* használata lehet beidegződés tanult minta alapján, de lehet tudatos döntés eredménye is. E szerepkifejezések használata megmutatja, hogy a beszélő nyelvi eszközökkel is felvállalja-e nemi szerepét, esetleg markánsná kívánja tenni, vagy éppen elrejt, kendőzi ezt a szerepet, attól függően, hogy a környezetnek vagy saját magának kíván megfelelni.

Sokan a japán fiatalok közül a nemi szerep kiélésének eszközeként használják az internet-kommunikációt, saját magukat, rejtett egójukat nyelvi eszközök (*yakuwarigo*) segítségével azonosítva. A nőies és a férfias nyelvi viselkedés markánsan megjelenik. Jól tükröződik az azonos és a különböző neműek nyelvi stratégiája a kommunikáció során. A *yakuwarigo* használata-

⁵ A tiszteleti kommunikáció vertikális szinten (kor, rang, szituáció szerint), és horizontális szinten (beszélők egymáshoz való viszonya szerint) zajlik.

tával az is könnyen érzékeltethető, hogy a nők nőies megnyilvánulását halljuk, látjuk, vagy férfi nyilvánult meg nőies nyelvi eszközök segítségével, amivel nemi vonzalmára utal, esetleg férfias szerepkifejezéseket alkalmazó lányról van szó, aki emancipáltságát ily módon fejezi ki.

3.3. Lexikai kérdések

Japánban a gender fogalmának megjelenése előtt létezett tabuszókészlet. Bizonyos témákkal kapcsolatban írott, de főleg íratlan szabályok határozták meg, hogy mit szabad mondani, írni, és mit nem az adott helyzetben. Ilyen téma napjainkig a császári család: az udvar a kommunikáció minden formáját szabályozza. A másik téma a kasztok kérdésköre. A korábban legalsó kasztnak minősülő mészárosokból, cserző vargákból álló, úgynevezett *burakuminok*, *etak* nevét sem volt szabad kimondani. A 20. század második felétől kibővült a tabuszókészlet. A háborúk során kisebbségbe került koreaiakat, kínaiakat, ajnukat érintő megkülönböztető kifejezések kerültek a „tiltó listákra”.⁶ Még a 90-es évek végén is divatban volt a *bakachon kamera* ’fotógép, amit még a hülye is tud használni, olyan egyszerű’ kifejezés, melyet aztán letiltottak. A kifejezésben a *baka* a hülye, a *chon* a koreait jelöli. A kifejezés olyan elterjedt volt, hogy a hazai japán tolmácsok is előszeretettel használták. Az aktív szókészletből fokozatosan kerültek ki a megkülönböztető kifejezések (*mekura* ’vak’, *chinba* ’bicegő’, *katawa* ’csonka’, *tsunbo* ’süket’). Ugyanígy a genderkifejezések is: *urenokori* ’vénlány’ (szó szerint: visszamaradt áru), *umeboshibaba* ’vénasszony’ (szó szerint: aszottszilvabanya). A politikailag inkorrektnek minősülő szavak száma – amerikai példára – egyre nő. Van olyan új kifejezés, mely a már korábban helyesnek minősített kifejezést váltotta fel (*chinba* ’bicegő’ → *shógaisha* ’fogyatékos’ → *ashi no fujiyú na kata* ’mozgásában korlátozott személy’). A tendencia azt mutatja, hogy a szókészletet igyekeznek gender-mentesíteni. Azokat a kifejezéseket, melyeknek korábban csak nőkre vonatkozó variánsa volt, most semleges jelöléssel újraalkották: *kangofu* ’ápolónő’ → *kangoshi* ’ápoló személy’; *hobo* ’gondozónő’ → *hoikushi* ’nevelő személy’. Sőt, olyan esetekben is új kifejezést kerestek, amikor egy feladatra korábban női és férfi variánst egyaránt használtak: *suchuwádesu* ’stewardess’, *suchuwádo* ’ste-

⁶ A valóságban a médiumoknál léteznek ilyen listák, de nem publikusak. Minden társaság magának szerkeszti, bővíti, vagy szűkíti a listát. Amúgy szájhagyomány útján terjed, hogy mi a kerülendő kifejezés.

ward’ → *kyakushitsu jómuin* ’fedélzeti személyzet’. A lexikai változásban erősen szerepet játszik az angol nyelvből átvett szavak eredetijének megkérdőjeleződése amerikai nyelvi környezetben. Például *businessman* → *businessperson*, (illetve *chairman* → *chairperson*, Kontra 2004: 94). A férfijelölő végződések semlegesítésének kísérlete a japán belső keletkezésű szavakra is áttérjed. Az aktuálisan elfogadott új és korrekt kifejezések bekerülnek a szótárakba, különösen az évente megjelenő, új terminológiát bemutató kötetekbe. Ezzel egy időben azok a kifejezések, amelyek többé nem használhatóak, bekerülnek a kihalt szavak szótárába.

4. A japán mint idegen nyelv oktatása és a gender kérdése

A gender kérdése – csakúgy, mint a politikai korrektség problematikája – a japán nyelv oktatása során is felmerül. Többszörösen is. Egyrészt az oktató szókészlet helyes megválasztásakor. Másrészt a *yakuwarigo* alkalmazása, oktatása kapcsán. Harmadrészt a tanár nemének szerepe szempontjából. Végül a nyelvkönyvek társadalmi szerepkezelésének vizsgálatakor. A nyelvoktatásban használt tankönyvek mind lexikájukban, mind a szituációk, párbeszédek mögöttes tartalmában kevésbé foglalkoznak azzal, hogy mi számít diszkriminatívnak. Kevésbé ellenőrzöttek is. Vagyis a tanár feladata, hogy figyelmeztesse diákját, ha a tankönyvben szereplő lexika elavult, megkülönböztető jellegű. A fent említett foglalkozásnevek esetében pontosan erről van szó, érdemes már az új variánst megtanítani, még akkor is, ha a nyelvkönyv az új formát nem ismeri.

A *yakuwarigo* oktatása nehezebb probléma, kérdés, hogy szükség van-e arra, hogy a hallgatóság figyelmét felhívjuk a nemi szerepek hangsúlyozásának lehetőségére. A nyelvkönyvben szereplő markerek használatára és a veszélyekre (túlzottan nőies nyelvhasználat fiúknál, túl fiús beszéd mód lányoknál) ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet. Valószínűleg segít a sok élő nyelvi találkozás, a jól megválasztott hanganyag, videofelvétel.

A tanár felelőssége abban is jelentős, hogy ő maga milyen szerepkifejezésekkel él. Ha egy fiú hallgatónak csak női tanárai vannak, érdemes odafigyelni, nem alkalmaz-e túl sok női *yakuwarigo*-t. Nyelvi szerepkörében a tanár lehetőleg kerülje a túl markáns nemi megnyilvánulást.

5. Nyelvtankönyvek genderkérdése

Mivel a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Karán japán üzleti nyelvtanítás folyik, és az üzleti élet Japánban köztudottan férficentrikus, megvizsgáltuk, hogy vajon az üzleti nyelvkönyvek ezt milyen módon tükrözik, illetve van-e változás a '90-es évek és a 2000 után készült könyvek nyelvhasználata, felhasználása között.⁷

Általánosan megállapítható, hogy a tankönyvek képei sztereotipikusak, a nő mindig csinos és fiatal, a férfi jó fizetésű, magas növésű; a diskurzus nemek közötti különbsége: a nők udvariasabb, gyengédebb, a férfiak erőteljes, rövid konverzációt folytatnak. Az üzleti nyelvtankönyvek szituációiban a szerepek adottak: a férfi magasrangú, fontos feladattal, beosztása főosztályvezető vagy osztályvezető, ha a beosztása ismeretlen, akkor a nevét tudjuk. A nők többnyire *staff* minőségben (titkárnő, telefonközpontos) jelennek meg, nevük csak ritkán van. A főnök-beosztott szituációban a hagyományos idősebb férfi-fiatal férfi felosztást látjuk. A japán férfiak a japán nőknél társadalmilag jóval magasabb presztízsű tevékenységet folytatnak. Ezek a szerepek azonban folyamatosan változnak, a mai Japán sokkal heterogénebb képet mutat, mint azt a tankönyvekből leszűrhetjük. A nyelvkönyvek tehát egy korábbi társadalmi állapotot rögzítenek. Ezt mutatja a lexika is. Lexika szempontjából a *bijinesuman* 'üzletember, ang. *businessman*', a *kyariaa wuman* 'üzletasszony, ang. *carrier woman*', a 'japangol' *sarariiman* 'bérből, fizetésből élő', és az *OL (Office Lady)* 'női alkalmazott' kifejezéseket érdemes nyomon követni. A japán gyártmányú *sarariiman* szó hallatán öltönyös-nyakkendő, kétgyermekes férfire kell gondolnunk, akit nem vet fel a pénz, míg a *businessman* általában jól öltözött, jó fizetésű középvezetőt takar. Az *OL* megnevezés, bár női alkalmazottként definiálják, kizárólag fiatal, hajadon, asszisztensi munkát végző nőkre vonatkozik (Óhara 2002). A '90-es évek tankönyveiben rendre szerepelnek ezek a kifejezések, míg a 2001-es tankönyvben egyik sem található. A Kulturális Minisztérium (*Bunkachó*) kiadványában⁸ szerepel először a *businessman* kifejezés helyett

⁷ A felmérés öt tankönyv alapján készült: (1) Talking Business in Japanese (The Japan Times 1991); (2) Formal Expressions for Japanese Interaction (The Japan Times 1991); (3) Shinbun de manabu nihongo (The Japan Times 1996); (4) Office Japanese (ALC 1991); (5) Contemporary Business Japanese (ASK/BNC Tokyo 2001).

⁸ Gaikokujin bijinesu kankeisha no Q & A. (A külföldi üzletemberek kérdései és válaszai). Bunkachó 1994

a *bijinesu kankeisha* 'üzlettel kapcsolatban álló személy', mely nyomán a szakirodalomban is megjelennek a *businessman* politikailag korrekt (vagy annak vélt) változatai: *bijinesu kankeisha* 'üzlettel kapcsolatban álló személy' (Nishio 1995, Kondoh 1998), *bijinesu piipuru* 'üzleti személyek, ang. *business-people*' (Sei 1995), de az új alakok mellett tartja magát a *businessman* is (Ikeda 1996). Ezek a formák minden bizonnyal rövidesen az üzleti tankönyvekben is felbukkannak majd.

6. Összegzés

Sokszor nehéz eldönteni, hogy a társadalmi változás idézi-e elő a nyelvi változást, vagy a mesterségesen alkalmazott nyelvi változás vált-e ki bizonyos hatásokat a társadalmi viselkedésben. Japán esetében a folyamat inkább ez utóbbi scenárió szerint zajlik: részben a feministamozgalmak, részben pedig a politikai korrektség minél szélesebb körű érvényesülését szorgalmazó emberjogi szervezetek hathatós ráhatásának köszönhetően történtek és folyamatosan történnek változások a nyelvhasználatban. Ami sajátossá teszi a nyelv és gender viszonyát Japán esetében, az a nemzeti jellemzőnek is tulajdonítható adaptációs készség, amivel ezek a folyamatok zajlanak. Ha ugyanis például a médiában egy-egy új szó vagy kifejezéskonstruktum – a diszkriminációt csökkentendő – megjelenik, akkor az tűzsebességgel terjed el – és szinte napok alatt kiszorítja a régebbi nyelvi változatot. Vagyis nyelvi szinten az adaptáció példás gyorsasággal és hatékonysággal zajlik. Ugyanez viszont nem mondható el a társadalmi változásokról: a viselkedésformák és viselkedésminták sokkal lustábban követik a nyelvi változásokat, mint ahogyan az más társadalmakban megfigyelhető.

Irodalom

- Endo, O. 1995. *Nihongo ni okeru joseigo* (Női nyelvhasználat a japánban). Budapest: Külkereskedelmi Főiskola. (Előadás, 1995. márc. 28.)
- Endo, O. 1997. *Onna kotoba no bunkashi* (A női nyelv kultúrtörténete). Tokyo: Gakuyōshobō Kiadó.
- Hernádi A., Székács A. 2003. *A japán gazdaság, társadalom és kommunikáció átalakulása az évezredfordulón*. Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kar.

- Hidasi J. 2005. Stílusváltás a japán politikai kommunikációban, *Külvilág*. II. évf. 2005/4. 1–12.
- Hidasi J. 2007. Japán a 21. század első évtizedében. *EU working papers*. Budapesti Gazdasági Főiskola KKFK X./4. 4–16.
- Honna, N. 2001. Gengo to komyunikéshon (Nyelv és kommunikáció). *Imidas*. 1079–1084.
- Jugaku, A. 1979. *Nihongo to onna* (A japán nyelv és a nő). Tokyo: Iwanami shoten.
- Kakuda, Y., Uchikawa K., Albekker A. 2008. Hangarii ni okeru yakuwarigo (Szerpekifejezés a magyar nyelvben). In: *Yóroppa nihongo kyóiku* (Európai japán nyelvoktatás) vol. 13. 292–299.
- Kinsui, S. 2003. *Virtual nihongo yakuwarigo no nazo* (Virtuális japán nyelv, a szerpekifejezés rejtélye). Tokyo: Iwanami shoten.
- Kontra M. 2004. Baj-e, ha valaki lenégerezi a feketét? *Alkalmazott Nyelvtudomány* IV. 2. 93–95.
- Nakamura, M. 2001. *Kotoba to jendaa* (Nyelv és gender) Tokyo: Keisóshobó.
- Óhara, Y. 2002. Media ni okeru jendaa ideorójii no saikóchiku to iji (A gender kérdéseinek újraideologizálása a médiában). *Nihongokagaku* Vol. 11. 145–158.
- Sasaki, M. 1999. *Onna no nihongo, otoko no nihongo* (Női japán nyelv, férfi japán nyelv). Tokyo: Chikumashobó Kiadó.
- Shibamoto, J. S. 1985. *Japanese Women's Language*. New York, London, Tokyo: Academic Press, INC.
- Thomson Kinoshita Ch. – Iida S. 2002. Gendered Language in Japanese: Learner Percepctions in Australia. In: *Japanese-Language Education around the Globe*. Tokyo: Japan Foundation Japanese Language Institute. 1–20.
- Umino, N. 2009. *Nihonjin no shiranai nihongo* (A japánoknak ismeretlen japán nyelv). Media Factori.
- Yukawa, S. – Saito, M. 2002. Ideorójii kenkyú to shite no „nihongo to jendaa” kenkyú („Japán nyelv és gender” mint ideológiai kutatás). *Gengo* vol.31. No.2.

Források

- Ikeda, N. 1996. Vocabulary Analysis in the Utterances of Japanese Businessman. *Nihongo Kyóiku* No. 88. 117–127.
- Kondoh, A. 1998. The Analysis of Problems in contact Situations among Business-people. *Nihongo Kyóiku* No. 98. 97–108.

- Nishio, K. 1995. Teaching Japanese for the Foreign Business People. *Nihongo Kyōiku* No. 86. 108–118.
- Sei, R. 1995. A Study of Difficulties for Advanced Business Learners in Business Communication. *Nihongo Kyōiku* No. 87. 139–152.

Nyelvpolitika

Nyelvvizsgák és tantervek

Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna

1. A felsőoktatásba jelentkezők nyelvvizsgaeredményei

Miközben a magyar felsőoktatásban a felsőfokú tanulmányok befejezését igazoló oklevél kiadásának előfeltétele az előírt nyelvvizsga letétele, miközben a nyelvtudás előfeltétele a közös európai felsőoktatási térségbe való beilleszkedésnek (mobilitás), a jelentkezők igen magas számban nem rendelkeznek nyelvtudással, nyelvvizsgával.

Az Országos Felsőoktatási Információs Központ adatbázisa szerint *a 2007-ben jelentkezőknek valamivel több, mint egyharmada (36,8%) rendelkezett valamilyen szintű nyelvvizsgával. Az elmúlt években ez az arány, ha lassan is, de folyamatosan növekedett. 2008-ban viszont megállt, sőt, néhány százalékkal még vissza is esett. Az idén a felvételizőknek már csak 35,4% rendelkezik valamilyen szintű nyelvvizsgával.*

A jelentkezők nyelvtudása, 2007		
A nyelvvizsga típusa	A jelentkezők száma (fő)	A jelentkezőkön belüli arány (%)
alapfok A	207	0,2%
alapfok B	79	0,1%
alapfok C	1008	0,9%
középfok A	2265	2,1%
középfok B	483	0,4%
középfok C	30 295	27,9%
felsőfok A	274	0,3%
felsőfok B	95	0,1%
felsőfok C	5245	4,8%
nincs nyelvvizsgája	68 639	63,2%
Összesen	108 590	100%

1. táblázat: A 2007-ben, a felsőoktatásba jelentkezők nyelvvizsgáinak százalékos megoszlása. (http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=70&hir_id=7851 2009. április 14.).

A fenti táblázat adatai szerint a felsőoktatásba jelentkezők közel kétharmada nem birtokolta a diplomához szükséges nyelvvizsgát 2007-ben.

A nyelvvizsgával rendelkezők aránya mellett számok tájékoztatnak a nyelvvizsgatípusokról, és azt is egyértelműen jelzik, hogy a felvételizők nagy százalékban az írásbeli nyelvvizsga letételében sikertelenek. A jelentkezők 0,2%-a szerzi meg a szóbeli vizsgát alapfokon, míg az írásbelit ennek fele: 0,1%. Középfokon ennél rosszabb az arány, szóbeli: 2,1%, írásbeli: 0,4%, felsőfokon 0,3% szóbelizik sikeresen, míg írásbeliznie a vizsgázók 0,15%-nak sikerül. Beszédes adatok ezek, üzenetértékűek a nyelvoktatási gyakorlat számára, jelzik azt, hogy az írásbeli nyelvvizsgára kevésbé sikerült felkészíteni a tanulókat, mint a szóbelire. Hallgatóink között van olyan, aki öt alkalommal próbálkozott a középfokú nyelvvizsga írásbeli részével, különórákra járt, de az évek során felhalmozódott, a közvetítési feladat megoldásához szükséges hiányosságait nehezen tudta pótolni.

Miért nem tud nyelvvizsgát tenni, miért nem rendelkezik nyelvvizsgával ilyen magas arányban az érettségizett magyar fiatal? Miért ilyen magas az írásbelin elvérző tanulók létszáma? Sok szakembert, oktatáspolitikust, szülőt foglalkoztat ez a kérdés. Az 1989 óta megváltozott, kötelezően választható idegennyelv-oktatási gyakorlatban, a nyugati nyelvek iránt motiváltabb nyelvtanuló miért nem eredményesebb? A probléma feloldására sokoldalú vizsgálatokon alapuló válaszok, intézkedések hozhatnak megoldást.

A kérdések számtalan tényezője közül munkámban dokumentumok elemzésével arra a kérdésre szeretnék választ kapni, hogy az általános iskolai tantervi célokban, követelményekben megjelenik-e a nyelvvizsga-követelményekben minden szinten szereplő közvető készség?

Történeti megközelítésből, a nyelvvizsga-követelményeket a tantervi követelményekkel összevetve próbálok olyan tényezőket megfogalmazni, amelyek hozzájárulnak, hozzájárulhatnak a sikeresebb írásbeli nyelvvizsgákhoz.

2. Visszatekintés

2.1. A hetvenes évek oktatási reformja

A hetvenes években az új általános iskolai tantervet az Oktatási Minisztérium jóváhagyása után az 1978/79. tanévtől vezették be az oktatási miniszter 114 /1977. (M.K.11.), OM-számú utasításával (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve 1981).

1980-tól az ELTE Idegen Nyelvi Továbbképző Központban a korábbi 18 éves kor helyett már 15 éves kortól lehetett állami nyelvvizsgára jelentkezni, a tanterv erre a lehetőségre koncentrált. (Az idegen nyelvtudás igazolására rendszeresített állami nyelvvizsgáról, 1980). Az oktatási feladatokat az alapfokú nyelvvizsga követelményeihez igazították: a szóbeli beszédértésre és -produkcióra, a gondolatok írásbeli kifejezésére, szövegértésre és -fordításra vonatkoztak. Mindamellet a nyelvoktatás alapvető feladatának a beszéd és a beszédértés fejlesztését tartották.

A 4. osztály alapvető feladata az orosz nyelv megkedveltetése, a helyes artikulációs bázis kialakítása volt. A két hónapos szóbeli kezdő szakasz után ebben az osztályban kezdődött az olvasás és az írás tanítása.

A követelményekben 5. osztálytól a beszédértés a hallás utáni megértés követelményével bővült magnetofon használata mellett. A beszéd követelményei között már szerepelt ország-ismereti téma is, valamint a nyelvtan, a fordítás, a helyesírás és a fogalmazás.

5. osztálytól része volt a nyelvtanulási folyamatnak a négy alapkészség (hallás utáni értés, olvasáskészség, íráskészség és beszéd-készség) mellett a komplex közvetítői készség (fordítás, tolmácsolás) fejlesztése is.

A követelményeket 8. osztályban az alapfokú állami nyelvvizsgához igazították, amikor meghatározták az alapfokú orosznyelv-tudás követelményeit a részletes ismertetésben. Beszéd és beszédértésből még fel nem dolgozott, felolvasott vagy magnóról hallgatott rövid szöveg hallás utáni értését, magyar vagy orosz nyelvű rövid tartalmi ismertetését írta elő a tanterv. Fordításnál a tanulóknak iskolai szótár segítségével az orosz nyelvről magyar nyelvre való fordítás mellett rövid magyar szöveget is kellett tudniuk fordítani orosz nyelvre. A fogalmazás követelménye szerint a tanulóknak tudniuk kellett vázlat alapján tantervi témáról rövid fogalmazványt, illetve 1-2 oldalas levelet írni. A könyvnélküli 2 versről (dalról), egy dialógusról és egy rövid prózai szövegről szólt (Szilágyiné Hodossy 2006).

2.2. Az általános iskolai tantervi követelmények megvalósulása az állami nyelvvizsgák tükrében (1987)

Annak bemutatására, hogy a tantervi követelmények milyen változást eredményeztek a nyelvvizsgázók számában, kiemeltük az 1987-es év nyelvvizsgára jelentkezőinek anyagából a 15 évesek, az 1972-ben születettek anyagát, és feldolgoztuk ennek a korosztálynak az adatait.

Az 1987. I. 1-től 1987. XII. 31-ig állami nyelvvizsgára jelentkező és sikeresen nyelvvizsgázó 15 éves tanulók száma						
Nyelvek	Alapfok		Középfok		Felsőfok	
	Jelentkezők	Sikeresen vizsgázók	Jelentkezők	Sikeresen vizsgázók	Jelentkezők	Sikeresen vizsgázók
Angol	86	57	28	16	3	1
Német	120	99	24	13	7	5
Francia	3	2	4	2	4	3
Olasz	2	1	1	1	2	1
Orosz	31	17	4	3	3	2
Összesen:	242	176	61	35	19	12
Mindösszesen:	Alap + közép + felsőfokú nyelvvizsgára jelentkezők: 322 Alap + közép + felsőfokú nyelvvizsgán sikeresen vizsgázók: 222					

2. táblázat: Az 1987. I. 1-től 1987. XII. 31-ig állami nyelvvizsgára jelentkező és sikeresen nyelvvizsgázó 15 éves tanulók száma. (Forrás: az ELTE ITK a vizsgált évben nyelvvizsgára jelentkezőinek jelentkezési lapjai)

1987-ben 558 954 általános iskolai gyermek tanult kötelező nyelvet, 42 480 tanuló a szakosított tanterv szerint angol, német, francia, olasz nyelvet is tanult. A 322 jelentkezőből 222 tanuló vizsgázott sikeresen 15 éves korában valamilyen nyelvből, valamilyen szinten. Az adatok egyértelműen bizonyítják, hogy a megváltozott tantervi követelmények hozzájárultak a sikeres nyelvvizsgákhoz. Ha nyelvenként vizsgáljuk, a tanulók német nyelvből

vizsgáztak legmagasabb számban, ezután az angol, a francia nyelv következett, majd az orosz és az olasz.

3. A Közös európai referenciakeret és a tantervek

3.1. A többnyelvűségi kompetencia

A Közös európai referenciakeret szerint az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia plurilingvális és plurikulturális megközelítésű. Nem nyelvenként elkülönülő kommunikációs, hanem többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia, a rendelkezésre álló nyelvi repertoár egészét jelenti.

Ebben a megközelítésben a beszélő társadalmi szereplő, aki különböző nyelveket ismer, és különböző kultúrákban otthonos, képes nyelvileg helyesen kommunikálni és kulturálisan helyesen cselekedni, nyelvtudása azt is jelenti, hogy már sokat tud más nyelvekről is. A leendő beszélő nyelvi fejlesztése interdiszciplináris alapozást igényel minden területen: a családban, a közoktatásban, a társadalomban.

A többnyelvűségi kompetencia interdiszciplinárisan megközelíthető összetevői Byram (1997) szerint a következők:

- anyanyelvi és idegen nyelvi kompetencia;
- interkulturális ismeretek;
- interkulturális készségek;
(megfigyelési, közvetítői stb.)
- attitűdök (érdeklődés, nyitottság, előítélet-mentesség stb.).

3.2. Alapozó nyelvoktatás

3.2.1. A Közös európai referenciakeret

A Közös európai referenciakeret tantervi javaslatait a többnyelvűségi kompetencia megszerzéséhez szükséges komplex készségekre (értés, közlés, közvetítés) alapozták, a nyelvvizsgaszintekkel és a mért készségekkel összhangban dolgozták ki az európai nyelvi sokszínűség környezetében élő tanulók számára.

Egyik tantervjavaslatukban az alapozó oktatás számára az INY1 bevezetések a nyelvi tudatosság fejlesztését tartják fontosnak, vagyis a nyelvi jelenségek általános tudatosítását az anyanyelvvvel vagy az iskolai környezetben megtalálható más nyelvekkel való kapcsolat tükrében. Felső tagoza-

ton a nyelvi tudatosságra építve javasolják a kommunikatív (nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai) kompetencia továbbfejlesztését.

Másik tantervi elképzelésük szerint alsó tagozaton az INY1 az alapvető szóbeli kommunikációra és a világosan meghatározott nyelvi tartalomra fektet hangsúlyt (egy alapvető nyelvi komponens kezdeteinek megalapozása érdekében, elsősorban fonetikai és szintaktikai szempontból, mialatt az órai munka során fejlesztik az alapvető szóbeli interakciót). Felső tagozaton a nyelvtanulással és a nyelvtanulási tevékenységekkel kapcsolatos készségek, érzékenység és tudatosság továbbfejlesztése a cél. (*Közös európai referenciakeret* 2002)

3.2.2. Kerettanterv:

Magyarországon a *Nemzeti alaptanterv* még nem, de a *Kerettanterv* már a *Közös európai referenciakeret* megjelenése után, annak hatására került megfogalmazásra.

A többnyelvűségi kompetencia megjelenését kerestem a fenti dokumentumban, azt, hogy hogyan segíti a tanterv az új követelmények megszerzését, a három komplex készségre (értés, közlés, közvetítés) épülő nyelvvizsgaszintek teljesítését?

A magyar nyelv és irodalom céljai és feladatai között szerepel ugyan az 1–4. osztály számára a tény, hogy többféle kulcskompetencia fejlesztéséhez teremt feltételeket, köztük szerepel az *ember és társadalom*, a *művészetek*, valamint az *informatika*, de az idegen nyelv nem, és a nyelvi tudatosításról sem esik szó.

4. évfolyamon az idegen nyelv *alapvető célja lélektani és nyelvi: egyrészt kedvet ébreszteni a nyelvek tanulása iránt, sikerélményhez juttatni a diákokat, másrészt megalapozni a későbbi nyelvtanulást, főként a receptív készségek fejlesztésével. Ezekhez járul még a nyelvtanulási stratégiák kialakításának megalapozása* (Kerettanterv tantárgyi füzetek 2. Idegen nyelv 2000 p. 7.).

4. osztályban a továbbhaladás feltétele a 4 alapkészség: a hallott szöveg értése, a beszédképesség, az olvasott szöveg értése, az íráskészség bizonyos szintű teljesítése.

5–6. osztályban is az alapkészségekre épül a tananyag, és a továbbhaladás feltétele is ezeken a készségeken múlik egészen a 9–10. osztályig.

A közvetítés készsége, a fordítás és a tolmácsolás sem a célokban, sem a követelményekben nem jelenik meg a kerettantervben.

4. Összegzés

Rövid vizsgálódásomat figyelemfelkeltőnek szántam. A tantervek és a *Közös európai referenciakeret* alsó tagozatos, az idegen nyelvek alapozó oktatására vonatkozó részeit vizsgálva igazolódni látszik az a hipotézis, hogy az általános iskolai követelmények nincsenek összehangolva az új nyelvvizsgakövetelményekkel, a *Közös európai referenciakerettel*. A Kerettanterv a négy alapkészséget kívánja megalapozni, a komplex közvetítő készségre (fordítás és tolmácsolás) nem fordít figyelmet.

Ez lehet az egyik oka a sok sikertelen írásbeli nyelvvizsgának.

Nem él a kerettanterv az interdiszciplináris nyelvi fejlesztés, az anyanyelvre épülő nyelvi tudatosítás, a többnyelvűségi és plurikulturális fejlesztés lehetőségével sem, pedig az alsó tagozaton tanító pedagógus, megfelelő felkészítés után valamennyi életkorhoz illeszkedő műveltségi terület szakembereként képes lenne az ilyen megközelítésre.

Itt jutunk el a pedagógusképzésnek ahhoz a megoldandó kérdéséhez, hogy az életkorhoz illeszkedő pedagógusképzés igénye szerint, a tanárképzés mellett, a tanító- és óvodapedagógus-képzést is, a meglévő pedagógia MA mellett, beillesszük az egységes háromszintű pedagógusképzés rendszerébe, úgy, hogy a tanítói és óvodapedagógus szakma számára is biztosítani tudjuk az új szemléletű diszciplináris képzési programot a háromszintű felsőoktatásban: mester- és PhD-fokozaton.

Az óvodai és az iskolai alapozó nyelvi fejlesztés pedagógusigényét kívántuk megoldani az ÓTE Idegen Nyelvi szakbizottságának keretein belül, amikor elkészítettük az óvodapedagógus és tanító BA-ra épülő korai inkluzív nyelvfejlesztő MA szaklétesítési és indítási anyagát (Szilágyiné Hodossy 2006).

Irodalom

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. 1981. (Szebeni P. főszerk.) Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.

- Az idegen nyelvtudás igazolására rendszeresített állami nyelvvizsgáról.* 1980. A művelődési miniszter 3/1980. (X. 25.) számú rendelete. Művelődési Közlöny. 22. sz. 819.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* Multilingual Matters Ltd.
- A 2007-ben felsőoktatásba jelentkezők nyelvvizsgálatainak százalékos megoszlása.* (http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=70&hir_id=7851 Letöltve: 2009. április 14.).
- Kerettanterv tantárgyi füzetek 2.* 2000. Idegen nyelv. 7.
- Közös európai referenciakeret* 2002. Pedagógusképzési és Módszertani Központ. Budapest: 210–11.
- Szilágyiné Hodossy Zs. 2006. *Általános iskolai idegennyelv-oktatás: történet, elemzés (1945–1995).* Oktatási segédanyag. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. 193.
- Szilágyiné Hodossy Zs. 2006. *Okleveles korai inkluzív nyelvfelkészítő.* Szakindítási kérelem. Kézirat. SZIE ABK Jászberény.

Nyelvi jogok többségi és kisebbségi szemléletből

Furu Adél

A nyelvi jogok problémája számtalanszor volt a konfliktusok oka és a tolerancia próbaköve, ugyanis a nyelvnek megvan az a tulajdonsága, hogy elválasztja vagy közelebb hozza a beszélőket, a nyelvi jogok pedig ugyanúgy egyesíthetik a társadalmakat, illetve ezek megtagadása konfliktusokat eredményezhet. Az utóbbi évtizedekben újra felvetődött a szakirodalomban a nyelvi jogok problémája annak ellenére, hogy ez nem egy újkeletű probléma, ezzel szemben esetleg új érvekkel és megközelítési szempontokkal gazdagodott.

Tanulmányomban a nyelvi jogok percepciójának kérdését vizsgálom. Részletezem azokat az emberjogi és nyelvi jogi kérdésekkel kapcsolatos viszonyulásbeli különbségeket, melyek a többségi vagy kisebbségi pozícióból származnak. Ebből a szempontból különösen fontos a hivatalos nyelv és az anyanyelv percepciójának problémája úgy többségi, mint kisebbségi szemléletből. Mivel a kisebbségek valódi nyelvi jogi helyzetének egyik legjobb mutatója az anyanyelvi oktatás, elsősorban az oktatással kapcsolatosan felmerülő viszonyulásbeli különbségekre fogok kitérni, melyek általánosságban jellemzik úgy a többségi, mint a kisebbségi közösségeket. Ugyanakkor konkrét példákon keresztül illusztrálom a fennebb tárgyalt magatartásbeli különbségeket, figyelembe véve a lapp, katalán, valamint a kurd kisebbségi közösségek viszonyulását a nyelvi jogi kérdésekhez. A kutatásban fény derül arra is, milyen tévhitek vagy indulatok övezik a törvényeket, valamint melyek azok az ellentmondásos tények, amelyek a többségi és kisebbségi közösségek nyelvi jogokra vonatkozó szemléletét jellemzik.

A kisebbségek problémája a modern nemzetállamok kialakulásának időszakához kötődik. Egy állam megalakulása maga után vonja a *többség/kisebbség* fogalmak elkülönítését. Ez a tény elkerülhetetlen következménye az olyan nyelvpolitikának, mely a nemzeti egység elvét tartja szem előtt. A szakirodalomban egy kisebbségi nyelvre általában úgy hivatkoznak, mint kevésbé használt nyelvre vagy állam nélküli nyelvre. A *kisebbség* terminus az alacsonyabb státusz, kevesebb hatalom jelölésére is alkalmazható. Sok tanulmányban a szónak ez utóbbi értelme használatos. Ezzel szemben a

többségi nyelvről domináns, nemzeti vagy államnyelvként olvashatunk (l. pl. Gorter 2006: 157).

Érvek a közös nyelv használatára, melyekre rendszerint a többségi kormányok hivatkoznak:

A kormányok legtöbbször gazdasági, politikai, de egyéb okokra is hivatkoznak, hogy alátámasszák nézeteiket. Nyomon követhetjük, milyen érvek leírását találjuk a szakirodalomban.

a) Többségi szemléletben egy közös nyelv a legjobb megoldás a konfliktusok elkerülésére, valamint a nemzeti biztonság és integritás erősítésére. Több nyelv használata nem hatásos egy közös cél elérésében, amint erre Stewart is rámutat (l. Rannut idézi Stewartot 1999: 102).

b) Egy közös nyelv bevezetése a nemzeti piac megerősítésére szolgál.

c) Egy közös nyelv megkönnyíti a munkapiac megszervezését.

d) Az információ terjesztésének szempontjából is elengedhetetlen a közös nyelv bevezetése.

e) A közös nyelv egyúttal nyelvi korlátokat is támaszt az idegen behatolás ellen.

f) Ugyanakkor egy közös nyelv a nemzeti humán erőforrás helybentartására is szolgál (l. Rannut idézi Mazruit 1999: 104).

Ezt a gondolatot de Varennes (1999) is alátámasztja. Véleményében egy kormány sem engedheti meg magának, hogy szolgáltatásokat biztosítson minden nyelven, melyet az ország területén beszélnek (l. pl. Rannut idézi de Varennest 1999).

Államnyelv és anyanyelv a többségi és kisebbségi percepcióban

Az anyanyelv helyzetének kérdése elsősorban a kisebbségi közösségeket foglalkoztatja, mivel ezek olyan nyelvet beszélnek, amely eltér az állam hivatalos nyelvétől. Mint már jeleztem, az elkövetkezőkben az oktatással kapcsolatosan felmerülő viszonyulásbeli különbségeket fogom jellemezni mind a többségi, mind a kisebbségi közösségek esetében. Az oktatás problémáját számos szerző elemzi.

A többségi szemléletre jellemző az a tény, hogy egyesek a kisebbségi jogok érvényesítésében a többség diszkriminálását látják, és ilyenkor az állampolgárok közötti egyenlőség elvére hivatkoznak. Továbbá a kormányok elitjei szerint a kisebbségi jogok érvényesítésére irányuló törekvések

az illető állam szuverenitása és területi integritása elleni támadásnak minősülnek. Elmondható még, hogy ezek a kisebbségi nyelvhasználat kérdését legtöbb esetben magánügynek tekintik.

A hivatalos álláspont értelmében a kisebbségi állampolgárnak el kell sajátítania az integráló funkciójú államnyelvet, míg ugyanez az elvárás nem vonatkozik a többségi beszélőre is, vagyis ez utóbbi nem tart igényt a környezeti nyelv elsajátítására. A kétnyelvűség ez utóbbi látásmódjában nem jelent köteleességet (l. pl. Kontra 2002).

A többségi beszélők szempontjából elmondhatjuk, hogy ők mindenkit demokratikusan, azonos módon kezelnek, figyelmen kívül hagyva a kisebbségek eltérő helyzetét, például ami az anyanyelvi oktatást illeti. A diszkrimináció azt jelzi, hogy a többségi beszélők számára a kisebbségi nyelvek másodlagosak annak következtében, hogy a többségi elit nem szándékszik változtatni magatartásán a kisebbségi ügyekre vonatkozóan.

A törvény értelmében az anyanyelv használata privilégiumként konstruálódik, az *anyanyelv* kifejezéssel pedig a többség esetében nem is találkozunk. Az efféle törvény nem ismeri el, hogy az anyanyelven folyó oktatáshoz való jog valójában emberi jog. Továbbá e törvény az államnyelven folyó oktatást tekinti elsődlegesnek, és nem az anyanyelven való oktatást.

Az államnyelv valójában mást jelent a többségi beszélőknek, és mást jelent a kisebbségi közösségeknek. Ezt a tényt kellene a törvény tiszteletben tartsa ahhoz, hogy a diszkriminációt megelőzhessék. A kisebbségek számára ugyanis az államnyelv második nyelvet jelent.

Az államnyelvhez fűződő viszonyulásbeli különbségeket a következőképpen foglalhatjuk össze, amint arról Kontra (2002) tanulmányában is olvashatunk: a többségi szemléletben az anyanyelven történő oktatás privilégiumot jelent, vagy teherként mutatkozik. Ezzel ellentétben, a kisebbségi szemléletben az anyanyelven folyó oktatás nem privilégium, hanem egyetemes emberi jogként rögződik. Az államnyelv tanulása pedig, bevallásuk szerint, terhet jelent. Továbbá a politikusok magatartásáról azt mondhatjuk el, hogy sokan közülük az anyanyelven történő oktatást nem tekintik emberi jognak, ami azt jelenti, hogy látásmódjukban az államnyelven folyó oktatás képezi az oktatáshoz való jogot.

Lappok, kurdok, katalánok és viszonyulásuk a nyelvi jogaikhoz

A következőkben konkrét példákon keresztül szeretném illusztrálni az eddigiekben tárgyalt magatartásbeli különbségeket, különös tekintettel a már említett lapp, katalán, valamint kurd kisebbségi közösségek viszonyulására a nyelvi jogi kérdéseket illetően.

a) A lappok álláspontjáról és helyzetéről Lehtola (1997) számol be részletesen. Valkeapää a következőket állapította meg ezzel kapcsolatban: „Csak az *egynyelvű* személy gondolja azt, hogy egy idegen nyelv csupán annyit jelent, hogy egy szót egy számára idegen szóval helyettesítünk. Ő talán nem is gondolja, hogy az egész gondolkodásmód különböző lehet, hogy a dolgokat talán másképp is lehet látni” (l. Lehtola idézi Valkeapää-t 1997: 12)¹.

A lappok hangsúlyozzák, hogy a nyelv magában hordozza az egész kultúrát, tény, melyet sokan nem akarnak megérteni. Azt hiszem, Vuolab (1997) jellemzi a legszemléletesebben a lapp kisebbség és a finn többség magatartását. A szerző azt emeli ki, hogy a kis nyelvek is éppen olyan értékesek, mint a nagy nyelvek, és a következőket állítja:

„A többség nyelve nem olyan, mint egy kis nyelv: olyan, mint a heringraj, mely egy irányba úszik. Egy kis nép nyelve olyan, mint a rókakölyök, melyet nem véd a farka. Ő maga kell lásson és halljon, hogy elkerülhesse a veszélyeket, ő körülnéz, és másokat is figyelembe vesz. A többségi nemzeteknek sok tanulnivalójuk van a rókakölyköktől” (l. Lehtola idézi Vuolabot 1997: 13)².

Természetesen e helyzet az utóbbi évtizedekben jelentősen megváltozott a demokratikus szemléletnek köszönhetően, és mára már a skandináv orszá-

¹ “Vain yhtä kieltä taitava henkilö ajattelee vieraan kielen olevan vain sitä, että sana korvataan toisella, hänelle vieraalla sanalla. Hän ei ehkä tule ajattelieksi, että koko ajattelutapa voi olla erilainen, että asiat voidaan nähdä toisellakin tavalla.” (Fordítás tölem: F. A.)

² ”Miljardienkaan kieli ei ole kuin yksi kieli: se on kuin silliparvi, joka ui samaan suuntaan. Pienen kansan kieli on kuin ketunpoika, jota ei lauma suoja. Sen täytyy itse nähdä ja kuulla välttääkseen vaarat, se katselee ympärilleen ja ottaa huomioon myös muut. Valtaväestöillä, jotka ovat menettämässä otettaan hengissäsäilymisen ohjeisiin, on paljon opittavaa ketunpojilta.” (Fordítás tölem: F. A.)

gokban a kormány támogatja az oktatás ügyét, a tantervekben megnevezik a lapp nyelvet, és a nem hivatalos nyelvet beszélő kisebbségi diákok támogatásban részesülnek. Említhetjük például Svédországot, ahol a 2002-es kormányhatározat értelmében mindenkinek őrizni kell az anyanyelvéhez való jogát, és más nyelvek tanulását is biztosítani (l. pl. Lindskog 2006: 8991).

b) A katalánokról elmondható, hogy minden beszélő kétnyelvű, használva a többség nyelvét abban az országban, ahol él. A nyelv státusa és helyzete minden területen különböző, de mindenhol közös az, hogy évszázadokon át a katalán egy elnyomott kisebbségi nyelv volt.

Míg az új spanyol alkotmány célja az univerzális kétnyelvűség, Katalónia más cél elérésére törekszik: azt szeretné kivívni, hogy a helyi nyelv legyen a normális közéleti nyelv, a spanyol pedig másodlagos, kiegészítő vagy otthoni nyelvként maradjon saját beszélői számára.

Franciaország helyzete más, itt a nyelvcseré általános volt, mint minden más kisebbségi nyelv esetében. A katalán legjobb esetben alkalmi vagy díszítő szerepű nyelv a közéletben (l. pl. Wheeler 2006: 241).

c) Hassanpour (1999) tanulmányából világosan kitűnik, hogy a török–kurd reláció a legradikálisabb. Törökország durva politikát folytat, hogy megszüntesse a kurd nyelvet. E nyelv tanítása, írása vagy közvetítése büncselekménynek minősül, mely a többség percepciójában a török nemzet oszthatatlansága és területi integritása ellen irányul. Az állam továbbra is szabályozza a nyelvvvel kapcsolatos intézkedéseket.

A különböző szervezetek és az értelmiségiek támogatják a kurd jogokat, az EU pedig biztatja Törökországot, hogy integrálja a kurdokat, megengedve nekik bizonyos kulturális és nyelvi jogokat. Az alkotmány tehát megengedi a kormánynak, hogy elnyomja a kurd nyelvet. Többségi célként gyakori volt, hogy szégyenérzetet keltettek a kisebbségben saját nyelve, kultúrája és a beszélők származása miatt. A kurdokat törzsi csoportnak tekintik, akik ellenállnak a török állam által biztosított civilizációnak (l. pl. Hassanpour 1999: 230).

A kurdok identitásban nem azonosulnak a török többséggel, és véleményükben joguk van az államisághoz, tehát egy kurd állam polgárainak tekintik magukat. Identitások háborújáról vagy két nacionalizmus konfliktusáról is beszélhetünk ez esetben: egyik, amely állami erővel rendelkezik, és a másik, mely éppen harcol az államiságért.

Összefoglalás

A leírtakból levonhatjuk a következtetést, hogy egy nyelv státusa elsősorban az állam politikai elismerésétől függ. Az illető állam nyelvpolitikája nagy szerepet játszik azon feltételek megteremtésében, hogy egy kisebbségi nyelv a közéletben is alkalmazható legyen. Ami a nyelvi jogi és az oktatás ügyével kapcsolatos problémákat illeti, úgy tűnik, a többségi és a kisebbségi percepcióban lényeges eltéréseket mutathatunk ki, melyek egy megfelelő nyelvpolitikai stratégia elfogadásával megelőzhetők lennének.

Irodalom

- Gorter, D. 2006. Minorities and Language. In: Brown, K. (szerk.) 2006. *Encyclopedia of Language & Linguistics*. London: Elsevier. 156–159.
- Hassanpour, A. 1999. Language Rights in the Emerging World Linguistic Order: The State, the Market and Communication Technologies. In: Kontra M. et al. (szerk.) 1999. *Language: A Right and a Resource (Approaching Linguistic Human Rights)*. Budapest: Central European University Press. 223–241.
- Kontra M., Szilágyi N. S. 2002. A kisebbségeknek van anyanyelvük, de a többségnek nincs? In: Kontra M., Hattyár H. (szerk.) 2002. *Magyarok és nyelvtörvények*. Budapest: Teleki László Alapítvány. 3–10.
- Lehtola, V.-P. 1997. *Saamelaiset – historia, yhteiskunta, taide*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino
- Lindskog, A. 2006. Sweden: Language Situation. In: Brown, K. (szerk.) 8991–8992.
- Rannut, M. 1999. The Common Language Problem. In: Kontra M. et al. (szerk.) 99–114.
- Wheeler, M.W. 2006. Catalan. In: Brown, K. (szerk.) 238–242.

A szlovákiai magyar névtudomány helyzete és nyelvpolitikai vonatkozásai

Angyal László

1. Bevezetés

Hoffmann István a Hangok–helyek című tudományos tanácskozáson, amely a digitális korszak előtti dialektológiai és helynévadattárak feldolgozásáról szólt (Budapest, 2009. október 9–10.) égető szükségességét fejezte ki a határon túli – azon belül a szlovákiai – névgyűjtések rendszeressé tételének, az intézményi háttér megalapozásának. A tanácskozás tagjai egyöntetűen állapították meg, hogy a történelmi Felvidék képezi a magyar névtudomány legelmaradottabb részét, tetemes adósságokat felhalmozva. Ebben elsősorban tudománypolitikai okok játszottak közre.

Alábbi tanulmányomban vázlatosan áttekintem a Szlovákiában folyó névtani kutatásokat, az eddigi eredményeket és a jövő feladatait, továbbá rámutatok mindezek nyelvpolitikai hátterére. Először is szükséges elkülöníteni a szlovákiai szlovák és magyar névtudományt. A szlovák névtudomány gazdagabb múltra tekinthet vissza, gyökereit a felvilágosodás korában kell keresnünk. Ezzel szemben a felvidéki magyar névkutatások új keletűek, szervezetlenek, és a szlovák névtanhoz képest mostoha körülmények között működnek. Tanulmányomban külön fejtegetem a helynév- és a személynév-vizsgálatokat.

2. A nevek névpolitikai vonatkozásai

A nyelvpolitika megkerülhetetlen összetevője a névpolitika. A névpolitika a nevek alkalmazására, használatára vonatkozó szabályozás, hivatalos intézkedés, a névélettan része. Annak ellenére, hogy a névadás tudatos emberi tevékenység, a neveket gyakran vonják ellenőrzés alá. Úgy vélem, hogy a névkultúrába való erőszakos behatolás a politikai harc eszköze. Ez a mesterséges mechanizmus a szlovákiai magyar névhasználatra hatványozottan igaz. A névpolitikai csatározások mind a személynéveket, mind a helyneveket érintik. Gondoljunk itt azokra a mesterséges névalakulatokra, amelyek önkéntelenül kiszorítják a természetes neveket. Szlovákiában a hatalom-megőrzés eszköze a nevekkel való manipuláció. Ezek a belpolitikai intézke-

dések olyan oxymoronokat, fogalmi ellenérzületeket teremtenek, mint a „névháború” és a „táblaháború”. A névharc belpolitikai és saját nyelvi küzdőtéren is megjelenik: ilyenek a tudatos átkeresztelések, amelyek leginkább a település- és a közterületi nevekre vonatkoznak. A „táblaháború” kiindulópontja, hogy a magyar és más kisebbségek helységnevtábláján a hivatalos szlovák megnevezés mellett a kisebbségek által használt más nyelvű változat is helyet kap. Szabómihály Gizella gondosan rámutat arra, hogy a szlovákiai települések magyar neve kapcsán a fő problémát az jelenti, hogy a két világháború között, illetve az ún. táblatörvény kapcsán meghatározott név számos esetben eltér az 1898. évi IV. cikk alapján megvalósított településnév-egységesítés során, illetve az 1938–1941-es időszakban megállapított névtől. Sok esetben a szabályozás során a két világháború között megállapított névhez tértek vissza. Kiss Jenő a legvitatottabb tényként kezeli a szlovákiai magyarság helységnevéhasználatát. A hivatalos névhasználat mérőföldkövének tekinti az 1959-es évet, amikor a Szlovák Kommunista Párt Központi Bizottságának irodája foglalkozott az 1945–1948 közötti helységnevé-változtatások kérdésével, s figyelemre méltó megállapítást tett: „Ami a többségében magyar lakosságú községeknek a burzsoá nacionalisták által elszlovákosított elnevezését illeti, a helyi lakosságnak és az államhatalom helyi szerveinek módjában áll, hogy az érvényes előírások betartásával az illetékes közigazgatási szerveknél kérelmezzék ennek az elnevezésnek a megváltoztatását.”

A táblatörvény módosítását sokan időszerűnek találják. Az elmúlt években elkészült a kisebbségi nyelvhasználati küszöb csökkentéséről szóló javaslat, mely szerint a jelenlegi 20%-os megkötés 10%-ra módosítható. A szlovák politikai elit szerint a 10% pszichológiai szempontból nem jó, mivel Szlovákiában 10% körül van a magyarok számaránya, és ez a küszöb olyan érzetet kelthet, mintha az egész országban be akarnák vezetni a kétnyelvűséget. Szabómihály Gizellával teljes egyetértésben kijelentem: égetően szükséges a szlovákiai magyar nevek kodifikációja. Ez képezi a nyelvi tervezés legrelevánsabb részét. Szükség lenne azonban olyan névjegyzékre, amely az egységesség jegyében született. Gondolok itt arra, hogy a helynevek státusa mind a mai napig nincs tisztázva, hiszen szlovákiai magyar névről nem beszélhetünk, csak a nevek kisebbségi megjelöléséről. Megállapítható, hogy a szlovákiai magyar névtervezés és -

kodifikáció gyakorlata az állampolitikának a függvénye. Ez a megállapítás a személynevekre is vonatkozik. A 2009-es újabb nyelvtörvény újabb aggodalmakra adhat okot. A névkérdés csak úgy oldódhat meg, ha szlovák és magyar nyelvészek, politikusok együttműködve irányítják a névpolitikát. Enélkül önálló szlovákiai magyar névpolitikáról indokolatlan beszélni.

3. A szlovákiai magyar hely-és személynév kutatások

Alig akad kutató, aki a határon túli, s azon belül a (cseh)szlovákiai magyar névkutatás eredményeit próbálta meg összefoglalni. Ennek természetesen számos oka van, amely összefügg az említett területen folyó névtani kutatások gyér voltával, valamint tudománypolitikai kérdésekkel. Az elmúlt néhány év tudománytörténeti vonatkozású összegzései azonban már teret szenteltek e téma kifejtésének is. A helynevek legátfogóbb összegzését adta tanulmányában Vörös Ferenc, aki felhívja a figyelmet a gyűjtések rendszertelenségére (Vörös 2006).

Jankus Gyula „A településnevek történelmi változásai Szlovákia mai területén” című írásában (Jankus 1997: 341–344) a magyar–szlovák névpárok eredeztetésére tett kísérleti előkészületeket. Foglalkozik a kettős névadás hivatalos attitűdjével, s egyöntetűen állapítja meg, hogy az 1948-tól hatályos belügyminisztériumi rendelet visszasságai között megemlíthető az a fordítási elferdülés, hogy az újonnan létrehozott szlovák alakzatú településnevek az addig használt elnevezések nyelvi formájának módosítását jelentették.

A határon túl élő magyar anyanyelvű lakosság által használt helynévállomány nagyságáról nem alkothatunk véleményt. A történelmi Felső-Magyarországnak, azaz a mai Szlovákiának a helységnevei még nincsenek eredetük szempontjából módszeresen feldolgozva. A felvidéki munkák többsége Hajdú Mihály hathatós támogatásával Budapesten látott napvilágot. A jászberényi névtani tanácskozáson a felvidéki személynév kutatásról tartott előadást, melynek során rámutatott az okokra, miért vannak a történelmi Magyarországnak Trianon után elcsatolt észak-magyarországi területein a névtannak az anyaországánál is lényegesen nagyobb adósságai.

Szintén Vörös Ferenc nevéhez fűződik az a beszámoló, amely a 2005-ös nyitrai névtani konferencián hangzott el, s a felvidéki helynévkutatás eredményeit foglalta össze (Vörös 2006: 27–61). Megállapítja, hogy a személyneves kutatásokhoz képest jobb a helyzet, de koránt sem hasonlítható össze

az anyaországgal. Okként többek közt a kommunista hatalom kisebbségpolitikáját és a névtani kutatásokat koordináló szellemi központ hiányát jelöli meg. Manapság a településnevek a névpolitikai csatározások tárgyaivá váltak. A konferencián olyan előadások hangzottak el, amelyek a helynevek mellett személynevekkel (elsősorban családnevekkel) foglalkoztak. Ezen túlmenően más tulajdonnévtípusok is kerestűzbe kerültek (barlangnevek).

Az 1960-as években Teleki Tibor hallgatóival közel kétszáz település helyneveit gyűjtötte össze, felesége, Telekiné Nagy Ilona pedig folytatta a munkát, s százötvennél több községnek a helynévanyagából íratott dolgozatot hallgatóival. Saját kiadványában teszi közzé „Terbeléd földrajzi nevei”-t (1994). Külön figyelmet szentel a forrásként szolgáló térképek bemutatásának, kitér a földrajzi nevek szerkezeti sajátosságaira.

Hoffmann István 2003-as, helynévtörténeti kutatásokat összefoglaló munkájában („Magyar helynévkutatás 1958–2002”) a Trianon következtében elszakadt területekkel kapcsolatos munkákat is érint (Hoffmann 2003). A kutatók egyöntetűen egyetértenek abban, hogy hiányzik egy olyan szellemi központ, amely koordinálná a névtani kutatásokat. Néhány gyűjtés a *Magyar Névtani Dolgozatok* egy-egy számában kapott helyet: ezek körülbelül ötven településről közölnek helyneveket.

Telekiné Nagy Ilona és Horvát Ildikó „Csilizköz településeinek földrajzi nevei”-t tette közzé (Hoffmann 2003: 82). A Csilizközzel kapcsolatos kiadvány történeti és élő névanyagot is közöl. Teret szentel a történeti névkutatás fontos forrásai, a térképek részletes bemutatásának. Megismerkedhetünk a Magyar Királyság, valamint Csehszlovákia térképeinek keletkezéstörténetével. Belterületi és külterületi helyneveket egyaránt tartalmaz az adattár.

1992 szeptemberében Nyitrán nemzetközi nyelvészeti konferenciát szerveznek, melynek önálló onomasztikai szekciója bizonyíték a tudományág felvidéki izmosodására. A földrajzi nevek témájában N. Császi Ildikó (Névadási indítékok Berencs község földrajzi neveiben) és Telekiné Nagy Ilona („A Galántai járás víznevei”) ad elő (Török 2006). – Török Tamás disszertációjában („Ipoly-mente helynevei”) is számot ad a felvidéki névtani dolgozatokról. Megemlíti, hogy már elkészült néhány tájegység névfeldolgozása (Török 2006). – Belterületi helynevekkel foglalkozik Héder Ágnes és Frunyó Csilla tanulmánya. Előbbi Révkomárom utcaneveit történeti szempontból vizsgálja (Héder 1999), míg utóbbi Párkány jelenkori ut-

caneveit mutatja be (Frunyó 2002). – Menyhárt József „Beszélnek az utcanevek?” c. írásában hasonlóan névtani kérdéseket feszeget. Követendő példaként említi Nyékvárkony utcanévrendezését, melynek során tudatosan használták fel a település régi dűlőneveit, s a feledés homályából utcanevekként élesztették újjá őket.

Nagyobb tájegység helyneveinek nyelvtudományi szempontú vizsgálatára csak néhány vállalkozásról tudok a Felvidéken, melyek elsősorban Zoboraljához kapcsolódnak. – N. Császi Ildikó éveken keresztül gyűjtötte a Nyitra mellett található nyelvsziget történeti és élő helynévanyagát. Itt csak néhány kiadványát említeném: „Nyitra környéke helynévanyagának változásai” (1997), „A zoboralji vízmegi falvak történeti helynevei” (1999), „Zoboralja településneveinek vizsgálata” (2003) (Török 2006). – „Regionalizmusok és archaizmusok szlovákiai magyar vízrajzi köznevekben” c. tanulmányában Vörös Ottó (2006) Kolon vízrajzi közneveit teszi közzé, melyeket kérdőíves módszerrel gyűjtöttek. Ezeket a közneveket veti össze a középpalóc Hubó és a csallóközi-mátyusföldi Hegysúr hasonló lexikai egységeivel. Végezetül a *patak* és a *séd* vízrajzi köznevek etimológiájával foglalkozik. – Helységnevekkel foglalkozik Angyal László, aki „Az egykori Nógrád vármegye Losonci járáshoz tartozó településneveinek helység-név-vizsgálata” című egyetemi szakdolgozatában egy járás településneveinek nyelvészeti elemzésére vállalkozott (Angyal 2007).

A felvidéki személynévkutatás talán legígéretesebb munkája Vörös Ferenc „Családnévkutatások Szlovákiában. Szociolingvisztikai tanulmány négy település családnévhasználatának tükrében. Balony, Diósfürgepatony, Kiscétény, Nagycétény” című monográfiája. A szerző olyan tudományos vizsgálatra vállalkozott, amellyel tágabb földrajzi környezetünknek, a Kárpát-medencének az areális névtani feltárásaihoz kapcsolódik. Igen időszerű és indokolt volt a könyvben bemutatott feltáró munkát elvégeznie, mivel a magyar személynévkutatás napjainkig a kelleténél kevesebb figyelmet szentelt a határainkon túli, kisebbségi helyzetbe került magyarság körében felvetődő onomatológiai kérdéseknek. Ennek következtében nem állnak rendelkezésünkre olyan összefoglaló munkák, amelyek alapján átfogó képet alkothatnánk a környező országokban élő magyar nyelvű és magyar nemzetiségű személyek nevében végbement folyamatokról. A szerzőhöz hasonló (határainkon túli) adatmennyiséggel pedig egyáltalán nem

találkozhatunk a magyar névtani szakirodalomban. Az előbbiekből következően mondhatjuk azt is, hogy ez az első monográfia, amely bizonyos szlovákiai magyar régiók (települések, illetőleg az utóbbi évtizedekben elszlovákosodott magyar falu, Kiscétény) családnévanyagát veszi számba és elemzi a névtan különféle szempontjai szerint.

A személynevek sajátos típusával, a ragadványnevekkel foglalkozik Baukó János, akit elsősorban azok eredete, élete, használati köre, a névviselők nevek iránti attitűdje érdekel (Bauko: 2003).

4. Egyéb tulajdonnévtípusok

A tulajdonnevek sajátos fajtájával, a barlangnevekkel foglalkozik Turcsányi Gabriella, aki a gömöri tájegység ezen neveit tette meg kutatásának tárgyává (2006). Baukó János a tárgynevek köréből válogatott, amikor a komáromi hajógyárban készült hajók neveit vette sorra. Ezek is tulajdonnévnek tekinthetők, amennyiben egy egyedre vonatkoznak, pontosan azonosítják az adott hajót (Baukó 2008). Ugyancsak Baukó János nevéhez fűződik az a dolgozat, amely a komáromi erődrendszer neveit boncolgatja. A helynevek fontos lokalizációs pontokat jelöltek a történelem folyamán. A nemzeti műemlékké nyilvánított erődrendszer Komárom egyik legjelentősebb kulturális emlékévé vált.

5. Összegezés

Szlovákiában jelenleg ígéretes névkutató munka folyik. Élesen elkülönítendő azonban a szlovák és a magyar névtudomány állapota, távlatai. Míg a szlovák névtan rendelkezik intézményes háttérrel, addig a felvidéki magyar névkutatások rendszertelenek, hiányoznak az intézményi keretei, valamint az eredmények rendszeres publikációja. Több intézmény keretén belül folyik névgyűjtés (Konstantin Egyetem, Nyitra; Selye János Egyetem, Komárom, Bél Mátyás Egyetem, Besztercebánya). Szükség lenne az eredmények rendszeres ismertetésére és egy intézményes kutatási állomás felállítására. További kíváncságnak fogalmazható meg, hogy szlovák és magyar nyelvészek, névtani szakemberek együttes erővel, együttműködve mentsék meg múltunk névállományát, nyelvünk ezen kincsét. A névpolitika mint hatalmi küzdőtér normalizálása is elsőrendű kihívása a szlovákiai magyar névtudománynak.

Irodalom

- Angyal L. 2007. *Az egykori Nógrád vármegye Losonci járáshoz tartozó településneveinek helységnév-vizsgálata*. Szakdolgozat. Nyitra: Konstantin Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Baukó J. 2003. Ragadványnév-vizsgálatok a nyitrai Konstantin Egyetemen. *Névtani Értesítő* 25. sz. 188–195.
- Baukó J. 2008. A komáromi hajógyárban készült hajók neveiről. *Névtani Értesítő* 30. sz. 151–155.
- Baukó J. 2008. A szlovák névtudomány múltja és jelene. *Névtani Értesítő* 30. sz. 185–193.
- Frunyó Cs. 2002. A szlovákiai Párkány (Štúrovo) jelenkori utcaneveinek bemutatása. *Névtani Értesítő* 24. sz. 11–15.
- Héder Á. 1999. Révkomárom utcanévadásának jellemzői száz év távlatában. *Névtani Értesítő* 21. sz. 135–141.
- Hoffmann I. 2003. *Magyar helynévkutatás 1958–2002*. Debrecen: Debreceni Egyetem Nyelvtudományi Tanszéke.
- Jankus Gy. 1997. A településnevek történelmi változásai Szlovákia mai területén. In: B. Gergely P. – Hajdú M. (szerk.) *Az V. magyar névtudományi konferencia előadásai*. Budapest.
- Kiss J. 1994. *Magyar anyanyelvűek – magyar nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szabómihály G. 2005. *A szlovákiai magyar nyelvtervezés kérdései. Standardizálás és kodifikálás*. Budapest–Nyitra–Somorja: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Telekiné Nagy I. 1994. *Terbeléd földrajzi nevei*. Nyitra: Szlovákiai Magyarok Anyanyelvi Társasága – Nyitrai Pedagógiai Főiskola Hungarisztika Tanszéke.
- Török T. 2006. *Ipoly-mente helynevei*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Turcsányi G. 2006. Gömöri barlangnevek. In: Vörös F. (szerk.) *Vallanak a neveink a múltról és jelenről. Magyar névtani kutatások Szlovákiában*. Budapest–Nyitra: Magyar Nyelvtudományi Társaság – Konstantin Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Vörös F. 2004. *Családnév kutatások Szlovákiában. Szociolingvisztikai tanulmány négy település családnévhasználatának tükrében. Balony, Diósförgepatony, Kiscétény, Nagycétény*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.

- Vörös F. (szerk.) 2005. *Regionális dialektusok, kisebbségi nyelvhasználat*. Budapest – Nyitra–Somorja: Magyar Nyelvtudományi Társaság – Konstantin Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Vörös F. 2006. Helynévkutatás a Felvidéken. In: Vörös Ferenc (szerk.) 2006. *Vallanak a neveink a múltról és jelenről. Magyar névtani kutatások Szlovákiában*. Budapest–Nyitra: Magyar Nyelvtudományi Társaság – Konstantin Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Vörös O. 2006. Regionalizmusok és archaizmusok szlovákiai magyar vízrajzi köznevekben. In: Vörös F. (szerk.) *Vallanak a neveink múltról és jelenről. Magyar névtani kutatások Szlovákiában*. MNyTK. 225. sz. Budapest–Nyitra: Magyar Nyelvtudományi Társaság – Konstantin Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, 62–70.

Fordítástudomány

Parentéziskombinációk a szinkrontolmácsolt szövegben

Kusztor Mónika

1. A kutatás célja

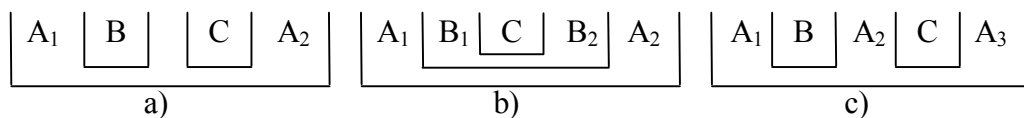
Tanulmányom annak az elmúlt években végzett és eddig két cikkben (Kusztor 2008, 2009) publikált kutatásnak a folytatása, amely a forrásnyelvi (FNy-i) beágyazott nyelvi elemek célnyelvi (CNy-i) megjelenését vizsgálja szinkrontolmácsolt szövegekben. A közbeszúrt megnyilatkozás megszakítja a folyó megnyilatkozás folyamatosságát, elszakít egymástól grammatikailag és értelmileg összetartozó elemeket. Közben észben kell tartani, hol szakadt meg a megnyilatkozás, feldolgozni a közbeszúrás, majd folytatni a megszakított megnyilatkozást. Tekintve, hogy a szinkrontolmács több nyelvfeldolgozási tevékenységet (hallgatás, megértés, átkódolás, CNy-i produkció, monitoring) végez egyidejűleg, kutatásra érdemes, hogyan kezeli a forrásnyelvi szöveg (FSz) parentéziseit. Nem kettő, hanem több megnyilatkozás feldolgozása folyik párhuzamosan, ha ugyanazon megnyilatkozásba nem egy, hanem több parentézis ékelődik be – akár egymást követve, akár úgy, hogy a parentézisbe beékelődik egy újabb parentézis. E kutatás tárgyát ezek a két vagy több parentézist tartalmazó megnyilatkozások, a parentéziskombinációk (PK) képezik. Empirikus vizsgálatomban arra keresem a választ, megfigyelhetők-e jellemző technikái a FNy-i PK-k szinkrontolmácsolásának, vagyis fellelhetők-e rekurrens minták CNy-i realizációjukban. A kutatás kérdései: megmarad-e a PK szerkezete, vagyis fennáll-e szerkezeti analógia? Vannak-e tipikus módjai a FNy-i PK struktúrájának átrendezésének? Ha jelen vannak a parentézisek a célnyelvi szövegben (CSz), azok tartalmukban megfelelnek-e a FNy-ieknek, vagyis fennáll-e ekvivalencia? Amennyiben a CSz-ben eltűnik a PK szerkezete, vagyis a parentézisek, azok tartalma megfogalmazódik-e nem parentetikus szerkezeti keretek között?

2. Parentézis, parentéziskombináció

Parentézisnek nevezem azt a megnyilatkozást, amely egy másikat megszakítva beékelődik abba. Többek között Brandt (1996) és Hoffmann (1998) nyomán abból indulok ki, hogy a parentézis (formailag mondat, szintagma,

szó vagy akár morféma) mindig önálló nyelvi cselekvést testesít meg. Az itt használt definíció szerint szerkezetileg három részből áll: a megszakított megnyilatkozás (a hordozó szerkezet (HSz)) parentézis előtti, befejezetlen részéből, a parentézisből, és a megszakított megnyilatkozás befejező részéből.

Parentéziskombinációról beszélek, ha két vagy több parentézis van jelen egyazon HSz-ben. Ezek egymáshoz viszonyított helyzete szerint három fajtáját különböztetem meg. Ha közvetlenül egymást követik a parentézisek a HSz-ben, akkor soros PK-ról (1.a) ábra), ha a parentézisben van egy további parentézis, úgy hierarchizált PK-ról (1.b) ábra), ha a parentézisek között elhangzik a HSz egy része, úgy megszakított soros PK-ról (1.c) ábra) beszélek. (A betűk egy-egy megnyilatkozást jelölnek, az alsóindexben lévő számok annak részeit.)



1. ábra Parentéziskombináció-fajták: a) soros, b) hierarchizált, c) megszakított soros

3. Hipotézisek a kutatás eredményére vonatkozólag

A parentézis által megszakított és befejezetlenül maradt nyelvi cselekvésből projekció indul ki a folytatásra vonatkozólag, ami a parentézis miatt késve valósul meg. Emiatt több szerző feltételezi, a parentézis nehézséget jelent a nyelvfeldolgozásban, különösen, ha hosszú (Hoffmann 1998, Stoltenburg 2003: 22). Ezen érvelést követve a PK is nehézséget jelent, annál is inkább, mert itt nemcsak két, hanem több megnyilatkozás (a HSz és két vagy több parentézis) feldolgozása zajlik egyidejűleg. Ezért a szinkrontolmácsok feltételezhetően csökkenteni igyekeznek a megnyilatkozások párhuzamos feldolgozását. Ezt kétféleképpen tehetik: a) redukálják a HSz-be ékelt megnyilatkozások számát, b) lerövidítik ezeket. Mindkét módszer a HSz integritásának helyreállítása felé mutat, csökkenti (vagy meg is szünteti) annak szétszakítottságát, vagyis azt az időt, melyben egy megnyilatkozás befejezetlen. Ez azt jelenti, hogy a szinkrontolmácsolt szövegekben a FSz-hez mérve vár-

hatóan egyrészt kevesebb PK található, másrészt ezek kevesebb parentézist tartalmaznak, az egyes parentézisek pedig rövidebbek.

Ezzel a hipotézissel szemben áll Müller (1996) feltételezése, miszerint a szűk időkeretek miatt a szinkrontolmácsolásban túlnyomóan a sorrendileg analóg, imitatív megoldások érvényesülnek: mivel a tolmácsnak nincs ideje átstrukturálni a szöveget, lehetőség szerint leköveti a FSz szerkezetét, megtartva a parentetikus szerkezeteket.

4. A felhasznált korpusz

Szövegközpontú tolmácsoláskutatásomat az ún. ICSB-korpusz felhasználásával végzem, amelyet Prof. F. Pöchhacker bocsátott rendelkezésemre, és amely egy gazdasági konferencia előadásait és szinkrontolmácsolásait foglalja magába angol–német nyelvpárban. Jelen tanulmány a korpusz elejéről vett négyórányi (két óra FNy-i és két óra CNy-i) hangzó anyag felhasználásával készült. A parentézisek azonosítását auditív módszerrel, műszerek felhasználása nélkül végeztem (fonetikai tulajdonságaikhoz lásd pl. Bolinger 1989, Wichmann 2001).

5. Elemzési példák

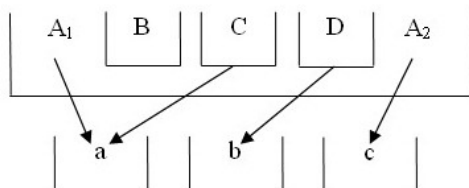
A táblázatokban bal oldalon a FSz, jobbra a CSz szerepel. A parentéziseket előttük és utánuk üres sorköz és dőlt betű emeli ki. A többi megnyilatkozást szintén sorköz választja el egymástól. A német nyelvű példák (általam készített) fordítása szaggatott vonal alatt olvasható.

1. korpuszrészlet:

This result is also in line with one of the more general STRATOS findings that the old hypothesis of John Maynard Keynes, <i>among others,</i> <i>I mean, applying ethical principles in management may not only be unnecessary</i> <i>but even an impediment to success,</i> is not supported by any empirical data at all in our study.	Dieses Ergebnis stimmt ebenfalls überein mit der allgemeinen Befunde im Bereich der STRATUS-Studie, dass die alte Hypothese von John Maynard Keynes hinsichtlich der Anwendung ethischer Prinzipien im Management nicht nur unnötig ist, sondern sogar eine Behinderung für den Erfolg. Diese These wird durch empirische Daten in unserer Studie nicht bestätigt. ----- Ez az eredmény megegyezik a STRATOS-tanulmány általános megállapításával, hogy Keynes hipotézise az etikai elvek alkalmazásáról a managementben nem csak felesleges, hanem még hátrányos is a sikerre nézve. Ezt a tézist nem erősítik meg tanulmányunk empirikus adatai.

A 2. ábra szemlélteti a szövegrészletek megnyilatkozás-szerkezetét. A nagybetűk FNy-i, a kisbetűk CNy-i megnyilatkozást jelölnek, a nyilak pedig mutatják, mely megnyilatkozás körülbelüli tartalmát mely CNy-i megnyilatkozás adja vissza.

2. ábra Az 1. korpuszrészlet szerkezete



Az A-val jelölt HSz-be (*This result is ...in our study.*) három parentézis ékelődik egymás után: az első (*among others* – B) a HSz első részében (A₁) említett hipotézis szerzőjének megjelölését pontosítja, a második (*I mean, ...* – C) és a harmadik (*but even ...* – D) ezen hipotézis tartalmát idézi fel.

A háromtagú soros PK-ból a CSz-ben a parentézisek szerkezetileg eltűnnek, tartalmuk három egymást követő megnyilatkozásban realizálódik (ill. B nem realizálódik). (Ezt az eljárást linearizálásnak nevezem (Kusztor 2009)). A HSz első részét (A₁) a második (C) parentézissel egy megnyilat-

kozásba összevonva találjuk a CSz-ben, míg az első (B) parentézis tartalmilag is eltűnik, nemcsak szerkezetileg. A harmadik (D) parentézis tartalmát a CSz második megnyilatkozásában (b), míg a HSz parentézisek utáni részét (A₂) külön megnyilatkozásban (c) adja vissza a tolmács: szinonima útján történő nominális újrafelvétellel (*Hypothese-These*). Átrendezi tehát a megnyilatkozáshatárokat: megbontja a hordozó megnyilatkozás keretes szerkezetét, megszünteti a parentézis-szerkezeteket, s ezzel a több megnyilatkozás egyidejűleg zajló nyelvprodukciójának kényszerét. A tolmács inkább hosszabb megnyilatkozást produkál; összevonja a HSz első részét a C jelű parentézissel. Parentézis és a HSz parentézis előtti részének egy megnyilatkozásba történő összevonása számos esetben előfordul, jellemző parentézist elkerülő szinkrontolmács-stratégiának tűnik. Egy korábbi vizsgálatom szerint a szinkrontolmácsolt szövegekben általában a FSz-hez képest inkább több, kisebb kommunikatív egység található, feltehetően, mert könnyebb kisebb kognitív egységekkel dolgozni, amelyek feldolgozása rövid ideig tart (Kusztor 2007b). Itt tehát a két nehézség, a hosszú és a beágyazott megnyilatkozás közül az előbbi tűnt a tolmács számára a kisebb rossznak.

Különböző PK-típusok több esetben együttesen jelennek meg ugyanazon HSz-ben:

2. korpuszrészlet:

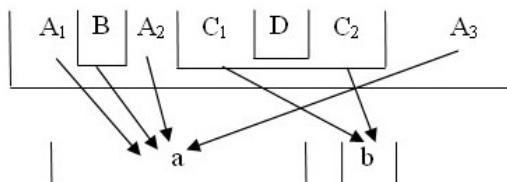
Daher war die richtige Antwort in der Weltwirtschaft, <i>von den Ökonomen wie von den Politikern,</i> dass man wiederum zu einem funktionierenden System, <i>wie es im GATT,</i> <i>im General Agreement on Tariffs and Trade,</i> <i>vorhanden ist,</i> zurück[kehren muss]. ----- Ezért az volt a helyes válasz a világgazdaságban, <i>közgazdászoktól és politikusoktól,</i>	and therefore economists and policy-makers alike have asked that we come back to an smoothly operating system as it exists in GATT.

hogy ismét egy működő rendszerhez, <i>mint ahogy az a GATT-ban,</i> <i>az Általános Vámtarifa és Kereskedelmi</i> <i>Egyezményben</i> <i>található,</i> [kell visszatérni].	

A FNy-i HSz-et két helyen szakítja meg parentézis, tehát egyrészt megszakított soros PK-t látunk, másrészt hierarchizált PK-t, hiszen a második parentézist (*wie es im GATT vorhanden ist*) magát is megsza-

kítja egy újabb parentézis (D), amely a rövidítés feloldását adja. Ennek az összesen négy megnyilatkozást tartalmazó PK-nak a tolmácsolására hivatott szövegrész két egymást követő megnyilatkozásból áll. Mindezt egyrészt összevonás, másrészt kihagyás eredményezi: a fő HSz háromfelé szakított részeit a tolmács összevonja (annak elejéről elhagyva az értékelő jelzőt és a helyhatározót), s a cselekvőt kifejező határozót alannyá alakító grammatikai művelettel integrálja abba a B jelű parentézist. A C jelű parentézis és egyben HSz integritása is helyreáll, mégpedig a D parentézis teljes elhagyásával. A kihagyás természetesen a parentézis jelenlététől függetlenül része lehet a szinkrontolmács mentális energiával való gazdálkodásának, a döntést azonban erősítheti a megnyilatkozás parentézis által okozott diszkontinuitása.

3. ábra A 2. korpuszrészlet szerkezete



6. A kutatás eredménye

Az alábbi táblázat a vizsgált anyagban előforduló PK-k számát mutatja típusok szerint:

Parentéziskombináció-típusok (db)	Forrásnyelvi szövegek	Célnyelvi szövegek
Soros parentéziskombináció	21	7
Hierarchizált parentéziskombináció	6	-
Megszakított soros parentéziskombináció	12	3
Összesen	39	10

Látható, hogy a CSz-ben a FSz-ben található PK-szerkezetek csak töredéke realizálódik: soros PK harmadannyi, megszakított soros negyedannyi van, hierarchizált PK pedig egyáltalán nincs. A különbség még erőteljesebb, ha számba vesszük a PK-k komplexitásának mértékét, és megnézzük, hány parentézis-szerkezetből állnak. A következő táblázat a soros PK-k számát tünteti fel aszerint, hány tagúak, vagyis hány parentézis van beágyazva a HSz-be egymás után:

Soros parentéziskombinációk (db)	Forrásnyelvi szövegek	Célnyelvi szövegek
Kéttagú	14	6
Háromtagú	6	1
Négytagú	1	-
Összesen	21	7

Világos különbség látszik a PK-k összetettség szerinti megoszlását tekintve is: míg a FSz-ben a soros PK-k közel egyharmada háromtagú, a CSz-ben csak egy hetede. Hasonlóan a hierarchizált PK-k esetében: míg a CSz-ben nulla ezek előfordulása, a FSz-ben a hat hierarchizált PK közül az egyik többszörösen hierarchizált: a parentézisbe beékel parentézisben is van egy parentézis. A többszörösen soros és többszörösen hierarchizált PK – legalábbis formai-szerkezeti szempontból – bonyolultabb, összetettebb, ugyanannak a sémának az ismétlődése útján jön létre. Szintén fokozottan összetett a PK fajtáinak együttes jelenléte egyazon HSz-ben (2. korpuszrészlet):

Parentéziskombinációk együttes jelenléte (db)	Forrásnyelvi szövegek	Célnyelvi szövegek
soros + hierarchizált PK	2	-
soros + megszakított soros PK	2	-
Hierarchizált + megszakított soros PK	2	-
soros + hierarchizált + megszakított soros PK	1	-

Míg a FSz-ben a három PK-típus összes lehetséges párosítása fellelhető, a CSz-ben egyáltalán nem fordul elő két különböző fajta PK ugyanazon HSz-ben.

Megállapítható, hogy azon szövegrészek, amelyek megnyilatkozás-szerkezetüket nézve a translációs folyamat bemenetében PK formájában jelennek meg, a szinkrontolmácsolás kimenetében csak kis részben realizálódnak PK formájában. A legnagyobb hányadban (harmadrészben) a FNy-i soros PK-típus jelenik meg analóg módon, sorrendben utána (negyedrészen) a megszakított soros PK, míg hierarchizált PK egyáltalán nem található. A többszörösen összetett FNy-i PK-k még kisebb hányada jelenik meg a CSz-ben szerkezetileg változatlanul: a FNy-i hat háromtagú soros PK közül csak egy realizálódik ilyen szerkezettel a CSz-ben.

A szinkrontolmácsok tehát kerülik a PK-k realizálását, különösen, ha azok szerkezete összetett, és annál inkább, minél összetettebb. Jellemző módon csökkentik a parentézisek számát teljes (szerkezeti és tartalmi) elhagyással, a parentézis kiemelésével és annak utólagos tolmácsolásával (linearizálás, 1. korpuszrészlet), vagy összevonással. Összevonás jellemző módon a HSz parentézis előtti részét és az első vagy második parentézist érinti (1. korpuszrészlet), vagy két parentézist. A tolmácsok tehát az elsőként megfogalmazott hipotézis értelmében igyekeznek csökkenteni a HSz szétszakítottságát, redukálva ezzel azt az időt, amely során több megnyilatkozás produkciója zajlik egyidejűleg, mert befejezetlenül áll a HSz.

Mindez a FNy-i PK-k feldolgozási nehézségére enged következtetni a szinkrontolmácsolás során. E nehézség fokára nézve nyilvánvalóan lényeges tényező a PK-t alkotó parentézisek és a HSz belső szerkezete, hossza, grammatikai, szemantikai, pragmatikai összetettsége, a parentézisek helyze-

te a HSz-ben stb. – ezen paraméterek vizsgálata további kutatást igényel. Fontos tudatosítani azt is, hogy a parentézis zéró-realizálása nem feltétlenül utal magának a parentézisnek a feldolgozási nehézségére, elhagyása a szinkrontolmács általános energiagazdálkodási stratégiájának része lehet (Gile 1988, Kusztor 2007a).

7. Összegzés, kitekintés

A nyelvfeldolgozás általában és a szinkrontolmácsolás, mint annak specifikus megjelenési formája rendkívül komplex kognitív folyamat, melynek működési mechanizmusa kevésbé ismert. Ebből következően a közvetlenül megfigyelhető felszíni jelenségek nyelvi feldolgozásra vonatkozó interpretációja csak hipotézis jellegű lehet. A fent ismertetett kutatás eredményei mindazonáltal megengedik a feltételezést, hogy a FNy-i PK-k nehézséget jelentenek a szinkrontolmácsok számára, különösen a hierarchizált PK-típus, illetve a többszörösen összetettek és azon PK-k, amelyek több PK-típust egyesítenek magukban.

Jelen elemzés csak formai-szerkezeti tényezőkre terjed ki. A PK szinkrontolmácsolásban játszott szerepének és arra gyakorolt hatásának átfogó feltárása természetesen számos további vizsgálatot igényel. Differenciálni kell a PK-t alkotó parentéziseket és nyelvi környezetüket többek között belső – szintaktikai és szemantikai – szerkezetük, a HSz-ben elfoglalt pozíciójuk, pragmatikai tulajdonságaik, a környezetükben lévő megnyilatkozásokhoz való funkcionális kapcsolódásuk szerint.

Irodalom

- Bolinger, D. 1989. *Intonation and its Uses*. London: Edward Arnold.
- Brandt, M. 1996. Subordination und Parenthese als Mittel der Informationsstrukturierung in Texten. In: Motsch, W. (Hg.) 1996. *Ebenen der Textstruktur*. Tübingen: Niemeyer, 211-240.
- Gile, D. 1988. Le partage de l'attention et le modèle d'effort en interprétation simultanée. *The Interpreter's Newsletter* 1, 27-33.
- Hoffmann, L. 1998. Parenthesen. *Linguistische Berichte* 175: 299-328.
- Kusztor M. 2007a. 'Ami a szünetet illeti, az most következik' – a szinkrontolmácsok időgazdálkodási stratégiájának egy aspektusáról. In: Heltai P. (szerk.)

2007. *Nyelvi Modernizáció*. Pécs, Gödöllő: MANYE, Szent István Egyetem. 180-192.
- Kusztor M. 2007b. Információeloszlás tolmácsolt szövegekben. Egy kutatás rész-eredményeiről. In: *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 55-67. <http://www.nytud.hu/alknyelvdok/proceedings07/Kusztor.pdf>
- Kusztor M. 2008. Beágyazott nyelvi elemek a forrásnyelvi szövegben – kihívás a szinkrontolmács számára? In: Sárdi Cs. (szerk.) 2008. *Kommunikáció az információk technológia korszakában*, Pécs, Székesfehérvár: MANYE, Kodolányi János Főiskola. 111-117.
- Kusztor M. 2009. Der parenthetische Einschub im simultan gedolmetschten Text. In: Brdar-Szabó, R. et al. (Hgg.) 2009. *An der Grenze zwischen Grammatik und Pragmatik*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 231-240.
- Müller, F.E. 1996. Präferentielle Strukturen beim Übersetzen und beim Simultandolmetschen. In: Lauer, A. et al. (Hgg.) 1996. *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Tübingen: Narr. 281-289.
- Stoltenburg, B. 2003. Parenthesen im gesprochenen Deutsch. *InLiSt* 34. <http://www.uni-potsdam.de/u/inlist/issues/34/index.htm>
- Wichmann, A. 2001. Spoken parentheticals. In: Aijmer, K. (ed.) 2001. *A Wealth of English*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. 177-193.

Monitoringtevékenység tolmácsolás közben

Bodor Endre

A nyelvbtlások elfojtott gondolatok eredményei. Mít kell tennie a tolmácsnak, ha a hiba a forrásnyelvi szövegben van vagy éppenséggel ő maga értett félre valamit? Előadásomban az eddigi szakirodalmat szeretném áttekinteni a tolmács manipulációs lehetőségei, a mentális energia, a beszéd közbeni önellenőrzési folyamatok, a pszicholingvisztika, a megakadásjelenségek és a fordítás közbeni döntéshozatal szemszögéből.

A fordításnál a célnyelvi szöveg egy folyamatos korrekciós folyamat eredményeképpen jön létre (Szabari 2009). Tolmácsolásnál azonban a célnyelvi szöveg az első és egyben az utolsó változat is. A tolmácsnak nagyon kevés lehetősége van a javításra, így mindenekelőtt szüksége van kreativitásra, ha a deficit a tolmács oldalán jelentkezik. Hogyan tud javítani a tolmács a szónok deficitjén? A lényeg, hogy ugyanazt a hatást váltsa ki a célnyelvi hallgatóból. Folyamatos kísérletről van szó tehát. A tolmács, amikor meghallja a forrásnyelvi szöveget, rögtön elfelejti, deverbalizálja. A Skopos-elmélet szerint fontos, hogy a célt megvalósítsuk, akár a hűség rovására is. Inkább, mint a kommunikáció rovására. A tolmács számára elsődleges a „hívószó” megtalálása. A tolmácsnak észrevétlennek kell maradnia.

A **monitoring** kifejezés az ipar, elsősorban az építőipar területén használatos szakkifejezés. A monitoring lényege, hogy a tényleges folyamatokat összehasonlítja a tervben foglaltakkal, az erőforrásokra, tevékenységekre és az eredményekre összpontosítva. A folyamatos nyomon követés folyamatos visszacsatolásokat jelent, amelyek ismeretében időről időre rugalmasan módosítani kell az eredeti elképzeléseit, fejleszthetőek a gyenge pontok, pótolhatók bizonyos hiányzó elemek, illetve felhívhatják a figyelmünket olyan veszélyekre, amelyeket így időben elkerülhet.

A monitoring, más szóval nyomon követés (előrehaladás elemzés), amely folyamatos információgyűjtést és elemzést jelent az ellenőrzés és a döntéshozatal elősegítésére, a megvalósítás, tehát a célnyelvi szövegprodukciónál közben felmerülő problémák leküzdésére.

Az előadás célja, hogy áttekintse a területen folytatott kutatások eddigi eredményeit, és felvázolja, hogy miben segíthet a tolmácsoláskutatóknak az előrehaladás elemzés.

Többben is foglalkoztak már a témakörrel, és különböző megközelítési módok léteznek. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk más tudományok ide vonatkozó szakirodalmát sem.

Átfogó és alapos monitoring nélkül nem lehet sikeres a megértési folyamat és a célnyelvi szöveg előállítása sem. Sőt saját teljesítményének folyamatos ellenőrzése a legfontosabb a tolmács számára, hiszen a nyelvi közvetítői tevékenység igen nagy elvárásokat támaszt a tolmáccsal szemben. A tolmácsolás közbeni monitoring tevékenység azonban különbözik a monolingvális beszélő önellenőrzésétől. A tolmács nem saját beszédszándékát követi, hanem általános megbízásának megfelelően az eredeti beszélő szándékát próbálja megragadni és a címzett felé továbbítani. A kommunikáció további résztvevői nemcsak azt várják tőle, hogy mindezt pontosan és korrekt módon tegye, hanem azt is, hogy tolmácsolása folyékony és érthető legyen.

A beszédprodukción és beszédpercepción egy különleges esete a szinkrontolmácsolás, mivel a tolmácsolás során a beszédpercepció és a beszédprodukción nem azonos nyelven zajlik és a két folyamat szinte egy időben történik (Bakti, M. 2007b). A tolmács nem a saját gondolatait fejezi ki, hanem kívülről megadott program szerint dolgozik. A tolmács motivációja is közvetett, nem saját kommunikációs igényeit elégíti ki (Klaudy 2004). Megállapítható, hogy a tanuló és a gyakorló szinkrontolmácsok eltérő tolmácsolási stratégiákat alkalmaznak: a tanulók inkább a szavak szintjén tolmácsolnak, míg a profi tolmácsok a jelentés átadására koncentrálnak.

Beszéd közben nem csupán a szándékozott tartalom nyelvi formába öntésére figyel a beszélő, hanem arra is, hogy közben nem követett-e el hibát. Ezt nevezzük önmonitorozásnak vagy folyamatos önellenőrzésnek. A hibázásaink egy részét javítjuk, és ez a tény igazolja azt, hogy önmonitorozás zajlik a beszédtervezési és a beszédkivitelezési működések során.

Az általános stratégia az, hogy a beszélők igyekeznek inkább megelőzni, mint javítani a hibát.

A tolmács előzetesen készül fel az adott témából: nevek, személynevek, helységnevek, növények (*Löwenzahn*, *Weidenkätzchen*), állatok nevei, spe-

ciális szókins pl. fogorvos-konferencián (titán *inplantátumok* – nem „*implantánsok*”). Fontos szerepet kap az aktuális szókins, a regiszter használata (pl. *das Symbol-Gerät – árleolvasó pisztoly*; *szimbólok*, nem *szimbólumok*), építészet (márkanevek, pl. *Schök-elemek*).

A fordítónak van ideje gondolkozni és javítani, hiszen a forrásnyelvi szöveg szinte korlátlanul a rendelkezésére áll, a tolmácsnak ezzel szemben azonnal meg kell szólaltatnia a kapásból fordított szöveget, a forrásnyelvi szöveg csak egyetlen egyszer hallható, és a célnyelvi szöveg első változata egyben az utolsó is lesz. Nem kell okvetlenül arra számítani, hogy ez a szöveg írott formában is olvasható lesz majd. Természetesen hangbeli megörökítésére ma már sokféle mód van, és talán elnézőbbek vagyunk egy spontán megnyilatkozás esetlenségei iránt, mint egy végleges, csiszolt formájú szöveggel szemben.

Az önmonitorozás mechanizmusának alapkérdései, hogy miként működik, illetve hogy hányféle lehet. A beszédprodukció folyamatában működik egy ún. „tervező” és egy „ellenőrző”, amelyek között az a munkamegosztás, hogy a rejtett javításokat a tervező, a felszíni javításokat az ellenőrző végzi. Ez az elképzelés arra utal, hogy az „ellenőrzőre” azért van szükség, mert a „tervező” nem képes minden hibát javítani.

Felmerül tehát a kérdés, hogy vajon egyetlen mechanizmus felelős-e a hibakeresésért és a javításért, avagy két különböző folyamatot kell feltételeznünk. A jelen ismereteink szerint egyetlen önmonitorozó mechanizmus van, amely mindkét feladat megoldására alkalmas, vagyis detektálja a hibát, és megszervezi, elvégzi a javítást. Kétféle módon ellenőrizzük a beszédprodukciónkat: a rejtett (belső) monitorozás és a felszíni (külső) monitorozás révén (Gósy 2005).

A rejtett és a felszíni önellenőrzés. A rejtett monitorozás a beszéd tervezése során végbement kontrollt jelenti. A felszíni monitorozás pedig a saját kiejtett közléseink folyamatos ellenőrzése a beszédmegértés révén. A monitorozásnak ezt a két formáját először Hockett vetette fel 1967-ben (Hockett 1967/1973.). A beszédtervezés közbeni monitorozást – mint láttuk – számos érv támasztja alá. Működésének két fontos jelzője van: az egyik a beszélés hirtelen megszakadása, a másik a szerkesztési szakasz megléte. A felszínen tapasztalható hibák és a javításuk három részből áll (Levelt 1983, ill. Gósy 2005). Az első rész maga a megvalósult hiba. Ez azt jelenti, hogy a rejtett

önmonitorozás vagy nem azonosította a hibát, vagy a mechanizmus nem tudta javítani, avagy oly későn történt a hibadetektálás, hogy az aktuális kiejtést már nem lehetett felfüggeszteni.

A második rész a szerkesztési szakasz: az artikuláció megszakítása, illetőleg az azt követő „késlekedés” (néma vagy kitöltött szünet, töltelékszó, ismétlés, indulatszó, torokköszörülés stb.), ekkor történik a hibajavítás megtervezése. A harmadik rész pedig maga a javítás. A szerkesztési szakasz opcionális, illetőleg az időtartama némelykor olyan rövid, hogy nem is tűnik föl. A javítás nem mindig következik be. Ennek egyfelől az az oka, hogy a beszélő nem mindig veszi észre az elkövetett hibát, másfelől, ha észre is veszi, nem mindig korrigál.

A monitorozás mechanizmusát úgy képzelhetjük el, hogy különböző folyamatok végzik szünet nélkül a rejtett és a felszíni ellenőrzést. Vannak olyanok, amelyek kifejezetten a rejtett, míg mások kifejezetten a felszíni hibázásokat kontrollálják. A rejtett hibázásokat ugyanakkor nagyon nehéz kategorizálni, ezért nem egyszerű a kontrolláló folyamat egyértelmű definiálása. Bizonyos hezitálásokat úgy tekintenek, mint a rejtett javítás felszíni megjelenési formáit. Levelt ezeket téves riasztásoknak nevezi, hiszen a javítás a rejtett folyamatban megtörtént. A hezitálások egy másik része ugyanakkor nem a rejtett önkontroll következményeként jelenik meg, hanem például szótalálási nehézségre, avagy a mondanivaló kiválasztási problémájára utal. A jelenlegi ismereteink alapján ezek elkülönítése megoldatlan. Az is kérdés, hogy ezek a kitöltött szünetek vajon válogatási nehézséget jeleznek, avagy csupán időbeli elmaradást, azaz késést a válogatásban.

A hibajelenségeket nem csupán a felszínen, hanem a tervezési mechanizmus során is javíthatjuk. Ezek a rejtett korrekciók, amelyeket a felszínen nem feltétlenül azonosítunk. Jellegzetesen rejtett korrekció következményei a szándéktalan néma szünetek vagy a hezitálások, esetleg egyéb következmények, mint grimasz, gesztus, érzelmi vokalizáció. (Ez nem jelenti természetesen azt, hogy minden hezitálás szükségképpen tervezési hiba vagy rejtett javítás következménye.) A beszélő – ha figyel a saját belső beszédére – akkor szembesülhet olyan rejtett monitorozással, illetve korrekciós folyamattal, amelynek nem lesz felszíni következménye (Gósy 2008).

Daniel Gile a translation (transzláció) gyűjtőnevet használja. A fordítás és a tolmácsolás közötti különbségek nézetei szerint abból adódnak, hogy a

tolmácsolás során az idő nyomása nagyobb kognitív stresszt eredményez (Gile 1995). Úgy gondolja, hogy a tolmácsolás és fordítás mint tevékenység között jóval több hasonlóságot lehet találni, mint különbséget. Híres Gile ún. „erőfeszítés-modellje”, mely szerint a tolmácsoláshoz szükséges mentális energia korlátozott mértékben áll rendelkezésre. Az agy információfeldolgozó kapacitása nem elegendő a nem automatizált műveletek elvégzéséhez.

Hogyan lehet megbirkózni a tolmácsolás során felmerülő nehézségekkel? Cél, hogy az előadó és a hallgatóság a lehető legjobb tolmácsolást kaphassa. A különböző alkalmazott taktikák: a megértési, a megelőző és a megfogalmazás során alkalmazott taktikák. A legtöbb taktika egyaránt érvényes a szinkron- és a konszekutív tolmácsolásra is. Mindkettőre jellemző a legkevesebb erőfeszítés törvénye és az önvédelem gyakorlata.

Láng Zsuzsa szerint nagyon fontos, hogy a szinkrontolmácsolás tanítása során a jelöltek többek között elsajátítsák az egyidejű hallgatás és beszéd technikáját, továbbá megtanuljanak az idő szorításában dolgozni (tempóartás, a beszéd folyamatossága, tömör kifejezőmódra való törekvés, sűrítésre való készség). Gyakorolják az önellenőrzést, figyeljék a kimenő szöveget is, folyamatosan egybevetve azt a bejövő szöveggel, hogy sor kerüljön a szükséges korrekciókra és kompenzációkra (Láng 2002).

Wilss megállapítja, hogy a problémamegoldási stratégia nem egyezik meg a döntéshozatali stratégiával (Wilss 1994). Nem azonosak, de sokszor akként kezelik. Meg kellene fogalmazni ezek határát is. Meg kell különböztetnünk: az előzetes választási magatartást (pre-choice behaviour) és az utólagos választási magatartást (post-decisional behaviour). Tisztázni kell, hogy a döntéshozatal folyamatára (decision-making procedures) koncentrálva, mi a szerepe az adott „hívószónak”, és mennyire nagy a veszélye annak, hogy eltérít a vezérfonáltól. Az ún. makrokontextuális problémamegoldás során a fordítónak olyan stratégiára van szüksége, ami a lefordítandó szöveg teljességére irányul. Mi a szöveg tartalmi mondanivalója, mi a cél?

A mikrokontextuális problémák esetén ezzel ellentétben gyakoriak a szükségszerű időmegtakarításra irányuló törekvések.

Megállapítások

Az egynyelvű beszélőhöz képest a tolmácsnak korlátozott korrekciós lehetőségei vannak.

Az első lehetőség, hogy egyáltalán nem vesz tudomást a hibáról. A második, hogy a következő mondatba/egységbe „beolvasztja” a javítást. A harmadik választási lehetősége pedig, hogy elkerüli a javítást, és az eredeti gondolattal folytatja tovább.

Irodalom

- Bakti, M. 2007b. Retrospektív interjúk a szinkrontolmácsolás kutatásában. In: Váradi T. (szerk.) *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásai*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 12–23.
- Bakti, M. 2007a. Interferenciális nyelvbotlások a szinkrontolmácsolásban. In: Heltai P. (szerk.) *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia*. XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Szent István Egyetem, Gödöllő. 2006. április 10–12. MANYE Vol. 3. 625–629.
- Bakti, M. 2006. (recenzió) Rita Godijns, Michael Hinderdale (eds.) *Directionality in Interpreting. The 'Retour' or the Native? Across Languages and Cultures*. VII. évfolyam, 2. szám.
- Braun, S. 2004. *Kommunikation unter widrigen Umständen: Fallstudien zu einsprachigen und gedolmetschten Videokonferenzen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- G. Láng, Zs. 2002. *Tolmácsolás felsőfokon*. Budapest: Scholastica.
- Gósy, M. 2008. Önellenőrzési folyamatok a beszédben. *Magyar Nyelv* 104. évf. 4. 402–426.
- Hockett, Ch. F. 1967. *Language, mathematics, and linguistics*. The Hague: Mouton.
- Levelt, W. J. M. 1983. Monitoring and self-repair in speech. *Cognition* 14. 41–104.
- Morrison, D., Low, G. 1983. Monitoring and the second language learner. In: Richards, J., Schmidt, R. (eds.): *Language and communication*. London, New York: Longman. 228–250.
- Pöhhacker, F. 1994. *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübingen: Gunter Narr.
- Szabari, K. 2009. A korrekciós tolmácsolás – a tolmács manipulációs lehetőségei a sikeres kommunikáció érdekében. Elhangzott: *A magyar fordítók és tolmácsok*

- napja. Fordítástudomány 2009. XI. Tudományos Konferencia és Öregdiák-találkozó. ELTE BTK. Budapest. 2009. március 26–27.*
- Wilss, W. 1994. A Framework for Decision-Making in translation. *Target* 6. évf. 2. 131–150.

Gondolatok a hivatalos fordításról és a hivatalos fordítóról

Sárosi-Márdirosz Krisztina

1. Bevezetés

„Amit csinálunk, az csak átültetés, jó esetben funkcionális megfeleltetés, úgyhogy itt el kell felejtetni a szépérzéket és a kreativitást” – hangzik el gyakran hivatalos fordítók szájából. A hiteles fordítás tehát valamiféle lélekölő, gépies munka, amely nem arra való, hogy bárki örömét lelje benne. A cél az, hogy az iratok rendeltetésére és a pontos szakszóhasználatra összpontosítsanak, miközben a nyelvet csupán eszköznek tekintik.

Sokan a hivatalos fordítás folyamatát – minden elméleti kerettől függetlenül – úgy képzelik el, mint lineáris és objektumorientált műveletláncot, mely során a fordító mint hivatalos nyelvi közvetítő az egyik nyelv által („világosan”) kifejtett jelentést átülteti a másik nyelvre a szótár és a nyelvtani szabályok helyes használatával. Azonban ez nem ilyen egyszerű, ugyanis a fordítási folyamatban általában – és a hivatalos fordításokban még inkább – egy sor extra-lingvisztikai elem is szerepet játszik. Az emberi intelligencia számos információfeldolgozó mechanizmust tartalmaz, amelyek segítségével a fordító a fordítási folyamat során egy sor területspecifikus műveletet hajt végre: dekódol és kódol úgy, hogy közben újrafogalmaz, és bizonyos értelemben alkot is. Ezek a műveletek interaktív módon működnek a fordítás folyamán. A fordítói tevékenység magja szintaktikai, szemantikai, pragmatikai műveleteket végezni, melyek során a forrásnyelvi szöveget célnyelvi környezetbe ültetik át, a szóban forgó szövegek esetében a kommunikatív és funkcionális ekvivalenciát tűzve ki célul. Az általános értelemben vett fordítás a kultúrák közötti tevékenységként is felfogható, ennek analógiájára elmondható, hogy a hivatalos fordítás jogrendek közötti tevékenységként tételeződik, melyben a fordító nem más, mint „*jogi idegenvezető*”. A hivatalos fordítói tevékenység jó néhány többletképességet feltételez, melyek révén a fordító felismeri a forrásnyelvi szövegben található fordítási problémákat, és képes lesz áthidalni azokat. Így akár azt is mondhatjuk, hogy ez a fordítástípus is kreativitást igénylő tevékenység. Ez azonban egy

dinamikus fogalom, mert a fordítások nem eredeti művek, hanem meglevő szövegek újraképzései egy másik nyelven.

A szociokulturális dimenzióban a hivatalos fordításokat úgy lehet leírni, mint több változó összekapcsolódásának egységét. Ez messze túllépi a forrásnyelvi szöveget, a nyelvek közötti rendszerbeli különbségeket és textuális hagyományokat vagy akár a fordító kognitív képességeit. A fordítók mindig más stratégiát alkalmaznak, és ezért különböző termékek jönnek létre. A szociokulturális megkööttségek két véglet között mozognak: az általános szabályok és az *ad hoc* megoldások. Ez utóbbit mindig az egyéni nyelvérzék sugallja. A fordító hivatásos szövegalkotó, aki szellemi terméket hoz létre, vagyis a külső elvárásokon kívül saját ízlése és ismeretei szintén befolyásolják munkáját. Ha valaki a kötőszók, a funkcionális melléknévi igenevek vagy a névutók egyikét jobban szereti a másiknál, azzal óhatatlanul is teret enged önnön nyelvhasználatának (Horváth 2002: 37). Az idegen vagy a magyar szó használata – nem is szólva az alakváltozatokról – ugyancsak a saját nyelvi preferenciát jelzi. Ez megnyilvánul a mondatok szintjén is (a mondatathárók önkényes megváltoztatása, az alárendelések ellensúlyozása mellérendelésekkel), akárcsak a szöveg egészében (lényegtelen szók cseréje szinonimára stb.), az értelmi kiemelésekben és a szövegképben. A hivatalos fordítás inkább tartalomközpontú, mint hatásközpontú, ennek ellenére a fordító egyfajta társszerzőnek minősül. A fordítás minden esetben két nyelvet és két kulturális hagyományt feltételez – két szabályrendszert minden szinten. Nincsen ez másként a hivatalos fordítások esetében sem, itt azonban nem általános értelemben vett kulturális hagyományról van szó, hanem egy szűkebb terület (esetünkben a jogrend és a törvénykezés, igazságszolgáltatás, közigazgatás) hagyományáról. Értékét két fő tényező határozza meg: **1.** űrt tölt be a célnyelvben; **2.** megteremt egy másik jogrendi dimenzióban létező szöveget a befogadók számára, ezáltal kielégítve a szükségletet.

2. Szakmai gyakorlat

A hivatalos dokumentumokat több különböző célközösség számára fordítják le: közigazgatási, bírói közegek számára, továbbá kétnyelvű környezetben élő személyeknek. Azért is szükség lehet e szövegek fordítására, hogy egy bizonyos ország normáit alkalmazzák idegen állampolgárokra, bevándorlókra. Mivel a fordítások hitelesítési záradékkal is bírnak, a fordító a fordítás tartalmának igazolója lesz.

A romániai törvények értelmében, például a hivatalos fordítók munkáját közjegyzőnek kell hitelesítenie, mely eljárás egyrészt a dokumentum tartalmának hitelességét, másrészt a fordító személyének kompetenciáját (ti. azt, hogy engedéllyel rendelkező személyről van szó) hivatott igazolni. Ez a román és magyar nyelvek közötti fordítások minőségének és *hitelességének* szempontjából nem sokat jelent, hiszen a romániai közjegyzők többsége nem ismeri a magyar nyelvet, tehát az irat tartalmát és a fordítás pontosságát nem tudja ellenőrizni. Magyarországon hiteles fordításokat csak az Országos Fordítói és Fordításhitelesítő Iroda Zrt. készíthet, ezek a fordítások nem szorulnak további hitelesítésre.

A hivatalos fordításnak alávetett szövegek Roberto Mayoral-Asensio szerint a következő elemeket tartalmazzák: **jegyzett adatokat és tevékenységeket** (mint például születések, házasságkötések, elhalálozások, végakaratok, törvénybe ütköző cselekedetek, közigazgatási rendelkezések), **hitelesítő részleteket** (mint például a záradékok, igazoló levelek és bizonyítványok), **hitelességet biztosító elemeket** (mint a bélyegző, iktatás száma, aláírás, apostille) (Mayoral-Asensio 2003: 3).

A hivatalos fordítások célja sokkal jobban körülhatárolható, mint más fordításoké: kommunikatív ekvivalenciát kell elérniük a célközösség körében (Klaudy 1997: 82). A fordító általában a célnyelvi környezet törvényeit tartja tiszteletben, a célközösség pedig jól körülhatárolt: törvényszéki szervek, minisztériumok, közigazgatási szervek, rendőrség. Minden hivatalos szöveg potenciálisan fordítható, mivel adott pillanatban be kell töltenie kommunikatív funkcióját egy bírósági tárgyalás során vagy bármely más hiteles helyen.

Hivatalos fordítások esetében sokkal találóbb, hogy dokumentumokról beszéljünk szövegek helyett. A dokumentumok lehetnek bizonyos alanyokra vonatkozó információkat tartalmazó okiratok (keresztlevelek, iskolai okmányok stb.) és a két fél közötti valamely kapcsolatra utaló írások (szerződések, megállapodások).

A hivatalos fordítások megrendelője lehet maga az ügyfél, esetleg az ügyfél jogi képviselője. A befogadó (célszemély) a jogi vagy közigazgatási hatóság, melynek hivatalos okiratként kell elfogadnia a fordítást. A fordító

pedig egy hivatalosan engedélyezett személy, akit törvény jogosít fel arra, hogy elvégezze a fordítást. Megnevezése országoként különbözik.¹

3. A fordító helyzete és tevékenysége – hogyan azt a megrendelő látja

A hivatalos iratok fordítói sokszor kétértelmű helyzetben találják magukat, szembesülnek ugyanis az irat tartalma és a megrendelő érdekei között feszülő ellentéttel. A fordító feladata az lenne, hogy hitelesen tolmácsolja az irat valóságtartalmát megelőzve a félreértelmezést. Van eset azonban, hogy ez a megrendelő érdekeit egyáltalán nem szolgálja. Ennek ellenére a fordítónak a hitelesség érdekében kell cselekednie, egyébként büntetőjogilag felelősségre vonható (aláírása és bélyegzője – mint már utaltam erre – hitelesítő jelleggel bír, és ez felelősséget ró rá).

Amint már az előbbi alfejezetben említettem, a hivatalos fordítónak dokumentumokkal van dolga, ezeket fordítja több-kevesebb sikerrel. E kör és a későbbi kutatás szempontjából is hasznosnak ítélem egy, a fordító helyzetére és munkája minőségére vonatkozó, ellenőrző kutatást elvégezni. Ezzel az ellenőrző kutatással az volt a célom, hogy rálátást nyerjek a fordító munkájának értékelésére a hivatalos fordítások célközössége részéről. Tudjuk, ezeknek a munkáknak az elsődleges célközössége főként az ügyfeleket képviselő ügyvédek köre, a másodlagos célközössége pedig az iratokat felhasználó igazságszolgáltató és hivatalos intézmények. A hivatalos fordítás ügymenete a következőképpen modellezhető²: az ügyfél ügyvédhez fordul,

¹ Az angol nyelvű szakirodalom a *sworn translator* vagy az *official translator* megnevezést használja. Argentínában a *traductor público* (közigazgatási fordító esetleg közfordító – angol terminussal *public translator*), Spanyolországban *traductor jurat* (esküdt fordító – angol terminussal élve *sworn translator*), Dániában *statsautoriseret translator* (állami engedéllyel rendelkező fordító – angol szóval élve *translator authorized by the State*), Franciaországban *traducteur assermenté* (hiteles fordító – angol terminussal élve *certified translator*), Németországban *ermächtiger Übersetzer* vagy *beidigter Übersetzer* (engedélyezett vagy esküdt fordító, angol terminussal *authorized* vagy *sworn translator*), *esküdt fordító* Magyarországon (angol megfelelője *sworn translator*), *traduttore giurato/consulenti tecnici/perito* Olaszországban (*esküdt fordító, szakértő* – angol terminussal *sworn translator* vagy *expert*), *traductor certificado* vagy *perito traductor* Mexikóban (*engedélyezett fordító, szakértő* angol terminussal pedig *translating expert* vagy *certified translator*) és *certified interpreter/ATA-accredited translator* az Egyesült Államokban (*engedéllyel rendelkező vagy akkreditált fordító*). Én az egyszerűség kedvéért az *official translator* terminus fordítását a *hivatalos fordítót* fogom használni a továbbiakban.

² A modellt saját fordítói tapasztalataim alapján hoztam létre, továbbá e tekintetben megkérdeztem kolozsvári ügyvédeket és jogtanácsosokat.

az meghatározza az ügy megoldásához szükséges iratokat, és eldönti, van-e szükség hivatalos fordításra, ezután legtöbb esetben ő maga folyamodik a „jól bejártatott”, általa megbízhatónak ítélt fordítóhoz, a fordító elkészíti a fordítást, a közjegyző hitelesíti azt, majd a szöveg – mely most már hiteles okirat – visszakerül az ügyvéd asztalára. Az igényesebb ügyvéd áttanulmányozza azt, mert tudatában van annak, hogy a szöveg hiteles okmányként akár perdöntő is lehet ügyfele számára.

A vizsgálat során összeállítottam egy kérdőívet, melyet két nagyobb kérdéstömbre tagoltam: az első kérdéstömb **a fordítások minőségére** vonatkozóan tartalmaz kérdéseket: tapasztalhatók-e tartalmi tévedések, illetve terminológiai hibák. A második kérdéstömb a fordítások által kifejtett hatást, illetve **a fordítások utóéletét** illetően tartalmaz kérdéseket: ti. milyen következményekkel bír, bírhat egy hivatalos fordítás (esetleg az abban ejtett hiba) annak felhasználójára vagy megszövegezőjére.

A kérdőívet – amelynek valamennyi kérdése nyílt kérdés volt – szétosztottam összesen 20 kolozsvári és csíkszeredai ügyvédnek.

A kérdőív első kérdése arra vonatkozott, hogy praxisukban sokszor van-e szükség hiteles fordításokra; e tekintetben valamennyi megkérdezett személy azt nyilatkozta, hogy átlagosan havi (de gyakran heti) rendszerességgel fordulnak fordítóhoz.

A fordítások minőségére vonatkozó kérdésekre adott válaszok alapján a válaszadók három csoportba oszthatók: **1.** akik szerint a fordítandó szövegtől függ, hogy milyen lesz a célszöveg; **2.** akik szerint a fordító felkészültségétől függ a fordítás minősége; **3.** akik szerint fordító megbízható, emiatt nem is szükséges ellenőrizni a fordítások szövegét (ez a csoport átvétel után nem ellenőrzi a fordításokat, ezért az ő észrevételeik nem relevánsak a jelen elemzés szempontjából).

A hiteles fordítások minőségét és funkcionális értékét nagymértékben befolyásoló tartalmi tévedések tekintetében adott válaszok alapján is három csoport különböztethető meg: **1.** nem tapasztalt tartalmi tévedéseket; **2.** tapasztalt tartalmi tévedéseket, de egyik sem volt szándékos, inkább értelmzésbeli hiba okozta; **3.** tapasztalt (szándékos!) tartalmi hibát, mely perdöntő is lehetett volna, ha nem veszik időben észre.

A hiteles fordítások elengedhetetlen feltételének tartott terminológiai egységesség és adekvátság tekintetében a megkérdezett ügyvédek összessé-

ge elmarasztalja a fordítások készítőit, és nem tartja megfelelőnek a célnyelvi szövegek előállítását során használt szaknyelvet.

Ami a fogalmazásbeli és megszövegezési problémákat illeti, elmondható, hogy a megkérdezettek nincsenek megelégedve a fordítások szövegeinek minőségével.

A fordítások célközösségbeli hatására és utóéletére vonatkozó kérdésekre adott válaszok alapján is három csoportot lehet megkülönböztetni: **1.** nem tapasztalt „fordítói műhibát”, de hallott már ilyen esetekről; **2.** nem tapasztalt, és nincs is tudomása ilyen esetekről; **3.** találkozott „fordítói műhibával”.

A továbbiakban a kérdőív első kérdéstömbjének kapcsán született észrevételeket kívánom összegezni. Az ügyvédek véleménye szerint a fordítások minősége közepes, főként terminológiai és értelmezésbeli hibák találhatók bennük. Ők felhasználóként ezt három okra vezetik vissza: a fordító felkészületlensége, a szakjelleg figyelmen kívül hagyása, illetve a forrásnyelvi szöveghez való szolgai ragaszkodás. Az első ok főként terminológiai hibákhoz vezet, a második a szöveg funkcionalitását sodorja veszélybe, a harmadik pedig a fogalmazást teszi helytelenné, sőt olykor-olykor érthetatlenné is.

A megkérdezettek külön kiemelik azt a tényt, hogy a formailag szabványosnak tekinthető szövegek (személyazonossági iratok, alapító okiratok, cégkivonatok) fordítása esetében sokkal kevesebb hiba és inadekvátság tapasztalható, mint a nem szabványosított iratok esetében. Ezt ők azzal magyarázzák, hogy a fordító nem érti meg tökéletesen a „bonyolultabb” szöveg tartalmát, és nem ismeri fel pontosan a szöveg által vázolt szituációt, továbbá a szakzsargont sem mindig birtokolja a maga teljességében. A válaszokból kiderül, hogy a hiteles fordítások jogász-felhasználói fontos szerepet tulajdonítanak a fordító személyének is. Külön kiemelték ugyanis azt a tényt, hogy azon fordítások, melyek nem szakfordítók munkái, hanem például fordítói engedéllyel is rendelkező magyartanárokéi, sokkal gyengébb minőségűek, néha szinte teljes mértékben elfogadhatatlanok. Ezt a jelenséget a jogászok azzal magyarázzák, hogy a fordítást végző személy általános szöveggént, és nem szakszöveggént kezeli a fordítandó anyagot, emiatt elszikkad olyan részletek fölött, amelyek egy hiteles fordítás funkcionalitásának alapfeltételei. Több jogász nyilatkozta, hogy néhány fordító munkájáról éppen ezen okok miatt kellett lemondania.

A második kérdéstömbhöz tartozó kérdések esetében többen is nyilatkozták, hogy a fordítói hiba az ügy késedelmes megoldásához vezetett (főként kereskedelmi jogi ügyekben, cégbejegyzési eljárások során), ezek azonban hosszú távon nem bírtak súlyosabb következménnyel (esetleg némi többletköltséggel), hiszen a hiba észlelése után lehetőség nyílt annak kijavításra, vagy egy újabb fordítás megrendelésére.

A fordítások utóéletét és későbbi hatását illetően egyik megkérdezett jogász arról számolt be, hogy tapasztalt olyan esetet is, amikor a fordító nem értelmezési hiba vagy terminológiai tévedés miatt, hanem szándékosan, az ügyfél kérésére módosított a forrásnyelvi szöveg tartalmán. Mivel a bíró értette mind a cél- mind pedig a forrásnyelvet, felismerte a fordított szöveg manipulált jellegét, felfüggesztette annak hitelességét, és büntetőnyomozást kezdeményezett a fordító ellen okirathamítás vádjával.

4. Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy a hivatalos fordítások elsődleges felhasználói szerint (ti. ebben az esetben az ügyvédek köre) csak azok a szövegek tölthetők be célnyelvi szerepüket, amelyeket a fordítók világosan megszerkesztettek a logikai kapcsolatok és a szaknyelvi jellegzetességek figyelembevételével. A logikai összefüggések és a terminológiai sajátosságok pedig csak azon fordítók előtt válhatnak világossá, akik egyaránt tisztában vannak az adott nyelv és az adott szöveg háttérével. A fordítóknak tisztában kell lenniük a valóságnak és a lehetséges helyzeteknek azzal a részével, amelyikre az adott szöveg felépült. Annak érdekében, hogy e valóságrészletet a célnyelven tolmácsolhassák, ismerniük kell a szaknyelvet és szakkifejezéseket. A jogi szövegeknek olyan pontosaknak kell lenniük, hogy azokat az olvasók vagy hallgatók csak egyféleképpen értelmezhessék, és a felhasználó tudatában ugyanazoknak az asszociációknak kell létrejönniük, amelyek a forrásnyelvi megszövegező tudatában létrejöttek a közlés megszerkesztése és kódolása során.

A fordítások szövegének minőségi és terminológiai hiányosságain túlmenően láthatjuk, hogy léteznek olyan helyzetek is, amikor a fordító valamely külső tényező (anyagi vagy más jellegű motiváció!) hatására nem tartja tiszteletben a szakma etikai követelményeit (sőt a törvényt sem), tudatosan és szándékosan csaláshoz folyamodik, ezáltal módosítva a forrásnyelvi dokumentum tartalmát és funkcionális értékét. Az ilyen eset már nem tarto-

zik a jelen dolgozat vizsgálati tárgyához (hiszen én a fordítással mint a folyamattal és annak végtermékével foglalkozom), azonban úgy gondolom, hogy a fordítások célközösségre gyakorolt hatásának és a szövegek utóéletének tekintetében fontos aspektus lehet az etikai normák megszegésének kérdésköre, mely akár egy további kutatás tárgyát is képezhetné.

Irodalom

- Horváth P. I. 2002. Mitől hiteles a fordítás? *Fordítástudomány*. 4. évf. 2. sz. 37–45.
- Klaudy K. 1997a. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Harmadik, bővített kiadás. Budapest: Scholastica.
- Mayoral-Asensio, R. 2003. *Translating Official Documents*. Manchester: St. Jerome.

Utószerkesztési és értékelési módszerek a gépi (és az emberi) fordítás javítására

Varga Ágnes

1. Gépi fordítás – a negatív kezdet jelentősége

A gépi fordítás kutatása a második világháború után kezdődött, vagy legalábbis vett hatalmas lendületet. A lelkesedés kezdetben óriási volt, de az 1966-os ALPAC-jelentés ezt szinte teljesen lehűtötte. Ennek eredménye egyrészt az lett, hogy a kutatások finanszírozás hiányában megtorpantak, másrészt pedig a kudarcok miatt a kutatók kénytelenek voltak az addigiaktól eltérő irányban elindulni (Pierce 1966). Snell-Hornby (2006: 35) azt mondta, hogy ez negatív kezdőpontja volt a gépi fordításnak, a fordítás pedig éppen a gépi fordítás iránti lelkesedés (és kudarc) miatt került a tudomány érdeklődésének középpontjába.

A gépi fordítás módszerei ma már nagyon változatosak: a kezdeti direkt rendszerektől kezdve a világról szóló tudással feltöltött tudásbázisokkal segített rendszereken át nagyon sok megközelítéssel próbálkoznak. Hatim és Mason (1990: 35) ígéretesnek látta a szemantikai tudást tartalmazó gépi fordítást, valamint a világról alkotott tudás tárolásában (mesterséges intelligencia) látták a jövőt. Bar-Hillel is amiatt találta lehetetlennek a gépi fordítást, hogy a gép nem rendelkezik a fordító tudásával, és nem ismeri a kontextust, bár már ezt a véleményét már felülvizsgálta (Boitet 1988: 2). Ezen vélemények ellenére mégis két megközelítés terjedt el a legjobban: a szintaktikai elemzéssel dolgozó rendszerek (szabályalapú rendszerek, RBMT) és a statisztikai rendszerek (SBMT).

2. A minőség kérdése

Talán már közhelynek számít, hogy a gépi fordítás minősége messze elmarad az elvárttól. Egy „kezdő”, a gépi fordítást nem ismerő olvasó számára valóban meglepően rossz lehet a szövegek minősége, mivel nagyon eltérnek a megszokott, az ember által létrehozott szövegektől. De nagyon fontos, hogy a gépi fordítást saját jogán tekintsük szövegnek, és ne hasonlítsuk össze az ember által létrehozott vagy módosított szöveggel (Sager 1994: 258). A relevancia elvét is szem előtt kell tartanunk, hiszen a megfelelő

kontextuális hatásért nagyobb erőfeszítésre is hajlandóak vagyunk (Heltai 2005: 46.). Ezen okok miatt, a gépi fordítás előnyei miatt (sebesség, alacsony költség) és mivel hatalmas az igény a fordításra, érdemes a gépi fordítás minőségével és javításával foglalkozni. Sager érvei miatt az emberi tényezőt azonban csak olyan szempontból szabad figyelembe venni, hogy a géppel fordított szöveget is emberek fogják olvasni. Így tehát az emberi fordításokhoz létrehozott értékelési módszerek helyett – mint például a Dróth (2002: 98) által leírt szempontrendszer – saját szempontrendszerek készültek. Az értékelési szempontok között feltétlenül szerepelnek a külső minőségi tényezők (Estrella 2008: 1), mint például a rendszer rugalmassága, költsége, funkcionalitása stb.; a kontextus: a szerző, feladat és a szövegtípus; valamint magára a szövegre vonatkozó tényezők. A szövegre vonatkozó szempontok a különböző szerzőknél kissé eltérnek, de mindegyiküknél szerepel a pontosság, az érthetőség és az elfogadhatóság (Fiederer, O'Brien 2009: 54–56, Arnold 1994:158–160, Hutchins 1992). A pontosság a FNY-i és CNY-i szöveg közötti megfelelést jelenti, az elfogadhatóság pedig azt, hogy az olvasó el tudja-e fogadni az adott fordítást szöveggént. Az érthetőség magában foglalja a szöveg folyékonyságát, nyelvtani, lexikai pontosságát. Boitet hangsúlyozza, hogy a gépnek nem kell az ember viselkedését utánoznia, az egyetlen fontos dolog, hogy az emberek számára elfogadható fordítást adjon (Boitet 1988: 2).

A gépi fordítás minőségét tehát ezen szempontok figyelembevételével lehet mérni.

3. A minőség mérése

A minőség mérésére a legkézenfekvőbb, és bár a legköltségesebb, leglassabb és legszubjektívebb, mégis a legmegbízhatóbb módszer az emberi „kézi” értékelés. A megbízhatóságra nagyon kell figyelni az értékeléskor, Hamon ajánl módszereket ennek növelésére vagy biztosítására (Hamon 2008).

Szubjektív emberi módszerekkel lehetőség van a szöveg elfogadhatóságának vizsgálatára, ezt tette Doyon, valamint Bowker és Ehgoetz (Doyon 2008, Bowker, Ehgoetz 2005). Mindkét tanulmány alapján az derül ki, hogy a felhasználók a nyers gépi fordítást nem találják hasznosnak, míg a legtöbben a felületes utószerkesztéssel javított változatot találták a leghasznosabb-

nak (a teljesen kijavított, azaz utószerkesztett változat helyett, az időt és a költséget is figyelembe véve).

Nagyon sokan foglalkoznak a fordítás automatikus értékelésével. A metrikus módszerek közül a legismertebb a BLEU, az NIST módszere, valamint a (H)TER és a METEOR, amelyek mindegyike emberi referenciafordításhoz hasonlítja a gépi fordítást, különböző elvű statisztikai módszerekkel (Papinemi 2002, Doddington 2002, Banerjee 2005, Snover 2006). A metrikus módszerek hibája az, hogy például a BLEU-index esetében kimutatták, hogy a különböző elvű (szabályalapú és statisztikai alapú) rendszerek nem összehasonlíthatóak vele, mert a statisztikai elvű fordítás jobb eredményt ad még akkor is, amikor az emberi, szubjektív megítélés a szabályalapú rendszerrel készített szövegnek kedvez (Koehn, Monz 2006, Callison-Burch 2006).

Varga egyik korábbi tanulmányában olyan mérési módszert javasol, amely szintén metrikus, de az interneten megtalálható teljes magyar nyelvű korpuszt használja referenciaszövegnek, és a hangsúlyt az elfogadhatóságra helyezi (Varga 2007).

4. Javítás lehetőségei

A géppel fordított szöveg „javítására” a módszereket aszerint csoportosítjuk, hogy a folyamat melyik szakaszában történnek.

4.1. A fordítás előtt

A fordítandó szöveg készülhet ún. kontrollált vagy korlátozott nyelven. Ez azt jelenti, hogy a rendszer sajátosságait figyelembe véve létezik egy sablon és szabályok, amelyek megadják, hogy milyen szerkezeteket, lexikai elemeket, formátumokat lehet használni. Így a szöveget a rendszer nagy valószínűséggel jó minőségben le tudja fordítani.

A FNY-i szöveg fordítás előtti szövegmódosítása az előszerkesztés. Ekkor szintén a rendszer sajátosságai alapján kell a fordítandó szöveget „kijavítani”.

4.2. A fordítás alatt

Bizonyos rendszerek lehetővé teszik, hogy a fordítás folyamata közben módosítsuk a szöveget, válasszunk az alternatívák közül, vagy javítsunk. Ezt

hívjuk interaktív fordításnak, de ez nem nevezhető teljesen automatikus fordításnak.

4.3. A fordítás után

Ha már készen van a fordítás, utána utószerkesztéssel lehet javítani. Allen definíciója alapján az utószerkesztés az a folyamat, amikor az utószerkesztő személy szerkeszti, módosítja vagy javítja a géppel készített nyers fordítást (Somers 2003: 297).

Bár Allen csak „emberi” utószerkesztést említ, számos kísérlet folyik az utószerkesztés automatikussá tételére. Ennek motivációja teljesen érthető, hiszen a gépi fordítás előnye pont a sebesség és az alacsony költség, amely nagyrészt elveszik az időigényes utószerkesztéssel.

Félig automatikus Guzmán módszere, amellyel az utószerkesztő személy reguláris kifejezések segítségével javítja ki az ismétlődő hibákat (Guzmán 2007).

Az automatikus utószerkesztés egyik fő irányvonala a statisztikai utószerkesztés.

Dugast, Senellart és Koehn csoportja a Systran szabályalapú rendszert próbálja „összeházasítani” a statisztikai alapú utószerkesztő modullal. Az utószerkesztés módszere az, hogy a statisztikai rendszerű (korpuszt használó) rendszert párhuzamos korpusssal tanítsák, amely az eredeti szövegekből és a Systran által készített fordításokból áll. Eredményként azt állítják, hogy mind nyelvészeti szempontból, mind automatikus értékeléssel (BLEU) a szöveg minősége javult (Dugast 2007).

Allen és Hogan is olyan rendszert ajánl, amely statisztikai módszerekkel javítaná a fordítást. A rendszer szöveghármasokból tanul – eredeti szöveg, géppel fordított szöveg és annak utószerkesztett változata. A cél a leggyakoribb hibák kiszűrése – amelyeket ez a modul megtanul – majd javítása. (Allen, Hogan 2000)

Simard és kollégái szintén hasonló módszert próbáltak ki, de ők nem utószerkesztő modult ajánlanak, hanem utószerkesztésként statisztikai fordítórendszert, amely az utószerkesztett szövegekből tanul. Ők szabadalmi kérelmet is nyújtottak be erre a módszerre (Simard 2007).

Ők is hivatkoznak Allenre és Hoganre, de azt javasolják, hogy az utószerkesztő rendszer igazából fordítson, de nem két nyelv között, hanem a nyers fordításról az utószerkesztett változatra. Ehhez pedig egy statisztikai

alapú fordítórendszert használnak, amelyet a gépi fordítások kézzel utószerkesztett javításaival tanítanak. Ők szabadalmi kérelmet is nyújtottak be erre a módszerre (Isabelle 2007).

5. Fordítás vagy utószerkesztés?

A gépi fordítás javára szól Hutchins 5 érve, valamint az, hogy az olyan szervezeteknél, ahol óriási a fordítanivaló dokumentumok mennyisége – mint például az Európai Unió vagy az Amerikai Légierő –, használják is a gépi fordítórendszereket (Hutchins 2005: 1).

A korábban említett vizsgálatokból kiderült, hogy a nyers gépi fordítás nem elfogadható, tehát vagy nem kell használni, vagy javítani kell rajta.

Picken és Melby alapján Hatim és Mason azt a véleményt képviseli, hogy a fordítók: inkább fordítanak, mivel ez kevésbé fárasztó, valamint a fordítók kevésbé elégedettek az utószerkesztési munkával, mint a fordítással (Hatim és Mason 1990: 24).

Ezzel szemben a METEO-rendszer tapasztalatai alapján Arnold az ellenkezőjét állítja (Arnold 1994: 158). A fordítók sokkal elégedettebbek voltak a javítással, mint a szinte teljesen egyforma szövegek fordításával. Ezt támasztja alá Hutchins és Somers is (Hutchins 1992: 208), valamint O'Brien is kimutatta, hogy az utószerkesztési erőfeszítés kisebb, mint a fordításra szánt erőfeszítés (O'Brien 2007).

Roberts is bemutat egy vizsgálatot arra vonatkozóan, hogy a különböző szinteken utószerkesztett szövegnek milyen az érthetősége. A minőséget ő a helyes nyelvtan és a pontos megértés szempontjából méri. A kutatásból az derül ki, hogy a gyors szerkesztés, amely az emberi fordítási idő harmadát veszi igénybe, 89%-os érthetőséget eredményez az emberi fordításhoz képest, a teljes utószerkesztés pedig, amely az idő 2/3-át veszi el, 99%-os érthetőséget (Roberts 2007).

A korábban említett elfogadhatósági vizsgálatok alapján is arra a következtetésre juthatunk, hogy a költségeket és az időt figyelembe véve érdemes az utószerkesztéssel foglalkozni.

Irodalom

- Allen, J., C. Hogan: 2000. Toward the Development of a Post-Editing Module for Raw Machine Translation Output: A Controlled Language Perspective. In *Proceedings of the Third International Workshop on Controlled Language Applications*. Seattle, WA. 62–71. www.geocities.com/mtpostediting/allen-hogan-claw.doc
- Arnold, D.J., Balkan, L., Meijer, S., Humphreys, R.L., Sadler, L. 1994. *Machine Translation: an Introductory Guide*. London: Blackwells-NCC.
- Banerjee, S. and Lavie, A. 2005. METEOR: An Automatic Metric for MT Evaluation with Improved Correlation with Human Judgments. In: *Proceedings of Workshop on Intrinsic and Extrinsic Evaluation Measures for MT and/or Summarization at the 43rd Annual Meeting of the Association of Computational Linguistics (ACL-2005)*. Ann Arbor, Michigan, USA. 2005 június. 65–72. <http://www.mt-archive.info/ACL-2005-Banerjee.pdf>
- Boitet, C. 1988. Bernard Vauquois' contribution to the theory and practice of building MT systems: a historical perspective. In: *Second International Conference on Theoretical and Methodological Issues in Machine Translation of Natural Languages*. Carnegie Mellon University, Center for Machine Translation. Pittsburgh, Pennsylvania, USA. 1988. június 12-14. <http://www.mt-archive.info/TMI-1988-Boitet.pdf>
- Bowker, L., Ehgoetz, M. 2005. A Pilot Study Exploring User Acceptance of Machine Translation. In: *CLiNE 05 3rd Computational Linguistics in the North-East Workshop*, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Québec. 2005 augusztus. http://www.crtl.ca/cline05/cline05_papers/BowkerEhgoetz.pdf
- Callison-Burch, C., Osborne, M., Koehn, P. 2006. Re-evaluating the role of BLEU in machine translation research. In: *EACL-2006: 11th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*. Trento, Olaszország. 2006. április 3–7. 249–256. <http://www.mt-archive.info/EACL-2006-Callison-Burch.pdf>
- Doddington, G., 2002. Automatic Evaluation of Machine Translation Quality using N-gram Cooccurrence Statistics. In: *Proceedings of 2nd Human Language Technologies Conference (HLT-02)*. San Diego, CA. 128–132. <http://www.itl.nist.gov/iad/mig/tests/mt/doc/ngram-study.pdf>

- Doyon, J, Doran, C, Means, C.D, Parr, D. 2008. Automated Machine Translation Improvement Through Post-Editing Techniques: Analyst and Translator Experiments. In: *Proceedings of AMTA 2008*. Waikiki, Hawai'i 2008. október 21–25. www.amtaweb.org/papers/4.12_Doyonetal2008.pdf
- Dróth Júlia 2002. Az értékelés mint rendszeres visszajelzés a fordítás oktatásában., In: Feketéné Silye M. (szerk.) *Porta Lingua*. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában.
- Dugast, L., Senellart, J., Koehn, P. 2007. Statistical Post-Editing on SYSTRAN's Rule-Based Translation System. In: *Proceedings of the Second Workshop on Statistical Machine Translation*. Association for Computational Linguistics. 2007. június. Prága. 220–223. <http://www.mt-archive.info/ACL-SMT-2007-Dugast.pdf>
- Estrella, P., Popescu-Belis, A., King, M. 2008. Improving quality models for MT evaluation based on evaluators' feedback. *LREC 2008: 6th Language Resources and Evaluation Conference*. Marrakech, Marokkó. 2008 május. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/236_paper.pdf
- Fiederer, R. O'Brien, S. 2009. Quality and machine translation: a realistic objective? In: *Journal of Specialised Translation* 4. London. 52–74. http://www.jostrans.org/issue11/art_fiederer_obrien.pdf
- Guzmán, R. 2007. Automating MT post-editing using regular expressions. In: *Multilingual Computing*. #90, vol. 18. issue 6. Idaho, USA. 49–52.
- Hamon, O., Mostefa, D., Arranz, V. 2008. Diagnosing human judgments in MT evaluation: an example based on the Spanish language. In: *MATMT 2008: Mixing Approaches to Machine Translation*. Donostia-San Sebastian, Spanyolország. 2008. február 14. 19–26. www.mt-archive.info/MATMT-2008-Hamon.pdf
- Hatim, B., Mason, J. 1990. *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- Heltai P. 2005. A fordító és a nyelvi normák II. *Magyar Nyelvőr*. 129.1. 30–58.
- Hutchins, J. 2005. Current commercial machine translation systems and computer-based translation tools: system types and their uses. In: *International Journal of Translation* vol.17. no.1–2. 5–38. <http://www.hutchinsweb.me.uk/IJT-2005.pdf>
- Hutchins, John and Somers, Harold 1992. *An Introduction to Machine Translation*. London: Academic Press Limited.

- Hutchins, John and Somers, Harold 1992. *An Introduction to Machine Translation*. London: Academic Press Limited.
- Koehn, P., Monz, C. 2006. Manual and Automatic Evaluation of Machine Translation between European Languages. In *Proceedings of the Workshop on Statistical Machine Translation*, 102–121. <http://www.mt-archive.info/HLT-NAACL-2006-Koehn.pdf>
- O'Brien, S. 2007. An Empirical Investigation of Temporal and Technical Post-Editing Effort. In: *Translation And Interpreting Studies* Vol. II/1. (absztrakt) <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1120051>
- Papineni, K., Roukos, S., Ward, T., and Zhu, W. J. 2002. BLEU: a method for automatic evaluation of machine translation. In: *ACL-2002: 40th Annual meeting of the Association for Computational Linguistics*. 311–318. <http://www1.cs.columbia.edu/nlp/sgd/bleu.pdf>
- Pierce, J.R., Carroll, J.B., et al. 1966. *Language and Machines – Computers in Translation and Linguistics*. Automated Language Processing Advisory Committee (ALPAC) report, National Academy of Sciences, National Research Council, Washington, D.C.
http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9547&page=R1
- Roberts, M. 2007. Optimizing Post-Editing. *Language Weaver*. Vol. 3. Issue 5. http://www.imakenews.com/lweaver/e_article000828087.cfm?x=b11,0,w
- Sager, Juan C. 1994. *Language Engineering and Translation: Consequences of automation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Simard, M., Goutte, C., Isabelle, P. 2007. Statistical phrase-based post-editing. In: *NAACL-HLT-2007 Human Language Technology: the conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics*, Rochester, NY. 2007. április 22–27. 508–515.
- Snell-Hornby, M. 2006. *The turns of translation studies: new paradigms or shifting viewpoints?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Snover, M., Dorr, B., Schwartz, R., Micciulla, L., Makhoul, J. 2006. A study of translation edit rate with targeted human annotation. In: *AMTA 2006: Proceedings of the 7th Conference of the Association for Machine Translation in the Americas, "Visions for the Future of Machine Translation"*. 2006. augusztus 8-12. Cambridge, Massachusetts, USA. 223–231. <http://www.mt-archive.info/AMTA-2006-Snover.pdf>

- Somers, H. (szerk.) 2003. *Computers and Translation: A Translator's Guide*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Varga Á. 2007. An Internet-based Method for Machine Translation Evaluation. In: Chroust, G., Hoyer, C. (szerk.) *IDIMT-2007*. Linz: Trauner Verlag. 321–333.

Arthur Schnitzler
a századfordulón és az ezredfordulón
Osztrák eredetű jövevényszavak magyar fordításai

Karl Nikoletta

1. Bevezetés: a tanulmány kiindulási pontja és célja

Arthur Schnitzler századfordulón és ezredfordulón készült műveinek összehasonlító elemzését végezve feltűnt, hogy a 20. század eleji fordításokban sokkal több az osztrák eredetű jövevényszó, mint a jó pár évtizeddel később készültekben. A 19. és 20. század fordulóján, az Osztrák–Magyar Monarchia idején, nagyon szoros kulturális kapcsolat volt Bécs és Budapest között. Két kultúra szoros együttélésekor pedig óhatatlan, hogy hatással vannak egymásra. Idővel megszűnhet a kulturális párbeszéd, de a nyelv nem felejt.

Felvetődött a kérdés, vajon miért nem használják már ezeket a jövevényszavakat a fordítók a magyar fordításokban? Hipotézisem szerint a fordítók úgy ítélik meg, hogy ezeket a kifejezéseket a mai olvasó már nem érti, mindennapi szóhasználatunkból kikoptak, nem létezik már a mögöttük rejlő tárgy vagy fogalom sem. Kijelenthetjük, hogy elavultak ezek a jövevényszavak, és ha ez így van, valóban szükség van újrafordításra, hogy a forrásnyelvi szöveget (újra) élővé és élvezhetővé tegyük a célnyelvi olvasó számára.

Egy 69 fős kérdőíves próbavizsgálat segítségével kívántam igazolni a hipotézisemet, mely szerint a mai olvasók nem értik már ezeket a jövevényszavakat, idegennek tartják őket a szövegben.

2. Interkulturális kommunikáció

Manapság igen sokan foglalkoznak az interkulturális kommunikáció és az interkulturális nyelvészet tanulmányozásával. Tanulmányom elméleti megalapozásakor – mivel két, sokáig egymással élő és sok hasonlóságot mutató kultúráról van szó – elkerülhetetlennek tűnt az ilyen szempontú vizsgálódás.

Mindenekelőtt az interkulturalitás két olyan meghatározását emelem ki, melyek a fordítástudomány és a fordító szempontjából lényegesek és előre-

mutatóak. Raster szerint az interkulturális nyelvészetnek mindazt vizsgálnia kell, „ami a kulturális különbség jelenségéről nyelvtudományi szempontból megállapítható” (Földes 2007: 20). Hozzátehetnénk, hogy pl. a jövevényszavak esetében érdemes a kultúrák hasonlóságával is foglalkozni, mert talán nem véletlen, hogy mely szavak válnak jövevényszavakká. Kusse—Unrath-Scharpenack megállapítása azért fontos egy fordító számára, mert neki nem „csak” a szöveget kell lefordítania, a nyelvet és a szöveget a kultúra részének kell tekintenie: A nyelvészet célja nemcsak a nyelv szisztematikus leírása, hanem hozzá kíván járulni az egyes közösségek és korszakok «kulturális megfejtéséhez» is (Földes 2007: 19).

3. Blickwinkel — point of view

Wiedenmann és Wierlacher „Blickwinkel” terminusával lehetne legjobban jellemezni azokat a vizsgálatokat, melyeket az interkulturalitás égisze alatt végzünk.

Ez a fogalom vezet át minket a fordítástudomány területére, hiszen a szövegek részt vesznek a kulturális jelentések létrehozásában, és fordításkor lehetőség szerint meg kell tartani, le kell fordítani ezeket a kulturális jelentéseket. Vajon a fordító milyen szemszögből nézi a forrásnyelvi szöveget? Valóban a forrásnyelv és a célnyelv között áll, vagy valamelyikhez közelebb? Feltételezzük, hogy anyanyelvéhez talán közelebb. Az mindenesetre biztos, hogy más szemszögből tekint az egyik és a másik nyelvre is. Hermanns szerint vannak olyan szavak, melyik az egyik kultúrában sokkal gyakrabban fordulnak elő, és fontosabbak, mint fordított változataik. A fordító ezt érzékeli is, ha nem ugyanúgy közelít a két nyelvhez (Hermanns 2003: 368). Stolze szerint ezért fontos, hogy a fordító tudatosítsa magának saját nyelvi és társadalmi helyzetét, és ezt meg tudja különböztetni a fordítandó szövegekben előforduló nyelvi és társadalmi helyzetektől (Stolze 2003: 118).

4. Kulturális párbeszéd

A Monarchia esetében bátran használhatjuk a kulturális párbeszéd kifejezést. Igaz, hogy a kapcsolat politikailag és gazdaságilag kényszerhelyzet volt, kulturálisan mégis gyümölcsözőnek bizonyult. Földes szerint „a kultúrák nem zárt, önmagukban homogén entitások, hanem nyitott szabályrendszerek, amelyek kölcsönösen meghatározzák egymást, kölcsönös interakci-

ón alapulnak, és folyamatosan változnak” (Földes 2007: 25). Jelen dolgozat szempontjából nagyon fontos megállapítás az is, hogy a kultúrák változnak. Ma már a német nyelvnek nincs olyan erős hatása, mint az angolnak, jogosan feltételezhetjük tehát, hogy az osztrák eredetű jövevényszavak többsége nem érthető a magyar olvasó számára, ezért szükség van újrafordításra.

5. Jövevényszavak

A jövevényszavak az idegen szavakból jönnek létre, így fogalmukat az idegen szavakkal szembeállítva határozhatjuk meg: régen kerültek a nyelvünkbe, a beszélőközösség már megszokta és használja őket, hangtani tulajdonságaik összhangban vannak a magyarban megszokottakkal (<http://hu.wikipedia.org> Letöltve: 2009. 04. 15.).

A legtöbb jövevényszót kultúrszavaknak tekintjük, ami azt jelenti, hogy a fogalom a szóval együtt került a nyelvbe. Aránylag kevés azoknak a luxus jövevényszavaknak a száma, melyeket azokra a fogalmakra használtak, melyek a magyarban már korábban is ismertek voltak (*blamál, lump, svung*).

6. A kérdőív

6.1. A kérdőív felépítése

Az általam készített kérdőív célja tehát az volt, hogy megállapítsam, a mai magyar olvasók értik-e az osztrák eredetű jövevényszavakat, vagy értik, de nem használják, illetve szövegben mennyire érzik idegennek ezek jelenlétét. A jövevényszavak eredetének megállapításához Kobilarov-Götze munkáját és Tótfalusi szótárát használtam. A kérdőív három feladatból állt. **69 mintát** értékeltem ki. A következő adatokat kértem a válaszadóktól: kor, nem, iskolai végzettség, német nyelvismeret, fordító vagy nem.

6.2. A kérdőív eredményei

Az **első feladatban** egy feleletválasztós megoldással azt próbáltam felmérni, hogy az adatközlők értik vagy nem a jövevényszót.

1. Kérem, húzza alá, hogy véleménye szerint mit jelentenek a következő szavak!

fess

jóváágású

fesztes

szemtelen

nem tudom

FORDÍTÁSTUDOMÁNY

<i>fásli</i>	<i>sál</i>	<i>pólya</i>	<i>fésű</i>	<i>nem tudom</i>
<i>strici</i>	<i>csirkefogó</i>	<i>alacsony</i>	<i>kedves</i>	<i>nem tudom</i>
<i>vurstli</i>	<i>virsl</i>	<i>vidámpark</i>	<i>daráló</i>	<i>nem tudom</i>
<i>komfortáblis</i>	<i>kényelmes</i>	<i>konflis</i>	<i>kegyelmes úr</i>	<i>nem tudom</i>
<i>remonda</i>	<i>új ló</i>	<i>lemondás</i>	<i>válasz</i>	<i>nem tudom</i>
<i>roletta</i>	<i>kerti sütő</i>	<i>vászonredőny</i>	<i>ütő</i>	<i>nem tudom</i>
<i>rukkol</i>	<i>hátrál</i>	<i>vonul</i>	<i>piszkál</i>	<i>nem tudom</i>
<i>sliff</i>	<i>pallérozottság</i>	<i>vizsla</i>	<i>hajó</i>	<i>nem tudom</i>
<i>snájdig</i>	<i>jóvágású</i>	<i>bolond</i>	<i>gazdag</i>	<i>nem tudom</i>
<i>fasírt</i>	<i>veszekedés</i>	<i>fejsze</i>	<i>vagdalt hús</i>	<i>nem tudom</i>
<i>szekíroz</i>	<i>szeletel</i>	<i>tiszteleg</i>	<i>bosszant</i>	<i>nem tudom</i>
<i>gróf</i>	<i>főnemesi cím</i>	<i>tartomány</i>	<i>csavar</i>	<i>nem tudom</i>
<i>gavallér</i>	<i>gallér</i>	<i>úriember</i>	<i>tallér</i>	<i>nem tudom</i>
<i>paroli</i>	<i>kézfogás</i>	<i>hajtóka</i>	<i>jelszó</i>	<i>nem tudom</i>
<i>fiáker</i>	<i>kisfiú</i>	<i>bérkocsi</i>	<i>lakatos</i>	<i>nem tudom</i>
<i>kisztihand</i>	<i>isten hozta</i>	<i>viszlát</i>	<i>kezitcsókolom</i>	<i>nem tudom</i>
<i>verkli</i>	<i>szerkezet</i>	<i>sípláda</i>	<i>vonat</i>	<i>nem tudom</i>
<i>percent</i>	<i>százalék</i>	<i>pillanat</i>	<i>szű</i>	<i>nem tudom</i>

kucséber

házaló

kutyatenyésztő asztalos

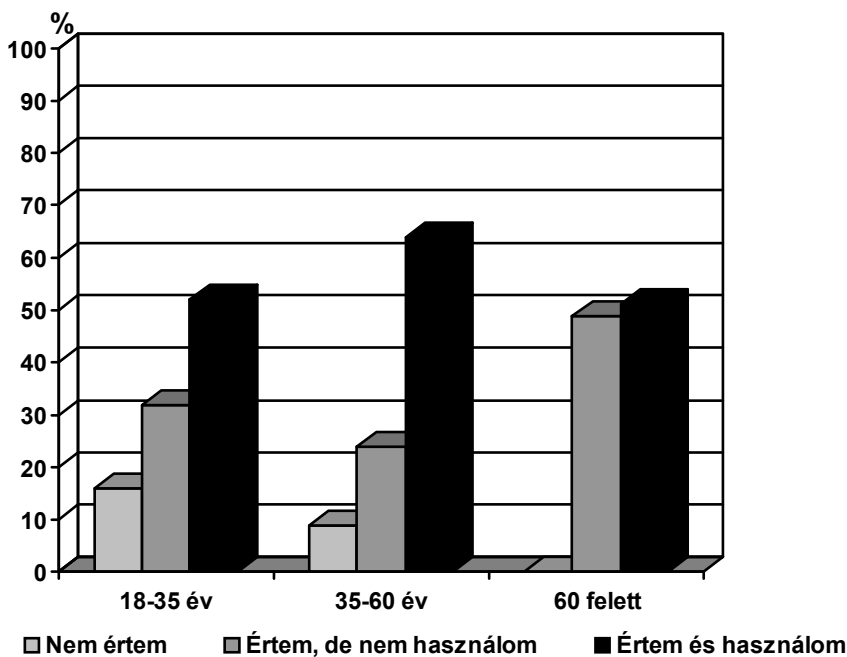
nem tudom

Az összes adatközlő **71%-a értette** az első feladatban előforduló jövevényszavakat. Nem volt számottevő különbség sem kor, sem nem, sem iskolai végzettség, sem német nyelvtudás tekintetében.

A **második feladatban** próbáltam határvonalat húzni az aktív és a passzív szókincs között.

2. Kérem jelölje meg, hogy a szót nem érti, érti, de nem használja, vagy érti és használja is a mindennapi beszédben! Kérem, csak egy választ húzzon alá!

A következő szavakról kellett nyilatkozni: *affér, blamál, lumpol, míder, monokli, pech, pumpol, ráma, ringlispíl, svung.*



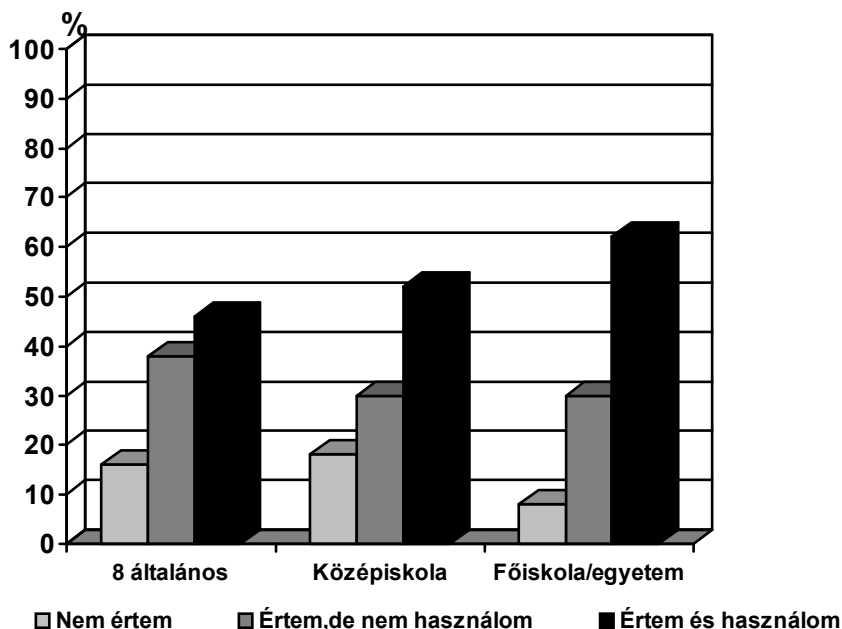
1. ábra: A második feladat eredményei kor szerint

Az 1. számú ábra alapján megállapítható tehát, hogy a 60 év feletti korosztály az összes általam felsorolt jövevényszót ismerte. Minél fiatalabb volt az adatközlő, annál több volt számára az ismeretlen szó. Ez azt mutatja, hogy az általam vizsgált jövevényszavak ismerete nagymértékben korfüggő.

Emellett érdekes eredményt mutat az *Értem és használok* kategória. Ez a kategória a 18–60 év közötti korosztály esetében a legmagasabb, mintegy 64%. Ez a kérdőív próbajellegével magyarázható, ami azt jelenti, hogy nem reprezentatív. Babbie ezt a kifejezést a következő értelemben használja: „Egy minta akkor reprezentálja az alapsokaságot (akkor reprezentatív arra az alapsokaságra nézve), amelyből vették, ha a minta összesített jellemzői jól közelítik a sokaság ugyanezen összesített jellemzőit” (Babbie 2003: 212). Nem működött tehát a véletlen kiválasztás mint mintavételi szempont.

Nem tekintetében elenyésző a különbség, nem mondhatjuk tehát, hogy a nők vagy a férfiak több osztrák eredetű jövevényszót ismernek. A nők a felsorolt jövevényszavak 10%-át nem ismerték, férfiak esetében ez az arány 12% volt.

Iskolai végzettség szerint is vizsgáltam az osztrák eredetű jövevényszavakat, ezt mutatja a 2. számú ábra.



2. ábra: A második feladat eredményei iskolai végzettség szerint

A 2. számú ábra szerint a nyolc általánost végzettek 16%-a, a középiskolát végzettek 18%-a, a főiskolai/egyetemi végzettségűek 8%-a nem érti a feladatban felsorolt jövevényszavakat. Kissé meglepő eredmény, hogy a középiskolai végzettségűek számára a legnagyobb arányban ismeretlenek ezek a szavak. Természetesen a vizsgálatot nagyobb mintán kell elvégezni, hogy valóban releváns eredményt kapjunk.

Érdekes kérdés volt, vajon a német nyelvtudás mennyire befolyásolja az osztrák eredetű jövevényszavak ismeretét, segíti-e a megértésüket. A csoportok közötti egyetlen jelentős különbség, hogy a német nyelvtudással nem rendelkezők és az alapfokú német nyelvtudással rendelkezők egyaránt 12%-a nem értette a jövevényszavakat, míg ez az arány a középfokú és felsőfokú német nyelvtudással rendelkezők esetében 6%-7% volt. Nem igazolódott azon előfeltevésem, mely szerint ennek a különbségnek sokkal nagyobbnak kellett volna lennie, mert azt feltételeztem, hogy aki felsőfokú német nyelvtudással rendelkezik, és nem ismeri az adott szót, nyelvismerete alapján mégis meg tudja fejteni.

A válaszadóktól olyan adatot is bekértem, vajon fordító vagy nem fordító az illető. Kíváncsi voltam arra, vajon mutat-e különbséget az eredmény a magyar nyelvet beszélők és a magyar nyelvet tudatosan használók között.

Az eredmény azt mutatta, akár fordító az adatközlő, akár nem, egyaránt 11%-uk nem érti ezeket a szavakat. Az *Értem és használom* választ a fordítók 71%-a, a nem fordítók 56%-a jelölte meg, így általánosságban mégis megállapíthatjuk, hogy a fordítók, mivel a nyelvvel dolgoznak, a szókincs nagyobb százalékát használják.

A 3. feladatban a válaszadóknak ugyanazon Schnitzler-szöveg kétféle fordításában kellett aláhúzniuk a számukra idegen szavakat. Az első szöveget Róna Imre és Székely Béla fordította, a kötetet *Teréz* címmel a Pantheon Kiadó adta ki (évszám nélkül). A második szöveget Nyársik Beáta fordította, és 2004-ben jelent meg *Therese* címmel a Kalligram gondozásában. A szövegekben előforduló jövevényszavak az én kiemeléseim.

3. *Kérem, húzza alá a következő két szövegben az idegen szavakat!*

„Egy este együtt mentek el az egyik külvárosi **varietébe**, harmadrangú **tingli-tangliba**, amelynek **produkciója** olyan szegényes volt, hogy már szinte **paródiának** hatott. Fellépett itt egy öreg énekesnő is, nevetségesen kifestve, rövid **tüll**-szoknyácskában, - aki kopott hangján pajzán dalocskát adott elő a **fess** hadnagyról és minden versszak után katonásan **szalutált**. A bohóc olyan mutatóvanyokkal szerepelt, melyekhez elég lett volna az a kis bűvészszekevény is, amilyent a játékereskedésekben gyerekeknek szoktak vásárolni. Egy idősebb, **cilinderes** úr két **bedresszírozott pudlit** mutatott be:”

„Egyik este elmentek egy külvárosi **varietébe**, az alacsony színvonalú, közönséges előadás szinte már a **paródia** hatását keltette. Többek között egy majdnem ötven éves, nevetségesen **sminkelt** énekesnő lépett fel benne, aki rövid **tüll**szoknyában, szenvelgő hangon egy pajzán dalocskát adott elő egy **fess** hadnagyról, és minden **strófa** végén **szalutált** egyet, igazi katona módjára. Egy bohóc bűvészműtatókat mutatott be, amelyekhez bőven elég lett volna egy varázsládika, amelyet bárki megvehet egy játékbizletben a gyermekének. Egy **cilinderes** idősebb úr két idomított **pudlit** vezetett fel a színpadra,”

Arra voltam kíváncsi, melyik az a szó, mely a legtöbb válaszadó számára idegenül hangzik, illetve van-e olyan jövevényszó bármelyik szövegben, melyet senki nem jelöl meg.

Az első szövegben legtöbbször a *varieté* szót jelölték meg, az adatközlők 81%-a húzta alá. A válaszadók az első szövegben lévő összes jövevényszót megjelölték.

A második szövegben is a *varieté* szót jelölték meg legtöbbször, bár érdekes módon sokkal kisebb arányban, mint az első szövegben. Ez mindenképpen figyelemre méltó eredmény, ha azt feltételezzük, hogy az a válaszadó, aki az első szövegben is bejelölte a *varieté* szót, az a második szövegben is aláhúzta.

7. A kérdőív problematikája

Az első feladatban azért döntöttem a feleletválasztós megoldás mellett, mert ha azt vártam volna el az adatközlőktől, hogy magyarázzák meg, mit jelent az adott szó, nem tudtam volna egyértelmű eredményeket megállapítani.

A harmadik feladatban a következőképpen fogalmaztam meg a kérdést: *Kérem, húzza alá a következő két szövegben az idegen szavakat!* Szándékosan nem úgy fogalmaztam, hogy: *Kérem, húzza alá a következő két szövegben az idegenül hangzó szavakat!*, nehogy véletlenül csak a szó hangalakjára koncentráljanak. Vagy: *Kérem, húzza alá a következő két szövegben az idegen eredetű szavakat!*, mert akkor esetleg a szó eredetét próbálják megállapítani, valószínűleg sikertelenül. Több visszajelzést kaptam, kizárólag egyetemi végzettségű válaszadóktól, hogy csupán azért húzták alá a jövevényszót, mert feltételezték az idegen eredetet. Nem hangzott ugyan idegenül számukra, de úgy vélték, magyar szövegben ne használjunk idegen eredetű szavakat, ha van rá megfelelő magyar kifejezés. Így aztán eredményeim valószínűleg nem a teljes valóságot tükrözik. Tanulság mindebből a kérdőív készítője számára, hogy nagyon figyelni kell a kérdés megfogalmazására, hogy valóban arra kapjunk választ, amit kérdeztünk.

8. Összegzés: Avult szöveg és újrafordítás

E próbafelmérés eredményei alapján megállapíthatjuk tehát, hogy minél nagyobb az időbeli (és/vagy térbeli) távolság a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg szerzője közt, annál problematikusabb a fordítási folyamat. A nehézséget nem maga a forrásnyelvi szöveg okozza, hanem a fordított szöveg jelentése a célnyelvi kultúra számára. Ha a célnyelvi olvasók nem értik a szöveget, akkor avult szövegről beszélünk. Kérdés, hol húzzuk meg azt a határt, amelytől egy szöveget avultnak minősítünk, segít-e ebben a fordított szöveg kora.

M. Snell-Hornby szerint az irodalmi fordítás alá van vetve az idő törvényeinek. Egy fordítás csak nagyon ritkán éri el azt a stabilitást, amit az eredeti szöveg, mert elavul, és ezért folyamatosan újra kell fordítani. „It loses its communicative function as a work of literature within a continually shifting ultural system. This explains why the need so often arises to create new translations of literary works” (Snell-Hornby 1988: 114).

Ha megnézzük az első feladat eredményét, a válaszadók 71%-a értette az általam összegyűjtött osztrák eredetű jövevényszavakat. Elhagyásuk tehát

nem indokolt egy esetleges újrafordításban. Az is megállapítható viszont, hogy ezek a szavak folyamatosan kopnak a nyelvhasználatunkból, egészen addig, míg a végén már nemcsak nem használjuk, de nem is értjük őket.

Összegzőként elmondhatjuk, hogy létezik avult szöveg, mely igényli az újrafordítást, hogy megszólítsa a mindenkori olvasókat, de esetünkben ennek az avultságnak nem egyértelműen a jövevényszavak használata az oka.

Irodalom

- Babbie, E. 2003. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Földes Cs. 2007. Interkulturális nyelvészet: problémavázlat. In: *Magyar Nyelv*. 2007. 103. évf. 1. szám, 16–38.
- Hermanns, F. 2003. Interkulturelle Linguistik. In: Wierlacher, A., Bogner, A. (Hrsg) 2003. *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: Metzler. 363-373.
- Kobilarov-Götze, G. 1972. *Die deutschen Lehnwörter der ungarischen Gemeinsprache*. Hamburg: Societas Uralo-Altaica.
- Stolze, R. 2003. *Hermeneutik und Translation*. Tübingen: Narr.
- Tótfalusi I. 2005. *Idegenszó-tár. Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára*. Budapest: Tinta.
- Wiedenmann, U., Wierlacher, A. 2003. Blickwinkel. In: Wierlacher, A., Bogner, A. (Hrsg) 2003. *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: Metzler. 210-214.

Források

- Schnitzler A.1955. *Liebelei. Reigen*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Schnitzler Arthúr é. n. *Körbe-körbe*. Napra-Forgó Kiadó. (Országos Széchényi Könyvtár
adatközlése szerinti adatok: Arthur Schnitzler 1990. *Körbe-körbe*. Budapest: Napra-Forgó Kiadó. Egybekötve Kornis Mihály *Körmagyar* c. művével) Fordította: Bródy Sándor.
- Schnitzler A. 2004. Körtánc. In: Schnitzler, A. 2004. *Drámák*. Budapest: Európa. Fordította:

Györffy Miklós.

Schnitzler A. 1914. Guszti hadnagy. In: Schnitzler, A. 1914. *Gusztai hadnagy és egyéb elbeszélések*. Budapest: Atheneum. 3–54. Fordította: Roboz Andorné.

Schnitzler A. 1921. *Ut a szabadba*. Budapest: Genius. Fordította: Ifj. Gaál Mózes.

Schnitzler A. 2007. Guszti hadnagy. In: Schnitzler A. 2007. *A titokzatos asszony. Válogatott elbeszélések*. Budapest: Európa. 87-129. Fordította: Lukácsy András.

Schnitzler A. é. n. *Teréz*. Budapest: Pantheon. Fordította: Róna Imre, Székely Béla.

Schnitzler A. 2004. *Therese*. Pozsony: Kalligram. Fordította: Nyársik Beáta.

Honosítás és idegenítés

Örkény István Egyperces novelláinak fordításaiban

Mujzer-Varga Krisztina

1. Bevezetés

Minimythes – Textes choisis et adaptés du hongrois par Tibor Tardos. Ezekkel a szavakkal kezdődik Örkény István művének francia fordítása, amely két évvel az eredeti után látta meg a napvilágot. *Adaptés* – tehát adaptálva. A fordításkutató számára nem mindig fogalmazódik meg ilyen egyértelműen a fordítói stratégia.

Örkény István *egypercesei* a magyar nyelvű groteszk irodalom gyöngyszemei közé tartoznak. Bár Örkény műveiben – saját bevallása szerint is – egy speciálisan magyar szituációt ábrázol, az egyperceseket mégis sok nyelvre fordították le nagy sikerrel. Örkény novellái számos kulturális referenciát tartalmaznak a második világháború, de különösen az ötvenes és a hatvanas évek időszakából.

A műfordítások egyik alapelve, hogy olyan célnyelvi szöveget hozzunk létre, amely az olvasóból megközelítőleg azonos hatást vált ki, mint a forrásnyelvi szöveg annak olvasójából. A fordítók számára komoly nehézséget okoz olyan jelenségek közvetítése, amelyek a különböző kulturális háttérrel rendelkező olvasóközönség számára ismeretlenek vagy nem mindennapiak. Ilyen esetben ugyanis a fordítótól külön eljárásokat kíván meg a különböző valóságtagolásból, szemléletmódból származó szavak átültetése. Ehhez a fordító a saját világlátását, kulturális hátterét is magával hozza, és a fordítás során azt valamilyen formában megjeleníti a műben, azaz a célnyelvi szövegben. Az alkalmazott művelet segít megérteni a fordító viszonyát a nyelvhez, valamint utal a nyelvtudására, a nyelvtudásnál mélyebb kulturális tudására is.

2. A kutatás elméleti háttere

Tanulmányom a kultúraspecifikus szavak és kifejezések fordításával foglalkozik. A fordítástudományi szakirodalom gyakran abból a feltevésből indul ki – legyen szó *reáliáról*, *kultúraspecifikus kifejezésekről* vagy *lexikai hiányról* –, hogy ezeknek nincsen szótári megfelelőjük. Lehet, hogy szótári

megfelelőjük a *langue* szintjén tényleg nincs, de a fordítók majdnem minden esetben megtalálják az odaillő kifejezést, miközben számos művelet áll rendelkezésükre. Ezeket a fordító által alkalmazott eljárásokat, melyeket Klaudy átváltási műveleteknek nevez (Klaudy 2004: 147), a fordító által tudatosan vagy ösztönösen választott fordítóstratégia (honosítás vagy idegenítés) határozza meg.

Jelen tanulmány a doktori disszertációhoz kapcsolódik, amely a honosító és az idegenítő stratégiát vizsgálja a fordítók által használt átváltási műveletek tükrében. A felhasznált korpusz 301 egyperces novellában fellelhető több mint ötszáz reálialexémából áll.

Mivel már létező kutatásokat folytatok (pl. Valló 2002, Forgács 2004, Lendvai 1986, 1988), célom a szakirodalomban található számos hasonló felfogás rendszerezése volt, hogy abból eljuthassak a munkám számára releváns értelmezéshez. A rendszerezéshez a felfogások sokszínűsége miatt elkerülhetetlennek bizonyult a különféle szempontok ismertetése. Ezek a szempontok tették igazán lehetővé a hasonlóságok és a különbségek bemutatását. Szeretném ezen a helyen is hangsúlyozni, hogy célom nem az volt, hogy a számos értelmezés közül kiválasszam az egyetlen helytállót, ugyanakkor a releváns szakirodalom áttekintése megkönnyítette a munkám során kiindulópontként szolgáló definíció megfogalmazását. Kutatásom válogatás eredménye, de igyekeztem átfogó képet nyújtani az angol, a német és a magyar nyelvű reáliakutatásról. A disszertációban megkülönböztetett figyelmet szentelek Valló és Forgács munkájának (Valló 2002, Forgács 2004), melyek a reáliák esetében hangsúlyozzák a konnotáció szerepét.

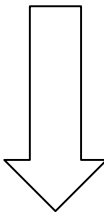
Dolgozatomban egy, már Kujumäki (2004) által használt, de a magyar szakirodalomban nem ismert terminust, a *reálialexémát* (németül: *Realienlexem*) vezetem be. **Reálialexémának** nevezek minden olyan nyelvi megnyilvánulást, mely egy adott közösségre jellemző, annak tagjaiban a közel közös háttértudásnak köszönhetően hasonló asszociációkat hív elő, konnotatív jelentése, érzelmi töltete van.

A különböző átváltási műveletek skálán történő ábrázolásának ötlete – az elidegenítés, ill. az adaptálás fokától függően – Hervey-től származik (Hervey et al. 1995: 13). Művének második fejezetében a fordítás két egymással szembenálló tendenciájából, az interlineáris, forrásnyelv-orientált

(FNY-orientált), ill. a szó szerinti, célnyelvorientált (CNY-orientált) fordítási stratégiából indul ki.

A két egymással szembeállítható pólus Venuti két fordítási stratégiájának (*domesticating*, ill. *foreignizing translation*) felel meg (Venuti 1998). A konkrét műveletek a célnyelvi szövegekben válnak láthatóvá. A *foreignizing translation* legvégletesebb formája egybeesik a forrásnyelvi kifejezés idegen szóként való átvételével, az adaptáció pedig a forrásnyelvi lexéma módosítását vonja maga után, ezáltal honosítva azt. Az átváltási műveletek hozzárendelésével tehát következtetéseket lehet levonni a mögötte rejtőző stratégiára vonatkozóan.

A kutatás megértéséhez nélkülözhetetlen az egyes átváltási műveletek rövid bemutatása, alapos elemzésükre azonban helyhiány miatt itt nem kerülhet sor, így az 1. ábrában csak egy-egy jellemző példa szerepel.

IDEGENÍTÉS  ADAPTÁLÁS	átvétel idegen szóként (ISz)	csárdás – csárdás
	átvétel jövevényszóként (JSz)	fogas – le fogache
	betoldás (BET)	fogas – un délicate poisson du lac Balaton, le fogache
	részleges megfeleltetés (RM)	a Rákóczi úton – down Rákóczi Road
	direkt fordítás (DF)	kolbászkрем – sausage cream
	kihagyás (KIH)	kispesti háza – Ø
	általánosítás (ÁLT)	Balatonon – lake
	adaptáció (ADAP)	fröccsöt – champagne

1. ábra: A fordítói stratégia és az átváltási műveletek összefüggése

Az 1. ábra saját skálámat mutatja be, mely a szakirodalomban fellelhető skálák segítségével a saját elgondolásom alapján jött létre. E szerint a legki-

sebb változással járó művelet a forrásnyelvi kifejezés átvétele idegen szóként, míg az adaptáció esetében történik a legnagyobb mértékű ráhatás.

3. A kutatás anyaga

A korpuszban szereplő reálialexémák a következő kötetekben megjelent novellákból származnak (Örkény István *Egyperces novellák* kötetének első kiadása 1968-ban jelent meg, kutatásunkban azonban a mű általunk fellelhető 1984-es kiadását használtam, ezért előzi meg dátum szerint a német a magyar kiadást):

Örkény I. 1984. *Egyperces novellák*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

Örkény I. 1979. *Gedanken im Keller*. Berlin: Eulenspiegel Verlag (ford. Vera Thies).

Örkény I. 2001a. *Minimythos*. Budapest: Corvina (ford. Tardos Tibor).

Örkény I. 2001b. *One Minute Stories*. Budapest: Corvina (ford. Judith Sollosy).

Örkény I. 2002. *Minutennovellen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (ford. Terezia Mora).

Örkény I. 2006. *More One minute Stories*. Budapest: Corvina (ford. Judith Sollosy).

A vizsgált korpuszt – amint már említettem – az *Egyperces novellákban* található reáliák képezik. Ezek a rövid irodalmi alkotások kiválóan alkalmasak a reálialexémák kutatására, mivel számos utalást tartalmaznak a forrásnyelvi kultúra sajátosságaira. A korpusz összeállításakor mindig igyekeztem figyelembe venni az idegen nyelvű olvasók háttértudását. Ilyen módon lehetett biztosítani, hogy abba olyan adatok kerüljenek be, amelyek az angol, a német vagy a francia anyanyelvű olvasókban az idegenszerűség érzését kelthetik.

A kutatás első lépése a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegekből kigyűjtött reálialexémák rendszerezése volt az alábbi tartalmi csoportokba: toponimák, személynevek, a mindennapok reáliái, idézetek, címek, kultúra és művészet, valamint a történelmi-politikai élet reáliái. Helyszűke miatt csak az utóbbiakat fogom röviden bemutatni.

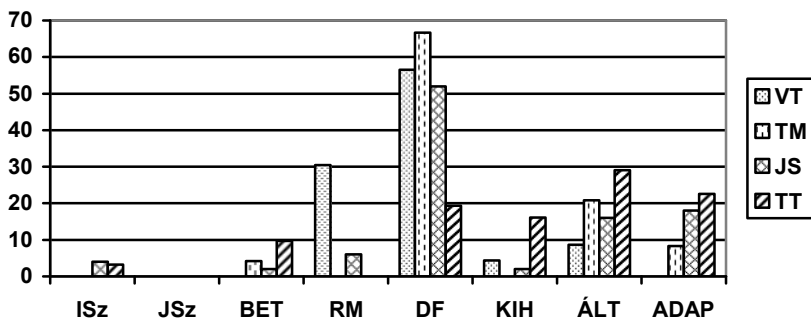
A történelmi-politikai élet reálialexémái egy adott történelmi periódusra jellemző jelenségek megnevezésére szolgálnak. Az ebben a periódusban használt szavak és fogalmak a világháború időszaka, az azt követő újjáépítés, ill. a kommunizmus magyarországi hatalomátvétele és totális kiépülése, valamint az 1956-os forradalom utáni látszólagos konszolidációjának tipikus termékei. A fogalomkészlet bemutatja az ún. Horthy-korszakra jellemző, speciálisan magyar, alapvetően kapitalista-autoritér világrenddel összefüggő fogalmakat is.

4. A kutatás eredményei

A tanulmányban szereplő eredmények tulajdonképpen a doktori disszertációmban szereplő kutatások részeredményének felel meg, ezért ezekből még nem vonhatók le mélyebb következtetések. Érzékelhető különbség mutatkozott az egyes fordítók fordítói stratégiája között. A 2. és 3. ábra az egyes fordítók által használt átváltási műveleteket kívánja bemutatni (a rövidítések egyrészt az alkalmazott műveleteket, másrészt a fordítókat jelölik: VT – Vera Thies, TM – Terezia Mora, JS – Judy Sollosy, TT – Tardos Tibor):

	ISz	JSz	BET	RM	DF	KIH	ÁLT	ADAP	Össze- sen:
VT	0	0	0	7	13	1	2	0	23
TM	0	0	1	0	16	0	5	2	24
JS	2	0	1	3	26	1	8	9	50
TT	1	0	3	0	6	5	9	7	31
Össze- sen:	3	0	5	10	61	7	24	18	128

2. ábra: Az átváltási műveletek összefoglaló táblázata (abszolút értékek)



3. ábra: Az átváltási műveletek relatív előfordulása (%)

Az elemzés során a következő megállapításokat tettem:

- A reálialexéma jövevényszóként való átvétele nem fordult elő egyszer sem.
- A leggyakoribb választás a direkt fordítás, az általánosítás és az adaptáció volt, ennek köszönhetően a fordítási stratégia inkább honosító tendenciát mutat.
- A leggyakrabban választott művelet a direkt fordítás volt, amiből az következik, hogy a fordítók számos esetben megtalálták a leginkább megfelelő szótári ekvivalenst.
- A VT, TM és JS által alkalmazott műveletek számos hasonlóságot mutatnak, a különbségek: VT esetében magas a részleges megfelelés előfordulása, ugyanakkor nem alkalmazott adaptációt, sem az erősebben idegenítő műveleteket (átvétel idegen szóként, jövevényszóként, ill. betoldás), TM volt az egyetlen fordító, aki nem hagyott ki reálialexémát.
- TT a direkt fordítás helyett az erősebben honosító műveleteket, a kihagyást, az általánosítást és az adaptációt részesítette előnyben.

Ha a tartalmi csoport, tehát a társadalmi-politikai reálialexémák szempontjából vizsgáljuk az adatokat, a következő eredményt kapjuk:

- A többi tartalmi csoporttal (toponímák, személynevek, a mindennapi élet reálialexémái, idézetek, valamint a folklór) való összevetés során megállapítható volt, hogy a társadalmi élet reáliái az a csoport, ahol az

egyes reálialexémáknak legkevésbé van megfelelőjük az idegen nyelvben, tehát itt van a fordítónak a legtöbb szabadságra és kreativitásra szüksége.

■ Nagyon kevés adat állt még a rendelkezésemre, de megállapítható, hogy a direkt fordítás szerepel a leggyakrabban, míg TT-nál az általánosítás és az adaptáció. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a fordítók akkor választották az adaptációt, ha túl sok magyarázatot kellett volna hozzáfűzni a fordításhoz, vagy amennyiben létezik egy célnyelvi reália is.

■ A könnyebb érthetőség érdekében a fordítók magasabb fordítási veszteséggel számoltak.

Végezetül hadd térjek vissza cikkem bevezető mondatára, ahol a francia fordítás alcímére utaltam. A kötet maga Örkény szerint is inkább adaptáció, mint fordítás, a francia kiadás előlapján is az *adapté* szó áll, ebből következtethetünk arra, hogy Örkény nem szó szerinti fordítást várt el. A levelezésben változott a szóhasználat is: a *fordítás* szót felváltotta az *átköltés* (Ö. I.), majd az *átültetés* (T. T.), sőt végül az *átépítés* (Ö. I.) Fordítójának szánt „jó tanácsait” talán ez a bekezdés tükrözi a legjobban, amely 1969. március 1-jén keletkezett. Hadd fejezzem be tanulmányomat Örkény István szavaival:

„...kérlek, amit Párizsban is elmondtam, fordíts szabadon, ahogy eddig is megtetted, hiszen így születtek páratlan és igazán zseniális együtt-érzéseink, hanem most engedd meg, hogy tisztázni próbáljam, mi legyen ebben a kötetben »magyar« és mi ne. Ne legyenek nyaktörő, nehezen kimondható magyar nevek, fogalmak. Nem tudom, ott van-e »rendőri felügyelet alatt állás« (egyik új írásban szerepel, de ez csak példa). Ehelyett bármit, ami a politikai ellenőrzés eszköze, van ott is, ha ez nem, más. Fogalmi azonosság kell ott, ahol a szavak nem fordíthatók. Ennyiben, úgy hiszem, »franciásítani« kell.”

(Örkény–Tardos 1997: 214)

Irodalom

- Forgács E. 2004. Gömböc, hamuban sült pogácsa, kutyanyelves takarékpersely, vörös nyakkendő és eszemká... Avagy: reáliák és fordításuk Garaczi László lemúriáiában. In: Bernáth Á. – Bombitz A. (eds.): *Miért olvassák a németek a magyarokat?* Szeged: Grimm Könyvkiadó. 190–222.
- Hervey, S. et al. 1995. *Thinking German Translation*. London: Routledge.
- Klaudy K. 2004. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Kujumäki, P. 2004. Übersetzung von Realienbezeichnungen in literarischen Texten. In: Kittel, H. et al. *Übersetzung – Translation – Traduction*. Berlin – New York: Walter de Gruyter. 920–925.
- Lendvai E. 1986. *A „lefordíthatatlan elem” megfeleltetési lehetőségei*. (Kandidátusi értekezés). Pécs: JPTE.
- Lendvai E. 1988. Az orosz nyelvi reáliák megfeleltetési elve és gyakorlata. *Fordításelméleti Füzetek* 6. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola háziinyomdája. 85–102.
- Örkény I., Tardos T. 1997. *Minimythes – Minimítoszok*. Budapest: Palatinus.
- Valló Zs. 2002. *„Honosított” angol drámák a színpadon*. Budapest: Presszió Kft.
- Venuti, L. 1998. Strategies of Translation. In: Baker, M. (ed.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. 240–244.

Fordítás Oroszországban a XVII. században

Jankovics Mária

1. Bevezetés

A fordítás és a fordításról való gondolkodás kialakulása és fejlődése a világban már sok kutatót foglalkoztatott. Ennek ellenére az oroszországi helyzetről átfogó képet a szakirodalomban csupán L. L. Neljubin és G. T. Huhuni 2006-ban, az Orosz Oktatási Akadémia gondozásában megjelent *Fordítás-tudomány* c. könyvében találunk, mely – miután ismerteti a fordítás fejlődését a világban az ókortól napjainkig – több mint 200 oldalon taglalja a fordítói gondolkodás alakulását Oroszországban (Neljubin, Huhuni 2006).

A továbbiakban a kezdetek rövid áttekintése után az orosz történelemben „zavaros idők” néven emlegetett XVII. század fordításirodalmának főbb jellegzetességeit mutatjuk be.

2. A fordítás és a fordításról való gondolkodás kezdetei Oroszországban

2.1. A kijevi periódus

A szó valódi értelmében vett írott irodalom megjelenése az első orosz államban, a Kijevi Ruszban is, mint a középkori Európa számos más országában, a kereszténység felvételéhez köthető (988). Ebben az időben már jelentős számú – főként görögből fordított – ószláv (egyházi szláv) nyelven írott mű létezett, s az óorosz állam kezdetben kész – elsősorban Bulgáriában megalkotott – fordításokat kapott. Mivel az egyházi szláv nyelv nagyon közel állt a keleti szlávok nyelvéhez, orosz változata pedig a Ruszban irodalmi nyelvnek számított, számukra ezek a könyvek csak formálisan voltak idegen nyelvűek.

Mivel a szláv irodalom fő forrása Bizánc volt, és a fordítások abszolút többsége görögből készült, az óorosz olvasók számára közvetve, a keresztény interpretáción keresztül, bizonyos mértékig lehetővé vált, hogy az antik örökséggel is kapcsolatba kerüljenek.

A Ruszban megjelenő fordítások műfajukat tekintve igen sokfélék voltak. Mindenekelőtt a különböző **bibliai és szertartáskönyveket**, valamint a hozzájuk kapcsolódó – egyházi személyek (*Aranyszájú Szent János*) által megfogalmazott – szövegeket kell megemlítenünk.

Nagyon népszerűek voltak a szentek életéről szóló művek, a **zsityiék**, a szerzetesek életéről szóló rövid, érdekes elbeszéléseket tartalmazó **paterikonok**, a bibliai tartalmú, de a kanonikus művekkel nem teljesen megegyező alkotások, az **apokrifek** és mások.

Az orosz történetírás kialakulása és az orosz kultúra további fejlődése szempontjából különösen fontos szerepet játszottak a **bizánci krónikák fordításai**, elsősorban *Georgij Amartol* és *Ioann Malala* krónikájának fordítása.

Elvértve találkozhatunk vallási tanításokat, példabeszédeket is tartalmazó világi témájú irodalmi művekkel is: *életrajzokkal*, sajátos *lovagregényekkel*, akkori értelemben *természettudományos* tartalmúnak számító művekkel, *útikönyvekkel*.

E művek döntő többségét a Kijevi Rusz területén fordították. Mint azt az első orosz évkönyv, az *Őskrónika* is leírja, a fordítói tevékenység megszervezésében nagy szerepe volt Bölcs Jaroszlav kijevi fejedelemnek, aki sok írástudót gyűjtött maga köré, hogy görögből szövegeket fordítsanak.

A kutatók többsége a szláv fordítók munkamódszerével és fordításaik minőségével kapcsolatban az *idegen nyelvű szövegek szó szerinti fordítására való törekvést* emeli ki. Bár a szakrális műveknek – mindenekelőtt a bibliai és szertartáskönyveknek – szigorúbban kellett követniük az eredetit, mint a világi irodalomnak, a keleti szláv fordítók esetében már megfigyelhető, hogy kevésbé kötötték magukat a kiinduló szöveg paramétereire, mint a bolgár fordítók. Az óorosz fordítók, hogy az olvasó számára érthetővé tegyenek egy-egy művet, számos alkalommal megváltoztatták az eredeti görög szöveg szórendjét, a köznapi élet elemeit csempészve abba, az elbeszélést és a függő beszédet gyakran helyettesítették párbeszéddel, de gyakran olyan képi eszközöket (metaforákat, hasonlatokat stb.) vagy (célnyelvi) frazeológiai kifejezéseket is alkalmaztak, melyek a görög szövegből hiányoztak. Sokszor szebben írtak, mint maga a szerző, más művek esetében pedig lerövidítették vagy éppen máshonnan vett részekkel egészítették ki azokat.

2.2. A novgorodi periódus

A XIII. század második és a XIV. század első felében a Ruszban a fordítói tevékenység – a tatár–mongol uralom miatt, ha nem is egészen, de jelentős mértékben visszaszorult. Ugyanakkor számos más országbeli kolostorban készült fordítás jutott el a Ruszba. Ezekre az archaikus, vagyis a még Cirill

és Metód idején használt nyelvi formák alkalmazása és a szó szerinti fordítás volt jellemző, ami gyakran vezetett homályos értelmű, esetenként pedig érthetetlen szövegekhez. Ennek a kornak a fordításirodalma sok esetben még egy szakavatott olvasó számára is rendkívül bonyolult és nehéz nyelvezetű. Különösen igaz ez a szertartáskönyvek szövegeire és a tudományos értekezésekre.

A XV. század legnagyobb fordítóegyéniségeinek egyike **Dmitrij Geraszimov**, az ismert diplomata és tolmács volt, aki – több társával együtt – a novgorodi érsek megbízásából 1449-re a bibliai könyvek első teljes sorozatát fordította egyházi szláv nyelvre úgy, hogy nem csupán a korábbi szláv fordításokat, de a latin Vulgata és a német Biblia (1478) szövegét is felhasználta.

A XV–XVI. század határán szívesen használtak latin és esetenként német forrásokat, s nyugati hatásra az *Újszövetség* szövegeit helyenként előszóval és magyarázatokkal egészítették ki, ami a középkori skolasztika hagyományait tükrözte.

1504-től, a novgorodi érsek bukását követően a fordítói tevékenység központja Moszkva lett.

2.3. A moszkvai periódus

A XVI. század elején az új fordítások száma oly mértékben csökkent, hogy „fordításmentes időszaknak” is nevezik (D. M. Bulanyin terminusa) (Bulanyin 1995). Ugyanakkor éppen a XVI. századhoz kapcsolódik az orosz fordítás és a fordításról való gondolkodás történetének egyik kiemelkedő időszaka, a heves vitákat kiváltó **Makszim Greknek** és követőinek köszönhetően.

Makszim, a tudós áthoszi szerzetes, akit a Ruszban később Greknek neveztek el – nem ismerve az orosz nyelvet –, eleinte görögből fordított latinra, majd Dmitrij Geraszimov és társai szóban megalkották az egyházi szláv szöveget, melyet aztán lediktáltak az írnokoknak. (Így készült például az *Értelmező Zsoltároskönyv* fordítása is.)

Grek tevékenységének fontos része volt a szertartáskönyvek másolása és fordítása közben keletkezett hibák korrigálása. Ő maga jó filológiai ismeretekkel rendelkezett, s ezt tanítványainak szánt feljegyzései, valamint a görög zsoltároskönyv második fordítása közben végzett elemzései is bizonyítják.

Érdekesek a tudós görög szövegben található oktatási célzatú széljegyzetei is, melyek akár egy görög–szláv szótár anyagául is szolgálhatnának.

Makszim Grek tevékenységének folytatói közül a legjelentősebb **Andrej Kurbszkij** fejedelem volt, aki Fehéroroszországban és Ukrajnában komoly erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy a pravoszláv „egyházatyák” műveinek szláv, javított változatai megjelenjenek, s aki maga is sokat fordított.

A XVI. században fordítások készültek *latin*, *német* és *lengyel nyelvből* is.

Érdekes módon ebben az időszakban a fordított művek között alig találunk szépirodalmi: bár voltak világi tartalmú művek, ezek inkább ismeretterjesztő (történelmi, geográfiai, orvosi) témájúak voltak.

A fordítás technikáját illetően azt mondhatjuk, hogy *a szó szerinti fordításra való törekvés* mellett különféle *változtatások és kurtítások* is megfigyelhetők, ami azzal magyarázható, hogy a fordító vagy az olvasó nem igazán ismerte az eredeti műben szereplő reáliákat.

3. Fordítás a XVII. századi Oroszországban

3.1. Új tendenciák a fordításirodalomban

A XVII. században az ország életében rengeteg változás következett be, ami a fordítói tevékenységre is rányomta bélyegét. Olyan folyamatok zajlottak az orosz kultúrában, melyek a különféle művészeti ágak önálló esztétikai és megismerő értékének felismeréséhez vezettek. Ennek legszembetűnőbb megnyilvánulási formája az irodalom társadalmi bázisának kiszélesedése volt: a könyvbarátok körében a korábban majdnem monopolhelyzetben lévő papság mellett más rétegek (a parasztoktól a bojárokig bezárólag) képviselői is megjelentek. Egyre több könyv és fordítás jelenik meg szerzőjének aláírásával.

Kezdenek elkülönülni az egyes műfajok (*szórakoztató elbeszélések, a különböző tudományterületeknek szentelt értekezések, tankönyvek*), bár általában még egy és ugyanazon írók és fordítók tevékenységének köszönhetően.

A fordítások többsége az európai országokban ebben az időben a tudomány nyelvének tartott *latinból* készül. A latint a lengyel követi, részben amiatt, mert az orosz fordítók körében eléggé elterjedt, – a XVII. század végén nemesi körökben a lengyel nyelv ismerete a műveltség fokmérője volt – részben, mert Lengyelország ebben az időben is közvetítő szerepet töltött

be a Nyugattal való kapcsolatokban. Kevesebb fordítás készült német és fehérorosz nyelvből, franciából alig, olaszból és spanyolból pedig szinte egyáltalán nem fordítottak. A XVII. század első felében **Fjodor Gozvinszkij** által lefordított *Aesopus állatmeséi*t és néhány vallási témájú könyvet (*Jakab apostol élete*, katolikusellenes polemikus művek, melyek fordításai nem maradtak fent vagy el sem készültek) leszámítva görögből szinte nem is fordítottak.

A század közepétől kezdődően azonban változások figyelhetők meg. Nagy szerepe volt ebben az 1649-ben Kijevből Moszkvába érkező „tudós szerzetesek” csoportjának és az 1685-ben – Joachim pátriárka kérésére – küldött görög testvérpárnak, **Lihudi János**nak (1633–1717) és **Szpiridonnak** (1652–1730), akik tanítani jöttek, és sokat tettek a görög műveltség meghonosításáért. A század végére a pátriárka támogatásával létrejön egy *grekofil* párt, melynek központja a Csud kolostor lett. Ennek képviselői szembe helyezték magukat a *latinofilekkel*, akik az európai, elsősorban a lengyel kultúra követői voltak. (Idesorolják **Szimeon Polockijt** és tanítványát, **Szilveszter Medvegyevet**.) A grekofilek nem csupán fordítottak görögből szláv nyelvre, de azt is bizonygatták, hogy erre a célra a görög sokkal alkalmasabb, mint a latin. A Csud kolostorban – **Kozma Afonoiverszkij**nek köszönhetően – egyházi szlávból is fordítottak görögre. Nyikon pátriárka egyházzal kapcsolatos reformja még inkább hozzájárult a görögből való fordítások terjedéséhez. (E reform célja az volt, hogy az orosz istentiszteleteket összehangolják a görögökkel, és a szertartáskönyvek hibáit – a görögöket alapul véve – kijavítsák.)

Ami a fordítások nyelvezetét illeti – természetesen világi, főként szépirodalmi művekről, s nem az egyházi szláv nyelvi normákat követő vallásos irodalomról van szó –, a szakirodalomban erre vonatkozó egyértelmű utalást nem találunk. Valószínűsíthető, hogy számos objektív és szubjektív tényezőtől (a szöveg jellege, a fordító személyisége, műveltsége stb.) függően *hol orosz, hol egyházi szláv elemek domináltak*, melyek időnként lengyel, fehérorosz és ukrán elemekkel keveredtek.

3.2. A XVII. századi orosz fordításirodalom főbb műfajai

A XVII. században Oroszországban megjelentek a *lovagregények*. Az első ilyen regények egyike a *Bob királyfiról* szóló regény, mely francia forrásra vezethető vissza, s amely a Ruszban számtalan folklórelemet tartalmazó

„népi könyv”-vé vált. Megemlíthetjük még a cseh *Bruncvikről* szóló regényt is, a francia eredetű, de lengyelből fordított *Elbeszélést aranykulcsos Péterről* és másokat. Bár ezek szépirodalmi-művészi értéke elég csekély volt, a velük való ismerkedés arról tanúskodik, hogy megjelent az igény a pusztán szórakoztató művek iránt is. Egységes fordítói módszerről azonban itt sem beszélhetünk: az eredetihez szó szerint ragaszkodó/hű *Elbeszélés aranykulcsos Péterről* (mely jelentős számú lengyel és ukrán kifejezést is tartalmaz) orosz változatából eltűntek az ismeretlen reáliák, a mellékszereplők, a leírások stb. Jellemző, hogy az ilyen művek fordítóinak nevét homály fedi.

A XVII. században számos (főként lengyel) novellakötet fordítása is elkészült. Így a 30-as években megjelent az *Elbeszélés a hét bölcsről*, majd a *Római cselekedetek*, a *Facetiák* (tréfás elbeszélések), a *Nagy tükör* és mások.

Az *Elbeszélés a hét bölcsről* egy a XII–XIII. században Franciaországban ózsidóból latinra fordított mű alapján keletkezett. Forrása India, a közvetítő nyelvek pedig az arab, a perzsa, a szíriai és a görög voltak. A XVI. századi lengyel fordítás alapján készült orosz változat leginkább csak a mű elmesélése volt.

A feltehetően a XIII. században – a normannok által meghódított Angliában – latin nyelven megírt *Római cselekedetek* című mű orosz változata elég közel áll a lengyel változathoz.

A lengyel *Facetiák* latin és német forrásokból származó novellákból állt. Találhatunk közöttük egyszerű tartalmú műfaji jeleneteket, áltörténelmi anekdotákat és híres emberek mondásait. Itt az oroszra fordításkor a szó szerinti fordítás és a szabadabb megfogalmazás váltakozik.

A *Nagy tükör* egy Hollandiában megjelent latin nyelvű könyv alapján született, és főként vallásdidaktikai írásokat tartalmazott. Eredetileg (akár csak a *Római cselekedeteket*) szemléltető anyagnak szánták a prédikátorok számára, de később erről megfélekezve szépirodalmi elbeszélések gyűjteményeként kezelték. Két fordítása ismert: az elsőt Alekszej Mihajlovics cár parancsára készítette 1677-ben öt fordító – **Szemjon Lavreckij, Gavriil Dorofejev, Grigorij Kulcsickij, Ivan Gudanszkij és Ivan Vaszutyinszkij**. Munkájukért fejenként 100 faggyúgyertyát kaptak. Bár a végső szerkesztéskor néhány novellát kivettek a kötetből, a katolikus színezetet eltüntették, egyes részleteket kihagytak vagy megváltoztattak, más – az

orosz életre jellemző – részeket hozzátettek, érződik, hogy *szó szerint fordítottak*.

A másik fordításban – melyet feltehetőleg már nem rendelésre, hanem a maguk örömeére készítették – még nyilvánvalóbb az igyekezet, hogy *az orosz valósághoz közelítsék*.

A XVII. századi fordításokban az antik örökség nyomai is alig fedezhetők fel. A *Gozvinszkij* fordításában megjelent *Aesopus állatmeséit* leszámítva – melyeknek később újabb két fordítása is megjelent **Andrej Vinyiusz** és **Pjotr Kasinszkij** tollából – csupán néhány művet említhetünk, melyek ráadásul a szó valódi értelmében nem is tartoznak a szépirodalomhoz. Ilyenek a görög *Phucididius Történelem* és ifjabb *Trajan Pliniusz* (a római császár tiszteletére írott) *Dicsimnusz* című művének **Jepifanyij Szlavinyeckij** tollából származó fordítása, az Augustus Pompeius császár idejében alkotó római történész, **Trog Filipp története** című műve, Frontin *A hadművészetéről* c. írása (**Karion Isztomin** fordítása) és Arisztotelesz *Fizika* című művének befejezetlen fordítása. Néha idesorolják Ovidius *Metamorfozisát*, melyet Valerian Otfinszkij lengyel verses változatáról fordítottak, de több kutató inkább a XVIII. századhoz köti.

A XVII. század fordításirodalmáról beszélve feltétlenül szólnunk kell a versek fordításáról. Az első tapasztalatot e téren egy eretnekségellenes ukrán nyelvű alkotás fordításával **I. A. Hovorosztyinyin** herceg szerezte. Később további különböző műfajú lengyel versek fordítására is sor került (**Bartos Patrockij, Andrej Belobockij, Jan Kohanovszkij** és mások versei). Verses formában fordítottak le még egy egészséggel kapcsolatos, tanácsokat adó könyvet, az *Egészségkalauzt* is.

Az orosz dramaturgia kezdetét is egy németből való verses fordítás, az *Artakszerszki történet* **Ioann Gregorij** által készített változata jelentette.

A XVII. századra jellemző műfajok között megtalálhatók az **alkalmazott tudományokhoz** kapcsolódó művek: a haditudománnyal, geográfiával, geometriával, csillagászzal, orvostudománnyal, anatómiával kapcsolatos **értekezések**. Megjelennek az első **szótárak**: latin–görög–szláv, orosz–latin–svéd, lengyel–szláv és mások.

Ami a **vallási** témájú könyvek fordításait illeti: ebben az időszakban nagyon fontos helyet foglaltak el az irodalomban, minőségük gyakran felülmúlta az előző korok örökségét, de már nem csupán ilyenek léteztek.

3.3. A XVII. századi fordítók és fordítói tendenciák

Ha figyelmen kívül hagyjuk, egyrészt – az A. I. Szobolevszkij akadémikus szavaival élve (Szobolevszkij 1980) – az alkalmanként fordítók népes táborát, másrészt azt a néhány, a cárhoz közel álló személyt (pl.: **Andrej Matvejevet, Bogdanovot, Kropotkin herceget**), akik számára a fordítás – különösen a *lengyelből* való fordítás – szórakozást jelentett, a következőket tekinthetjük e kor orosz fordítóinak.

Mindenekelőtt a **Poszolszkij Prikaz (Követségi kormánysszék) fordítóit**, akik a megrendelt külföldi művek fordításainak zömét készítették. (Igaz, fordításukat később a kutatók erős kritikával illették. Szobolevszkij például arról írt, hogy e fordítók nagy részét a Dél- és Nyugat-Oroszországból érkező, irodalmilag képzetlen, időnként műveletlen lengyelek, németek és hollandok alkották, akik a Moszkvai Rusz irodalmi nyelvét, az egyházi szláv nyelvet egyáltalán nem ismerték, sőt sokan közülük még az akkor beszélt orosz nyelvet is alig. Véleménye szerint az ő fordításaik abban merültek ki, hogy vagy a lengyel eredeti szövegét írták át cirill betűkkel, vagy fehérorosz nyelven, esetleg az egyházi szláv, a nagy orosz, a fehérorosz és a lengyel keverékén, illetve az olvasó számára alig érthető orosz nyelven fogalmaztak.

A fordítás minőségét az is befolyásolta, hogy e fordítók körében nem volt jellemző semmiféle szakosodás: egyik nap egy lovaglással foglalkozó tankönyvet fordítottak, másnap pedig már – a kormány igényeit kielégítendő – egy haditudománnyal foglalkozó írást kellett lefordítaniuk. Ennek ellenére igazságtalan lenne, ha egyáltalán nem értékelnénk a külügyi kérdésekkel foglalkozó hivatalnokok érdemeit az ország kulturális fejlődésében, hiszen nem csupán **híreket** kellett fordítaniuk, de tudományos kutatásokról szóló **tanulmányokat** is, **lexikonokat** is fordítottak és szerkesztettek, olyan írásokat fogalmaztak, melyekben a moszkvai fejedelemség és az uralkodó dinasztia érdemeit bizonygatták, **oktatási segédanyagokat** állítottak össze a cári család tagjai számára, oktató és szórakoztató irodalmat fordítottak, részt vettek az orosz színház első darabjainak az előkészítésében. Éppen ebben a körben formálódott a fordításnak az a nyelve, melyet a XVIII. században I. Péter Fjodor Polikarpov fordítónak adott utasításában törvényessé tett.

Bár e csoport tevékenysége igen szerteágazó volt, a vallási témájú irodalom gyakorlatilag nem tartozott a kompetenciájukhoz: ezzel a műfajjal rendszerint egyházi személyek foglalkoztak.

Először is meg kell említenünk az ukrán „tudós szerzeteseket”, akiket 1649-ben hívtak Moszkvába, hogy foglalkozzanak az egyházi irodalommal, és hogy görög és latin nyelvet tanítsanak. Közülük is elsőként **Jepifanyij Szlavinyeckijt** (meghalt 1675-ben), aki a görög és a latin mellett több más nyelvet is ismert, többek között az ózsidót. Először az Andrejev Preobrazsenszkij-kolostor lakója lett, majd átkerült a Csud kolostorba, ahol 26 évig volt pappá szentelt szerzetes, s emellett tanított és fordított is egyidejűleg. Sokfélét fordított: a moszkvai hatóságok által megrendelt különféle témájú könyvek – *kozmoográfiai, anatómiai, geográfiai írások* – mellett *görög–szláv és latin–szláv lexikonokat állított össze, vallási témájú könyveket – szertartáskönyveket, szentek életéről szóló könyveket* – fordított és szerkesztett. Mindeközben nagy figyelmet fordított a *szövegek nyelvi megformálására*: ez különösen jól érzékelhető az *Egyházatyák írásait* tartalmazó 1665-ben kiadott kötet esetében, melyet a – szerinte – nem tökéletes ókori fordítások helyettesítésére szánt. 1674-ben olyan esemény történt, mely a kijevei-mogiljanszkiji testület egykori tanárának életútját méltó módon koronázta meg: Alekszej Mihajlovics cár kezdeményezésére a Szent Zsinat, a nagy Oroszország eminenciás metropolitái, érsekei rá, Jepifanyij Szlavinyeckijre bízta a *teljes Biblia (Ószövetség és Újszövetség)* görögből való újrafordítását. Ő maga – Nyikon pátriárka munkatársa lévén – azt állította, hogy nagy bűn rosszul fordított, hibás Bibliából és Evangéliumból prédikálni.

Szlavinyeckij a megbízást követően nyomban munkához látott: latin és görög könyveket olvasókból, valamint a szláv helyesírást és nyelvtant jól ismerő másolókból tekintélyes bizottságot hozott létre. Időközben bekövetkezett halála miatt azonban csupán az Újszövetséget sikerült lefordítania, de megszerkeszteni már nem tudta: így az egyházi szláv nyelvű Biblia új verziójának megalkotása majd fél évszázadot váratott magára. Későbbi vizsgálatok megállapították, hogy módszerére a *szó szerinti fordítás* volt jellemző, s ez gyakran nehézkessé tette fordításainak megértését.

Az övéhez hasonló, a görög és a szláv nyelvek közelségén alapuló megközelítés különösen jellemző tanítványának és követőjének, a Csud kolostor

szerzetesének, **Jevfimijnek** a tevékenységére. Ő fordította a III. századi keresztény szerző, *Alexandriai Dionyiszij műveit* és más vallási témájú írásokat is. Igyekezetében, hogy minél jobban kövesse a görög eredetit, Jevfimij odáig ment, hogy görög szavakat szláv grammatikai elemekkel kapcsolta össze, helyenként megőrizve még az eredeti szöveg írásmódját is. Véleménye szerint azért kell szóról szóra fordítani és pontosan másolni, mert az ókori atyák is hellén dialektusban írtak, az írásjelek áthelyezése pedig eltorzíthatja a Szentírás értelmét. Ez a szélsőséges álláspont kortársai körében elégedetlenséget váltott ki, aminek – igaz, már a XVIII. században – Fjodor Polikarpov adott hangot.

Ezzel együtt mind Szlavinyeckij, mind pedig Jepifanyij nagy figyelmet fordított a szövegek nyelvi megformálására: címeket, utalásokat, jegyzéket mellékeltek, gondosan javították saját fordításaikat.

Nyikon reformjában aktívan részt vett az 1649-ben – majdnem a kijevi szerzetesekkel egyidőben – Moszkvába érkező **Arszenyij Grek**, aki *iskolát alapított*, melyben latin és görög nyelvet oktattak. 1650-ben – a pravoszlav hit elárulásának vádjával – a Szoloveckij-kolostorba száműzték. Két év múlva magának a páriárkának a parancsára visszavitték Moszkvába, ahol megbízták a korrektúrázási feladatok irányításával, ami magába foglalta a *görögből való fordítást, a szláv nyelvű változat javítását, valamint az ókori görög és szláv kéziratok alapján való lektorálását*. Nyikon bukása után néhány évre visszakerült a Szoloveckij-kolostorba.

A *latinofilek* táborában figyelmet elsősorban **Szimeon Polockij** (Szamuil Jemeljanovics Petrovszkij-Szitnyianovics) tevékenysége érdemel (1629–1680). Az 1664-től Moszkvában élő és a cár gyermekeit nevelő Polockij viszonylag kevés fordítást hagyott hátra: *Nagy Gergely pápa könyvét a pásztor kötelességeiről*, *Peter Alfonz és Vincent de Bove írásainak részleteit*. Kiemelkedik közülük a lengyel Jan Kohanovszkij nevéhez fűződő *Rímeli Zsoltároskönyv*, mely egy más nyelvű minta orosz közegbe helyezése.

Lényegesen fontosabb szerepet játszott Polockij *a fordítás elméleti problémáinak kidolgozásában*. Szerinte a fordítás alapelve az, hogy a *fordított szövegnek mindenben meg kell egyeznie az eredetivel*. A szlávok számára a prototípus a görög Szentírás, ahhoz hozzátenni vagy abból elvenni nem sza-

bad, s ha valamit korábban pontatlanul fordítottak, most mellékletben kell javítani.

4. Összegzés

Ha összevetjük a két tábor (a „grekofilek” és a „latinofilek”) legjelesebb képviselőinek véleményét a nyelvek közötti közvetítés elveit illetően, megállapíthatjuk, hogy míg **Jevfimij** számára az a fontos, hogy az eredeti mű értelmét adjuk vissza, **Szimeon Polockij** a maradéktalan visszaadás mellett foglal állást, azaz a szó szerinti fordítással újra szembeállították a forrásnyelv és a célnyelv rendszerének grammatikai viszonyait feltáró koncepciót, mely Makszim Grek eszméinek újjászületését jelentette.

A két irányzat képviselőinek kapcsolatáról árulkodik az a tény, hogy Szlavinyeckij a Biblia fordítói közé Jevfimijt felvette, de Szimeon Polockijt nem. A szakirodalom szerint a két csoport ellentéte viszonylagos volt: a „grekofilek” latin forrásokot is használtak, sőt voltak közöttük ingadozók is. **Karion Isztominnak** (1650–1717), a Csud kolostor szerzetesének és a Pecsatnij dvor korrektorának verseiben például – bár sok *grekofil* állásponttal egyetértett – Szimeon Polockij követőjére ismerünk: fordításai között pedig latin nyelvűeket is találunk, ami ugyancsak a másik csoporthoz való közelségét bizonyítja.

Ilyen fordítói hagyományokkal érkezett Oroszország a XVIII. századba, mely egy új szakasz kezdetét jelentette az ország életében: olyanét, amely lényeges változást hozott a fordítás és a fordítói gondolkodás további fejlődése terén is.

Irodalom

- Бархударов, А. С. 1975. *Язык и перевод*. М.
- Буланин, Д. М. 1995. *Древняя Русь*. История русской переводной литературы. СПб.
- Федоров, А. В. 1983. *Основы общей теории перевода*. М.
- Комиссаров, В. Н. 1973. *Слово о переводе*. М.
- Нелюбин, Л. Л. & Хухуни, Г. Т. 2006. *Наука о переводе*. М.: Флинта
- Швейцер, А. Д. 1988. *Теория перевода*. Статус, проблемы, аспекты. М.
- Соболевский, А. И. 1980. *История русского литературного языка*. Л.

Nyelvpedagógia

Integrált (szak)nyelv- és kultúratanítási módszerek

Biróné Udvari Katalin

„A különféle szakmai színtereken való sikeres szakmai nyelvhasználat feltétele az általános és nyelvi kommunikatív kompetencia, amely egyrészt univerzális kommunikációs készségek, másrészt pedig nyelv- és kultúraspecifikus nyelvi viselkedésmódok összessége.” (Kurtán 2003:185)

1. Bevezetés

Az idegennyelv-tanulás célja a sikeres kommunikáció a más nyelvet beszélőkkel. Ez akkor valósul meg, ha a befogadó fél pontosan úgy dekódolja az üzenetet, amilyen tartalommal és szándékkal azt a feladó küldte. Ehhez nem elég pusztán a nyelvi elemek többé-kevésbé helyes használata, ismerni kell az idegen nyelv szókincsének kulturális konnotációit, a kommunikációs partner által képviselt kultúra viselkedési szokásait, értékrendjét, szövegalkotási szabályait is. A gondolatokat közvetítő nyelvi és nem nyelvi jelek egy része minden kultúrában hasonló értelmezést nyer, más része viszont az egyes kultúrákban jelentősen eltér. A kultúratanításnak éppen ezért az idegennyelv-oktatás szerves részévé kell válnia a nyelvtanítás minden szintjén.

2. Kulturális tartalom a nyelvórán

A kulturális ismeretek nagy részét a nyelvi készségek elsajátíttatása közben taníthatjuk. A konkrét óratervezésnél célszerű szem előtt tartanunk a Seelye (1993; idézi Holló 2008: 22–23) által megfogalmazott kultúratanítási célokat.

„A kultúra tanításának hat célja, hogy segítsük diákjainkat

1. abban, hogy felkeltsük a célországok iránti intellektuális kíváncsiságukat, és bátorítsuk, hogy empátiákkal viselkedjenek az ott élőkkel;
2. annak megértésében, hogy a társadalmi tényezők, mint pl. kor, nem, társadalmi osztály, lakóhely meghatározzák azt, ahogy az emberek beszélnek és viselkednek;

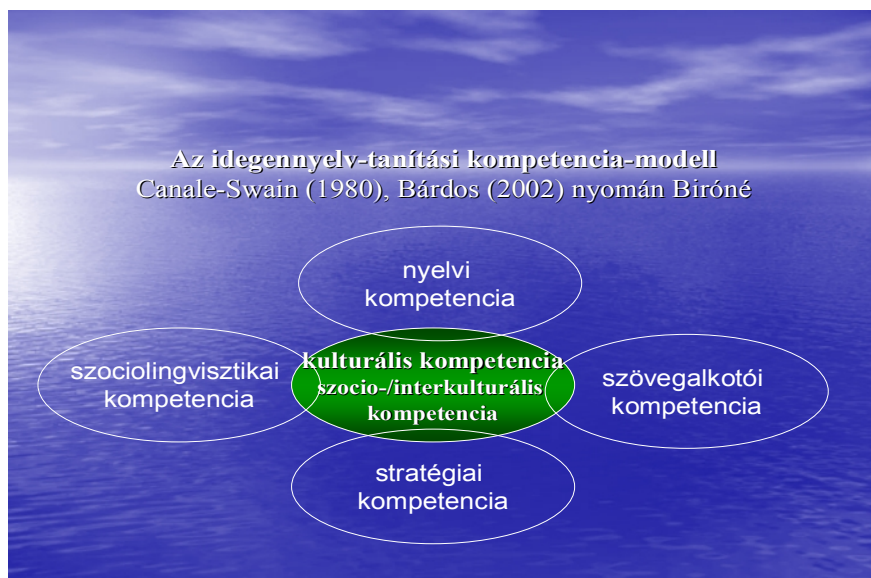
3. abban, hogy a szavak és kifejezések kulturális konnotációját megért-sék a célnyelvben;
4. annak megértésében, hogy mindenki viselkedését a kulturális háttere befolyásolja;
5. abban, hogy tudatosan felfedezzék, mi számít szokásos viselkedésnek a célországokban;
6. abban, hogy önállóan megfelelő információforrásokat találjanak a célországokról, és ezeket jól tudják használni, az általánosításokat értékeljék, illetve érvekkel alátámasztva finomítsák.”

A hat kultúratanítási cél legtisztábban a **tartalom- és készségalapú nyelvoktatás** keretein belül valósítható meg, ahol a nyelvi készségek elsajátításába integrálódik a kulturális tartalom, azaz megvalósul az **integrált nyelv- és kultúratanítás**.

A kérdés az, hogy hogyan, milyen módszerekkel valósítható meg ez az elképzelés, illetve mi az a kulturális tartalmi minimum, amely nélkül nem lehet sikeres a kultúrák közötti kommunikáció. Bármilyen készség fejlesztése áll az óra középpontjában, két fontos lépést mindig megtehetünk, és meg is kell tennünk: nem maradhat el az előítélet- és ítéletmentes **társadalmi-kulturális összehasonlítás** az adott kultúrákra vonatkozóan, valamint a **személyes értelmezés** a nyelvtanuló által, a beleélés a helyzetbe, illetve az önálló, lehetőleg adekvát cselekvés megfogalmazása.

Ahhoz, hogy a nyelvtanulók sikeresen tudjanak kommunikálni az adott idegen nyelven, *kommunikatív kompetenciát* kell szerezniük. A kommunikatív kompetenciának részét képezi a *kulturális kompetencia* (a társadalmi szokások, szabályok, viselkedésformák ismerete, az udvariasságnak az adott társadalomban elvárt nyelvi és nem nyelvi formái), melynek két összetevője a **szociokulturális** és az **interkulturális kompetencia** (l. kommunikatív kompetencia-modell – Canale-Swain 1980 nyomán Bárdos 2002: 15, Biróné 2009). Szociokulturális kompetencia a saját és célnyelvi kultúra közötti különbségek felismerésének és áthidalásának képessége (van Ek 1986). Az interkulturális kompetencia az a képességünk, hogy *erőforrásainkat (ismereteinket, készségeinket, érzelmi hozzáállásunkat = motiváció, attitűd) mozgósítva adekvát módon kezeljük az interkulturális helyzeteket (= különféle*

társasági helyzetek). Az idegennyelv-tanítási kompetencia-modell a következőképpen írható fel:



3. Az interkulturális kompetencia fejlesztésének lehetséges lépései és módszerei

A nyelvórán az interkulturális kompetencia fejlesztése kapcsán érdemes a kultúra más aspektusaival önállóan is foglalkozni. Mindenekelőtt a **kultúra fogalmának** tisztázásával. A több száz meghatározásból a gyakorlati oktatás, ezen belül a nyelvoktatás, illetve szaknyelv-oktatás számára szükséges kiválasztani egy olyan használható definíciót, amely mentén megtaníthatóak a célnyelvi országok kultúrájára vonatkozó azon ismeretek, elsajátíthatóak azok a készségek, amelyekre a szakmai nyelvet a mindennapi munkájában használó szakembernek feltétlenül szüksége van. A kultúra az egyik lehetséges értelmezés szerint *az emberiség által létrehozott anyagi és szellemi értékek összessége*. Tágabb értelemben véve a kultúra a *gondolkodási, érzelmi és cselekvési sémák összességét* jelenti. A kulturális antropológia értelmezésében a kultúra *az emberi magatartásformák és szokások összessége*, amely ugyan az emberi természetből ered, de társadalmi közvetítéssel jut el az egyénhez. A viselkedési minták hatnak rá, és segítik az alkalmazkodását az adott kultúrájú közösséghez.

A kultúra fogalmának komplexitását szemléltethetjük a különböző **kultúra-modellekkel** (Hofstede hagyma-diagramja, Rosengren kultúra-kereke, a Goldman-, illetve Brembeck-féle jéghegy-modell). Ha azonban az egyes kultúrák jellemzőit akarjuk megragadni és leírni, illetve ezeket egymással összehasonlítani, elengedhetetlen egy vonatkoztatási rendszer kidolgozása. Több modell született különböző szempontok és dimenziók alapján (például Hofstede modelljét a munkához kötődő értékrendek mentén (1980 és 1991) alkotta meg, Kluckhohn és Strodtbeck (1961) az emberi természet és cselekvések jellemzőit csoportosítva, E. T. Hall (1988) a kulturális kontextus kommunikációra gyakorolt hatását vizsgálva stb. jutottak saját rendszerükhöz.)

Az említett modellezési lehetőségek bemutatása után célszerűnek mutatkozik a **fogalomtérkép** alkalmazása a nyelvtanításban, a (szak)nyelvórán. Kétféleképpen lehet használni ezt a módszert. Mivel a fogalomtérkép arra szolgál, hogy megmutassa az elvont fogalmak tartalmát, szerkezetét, alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyait, így tisztázva a fogalom összetevőit és hátterét, el lehet készíttetni a nyelvtanulókkal a kultúra fogalomtérképét. A készítőknak mellékelniük kell az egyes lépések és összetevők magyarázatát, vagy hangosan kommentálniuk kell a készítés folyamatát. Több egyénileg készített fogalomtérkép bemutatása után a csoport elkészíthet egy közös térképet hangos gondolkodás kíséretében.

A másik lehetséges alkalmazás, hogy a nyelvtanulók megkapnak egy kész fogalomtérképet, amelynek a kategóriáit konkrét példákkal kell kitölteniük a saját vagy a célnyelvi kultúrára vonatkozóan. A gyakorlat pármunkában, csoportmunkában vagy egyénileg is végezhető, de mindenképpen csoportos kiértékelést és megbeszélést igényel. (Egy lehetséges, a szerző által készített kultúra-fogalomtérkép az 1. számú mellékletben található.)

Fontos lépés az **interkulturális ismeretszerzés folyamatának** megismertetése, elemzése. Hoopes (1981: 20; idézi Hidasi 2004: 143) szerint „az interkulturális ismeretek fejlesztésében a kritikus tényező nem az, hogy ki milyen mélységig ismeri az egyes kultúrákat, hanem az, hogy milyen mértékben sajátította el az *interkulturális ismeretszerzési folyamatot*, a *kommunikációt* és az *emberi kapcsolattartást*”. Hoopes felfogása szerint az **interkulturális ismeretszerzés** a következő lépésekben történik:

1. **Etnocentrizmus** – az a feltételezés, hogy minden ember világképe a sajátunkéval azonos.
2. **Tudatosítás** – annak a felismerése, hogy különböző értékrendek, világképek léteznek.
3. **Megértés** – a különbözőségek okainak realizálása.
4. **Elfogadás, tiszteletben tartás** – a másik kultúra tiszteletben tartása.
5. **Értékelés, megbecsülés** – a másik kultúra abszolút értékeinek felismerése, elismerése.
6. **Szelektív alkalmazás** – a másik kultúra bizonyos elemeinek magunkévá tétele.
7. **Asszimiláció** – **alkalmazás** – **bikulturalizmus** – **multikulturalizmus** – a más kultúrához való alkalmazkodás oly módon, hogy minél jobban azonosuljunk vele.

Saját kulturális identitásunk védelmének megnyilvánulása az **etnocentrizmus**, az a jelenség, hogy **más kultúrákat a saját kulturális alapjainkról nézve ítélünk meg**. Ebből a perspektívából leggyakrabban a saját kultúránk tűnik vonzóbbnak, sőt, egyedül üdvöztetőnek. Az etnocentrizmus feloldása azért is fontos, mert ha az idegennyelv-használó nem akarja vagy nem tudja elfogadni a másik kultúra szokásait, kommunikációjában is sikertelen lesz, és kulturális sokk (meglepetés, aggodás, szorongás, betegség, depresszió) is értheti.

Az etnocentrizmustól el kell jutnunk az **etnorelativizmushoz**, azaz az *elfogadás* (a másik értékeinek tiszteletben tartása), az *alkalmazkodás* és az *integráció* lépésein át el kell érünk az etnorelativizmus terét, amikor az ember megérti, hogy a másik kultúrája a magáéval egyenrangú, és a sajátját is viszonylagosan kezeli, valamint a kulturális eltérésekből adódó problémák kezelésére már nemcsak a másik, hanem a saját viselkedésének megváltoztatásán is gondolkozik.

4. Az interkulturális kompetencia fejlesztésének új módszere: a virtuális valóság

Az interkulturális kommunikációs kompetencia fejlesztését szolgáló klaszszikus módszereken kívül (pl. írott és hangzó autentikus szövegek feldolgozása, előadás, referátum, prezentáció, szituációs szerepjátékok) élhetünk az esettanulmány, a „kommunikációs balesetek”, a filmek (játék-, rövid-, do-

kumentum-, ill. reklámfilmek), a projektmódszer nyújtotta lehetőségekkel, valamint egyre szélesebb körben vonhatjuk be a nyelvtanításba az internetet, felhasználva a virtuális valóság által kínált eszközöket. A **virtuális valóság** egy olyan, számítógépes környezet által generált, a valóságban nem létező világ, melybe az adott felhasználó megpróbál minél inkább belemélyedni, vagyis beleélni magát a virtuális térben történő dolgokba. A virtuális környezet egy olyan új ember-számítógép kapcsolatot teremtett meg, amelyben a felhasználó már nem egy külső személy, aki a monitoron megjelenő képet figyeli, hanem egy, a számítógép által generált háromdimenziós virtuális világ aktív résztvevője. A felhasználó az úgynevezett avataron keresztül (a virtuális világban egy valóságos ember grafikai képviselője) interaktív kapcsolatba léphet ezzel a világgal, beavatkozhat életébe (tárgyakat foghat meg és rakhat arrébb). A virtuális valóság egyik legfontosabb jellemzője a „megélhetőség foka”, a beleélhetőség, illetve az interaktivitás.

A nyelvoktatás és ezzel összekapcsolva a kultúratanítás számára új távlatokat nyithat ez az eszköz, amely a valós kommunikációt adott helyzetekben a nyelvórai valósághoz képest sokkal életszerűbbé, megélhetőbbé teszi. Olyan szituációkat, szerepeket, viselkedési formákat lehet kipróbálni a virtuális világban, amelyeket a valós világban – többek között a fennálló konvenciók miatt – nem lehetséges. Megoldható olyan helyzetek szimulálása, melyek a valóságban nem, vagy csak nagyon nehezen, esetleg csak nagy költségek mellett vagy meg nem ismételhetően realizálhatóak. A virtuális valóság ingergazdag környezetet biztosít a nyelvet tanuló diákok számára.

Vegyük például azt az esetet, amikor a szállodai vendéget, aki egyébként két hetet tölt a szállodában, bizonyos okoknál fogva át kell költöztetni két éjszakára egy másik szobába. Számos nyelvi variáció adható arra, hogy hogyan forduljon a szállodai alkalmazott (nyelvtanuló) a vendéghez, annak reakciójától függően hogyan folytatódik a beszélgetés, illetve eljutnak-e, s ha igen, hogyan és milyen megoldáshoz. A nyelvtanuló nyelvileg, szociokulturálisan, stilisztikailag meghatározott mondatokból választhat, s az ő választásának megfelelő lesz a „vendég”, a belső játékos reakciója. Előfordulhat nyelvtanilag vagy szociokulturálisan helytelen, hibás mondat is a választási lehetőségek között. Ha a nyelvtanuló-szállodai alkalmazott ilyen hibás választást jelöl ki, egy automatikus karakter (non-playing character) közbeszólhat, javíthatja a mondatot, sőt, meg is magyarázhatja a hiba okát,

például szórend egy bizonyos kötőszó után, vagy hogy a németben nem tegezzük le a vendéget stb.). A belső játékos automatikus válaszában sem kell feltétlenül determinisztikusnak lennie, azaz a választ a program több jó megoldásból véletlenszerűen generálhatja, ami azt eredményezi, hogy ha a nyelvtanuló újra játssza a szituációt, egy bizonyos megnyilatkozására más választ kaphat, ahogyan ez az életben is van.

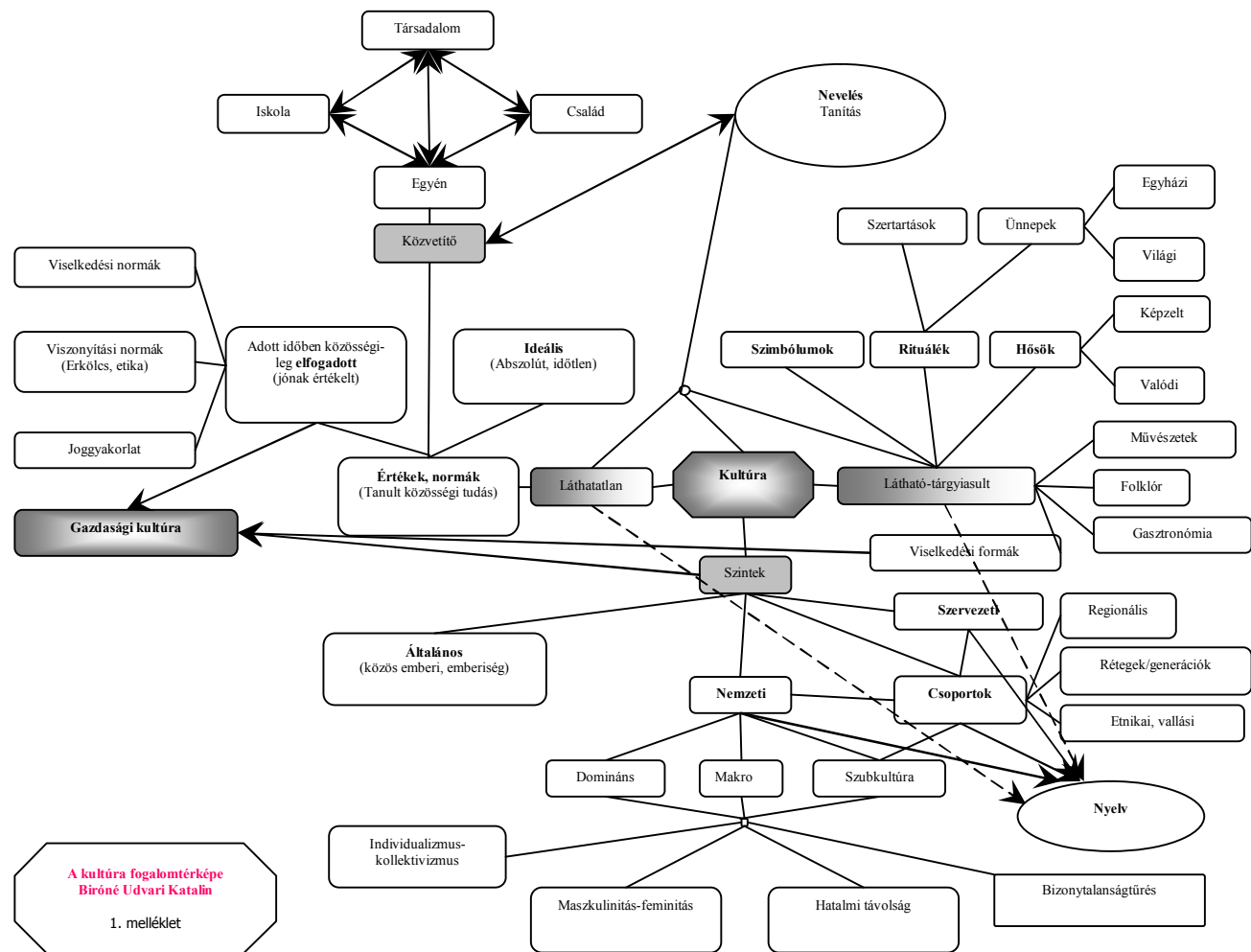
Ki lehet próbálni különböző attitűdöket, érzelmi megnyilvánulásokat, sőt, a játékot interkulturális kompetencia fejlesztésére is lehet használni, ha például különböző kultúrákhoz tartozó „vendégekkel” kommunikál a nyelvtanuló.

Felmerülhet az az igény, hogy a nyelvtanuló a kommunikációja során ne csak előre megadott nyelvi szerkezetekből választhasson, hanem saját maga alkothasson mondatokat, és azokra is adekvát választ kapjon. Ez a játéknak egy magasabb foka, amely a mesterséges intelligencia segítségével megoldható.

Irodalom

- Bárdos, J. 2002. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás, VIII. évf. 1. sz.* 5–18.
- Biróné Udvari, K. 2009. Integrált (szak)nyelv- és kultúratanítási módszerek. Elhangzott: XIX. MANYE-kongresszus, Eger, 2009. április 16–18.
- Hall, E.T. 1988. Context and Meaning. Samovar, L.A. & Porter, R.E. (eds.) *Intercultural Communications: A Reader*. Belmont (CA): Wadsworth
- Hidasi, J. 2004. Interkulturális kommunikáció. Budapest: Scolar Kiadó
- Hofstede, G. 1980. *Culture's Consequences: International Differences on Work-related Values*. Sage Publications Beverly Hills (CA): Sage Publications
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organizations: Softwares of the Mind*. London: McGraw-Hill
- Holló, D. 2008. *Értsünk szót!* Budapest: Akadémiai Kiadó
- Hoopes, D.S. 1981. Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. M.D. Pusch (ed.): *Multicultural education: A crosscultural training approach*. Chicago: Intercultural Press
- Kluckhohn, F. R., Strodtbeck, F.L. (1961): *Variations in Value Orientations*. New York: Peterson

- Kurtán, Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Seelye, N. 1993. *Teaching Culture – Strategies for Intercultural Communication*.
Lincolnwood, IL: National Textbook Company
- Van Ek, J. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol.1. *Scope*.
Strasbourg: Council of Europe



Hazai két tanítási nyelvű középiskolák eredményei, problémái és megoldási javaslatai

Lukácsi Zoltán

Bevezetés

Az Oktatási Minisztérium és az Oktatásért Közalapítvány felkérésére 2008 második felében dr. Nikolov Marianne vezetésével Ottó István, Öveges Enikő és a szerző közreműködésével feltáró elemzés készült a hazai két tanítási nyelvű középiskolák helyzetéről és önértékeléséről. Kutatásunkban 38 magyarországi középiskola vett részt. A 14 pontos elektronikus formátumú kérdőívben az intézmények közölték nyilvántartási adataikat, a képzés típusát, felvételi szempontjaikat, a csoportbeosztás alapelveit, az infrastrukturális hátteret, a nyelvrán kívüli nyelvtanulás lehetőségét, az intézmények nemzetközi kapcsolatait, a nyelvtanárok képesítéseit, a nem nyelvtanárok nyelvi felkészültségét, a célnyelvi tantárgyak, valamint a tankönyvek és a segédanyagok listáját. Az utolsó három, ún. nyitott kérdés az iskolák kiemelkedő eredményeit, problémáit, és az ezek kiküszöbölésére tett megoldási javaslatokat kívánta feltárni.

Jelen tanulmány ezekre a nyitott kérdésekre adott válaszokkal foglalkozik. A minőségi kutatások módszertanának megfelelően hipotézist nem állít: az adatokból kirajzolódó mintákat mutatja be. A válaszadó iskolák alacsony száma miatt sem a kutatás, sem a tanulmány célja nem lehet általános érvényű törvények lefektetése. Ehelyett az önértékelésekben az intézmények számára jelentőséggel bíró tényezőkre és ezek együttes alakulására hívja fel a figyelmet.

Szakirodalmi áttekintés

A következőkben a hazai és a nemzetközi szakirodalomban közölt, a két tanítási nyelvű, középiskolai szintű programok sikereit és problémáit tárgyaló empirikus kutatásokat tekintem át.

A szakirodalomban ismertetett legfontosabb eredmények

A publikált eredmények között a tanulói sikerek vannak a legnagyobb számban (González 2008). A programok sikeressége a diákok nyelvtudásá-

ban a legnyilvánvalóbb, és a vizsgaeredmények szintjén számokban ez a legkönnyebben kifejezhető. Duff (1991) szövegkiegészítései felmérése szerint a magyar diákok a középiskolai előkészítő évfolyam végére azonos nyelvi szinten vannak az USA-ban egy tanévet végzett társaikkal, valamint eredményeik azonosak az anyanyelvi beszélők egy nagy csoportjával. Ez a robbanásszerű fejlődés a gimnáziumi évfolyamok alatt lelassul, a diákok is szerényebb nyelvi előmenetelről számoltak be (Duff 1991, Hajdu 2005).

Nehezebben számszerűsíthető, ezért talán kevésbé nyilvánvaló a két-nyelvűség személyiségre gyakorolt pozitív hatása. Hajdu (2005) a pozitív vonásokat három nagyobb csoportba osztja. A kétnyelvűek magasabb kognitív kompetenciával rendelkeznek; könnyebben fogalmazzák meg és át tárgyakat, és könnyebben fogalmazzák meg szimbólumok jelentését; más nyelvek, kultúrák és beszélők iránt nyitottabbak, toleránsabbak. Christian (2004) és munkatársai a tanulói attitűd változását hangsúlyozzák. Pozitív irányban változott a diákok hozzáállása (a) az adott intézmény, (b) az iskola rendszerű oktatása, és (c) a jó jegyek szerzése felé. A tanulók többségében ezen felül erősödött a továbbtanulási vágy is. Kutatásukban szereplő angolul tanuló spanyolajkúak fele azért nem maradt ki az iskolából, mert két tanítási nyelvű középiskolában folytathatta tanulmányait (Christian et al. 2004).

A tanulókról az intézményi háttér felé fordulva Howard et al. (2003) legfontosabb eredményként azt értékelik, hogy a két tanítási nyelvű középiskolák következetesen tartják magukat meghirdetett programjukhoz. A diákok jó szereplése az érettségien és magas továbbtanulási aránya eredője ennek a kiszámíthatóságnak, valamint a jól felkészült és magukat folyamatosan továbbképző tanároknak, és annak, hogy mind a tanulók, mind a szülők pozitívan közelítik meg a kétnyelvűséget és a multikulturalitást.

A szakirodalomból ismert legjelentősebb problémák

A két tanítási nyelvű képzés egyik kulcsa a pedagógus. Az ilyen intézményben tanító tanároknak nemcsak a szaktantárgyból kell napra kész információkkal és megfelelő módszertani ismeretekkel rendelkezniük, de a tanítási nyelvet is magas szinten kell beszélniük. Ennek a követelménynek megfelelő egyetemi képzés Magyarországon nincs (Mihály 2006, Vámos 2007). Howard és Sugarman (2001) a megfelelően felkészített tanárok és munkatársak elégtelen számában látja a legnagyobb problémát. Az oktatók helye-

tét nehezíti, a pedagógusokat alulmotiváltta teheti a szakmai segítség és ismerés hiánya (Mihály 2006, Nikolov 2003).

Az oktatási rendszer sajátos szerkezeti problémája, hogy az alap- és középfokú intézmények munkájára ritkán vagy egyáltalán nem épül program a felsőoktatásban (Howard és Sugarman 2001). Magyarországon az új típusú érettségi és felvételi rendszer nem veszi figyelembe a két tanítási nyelvű középiskolákban végző diákok igényeit. Sajátos aggály, hogy az idegen nyelvet magas szinten beszélő tanulókat az érettségi vizsga már nem állítja megfelelő kihívás elé. A magas nyelvi óraszám, illetve a szaktárgyak idegen nyelvű oktatása, a felvételi eljárás során a legjobb képességű gyerekek beiskolázása, a magas motivációs szint és más fejlődést segítő tényezők együttes hatására a tanulók középfokú tanulmányaik végére C1 szintre jutnak el. Ezzel szemben az emelt szintű érettségi is csak B2 nehézségű, ami demoralizáló hatással lehet a vizsgázókra (Vámos 2007).

A nyelv társadalmi rétegződésével kapcsolatban Howard és Sugarman (2001) felveti, hogy egynyelvű háttérben vagy az egyik nyelv kitüntetett szerepe esetén nehézséget okoz a két nyelv egyenlő státuszának biztosítása. Ennek esetenként törvényi korlátai lehetnek. A célnyelvi fejlődés ugyanakkor egyes nézetek szerint az anyanyelvi kultúra rovására történhet, a 2006. évi érettségi eredmények azonban ezt a feltételezést világosan cáfolják. A két tanítási nyelvűben végzett középiskolások a nyelvi eredmények nélkül is sokkal magasabb átlagot értek el (4,11), mint a normál tanterv szerint haladók (3,63) (Vámos 2007).

A kutatás módszere

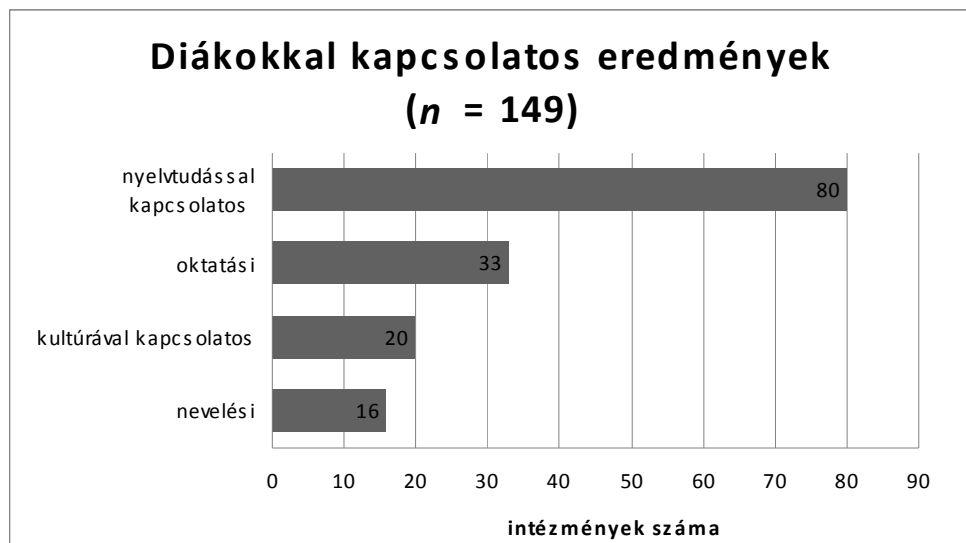
A teljes felmérés eszköze egy kilenc zárt és négy nyitott kérdést tartalmazó online kérdőív volt. Ezt 61 két tanítási nyelvű középiskolához juttattuk el, melyek közül 38 küldte vissza feldolgozásra az adatokat. Jelen tanulmány az utolsó három nyitott kérdéssel foglalkozik: az iskolák által fontosnak ítélt eredményekkel, problémákkal és megoldási javaslataikkal.

Mindhárom fent említett kérdés esetén az intézményeket arra kértük, hogy sorrendben listázzanak három-három kiugróan fontos pontot. A kiértékelésben válogatás és súlyozás nélkül minden pontot rögzítettünk, feltáró vizsgálatunk tehát a teljes adathalmazt tartalmazza, de itt a hely szűkössége miatt csak a legjelentősebbeket emeljük ki. Az iskolák összesen 419 választ

adtak, ebből 170 elért eredmény, 139 felmerült probléma, és 110 javasolt megoldási lehetőség volt.

Mit tartanak az intézmény három legfontosabb eredményének a két tanítási nyelvű oktatás terén?

A kutatásunkban szereplő két tanítási nyelvű középiskolák egyöntetűen tanulói sikereit tartották a legfontosabb elért eredményüknek. A 149 ide tartozó válasz részletes megoszlása az 1. ábrán látható.



1. ábra. A két tanítási nyelvű középiskolák diákokkal kapcsolatos eredményeinek ($n = 149$) csoportosítása

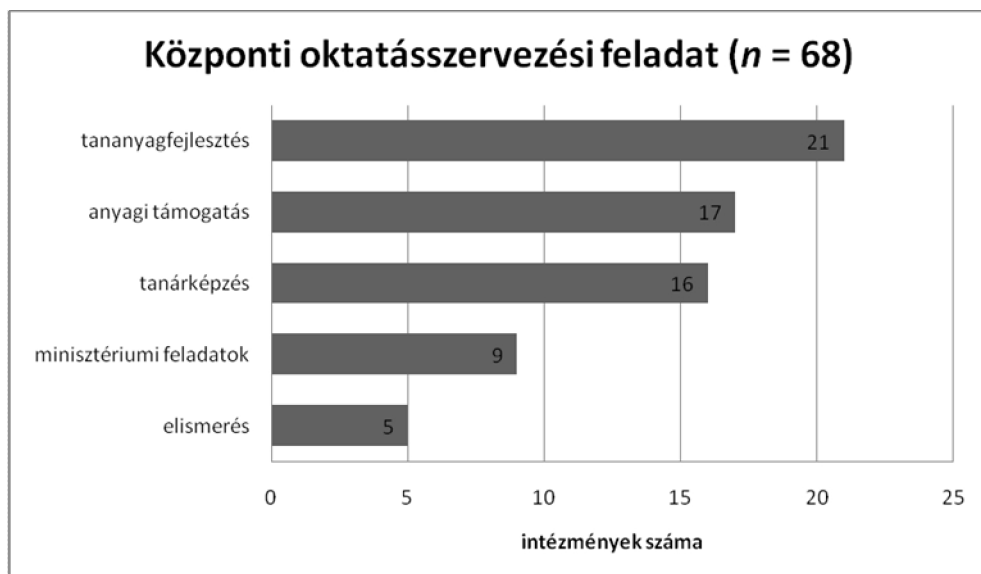
Az 1. ábrán látható, hogy a tanulók nyelvtudással kapcsolatos sikerei messze felülmúlták a többi csoportot együttevén. Az összkép ennél differenciáltabb, hiszen ez a 80 válasz tovább bontható nyelvvizsgára ($n = 32$), magas nyelvi tudásszintre ($n = 23$), a nyelv eszközként történő használatára ($n = 23$), és pozitív nyelvi hozzáállásra ($n = 2$). A 33 oktatási eredmény alcsoportjai a továbbtanulás ($n = 13$), a nemzetközi integráció ($n = 9$), a felkészültség ($n = 6$) és a versenyeredmények ($n = 5$). A kultúrával kapcsolatos tanulói sikerek két csoportja a célnyelvi kultúra és civilizáció ismerete ($n = 12$), illetve helytállás külföldi munkavállaláskor ($n = 8$).

Mit tartanak az intézmény három legnagyobb problémájának a két tanítási nyelvű oktatás terén?

Az iskolák által említett problémák három nagyobb csoportba sorolhatók: (1) tárgyi feltételek, (2) személyi feltételek és (3) szervezeti-működési nehézségek. Az 51 tárgyi hiányosság között a tankönyv- és segédanyaghiány, technikai eszközök hiánya, érettségi-feladatlap és -feladatgyűjtemény, illetve fénymásolatok szerepeltek. Összesen 15 esetben a megfelelően felkészített szaktanárok hiányára panaszkodtak az iskolák. Pénzügyi nehézségekről számolt be tíz intézmény. További tíz pedig politikai problémát említ: „a minisztérium leírta ezt a tehetséggondozó képzési formát”, vagy: „rendszeresen elfeledkezik az oktatási kormányzat a két tanítási nyelvű oktatásról”.

Önök szerint hogyan lehetne változtatni a fenti problémákon?

Legszerényebb számban megoldási javaslatokat kaptunk, melyek közül kiemelkedik a központi oktatásszervezési feladatok csoportja. Ezeket a 2. ábrán szemléltetjük.



2. ábra. A központi oktatásszervezési feladatok (n = 68) csoportjai

A 2. ábra érdekessége, hogy bár a legtöbb válasz a tankönyv- és segédanyagok fejlesztésére, fordítására és nyomtatására vonatkozott, az intézmé-

nyek mégis abban értettek leginkább egyet, hogy anyagi forrásokra van szükségük. Ezt követte a tanárképzés, minisztériumi feladatként akár törvénymódosítással is lehetővé tenni a nyelvvizsgával rendelkező nem nyelvtanárok munkába állítását, és munkájuk elismerését.

Összefoglalás

Összegzőként tehát a fenti eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a magyarországi két tanítási nyelvű középiskolák kérdőíves kutatásunkban a legtöbb választ az eredmények kategóriájában adták, ezt követte a problémák, majd a megoldási javaslatok csoportja. Az iskolák elsősorban tanulóik sikereit tartották fontosnak, ezen belül is a nyelvtudással és -használattal kapcsolatos eredményeiket. A legnagyobb problémák közül kiemelkedett a speciális tanárképzés megoldatlansága és a tananyaghiány. A felmerült problémák megoldására tett egyhangú javaslat szerint anyagi támogatásra volna szükség.

Ezek az eredmények megegyeznek a szakirodalmi áttekintésben felvázoltakkal. Szerencsés és kíváncsú, ahogyan a diákok megfogalmazott céljait (Dörnyei, Csizér, Németh 2006) az iskolák is célkitűzésként állítják maguk elé, és ezeket el is érik, így a tanulók sikerei az iskolai program hatékonyságának adekvát mutatói. A tanárképzés, a könyvkiadás és a tananyagfejlesztés hiányosságai szintén ismertek az irodalomból. A problémák megoldására az iskolák mégis inkább az anyagi források biztosítását kérték. A látszólagos megfeleléshiány oka minden bizonnyal az, hogy az iskolai hétköznapiakban a pénzhiány mint tankönyv- és egyéb tananyaghiány jelentkezik. Ehhez társul a tanárok alulfizetettsége, illetve az, hogy a nyelv- és szaktudás nincs megfelelően honorálva.

A két tanítási nyelvű programok hatékonyságának vizsgálatát végző Duff (1996) fontosnak tartja, hogy a jelenséget a kulturális, társadalmi, politikai háttér ismeretében vizsgáljuk. Ennek a beágyazottnak része a *Varsói Szerződés* felmondása, a vasfüggöny lehullása, nyitás a Nyugat és a nyugati nyelvek felé. Az orosz nyelv 1989 után már nem volt mindenképpen kötelező idegen nyelv a magyar középiskolákban. A diákok magas szintű és komplex motivációval fordultak az angol, a német és más nyugat-európai nyelvek felé. Azonban ezek az idegen nyelvek sem izoláltan, kulturális beágyazottság nélkül jelentek meg az országban: mindegyik magával hozta egyebek mellett kiforrott módszertani háttérét is. Fontos látnunk, hogy kö-

zépiskolai szinten a változások a központi akarat még nem demokratikus megnyilatkozásai voltak. A két tanítási nyelvű középiskolák tehát bár népszerűek voltak a kezdetektől, nem közvetlenül azért jöttek létre, hogy a létező igényt kielégítsék, hanem mert a politikai vezetés és a gazdasági elit így határozott.

A felső irányítás elfogadásának, a kiútkeresés elvetésének egyik első kutatója a behaviorizmus fénykorában a klinikai depressziót állatkísérletekkel vizsgáló Martin Seligman volt. Seligman (1975) „tanult tehetetlenség” fogalma egy lelkiállapotot tükröz, amikor az ember, aki nem ura egy bizonyos helyzetnek, helytelenül azt feltételezi, hogy más helyzetek befolyásolására sem képes. Az ilyen hamis következtetéshez vezető események közé tartoznak az életünket nagy mértékben befolyásoló tapasztalások, mint például az erőszakos támadások, a pszichotikus dekompenzáció, a társadalmi előítéletek, a sikertelen házasság, a sikertelen iskoláztatás. A tanult tehetetlenség kialakulásához szükséges, hogy az egyén azt érezze, nincs összhang az általa adott válasz és a kívánt eredmény között. Mivel ilyenkor úgy érezzük, tevékenységünk hiábavaló, egy idő után feladjuk a próbálkozást, és még akkor sem teszünk kísérletet a helyzet megváltoztatására, amikor az objektívan elérhető volna a számunkra.

A fenti két leírást ötvözve arra a következtetésre jutunk, hogy a több mint 60 évig tartó felülről irányítotttság egyik eredménye az oktatásban az, hogy megtanultunk várni a problémák elmúlására vagy mások segítségére még akkor is, amikor a megoldás kulcsa a kezünkben lehet. Ennek a tanulmányban is említett ékesszóló példája az, hogy az intézmények központi segítségnyújtásra vártak még az iskolák közötti kapcsolatépítéskor is.

Irodalom

- Christian, D. et al. 2004. *Final progress report of CREDE Project 1.2 Two-way immersion*. Santa Cruz, CA: Center for Research on the Education, Diversity & Excellence and Center for Applied Linguistics.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., Németh, N. 2006. *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Duff, P. 1991. Innovations in foreign language education: An evaluation of three Hungarian-English dual-language schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 12. évf. 6. szám. 459–477.
- Duff, P. 1996. Different languages, different practices: Socialization of discourse competence in dual-language school classrooms in Hungary. In: Bailey, K.M., Nunan, D. (szerk.): *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press. 407–433.
- Garber, J., Seligman, M.E.D. (szerk.) 1980. *Human Helplessness: Theory and Implications*. New York: Academic Press.
- González, J.M. (szerk.) 2008. *Encyclopedia of bilingual education 1&2*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Hajdu N. 2005. A többnyelvűség és a többnyelvű oktatás. *Új Pedagógiai Szemle* 55. évf. 3. szám. 114–119.
- Howard, E.R. et al. 2003. *Trends in two-way immersion education: A review of research*. Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Howard, E.R., Sugarman, J. 2001. *Two-way immersion programs: Features and statistics*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Mihály I. 2006. Európai áttekintés a két tannyelvű oktatás tapasztalatairól. *Új Pedagógiai Szemle* 56. évf. 3. szám. 99–106.
- Nikolov M. 2003. Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle* 53. évf. 3. szám. 46–57.
- Seligman, M.E.D. 1975. *On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman Press.
- Vámos Á. 2007. Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. *Új Pedagógiai Szemle* 57. évf. 3. szám. 104–113.

Hangosan gondolkodtatás mint a harmadiknyelv-tanulás kutatásának lehetséges módszere

T. Balla Ágnes

1. Bevezetés

Magyarországon ma a középiskolások jelentős része két idegen nyelvet tanul egyidejűleg, melyek közül a leggyakrabban előforduló kombináció az angol és a német. Kutatásom kiindulópontját az a hipotézis képezi, hogy a magyar anyanyelvű nyelvtanulók a második idegen nyelv (L3) tanulásakor támaszkodnak az első idegen nyelv (L2) tanulása során megszerzett ismeretekre és nyelvtanulási tapasztalatokra, s e tapasztalatok és ismeretek pozitívan befolyásolhatják a második idegen nyelv elsajátítását.

E hipotézist középiskolás diákokkal készített interjúkkal kívánom alátámasztani. Az interjúk során direkt és indirekt módon szeretnék választ kapni arra a kérdésre, hogy befolyásolja-e a második nyelv a harmadikat, és ha igen, miképpen. Az interjú direkt kérdései közvetlenül célozzák e kérdés megválaszolását, míg az indirekt részben a diákok a hangosan gondolkodtatás módszerével néhány mondatos L2→L3, illetve L3→L2 irányú fordítási feladatot oldanak meg.

Fenti hipotézis alapja a többnyelvi elsajátítás jellegzetességeiben gyökerezik. Mint minden tudás, az idegen nyelvek ismerete is már meglévő tudáson alapul. Több idegen nyelv ismerete esetén az idegen nyelvek a nyelvtanuló fejében nem egymástól elkülönülve léteznek (Ringbom 2007), hiszen a második idegen nyelv tanulásakor a nyelvtanuló rendelkezik olyan tapasztalatokkal, stratégiákkal, amelyeket az első idegen nyelv tanulása során szerzett. Mindehhez nem szükséges, hogy a nyelvtanuló az általa elsőként tanult idegen nyelven „perfekt” tudásra tegyen szert (Hufeisen 1998), hiszen nyelvtanulói tapasztalatokat egy alacsonyabb szintű tudás elérésével is lehet szerezni, mint ahogyan a nyelvtanulói stratégiák is a kezdetektől fogva folyamatosan alakulnak.

A magyar nyelvtanulók helyzete különleges abból a szempontból, hogy a Magyarországon tanult leggyakoribb idegen nyelvek jellemzően tipológiailag közelebb állnak egymáshoz, mint a nyelvtanulók magyar anyanyelv-

éhez. Ez azt jelenti, hogy amikor a nyelvtanulók második idegen nyelvük tanulásakor meglévő nyelvi, nyelvészeti tudásukra támaszkodnak, az első tanult idegen nyelvből nagyobb valószínűséggel tudnak ismereteket meríteni, mint anyanyelvükből.

2. Esettanulmány

Az alábbiakban egy esettanulmány segítségével kívánom bemutatni, hogy a nyelvtanulók hogyan „veszik hasznát” az egyik, általuk tanult idegen nyelvnek, miközben a másik idegen nyelven próbálnak meg fordítási feladatot megoldani. Adatközlőim gimnazisták, az általuk tanult nyelvek pedig az angol és a német. Választásom azért esett rájuk, mert a gimnáziumban tanuló diákok jellemzően két idegen nyelvet tanulnak kötelezően, és a leggyakrabban választott nyelvek az angol és a német.

2.1. Módszertan

Annak érdekében, hogy a harmadiknyelv-tanulással kapcsolatos vizsgálatok során értékelhető eredményeket kapjunk, fontos, hogy a vizsgálatokat homogén nyelvtanulói csoportokkal végezzük. Fontos, hogy mind az adatközlők anyanyelve(i), tanult idegen nyelvei, az idegen nyelvek sorrendje, illetve az azokon elért szintek tekintetében azonos háttérrel rendelkezzenek a vizsgálatba bevont nyelvtanulók. Amint azonban arra egy 2008 szeptemberében egy gimnázium közel 200 kilencedik osztályos középiskolás diákját felmérő kérdőíves tanulmányomban (T. Balla 2010) rámutattam, a diákok már középiskolás tanulmányaik megkezdésekor mind a tanult nyelvek számát, mind azok kombinációját, mind pedig az egyes nyelvek tanulásával eltöltött idő hosszát tekintve nagy különbségeket mutatnak. Gimnáziumi tanulmányaik kezdetekor pedig az újonnan választható, második idegen nyelvként tanulható nyelvek hatására ez az összetett kép még tovább árnyalódik, így nyelvi életrajzok szempontjából már 14-15 éves korban meglehetősen nagyok a különbségek.

2.2. Adatközlők

A fentiekben részletezett okok miatt az adatközlők kiválasztása során elsődleges szempontnak tekintettem azt, hogy nyelvtudásszintjük tekintetében a lehető legkevesebb különbség legyen a nyelvtanulók között, azaz nyelvi életrajzaik a lehető leghasonlóbbak legyenek. A kiválasztott diákok, Réka és

Zsolt, mindketten kilencedik osztályos középiskolások. Németül első idegen nyelvként (L2) az általános iskola negyedik, angolul második idegen nyelvként (L3) a gimnázium kilencedik osztályban kezdtek tanulni. Mind német, mind pedig angol óráikon kezdettől fogva egyazon tanulói csoportban tanulnak, osztályzataikat tekintve ugyanazon eredménnyel.

2.3. Adatfelvétel

Az adatfelvétel során figyelembe vettem korábbi vizsgálatok (T. Balla 2008a, 2008b, 2008c) módszereinek hatékonyságát. Tapasztalataim szerint fordítási feladatok segítségével könnyedén megfigyelhetjük mind a pozitív, mind a negatív transzferjelenségeket. Amennyiben a fordítási feladatot szóban végzik az adatközlők, betekintést nyerhetünk abba, hogy hogyan formálódnak gondolataik. Amikor a fordítási feladatot interjú is követte, azt tapasztaltam, hogy gyakran olyan felvetések kerültek felszínre, amelyekre csupán a feladat teljesítésével nem derült fény. Kézenfekvőnek tűnik tehát a hangosan gondolkodtatás módszerének (Ericsson, Simon 1993) alkalmazása, azaz érdemes az adatközlőket fordítási feladatuk végrehajtása közben folyamatosan megfigyelni és gondolataikat azok formálódása során tetten érni.

A fordítási feladat összeállításával az volt a célom, hogy mind angol, mind német nyelven olyan mondatokat alkossak, melyek megfelelnek az adatközlők nyelvi szintjének, de tartalmazzanak olyan lexikai elemeket, melyeket a diákok németül már ismernek, de angolul még nem. A fordítandó szöveg nagy számban tartalmaz közös etimonú szavakat, melyektől transzferjelenségek előidézését vártam. Az adatközlők először a német szöveget fordították angolra, majd az angolt németre, miközben arra kértem őket, hogy minden, a feladattal kapcsolatos gondolatukat mondják ki fennhangon. A fordítási feladatot követően interjút készítettem a diákokkal, melynek során nyelvtanulói tapasztalataikról kérdeztem őket, illetve a fordítási feladattal kapcsolatos gondolataikról beszéltek. Az adatfelvétel során a két diák külön-külön, egymástól függetlenül oldotta meg a feladatot. Az adatokat digitálisan rögzítettem.

1. Ich bin Peter Klein. Ich habe früher in der Hauptstadt, Budapest gewohnt. Jetzt wohnen wir in Szeged.
2. Ich arbeite bei der Firma Impexp. Ich bin der Direktor. Ich habe ein großes schwarzes Auto.
3. Mein Sohn heißt Hans, er ist Schüler. Er ist 1997 geboren. Er spielt gerne Fußball.
4. Meine Frau heißt Petra, sie ist Sekretärin. Sie ist sehr sympathisch und freundlich. Sie liest viele Bücher. Sie hat kein großes, sondern ein kleines Auto, das grün ist.

1. fordítási feladat: Németről (L3) angolra (L2) fordítandó mondatok

1. I have always lived in Szeged: this is my favourite town. It has beautiful parks with big trees and many flowers. I like walking in the city.
2. My mother is a doctor. She is forty years old. She speaks English, German and Spanish. She has many friends.
3. Her brother is an engineer and he works for the army. He earns a lot of money but he does not buy a new house.

2. fordítási feladat: Angolról (L2) németre (L2) fordítandó mondatok

3. Elemzés

Az adatközlők az azonos nyelvi szintek ellenére különböző eredménnyel oldják meg a feladatokat. Réka szinte hibátlanul teljesít: mind németről angolra, mind pedig angolról németre a mondatokat szinte azonnal fordítja, egyik idegen nyelvről a másikra. Néhány transzferjelenség tettenérhető, pl. az *doctort* németül is *Doktornak* fordítja, illetve a német *Auto* angolul is *auto* lesz. Érdekes, hogy a fordítási feladatot követő megbeszéléskor sem jut eszébe a helyes célnyelvi változat, csak amikor elárulom a szó jelentését, derül ki, hogy valójában ismerte a célnyelvi megfelelőket.

Zsoltnak csak részlegesen sikerül megoldania a feladatot: mindkét nyelvről először magyarra fordít, és a magyar fordítást tekinti kiindulópont-

nak a célnyelvre történő fordításkor. Valószínűleg épp a magyar nyelv közbeiktatása miatt transzferjelenség nem fordul elő. A fordítási feladatot követően, a feladatok megbeszélésekor kiderül, hogy kevés kivétellel ismerte azokat a kifejezéseket is, amelyeket nem sikerült előhívnia.

Míg Réka ritkán akad el, Zsolt lényegesen gyakrabban. Mindkét adatközlő hasonló megjegyzéseket tesz elakadáskor: „ezt biztosan nem tanultuk még”, „tanultuk, de nem jut eszembe, pedig tudnom kellene”, „tudom, hogy hasonlít az angolra/németre, de nem tudom, hogy van”.

A hangosan gondolkodtatást követő interjúban mindkét diák egybehangzóan állítja, hogy számukra a német nyelv könnyebben tanulható, mint az angol. Okokként is ugyanazt jelölik meg: a német „logikusabb” és szabálykövetőbb nyelv, kiejtése könnyebb, mint az angolé, és a szavaknak csak „egy jelentésük van, nem olyan sok, mint az angolban”. A két idegen nyelv közül egyik diáknak sincs „kedvence”, bár az interjú során egyértelműen kiderül, hogy Réka lelkesebb nyelvtanuló, mint Zsolt.

Az angol és a német nyelv közötti hasonlóságokat a két adatközlő teljesen másban látja. Réka szerint a nyelvek struktúrája hasonló, így pl. ha valamilyen nyelvi jelenséget megértett az egyik nyelven, akkor az a másikon már nem szorul magyarázatra, példaként említi a személyes névmás három nemét, a prepozíciók helyét a mondatban, valamint az igék rendhagyó, múlt idejű alakjainak hasonlóságát. Ugyanakkor Réka véleménye szerint a szavak „nem annyira hasonlítanak egymásra”. Ezzel szemben Zsolt épp azt emeli ki, hogy „vannak szavak, amik nagyon hasonlítanak”.

Réka számára L2 német tudása sokat segít az L3 angol tanulása során: elsősorban a nyelvtani szerkezetek megértésében és olvasott szöveg értésében. Zsolt, épp ellenkezőleg, úgy tapasztalja, hogy „a német inkább beza-var”, azaz a német szavak, szerkezetek jutnak eszébe, miközben angolórán, angolul kellene megnyilvánulnia. Arra a kérdésemre, hogy szokta-e keverni a két nyelvet, Réka válasza egyértelmű nem, bár elismeri, hogy mivel jelenleg az angol nyelvet tanulja intenzívebben, néha angol szavak törnek előre német nyelvi feladatoknál. Zsoltnak problémát okoz, hogy gyakran ellentétes nyelven jutnak eszébe a nyelvi elemek. Példaként említi, hogy angol szódolgozatok írásakor gyakran német nyelvi elemek „ugranak be”. Amikor egyértelműen tudja, hogy ami „beugrott”, az németül van, akkor nem írja le,

de ha azt sejti, hogy hasonló alakú lehet az angol nyelvi megfelelő, akkor megpróbálkozik a megoldással.

1. Melyik nyelvet tanulod könnyebben? Miért?
2. Melyik nyelvet szereted jobban? Miért?
3. Vesz-e észre hasonlóságokat az angol és a német nyelv között? Ha igen, miféleképpen? Tudnál példákat említeni?
4. Tapasztaltál-e már olyat, hogy az egyik nyelv ismerete előnyt jelentett a másik tanulásakor? Tudnál példákat említeni?
5. Előfordult-e valaha, hogy összekeverted a nyelveket (pl.: valamit angolul szerettél volna mondani, de csak németül jutott eszedbe)?

A fordítási feladatot követő interjú kérdései

4. Következtetés és kitekintés

Összefoglalásul elmondható, hogy a két, nyelvi önéletrajzát tekintve azonos háttérű diák különböző eredménnyel oldotta meg a fordítási feladatot. Mind a hangosan gondolkodtatás, mind pedig az azt követő interjú során egyértelműen kiderült, hogy a két diák különböző módon vélekedik az általuk tanult idegen nyelvek kapcsolatáról, illetve arról, hogy segíti-e az egyik nyelv ismerete a másik nyelv tanulását. Míg Réka egyértelműen úgy értékelte, hogy az általa tanult idegen nyelvek ismerete kölcsönösen segíti a nyelvek tanulását, Zsolt arról számolt be, hogy gyakran lép fel negatív transzfer, ami zavarólag hat. Érdekes megjegyezni, hogy az interjúkban elmondottaktól eltért az, ami a fordítási feladat során megfigyelhető volt: Rékánál jelentkezett transzfer, Zsoltnál nem.

Az esettanulmány során alkalmazott módszer, a hangosan gondolkodtatás a harmadik nyelv tanulási folyamatának vizsgálata során véleményem szerint finomításra szorul. A módszer alkalmazását megelőzően érdemes lenne az adatközlőket megtanítani erre a technikára, így elkerülhetővé válna, hogy probléma felmerülésekor néhány sematikus válaszcsoportra korlátozódjon a válaszadás (pl. „ezt még nem tanultuk”, „ezt tudnom kellene, de nem jut eszembe”, „tudom, hogy hasonlít a németre, de nem tudom angolul”, stb.). Ugyanakkor ha az adatközlőket tréningezzük erre a módszerre, fennáll a

veszélye annak is, hogy válaszaikat befolyásoljuk. Véleményem szerint e módszer alkalmazása gondos előkészítést igényel, és csakúgy, mint a fentiekben bemutatott vizsgálat során, érdemes interjúkkal kiegészíteni annak érdekében, hogy a lehető legteljesebb képet kapjunk a diákok fejében végbemenő folyamatokról, hiszen láthattuk, hogy olykor ellentmondás volt a diákok teljesítménye, illetve véleményük között.

Irodalom

- Ericsson, K. A., Simon, H. A. 1993. *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hufeisen, B., Beate L. (Eds). 1998. *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag. 21–31.
- Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tápainé Balla Á. 2007. Tanuljunk két idegen nyelvet egyidejűleg! Magyar nyelv-tanulók tapasztalatai két rokon nyelv, az angol és a német tanulásával. [Learning two foreign languages simultaneously: Hungarian language learners' experience with learning two genetically related languages: English and German] *Nyelvinfó*, XV/1. 13–23.
- Tápainé Balla Á. 2008a. Angolul és németül tanuló nyelvtanulók transzferjelenségei. *MANYE XVIII. konferenciakötete*. 701–707.
- Tápainé Balla Á. 2008b. Mit tud, aki nem tud angolul? *Nyelvinfó*. 16.1. 37–45.
- Tápainé Balla Á. 2008c. What does an L3 learner already know? In: Otilia M. A., Maria P. S. J. (szerk.): *Achieving multilingualism: wills and ways. Proceedings of the 1st International Conference on Multilingualism (ICOM)*. Castello de la Plane: Universitat Jaume I. 468–478.
- Tápainé Balla Á. 2010. Diákok nyelvi életrajza középiskolai tanulmányaik kezdetén. *Bölcsészműhely 2009. Konferenciakötet*. Előkészületben.

Beszédtervezés az idegen nyelvben

Laczkó Mária

1. Bevezetés

A beszédprodukciónak folyamata a gondolat megtervezésére és a nyelvi forma kialakítására tagolható. A mindennapi kommunikációkban mindkét szakasz módosul(hat), ami a beszélő közlésében hibákhoz, megakadásokhoz vezethet.

Levelt beszédprodukciónak modelljében a gondolat megtervezésekor a makrotervezés során a beszélő azt dönti el, hogy mit és milyen céllal akar közölni, míg a mikrotervezés során a nyelvi forma tervezése történik. Megkezdődik a lexikális elemek kiválasztása, s a beszélő időrendet is tervez elhangzásukra (Levelt 1989, 1993).

Az anyanyelv elsajátítása a beszédpercepció és a beszédprodukciónak fejlődését jelenti. A produkciós szakirodalom főként a kisgyermekek elsajátítási jellemzőit tárgyalja, az idősebbek, így a középiskolások beszédére irányuló kutatások jóval ritkábbak. Mégis megfogalmazódik, hogy a nyelvi eltérések jellegzetesek 14-18 éves korban is a felnőttek nyelvétől (Menyuk 1981, Obler 1985, Gósy 1999), továbbá e korosztály többféle beszédtempót és beszédstílust hordoz (Subosits 1990, Laczkó 1991, 2009; Gocsál 2000). Empirikus vizsgálat igazolta, hogy az eltérések érintik e korosztály anyanyelvi spontán beszédtervezési műveleteit is (Laczkó 2006).

Az anyanyelv-elsajátítás záró szakaszában a tanulók beszédprodukciónak lehetővé teszi a tervezés és a kivitelezés vizsgálatát. A második nyelv elsajátítása az általános iskolában kezdődik, ám jórészt a középiskolai évekre tevődik. Így a fenti megállapítás az idegen nyelvre is érvényesnek kell, hogy legyen. A második nyelv elsajátítását taglaló elméletek (azonosság-hipotézis, kontrasztív elemzés elve, inpuhipotézis, preferencia modell) közös jege, hogy az első és a második nyelv között szoros kapcsolatot tételeznek fel (Stern 1970, Littlewood 1984, Krashen 1985, Spolsky 1989). Az idegen nyelv elsajátításának a folyamatát tehát alapvetően az anyanyelv-elsajátítás determinálja, azaz az anyanyelv tanulási stratégiát jelent a második nyelv megtanulásában. Ha a tervezési szakaszok az anyanyelvben eltérnek a felnőtt nyelvi mintáktól, és elfogadjuk az anyanyelvi transzfer fogalmát, akkor

feltételezhető, hogy ebben az életkorban a beszéd tervezése az idegen nyelvben szintén vizsgálható, s vélhetően az anyanyelvi tendenciákat is követi. A hipotézis ellenőrzésére vizsgálatot végeztünk 15 és 18 évesekkel. Azt elemeztük, hogy a makrotervezést és a mikrotervezést kísérő nyelvi jelenségek milyen sajátosságokat mutatnak a tanulók angol nyelvi spontán beszédprodukciónak.

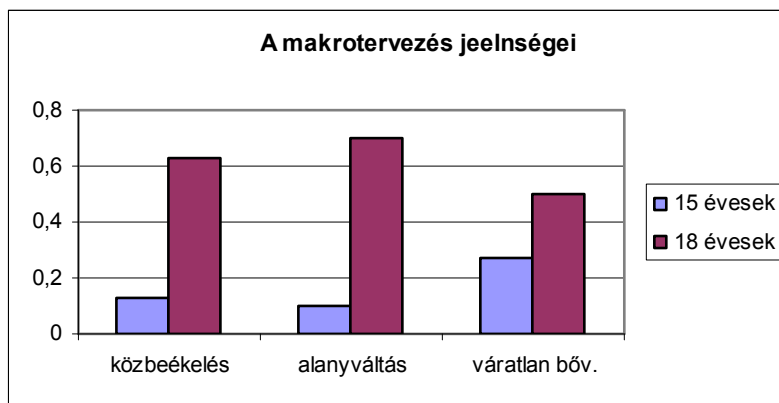
2. Anyag és módszer

A tervezési műveletek elemzése irányított spontán beszéden (Fábricz 1988) alapult. A vizsgálathoz 5-5 perces beszédekét rögzítettünk mikrofonnal egy budapesti középiskolában. A diákok azonos instrukciókat kaptak, gondolataik összerendezésére egy-egy percet adtunk: *'I would like to ask you to tell me your opinion about movie films, tv films, tv programmes, video films'*. A vizsgálatban 30-30 gyermek szerepelt, átlagéletkoruk 15,3 és 18,3 év volt.

A spontán beszédek az angol nyelvi helyesírás alapján többszöri lehallgatás után lejegyeztük, számítógépre vittük, és meghatároztuk a beszéd-részletekben a szavak számát. A szövegek a 15 éveseknél 3767, a 18 éveseknél 8415 szót tartalmaznak összesen. Elemeztük a közbeékeléseket, a váratlan bővítményeket, az alanyváltásokat (makrotervezés), az ismétléseket, a töltelékszókat, a grammatikai hibákat (mikrotervezés). (Statisztikai elemzést az SPSS 10.0 for Windows programmal végeztünk.)

3. Eredmények

A beszédprodukciónak a gondolat megszakításának leggyakoribb esete a beszélő véleményének, hirtelen aktivált gondolatainak közbeékelése. Más-kor az összetett gondolatot követően a bonyolult közleményben a beszélő változtatja az alanyt, vagy a mondottakat egy újabb mondatrészszel egészít(het) ki, ami hibás szerkezetet eredményezhet.



1. ábra: A makrotervezést kísérő nyelvi jelenségek (darab/fő)

A **makrotervezés** nyelvi formái jórészt az idősebbek beszédét jellemzik. Az egy főre eső nyelvi formák számában (1. ábra) a 15 és 18 évesek között a legkisebb különbséget a váratlan bővítmények, a legnagyobbat az alanyváltások adták. A 15 éveseknél a váratlan bővítmények, a 18 éveseknél az alanyváltások emelkedtek ki. A közbeékelések egy főre eső átlagai (15é: 0,13, 18é: 0,63, $p < 0,0087$) közti eltérés jelentős, csakúgy, mint az alanyváltások közötti (15é: 0,1, 18é: 0,7, $p < 0,0045$). A váratlan bővítmények értékei 0,27, és 0,5, (itt $p < 0,1651$). A makrotervezés nyelvi formáira kapott mennyiségi adatok tehát sejtetik, hogy a két korcsoport angol nyelvi beszédtervezése nem teljesen azonos. A fiatalabbak a legegyszerűbb módon próbálják kifejezni, amit gondolnak, az idősebbek összetett gondolataikat a bizonytalan nyelvtudás miatt bonyolultan, a kiejtett közlést kiegészítve tudják elmondani. Ennek legszembetűnőbb jelei a megnyilatkozásaikban a gyakori alanyváltások.

A 18 évesek közbeékelései megtalálhatók hosszabb gondolatsorban: „*It was good, it was subtitled, it was in the (szünet) in the Danube movie. (szünet) Yes. (szünet) Hm. It's a hard (szünet) hard job I think to speak in En in English about the films. (szünet) But films on tv...*”. A közbeékelés itt nem kapcsolódik szervesen a gondolatba. Azt sugallja, mintha a diák mondanivalója elfogyott volna, vagy bizonytalan, mit említsen. Ezt a beékelést megelőző, s követő szünetek és hezitációs jelenségek is megerősítik. Szerkezetek ékelődtek egyetlen gondolatba is, ekkor jellemzőek az érzelmi színezetűek: „*But my mother watches this just (szünet) once or twice a week (szü-*

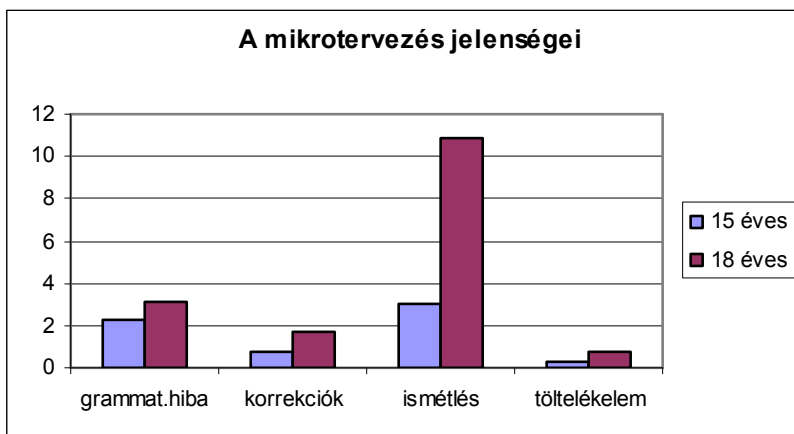
net) but *'Oh my God' she says*". A diákok állásfoglalásukat is beékelték: „*I like oh I can't speak English now, well I go back. So I like going to cinema.*”

A 18 évesek alanyváltásaikor az összetett gondolatban gyakoriak a névmások. „*I can I can I* (szünet) *I am able to watch* (szünet) *films and movies for example HBO*”.

A váratlan bővítmény az idősebbeknél a gyakoribb, de számuk a 15 éveseknél is sok. A példában („*I think it's not too expensive, it can be acceptable* (szünet) *the ticket prices*” a diák (18é) az ismertnek vélt alanyt a közlés végén megnevezi. Előzőleg a moziba járásról beszél, az *it* névmással erre utal vissza, így a kitett alany pontosítja mondandóját, de helytelen a szórend. A 15 évesek váratlan bővítményeinek (alany és tárgy) megjelenése összefügg a szórendi problémákkal, és tapasztalhatók grammatikai hibák, lexikális hiányosságok: „*I watch sometimes soap operas, (szünet) so often and reality shows*”.

Különbség volt a **mikrotervezés** nyelvi formáiban is. Azok a 18 évesek, akiknek nagyobb volt a szókincsük, s a témáról összefüggően hosszabb ideig tudtak beszélni, alkalmaztak egyfajta logikai felépítést. Mivel ők gyakran az anyanyelvben mondottakat kísérelték meg az angolban is kifejezni, így a tapasztalható logikai rend nem véletlen. A gyengébb nyelvi készségűek egy-egy témát érintettek, náluk a váltások ritkábbak. A 15 évesek, amit nyelvíleg ki tudtak fejezni, azt olyan sorrendben mondták el, ahogy eszükbe jutott.

Amikor a beszélő válogat a nyelvi formák között, a közlésben a tervezés bizonytalanságára utaló ismétlések, töltelékszók (Gósy 2002, 2003), továbbá annak zavarát jelző grammatikai és/vagy lexikai hibák, s azok korrekciói léphetnek fel (vö. 2. ábra).

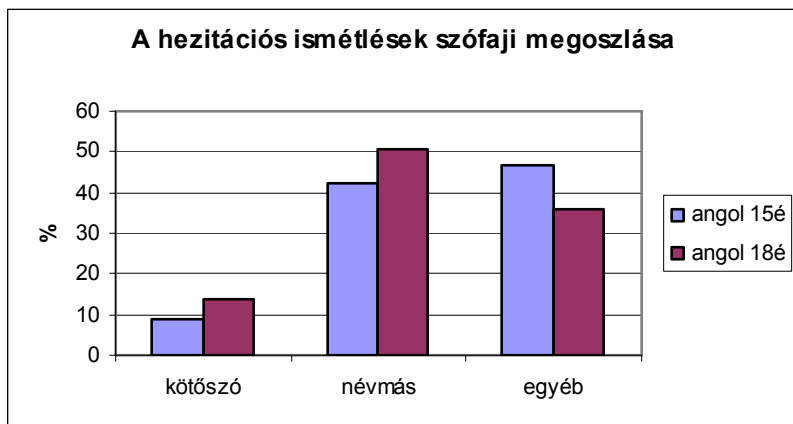


2. ábra: A mikrotervezést kísérő nyelvi jelenségek (darab/fő)

A korcsoportok között a legnagyobb különbség az ismétlések egy főre eső számában volt (15é:3, 18é:10,9, $p < 0,00082$). Arányuk nő az életkorral, míg a töltelékszók jóval kisebb száma attól kevésbé függ ($p < 0,2769$). A grammatikai hibák száma szintén sok ($p < 0,0527$). A mikrotervezés nyelvi jelenségei tehát azt sejtetik, hogy a diákok produkciója a tervezés, s a produkció szintjén is különbözik. A mikrotervezési folyamatok sokkal inkább hasonlóak, mint a makrotervezés szintjén zajlók, s az adatok jelzik, hogy a tanulóknak a legnagyobb nehézséget a gondolat kifejezéséhez illesztendő nyelvi forma megtalálása jelenti.

Az ismétlések a beszélő belső bizonytalanságának leggyakoribb jelei, s így funkció nélküliek a közlésben. Levelt modelljében a fogalmi szint és a nyelvi tervezés szintje közötti hibák. Típusai a korrekciós ismétlések (Szendes 1973), a gondolatismétlés, s a hezitációs ismétlések. Ekkor főleg névmások, névelők, kötőszók, vagy töltelékelemként funkcionáló szavak ismétlődnek (Keszler 1983, Gósy 1998).

A hezitációs ismétlések (3. ábra) leggyakoribb típusában az ismételt szavak közé szünet ékelődött, ami időt biztosít a beszélőnek gondolatai megformálásához. A 18 éveseket jellemzi („*In my opinion on the Tv there are a lot of (szünet) a lot of bad films*”), ám a kiemelkedő 15 éveseknél szintén láttuk: „*I have got a lot of films (szünet) that new films (szünet) like Doktor Dr. Little two*. A szavak szünet nélküli ismétlése a fiatalabbak sajátja: „*I don't know the horror horror films and sci-fi*”.



3. ábra: A hezitációs ismétlések szófaji megoszlása (%)

A korrekciós ismétlés ritka, ennek oka a 15 éveseknél egy szerkezet hibás szórendje („*Sometimes go I sometimes go to the cinema*”), a 18 éveseknél lexikai tévedés: „*I can I I can* (szünet) *I* (szünet) *I am able to watch* (szünet) *films and movies for example HBO*”. „*I think the individual* (szünet) *individualism* (szünet) *is not true* (szünet) *not* (szünet) *not real*”. Az első példában lexikai és grammatikai szándékú a korrekció, a másodikban lexikai.

A megismételt gondolatok egy főre eső aránya közötti (15é:1,2, 18é:2,9, $p < 0,00038$) különbség életkori eltérésre utal. A 18 évesek azonos vagy különböző módon ismételték gondolataikat, de a jobb nyelvi készségűek eltérő, a gyengébbek azonos nyelvi formában, s ők egyszerűbb szerkezeteket is ismételnék: „*Psychothriller film scares me. When I watch psychthriller I am afraid to go upstairs. I am scared very much*”. „*I can learn a lot of things. I can learn interesting things*”. A 15 évesek egyszerű gondolatokat ismételnék, s a nyelvi forma a jobb beszélőknél is egyszerű: „*I like comedy films. I like very much comedy*”.

A töltelékelemek aránya, s az ekként funkcionáló szavak típusa egyaránt kevés volt, egy felelő szó (*yes*), s egy szerkezet *I don't know* állt e funkcióban. Mindkettő gyakorisága összefügg az életkorral, a *yes* a 18 éveseknél lényegesen gyakoribb, míg a szerkezet csak 15 éveseknél, beszélőhöz köthetően fordult elő.

A grammatikai hibák egy főre eső aránya szintén különbözött ($p < 0,527$). Gyakori az alany és az állítmány egyeztetési hibája: „*The films is not*

good”. A grammatika szabályainak megszegését jelzi a többes szám helytelen használata („*I like football matches and ö all kind of ball game*”), a rendhagyó ragozású főnevek (*people, person*) tévesztése („*It’s a fair haired people*”), az egyeztetés és a többes szám együttes hibája („*There is a lot of film*”). Az angolban a *simple present* igeidő képzésekor a 3. személy -s személyragot kap, elmaradása a kiemelkedő 18 évesek beszédét is uralta: „*My mother come ö (szünet) into the room*”. Jellemző a *simple present* és a *present continuous* igeidők keverése. Utóbbi helytelen képzésekor a *to be* ige ragozása nélküli alakok dominálnak: „*My friend is going to the cinema and watch it*”. Máskor a *to be* igét ragozzák, de az -ing végződés elmarad: „*I I was watch it when I was a child*”. A grammatikai hibák jól mutatták az interferencia jelenségét, tipikus példája a névszói-igei állítmány kifejezése. Az anyanyelvi zérus morféma hatására a *to be* igével alkotott szerkezetekben a létige az egyes szám harmadik személyben automatikusan elmaradt: „*My favourite actor Eddy Murphy*” (15é), „*I think very good*” (18é). A többes szám jele (-s) analógiás tévesztést hoz létre. Például a *news* főnév -s hangja a többes szám jeleként értelmeződik, s ehhez egyeztetnek: „*There are a lot of news*”. Tévesztik a prepozíciókat is: „*I haven’t got a time at afternoon*”.

Az idősebbek többet korrigálták az elhangzottakat (vö. 2. ábra, $p < 0,033$), sajátjuk a lexikai korrekció. Ez többnyire tipikus ige párok (*say-tell, see-watch*) felcserélése miatti („*I I haven’t ever seen this film just I would like to see (szünet) watch it*”), de grammatikai oka is lehet: „*This is a (szünet) a program every day (szünet) in the afternoon when I went home (szünet) when I go home*”. A részletben a múlt időt a tanuló jelen időre korrigálja, egy másikban a jelen időt módosítja a diák múlt idejű alakra: „*...nowadays one Hungarian person get one (szünet) got one*”. Az ügyesebb 15 évesek főleg egy megkezdett szerkezetet cserélnek a tanult panelra, a szórendi hibák jellemzőek: „*I don’t watch usual I usually don’t watch Tv*”.

4. Összefoglalás, következtetések

Dolgozatunk céljaként magyar anyanyelvű középiskolások angol nyelvi beszédtervezési folyamatainak elemzését határoztuk meg. Vizsgálati szempontunk volt az életkor, szerepét a beszédtervezési folyamatok mindkét szakaszában ki tudtuk mutatni.

A **makrotervezésnek** az anyanyelvben igazolt jelenségeit az angol nyelvben jobbra a 18 évesek produkcióiban láttuk. Náluk az **alanyváltások** bizonyultak e tervezés jellemző nyelvi megnyilvánulásának. A váratlan bővítmények megjelenése már mindkét korcsoportban tapasztalható volt, s a fiatalabbaknál összefüggött a szórendi problémákkal. A **mikrotervezési** folyamatok különbsége szintén követhető volt. A legnagyobb volt az eltérés az **ismétlések** számában, ezek az anyanyelvi típusokba voltak besorolhatók. A korrekciós ismétlések a 18 éveseknél lexikális bizonytalanság miatt következtek be, a fiatalabbaknál ismét a szórendi hibák miatt. A különböző grammatikai tévesztések aránya mindkét korcsoport produkciójában magas volt, ami a második nyelv elsajátításának nehézségeire mutatott rá. A korrekciókra az anyanyelvi tendencia a 18 éveseknél, s a jobb produkciót nyújtó 15 éveseknél volt igaz.

Az angol nyelvi beszédtervezési műveletek elemzése alapján kimondható, hogy az anyanyelvi produkciós jellemzők a nyelvi kompetencia egy bizonyos szintjén, akkor, ha a tanuló képes (jól) kommunikálni, az idegen nyelvben is kimutathatók. Az **anyanyelvi beszédprodukció tudatos fejlesztése** tehát **pozitívan hat(hat)** az **idegen nyelvi kifejezőképesség** javulására. S mivel az idegen nyelv tanulásának a színtere főleg a középiskola, így a 15 és 18 évesek idegen nyelvi beszédprodukciójának a fejlesztésére a középiskolai éveknek meghatározó a jelentősége.

Irodalom

- Fábricz K. 1988. A beszélt nyelvi szövegalkotás kérdéséhez. In: Kontra M. (szerk.) *Beszélt nyelvi tanulmányok*. Budapest: MTA. Nyelvtudományi Intézete. 76–90.
- Gocsál Á. 2000. A beszéd időviszonyai különböző életkorú személyeknél. In: Gósy M. (szerk.) *Beszéd kutatás '2000*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 39–50.
- Gósy M. 1998. A beszédtervezés és a beszéd kivitelezés paradoxona. *Magyar Nyelvőr* 122. 3–15.
- Gósy M. 2002. A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 126. 192–204.
- Gósy M. 2003. A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 127. 259–282.

- Gósy M. 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Keszler B. 1983. Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata. In: Rácz E. – Szathmári I. (szerk.) *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Budapest. 164–87.
- Krashen S. 1985. *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Laczko M. 2006. Beszédtervezési műveletek 15-18 évesek spontán beszédében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* VI. 1–2. 43–68.
- Laczko M. 2009. Tizenévesek beszédének fonetikai-stilisztikai elemzése. *Anyanyelv-pedagógia*. 1–2. Internetes folyóirat
- Laczko, M. 1991. The interrelation of articulation rate and pauses in children's speech. In: Gósy, M.(szerk.). *Temporal Factors in Speech*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 139–152.
- Levelt, W.J.M. 1993. Accessing words in speech production. Stages, processes and representations. In: Levelt, W.J.M. (ed): *Lexical Access in Speech Production*. Blackwell. Cambridge: Massachusett. 1–22.
- Levelt, W.J.M.1989. Speaking. From intention to articulation. A Bradford Book. Cambridge: Mass.
- Littlewood, W.T. 1984. *Foreign and Second Language Learning. Language – acquisition research and its implications for the classrooms*. Cambridge University Press.
- Menyuk, P. 1969. *Sentences children use*. Cambridge, Massachusett, London: MIT. Press.
- Obler, L.K. 1985. Language through the life-span. In: Berko Gleason, J. Charles E. (eds) *The Development of Language*. Colimbus. Toronto. London. Sydney: Merril Publishing Company. 103–139.
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Subosits I. 1990. Az életkor hatása a beszédtempó alakulására. In: Szende T. (szerk.). *Magyar Fonetikai Füzetek* 22. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 131–2.
- Stern, H.H. 1970. *Perspectives on SL Teaching*. Toronto: Institute for Studies in Education.
- Szende T. 1973. Spontán beszédanyag gyakorisági mutatói. *Nyelvtudományi Értekezések* 81. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Tanulási és tanítási stratégiák gyakorlati alkalmazásának lehetőségei, korlátai

Gecse Mária Veronika

1. Bevezetés

Az idegen nyelv tanítása során felmerülnek más tantárgyaknál nem létező problémák, melyek egyrészt a tantárgy-pedagógia körébe tartoznak, másrészt viszont kapcsolódási lehetőséget teremtenek a grammatikai kutatásokhoz. Egy gyakorlati példán keresztül szeretném felhívni a figyelmet arra a problémára, amellyel gyakorló tanárként szembesültem az olasz nyelv tanítása során, és amelynek hatására át kellett értékelnem a nyelvtanítási stratégiák alkalmazásának lehetőségeiről alkotott elképzeléseimet.

A vizsgálat elvégzéséhez vezető problémák:

- Olasz nyelvtanárként gimnáziumban tanítva lehetőségem nyílt megfigyelni, hogy a napjainkban Magyarországon ajánlott, divatos módszereket követő és elméletileg sikeresnek tartott, az olasz nyelv tanításához ajánlott nyelvtankönyvek nem nyерik el a diákok tetszését.
- Nem működnek az egyébként üdvöztőnek tartott megoldások.
- Az idegen nyelvi ismereteken túl, ahhoz, hogy a nyelv élni kezdjen a tanulóknál, az adott országgal kapcsolatos ismeretekre is szükség van →
- → ezeket a tankönyvek túl bonyolult formában mutatják be.
- Az ún. „Conosciamo l’Italia” c. részek lennének hivatva a tanulók figyelmének felkeltésére →
- → ezen részek feldolgozása ütközött a legnagyobb ellenállásba →
- → a lexikai nehézség, ill. a szövegek egyhangúsága miatt.

Itt kapcsolódik be a nyelvtanár szerepe, akinek időben fel kell ismernie, hogy milyen tanítási stratégiát alkalmazzon, mit tekintsen elsődleges célnak, amihez feltétlenül jártasnak kell lennie a különböző órátípusok megszervezésében, ismernie kell több tankönyv tartalmát, kreatívnak kell lennie, hogy azonnal tudjon alkalmazkodni a nyelvelsajátítás során felmerülő különböző problémákhoz.

1.1. Vizsgálat

- 15-18 éves, 10-18 fős csoportokban, heti 3 órában tanuló diákok, 30 fő
- 16-17 éves, nyelviskolában 2-3 fős kiscsoportokban, heti 2 órában tanuló diákok, 5 fő
- A vizsgálat mindkét részében (kérdőív, személyes beszélgetés) részt vett minden tanuló

1.2. Módszer

- Kérdőív (A kérdésekre egy válasz adható, kivéve a második kérdést, ahol tetszőlegesen számú válasz jelölhető.)
- Személyes beszélgetés (A kérdésekre adott válaszokat minden tanuló saját maga írta le.)

2. Vizsgált tankönyv, munkafüzettel

T. Marin – S. Magnelli: Nuovo Progetto Italiano 1. ed. Edilingua, Roma, 2006

A Studio Italia Olasz Nyelviskola tankönyvjegyzékre történő felvételt kezdeményező kérelmét a 2009. január 15-én kelt, KHF/336-1/2009 számú határozatban elfogadták, a Nuovo Progetto Italiano tankönyvsorozatot a 2009/2010. tanévi tankönyvjegyzékre felvették, azt az Oktatási Hivatal 2008. július 11-én kelt határozatában 2013. augusztus 31-ig tankönyvvé nyilvánította. A Nuovo Progetto italiano c. tankönyvsorozat, a szigorú törvényi előírások miatt, hogy felkerülhessen a tankönyvjegyzékre, a következő formai átalakításon ment keresztül: eddig: 2 tankönyv + 2 munkafüzet + 2 szószedet külön kötetekben + 2 CD-Rom → jövőben: 4 kötetben tankönyv, munkafüzet, szószedet + 2 CD-Rom.

Vizsgálatom tárgyát a Nuovo Progetto italiano „eredeti” kötetei alkották, mivel az új kötetek csak a 2009/10-es tanévtől kerültek fel a tankönyvlistára, és pillanatnyilag nem áll rendelkezésre a vizsgálathoz elegendő adat. Céлом a vizsgálatnál az volt, hogy egy későbbi időpontban azt megismételve kiderüljön, vajon a változtatások elérték-e a kívánt célt. A tankönyvlistán (1. tábl.) gimnáziumi tanulók számára csak ez az egy sorozat szerepel, amit sajnálatosnak tartok, mert Magyarországon számos elérhető, nyelvtanuláshoz/nyelvtanításra kiválóan alkalmas, Olaszországban külföldiek oktatására

használatos sorozat található. Hely hiányában csak 3 sorozatot (8 kötet) emelek ki, amelyek önmagukban is megfelelnek a gimnáziumi oktatásra, vagy alkalmazhatók lennének kiegészítő használatra. (2. tábl.)

A tankönyv megnevezése	Ajánlott korosztály
Szókincspróba Pobozsnyi Ágnes Holnap Kiadó Budapest, 1997 13867-6/2004.	5–8. o. általános iskola
Nuovo Progetto italiano 1A- Libro dello studente & Quaderno degli esercizi, edizione ungherese Telis Marin, Sandro Magnelli STUDIT Kft. Budapest, 2007 KHF/721-22/2008	9–12. o. 8 évf.; 6 évf.; 4 évf. gimnázium; szakközépiskola
Nuovo Progetto italiano 1B- Libro dello studente & Quaderno degli esercizi, edizione ungherese Telis Marin, Sandro Magnelli STUDIT Kft. Budapest, 2007 KHF/722-22/2008	9–12. o. 8 évf.; 6 évf.; 4 évf. gimnázium; szakközépiskola
Nuovo Progetto italiano 2A- Libro dello studente & Quaderno degli esercizi, edizione ungherese Telis Marin, Sandro Magnelli STUDIT Kft. Budapest, 2007 KHF/724-22/2008	9–12. o. 8 évf.; 6 évf.; 4 évf. gimnázium; szakközépiskola

Nuovo Progetto italiano 2B- Libro dello studente & Quaderno degli esercizi, edizione ungherese Telis Marin, Sandro Magnelli STUDIT Kft. Budapest, 2007 KHF/725-22/2008	9–12. o. 8 évf.; 6 évf.; 4 évf. gimnázium; szakközépiskola
Forrás :Oktatási és Kulturális Minisztérium http://www.okm.gov.hu 2009/2010. tanévi közoktatási tankönyvjegyzék	

1. táblázat: A 2009/2010. tanévi közoktatási tankönyvjegyzék/Olasz

Passeggiate italiane – intermedio, avanzato Bettoni Camilla, Vicentini Giosi ed. Bonacci; Roma, 1997	• A tankönyv 24 „sétából” áll, és olyan tanulóknak készült, akik jobban meg akarják ismerni a mai Olaszországot, valamint nagyobb folyékonysággal és helyesebben szeretnének olaszul írni, olvasni és beszélni. • A fejezetek olvasmányai mindig autentikusak, amelyek segítségével a tanulók reális képet kapnak a mai olasz kultúráról. A fejezetek változatos és szórakoztató, a megértést, a szókincset fejlesztő, valamint nyelvtani gyakorlatokból, a társalgási és fogalmazási feladatokból állnak. • A nyelvtant a könyv deduktív módon közelíti meg, tehát a nyelvtani szabályokat a gyakorlatokon és a példákon keresztül ábrázolja. • A függelék összefoglalja a feladatok által tárgyalt pontokat, hogy ezzel is megkönnyítse a tanulók dolgát. Ezért minden feladat végén egy szám jelzi, hogy az adott nyelvtani szabály a függelékben hol található. A könyv végén található a feladatok megoldása is, így a könyv önálló tanulásra is jól alkalmazható.

Allegro 1, 2, 3 1 = A1-A2, 2 = A2-B1, 3 = B1-B2 Linda Toffolo, M. Gloria Tommasini; Renate Merklingshaus, ed. Edilingua, Roma, 2008	Az <i>Allegro</i> háromtagú innovatív olasz nyelvkönyv-család azoknak, akik az olasz nyelvet és a minden napokat szórakoztató módon akarják elsajátítani, megismerni. Rövid és motiváló fejezeteivel, ösztönző játékokkal és feladatokkal elsősorban a kommunikációkészség fejlesztését célozza, de nem hanyagolja el a már megtanult struktúrák ismétlését és rögzítését sem. A könyvcsomag az alábbi részekből áll: • tankönyv és munkafüzet, egyetlen kötetben, ami megkönnyíti és hatékonyabbá teszi a használatot. A könyv és munkafüzet a következőkből épül fel: • 12 fejezet, amelyből 4 ismétlés, • nyelvtani és a beszédkészséget fejlesztő ismeretek összefoglalója minden fejezet végén, • autentikus írott és szóbeli szövegek, • a könyv végén található mellékletben nyelvtani összefoglaló és szószeret minden fejezethez.
Espresso 1, 2, 3 1 = A1-A1, 2 = A2-B1, 3 = B1-B2 Luciana Ziglio, ed. Alma, Firenze, 2007	• Lehetővé teszi, hogy a tanulók szinte azonnal könnyedén és biztonsággal kommunikáljanak valós élethelyzetekben. • Segítségével a tanulók elsajátíthatják a tanulási módszereket, és nagyobb önállóságra tehetnek szert. Olyan motiváló feladatokat tartalmaz, amelyek bevonják a tanulókat, valós helyzetekre épülnek, és segítik a tanulók közötti munkát. • Mindezek ellenére nem hanyagolja el a nyelvtant, valamint a tanult ismeretek rendezését, ismétlését és megerősítését, valamint az olasz minden napokkal és kultúrával foglalkozó ismeretekben gazdag.

2. táblázat: Magyarországon hozzáférhető, Olaszországban külföldiek számára tartott nyelvtanfolyamokon használt nyelvkönyvek

3. Kérdőív

Az alábbi válaszadási lehetőségek közül jelöld azokat, amelyekről úgy érzed, elősegítették nyelvtanulásodat.

1. Szövegek jellemzői a tankönyvben

- a/ Hosszabb szöveg (leíró jellegű szöveg)
- b/ Több rövid dialógus (dialógus mondatmintákkal)
- c/ Több szöveg (autentikus szöveg)

2. Gyakorlattípusok

- a/ Diktálás
- b/ Fordítás
- c/ Kiegészítés
- d/ Egyásra épülő feladatsorok

3. A nyelvtan ábrázolása

- a/ A nyelvtan rendszerszerű ábrázolása, amely tartalmazza a kivételeket is
- b/ A nyelvtan a könyv végén jelenik meg, táblázatos összefoglalóban
- c/ A nyelvtan valós kommunikációs helyzetekben történő megjelenése

4. A szókincs ábrázolása

- a/ Olvasmány után kétnyelvű szószedet
- b/ Szituációk után egynyelvű szószedet
- c/ Nincs szószedet

A kérdőívben feltett kérdések arra irányultak, hogy az egyes nyelvoktatási módszerek (nyelvtani-fordító, audio-linguális kommunikatív szemlélet) közül a tanulók melyeket preferálják. Válaszaik teljes mértékben saját véleményüket tükrözték, mivel az egyes módszerek általuk nem ismertek, azok nem befolyásolhatták a válaszadást. A Nuovo Progetto italiano c. tankönyv egyedüli szereplőjeként a tankönyvlistának, a modern nyelvoktatás képviselőjeként jelenik meg, számtalan méltató leírás olvasható róla, melyek szerint „hatékony”, „átlátható”, „a nyelvtanulást megkönnyíti”, „magával ragadó”, miközben a tanulók véleménye ennek ellenkezőjéről tanúskodik.

A kérdőívek során nyert adatok feldolgozása után a következő eredmények születtek:

- A kérdőív kérdéseire adott válaszokból egyértelműen kiderült, hogy a tanulók a nyelvtani-fordító módszer mellett teszik le voksukat, a gyakorlatok és a nyelvtan ábrázolása esetében. A gyakorlattípusok közül a fordítást, kiegészítést; a nyelvtan bemutatásakor a nyelvtan rendszerszerű, kivételeket tartalmazó ábrázolását választották.
- A szövegek jellemzői és a szókincs esetében nem ilyen egyértelmű a helyzet, kb. 50-50% arányban oszlanak meg a válaszok a nyelvtani-fordító és a kommunikatív szemlélet között, vagyis kb. fele-fele arányban választották a hosszabb szövegeket (nyelvtani fordító), ill. a több/autentikus szöveg (kommunikatív). A szókincs esetén ugyanez a helyzet, a válaszok a kétnyelvű szószeretet (nyelvtani fordító) és az egynyelvű (kommunikatív) között oszlottak meg.

4. A személyes beszélgetés során feltett kérdések

1. Milyennek találsz a tankönyv olvasmányait? (hosszúság, érdekesség, szókincs, egyéb)
2. Milyennek találsz a civilizációs ismeretekhez tartozó szövegeket? (érdekesség, közvetített ismeret hasznossága, egyéb)
3. Milyennek találsz a nyelvtan mennyiségét, felosztását, a magyarázatok érthetőségét?
4. Milyennek találsz a dialógusokat? (érdekesség, hasznosság, egyéb)
5. Milyennek találsz a magnóhallgatási gyakorlatokat? (nehézség, szókincs, érthetőség, egyéb)
6. Milyennek találsz a munkafüzet feladatait? (mennyiség, érthetőség, hasznosság, változatosság, egyéb)
7. Mit hiányolsz?
a/ a tankönyvből
b/ a munkafüzetből

A személyes beszélgetés során feltett kérdések irányultak konkrétan a tanulók által az iskolai nyelvtanulás során használt Nuovo Progetto italiano c. tankönyvre. A válaszokból a következő eredmények születtek:

- Az olvasmányok hosszúsága megfelelő, de tartalmuk nem kelti fel a tanulók érdeklődését, szókincese haszontalan dolgokat tanít meg, alapszavak helyett.
- A civilizációs ismeretek érdekesek, de túl hosszúak, és kezdő nyelvtanulók számára nehezek.
- A nyelvtan rendszertelen, önállóan nem érthető, a táblázatok segítenek.
- A dialógusok unalmasak, nem használhatók a mindennapi életben.
- A magnóhallgatási gyakorlatok nehezek, emiatt elveszítik a kezdeti lelkesedést.
- A munkafüzetben található feladatok mennyisége elegendő, de gyakran unalmasak, és szókincsük, valamint a mondatok hosszúsága miatt gyakran érthetetlenek.
- Néhány jellemző válasz arra, amit tankönyvből, illetve a munkafüzetből hiányoltak: „logikát, érdekességet, aktualitást, a nyelvtan érthető leírását, fordítási feladatokat, változatosabb feladatokat”.

5. Összefoglalás

Napi gyakorlati tapasztalataimból kiderült, hogy a közoktatásban létezik egy egységes elképzelés az idegen nyelvek tanításának céljáról és tartalmáról, ez megjelenik a tantervekben és az ehhez kapcsolódó tankönyvekben is. Az is világossá vált számomra, hogy a tantervi célok és a tanulók céljai, illetve a célok elérési módjai nem egyeznek meg egymással. Ezt mutatta az általam végzett vizsgálat eredménye is. Az olasz nyelv és az egyéb „kis nyelvek” – úgy tűnik – háttérbe szorultak a preferált angollal szemben a tankönyvellátottság tekintetében. Mivel sok olasz nyelvet tanító nyelvkönyv elérhető Magyarországon, figyelembe véve a tanulók igényeit és a több éve tanító nyelvtanárok tapasztalatait, azt gondolom, érdemes lenne átgondolni a tankönyvlista kibővítését, a differenciáltabb oktatási lehetőségek megteremtése érdekében. Több lehetőség közül választva, közelebb kerülhetnének a tanulók és a tanárok céljai, ötvözhetőbbek, illetve választhatóbbak a módszerek, alkalmazkodva a tanulók korosztályi igényeihez is.

Irodalom

- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Dálnoki-Fésüs A. 1988. *A nyelvoktatás-nyelvtanulás dilemmái és útválasztásai – egy alapmódszer vázlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kurtán Zs. 2001. *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Medgyes P. 1997. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina
- Petneki K. 2007. *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón*. Szeged: JATEPress
- Renzo Titone 2000. *A többnyelvű és interkulturális nevelés megvalósításáért*. Szeged: JATEPress
- Renzo Titone 2000. *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*. Perugia: Ed. Guerra
- Zerkowitz J. 1989. *Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára*. Budapest: Tankönyvkiadó

Buzan módszere a gazdasági szaknyelvi órán

Jármai Erzsébet Mária

1. Bevezetés

A nyelvpedagógiai szakirodalomban kommunikatívnak aposztrofált nyelvtanítás megvalósításához ma már bővelkedünk módszerekben, eszközökben. A nyelvórai történetekkel foglalkozó irodalom azonban rávilágít, mennyire nem könnyű elérni, hogy a nyelvvizsgaközpontú gondolkodást ellensúlyozza valamelyest a kompetenciaorientált szemlélet. A nyelvtanuló tanulását segítő hatékony tanulási stratégiák egyikét kiemelve, gyakorlati példán mutatja be a tanulmány, hogy milyen egyszerűen segíthetik a tanulási folyamatot bizonyos korábban már ismert és alkalmazott eljárások.

Ezúttal kitérünk e módszer vagy eljárás hatékonyságának tudományos hátterére, nevezetesen olyan magyarázattal szolgálunk, amelyet az elmúlt 15-20 év pszichológiai felfedezései erősítenek meg, és amelyek megismertetése egyre inkább elkerülhetetlen lesz a tanárképzésben és a tanártovábbképzések során. Buzan módszerét pedagógiai kutatási eszközként is gyakran használják¹, jelen esetben azonban ettől eltérő didaktikai célú felhasználására koncentráltunk. Bár már évekkel ezelőtt hallhattunk a módszer gazdag alkalmazási lehetőségeiről a nyelvoktatásban² vagy hatékonyságáról értelmi fogyatékos gyerekek szövegértési kompetenciájának fejlesztésével kapcsolatban a gyógypedagógiában, széles körű elterjedése a pedagógiában mégis várat magára, sőt releváns hazai kutatási beszámolókbán Tony Buzan érdekeit e tárgykörben meg sem említik.

2. Mit tudhatunk Tony Buzanról?

Az agyműködés és a tanulási folyamat kapcsolatáról több mint 80 mű fűződik a nevéhez önállóan vagy társszerzőként, amelyek eladása meghaladta a három millió példányt. Könyveit több mint 30 nyelvre fordították le több mint száz országban. Mélyrehatóan foglalkozott tanulási és jegyzetelési módszerekkel. Ő a „mind-mapping” kitalálója, amelyet több mint 250 millió ember használ a világon. 1968 és 1971 között ő volt a MENSA nemzetközi kiadója. Számos nemzetközi nagyvállalat és kormányzati szerv tanácsadója volt, és nem utolsósorban említendő irodalmi munkássága és atlétikában

szerzett sporteredményei. Az 1974-ben először publikált *Use Your Head* című könyvét azóta húsz nyelven ötven országban több mint egy millió példányban adták ki.

3. Előzmények

Gabriel Racle (1983) *La pédagogie interactive* című könyvében leírja részletesen Buzan egyik kísérletét (1981), amelyet egy kelet-londoni iskolában, tizenéves, gyenge tanulmányi eredményű (egyesekek éppen csak olvasni tudtak) tanulók körében végzett el. Megkérte a gyerekeket, hogy készítsenek el fél óra alatt egy rövid fogalmazást, amelyhez színes ceruzát és papírt is kaptak. A gyerekek csak a fekete ceruzához nyúltak, és látható kínlás után az eredmény siralmas volt. Egyesek semmit, mások kisebb rajzot vagy féloldali szöveget erőlködtek össze. A teljesítményük szegényes volt, és maguk is elkedvetlenedtek ettől. Buzan ekkor taktikát változtatott, megpróbálta győzködni őket, hogy ügyesebbek, és több mindent ismernek, mint azt ők magukról gondolják. Pár percen át különböző szavakat olvasott fel nekik, a gyerekek kézfeltartással jelezték, amikor felismertek egy-egy szót. Ezután elmagyarázta nekik, hogy a szavak miként kapcsolódnak egymáshoz mondatokat, szöveget alkotva, amely aztán könyvvé áll össze stb. Az agyunk működését szemléltetve, a szavak, képek és benyomások között keletkező asszociációk láncolatát a fa gyökerének és ágainak összefonódásához hasonlította. Néhány ezt bemutató gyakorlat után ismét az eredeti feladat elvégzését kérte a gyerekektől, akiknek az asszociációkból kiindulva a szövegalkotás már játék volt. Fél óra alatt – most már a színes ceruzákat is használva – nem csak tízszer jobban teljesítettek, hanem magabiztosan, lelkesen mélyedtek el a munkában.

4. Tudományos háttér

Buzan szerint a nonverbális, érzelmi potenciál kihasználása fokozta a verbális funkciók működését. A jobb agyféltekei aktivitással elindul a spontán gondolati szerveződés, az asszociáció, szerepet kap az intuíció, szárnyra kap a kreatív alkotás (Racle 1983: 162). Ezzel a tevékenységgel, amit a gyerekek végeztek, globális működésre serkentették az agyat, mert mindkét agyféltekét bevonták. A bal oldali agyfélteke a központja – az emberek többségénél – a logikai gondolkodásnak, a nyelvnek, a számolásnak, az elemzésnek, az intellektuálisnak nevezett tevékenységeknek. A jobb oldali felelős a

ritmusért, a zenéért, a képi megjelenítésért, az arcok felismeréséért, kezeli a színeket, a struktúrákat, a sémákat, az érzelmeket. Az agyféltekék aszimmetrikus felépítésének megismerése csak a múlt század hatvanas éveinek végén, hetvenes éveinek elején változtatta meg az emberi agyról szóló ismereteket, amikor Roger Sperry 1981-ben orvosi Nobel-díjat kapott. A nyolcvanas években folytatott kutatások Robert Ornstein, Eran Zaidel és mások nevéhez fűződnek. Sperry és Ornstein fedezték fel, hogy a két agyfélteke különböző funkciókra specializálódott (1. táblázat).

Bal agyfélteke	Jobb agyfélteke
Verbális	Nonverbális
Elemző	Szintetizáló (értelmező, minősítő)
Konvergens	Divergens, kreatív
Informatív	Instrukatív
Tudatos	Ösztönös
Logikus	Invenciózus
Intellektuális	Intuitív
Objektív	Szubjektív
Tárgyszerű	Tapasztalati (érzékletes)
Időbeli	Időtlen
Szekvenciális	Párhuzamos
Lineáris	Globális
Vertikális	Horizontális
Absztrakt	Konkrét
Numerikus	Analóg
Racionális	Metaforikus
Realisztikus	Impulzív
Nyitott	Zárt
Analitikus	Holisztikus
Irányított	Szabad
Szimbólumalkotó	Ikonos jel (képi jel)

1. táblázat Az agyféltekéi specializáció jegyei a gondolkodási stílusban³

Az agyműködésre vonatkozó ezen felfedezésekből pedagógiai szempontból nagyon lényeges, hogy a tanulás különböző formáinál növelhető a hatékonyság, ha mindkét agyféltekét használjuk (Buzan 2007: 27). Az agy eredményesebben kezeli az információt, ha az már szinte elő van készítve a „beilleszkedésre”. A legújabb neurobiológiai kutatások is megerősítenek bennünket abban, hogy ha optimalizálni akarjuk agyi kapacitásaink kihasználtságát, akkor minden elemet úgy kell tekinteni, mint egy entitás szegmensét, és a harmóniát megőrizve kell tudni azt beépíteni (Buzan 2007: 127). Más források is megerősítik az információ tárolásával kapcsolatban, hogy a memória struktúrákat rögzít, ismeretek rendszerezett egészét és nem összefüggéstelen tényeket. Egy koherens felépítménybe kell illeszteni az új adatokat ahhoz, hogy hosszú távon rögzüljenek (Chevalier 1993: 102–125).

5. Buzan módszere

E módszereken átívelő, gondolkodást és tanulást segítő eljárás az angolszász oktatás módszertanában honos *mind-mapping* (1. ábra). A német szóhasználatban *Wortfeld* (szómező) és *Textkarte* (szövegkártya) elnevezéssel terjedt el; a német nyelvoktatásban erre a módszerre íródott tankönyv⁴ is született. Német nyelvterületen való alkalmazása⁵ népszerűbb, mint hazánkban, ahol tudományosan alátámasztott előnye⁶ alig ismert, legalábbis a nyelvtanárok körében. Többnyire a lexika tanítását teszik élvezetesebbé, látványosabbá. Asszociációt, témakeresést segítő technikának tekintik, szívesen használják tanításra, tanulásra, ellenőrzésre, akik ismerik. Nálunk *szótérképnek*, *gondolattérképnek* (Holló et al. 1996: 96, 150) és *elmetérképnek* is nevezik. Mind a német, mind a magyar elnevezés utal az eljárásra, amire használják: az első esetben szavakat idéznek fel, amely egy központi fogalomhoz kapcsolódik. A második inkább egy szöveg tartalmát segít átlátni, bemutatva a központi témához kapcsolódó fő információkat, leágazásokat és a köztük lévő kapcsolódásokat.

A **fogalomtérkép** alkalmazásának pedagógiai szempontból kiemelhető előnyei a tantárgyak többségénél megfigyelhetők: a tanórát érdekesebbé teszi, színesíti és növeli az órai aktivitást, megmozgatja a tanulók gondolatait, ötleteket ad nekik, és kreatívabbá teszi őket. Mint technika a megszokottól eltérő gondolkodást segít elő. Segít kiemelni a központi gondolatot, a lényegét, így strukturálja a témát, elkülöníti a másodlagos, kevésbé fontos információkat, megmutatja a kapcsolódási pontokat, mind vertikálisan,

mind horizontálisan tágítja a gondolkodást. Mivel a tanulás jobban illeszkedik általa az agyi mechanizmushoz, a memória működésénél javítja és gyorsítja a bevéődést és a felidézést, valamint az ismeret előhívását. A tanulási folyamat több fázisához és többféle készség fejlesztéséhez integrálható; a szókinccstanuláshoz, a receptív tevékenységekhez, mint írott vagy hallott szöveg értése, vagy a produkcióhoz, mint alkotó jellegű beszédhez és íráshoz; íme néhány példa:

- ✚ szavakat gyűjteni,
- ✚ kiaknázni egy témát,
- ✚ összefoglalni egy témakört, szöveget,
- ✚ kiemelni a lényegét,
- ✚ jobban megérteni egy szöveg tartalmát,
- ✚ strukturálni egy témát, szöveget különböző szempontból,
- ✚ ötleteket gyűjteni – későbbi produkcióhoz (írás, előadás, prezentáció),
- ✚ ismételni, memorizálni szavakat, szöveget,
- ✚ bemutatni egy témát szóban vagy írásban (vázlat helyett), konferencián, értekezleten,
- ✚ jegyzetelni (olvasott, hallott szöveget).

Fogalomtérképet készítve minden tanulónak alkalma van a cselekvésre, a szereplésre, mert dolgozhatnak akár egyénileg, akár csoportban vagy párban. Módot ad az önállóság fejlesztésére, mindenki építhet saját korábbi ismereteire, és a csoportmunkánál is hozzátehet valamit a közös munkához. Megízlelve az alkotás örömét, érdeklődést lehet ébreszteni a tanulóknak a tárgyalt téma iránt, és mindezek pozitív érzelmeket szabadítanak fel az óra keretében. A pozitív élmény sikerélményt ad a diáknak, amely gyakran ismétlődve növeli az önbizalmat, javítja a teljesítményt.

6. Fogalomtérkép a gazdasági szaknyelvi órán

Szakmai nyelvórán különösen jól alkalmazható a fogalomtérkép a fent említett órai célok elérésére. Minthogy a tanulóknak szakmai témakörök ismeretanyagát kell elsajátítani a készségfejlesztés mellett, a különböző témák lexikai állományát, de a szövegeket is jól lehet strukturálni; a vizuálisan is strukturált témakörök biztosabb kapcsolódásokat jelentenek felidézéskor. Minden diák saját fogalomtérképet készíthet saját szempontjai szerint. Rendkívül sikeres például az idegenforgalmi szaknyelv tanításakor az or-

szágok régióinak feldolgozása. A diákok saját haladási elképzelésük szerint – pármunkában, illetve kiscsoportban – fedezik fel az egyes régiókat, azok idegenforgalmi sajátosságait, vonzerőit, prospektusok, útikönyvek, az internet segítségével, majd kiselőadást tartanak egyénileg az elkészült alkotásokból. Számos lehetőség van azonban az üzleti nyelv (*Le français des affaires*) esetében is egy-egy témakör feldolgozására vagy résztema (például piackutató tevékenység, reklámkampány-tervezés) fogalomtérképes elkészítésére. *A Bevezetés a gazdasági szaknyelvbe* c. tantárgy esetében például nemcsak a tankönyv szövegeit, hanem egy-egy fejezetbe foglalt témakört is célszerű fogalomtérképen megjeleníttetni, mert az először elvontnak tűnő új ismeret elsajátítása a nyelvileg jobban felkészült hallgatóknak is nagyobb nehézséget jelent. A 2. és a 3. ábrán látható a humán erőforrás témáról készített két fogalomtérkép. A 3. ábra rajza tartalmaz még egy, a hagyományos jegyzetelésre jellemző aprólékos felsorolást, amiről nehezen mondanak le azok a diákok – egyelőre még a többség –, akik a közoktatásban ehhez szoktak hozzá. A tevékenységek lezárásaképpen, a hallgatók otthon, egyénileg, számítógépen is el szokták készíteni az órai munkák anyagát (4. ábra), amit sokszorosítás végett egymástól elkérnek, mert jól tudják ezeket használni a további tanulás során, például ismétlésre. Ezzel a módszerrel, eljárással vagy technikával nemcsak az idegen nyelvi készségfejlődést segítjük elő, hanem a személyiségfejlődésükhöz is hozzájárulhatunk.

7. Konklúzió

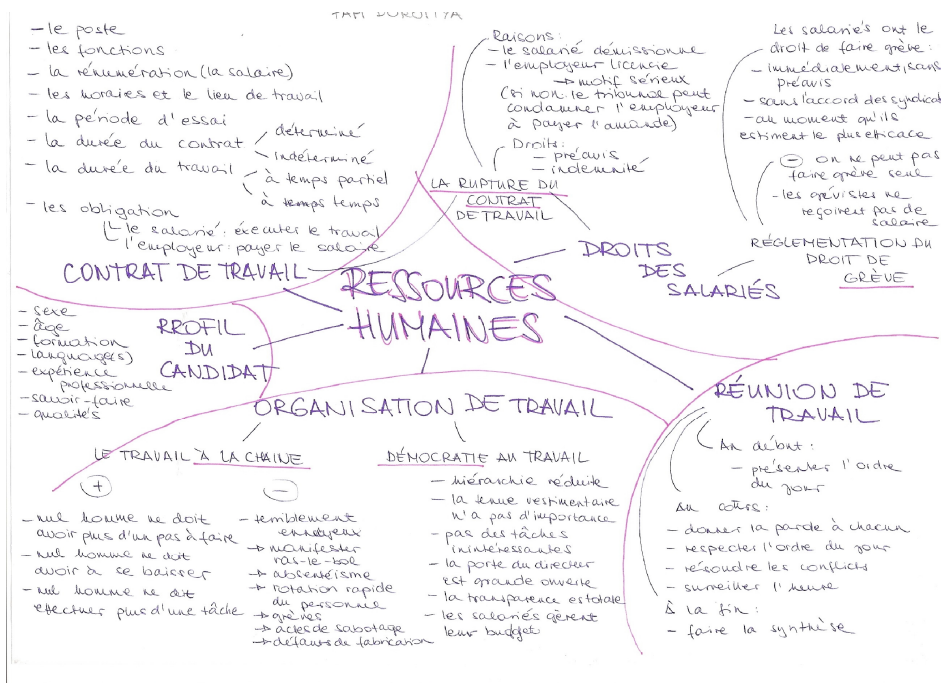
A konstruktív tanulásszemlélet alapelveibe illeszkedő „fogalomtérképezéssel” mint módszerrel a gazdasági szaknyelvi órán is tudjuk biztosítani a személyiség kognitív és affektív szférájának érintettségét, így optimális egyensúlyt teremthetünk az ismeretátadás és a képességfejlesztés között.

Ressources Humaines

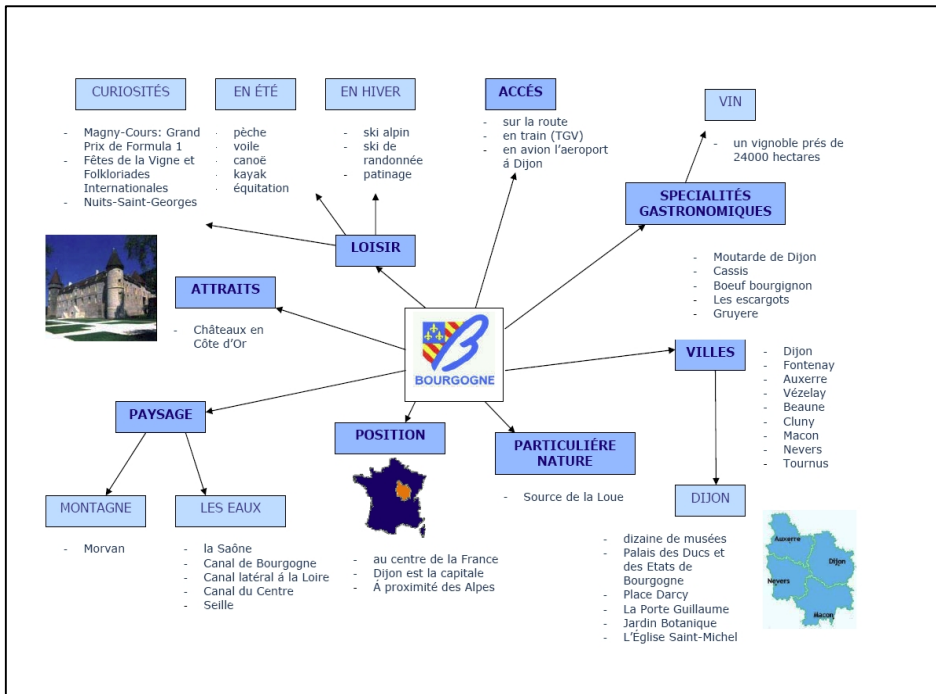
- Contrat de travail**
 - le poste
 - les fonctions
 - l'employeur
 - le salaire
 - les horaires
 - le lieu de travail
 - la période d'essai
 - la durée du travail
 - les obligations
- Organisation du travail**
 - le travail à la chaîne
 - l'usine
 - les entreprises
 - grèves
 - le directeur
 - le climat social
 - le mas-le-hol
 - les carrières
 - l'organisation du travail
- Droits des salariés**
 - licencier
 - le préavis
 - un motif réel
 - pourvoir en justice
 - le tribunal
 - obéir
- Union de travail**
 - résoudre les conflits
 - la parole
 - le compte rendu
 - l'ordre du jour
 - la réunion
 - prendre des notes

Féldi Eszter

569



3. ábra: Papi Dorotyya főiskolai hallgató munkája (2009)



4. ábra: Szabó Éva főiskolai hallgató munkája (2005)

Irodalom

- Buzan, T. 2007. *Une tête bien faite: exploiter vos ressources intellectuelles*. Paris: Éd. D'Organisation.
- Chevalier, B. 1993. *Méthodes pour apprendre*. Paris: Nathan.
- Holló D. et al. 1996. *A krétától a videóig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Jármai E. 2005. *Hagyományok és kihívások az idegennyelv-oktatásban: az érzelmek szerepe a gazdasági szaknyelv-tanulásban*. Doktori disszertáció. ELTE PPK.
- Racle, G. 1983. *La pédagogie interactive*. Paris: Edition Retz.

Jegyzetek

- ¹ Például a tanári hitek-előfeltevések feltárása (vö.: E. Szabó 1996; Szivák 2002:70–84).
- ² Pálos B. 1998. Elhangzott: A Nyelvtanárok Szakmai Egyesületének Konferenciáján IBS, Budapest 1998. 11. 7.
- ³ Készült Racle (1983) és Betty Edwards nyomán, valamint Utry (1999) és Hadházy (2002) hasonló táblázatainak kiegészítésével (Jármai 2006).
- ⁴ Hasenkamp, Günther (1999). *Leselandschaft 1–2*. Verlag für Deutsch
- ⁵ Holtwitsch, Herbert (1992). *Mindmapping im Fremdsprachenunterricht*. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31/1.
- Kirckhoff, M. (1990). *Mind Mapping, die Synthese von sprachlichem und bildhaftem Denken*. Synchron, Berlin.
- ⁶ Buzan, Tony (1974). *Use Your Head*.

EILC kurzus a Kaposvári Egyetemen – külföldi hallgatók kezdeti tapasztalatai

Szentpáliné Ujlaki Erika

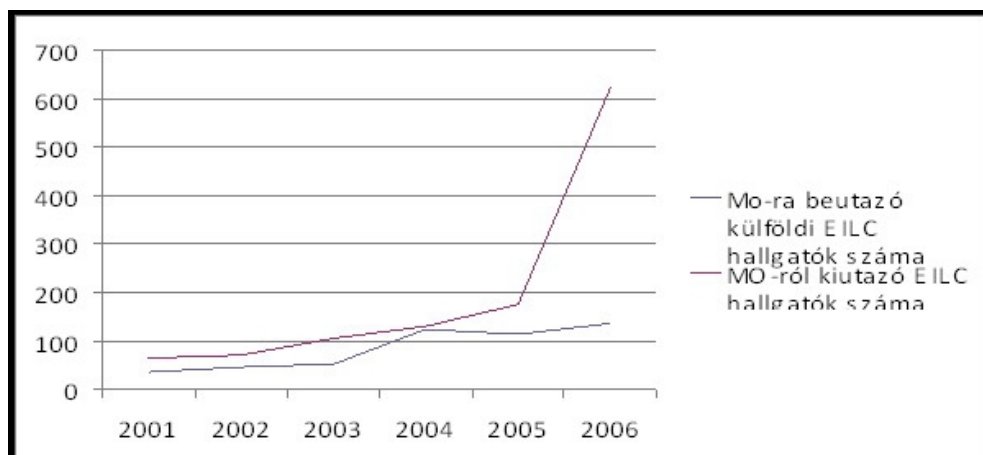
1. Bevezetés

Évente számos hallgató utazik külföldre tanulni, sokan az Európát átfogó ERASMUS program segítségével. A program keretében a külföldi tanulmányi vagy gyakorlati ösztöndíjat elnyert diákoknak lehetőségük van a fogadó ország nyelvéből rendezett 2–6 hetes ERASMUS Intenzív Nyelvi Kurzuson (EILC) részt venniük a külföldi tanulmányok vagy a szakmai gyakorlat közvetlen megkezdése előtt (forrás: Tempus Közalapítvány 1). Az EILC kurzusok több szempontból is számot tarthatnak a kutatók érdeklődésére, úgymint a második idegen nyelv (MINY) elsajátításának kutatása vagy a kurzustervezés és tanulói szükségletelemzések vizsgálata. Jelen kutatásomban a hallgatók kulturális tapasztalatainak vizsgálatát helyezem előtérbe, a következőkben a kutatás próbájának bemutatására kerül sor.

1.2. Mi az EILC?

Az EILC elnevezés Erasmus Intensive Language Course rövidítése, mely kurzusok kevésbé széles körben használt vagy kevésbé tanított európai nyelvek megismertetését tűzik ki célul. Általában minimum 60 órában (heti minimum 15 órában) foglalkoznak nyelvi és kulturális felkészítéssel, azzal a közvetlen céllal, hogy az egyetemi hallgatókat az ERASMUS mobilitási időszakra felkészítsék. A hallgatók erre az időszakra ösztöndíj támogatást igényelhetnek. Jelenleg 23 európai országban szerveznek ilyen kurzusokat.

A kezdeményezés népszerűségét jelzi, hogy 2006-ban 4703 hallgató vett részt EILC kurzusokon Európa szerte. Magyarországon a 2006/2007-es tanévben 176 kimenő és 138 bejövő hallgató vett részt hasonló tanfolyamon (forrás: Európai Bizottság EILC honlapja 2).



1. ábra: Az EILC népszerűsége

Az ábrából látható, hogy 2001-ben 37 külföldi ERASMUS-hallgató vett részt EILC-n, míg ez a szám 2006-ra 138-ra növekedett. A Magyarországról kiutazó hallgatók száma eleve magasabb volt, 2001-ben 66 hallgató utazott ki intenzív nyelvi kurzusokra, 2006-ban ez a szám már 176 volt. Összességében az ERASMUS intenzív nyelvi kurzusokon részt vevő európai tanulók száma növekedést mutat.

2. A kutatás célja

Kutatásom célja, hogy a Kaposvári Egyetem EILC kurzusán részt vevő külföldi hallgatók tapasztalatairól, első benyomásairól, alkalmazkodásukról, itt-tartózkodásuk alatt végbemenő folyamatokról, interkulturális tanulásról képet kapjak (vagyis nem célom a második idegen nyelv elsajátításának folyamatát vizsgálni). Felderítő kutatásról van tehát szó, amely nem előre kidolgozott elméletek igazolására, hanem jellegzetes mintázatok megtalálására szolgál.

A következő kutatási kérdésekre szerettem volna választ kapni:

1. Milyen tapasztalatokat szereznek a külföldi hallgatók az EILC kurzus során?
2. Milyen kihívásokkal kell szembenéznük az ideérkező hallgatóknak? Mit tanulnak meg itt-tartózkodásuk alatt? Milyen előnyökkel jár a tanfolyamon való részvétel?

2.1. Irodalmi áttekintés

A külföldön történő tanulmányok alatt végbemenő folyamatok már az 1960-as években felkeltették a kutatók érdeklődését. Kezdetben a kutatások a hallgatók nyelvi teljesítményének mérését célozták kvantitatív eszközökkel (Carroll 1967; Willis, Doble and Sankarayya, 1977; Dyson 1988; Veguez 1984; Magnan 1986; Foltz 1991). Wilkinson ugyanakkor már nem mechanikusan szemléli a nyelvtanulást, és nála bukkan fel a nyelvi mítosz (language myth) fogalma, miszerint az idegen nyelvvel való közvetlen kontaktus automatikusan nyelvelsajátítást eredményez. Freed (1995) a célnyelvi környezetben végbemenő sikeres nyelvelsajátítást kritizálja, míg Pellegrino (1998) a hallgatók szempontjaira összpontosít. Coleman (1997, 1998) a külföldi tanuláshoz a nyelvtanulásban betöltött szerepéről és ennek európai perspektíváiról ír.

A 90-es években a második idegen nyelv elsajátításának vizsgálata mellett már több kvalitatív kutatás irányult a nyelv elsajátításának folyamatára és az ezzel összefüggő tényezőkre. Majd interdiszciplináris jelleggel a kulturális antropológiai, szociolingvisztikai és pragmatikával összefüggő jelenségeket is vizsgáltak. A hallgatók szempontjai elsősorban az introspektív módszereknél (naplók, interjúk, esettanulmányok) kerültek előtérbe (Pellegrino, 1998).

Az ERASMUS nyelvi kurzusok résztvevőinek többnyire különböző a kulturális hátterük. A kurzus során a multikulturális csoport egyik funkciója egy harmadik kultúra megismerése, a saját és a befogadó kultúra mellett. A Magyarországon tanuló külföldi diákok akkulturalizációját (kulturális alkalmazkodását) elsőként a Felsőoktatási Tanácsadó Egyesület vizsgálta 1997-ben (Kovács & Málk). Ezt követte 2007-ben Udvarhelyi Éva Tessza *Vándorok kultúrák között* című munkája, amely a külföldre készülő fiatalok igényeihez igazodva tárgyalta az interkulturális tanulás témáját.

2.2. Eszközök

A kutatás során személyes megfigyeléseket, kérdőíveket és interjúkat használtam. A kérdőíveket Nagy Borbála Cecília fejlesztette ki, és validálta 2003-ban. Alkalmazásukra a kurzus elején és végén került sor, a közbülső időben pedig megfigyeléseket és interjúkat végeztem. Mivel a kutatás alapvetően kvalitatív, megpróbálom jellegzetes mintázatokat (pattern) beazonosí-

tani. Ezen tipikus esetek vizsgálata nem ad általánosításokra lehetőséget, viszont az adott jelenség mélyebb megértését teszi lehetővé.

Az EILC kurzus hasznára elsősorban a kérdőíves kutatás világít rá. Az eszköz tematikusan három részre bontható. Rákérdez a személyes tapasztalatokra és motivációra; a nyelvtanulásra, illetve annak nehézségeire; az itteni kulturális tapasztalatokra. Az adatok információt adnak a résztvevők személyes háttéréről és esetleges előzetes magyarországi tapasztalatairól, a külföldi tanulásra vonatkozó motivációjáról, nyelvtudásáról és arról, hogy milyen stratégiákat alkalmaz a nyelvi nehézségek leküzdésére, itteni terveiről, elvárásairól és arról, milyen kulturális különbségeket fedez fel itteni és a saját kultúrája között.

Az interjúk elkészítésére a kurzus harmadik hetében került sor, nem sokkal a vizsgák előtt. 5 hallgatót kérdeztem meg, az interjúk angolul zajlottak. A résztvevők angol nyelvi tudásszintje különbözött, ezért szükségesnek találtam, hogy a kevésbé jól beszélő hallgatók közül kettővel készítsek interjút azért, hogy elegendő és érthető anyagot nyerjek az elemzéshez.

A külföldi hallgatók itthon szerzett tapasztalatairól mind a kérdőívek, mind az interjúk megfelelő mennyiségű adattal szolgálnak. Ezeket kiegészítik a segítő hallgatókkal és a kurzuson oktató tanárokkal készített interjúk.

2.3. Résztvevők

A kérdőíves mintavételben mind a 19 diák részt vett, az interjúban pedig minden nemzet egy-egy képviselője. A külföldieknek szóló kurzus szervezésével kapcsolatban elsődleges tapasztalatokkal rendelkezünk, hiszen ez volt a második hasonló általunk szervezett kurzus. Az elsőn 11, a másodikon 19 fő vett részt. Azóta a harmadik kaposvári EILC kurzus szervezési jogát is elnyertük, 14 fő fogadását tervezzük. Ez a kutatás szempontjából előnyös lenne, hiszen több év eredményeinek összehasonlítását tenné lehetővé.

3. Eredmények

Az elemzés elején hangsúlyoznom kell, hogy a részt vevő hallgatók nyelvi szintje nem volt egységes. Habár mindannyian kezdő magyar nyelvi és kulturális kurzusra jelentkeztek, az angol közvetítőnyelv ismerete nem állt azonos szinten. Ez nehézségeket okozott nekik a kurzus tanítási anyagának követésében, a kérdőívek kitöltésében és az interjúk során is.

A kérdőívek elemzése alapján tematikusan a következő pontok tűntek hangsúlyosnak:

Magyar nyelvtudás. A hallgatók szerint magyar nyelvtudásbeli hiányosságaik főleg a mindennapi életben okoztak nekik problémákat, amely azt is jelzi, hogy az első időszakban milyen típusú tevékenységeket tartottak fontosnak a diákok (barátkozás, tanulás, vásárlás, étel és ital beszerzése, adminisztráció). A nyelvi nehézségeket leginkább testbeszéddel és néhány magyar szó használatával próbálták pótolni, de többségük segítséget kért a legfontosabb feladatok megoldásában. Saját bevallásuk szerint beszédképességük fejlődött legjobban magyarból, míg írás-, olvasásképességük, illetve nyelvtani tudásuk egy kicsit fejlődött. Az angol mint közvetítő nyelv volt a tanulók között a kommunikáció fő eszköze. Ebből a szókincsük és a nyelvtani tudásuk fejlődött egy kicsit.

Kulturális tapasztalatok. A hallgatók elsősorban a kurzuson részt vevő vagy a kurzust szervező személyekkel érintkeztek. Szabadidős tevékenységek közül főleg a sportolást, a bulizást és a kocsmába járást részesítették előnyben a mozilátogatással, a könyvolvasással vagy a könyvtárlátogatással szemben. A kulturális különbségekről alkotott véleményük főleg az étel, az emberek, a szórakozás, a vásárlás, a közlekedés és a nyelv terén tett megfigyelésekből vonható le. A magyar emberekről alkotott véleményük szerint udvarias, segítőkész és barátságos emberek vagyunk, akik nem túl komolyak, nem türelmesek vagy toleránsak. A résztvevők több, mint fele úgy gondolta, hogy a magyarok jó humorúak, de olyan negatív tulajdonságok is előkerültek, mint a türelmetlenség vagy a hangosság.

A hallgatókat arról is megkérdeztem, mihez volt könnyű vagy épp nehéz hozzászokniuk. Itt-tartózkodásuk első három hetében nem merült fel olyan körülmény, amelyhez nagyon nehéz lett volna hozzászokni. Egyedül a nyelv különbözősége jelentett nekik problémát, nyilván elsősorban azért, mert nyelvrákra kötelező volt járniuk. Viszont a távollét során tipikusan felmerülő problémák, mint például a család vagy a barátok hiánya, nem jelentkezett. Megjegyezték viszont az elhelyezés (szoba) körülményeit, néhány hallgató szerint nem jó másokkal megosztani a szobát, és kell nekik a privát tér.

Személyes fejlődés. A tanulók az új kultúra és új emberek megismerését egyértelműen személyes fejlődésük javára írták. Észrevették, hogy saját magukra tudnak támaszkodni, és egyes megjegyzések szerint erősebbnek

találták magukat, mint azt előzőleg gondolták. (Egy hallgató például itt tanult meg főzni.) Néhányan azt is megjegyezték, hogy nem olyan nehéz más emberekkel kommunikálni, mint azt gondolták volna.

A hallgatók saját bevallása szerint a kurzus hozadéka nyelvi, társadalmi, kulturális, turisztikai és önbecsüléssel kapcsolatos elemekben mutatkozik meg. Legtöbbször nyelvtudásban fejlődtek a résztvevők (ebbe mind a magyar nyelv elsajátítását, mind az angol mint közvetítő nyelv tökéletesítését érttem), a legkevesebbet pedig az önbecsülés, önbizalom terén. Megjegyzendő, hogy a külföldi tanulást vállaló hallgatók esetében az önbizalom és az önbecsülés már eleve adott, ezen tulajdonságaik erősebbek, mint a külföldi „kalandot” nem vállaló társaiké.

Az interjúkérdések kategóriái részben fedik a kérdőív kategóriákat. Hozzáadott értéként reméltem, hogy az interjú válaszai árnyaltabbá teszik a magyarázatot. A kérdésekre adott válaszokat a következő témák szerint csoportosítottam:

- tapasztalatok a kurzussal kapcsolatban,
- társadalom, társas kapcsolatok,
- kulturális tapasztalatok, mindennapi élet,
- turizmussal kapcsolatos tapasztalatok,
- önbizalom, önbecsülés.

A hallgatók tipikusan pozitívként értékelték, hogy új kultúrákat és új embereket ismerhettek meg. A vártnál kevesebb problémájuk akadt a kommunikációban és a mindennapi kapcsolatok kialakításában. Többen megjegyezték, hogy az egyetemi kampuszon kissé el voltak zárva a külvilágtól, amely a kommunikáció szempontjából pozitív, a tapasztalatszerzés szempontjából pedig negatív tényezőnek bizonyult.

Az extrém válaszok közül a nyelvre, a társaságra, az elhelyezésre és a kultúrára vonatkozóakat lehet kiemelni. „Nincs magánéletünk a koliban, ami néha megvisel.” (német hallgató). „Azt hittem, a magyar nyelv sokkal nehezebb lesz, de itt élve könnyebbnek tűnik, mint vártam.” (török hallgató). „Jó látni, hogy az emberek büszkéek az országukra.” (német hallgató) „A személyes tér itt kisebb, mint Németországban.”

4. Összegzés

Az EILC kurzus során a hallgatók jelentős kulturális ismereteket szereznek. Az interkulturális tanulási folyamatok megfigyelésére a kurzus részben alkalmas. Mint tudjuk az akkulturáció szakaszai egyénenként eltérő hosszúságúak lehetnek, ezért egy adott 3 hetes periódusban a kezdeti folyamatok nem minden résztvevőnél figyelhetők meg. Fontos azonban tudni, milyen tényezők merülhetnek fel, mivel a kurzus tervezése során így figyelembe vehetők a résztvevők szükségletei.

A kurzus ilyen tartalommal jó, de változtatások kellenek. A kutatás során alkalmazott módszerek közül a kérdőív nagyobb mintán jobban működik, a későbbiek során érdemesebb lenne nagyobb mintán használni. Ekkor nem feltétlenül kellene különálló interjú, hanem fókuszcsoportos megkérdezés. Mivel az interjú nem adott sokat a magyarázathoz, a fókuszcsoport használata jobban működne, ahol a válaszadók egymásra is reagálnak.

Irodalom

- Carroll, J.B. 1967. Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals* 1: 131–151.
- Coleman, J. A. 1997. Residence abroad within language study. *Language Teaching*, 30(1), 1–20.
- Coleman, J. A. 1998. Language learning and study abroad: the European perspective. *Frontiers*, 4, 167–203.
- Dyson, P. 1988. The year abroad. Report for the Central Bureau for Educational Visits and Exchanges. Oxford University Language Teaching Centre.
- Foltz, D. 1991. A study of the effectiveness of studying Spanish overseas. Előadás Pennsylvania State Modern Language Association Annual Meeting, Pittsburgh, PA.
- Freed, B. 1995. What makes us think that students who study abroad become fluent? *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* ed. B.F. Freed, 123–148. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Kovács, A. & Málík, A. (1997). Az akkulturalizáció jelensége. Magyarországon tanuló külföldi diákok vizsgálata In: *Akkulturalizáció*, 1997. Budapest, Felső-

- oktatási Tanácsadó Egyesület, 1997. 25–46. (<http://www.feta.hu/publikaciok/akkult.html>)
- Magnan, S. S. 1986. Assessing speaking proficiency in the undergraduate curriculum: Data from French. *Foreign Language Annals* 19.5: 429–38.
- Pellegrino. V. 1998. Student perspectives on language learning in a study abroad context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 4: 91–120.
- Veguez, R. 1984. The oral proficiency interview and the junior year abroad: Some unexpected results. Paper presented at the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language. NYC April 1984.
- Wilkinson, S. 1995. Foreign language conversation and the study abroad transition: A case study. Unpublished Ph.D. dissertation. The Pennsylvania State University.
- Wilkinson, S. 1998. Study abroad from the participants' perspective: A challenge to common beliefs. *Foreign Language Annals* 31 (1) 23–39.
- Wilkinson, S. 1998. The nature of immersion during study abroad: Student perspectives. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 4: 121–138.
- Willis, F., G. Doble, U. Sankarayya. & A. Smithers. 1977. Residence abroad and the student of modern languages. A preliminary study. Bradford: Modern Language Centre. University of Bradford.

Jegyzetek

¹ Tempus Közalapítvány Honlapja www.tka.hu

² Európai Bizottság EILC Honlapja

http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm#eile

Miért lettem angolos? Elsőéves szegedi egyetemisták szakválasztása és nyelvi felkészültsége

Doró Katalin

1. Bevezetés

Elsőéves anglisztika szakos hallgatóink nem kis hányada az első hetek, hónapok után szembesül azzal, hogy egy idegen nyelvi szak nem emelt szintű nyelvoktatást jelent, és hogy a bölcsészlet által támasztott követelményeket nem képesek vagy nem szeretnék teljesíteni. Mind gyakorló oktatói, mind kutatói tapasztalataim azt támasztják alá, hogy az utóbbi években idegen nyelvi szakokra belépők nyelvi, szakmai felkészültsége és motivációja egyre változatosabb képet mutat. Gyakran komoly kihívást és nemegyszer ütközőpontot jelent az, hogy az oktatói és hallgatói elvárások nincsenek összhangban, s az egy csoportban ülő hallgatók nyelvi, tanulási háttere, illetve motivációja nagyon eltérő. A szakválasztásuk okáról, az első hónapokban megszerzett, sokszor meghatározó tapasztalataikról azonban legfeljebb informális módon kapunk képet. Fontosnak éreztem azonban, hogy az oktatói oldal mellett a diákok benyomásairól is átfogó képünk legyen. Ezért 2008 őszén a szegedi anglisztika BA főszakos, illetve minor szakos elsőéves évfolyamot egy kérdőív segítségével kérdeztem szakválasztásáról és nyelvi felkészültségéről. E rövid tanulmányban a következő kérdésekre keresem a választ: Mit jelent az anglisztika szakra lépés a hallgatók számára szakmai szempontból? Mi motiválja a hallgatók szakválasztását? Eltér-e a szak az előzetes elképzeléseiktől? Mennyire érzik magukat nyelvileg felkészültnek a szakra lépés előtt és után? Mennyire tudják követni a célnyelvű órákat? A kérdőív-re kapott válaszokat a hallgatók általános nyelvismeretének és órai teljesítményének összefüggésében értékelem. Az eredmények természetesen egy adott angolos évfolyam adatait tükrözik, azonban a tapasztalatok jelzésértékek lehetnek más egyetemek és képzések számára is.

2. Az egyetemi képzéssel járó kihívások

Az elmúlt évtizedben az európai, ezzel együtt a magyar felsőoktatás is komoly szerkezeti váltáson ment keresztül. Megnövekedett a hallgatói létszám, a legtöbb tudományterületen bevezették a bolognai rendszert, ezzel együtt

megváltozott a választható szakok száma és felépítése. Ez azzal is járt, hogy a régi elitképzést tömegoktatás váltotta fel, s a bölcsészképzés esetében a jelentkezők szűrése minimális, emelt szintű érettségivel szinte mindenki bejuthat a nyelvszakokra (lásd pl. McNay 2006, Sturcz 2009). A korábbi felvételi rendszer eltörlésének következményeként hallgatóinkkal csak az első héten találkozunk, s ők is sokszor csak ekkor szembesülnek azzal, mit is jelent az egyetemi képzés. Legtöbbjük közvetlenül a középiskolából lép a felsőoktatásba, s beilleszkedésük nem mindig zökkenőmentes. Ebből a szempontból a minor képzést elkezdők bizonyos előnnyel rendelkeznek, hiszen ők a főszakjuk mellett másodévtől kapcsolódnak be az angolos képzésbe, s Szegeden az elsőéves BA-sokkal párhuzamosan végzik a bevezető elsőéves kurzusokat. Ők már otthonosabbak az egyetemi rendszerben, tanulási, tanulászervezési tapasztalattal rendelkeznek, nyelvileg viszont nincsenek minden esetben kellőképpen felkészülve, s főszakjukon szerzett tapasztalataik sem feltétlenül kamatoztathatók az angolos képzés során.

Velük ellentétben a BA szintű anglisztika főszakra felvettek legtöbbje teljesen új rendszerrel és környezettel találkozik. Azon túl, hogy sokszor elköltöznak otthonról, önállóbbá kell válniuk, új baráti kapcsolatokat kell kiépíteniük, új környezetben helytállniuk, a felsőoktatás is teljesen új elvárásokat támaszt velük szemben, mint a középiskola. Például az angol nyelv egy tantárgyból a képzés nyelvévé válik, s ezáltal a megszerzendő tudás eszközévé is. Az angolos képzéshez tartozó előadások és szemináriumok angol nyelven folynak, a szakirodalmat szintén a célnyelven kell a hallgatóknak olvasniuk. Az órák során követniük kell az oktatói magyarázatot, az összefüggéseket kikövetkeztetniük, lejegyezniük, továbbá a házi feladatokhoz, a dolgozatokra és a vizsgákra egyszerre nagy mennyiségű anyagot önállóan feldolgozniuk. Erre a középiskola általában nem készíti fel őket, s az idegen nyelven folyó képzés az átállást még nehezebbé teszi (Rosenthal 2000, Leki 2007). Tapasztalat az is, hogy a magyar egyetemisták többsége nem jelzi, ha nehézsége van az anyagfeldolgozással, s az oktatók számára csak az érdemjegyek mutatják a gondokat.

A középiskola és a felsőoktatás közötti átállás nehézségére és az elsőévesek lemorzsolódására több nemzetközi kutatás is felhívta a figyelmet. Crosling és társai (2008), valamint Moxley és társai (2001) különböző okokat sorolnak fel az elsősök sikertelenségére, ilyenek például a személyes

okok, a szülői és baráti támogatás hiánya, pénzügyi nehézségek, beilleszkedési problémák, újfajta időbeosztás és a kurzusok magas elvárása. A szerzők arra is rámutatnak, hogy a hallgatók lemorzsolódásának fő oka nemegyszer az, hogy tájékozatlanok a képzéssel kapcsolatban, és nincs használható elképzelésük arról, hogyan is illeszkedjenek bele az egyetemi életbe. Smith (2003) és Maryland (2003) szintén az új képzési szintre való átállás nehézségeként említik azt a gyakori tényt, hogy a hallgatók nincsenek tisztában azzal, hogy mi a különbség egy iskolai tantárgy és a hasonló nevű egyetemi szak között, valamint sokszor csak találmányra választanak a továbbtanulás-kor. A jelen tanulmány egyik fő kérdése éppen ez, hogy milyen céllal és elképzelésekkel kerültek be egyetemistáink az anglisztika alapszakra. Ugyanis ha nincsenek megfogalmazott céljaik, és tájékozatlanok a szakjuk elvárásait, felépítését és tartalmát illetően, akkor a későbbi esetleges nehézségeket is nehezebb orvosolni.

3. Az elsőéves szegedi angolosok nyelvi szintje

Mint ahogy korábban említettük, az anglisztika alapképzésre bekerülő hallgatók között nyelvi háttérrel és szinttel tekintve jelentős különbségek mutatkoznak. Legtöbbjük korábban az angolt mint iskolai tantárgyat tanulta, melyet kiegészíthetett a szabadidős tevékenységek során hallott, olvasott angol nyelv. Általános nyelvi felkészültségük és szókincsismeretük tekintetében az évek során egyre nagyobb a szakadék a legerősebb és a leggyengébb tanulók között. Ezt látszik alátámasztani a bejövő évfolyamokkal az első tanítási hetekben megíratott *Oxford Placement Test* és a *Vocabulary Levels Test* (Nation 2001) eredménye is. A szókincesztesztek adatai azt sugallják, ami a kurzusok során a gyakorlatban is megmutatkozik, hogy a hallgatók jelentős része nem rendelkezik még az általános szókinceset tartalmazó újságcikkek olvasásához feltétlenül szükséges lexikával sem (lásd pl. Doró 2008a, 2008b, 2009a, 2009b). Ha számításba vesszük, hogy az angol nyelvű kurzusok teljesítéséhez az általános szókincsen túl a szakspecifikus és szakszókincs megfelelő ismerete is szükséges, valamint a tanult ismeretanyagot a hallgatók sokszor anyanyelvükön sem ismerik, fokozottan számíthatunk nehézségekre (Curry 2004; Doró 2009b, 2009c; Ramsay és társai 1999).

4. A felmérés résztvevői és menete

A Szegedi Tudományegyetemen 126 elsőéves anglisztika és amerikanisztika főszakos és minor szakos hallgató a szakválasztásra és a képzésre vonatkozó magyar nyelvű kérdőívet töltött ki az angolos képzés elkezdése után két hónappal, azaz 2008. október végén vagy november elején. A kérdőív kitöltése az évfolyam minél nagyobb lefedettsége érdekében a kötelező nyelvészeti szemináriumok végén, anonim módon történt. A jelen cikk a kérdőív első néhány összegző pontját elemzi, az órai anyagok követésére és az önálló felkészülésre vonatkozó részek értékelésére lásd Doró (2009c) tanulmányát.

Az eredmények a továbbiakban a következő három kérdésre és három állításra adott válaszokra vonatkoznak:

1. Miért választotta az anglisztika/amerikanisztika (minor) szakot?
2. Mennyire gondolta magát nyelvileg felkészültnek a szakra az angolos tanulmányok megkezdése előtt?
3. Mennyire érzi most úgy, hogy angol nyelvi tudása megfelelő az angol szakos tanulmányaihoz?
4. Az angol nyelvű órákon elhangzottakat általában nyelvileg jól tudom követni.
5. Az angol nyelvű órákon elhangzott információk általában újak számomra.
6. Az angolos képzés olyan, amilyennek a jelentkezésakor elképzeltem.

Az első kérdés nyílt végű volt, a diákok maguk fogalmazhatták meg a szakválasztás okait, itt nem kívántuk őket korlátozni vagy befolyásolni előre megadott válaszokkal. A 2. és 3. kérdésre négy állítás közül választhattak a diákok, melyek fokozatot kínáltak a nem megfelelő és a teljesen megfelelő nyelvi tudás között. A két kérdést úgy fogalmaztuk meg, hogy lehetőséget adjon annak a felmérésére, hogy vajon néhány hónap alatt, az első hetek tanulságai után átértékelték-e a hallgatók nyelvi felkészültségüket. A 4. és 5. állítások esetében a résztvevők négy rövid állítás közül karikázhatták be a legmegfelelőbbet (*soha, általában nem, általában igen és mindig*). A 6. állításra az *egyáltalán nem*, a *részben igen* és a *teljesen megfelel az elképzeléseimnek* válaszok közül jelölhették a hallgatók a leginkább megfelelőt. A kér-

dőív előzetesen kipróbálásra került, ennek során a kérdések értelmezésével és a válaszadással a hallgatóknak nem volt gondjuk. A kérdőívekre adott válaszokat az SPSS 11.0-ás statisztikai elemzőprogram segítségével értékeltük.

5. Eredmények

Először a szakválasztásra vonatkozó, nyílt végű válaszokat tekintsük át. Ahogy azt az 1. táblázat mutatja, 7 diák nem tudta megfogalmazni a szakválasztásának okát, ami bizonytalanságra vagy nem egészen átgondolt szakválasztásra utal. A többiek egy vagy két jól értelmezhető választ adtak, melyeket csoportosítani lehetett a táblázatban látható 11 típusba. Az összesített adatokba belekerültek az első és a második helyen megadott válaszok is, a sorrendtől függetlenül. A pontos megfogalmazások természetesen sok esetben eltérőek voltak. Legtöbbször az *Érdekel/szeretem az angol(t) szempontot* nevezték meg, ezt követi *A jövőben szükségem lesz a nyelvtudásomra a munkaerőpiacon* típusú válaszok. Természetesen a jövőbe tekintő, tehát az utóbbihoz szorosan kapcsolódó választípusok voltak még a *Megfelelő választásnak/szimpatikusnak tűnt a képzés*, illetve a konkrét szakmát megjelölő *angoltanár és fordító/tolmács szeretnék lenni* válaszok is. Érdekes megemlítenünk azonban azt, hogy míg az angoltanár-képzésnek valóban alapja az anglisztika alapképzés, a diákok a fordító-tolmács, szinkrontolmács, műfordító „akarok lenni” típusú válaszai azt is sugallják, hogy nincsenek minden esetben tisztában azzal, hogy az alapképzés nem ezen szakterületekre készíti fel őket, legfeljebb alapot teremt hozzájuk. Fontos kiemelnünk azt is, hogy a diákok 14,3%-a azért választotta az anglisztika szakot, hogy itt fejlessze angoltudását, ami rendben van abban az esetben, ha nem emelt szintű nyelvtanfolyamnak képzelik el az idegen nyelvi szakot. A mindennapi oktatói tapasztalatunk ugyanis az, hogy a diákok ennél jóval nagyobb hányada nem vallja be, de véli úgy, hogy az angolos tanulmányok elsősorban nyelvfelkészítésből állnak, és a szaktárgyak tanulása csak felesleges teher. A táblázatban jelölt utolsó válaszcsoport szintén azt sugallja, hogy a hallgatók nem minden esetben ezen a szakon és ilyen formában képzeltek el továbbtanulást, válaszaikat a *Kényszerválasztás* típusban összegezhethetjük. Idetartoznak például a következő, meglepően őszinte válaszok: *nem volt jobb ötletem, ebből volt csak nyelvvizsgám, máshova nem vettem fel, csak ehhez értek, másból nincs esélyem diplomát szerezni*. Csak remélhetjük, hogy a kezdeti

kevés lelkesedés és a kényszerpálya az ő esetükben nem lemorzsolódáshoz vezet.

Választípusok	Diákok száma	Százalékos eredmény
Nincs válasz.	7	5,6
Érdekelnek a nyelvek.	12	9,5
Érdekel/szeretem az angol(t).	44	35
Szeretném fejleszteni az angoltudásomat.	18	14,3
Érdekelnek az angol nyelvű kultúrák.	16	12,7
Ezt tudom a legjobban/Ezt tanultam korábban/Ez volt a kedvenc tárgyam.	19	15,1
Megfelelő választásnak/szimpatikusnak tűnt a képzés.	16	12,7
Angoltanár szeretnék lenni.	8	6,4
Tolmács/fordító szeretnék lenni.	9	7,2
A jövőben szükségem lesz a nyelvtudásomra (a munkaerőpiacon).	24	19
Korábbi külföldi tartózkodás.	2	1,6
Kényszerválasztás.	9	7,2

1. táblázat A szakválasztási okok típusai

A hatodik állítás szintén az előzetes elképzelésekre vonatkozott. A hallgatók 31%-a jelölte azt, hogy teljesen megfelelnek korábbi elképzelései a szakról szerzett tapasztalatainak, 55,6%-uknál ez csak részben igaz, míg 12,7%-uk egyáltalán nem ilyennek gondolta a szakot. Azaz összegzésként

elmondhatjuk, hogy a hallgatók kétharmada nem vagy csak részben volt tájékozott arról, hogy mi vár rá a szakra jelentkezéssel.

A második és harmadik kérdésre adott válaszokat a 2. táblázat összegzi. A szakra lépés előtt a diákok 58,7%-a tartotta célnyelvi tudását jónak vagy teljesen megfelelőnek a szak elvégzéséhez, 40,5%-uk fejlesztésre szoruló-nak, míg csupán 1 diák tartott komoly nehézségektől gyenge nyelvtudása miatt. Ha a válaszokat párhuzamba állítjuk a szakra lépés után két hónappal történt önértékeléssel, azt láthatjuk, hogy a válaszok eltolódnak a problémák felé, azaz a diákok egy része megérezte, hogy nyelvi hiányosságokkal küszködik. 62,7%-uk esetében a szak elkezdése nem befolyásolta a felkészülésük megítélését, míg 27%-uk egy ponttal lejjebb csúszott, 2 diák viszont két ponttal is. Ők azon kevesek közé tartoznak, akik belátták nyelvi hiányosságaikat, és felmérték néhány hét alatt a várható nehézségeket. Ugyanakkor 11 diák feljebb értékelte magát a szak megkezdése után, ők a magabiztos kategóriát képviselik. Nem szabad elfelejtenünk azt, hogy önértékelésről van szó, és valószínűleg legtöbbjük felülértékelte tudását, hiszen nyelvi felmérőjük és az órai tapasztalatok is azt mutatták, hogy nagyon sokuknak komoly nyelvi hiányosságaik vannak, melyek a szak sikeres elvégzését is kérdésessé teszik.

Válasz	Egyetemre lépés előtt		Egyetemre lépés után	
	Diákok száma	%	Diákok száma	%
1	1	0,8	7	5,6
2	51	40,5	61	48,4
3	63	50,0	51	40,5
4	11	8,7	7	5,6
Összesen	126	100	126	100

1 = nem megfelelő nyelvi tudás, komoly problémák

2 = nyelvi hiányosságok, fejlesztésre szoruló nyelvtudás, több probléma

3 = jó nyelvi tudás, kevés probléma

4 = teljesen megfelelő, nincsenek nyelvi problémák

2. táblázat Nyelvi felkészültség a szakra lépés előtt és után – hallgatói önértékelés

Az általános magabiztosságot mutatja az is, hogy a megkérdezett hallgatók csupán 4,8%-a nyilatkozta azt, hogy általában nem tudja követni az angol nyelvű órákat, 57,9%-uk általában követi, és 37,3%-uk mindig tudja követni az elhangzottakat. Érdeemes kiemelni azt, hogy ezen átfogó válaszok nincsenek minden esetben összhangban a kérdőív második felében konkrét órákra vonatkozó önértékelésekkel (lásd Doró 2009c).

Az ötödik állításra kapott válaszok szintén igazolni látszanak azon feltevésünket, hogy az angolos képzésen feldolgozott tananyag a hallgatók számára sokszor anyanyelven sem ismert, tehát nyelvi és szakismereti hiányosságaik hatványozottá tehetik a tananyag feldolgozásának nehézségeit. A diákok kétharmada jelölte azt, hogy az órán elhangzott információk újak számára.

6. Összegzés és kitekintés

A jelen tanulmány egy elsőéves angolos bölcsész évfolyam önértékelését mutatta be arról, hogy miért választották az angol szakot, az mennyiben tért el korábbi elképzeléseiktől, mennyire érezték magukat nyelvileg felkészültnek a szak elvégzésére és az órákon elhangzott információk újak voltak-e számukra. Az eredmények és az órai tapasztalatok azt sugallják, hogy a hallgatók jelentős része nem elég felkészülten kezdi el az egyetemi képzést, s arra is csak későn jön rá, hogy milyen hiányosságai vannak. Ez viszont megnövelheti lemorzsolódásuk kockázatát.

Irodalom

- Crosling, G.– Thomas, L. – Heagney, M. 2008. *Improving student retention in higher education: The role of teaching and learning*. London: Routledge.
- Curry, M. J. 2004. UCLA community college review: Academic literacy for English language learners. *Community College Review*, 32:2, 51–68.
- Doró, K. 2008a. Választékos idegen nyelvi szókincs: Előny vagy feltétel? In Váradi, T. (szerk.), *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 24–33.
- Doró, K. 2008b. *The written assessment of the vocabulary knowledge and use of English majors in Hungary*. Doktori disszertáció. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

- Doró, K. 2009a. Advanced vocabulary for foreign language majors: An advantage or a must? In Váradi, T. (szerk.), *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia Válogatott Kötete*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 22–34.
- Doró, K. 2009b. Meeting the language barrier: The experience of first-year students of English. A HUSSE 2009 konferencián elhangzott előadás, 2009. január 22.
- Doró, K. 2009c. Szak–szó–kincs: bölcsész szakma idegen nyelven. In: Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua 2009: Szaktudás idegen nyelven*. 23–30.
- Leki, I. 2007. *Undergraduates in a second language: Challenges and complexities of academic literacy development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marland, M. 2003. The transition for school to university: Who prepares whom, when, and how? *Arts & Humanities in Higher Education* 2:2, 201–211.
- McNay, I. (szerk.) 2006. *Beyond mass higher education: Building on experience*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Moxley, D. – Najor-Durack, A. – Dumbrigue, C. 2001. *Keeping students in higher education: Successful practices & strategies for retention*. London: Routledge.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, M. 2001. The academic achievement game: Designs of undergraduates' efforts to get grades. *Written Communication*, 18:4, 470–505.
- Ramsay, S. – Barker, M. – Jones, E. 1999. Academic adjustment and learning processes: A comparison of international and local students in first-year university. *Higher Education Research & Development* 18:1, 129–44.
- Rosenthal, J. W. (szerk.) 2000. *Handbook of undergraduate second language education*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Smith, K. 2003. School to university: sunlit steps, or stumbling in the dark? *Arts & Humanities in Higher Education*, 2:1, 90–98.
- Sturcz, Z. 2009. Nyelvpolitikai, nyelvoktatási jegyzetek a bolognai rendszerű oktatás kapcsán. In: Nádor, O. (szerk.) *A magyar mint európai és világnyelv. A XVIII. Magyar alkalmazott nyelvészeti kongresszus előadásai. Balassi Intézet, Budapest, 2008. április 3–5., Vol. 5/1, 71–76.*

EFL in the kindergarten

Magocsa László

1 Introduction

I offer analysis of English learning while children aged 3-6 are participating in different classroom activities and investigate how their off task behavior is related to L2 (second language) acquisition. As it becomes evident on the basis of my observations, some children of kindergarten age do not like being imposed to some tasks while others love and enjoy doing those particular activities, i.e., what is organized by the English teacher in the kindergarten. As my observations were carried out both in Croatia and Hungary, I can provide cross cultural findings concerning the mentioned behavioral domains. By using this approach, my main concern is to shed light on the real English learning situation in a Hungarian kindergarten where English classes are held once a week and last 30 minutes.

In the following part of my presentation I would like to reveal the connection of off-task behavior in the two kindergartens observed and the impact of this behavior on L2 acquisition. This approach shows correlation with the ideas of Bakhtin (1984), investigating carnival-like behavior of children aged 3-6. This behavior is characterized by the freedom for children to transform activities according to their own individual needs and desires.

Contrary to school setting, in kindergartens students feel free to either not participate in the activities, or rebel against instructions by neglecting what has been told to them and by going out of the circle (the one formulated on the big carpet in the middle of the classroom), or, they can recreate the context of the activity according to their needs through dialogic imagination (Bakhtin, 1981).

In this recreation of the context of the activities there is involved group dynamics, i.e., it is necessary to agree upon certain activities and their design. Usually the dominant characters decide what activities to transfer from among the ones originally organized by the teacher.

While reorganizing or recreating the activities these children communicate with each other, using some playful elements of the target language that

are being immersed in this particular language environment and in this way they promote that meaningful communication which is the means of their purpose. According to Bakhtin (1981) this is a dialogic process going on between self and other peers having similar attitudes and aptitudes. This communication inevitably facilitates word recognition in English (Durgunoglu et al., 1993). Word recognition is preceded by phonological awareness (Goswami & Bryant, 1990; Schatschneider, Francis, Carlson, et al., 2004; Siegel, 1993; Wagner et al., 1997) which can be acquired during teacher centered and organized activities.

While going out of the circle where the others do activities organized by the English teacher, these children create dialogically constructed imagined worlds or chronotopes (Bakhtin, 1981). As it was stated by Holland, Lachicotte, and Cain (1998), these imagined or figured out worlds “take shape within and grant shape to the co-production of activities, discourses, performances and artifacts” (p.51). However, the realm of the children of kindergarten age according to Bakhtin (1984) carnival is rooted not simply in spontaneous world of these children. It can rather be considered as a form of rejuvenation which is created by the playful mocking of the traditional order in the classroom by those few children who feel oppression by this order.

2. Off task activities, language play and L2 learning

There are many studies investigating the role of language play in the acquisition of the mother tongue (e.g., Cazden, 1974; Davidson, 1974; Ely & McCabe, 1994; Esposito, 1980; Kuczaj, 1983; Yue-Hashimoto, 1980). However, to date very few deal with its relation concerning L2 acquisition. Recently, however, we can witness a tendency to carry out research regarding developmental and ludic functions of language play in learning L2.

Considering Vygotsky's (1978) special attention paid to language development, Lantolf (1997) came to the conclusion that language play concerning development of individual speech contributes to further acquisition of L2 linguistic systems because these elements make them able to compare old and new knowledge about the language being acquired. According to Lantolf, there is a good deal of rehearsal while practicing language play. As we know children like almost endless repetitions of rhymes, songs, puns and chants. All these contribute to a better understanding and acquisition of L2 elements.

It is important to note that kindergarten English classes should have certain structures and organizational elements. In this language learning context the development of L2 takes place thanks to form-based language play. In this respect, supporting Lantolf's (1997) statements about language development, Belz (2002) took a step further saying that L2 development "often involves a type of creativity" (p.16).

In connection with this phenomenon, talking about the lucid function of L2 play Cook (1997, 2000) characterized the function of language play as the means of amazing oneself and others. At this point the disciplinary consequences of this language play and the carnival elements involved in any English kindergarten classes need to be mentioned. The play itself provides opportunity to the participants (in our case the students aged 3-6) for the carnival-like behavior either in the circle or out of it. These differences can be detected during different activities in the English kindergarten classroom.

3. English centered activities and the learners in the kindergarten classroom

While in the classroom, children aged 3-6 like talking about their experience at home. This part of the activities can be regarded as warming up where the elements of imposition and free choice are mixed giving a chance to students either to choose the organized and playful activities or to do something else, according to their individual desire. Manyak (2000) talks about this aspect of warming up in an English immersion class in the US Southwest. During these activities children take turns in talking about their daily experiences at home.

From the point of view of language development, as Manyak (2000) remarks, it is noteworthy that during these activities an intimate and uncereemonious atmosphere was created in the English classroom where playful elements were predominant. All of these are representatives of what Bakhtin (1984) called carnival square.

4 Setting of the study

4.1 The first setting

This study took place in two sites. One of them was in Croatia in a small town called Icici, not far from Opatija. A mainstream English kindergarten

class was observed at an elementary school. The observation lasted from 18/12/2007 to 22/12/2007.

4.1.1 The children

As Ici is close to Italy, some grandparents are Italian. They speak Italian at home. There are 16 children, 10 girls and 6 boys aged 3-6. One of them is from the Bermudas, another is from Italy. The girl from the Bermudas is 3 years old. According to the teacher, she began communicating in English with her peers at the time when I was observing them. I myself noticed that she liked being video-taped and probably this situation facilitated her communicative activities.

The children arrive at the kindergarten at 7:30 and go home at 13:00.

4.1.2 The teacher

We will call her Krisztina. She is a young woman, and has just returned from maternity leave. Her mother is from the Czech Republic, they speak Czech at home.

Krisztina graduated in 2006 from the Rijeka University as a preschool teacher (of children aged 3-6). She also finished a Montessori course in the U.S.A. in 1996. She spent 1 year there teaching in local kindergartens. She also studied for 2 years in Zagreb at the University, and has a Cambridge Certificate.

4.2 The second setting

The other observation began 25/12/2008 and ended 18/12/2008. The site was situated in the city of Pécs. Two classes were observed where English activities took place on every Thursday, beginning at 15.00 and 15.35, and lasted half an hour each.

4.2.1 The children

In the first group there are 16 children: 8 boys and 8 girls aged 3-6. In the second group the number of children is usually 14, 6 of them are boys and 8 are girls. In the second group there is a girl aged 3 who is sometimes absent due to health problems.

4.2.2 The teacher

We will call her Marta, she is an elderly woman, has a university degree as an EFL teacher. He has got a lot of experience in teaching English to young children and is working very hard every day. Marta has graduated from the University of Pécs.

5 Methods

5.1 Participants

In this presentation I pay special attention to the behavior and interaction of some children in the two different settings, that is, in Croatia and in Hungary. In both settings there were students who did not always participate in the class activities. Instead, they organized their own carnival like activities and it happened that during some activities they joined the group only a few times.

6 Data collection

In Croatia the interaction of pairs or small groups of children was captured on video tape and digital voice recorder during the whole period of the observation. During the observation of the Hungarian kindergarten activities, voice recording was used. Sometimes two or even three devices were recording the interactions of the students and the teacher, depending on the distance between the main group and those participants who were being recorded.

Kindergarten documents were also studied at both kindergartens, a questionnaire was filled out by both English teachers and an interview was carried out in order to get the necessary background information.

7 Analysis

While analyzing the data, we focused on the out of task behavior of some students which was in some ways similar to the Bakhtinian carnival.

The aim was to get a holistic picture of what happened in the English classrooms in the two settings. On the basis of the information gained, we can clearly distinguish between the students in and out of task behavior. This distinction helps us analyze L2 development and make comparisons concerning interaction types of the two basic groups of the students.

7.1 Activity 1

The teacher was demonstrating eggs, showing them to the students, saying: these are eggs. The students repeated the utterance, being happy to get to know the name of the objects. However, there were two boys who decided to leave the station and they were soon engaged with tossing toy cars and vans on the floor not far from their mates. It was evident that they were

passive listeners of the interactions among their mates and the teacher. After a while one of them went to the place where small plastic bags were standing on the top of a small piece of furniture. In them there were seeds. The boy wanted to see whether the seeds had already offshoots or not. **“Water”** he uttered to his brother and the answer was immediately, **“OK”**. The other boy took a toy plastic sprinkler, went to the tap and filled it with water. While watering the seeds, his sleeve of the pullover became wet. He reacted to it with a grim and used a gesture of mock impropriety.

When Kristina explained to the students that eggs are laid by hens the two boys reacted in a surprising way. They said surprising things, like, **“eggs on trees”**. All the peers were trying to convince them that it was not in that way, saying, **“No, No!”** During this interaction they used L1 and L2 interchangeably. When the teacher asked them: **“How do you mean it?”** They explained that there are nests on the trees and in them there are eggs. Consequently, eggs grow on trees.

After a while the group was engaged again with organized activities and the two boys continued interacting gleefully with each other using some English words like **“give ball”**, **“come here”**. This interaction shows a kind of shared attention paid partly to their own created carnival like world and the one created by the teacher and the other students.

7.2 Activity 2

The second activity took place in the Hungarian kindergarten and involved only one student. He was a boy whose parents came to Hungary from Russia years ago and spoke fluent Hungarian just like the boy himself.

The teacher asked some students to find some toys in the toy box and bring them to the big carpet saying, **“bring here some toy cars and puppets please”**. The boy from Russia simply neglected the request and went to the shelves placed at the wall and found there a big and long white radish. The students were interacting partly in L2 and in L1, saying, in English, **“give the ball”**, **“the car my”**. The boy put the radish to his face, saying, **“big nose”** and griming both towards the teacher and the mates. As soon as the activity began, and the teacher called him, saying, **“come here please!”**, **“What are you doing?”** he answered, **“OK, I go”** and took active participation in the activity together with his mates. In this action the boy tried to subvert the assignment which did not pose any challenge for him

because his language ability was far above the required level at that moment and deliberately chose to subvert the assignment finding the radish and putting it to his face and in this way mocking the whole situation in which the others were engaged in finding toys in the toy box.

8. Summary

As we could see the interactions that took place both in the first and second episode are very much like the interactions described by Bakhtin. Our assumption is that the children in the first scene found oppressive the organized activities because sometimes there were elements which were either tiring or not interesting for them. In the second scene the situation is different.

By behaving irrelevantly, children in both activities not only directed their utterances but while doing so, they emphasized their personalities through their use of L2 in the kindergarten classroom. Consequently we can say that the children's off task carnival like behavior and use of English in the artificial world created by them is highly resourceful. They were using the elements of spatial, social and linguistic environment shared with their mates and in this way they mediated classroom participation and L2 development to a certain extent. **One can observe the creative strength of children** engaged in out of task activities, both from a linguistic and from an organizational point of view.

References

- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. In M. Holquist (Ed. And Trans.) & C. Emerson (Ed.). Austin: University Press.
- Belz, J. A. (2002). Second language play as a representation of the multicompetent self in foreign language study. *Journal of Language, Identity, and Education*, 1. 13-39.
- Cazden, C. B. (1974). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. *The Urban Review*, 7, 28-39.
- Cook, G. (1997). Language play, language learning. *ELT Journal*, 51. 224-231.

- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. New York: Oxford University Press.
- Davidson, A. (1974). Linguistic play and language acquisition. *Papers & Reports in Child Language development*, 8, 179-187.
- Durgunoglu, A. Nagy, W., & Hancin-Bhatt, B. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of educational psychology*, 85, 453-465.
- Ely, R., & McCabe, A. (1994). The language play of kindergarten children. *First Language*, 14, 19-35.
- Esposito, A. (1980). Children's play with language. *Child Study Journal*, 10, 207-217.
- Goswamy, U., & Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Holland, D., Laccicotte, W., & Cain, C., (1998). *Identity and agency in cultural world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kuczaj, S. A. (1983). *Crib speech and language play*. New York: Springer-Verlag.
- Lantolf, J. P. (1997). The function of language play in acquisition of L2 Spanish. In W. R. Glass & A. T. Perez-Leroux (Eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish* (pp. 3-24). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Manyak, P. (2000). Participation, hybridity, and carnival: A situated analysis of a literary practice in primary-grade English immersion class. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics, Vancouver, BC, Canada
- Schatsneider, C., Francis, D. J., Carlson, D. D., Fletcher, J. M., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of educational psychology*, 96, 265-282.
- Siegel, I., S. (1993). The development of reading. In H. Reese (Ed.). *Advances in child development and behavior* (Vol. 24, pp. 63-97. San Diego, CA: Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, Rk. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hechts, S. A., Barker, T. A. Burgess, S. R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and world- level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 33, 468-479.

Yue- Hashimoto, A. O. (1980). Word play in language acquisition: A Mandarin case. *Journal of Chinese Linguistics*, 8. 181-204.

Tulajdonnevek fordítása olasz újságcikkekben

Szladek Emese

1. Egy nyelvvizsgára felkészítő tankönyv elemzése

A fordítás tanításakor, mint bármely más készség esetében, a motiváció szempontjából felmerül a nyelvtanulók érdekeltsége az adott készség fejlesztésével kapcsolatban.

A fordítás esetében a nyelvtanuló által elérni kívánt célként megemlíthetjük a nyelvvizsgát. Olasz nyelvből jelenleg általános kétnyelvű vizsgát csak az ORIGO vizsgarendszerben (<http://www.itk.hu/>) lehet tenni. A vizsgán a középfokú és a felsőfokú írásbeli feladatok között jelenleg is megtalálható az idegen nyelvről magyarra való fordítás.

Szakmai nyelvvizsgák közül a BGF által akkreditált „Gazdasági nyelvvizsgarendszer” (<http://www.bgf.nyelvvizsgak.hu/>) és a Corvinus Egyetem OECONOM vizsgarendszere (<http://www.szaknyelvvizsga.hu/>) érhető el olasz nyelvből. A középfokú és a felsőfokú írásbeli feladatok között ezekben a vizsgarendszerekben idegen nyelvről magyarra való fordítás nem szerepel, csak szövegértés. A gazdasági szaknyelvi nyelvvizsgára való felkészüléshez például Németh Erzsébet 2008-ban megjelent könyvében találunk aktuális újságcikkekhez kapcsolódó szövegértési feladatokat (Németh 2008).

A fordítóképzésben részt vevő hallgatók az „Általános fordítástechnika” tárgy keretében megismerik, majd párhuzamos szövegekben megkeresik az előforduló lexikai és grammatikai átváltási műveleteket. A hallgatók munkájának segítéséhez kész párhuzamos szövegekre volt szükség, emiatt választottam Horváth T. Krisztina és Kenyeres Judit 2003-ban megjelent nyelvvizsgára felkészítő könyvét (Horváth–Kenyeres 2003).

1.1. A vizsgálat módszere

A fent említett nyelvvizsgára felkészítő könyvből kilenc (1998-as forrásból származó) újságcikkben és azok mintamegoldásként megadott fordításában elemeztem a tulajdonneveket. A szövegek teljes terjedelme 3275 szó olaszul, 2803 szó magyarul. A cikkekben összesen 130, az ismétlődő előfordulásokat leszámítva 93-féle tulajdonnevet találtam. (70 tulajdonnév egyszer

fordul elő, 17 kétszer, 1 háromszor, 3 négyszer, 1 ötször, 1 hatszor ismétlődik). A tulajdonneveket először jelentésük alapján kategóriákba soroltam. Legtöbbször a személynevek és a földrajzi nevek ismétlődnek a szövegekben. Az elemzett tulajdonnevek szemantikai csoportosítását az 1. táblázatban foglaltam össze.

Szemantikai kategóriák	Előfordulás	Az egyes kategóriák előfordulása az ismétlődő előfordulásokat leszámítva
Személy	44	31
Földrajzi név	38	26
Párt	2	2
Intézmény, szervezet	9	8
Média	8	6
Épület	22	14
Mű	7	6

1. táblázat: A 9 újságcikkben elemzett tulajdonnevek szemantikai csoportosítása

1.2. Lexikai átváltási műveletek

A fordítóképzésben részt vevő hallgatókkal az „Általános fordítástechnika” tárgy keretében Klaudy Kinga kategóriái alapján (Klaudy 1994) először a lexikai átváltási műveleteket elemeztük a szövegekben. Egy esetben fordul elő tulajdonnév kihagyása a fordításban:

'Perché a lui, o meglio, ai suoi restauratori - i quali hanno ripulito e riaccessi i colori del mirabile e famosissimo quadro di Hans Holbein esposto a Roma - sono andati i soldi di un indennizzo che il soprintendente ai beni ambientali e architettonici della capitale, F. Zurli, ha ricevuto dallo Stato per aver subito un ingiusto arresto cinque anni fa. = Mert rá, jobban mondva a restaurátoraira – a kik megtisztították és újjávarázsolták Hans Holbein Rómában kiállított csodálatos és igen híres képének színeit – költötték el azt a kártérítési

összeget, amelyet a főváros környezeti és építészeti főfelügyelője kapott az államtól, amiért öt évvel ezelőtt jogtalan letartóztatást szenvedett el.'

11 tulajdonnév esetében kisbetűs, köznévi, melléknévi alak jelenik meg a fordításban:

- A 38 előforduló földrajzi név közül 10 esetében:

di Roma = római (kétszer);

di Monza = monzai;

di Firenze = firenzei (kétszer);

di Bologna = bolognai;

di Milano = milánói;

superiori ad Hiroshima = erősebbek a hiroshimainál;

nelle isole della Polinesia = polinéziai szigeteken;

nel Pacifico = csendes-óceáni (a szövegben hibásan nagy kezdőbetűvel írva);

- valamint egy intézménynév esetében:

Polizia di Genova = genovai járőröző rendőrök.

Az átváltási műveletek közül a tulajdonnevek esetében megfigyelhető még a betoldás, az átalakítás és az összevonás:

- betoldás a pártok nevének fordításakor:

Casa della libertà = Casa della libertà (középjobb) (az eredeti olasz kifejezés mellett a magyar nyelvű magyarázat is szerepel);

il Parlamento e il Consiglio Europeo = Európai Parlament és Európai Tanács;

nella Basilica di Santa Maria degli Angeli e dei Martiri a Roma = a Santa Maria degli Angeli és a Santa Maria dei Martiri bazilikában;

Costituzione repubblicana = az Olasz Köztársaság alkotmánya;

• átalakítás: személynevek és intézménynevek (épületek), pártok esetében: tulajdonnév helyett kisbetűs, köznévi, melléknévi alak megjelenése:

Il Cavaliere = Berlusconi;

palazzo Madama = Szenátus;

CDL = középjobb;

zona Schengen = schengeni övezet;

tradizione della Resistenza = ellenállási mozgalom;

l'ospedale di Durazzo = durazzo-i kórház;

- összevonás:

ministro degli Interni = belügyminiszter;

Ministero degli Esteri = Külügyminisztérium.

1.3. Tulajdonnév félrefordítása

Az egyik szövegben a *Grande Guerra* (világháború jelentésű) kifejezés hibásan, szó szerinti fordításban *Nagy Háború* alakban, tulajdonnévként szerepel a magyar szövegben.

1.4. Rövidítés fordítása

Az elemzett szövegekben mindössze egy rövidítés szerepelt: *Ds*.

A cikk címében szereplő *segretario dei Democratici di sinistra* = Baloldali Demokrata Párt főtitkára utáni mondatban megnevezik a főtitkár személyét (*Massimo D'Alema*), majd néhány mondattal később már a rövidítést használva így hivatkoznak rá: *il segretario dei Ds*, *Massimo D'Alema* = *Massimo D'Alema, a baloldali demokraták főtitkára*. A helyes fordításhoz tehát nem elég a szöveg egyes részeinek összekapcsolása, hanem megfelelő háttérismeret is szükséges.

2. Autentikus olasz szövegek elemzése

Az elemzett cikkek – egyrészt mivel már több mint tíz éve jelentek meg, másrészt pedig mivel a mintamegoldás esetenként túl erőltetett, mesterségesnek tűnő szerkezeteket használ – nem tekinthetők megfelelő forrásnak sem a fordítóképzésben, sem a nyelvvizsgára való felkészítésben.

Autentikusabb források után kutatva a *Corriere della Sera* napilap internetes oldaláról (<http://www.corriere.it>) kerestem cikkeket, amelyekben szintén tulajdonneveket elemeztem. Öt (összesen 1281 szó terjedelmű) újságcikkben 124 tulajdonnevet vizsgáltam meg. Mivel ezeknek az újságcikkeknek nincs meg a magyar fordításuk, az elemzett tulajdonneveket lefordítottam. Az ismétlődő előfordulásokat leszámítva 80-féle tulajdonnevet találtam. (68 tulajdonnév egyszer fordul elő, 11 kétszer, 4 háromszor, 2 négyszer, 1 hatszor, 1 nyolcszor ismétlődik). A nyelvvizsgára felkészülést segítő korábbi forrásokhoz hasonlóan, ezekben a szövegekben is legtöbbször a

személynevek és a földrajzi nevek ismétlődnek. Az elemzett tulajdonnevek szemantikai csoportosítását a 2. táblázatban foglaltam össze.

Szemantikai kategóriák	Előfordulás	Az egyes kategóriák előfordulása az ismétlődő előfordulásokat leszámítva
Személy	35	20
Földrajzi név	53	29
Párt	6	5
Intézmény, szervezet	21	11
Média	5	5
Épület	4	4
Mű	0	0

3. táblázat: Az öt újságcikkben elemzett tulajdonnevek szemantikai csoportosítása

Összehasonlítva a nyelvvizsgára felkészülést segítő korábbi forrásokat és az autentikus újságcikkeket, látható, hogy az egyes szemantikai kategóriákat tekintve nincsenek nagy aránybeli eltérések. A nyelvvizsgára felkészítő kiadvány szövegeiben több épületet megnevező tulajdonnév szerepel, az autentikus szövegekben pedig többször szerepel intézmény vagy párt neve. A személynevek és a földrajzi nevek aránya nagyságrendileg azonos.

3. Olasz témájú magyar internetes anyagok elemzése

3.1. A kontextus szerepe autentikus szövegek fordításakor

Internetes forrásokból (például <http://www.mno.hu>; <http://www.index.hu>; <http://nol.hu>; <http://www.hvg.hu>) a forrásnyelvi szöveg kulcsszavai, tartalmi csomópontjai alapján az eredetihez hasonló célnyelvi szöveget kereshetünk. A keresett szövegekből ezután hasznos információkat meríthetünk az esetleges félrefordítások elkerülésére.

3.2. Paralel szövegekből meríthető információk az elemzett cikkekhez

Az öt elemzett cikkhez kulcsszavak és a megjelenés időpontja alapján hasonló tartalmú magyar nyelvű cikkeket kerestem. A keresett magyar nyelvű szövegekben több utalás is található az olasz cikkben szereplő személyekre, földrajzi nevekre és egyéb tulajdonnevekre. Az utalások sok esetben megkönnyíthetik a többszörösen összetett mondatok értelmezését, a névmások helyes fordítását.

Az olasz szöveg magyar fordításában megjelenő néhány kulcsszó (például *Berlusconi*, *2007 november* és *politikai*) alapján több ezer utalást találtam az egyes cikkekhez. A hivatkozott magyar nyelvű cikkekben egy-egy tulajdonnév fordítási lehetőségeire kerestem megfelelő magyar nyelvű kifejezést. A feldolgozott anyagból a következő példákat emelem ki:

Az egyik olasz cikkben többször előfordult a *Forza Italia* és a *Casa della libertà* pártok neve, amelynek fordítása nehézséget okozott.

A *Forza Italia* megfelelőjeként a magyar cikkekben a *Hajrá, Olaszország* forma szerepelt:

„*Silvio Berlusconi, az olasz ellenzék vezére vasárnap Milánóban bejelentette, hogy új pártot hoz létre, amelynek neve Olasz Néppárt a Szabadságjogokért lesz, és abba beleolvad jelenlegi pártja, a Hajrá, Olaszország* (Forza Italia).”

(<http://index.hu/politika/kulfold/forza3146/>)

„*A volt kormányfő a Milánó egyik központi terén rendezett nagygyűlésre tartva, az autóban döntötte el, hogy új pártot alapít. "Új, nyitott, fiatal párt kell! Elég volt a parókás politikusokból! Elég a politika kiégett öregjeiből! A Forza Italia, (Hajrá Olaszország, FI) feloszlik, és még nagyobb erőt teremti."* (<http://nol.hu/archivum/archiv-472096>)

A *Casa della libertà* megfelelőjeként a magyar cikkekben a *középjobb* forma szerepelt:

„*Itt az idő: vagy megmutatja a középjobb, hogy képes egyesülni, megtalálni küldetését, programot kínálni az országnak, vagy elfogadjuk, hogy a koalíció többé nem létezik, és mindenki megy tovább a maga útján – írta Fini a La Repubblica vasárnapi számában megjelent nyilatkozatában.*” (<http://index.hu/politika/kulfold/forza3146/>)

„A viszálykodó balközép új vezetővel újjáalakult, a római főpolgármester Walter Veltroni irányította Demokrata Párttal (PD) egységesíti erejét. Berlusconi így a négy pártból álló Szabadságjogok Háza (CdL) helyett új jobbközép nagypártot varázsolt elő.”
(<http://nol.hu/archivum/archiv-472096>)

3.3. A tulajdonnév helyes fordítása kontextusból

A helyes fordítás megalkotásához az öt cikkben található 124 tulajdonnévből 10 esetben lehet szükséges kontextusból (internetes keresők segítségével) megkeresni a tulajdonnév jelentését:

palazzo Madama;

il presidente del Consiglio;

Fi és *Forza Italia* (két előfordulás);

Il Cavaliere (Berlusconi);

CDL és *Casa della libertà* (Szabadságjogok Háza);

effetto-Pd (a fordításban: a demokraták hatása);

Udc;

nella Basilica di Santa Maria degli Angeli e dei Martiri a Roma (két templom Rómában).

3.4. Egyéb nehézségek

Két esetben további nehézségek merülhetnek fel:

Caro Direttore (megszólítás szerkesztői levélben, *Tisztelt Igazgató Úr* helyett *Szerkesztő Úr*);

il Parlamento e il Consiglio Europeo (az *Europeo* jelző mindkét jelzett szóra vonatkozik).

4. Következtetések, összegzés

A fordítás tanítása napjaink kommunikatív szemléletű nyelvoktatásában is fontos. A különböző célcsoportokat tekintve mind az általános, mind a szaknyelvi képzésekben, vizsgafelkészítésben és a nyelvigényes szakmai képzésekben, fordítóképzésben egyaránt. A hozzáférhető források szűkösek, azok folyamatos bővítése szükséges. Az autentikus szövegek szerepe egyre inkább felértékelődik.

Többek között a metonímia jellegű tulajdonnevet is tartalmazó kifejezések (*Palazzo Madama* a Szenátus helyett), valamint az adott kultúrára jel-

lemző szófordulatok (*Il Cavaliere* Berlusconi helyett) gyakori előfordulása miatt hasznos a paralel szövegek keresése, valamint internetes források alapján az adott forrásnyelvi kifejezés más kontextusban való megismerése.

Irodalom

- Horváth T. K. – Kenyeres J. 2003. *Gyakorlókönyv az olasz írásbeli nyelvvizsgákhoz. Közép- és felsőfok*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Klaudy K. 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest. Scholastica
- Németh E. 2008. *Pronto economia, Tematikus vizsgafelkészítő és gyakorlókönyv*. Budapest: Aula

Források

- http://www.corriere.it/politica/07_novembre_16/berlusconi_fini_governo.shtml;
- http://www.corriere.it/politica/07_novembre_11/eroi_nassiriya.shtml;
- http://www.corriere.it/cronache/07_ottobre_27/cadono_frontiere_dellest.shtml;
- http://www.corriere.it/cronache/07_novembre_06/biagi_reazioni_napolitano.shtml;
- http://www.corriere.it/esteri/08_marzo_15/albania_desposito_esploso_ed143832-f29a-11dc-ae1f-0003ba99c667.shtml
- <http://index.hu/politika/kulfold/forza3146/>
- <http://nol.hu/archivum/archiv-472096>
- <http://index.hu/politika/kulfold/forza3146/>
- <http://nol.hu/archivum/archiv-472096>

Alkalmazott szociolingvisztika

A közmondások társadalmi funkciója

Géró Györgyi

A középkori és a kora újkori Európában a közmondások és a szólások a társadalom egészében meghatározó szerepet töltöttek be. Ebből a tényből következik, hogy szerepük nem merült ki csupán a kifejezésmód színesítésében. Nem egyszerűen „nyelvünk virágai”, hanem a vizsgált történelmi korban alapvetően a közösségbe való beilleszkedést szolgáló, a társadalmi normákat közvetítő, integráló szabályrendszerként működtek.

1. Közmondások az orális társadalomban

A közmondások születése az emberi civilizáció fejlődésének meghatározatlan és meghatározhatatlan szakaszához kötődik. A legtöbb kultúrában megtalálható¹, ezért bizonyos feltételezések szerint az emberi civilizációt egyetemesen jellemző műfajnak tekinthető. A közmondások jelentősége kultúránként változik, bizonyos közösségekben nagyon népszerű (egész Eurázsia, Afrika nagy része), míg más etnikumok kevésbé élnek vele (amerikai indiánok, eszkimók, Észak-Szibéria, Polinézia, Melanézia). A különbségekre vonatkozó magyarázatok nem születtek, átfogó, egyetemes vizsgálat nem foglalkozott ezzel a kérdéssel. A *proverbiumok* alapvető sajátosságai azonban arra engednek következtetni, hogy a legősibb műfajok egyikével állunk szemben, hiszen a tartalom, amit kifejez „...nem feltételez valamilyen fejlett társadalmat, csak egyszerűen emberi közösséget, ahol az egyéni tapasztalás általánosítást nyerhet” (Szemerkenyi 1994: 178).

Nemcsak térben, hanem időben is széles a közmondások megjelenési spektruma: az első közmondásgyűjtemények sumér agyagtáblákon maradtak fenn az i. e. III. évezredből, több mint ezer közmondást ismerünk ebből a korból. A másik póluson említhetjük, hogy a XX. század nyolcvanas éveiben Újváry Zoltán még összegyűjthette egy gömöri földműves szólás- és közmondáskincsét.

¹ Nem minden ismert kultúrából rendelkezünk gyűjtött közmondásokkal, de ez a gyűjtés hiányosságának is betudható.

2. Kultúra és hagyományozás

Az emberiség történetében a tapasztalatok közösségivé válása, az ismeretek hagyományozása civilizációs robbanáshoz vezetett. Ezeknek az ismereteknek egy része a természeti környezet mélyebb megismerését segítette, a másik része pedig az egyre nagyobb létszámú, és szervezetileg egyre bonyolódó közösségen belüli rítusokat, szokásokat, szabályozókat, normákat rögzítette. Mindkét ismeretcsoporthoz a közösség túlélésének esélyeit növelte. A közmondások tartalmi osztályozása során jól elkülönül ez a két terület: a gazdaregulák, az időjósítás, az egészségügyi szabályok a természeti ismereteket fogalmazzák meg, míg a másik nagy csoport „...olyan megállapítást, ítéletet vagy tanácsot tartalmaz, amely az emberrel mint a társadalom tagjával, illetőleg az emberek valamely típusával, csoportjával van kapcsolatban...” (O. Nagy 1982: 15).

Bármilyen gazdag is egy-egy kultúra közmondáskincse, korlátozott számú tárgyhoz kapcsolódik, ugyanakkor e viszonylag kevés tárgykör képes az emberi közösségek alapvető életfeltételeit szabályozni, irányítani. Mivel szabályként fogalmazódik meg és működik, kellően általános a megfogalmazás módja. Másrészt aktuális értelmét mindig egy adott helyzetben nyeri el, így a közösség tagjainak életét személyre szabottan képes irányítani. Ez a kétarcúság – egyszerre általános és egyedi – fontos vonás a közmondások hatásmechanizmusa szempontjából.

3. A közmondások másodlagos használata²: vizuális ábrázolás, szépirodalom

A közmondások nem csupán az élőnyelvben használt kifejezőeszközök, frazeológiai egységek. A középkor, kora újkor kultúrájára jellemző ezek másodlagos használata: a nyelvi megjelenés mellett vagy akár annak helyén vizuális, dramatikus, szépirodalmi felhasználása.

A proverbiumok nagy népszerűségnek örvendtek az irodalomban, a XIV. századi írók előszeretettel szövik szövegeikbe, adják szereplőik szájába a szólásokat és a közmondásokat. Közismertségüket mutatja, hogy gyakran csupán elkezdik a közmondást, a befejezést az olvasóra bízzák.

² Szemerikényi terminusa (1994)

A sokszor rímes, ritmikus közmondások szinte kínálkoznak a költői felhasználásra. A legismertebbek közé tartozik Villon *Közmondások balladája*, amely csupa közmondásból áll, közmondások mozaikja; a másik típus a *Ballada tünt idők asszonyairól*, amelyben refrénként tér vissza ugyanaz a szólas.

A XVII. században divatban volt a francia királyi udvarban a közmondások dramatikus megjelenítése: az előadás alapján kellett megfejtetni a közmondást. Távolságtartással, mintegy szerepjátékként. Mindez kétségtelenül élő, virágzó társadalmi közmondáshasználatra utal.

A X. századtól ismertek olyan kéziratos párbeszédes könyvecskék, amelyek a parasztok műveletlenségét és a nemesek tudálékosságát pellengérezik ki, tehát mintegy társadalmi rétegekhez kapcsolják, egy társadalmi osztály identifikációs eszközöként használják a tudós, illetve a népi eredetű proverbiumokat.³

Az irodalmi népszerűséggel párhuzamosan jelent meg új műfajként a képzőművészeti ábrázolás. A legismertebb ábrázolt közmondásgyűjtemény – hiszen a megjelenített proverbiumok száma alapján ennek nevezhető – a *Németalföldi közmondások*, id. Pieter Bruegel fiataalkori műve. (A témát mások is megfestették, metszeteken utánózták.) A kutatás összesen 115 ábrázolást különített el. A kép egységes kompozíciójában már az egyes proverbiumok felfedezése és azonosítása sem egyszerű feladat, hiszen a jelenetek egységes városi, táji keretben összefolynak, egymásba kapcsolódnak. Az értelmezéshez semmiféle segítséget nem ad a mű, de a kor emberének erre aligha volt szüksége.

Ez a jelenség ugyanakkor nem szűkíthető le csupán a célzott és a nyílt közmondás-ábrázolások csoportjára. Németh István (2008: 45) a XVII. századi németalföldi zsánerképek elemzése során arra a megállapításra jut, hogy a művészettörténet korábbi értelmezésével ellentétben ezek a festmények nem a korabeli élet realista dokumentumai, hanem mindig hordoznak egy másodlagos, szimbolikus jelentést, ezért működésük a közmondásokéhoz hasonlítható.

Mi lehetett ezeknek a képeknek a funkciója?

A *Szegények Bibliájához* hasonlóan valószínűleg az *ismert* emlékezetbe idézése volt a szerepe. A kor gondolkodásmódja az *ismerthez* kötődik. A

³ Salamon és Markalf.

paraszti világban semmi új nem létezik, minden ismétlődik, a természet és a hagyományok rutinjában élő ember életében egyaránt. Ez a gondolkodásmód azonban tágabb értelemben is jellemezte a korabeli kultúrát: „...a középkori írásbeliség csak a mai szemszögből mutat »«dezinformativitást«, ugyanis a jelen legmagasabbra az eredetiséget értékeli, és az új információt keresi. A középkori szerző, akárcsak olvasója, kétségtelenül az ismert igazságok és formulák ismétlésében, a nyílt és rejtett idézetek halmozásában, az egyszer s mindenkorra adott témák vég nélküli variálásában lelte örömét” (Gurevics 1987: 32).

Ahogy a templomi freskók, szobrok, domborművek a Bibliát öntötték az írástudatlanok számára is befogadható formába, ezek a képek a népi kultúra bölcsességeit gyűjtötték össze és mutatták be.

A hagyományos közösségekben az ismeretek átörökítésének csatornáit a szóbeliség, a rítusok, a szokásszerű cselekvések és a képi ábrázolás. Egy-mást kiegészítő, egymásba átforduló formák: a kultúrának nem minden szegmense válhat szöveggé, másrészt viszont, ahogy a közmondás-ábrázolások is példázzák, a szövegek képi megfogalmazása és vizuális csatornán való terjedése a középkorban szokásos forma.

4. Közmondások: értékrend és szocializáció

A kéziratos, később nyomtatott formában megjelenő gyűjtemények, a másodlagos használat elterjedtsége bizonyítja, hogy a proverbiumok különböző válfajai a társadalom minden rétegében fontos funkciót töltek be: a társadalmi értékrend fogalmazódott meg és hagyományozódott általuk. Az értékrend fogalmát általában az erkölcsi értékekkel azonosítjuk: ez jelöli ki többek között a jó és a rossz, a becsület és a becsstelenség, a férfiasság és nőieség határait.

Alkalmasak-e erre a szerepre a közmondások? Az alkalmasságnak vannak formai, tartalmi, használati kritériumai.

A formának alkalmasnak kell lennie a szóbeli életformára: a sokak általi, sokszori, hosszú időtávlatban is azonos értékű reprodukcióra, hiszen egy közösség értékrendje nemzedékeken át állandó. A közmondások rímes, ritmikailag tagolt formáját generációk munkája tette mnemoteknikailag tökéletesen alkalmassá a szóbeli hagyományozásra. Rövid, tömör, lényegre törő megfogalmazásuk gyakran képszerű vagy szimbolikus.

A kommunikáció célját, a beszélő szándékát vizsgálva, vagyis mintegy a beszédaktusok XX. századi megközelítését megelőlegezve Tolnai három csoportba sorolta a közmondásokat: megállapítás (konstatív megnyilatkozás); a megfigyeléshez értékelés és ítélet társul (etikai proposíció); az ítéletből tanács válik (perlokúciós aktus)⁴. Ez utóbbi típusból derül ki a legvilágosabban, hogy alapvető szabályokról van szó, amelyek betartására szólítja fel a közösség tagjait a közmondás. Erre utal a felszólító igealak, a 2. személy használata.

Tartalmilag a közmondások változatossága a tradicionális társadalomban élő ember egyéni és közösségi életének teljességét felöleli; a közösségnek a világról alkotott fogalmait, ítéleteit, nézeteit közvetíti, ez alkalmassá teszi a vizsgált szocializációs szerepre.

A használat módját vizsgálva alapvető különbséget találunk a folklór egyéb műfajaihoz képest: a közmondás használata nem kötődik semmilyen alkalomhoz, nem kell hozzá külön autoritás, sem előadó, sem közönség. Elsődleges használatuk nem különül el a hétköznapi kommunikációs eseményeitől, ezért képezhet átmenetet műfaj és nyelvi fordulat között: műfajként a legegyszerűbb, nyelvi eszközként a legkomplexebb.

A proverbiumok elsődleges használata az anyanyelvi kultúrába való szocializálás⁵. Hogyan történt az orális társadalmakban a szocializáció?

A középkorban és az újkor korai szakaszában a távolság felnőtt és gyermek között minden tekintetben sokkal kisebb volt. Nem különült el gyermek és felnőtt élete térben és időben, ezért a gyermekek a felnőttek életének gyakorlatilag minden mozzanatának tanúi voltak, így főleg modellkövetés útján nevelődtek bele a társadalmi normák szövevényébe⁶. A tanulás folyamata nem különült el, hanem beágyazódott a hagyományokon alapuló háztartás működésébe.

A preindusztriális társadalomban a magánélet és a munka világa is egy egységet alkotott, az új nemzedék tagjai egységes közegben, a családban, a gazdaságban egyidejűleg sajátították el a felnőtt élethez szükséges teljes tudást, részben a modellül szolgáló interakciók révén, részben a nyelviileg megfogalmazott szabályok alapján.

⁴ A zárójelben a beszédaktusokkal való megfeleltetésre teszek kísérletet.

⁵ A proverbiumok elsődleges és másodlagos felhasználásának megkülönböztetéséről l. Szemerényi 1994.

⁶ Függelék 20

A hagyományos társadalmakban a hagyományok átörökítésének eszközei a rítusok, szertartások, szokások, amelyek cselekvési, viselkedési, problémamegoldási mintákat nyújtanak a közösség tagjainak. A kulturális mintázatok fennmaradását a begyakorlás biztosítja. „A szokásszerű cselekvések és intézmények tehát nem mások, mint a kultúra replikatív szerveződései, amelyeknek stabilitása a tanulás és átörökítés nélkülözhetetlen mechanizmusában gyökerezik” (Somlai 1997: 72).

A közmondásokat a szokásszerű cselekvések csoportjába sorolhatjuk, bizonyos értelemben „nyelvi szokás”-nak is nevezhetők. Létrejöttük alapja ugyanúgy a begyakorolt, változatlan formában való ismétlések sorozata, az elsajátítás módja pedig ugyancsak az átörökítés folyamatához köthető.

Mivel a hagyományos közösségekben a szocializációnak nincsenek külön intézményei, hanem a gyermek természetes közegében zajlik, és a közösség ismereteinek teljes körű átadását jelenti, a gyermek lassanként a környezetében használt teljes közmondáskinccsel megismerkedik. Ezzel könnyen megjegyezhető, felidézhető és továbbadható formában kerül birtokába a közösség társadalom- és természetismeretének szintézise.

A vidéki nemesség és papság életmódja alig különbözik a parasztokétól, a szegényebb nemesség háromnegyede szintén írástudatlan. A főnemesség körében is csak a férfiak részesültek a műveltségből, a nemesasszonyok mintegy két kultúra között mozogtak: származásuk révén a társadalmi elithez tartoztak, intézményes nevelésben azonban nem részesültek, ezért kultúrájuk inkább a néphez kötötte őket. Ez a tény a szocializációs folyamat szempontjából különös jelentőséggel bír, mivel a nevelés a gyermekek hatéves koráig kizárólag az asszonyok feladata a nemesi családokban is. Kimondható tehát, hogy a vizsgált történelmi periódusban gyakorlatilag minden társadalmi rétegre jellemző a szóbeli kultúra elsajátítása.

5. Összegzés

Összefoglalva tehát megállapíthatjuk, hogy a közmondások elterjedtségét és népszerűségét konkrét társadalmi szükségletek indokolják: az orális kultúrákban alapvető szerepük van a szocializációban, a társadalmi normák újratermelésében, hiszen nincs más szocializációs csatorna. A modernizációval a szocializáció hagyományos orális formájának kizárólagossága megszűnik, ahogyan a hagyományozó közösség egysége is. A közmondások lassanként kikopnak a használatból. Mindez áttételesen éppen azt a korábbi fontos szo-

cializációs funkciót igazolja, amelyet az írásbeliség előtérbe kerülésével fokozatosan elveszítettek.

Irodalom

- Burke P. 1991/1978. *Népi kultúra a kora újkori Európában*. Budapest: Századvég Kiadó –Hajnal István Kör.
- Elias N. 2004/1981. *A civilizáció folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Géró Gy. 2007. „Előbb apád anyádnál” *Nyelvi szocializáció és nemi szerepek*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem (kézirat).
- Gurevics A. J. 1974. *A középkori ember világképe*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Gurevics A. J. 1987. *A középkori népi kultúra*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Németh I. 2008. *Az élet csalfa tükei*. Budapest: Typotex.
- O. Nagy G. 1982/1966. *Magyar szólások és közmondások*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Somlai P. 1997. *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Szemerkényi Á. 1994. „Közmondás nem hazug szólás” (*A proverbiumok használatának lehetőségei*) Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tolnai V. 1941–43. Szólások. In: *A magyarság néprajza III*. 397–434. Budapest.
- Voigt V. 2000. Németalföldi közmondások id. Pieter Bruegel festményén. In: *Világnak kezdetétől fogva. Történeti folklorisztikai tanulmányok*. Budapest: Universitas Kiadó. 186–203.

Communication patterns in organ donation

Istrate Gizella Melania

1. Introduction

Organ transplantation has become the only therapeutic method in some end stage diseases, improving the quality of life for thousands of patients. Organ transplantation provides the present society with huge benefits, as medical needs unmet so far by other therapeutic procedures are now solved with excellent results. There are for example approximately 200-300.000 patients with “End stage liver diseases” in Romania, and only 30-50/year benefit from liver transplant. Mortality on the waiting lists exceeds here 90%.

A main cause of loss of donors is still the opposition to donation. It is proved that presumed consent countries have higher donation rates than required consent countries, as the donation rate highly depends in the latter ones on the education from the early stage regarding organ donation on the one hand and on the success or failure of the family interview on the other hand. Here **communication** comes into much attention. Having a loved one die in the intensive care unit is an extraordinary stressful event. The patient is usually unable to communicate with the family. Effective communication between ICU staff/TPM (transplant procurement management) experts and family members is essential in assisting families when difficult decisions need to be made.

2. Material and method

Transplants require the involvement of the whole society. Therefore education (school programmes, campaigns for the adult population, health workers and mass media) plays a very important role in creating and reinforcing a positive attitude towards donation as well as the benefits of transplantation.

As for the communication process, the **Spanish model** of family interview in organ donation has been selected to be analyzed according to Hymes' SPEAKING model and Grice's maxims.

The **Spanish model** suggested for a family interview consists in three main steps, carefully prepared by collecting information from doctors and

nurses regarding the donor's hospitalization, medical history, any useful information about the donor's family. These steps are:

1. **Giving bad news**
2. **Time for grief**
3. **Donation request**

Hymes' SPEAKING model represents the context in which words are used and Grice's maxims represent normative rules of interaction, points of reference in communication that links the three aspects of a message: the way the message is conveyed, its meaning and the way the message is perceived by the hearer. In order to avoid miscommunication and have a successful **family interview**, one has to know these norms.

3. Results and discussions

After studying the Spanish model, I concluded that the model proposed by them for family interview follows the Hymes' Speaking model as it follows:

Setting. The right environment is a hospital room, comfortable and warmly lit, with seatings for all participants, with tissues placed at hand on the table, a special room where the right to privacy is respected and no interruptions from outside or other barriers are met. **SCENE.** Breaking bad news is difficult and implies seriousness and deep sorrow.

Participants: transplant coordinator/expert⁶ on the one hand and family, relatives on the other hand.

Ends: to know the deceased will, to evaluate behavioural donor risk factors – in the donor evaluation, to help the family to reduce stress as they experience a critical moment: unexpected death of their beloved one, the overcome the difficulties in understanding Brain Death and the fears about donation.

Act sequence. There are three main steps to be respected which have to be carefully prepared by collecting information from doctors and nurses regarding the donor's hospitalization, medical history, useful information about family. At this stage according to the Gricean maxims I concluded the following:

1. *Giving bad news involves:*
 - death communication first
 - emotional, supportive relationship – empathy
 - brain death explanation as a last step

From a quantitative as well as from a qualitative point of view, in order to approach the donor's family properly, the expert has **to be relevant**. In this sense, the experts needs to collect information from ICU staff regarding the donor's hospitalization, medical history and any useful information about the donor's family. Moreover, the potential donor's death has to be communicated to the family. Death communication can unleash various reactions of the addressees and being well informed about the case can make the expert feel less incompetent or less embarrassed in critical moments like these. It is important to make it **clear** that brain death is an irreversible process and means death. The expert has to take into account the asymmetrical knowledge relationship (Clyne 1994) between the expert and the donor's family, which makes the medical encounter particularly complex, and overcome any difficulties met by the family in understanding Brain Death.

2. *Time for grief* – family meeting, make sure that relatives or partners understand the irreversibility of the process – brain death is death, time for grief not too long – depends on stability of the possible donor.

3. *Donation request* as an opportunity for the family, cultural awareness about death, ownership of body, explain process of organ removing. It is crucial to decouple the concept of brain death from the donation request. This type of request is a commissive speech act which may commit the speaker to a future act (Searle 1979). It involves on the one hand **promising** not to have the body mutilated, assuring respect and care of the corpse as well as providing privacy and intimacy and **offering** the expert's support with the formalities on the other hand – ICU visit, legal aspects, funeral home. The expert will bring his contribution at this level by bringing arguments for requesting Donation such as:

- Solidarity: social – we are all involved, group – people on waiting list, individual – someone known, family or friend, on dialysis
- Utility: death useful to someone, a form of continuity of life for other people
- Reciprocity, Generosity: positive arguments – elevate the image of the deceased, we would do the same, tomorrow it could be for us

Key. It is known that more than 60% of the whole communication process is provided by nonverbal communication. Silences, eye contact,

physical position (no crossed legs or arms), physical contact (a reassuring pat showing that the expert cares), use of gestures, warm and low tone of voice are keypoints in addressing their emotions, in observing and identifying the experienced emotion and therefore in establishing an empathic relationship with the family approached.

Instrumentalities. Be clear, use the listeners' own vocabulary, verify degree of comprehension, follow their rhythm of comprehension in order to correct any misunderstanding.

Norms. A special room where the right to privacy is respected and no interruptions from outside or other barriers are met. Open ended questions, active listening, summarizing, metaphors, reasoned language are to be used in order to collect any useful information about the organ donor medical history and so avoid any biological risk factors, to overcome the difficulties met by the family in understanding Brain Death and their fears for donation.

Genre. The family interview is not a conversation. The communication process has to be persuasive and convincing, bringing arguments for requesting donation and strategies to face family refusal.

4. Conclusions

The present study is meant to analyse the Spanish model of family interview in organ donation according to the Hymes Speaking model and the Gricean maxims. The conclusion is that the Spanish model obeys Grice's maxims in the framework offered by the Hymes Speaking model, making it more successful than any other existing model nowadays.

References

- Allan, K. 1991. Cooperative principle. In: Bright W. (ed): *Oxford International Encyclopedia of Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Austin, J. L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowe, H. and Martin, K. 2007. *Communication across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 10-25; 162.
- Clyne, M. 1994. *Inter-cultural Communication at Work: Cultural Values in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, H. 1975. Logic and conversation. In: Cole P. & Morgan J. (eds): *Syntax and Semantics 3: Speech acts*. New York: Academic Press.

- Hymes, D. 1962. The ethnography of speaking. In: T. Gladwin and W.C. Sturtevant (eds) *Anthropology and Human Behaviour*. Washington, D.C.: Anthropology Society of Washington.
- Hymes, D. 1964. *Introduction: Toward Ethnographies of Communication*. *American Anthropologist* **66** (6), December 1964, 1–34.
- Hymes, D. 1974. Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. *Philadelphia: University of Pennsylvania Press*, 29-66.
- Manyalich, M., Cabrer, C., Felipe, C., Miranda, B., Matesanz, R. 1996. *Coordinator training. Organ Donation for Transplantation. The Spanish Model*. Grupo Aula Médica. Formació Continuada. Madrid: Grupo Aula Médica, S.A. 67-79.
- Manyalich, M., Cabrer, C., Garcia Fages, L.C., Valero, R., Salvador, L. 1994. Training the transplant procurement management (TPM) coordinator. *Organ Shortage; the Solutions*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 25, 191-195.
- Miranda, B., Cañón, J., Cuende, N. 2001. The Spanish Organisational Structure for organ Donation: Update. *Transplantation Reviews*. Vol. 15. 1, 33-45
- Searle, J.R. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press
- Searle, J.R. 1979. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Konverzációelemzés kórházpedagógusok súlyosan beteg gyermekekkel folytatott interakcióiban

Kránicz Rita

1. Bevezetés

A konverzációelemzés (Konversationsanalyse, conversation analysis) a 70-es évek végén Amerikában, később Európában, elsősorban tehát német és angol nyelvterületen fejlődött jelentős nyelvészeti tudományággá. Magyarországon szórványosan megjelent cikkek ismertek. E hiányt pótolja Iványi Zsuzsanna *Magyar Nyelvőrben* 1996-ban megjelent tanulmánya. A konverzációelemzés a verbális interakció szerkezetét vizsgálja. Módszere empirikus, természetes beszélgetéseket rögzít és elemez. Újdonsága abban rejlik, hogy míg a hagyományos nyelvészeti megközelítésben a vizsgálat tárgya a beszélt nyelv nyelvtani szerkezete, addig a konverzációelemzés kommunikatív nézőpontot vet fel. A korábbi kommunikációs vizsgálatok problémákat vizsgálnak, melyek a beszélgetés mint nyelvi produkció eredményét érintik. A konverzációelemzés a beszélgetés létrejöttének folyamatát kutatja (Iványi 1996).

A kórházpedagógus a beteg gyermek tanításával előkészíti az utat vissza az iskolába. Az esetek többségében a gyermek életében a kórházban töltött időszak átmeneti periódus, melyben a kórházpedagógus segítő és közvetítő az iskola és a gyermek között.

2. Módszerek

A konverzációelemzés feltételezi, hogy a beszélt nyelv bizonyos szabályok szerint működik, törvényeket követ. Elemzési módszereivel, a beszélgetés vizsgálatával éppen ezen törvényszerűségek, szerkezeti mechanizmusok kimutatására törekszik. A beszélgetésben létrejövő rendet nem nyelvi strukturáltságában vizsgálja, hanem a nyelv és a magatartás speciális összefonódása alapján. A kutatásban főleg ennek specifikus jellemzőire kerül hangsúly: a beszélgetés interaktív, szekvenciális felépítésére, a beszélőváltásra, a hibajavítások mechanizmusára.

A konverzációelemzés metodológiája a hagyományokon és a beszédelemző kompetenciáján kívül elsősorban a sikeres elemzéshez szükséges mentalitást állítja a középpontba.

Az adatgyűjtés hangfelvételek rögzítésével kezdődik. A hétköznapi interakciós folyamatok, esetünkben tanóra, olyan nyers hangfelvételként szolgálnak, melyek semmilyen szempontból nem csonkíthatók. Ez a metodikai restrikció (Bergmann 1988/2), mely az empirikus munka elvégzését részben korlátozza, ugyanakkor kiindulópontjául is szolgál. A felvétel együtt zajlik a beszélgetéssel, így annak egyetlen, lehetséges regisztrálható változatát képezi. Ez a regisztráló konzerválás elve (Iványi 1996), mely lehetővé teszi, hogy az egy időben zajló folyamatokat rögzíteni és az elemzés számára reprodukálni tudjuk. Az elemzés alapjául szolgálnak a megelőző etnográfiai előmunkálatok, olyan elemzésre alkalmas kommunikációs esemény kiválasztása, mely hiánytalan folyamatot reprezentál. Vizsgálati anyagul a kórházpedagógus súlyosan beteg gyermeknek tartott tanórája szolgál, mely hiánytalan egésznek tekinthető, s mint ilyen regisztrálható és elemezhető.

Az elemzés következő lépése a hangfelvételtől készülő transzkripció. Ez az írásban rögzített tanóra képezi a vizsgálandó korpuszt.

3. Eredmények

Az elemzett földrajzórát a következő szempontok szerint vizsgáltuk:

1. Hogyan és hányszor történik beszélőváltás?
2. Mi határozza meg a beszélőváltás helyét?
3. Milyen hosszúságú szekvenciák jellemzők a tanórára?
4. Jellemző-e beágyazott szekvencia?
5. A tanóra ciklikus felépítése milyen nyelvi elemekkel bizonyítható?

1. A hétköznapi beszélgetés és a tanóra alapvető rendjét a **beszélőváltások rendje** alkotja. Ez a rendszer az, melyben a beszélők minimális szünettel vagy teljesen szünet nélkül beszélnek. Az interakció alapegysége az úgynevezett beszédlépés (turn, Redezug) lehet kifejezés, mondat vagy lexikai konstrukció. A beszédlépés tehát az a cselekedet, mely a megszólalás lehetőségével él. A beszédlépésváltás nem előre meghatározott, csak egy lehetséges vagy váltásra alkalmas helyen történhet. Szigorú rendszert alkot és meghatározza a beszélgetés lebonyolítását.

A beszédlépésváltás történhet külválasztással (Fremdwahl), a következő beszélőt az addigi beszélő választja vagy belválasztással (önválasztás, Selbstwahl) (Iványi 1996), amennyiben nem történik külválasztás, a beszélgetőpartnerek egyike így kapja meg a beszéd jogát. Ha sem kül-, sem belválasztás nem történt, akkor az eredeti beszélő folytatja beszédlépését.

Az alábbi táblázatban a vizsgált tanórán történt beszédlépésváltások módjait összegeztük.

	Tanár	Diák	Összesen
Beszédlépésváltás	27 (52%)	25 (48%)	52
Külválasztás	4 (16%)	21 (84%)	25 (48%)
Önválasztás	23 (85%)	4 (15%)	27 (52%)

1. táblázat: Beszélőváltás a tanár-diák interakcióban

A beszélőváltás tehát a diák részéről külválasztással (84%) történik, míg a tanár részéről önválasztással, ami a klasszikus tanóra szerkezetének megfelelő, tehát a tanár tanít, átadja az anyagot. Érdekes a tanár 4 külválasztását, illetve a diák 4 önválasztását megfigyelni, milyen eltéréseket mutatnak a tényleges renddel szemben.

A diák 4 önválasztásából 1 ténykiegészítés-hozzáfűzés: „A Ruhr-vidék”, 1 megerősítés: „az jó!”, 2 ismétlés (a tanár szavainak megismétlése, mintegy megerősítésként). A klasszikus tanóra szerkezetében a ténykiegészítés-hozzáfűzés esetleg közbeszólás is lehet, ha azt nem előzi meg a tanuló jelentkezése. Ebben a tanórában a speciális helyzet miatt ezt a ténykiegészítést, azaz a diák önkiválasztását a tanár megerősíti, ill. megismétli: „úgy van, a Ruhr-vidék” (vö. 1. példa). A másik 3 önkiválasztás (ismétlés, megerősítés) a diák részéről a klasszikus iskolai tanóra esetében nem szokványos.

A tanár külválasztása a diák részéről mindegyik esetben visszakérdezéssel történik.

Egy példa az óra elejéről.

1. példa: (A tanóra elején a diktafon beállítása közben.)

Tanár: *Erre fordítjuk, ebben igazad van, mert itt jobb.*

Diák: **Hogy mi az, ami kell belőle?** (a felvételtől)

Tanár: *Igen.*

Diák: *Majd én, úgy is én vágom.*

Tanár: *Az akkor jó, ha te ezt tudod így csinálni.*

Na, régiók, országok, csoportok, ezt fogjuk most tanulni.

Ez azt jelenti, hogy végigmegyünk azokon a gazdasági vezető hatalmon, amikről érdemes beszélni, meg amiket feltétlen meg kell említeni. Hát először az amerikai világgazdaságról beszélünk, utána Európai Unió, Európa gazdasági élete stb. Akkor azt, hogy alakultak át ezek a különböző iparvidékek. Ebben lesz ismétlés, mert hogyha elérünk az Európai Uniónak arra a területére, ahol gazdasági átalakulásról beszélünk, meg fogjuk említeni a történelmi, nehézipari központokat.

Diák: A Ruhr-vidék.

Tanár: Úgy van, a Ruhr-vidék.

2. Az átadásra alkalmas hely úgy lesz nyilvánvaló, hogy a beszélők a nyilatkozataik végén jelzik. A 2. táblázatban a jelzés típusát vizsgáltuk.

	Kérdés	Felszólítás	Válasz	Egyéb	Össz.
Beszédlépésváltás (tanár)	10 (37%)	2+1 (11%)	4 (15%)	10 (37%)	27
Beszédlépésváltás (diák)	4 (16%)	1 (4%)	9 (36%)	11 (44%)	25
Összesen	13 (25%)	4 (8%)	13 (25%)	21 (40%)	52

2. táblázat: A jelzések típusa az átadásra alkalmas helyen

A rögzített tanórán ez a jelzés többnyire a tanár kérdése, felszólítása, és feltétlen figyelmet érdemel az „egyéb” kategóriába sorolható, egy kivétellel intonációs elemek. A beszélő leviszi a hangsúlyt, annak jelzésére, hogy befejezte mondanivalóját, és átadja a beszéd jogát. A kivételt a diák nem tudása, zavara kendőzésére használja. Megállapíthatjuk, hogy az aktuális

beszélő vagy a kérdés-válasz, vagy az intonáció levitelével (50% + 40%) jelzi, hogy átadja a beszéd jogát.

2. példa

Tanár: *Rémlik valami, hogy ezt tanultad általános iskolában. Semmi.*

Diák: *Ez valahogy kimaradt.*

Tanár: *De az, hogy Amerikai Egyesült Államok, odáig megvan?*

Diák: **Ühüm.**

Tanár: *Tehát az rémlik, hát már az is siker. Jó.*

A felszólítás kategóriában szereplő aláhúzással az volt a cél, hogy a burkolt felszólítást megkülönböztessük a valódi, felszólító módú igével képzett felszólítástól. A tanár esetében ez az elmondanád feltételes módú igével kifejezett felszólítás, a diák részéről pedig a „ja, hogy én szóljak” szerkezet.

3. A konverzációelemzés cselekvésláncoknak tekinti a megnyilatkozások összekapcsolását interakciós folyamatokká (Iványi 1996). A **szekvencia** a beszélgetés alapmodellje, a beszédcselekvések szériaegysége, két egymást követő, egymással összefüggésben álló megnyilatkozásból áll. Egyrészt fontos az időbeliség, a második követi az elsőt, de a második bizonyos formában megvilágítja az első tartalmát és fordítva, az első hatással van a másodikkra. A szekvenciális rendezettség elvei irányítják ennek a „követésmo-
dellnek” a hosszúságát és szerkezetét. Az első megnyilatkozás létrehozása feltételes relevancia alapján működik, hiszen ez meghatározza, hogy a cselekvőnek milyen megnyilatkozás, ill. cselekvés segítségével kell a következő beszédlépést létrehoznia, tehát a második megnyilatkozás normatív elvárását jelenti, ez a párszekvencia vagy kétlépéses szekvencia (például kérdés-válasz, üdvözlés-viszontüdvözlés).

A rögzített tanórában 18 párszekvencia fedezhető fel. A párszekvenciák több mint fele, 11 a kérdés-válasz kategóriába tartozik, míg 4 esetén ismétlés történik, azaz a beszélő megismétli az előző beszélő által tett megnyilatkozást vagy annak egy részét, a 3 megerősítés az „igen”, a „jó” és az „akkor jó” mondatokkal történik.

A párszekvenciák (kétlépéses) szekvenciákhoz képest lényegesen ritkábban fordulnak elő a négylépéses szekvenciák, a vizsgált tanórában összesen 3 ilyen struktúrát találunk. Felépítésük a következő (vö. 2. példa):

Tanár: *Kérdez.*

Diák: *Nem válaszol vagy kitérő/nem kielégítő választ ad.*

Tanár: *Újra felteszi a kérdést.*

Diák: *Válaszol.*

4. A **kétlépéses**, illetve a **néglépéses szekvenciák** (Clarke, Argyle 1997.) izolált vizsgálata szükségszerű, mert így a beszélgetés szériaegységeit vettük fókuszunk alá. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy „az új beágyazódik a régibe”, a szekvenciák mintegy láncszemekként kapcsolódnak egymáshoz, így alkotják az interakciót.

A szekvenciák speciális típusa a „beágyazott szekvenciák”. A dialógusok úgy épülnek fel, hogy megengedik, hogy a mondatképzés „beszúrások beszúrásaiként” történjen, nem tételek egymást követő soraként. Kérdés-válasz párok is gyakran ágyazódnak egymásba.

3. példa

Tanár: *Ezeket tudod, hogy mi, sőt jobban is tudod, hogy mi. Tehát akkor mondd el!*

Diák: *Ja, hogy én szólaljak meg.*

Tanár: *Szólalj már meg te is!*

Diák: *És hol van a Szilícium-völgy?*

Tanár: *A Szilícium-völgy az a nyugati területen.*

Diák: *Az a nyugati területen van?*

Tanár: *Majd arról is beszélünk, de akkor itt fejezzük be ezt a hardver-szoftvert. Tehát, hogyha **elmondanád nekem**, hogy melyik pontosan mi-csoda.*

Diák: *Hát a hardver, amit kézzel meg tudunk fogni, minden olyan eleme a számítógépnek, amit kézzel meg tudunk fogni. A szoftver, meg amit tulajdonképpen nem tudunk kézzel megfogni. A különböző operációs rendszerek, programok.*

A diák emelt szintű informatikai érettségivel rendelkezik, így a tanár felkéri egy informatikai magyarázatra. A diák kétszer kitér kérdésekkel, majd a tanár másodszori burkolt felszólítására, kérésére válaszol a kérdésre.

5. Flanders foglalkozott a tanórán ismétlődő **ciklusok** vizsgálatával (Flanders, 1970. in: Clarke, Argyle 1997.). Megállapítja, hogy a tanítási

készség e ciklusok irányítása, illetve az egyikről a másikra váltás képességéből áll. Induljunk ki egy rövidebb ciklusból: a tanár előadást tart, a tanár kérdez, a diák válaszol. A vizsgált tanórán 9 ilyen ciklust találtunk. A ciklusok nem járnak körbe, az óra előrehaladtával a gondolatok folyamatosan épülnek fel addig, míg a tanár el nem jut oda az anyagban, ahova tervei szerint el akart jutni.

A ciklikusság visszatérő nyelvi elemei megerősítések és a visszautalások a korábban tanultakra. Itt érhető tetten a kórházpedagógus közvetítő szerepe az iskola és a diák, ez esetben beteg gyermek között. 9 alkalommal történik utalás („ezt már tanultad az általános iskolában”, „rémlik valami”, „ismételjük”) a korábban tanultakra, 6 alkalommal az iskolában tanultakra gondol a kórházpedagógus, 3 alkalommal már a kórházban együtt elsajátított tananyagra. 1 a jövőre vonatkozó utalás is történik: „mikor visszamész az iskolába, ezt fogjátok venni”. Az idősíkok tehát találkoznak a tanulás folyamán keresztül, helyszíntől függetlenül. Az iskolából indulás és az oda visszaérkezés gondolata látszik kirajzolódni e nyelvi elemek mögött.

4. Következtetések

A konverzációelemzés módszerei preconcepció nélküli vizsgálati módot jelentenek. Meghagyják a beszédelemző szabadságát, hogy az interakció mögötti szociális eseményt önmagában figyelhesse meg, s a következtetéseket kizárólag a cselekvések – mint a szociális valóság tükrői – vizsgálatával értelmezze. Vizsgálatának célja csak az lehet, hogy megtalálja a cselekvés szempontjából meghatározó szabályokat, melyek alapján kialakul a szociális rend.

A kórházpedagógus speciális helyzetéből fakadóan a tanóra nyelvi eszközei (megerősítések, ismétlések, visszautalások) intenzíven használatosak, a beszédlépésváltások, szekvenciák egymásra épülése, a tanórának a nyelvi elemek ismétlődésében visszatérő ciklikussága ugyanakkor a klasszikus tanóra kereteihez hasonlóan jellemző erre a bensőségebb hangulatú tanóra is.

Irodalom

- Iványi Zs. 1996. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*.
- Clarke, D. D., Argyle, M. 1997. Beszélgetési szekvenciák. In: Pléh Cs., Síklaki I., Terestyéni T.: *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris Kiadó. 565–602.

Bucholtz's and Hall's Sociocultural Linguistic Approach

Apróné G. Ágnes

The present article intends to describe Mary Bucholtz's and Kira Hall's proposal for a framework for the analysis of identity as produced in linguistic interaction by giving the summary of their study published in *Discourse Studies* with the title: *Identity and Interaction: a Sociocultural Linguistic Approach* in 2005 Volume 7(4-5): 585-614.

1. Analysis of identity as produced in linguistic interaction based on 5 principles

In the article the authors propose a framework for the analysis of identity as constituted in linguistic interaction. The need for such a framework has become apparent in recent years, as linguistic research on identity has gained a central place within sociolinguistics, linguistic anthropology, discourse analysis, and social psychology. However, research on identity remained at best a secondary concern, not a focused goal of the field.

In the study Bucholtz and Hall argue for the analytic value of approaching identity as a relational and sociocultural phenomenon that emerges and circulates in local discourse contexts of interaction rather than as a stable structure located primarily in the individual psyche or in fixed social categories. They strongly believe that the approach they propose draws together insights from a variety of fields and theorists they list and refer to throughout the article.

Bucholtz's and Hall's definition of identity is deliberately broad and open-ended. It is – in their formulation – the social positioning of self and other.

The framework they outline synthesizes key work on identity from all the different traditions to offer a general sociocultural linguistic perspective on identity – that is one that focuses on both the details of language and the workings of culture and society.

In their view identity does not emerge at a single analytic level – whether vowel quality, turn shape, code choice or ideological structure – but

operates at multiple levels simultaneously. Of these different levels Bucholtz and Hall privilege the interactional level because – they believe – it is in interaction that all the different resources gain social meaning.

Their goal is to assemble elements of sociocultural linguistic work on identity into a coherent model that both describes the current state of research and offers new directions for future scholarship.

They propose 5 principles that they see as fundamental to the study of identity drawing examples from their own research as well as studies by others. Throughout the article they argue for a view of identity that is intersubjectively rather than individually produced and interactionally emergent rather than assigned in an a priori fashion.

1.2.The 5 Principles

1.2.1 *The emergence principle*

Bucholtz's and Hall's first principle challenges the accounts that locate identity inside the mind and they state that these former accounts may discount the social ground on which identity is built, maintained and altered. Their own view draws from the sustained engagement with the concept of emergence in linguistic anthropology and interactional linguistics. Relying on insights by Dell Hymes (Hymes 1975) and Richard Baumann and Charles Briggs (Baumann 1977, Briggs 1988) and extending these insights on emergence to the analysis of identity, they state: identity is best viewed as the emergent product rather than the pre-existing source of linguistic and other semiotic practices and therefore as fundamentally a social and cultural phenomenon. It is perhaps easiest to recognize identity as emergent in cases where speakers' language use does not conform with the social category to which they are normatively assigned. The emergent nature of identity is especially stark in cases where a biologically male speaker uses a feminine gendered pronoun or a speaker phenotypically classified as non-black uses African-American English. As for example some of the Asian American men in Elaine Chun's study on Korean American men's identities (Chun 2001) draw on elements of African American Vernacular English in order to locate themselves against racial ideologies that privilege whiteness. Linguistic elements in such processes can be *idiomatic phrases, lexical items or even emblematic grammatical structures*.

Bucholtz and Hall state that the actual manifestation in practice is dependent on the interactional demands of the immediate social context. Interactions given as examples by Bucholtz and Hall highlight what is equally true of even the most predictable and non-innovative identities that they are only constituted as socially real through discourse, and especially interaction.

1.2.2 *The positionality principle*

The second principle challenges another widely circulating view of identity namely that it is simply a collection of broad social categories. Instead, Bucholtz and Hall state that identity is a discursive construct that emerges in interaction. Their own perspective broadens the traditional referential range of identity to encompass not only more widely recognized constructs of social subjectivity but also local identity categories and transitory interactional positions.

They state that identities encompass:

- a) macro-level demographic categories (*like race, social class, age, gender or ethnic, political, regional or national categories*),
- b) local, ethnographically specific cultural positions (*like family members, friends, teenagers*), and
- c) (at the most basic level) temporary and interactionally specific stances and participant roles (*such as evaluator, joke teller or engaged listener*).

1.2.3. *The indexicality principle*

The indexicality principle is concerned with the mechanism whereby identity is constituted.

This mechanism, known as indexicality, is fundamental to the way in which linguistic forms are used to construct identity positions. In its most basic sense, an index is a linguistic form that depends on the interactional context for its meaning, *such as the first-person pronoun I*. More generally, however, the concept of indexicality involves the creation of semiotic links between linguistic forms and social meanings. Indexical processes occur at all levels of linguistic structure and use.

This principle outlines some of the different means whereby identity is discursively produced. Identity relations emerge in interaction through several related indexical processes, including:

- overt mention of identity categories and labels (like e.g. using the word *hijra* – a term that carries an extreme derogatory force in non-hijra Indian society or *whitey* in African American Vernacular English that is also generally understood to be derogatory).
- implicatures and presuppositions regarding one's own or others' identity position. (*e. g. lesbians and gay men who fear reprisal for openly displaying their sexual identity may use gender-neutral references to lovers to convey this information to savvy listeners while excluding possibly hostile out-group members.*)
- displayed evaluative, affective and epistemic orientations in discourse (i.e. stance-taking) (*e.g. I evaluate something and thereby position myself and align or disalign with you, or people make negative evaluations of others and implicitly positively evaluate themselves*)
- linguistic structures and systems that are ideologically associated with specific personas and identities. Languages and dialects may also be indexically tied to identity categories. *One example* to demonstrate this is the example of a Tongan seller and a customer at a second-hand market who use English rather than Tongan for much of the interaction. Besnier – the researcher publishing this interaction (Besnier 2004) – demonstrates by the example that this language choice constructs the speakers as modern or cosmopolitan. He also notes that the seller also uses a markedly New Zealand pronunciation of certain words that further displays her cosmopolitan identity. In such situations, we vividly see how the vast workings of global processes, and the languages carried with them, settle into the everyday lives of ordinary people around the world.

1.2.4. *The relationality principle*

The fourth principle emphasizes identity as a relational phenomenon. In calling attention to relationality, Bucholtz and Hall had two aims:

- to underscore the point that identities are never autonomous or independent but always acquire social meaning in relation to other available identity positions and other social actors, and

- to call into question the widespread but oversimplified view of identity relations as revolving around a single axis: sameness and difference.

Bucholtz and Hall state that identities are intersubjectively constructed through several, often overlapping, complementary relations, including *similarity/difference*, *genuineness/artifice*, and *authority/deligitimacy*. The list of identity relations the authors outline in this and also their earlier work (Bucholtz and Hall, 2004a, 2004b) is not intended to be exhaustive but rather suggestive of the different dimensions of relationality created through identity construction.

The first two complementary identity relations they describe, *similarity and difference*, are also the most widely discussed in social-scientific research on identity. To highlight the ways people depart from traditional views of these relations, they use the terms *adequation and distinction*. The term adequation emphasizes the fact that in order for groups or individuals to be positioned as alike, they need not – and in any case cannot – be identical, but must merely be understood as sufficiently similar for current interactional purposes.

The tactics of intersubjectivity outlined in Bucholtz's and Hall's earlier articles (Bucholtz and Hall 2004a, 2004b) not only call attention to the intersubjective basis of identity, but also provide a sense of the diverse way that relationality works through discourse. Relationality operates at many levels. As many sociocultural linguists have argued even genres traditionally thought of as monologic are fundamentally interactional. A number of examples in the study show that identities emerge only in relation to other identities within the contingent framework of interaction.

1.2.5. *The Partialness Principle*

The fifth principle attempts to capture the multitude of ways in which identity exceeds the individual self. Because it is inherently relational, it will always be partial, produced through contextually situated and ideologically informed configurations of self and other.

Any given construction of identity may be in part deliberate and intentional, in part habitual and hence often less than fully conscious, in part an outcome of interactional negotiation and contestation, in part an outcome of others' perceptions and representations, and in part an effect of larger ideological processes and material structures that may become relevant to inter-

action. It is therefore constantly shifting both as interaction unfolds and across discourse contexts.

2. Conclusion

Although the different lines of research of identity have often remained separate from one another, the combination of their diverse theoretical and methodological strengths – including the microanalysis of conversation, the macroanalysis of ideological processes, the quantitative and qualitative analyses of linguistic structures, and the ethnographic focus on local cultural practices and social groupings – calls attention to the fact that identity in all its complexity can never be contained within a single analysis.

The five principles proposed in the article represent the varied ways in which different kinds of scholars currently approach the question of identity. Bucholtz's and Hall's present article offers one way of understanding this body of work by anchoring identity in interaction. By positing, in keeping with recent scholarship, that identity is emergent in discourse and does not precede it, the authors are able to locate identity as an intersubjectively achieved social and cultural phenomenon.

Finally, by theorizing agency as a broader phenomenon than singly individualistic and deliberate action, they are able to call attention to the myriad ways that identity comes into being, from habitual practice to interactional negotiation to representations and ideologies.

Mary Bucholtz is Associate Professor of Linguistics at the University of California, Santa Barbara. She is the co-editor of *Reinventing Identities: The Gendered Self in Discourse* (Oxford University Press, 1999), and author or co-author of numerous articles on identity. Her research focuses in particular on issues of gender, race, age, and power. Homepage: (2009. 09.01.) <http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/bucholtz/>

Kira Hall is Associate Professor of Linguistics and Anthropology at the University of Colorado, Boulder. Her publications include the edited collections *Gender Articulated: Language Socially Constructed Self* (with Mary Bucholtz, Routledge, 1995) and *Queerly Phrased: Language, Gender and Sexuality* (with Anna Livia, Oxford University Press, 1997). As part of her ongoing interest in the areas of identity, sexuality, and gender, she has also published a number of articles on the linguistic and cultural practices of

Hindi-speaking hijras in India. Homepage: (2009.09.01.)
http://www.colorado.edu/linguistics/faculty/kira_hall/

References

- Baumann, R. 1977. 'Verbal Art as Performance', in *Verbal Art as Performance*. 3-58. Prospect Heights, IL: Waveland Press
- Besnier, N. 2004. 'Consumption and Cosmopolitanism: Practising Modernity at the Secondhand Marketplace in Nuku'alofa, Tonga. *Anthropological Quarterly* 77(1):7-45.
- Briggs, C.L. 1988. *Competence in Performance: The Creativity of Tradition in Mexicano Verbal Art*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bucholtz, M. and Hall, K. 2004a 'Language and Identity'. In A. Duranti (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. 369-94. Malden, MA: Blackwell.
- Bucholtz, M. and Hall, K. 2004b 'Theorizing Identity in Language and Sexuality Research', *Language in Society* 33(4):501-47.
- Chun, E.W. 2001. 'The Construction of White, Black and Korean American Identities through African American Vernacular English'. *Journal of Linguistic Anthropology* 11(1):52-64.
- Hymes, D. 1975. 'Breakthrough into Performance'. In: D. Ben-Amos, K.S. Goldstein (eds) *Folklore: Performance and Communication*, 11-74. The Hague: Mouton.

Sajtócímekben megjelenő proverbiumok lexikai, szemantikai és hangtani markerei

Nádai Julianna

A jelen tanulmány a közmondások és a gazdasági szaksajtó kapcsolatának rendszerét átfogó kutatás egyik lényeges elemét mutatja be. A kutatásban angol (The Economist) és magyar nyelvű (Heti Világgazdaság) sajtótermékek cikkeinek címében található közmondások szerkezetét vizsgáljuk. A szaknyelvi kommunikáció vizsgálatának speciális területe a gazdaság és a nyelv kapcsolatának feltárása a gazdasági sajtón keresztül. A szaknyelvi kommunikáció folytonos megújulása is állandóan megújuló interdiszciplináris megközelítést igényel (Ablonczy 2007). A PhD-dolgozat témájául szolgáló elemzés egyik alapkérdése a közmondások meghatározása, azok jellemzőinek és alkotóelemeinek meghatározása volt. A következőkben a lexikai, szemantikai és hangtani markereket mutatom be, amelyek még a sajtócímekbe elrejtve is az olvasót hozzásegítik a közmondások felismeréséhez.

A szólások és közmondások, vagyis a *proverbiumok* fogalmának számos definíciója létezik. A fogalom tisztázása előtt meg kell határozni a proverbiumok helyét a nyelv rendszerében.

A szókapcsolatokat Bárdosi (2003: VII –VIII.) nyomán rendszerezzük:

- Alkalomszerű, végtelen számú szókapcsolat.
- Szerkezetileg és jelentéstanilag kötött, közkeletű, metaforikus értékkel bíró állandósult szókapcsolatok:
 - szólások,
 - szóláshasonlatok,
 - szituációhoz kötött, konvencionális szójárások,
 - „beszédművek”:
 - köszönés, megszólítás,
 - szitkozódás,
 - politikai jelszavak,
 - feliratok (sírfelirat, pólófelirat),
 - graffiti;
 - szállóigék, bölcs mondások, idézetek,

○ általános érvényű, életbölcsséget megfogalmazó mondatértékű közmondások.

- az első két kategória közötti átmenetként létrejött kollokációk és terpeszkező szerkezetek

Bárdosi (2003) szerint nem lehet éles határvonalat húzni a kategóriák között. A rendszerezés alapján azonban kijelenthetjük, hogy a közmondások és a szólások közös vonása a szerkezeti, jelentéstani kötöttség és a metaforikus érték.

A proverbiumokkal kapcsolatos szakirodalom szerint sokan tettek kísérletet a szókapcsolatok definiálására. A szólásokat és közmondásokat a jelen munkánkban nem kezeljük külön, mivel a hazai és nemzetközi parömiológusok sem jutottak megegyezésre abban, hogyan válasszuk szét a két fogalmat. A különbséget illetően néhány megjegyzést teszünk O. Nagy (1976) (vö. Litovkina 2005) nyomán:

- A közmondások mindig mondatértékűek, a szólásoknak nem kell megfelelni ennek a feltételnek.

- A közmondások didaktikus jellegűek (tanács, megállapítás), a szólások inkább a beszéd stilisztikai eszközei, alkalmazásuk egyéni, szituációfüggő.

- A szólások rendszerint kiegészítésre szorulnak, a közmondások viszont mondatértékűek, ezért önmagukban is komplex gondolatokat közvetítenek.

A közmondások meghatározásai közül hazai és nemzetközi szakirodalom alapján a jelen dolgozat szempontjából legfontosabbakat emelem ki. O. Nagy (1976: 16) szerint a közmondások *„tartalmával kapcsolatban fölvethető az 'igaz vagy nem igaz' kérdése, és amely mindig korhoz kötött és ezért társadalmilag meghatározott világnézetet tükröz”*. A társadalmi környezet nyelvhasználatban betöltött szerepe megjelenik a definícióban, ami a szociolingvisztikai kutatások 1970-es évekbeli intenzitásának is tulajdonítható.

Szemerkenyi (1988: 219) szociolingvisztikai vetületű publikációiban a közmondások társadalmi érintkezésekben betöltött szerepét hangsúlyozza. Funkcióját ekképp határozza meg: *„a jövőbeli cselekvést a múltbeli tapasztalatra való hivatkozással befolyásolja”*. A definíciók közül is a

Szemerényi-féle (1988: 229) értelmezést találom a legátfogóbbnak a közmondások ismérveiről:

„A közmondás rövid, tömör, állandósult, mondatnyi terjedelmű, egy nagyobb közösség körében általánosan ismert, szájhagyományban terjedő kifejezés. Tartalma filozofikus mélységű, középpontjában erkölcsi kérdések vagy különböző élethelyzetekre alkalmazható bölcsességek állnak. (...) Jellemző rá a tömör kifejezésmód, stílusa általában emelkedett, gyakran él az alliteráció, rim, ritmus, párhuzamos szerkesztés eszközeivel”.

Paczolay (1997: 21) definíciójában az előző meghatározásban megismert kritériumokat egy lényeges elemmel egészíti ki. A közmondásokat „adott területen általános érvényű” szókapcsolatoknak tekinti, amit „egy adott közösségben általánosan ismernek és gyakran idéznek”. Lényeges szempont vetődik fel a közmondások értelmezhetőségéről: a proverbiumok általános elfogadottsága és értelmezhetősége nem univerzális, hanem:

- adott nyelvközösséghez,
- társadalmi csoporthoz,
- korcsoporthoz,
- szakmai csoporthoz köthető.

A megállapítást elfogadva is léteznek olyan proverbiumok, amelyek a felsorolt közösségek mindegyikében relevánsak, nemzeteken és más csoporthoz való tartozáson is átívelnek.

A külföldi kutatók számára is nehéz feladat a közmondás fogalmának meghatározása. Mieder (1994: 310) a közmondásokat napjaink kommunikációs eszközöként írja le, ellentmondva a műfaj elavultsága mellett kardoskodóknak.

„The proverb is one of the folklore genres that is most alive today, despite the fact that it has been stated again and again that proverbs are not as commonly used as they were in older times”.

Whiting (1932) a közmondások műfajának meghatározására vonatkozó kérdéseket fejteget a *The Origin of Proverb, The Nature of Proverb* című műveiben. Whiting és Taylor (1962: 3) a műfaj meghatározásának buktatóit emeli ki:

„Ha szerencsésen kombináljuk egy egyszerű definícióban az összes lényeges elemet, és mindegyiknek megfelelő hangsúlyt adunk, akkor

sem kapjuk meg a keresett etalont. Ugyanis csak megmagyarázhatatlan minőség érteti meg velünk, hogy az egyik mondat közmondás, a másik pedig nem az. Éppen ezért nem létezik olyan definíció, amely alapján egyértelműen el tudnánk dönteni, hogy valamely mondat közmondás-e vagy sem... Elégedjünk meg tehát azzal, hogy a közmondás az emberek száján elterjedt aranyköpés”.

A pozitivista kutatók egyszerűen tagadták a műfaj jelentőségét, így definiálásukat is elhárították: „Szerencsére nincs is szükség meghatározásra, hiszen valamennyien tudjuk, mi a közmondás” (Whiting 1977: 331).

Mieder és Litovkina (2005) empirikus vizsgálataiban száznál több amerikai és magyar definíciót gyűjtött össze, amelyeket nem szakemberek adtak a közmondások meghatározására. Az elemzések eredményeképp a leggyakoribb jellemvonások alapján a kutatók a definíciót alkottak, amelyek az eddig bemutatott meghatározásokkal több ponton megegyeznek:

„A közmondás tapasztalatokon és megfigyeléseken alapuló, generációról generációra, szájhagyomány útján terjedő, népi bölcsességet és általános igazságot, erkölcsi tanulságot, bölcséletet és tanácsot kifejező, frappánsan megfogalmazott tömör mondat” (Litovkina 2005: 49).

A közmondások ismertető jegyei

Az előző fejezetben a közmondás egyértelmű meghatározásának problémáit láthattuk. Léteznek azonban olyan megkülönböztető jegyek, melyek alapján egy szókapcsolatról nagyobb biztonsággal eldönthető, hogy a proverbiumokhoz tartozik-e.

Az ismertető jegyeket (markereket) a következő rendszerben foglalhatjuk össze (Litovkina 2005: 87–104). A továbbiakban felsorolt példák saját kutatásomból származnak.

- Szemantikai markerek:
 - megszemélyesítés,
 - hiperbola,
 - paradoxon,
 - metafora.
- Hangtani markerek:
 - mássalhangzók ismétlődése,
 - hangcsoportok váltakozása,

- rím.
- Lexikai markerek:
 - jellegzetesen előforduló szavak,
 - szóismétlés.
- Szintaktikai markerek:
 - névelő elhagyása,
 - ellipszis,
 - strukturáltság.
- Tömörség
- Hagyományosság

Szemantikai markerek

- Megszemélyesítés (HVG, 2005. augusztus és TE, 2006. március 25.)
Pénz beszél; Money talks;
Alkalom szüli a tolvajt; Opportunity makes the thief
Addig jár a korszó... [a kútra, amíg el nem törik]
A falnak is füle van.
- Hiperbola (HVG, 2006. február és TE, 2005. május)
A tudás hatalom; Knowledge is power
Más szemében a szálkát is meglátja, a magáéban a gerendát sem.
You can see a mote in another's eye but cannot see a beam in your own.
- Paradoxon
Soha ne mondd, hogy soha; Never say never again (TE, 2006. február)
Vihar egy pohár vízben; Storm in a hot tub (TE, 2006. április 1.)
Out of a clear blue sky (TE, 2006. június 24.)
- Metafora
A metafora „a közmondásműfaj legeffektívebb mutatója. [...] Azt állíthatjuk tehát, hogy a metafora sok közmondás fontos megkülönböztető jegye, és ezeket éppen ez a színes képletesség teszi számunkra vonzóvá” (Litovkina 2005: 88).
Kutyából nem lesz szalonna
Ne ébreszd fel az alvó oroszánt; Waking up the lion [of Trieste]
(TE, 2006. március 4.)

Addig üsd a vasat, amíg meleg; Strike while the iron is hot (TE, 2005. november)

Kilóg a lóláb (Kilóg a lófej alakban: HVG, 2006. március 4.)

Néhány szemantikai megjegyzés

A közmondásokat jelentésük alapján két csoportra oszthatjuk (Forgács 2005: 209, Burger 1984):

- áttételes szemantikájú közmondások: két jelentéssíkon értelmezhető mondások. Az egyik a közmondásban szereplő szavak jelentéseinek összessége, a másik a mögöttes, idiomatikus jelentés. Sokkal több áttételes szemantikájú közmondás ismeretes, mint egyenes szemantikájú.

Nem árul zsákbamacskát. (HVG, 2006. január 21.)

Fejétől búzlik a hal. (HVG, 2005. december 10.)

When the cat's away, the mice will play. (TE, 2005. június)

- egyenes szemantikájú közmondások (*truizmusok*) (Burger 1998): egy síkon értelmezhető mondás. Jelentését a közmondást alkotó szavak jelentésének összessége adja. A közmondásoknak kis hányada tartozik ebbe a csoportba.

Tévedni emberi dolog.

Kis gyerek kis gond, nagy gyerek nagy gond.

Necessity knows no law. (HVG, 2006. június és TE, 2006. augusztus 12.)

Hangtani markerek

- Mássalhangzók ismétlődése:

- Alliteráció

Szépre száll a füst

Mese, mese, meskete

Kimutatja a foga fehérét (HVG, 2005. október)

Care killed the cat

Christmas comes but once a year (TE 2005. augusztus)

- Szóvégi hangismétlődés

Ki mint vet, úgy arat.

Okos enged, számár szenved. (HVG, 2005. október)

The proof of the pudding is the eating. (TE, 2006. március 11.)

- Hangcsoportok váltakozása:

A szegénység nem szégyen.

Az úr a pokolban is úr.

Járt utat a járatlanért el ne hagyj. (HVG, 2006. július 29.)

Man proposes, God disposes. (TE, 2006. december 16.)

- Rím:

„Az eufónia és az eurtimika hozzájárultak a verses közmondások jobb emlékezetbe véséséhez” (Grigas in Litovkina 2005: 92).

Az egyik fülem bal, a másik meg nem hall.

Sokat akar a szarka, de nem bírja a farka. (HVG, 2005. november)

East or West, home is best.

What can't be cured must be endured.

Out of sight, out of mind. (TE, 2005. április)

Lexikai markerek

- Jellegzetesen előforduló szavak:

- minden/all:

Minden szentnek maga fele hajlik a keze

Nem mind arany, ami fénylik (Nem minden fénylik formában HVG, 2006. március 31.)

All that glitters is not gold.

All roads lead to Rome.

- mindenki/everybody:

Mindenki magából indul ki.

Mindenki a maga szerencsájének a kovácsa.

Everybody's business is nobody's business.

Everybody to his own taste.

- senki/nobody:

Senki nem lehet próféta a saját hazájában.

Az idő eljár, senkire se vár.

Nobody is perfect.

- semmi/nothing:

Mindent a szemnek, semmit a kéznek.

A kibicnek semmi sem drága.

Nothing is perfect.

Nothing is impossible.

- soha/never:

Jobb későn, mint soha.

Soha ne mondd, hogy soha.

Better late than never.

A barking dog never bites.

- mindig/always:

A szomszéd kertje mindig zöldebb.

Mindig az beszél, akinek a háza ég.

Always put your best foot forward.

The customer is always right.

- nem/ne/no/don't:

Nem zörög a haraszt, ha nem fújja a szél.

Ne igyál előre a medve bőrére.

Don't build your castles in the air.

No news is good news.

- Szóismétlés:

Ember embernek farkasa; Man is a wolf to man.

Szemet szemért, fogat fogért (Fejet fejért formában: HVG, 2007. május)

Segíts magadon, az Isten is megsegít; (Helping Africa to help itself formában TE 2006. május)

Enough is enough.

All is well that ends well.

Összegzés

A proverbiumok fogalmának tisztázásakor megállapítottuk, hogy egységes definíció nem létezik. A meghatározásokban előforduló azonosságok alapján bemutattuk, melyek a közmondásszerűség ismérvei (szemantikai, hangtani, szintaktikai markerek, tömörség, hagyományosság). A szemantikai markerekről megállapítjuk, hogy címként sokkal több idiomatikus, azaz áttételes szemantikájú közmondás jelenik meg, mint egyenes szemantikájú. A kijelentés a proverbiumokra általánosan is elfogadható. Fontos megjegyezni azonban, hogy közmondásról csak az említett markerek együttes előfordulásakor beszélhetünk.

Irodalom

- Ablonczyné Mihályka L. (2007) *Gazdaság és nyelv*. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Bárdosi V. (főszerk.) (2003) *Magyar szólástár. Szólások, helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomköri szótára*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Burger, H. (1998) *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Forgács E. (2005) *Nyelvi játékok*. Szeged: SZEK, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Mieder, W. (1992, 1994) *A Dictionary of American Proverbs*. New York: Oxford University Press.
- O. Nagy G. (1976) *Magyar szólások és közmondások*. Budapest: Gondolat.
- Paczolay Gy. (1997) *European Proverbs in 55 Languages with Equivalents in Arabic, Persian, Sanskrit, Chinese and Japanese*. Veszprém: Veszprémi Nyomda Veszprém Rt.
- Szemerényi Á. (1994) „Közmondás nem hazug szólás” (*A proverbiumok használatának lehetőségei*) Budapest: Akadémiai Kiadó.
- T. Litovkina A. – Mieder, W. (2005) „A közmondást nem hiába mondják.” *Vizsgálatok a proverbiumok természetéről és használatáról*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Taylor, A. (1967) "The Collection and Study of Proverbs," In: *Proverbium: Yearbook of International Proverbium Scholarship* 8, 176.
- Whiting, B. J. (1977) *Early American Proverbs and Proverbial Phrases*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Kétnyelvű beszélők magánhangzó-időtartamainak akusztikai vizsgálata

Nagy Judit

1. Bevezetés

A kétnyelvű beszélők nyelvhasználata eltéréseket mutat az egynyelvű beszélők nyelvhasználatához képest. A kétnyelvű beszélőket két vagy több nyelv rendszeres használata jellemzi, amely azonban nem feltételezi a kérdéses nyelvek azonos mértékű használatát és ismeretét. A kétnyelvű beszélők nyelvi készségei lehetnek eltérő szinten, illetve egyes készségek hiányozhatnak, abban az esetben például, amikor az egyik nyelv írott alakját nem használja a beszélő. Az egyes készségek szintjét az határozza meg, hogy a beszélőnek milyen mértékben szükséges az adott készség a mindennapi nyelvhasználat során (Grosjean 1982: 203).

A kétnyelvű beszélők nyelvhasználata eltéréseket mutat az egynyelvű beszélők nyelvhasználatához képest. Ezek az eltérések a fonetikától kezdve a szintaktikai és pragmatikai szinteken is megmutatkoznak. A kétnyelvűekkel végzett vizsgálatok sok esetben hangtani kérdéseket csupán a lexikai elemek adaptációjával kapcsolatban vizsgálnak (Muysken, 2006: 160). Igaz ez a magyar–román kétnyelvűekkel végzett vizsgálatokra is, amelyek főként lexikai és grammatikai kölcsönzést és kódváltást vizsgáltak (Benő–Szilágyi 2005; Borbély 2001). Nyelvtipológiai szempontból azonban a várható kontaktusjegyek között szerepelnek a magánhangzóhossz- és a szóhangsúlybeli eltérések (Thomason 2005: 14–5).

Az időtartam a fonetikában az érzékelhető és mérhető időtartamra utal, míg a fonológiában megkülönböztető jegyként funkcionálhat. A magyar nyelvben a rövid magánhangzók időtartama 30–150 ms, a hosszú magánhangzók 80–280 ms intervallumba esik. A magyar nyelvben a rövid és a hosszú magánhangzóknak jelentésmegkülönböztető szerepe van, míg a román nyelvben nem (Gósy 2004: 110). A magánhangzó időtartamát globális és lokális tényezők egyaránt befolyásolhatják. Globális tényezőként megemlíthetjük például az adott nyelvre jellemző sajátosságokat, illetve a beszélő beszédtempóját, lokális tényezőként pedig a hangsúlyt, a hangsor terjedel-

mét és a beszédhang helyét a hangsorban (Laver 1994: 432). A kutatásomban vizsgált magánhangzók esetében globális szinten a beszédtempó, lokális szinten pedig a hangsor terjedelme, a beszédhang helye, illetve a hangsúly a vizsgált magánhangzók hosszabb időtartammal való megvalósulását tették lehetővé. A beszédtempó hatását mutatja a lassú és a gyors beszélők között felfedezhető eltérések a magánhangzók hosszában. A lassú beszélők esetében a rövid magánhangzók hossza a 38–131 ms intervallumban mozog, a hosszú magánhangzóké pedig 60–180 ms között. Ezzel szemben a gyors beszélők esetében a rövid magánhangzók hossza 36–60 ms, a hosszú magánhangzóké pedig 47–81 ms (Gósy 2004: 110). A 20 és 30 év közötti beszélőknél az átlagos beszédtempó 12,8 hang/s (Gósy 2004: 205).

2. A kutatás módszerei

Kutatásomban 16 magyar–román kétnyelvű beszélő hangkészletének sajátosságait vizsgálom. Az adatközlők 20–30 év közöttiek, a domináns nyelv szerint három csoportba sorolhatóak. Az első két csoportban kétnyelvű beszélők szerepelnek, akiknek a román, illetve a magyar a domináns nyelvük, a kontrollcsoportban pedig öt egynyelvű magyar beszélő.

Az adatgyűjtés két részből álló interjúkban zajlott. Az első részben az adatközlők egy 168 szavas magyar szöveget olvastak fel, a másodikban pedig egy nyelvhasználati interjú kérdéseire válaszoltak. A kérdések többek között az adatközlők által beszélt nyelvekre, a nyelvhasználat tereire, nyelvi készségekre vonatkoztak.

Kutatásomban azt vizsgálom, hogy van-e különbség a kétnyelvűek és az egynyelvűek hosszú magánhangzóinak időtartama között, illetve van-e összefüggés a domináns nyelv és a hosszú magánhangzók időtartamai között. A kérdések megválaszolásához megvizsgálom a beszélők beszédtempóját, a rövid és hosszú magánhangzóinak hosszát a *Praat* hangelemző programmal. A vizsgált magánhangzók ajakkerekítéses, magas és középső nyelvállású magánhangzók, amelyek egy és két szótagú, intonációs egységek végén található szavakban helyezkednek el. A magánhangzók hangátmenetek nélküli tiszta időtartamát mértem. A magánhangzók határainak megállapítását a hangszínekép és a formánsszerkezet segítségével végeztem.

3. Eredmények

Spontán beszédben a beszédtempó értékei 20 és 30 év közötti beszélőknél átlagosan 12,8 hang/s, felolvasásban 11,08 hang/s. Monológban a lassú beszélők 125-130, a közepes tempójú beszélők pedig 135-140 szót ejtettek percenként (Gósy 2004: 205–6). A kétnyelvű beszélők az első és a második csoportban a kontrollcsoporthoz hasonló eredményeket értek el, mindhárom csoport megközelíti a 11,08 hang/s értéket. A leggyorsabb átlagos beszédtempót a második csoport beszélőinél találhatjuk. Ezzel szemben a harmadik csoport beszélőinek jóval lassabb a beszédtempója, csupán 9,62 hang/s. A percenként kiejtett szavak számában a második és a kontrollcsoport közel azonos beszédtempót mutat, az első csoport ehhez közeli értéket, azonban a harmadik csoport itt is jóval lassabbnak bizonyult (1. táblázat).

	hang/s	szó/perc
1. csoport	11,05	134,38
2. csoport	11,83	137,00
3. csoport	9,62	125,98
kontrollcsoport	11,23	137,06

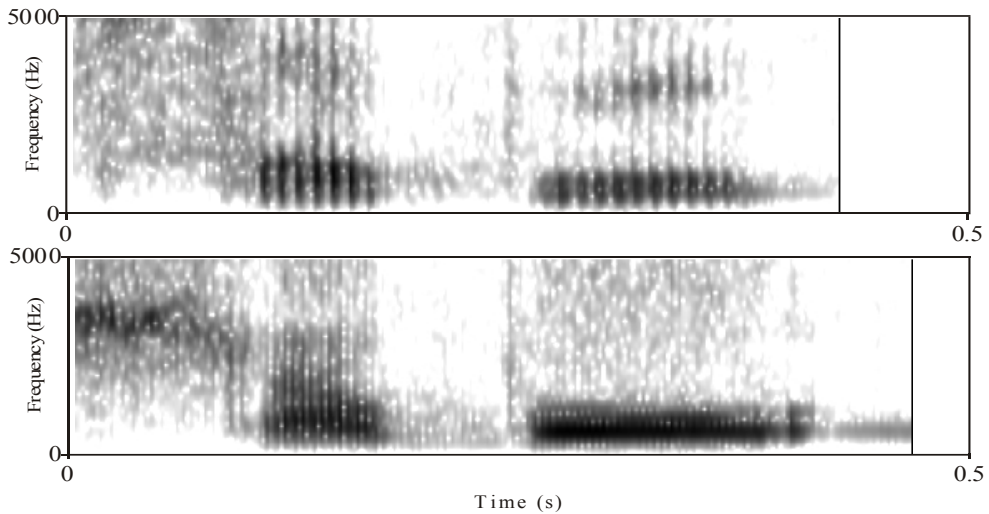
1. táblázat. A három csoport beszélőinek beszédtempója (hang/sec és szó/perc)

A beszédtempóban mért eltérések megmutatkoznak a négy vizsgált magánhangzó hosszában is. A harmadik csoportban átlagosan rövidebb időtartamokat és alacsonyabb alsó határértékeket találhatunk. Az első két csoportban található kétnyelvűek azonban további eltéréseket mutatnak, mivel több esetben is hosszabb átlagos időtartammal ejtik a hosszú magánhangzókat, mint a kontrollcsoport egynyelvű beszélői (2. táblázat). A beszédtempóban mért eltérések egyik fő oka, hogy a harmadik csoport beszélőinek olvasási készsége valószínűleg nincs azonos szinten a magyar nyelvben, ugyanis nagy részük kevesebb időt töltött magyar nyelvű tanórákon, mint az első két csoport kétnyelvű beszélői, illetve a kontrollcsoport magyar egynyelvű beszélői.

	ó		ú		ő		ű	
	Átl. időtart. (ms)	Határ- ért. (ms)	Átl. időtart. (ms)	Határ- ért. (ms)	Átl. időtart. (ms)	Határ- ért. (ms)	Átl. időtart. (ms)	Határ- ért. (ms)
1. csoport	112	73-170	86	27-125	121	65-168	130	118- 158
2. csoport	110	65-184	85	20-135	129	55-229	137	90-185
3. csoport	92	51-97	65	33-94	97	50-138	81	55-120
kontroll- csoport	92	71-209	89	55-103	114	40-205	105	72-140

2. táblázat. Négy magánhangzón mért időtartam (ms)

A beszédtempók és a magánhangzók hosszát tekintve megállapíthatjuk, hogy azok a beszélők, akiknek a román a domináns nyelve, kiemelkednek a többi kétnyelvűhöz és a kontrollcsoporthoz viszonyítva. Alacsonyabb átlagos időtartamot, alacsonyabb alsó határértékeket láthatunk mind a négy vizsgált, hosszú magánhangzó esetében, tehát megállapíthatjuk azt, hogy szövegfelolvasásban az itt vizsgált kétnyelvűek, akiknek román a domináns nyelve, rövidebben ejtik a hosszú magánhangzókat, mint a többi vizsgált beszélő. Azok a kétnyelvű beszélők, akiknek nem a román a domináns nyelve, túlteljesítették a kontrollcsoportot olyan értelemben, hogy az átlagos időtartamaik több esetben is hosszabbak voltak, mint az egynyelvű magyar beszélőké (1. ábra). Következésképp ebben a két csoportban nem beszélhetünk a hosszú magánhangzók rövidüléséről. Fontos azonban megjegyezni, hogy a mért időpontok nagy szórást mutattak mindegyik csoportban. A magánhangzók rövidüléséhez az is hozzájárult, hogy egyes esetekben a beszélők nem tartottak szünetet az intonációs egység végén.



1. ábra. A szabó szó két beszélő ejtésében (3. csoport felső, 1. csoport alsó hangszínekép)

4. Összefoglalás

A kutatásomban vizsgált kétnyelvűek magánhangzóinak hossza bizonyos esetekben eltérést mutatott az egynyelvűek magánhangzóihoz viszonyítva. Azok a kétnyelvűek, akinek a román a domináns nyelve, magyar nyelvű szöveg felolvasása esetén rövidebben ejtették a hosszú magánhangzókat, mint a többi kétnyelvű, akinek a magyar nyelv a domináns nyelve, illetve a második csoport, amely a magyar és a román domináns csoporttal is mutat hasonlóságokat a nyelvhasználat terén. Következésképp a domináns nyelv összefüggést mutat a magánhangzók hosszával. A viszony alaposabb feltárásához szükséges a beszélők nyelvi készségeinek vizsgálata, több hosszú magánhangzón elvégzett mérések, a rövid és a hosszú magánhangzók hosszának összehasonlítása, illetve a szuprasegmentumok hatásának vizsgálata.

Irodalom

- Benő A. – Szilágyi N. S. 2005. Hungarian in Romania. In: Fenyvesi A. (szerk.) *Hungarian Language Contact Outside Hungary – Studies on Hungarian as a minority language*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 133–161.
- Borbély A. 2001. *Nyelvcseré: szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya.
- Gósy M. 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris.
- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Muysken, P. 2006. Two Linguistic Systems in Contact: Grammar, Phonology and Lexicon. In Bhatia, Tej K. – William C. Ritchie (szerk.) *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 147–169.
- Thomason, S. G. 2001. *Language contact: an introduction*. Washington D. C.: Georgetown University Press.

Möglichkeiten und Grenzen der Dialekterhaltung in einer ungarndeutschen Gemeinde

Müller Márta

1. Einführung

Die nach der Türkenherrschaft, Ende des 17. Jahrhunderts entstandene ungarndeutsche Siedlung Werischwar/Pilisvörösvár liegt etwa 20 km westlich von Budapest. Zwar waren die ersten deutschstämmigen Kolonisten aus dem heutigen Baden-Württemberg in Werischwar angesiedelt, doch bis zur Hälfte des 18. Jahrhunderts ließen sich Ansiedler vor allem aus Bayern, sporadisch aus Österreich nieder, so dass in der Gemeinde gegenüber der schwäbischen allmählich die bairische Mundart die Oberhand gewonnen hat (Bonomi 1940: 1).

Wegen der starken Madjarisierung nach dem Zweiten Weltkrieg, die in Ungarn auch per Gesetz verordnet war (Bindorffer 2005: 53) sowie wegen der gesellschaftlichen Mobilität, welche bekanntlich mit dem Sprachgebrauch stark verbunden ist, zeigten sich auch die Werischwarer Ungarndeutschen als äußerst assimilationsfreudig. Dieser teils forcierte, teils sich selbst auferlegte Assimilationsdrang hatte zur Folge, dass in Werischwar die hiesige Mundart nur noch von der ältesten Generation, in familiären Situationen verwendet wird. Der Sprachwechsel der in der ungarndeutschen Gemeinde Werischwar/Pilisvörösvár (Komitat Pest) lebenden, des ostdonaubairischen Ortsdialekts mächtigen Einwohner kann beinahe schon als abgeschlossen betrachtet werden. Zwar fühlen sich die Dialektsprecher der Gemeinde in ihrem autochthonen Sprachgebrauch nicht mehr dermaßen eingeschränkt wie etwa noch vor der Wende, doch wird die Ortsmundart selbst höchstens in Diskursen mit dem Ehepartner oder mit gleichaltrigen Verwandten und engen Freunden benutzt.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Maßnahmen mit welcher Effektivität von der zivilen Bevölkerung in der Gemeinde ergriffen wurden, um den lokalen Dialekt in das Bewusstsein seiner einstigen Sprecher, deren funktionale Erstsprache die Mundart war, zurück-

zurufen bzw. um der in den Reihen der jüngeren Generation als Reliktsprache geltende Mundart mehr Popularität verschaffen zu können.

2. Umstände des Dialektgebrauchs

Die Werischwarer Mundart ist eine ostdonaubairische ua-Mundart, deren Merkmale generell mit den Merkmalen der bairischen Mundart der umliegenden ungarndeutschen Siedlungen übereinstimmen. In zweierlei Hinsicht hebt sie sich jedoch von den Mundarten des Ofner Berglandes ab: Einerseits ist in der Werischwarer Mundart eine extrem starke Diphthongierung beobachtbar (z.B. *Wauchö* – Woche; *Nochtmoi* – Nachtmahl, *Kschaing* – Geschenk), andererseits weist die Rede eine stark singende Melodie auf (Hutterer 1963: 432f.), aus welchem Grund die Werischwarer Mundart von Laien oft als eine Abart des Wienerischen empfunden wird.

Geschätzte Einwohnerzahl 2001	Deutsch ist Muttersprache	Deutsch wird im Familien- und Freundeskreis benutzt	Fühlt sich zur dt. Nationalität zugehörig	Hat eine starke Bindung zu den kulturellen Werten und Traditionen der Ungarndeutschen
12.514 Personen	1.305 Personen	2.446 Personen	4.412 Personen	5.740 Personen

Tabelle 1. Ergebnisse der Volkszählung 2001 (ethnische Zugehörigkeit betreffende Fragen Nr. 23.1-23.4)

Die im Jahre 2001 durchgeführte Volkszählung (www.nepszamlalas.hu) hat ergeben, dass von den damals 12.514 Werischwarer Einwohnern 1.305 Deutsch als Muttersprache angeführt haben; ein Fünftel hat darüber berichtet, dass Deutsch im Familien- und Freundeskreis benutzt wird (2446 Personen); weniger als ein Drittel hat sich zu der deutschen Nationalität zugehörig gefühlt (4412 Personen) und schließlich haben 5740 Personen – beinahe

die Hälfte der Einwohner – behauptet, eine starke Bindung zu den kulturellen Werten und Traditionen der Ungarndeutschen zu haben. Nichtsdestoweniger ist der Dialektgebrauch – wie dies bereits in der Einführung angeschnitten wurde – sehr eingeschränkt: Auch die um 1945 herum geborene Generation spricht die Mundart mit vielen Interferenzen (z.B. *jd. aafrufn* statt *anrufn* korrespondiert mit dem ung. *felhív*, auf Deutsch **aufrufen*; oder *ti oawad foidj aam kuad* statt *ti oawad tuad aam kuad* korrespondiert mit dem ung. *vmi jól esik neki*, auf Deutsch **etw. fällt jdm. gut*). Darüber hinaus sind für den Dialektgebrauch eine hohe Anzahl an usuellen und Ad-hoc-Entlehnungen (z.B. usualisiert: *óvoda* für ‚Kindergarten‘; ad-hoc: *szemölcs* versus *woatsn* für ‚Warze‘) und die Kodemischung innerhalb eines Dialogs, einer Replik oder eines Satzes typisch.

3. Maßnahmen zur Erhaltung und Förderung des Dialektgebrauchs

Auf die Initiative des Dorfpfarrers und des Vereins „Jugendliche für Weischwar“ wurde 2003 ein Dialektsprachkurs gegründet, dessen Leitung eine pensionierte Grundschullehrerin und autochthone Mundartsprecherin übernommen hat. Der mit volkswissenschaftlichen Themen gemischte Mundartunterricht erfolgte aufgrund der Grammatik-Übersetzungsmethode: in den Stunden wurden um ein bestimmtes grammatisches Pensum (z.B. Konjugation, Numerus, Deklination, Komparation) konstruierte Texte über aktuelle Themen (z.B. Jahreszeiten, Krankheiten, Feste und Feiertage rund um das Jahr, Schweineschlachten, Essen und Trinken, Arbeiten im Haus und Hof, Schule früher und heute) behandelt. Das Ziel dieses Dialektsprachkurses bestand primär darin, dass die Interessenten mit der lokalen Mundart in Berührung kommen, und sekundär darin, dass sich ein Identität stiftendes Forum für vor allem Jugendliche etabliert. Natürlich haben die Teilnehmer im Kurs fließende Mundartkenntnisse nicht erwerben können, der Kurs diente eher dazu, ihre passiv-rezeptive (Hör)Fertigkeit den Interessenten bewusster zu machen.

Fünf Jahre später, 2008 wurde ein wöchentlich einmal stattfindender Dialektstammtisch ins Leben gerufen: diesmal war die Zielgruppe in erster Linie die älteste, der Mundart auch aktiv mächtige Generation, denn die einzige Bedingung der Teilnahme am Stammtisch war die Bereitschaft, entweder in der Mundart oder auf (Standard)Deutsch reden zu wollen. Im Plenum wurden wieder aktuelle Themen in der Mundart besprochen (z.B.

neuer Pfarrer angekommen, Umbau des städtischen Friedhofs, Todesfälle und Eheschließungen in der Gemeinde), und zwar so, dass wenn ein Teilnehmer ins Ungarische gewechselt hat, dieser von den anderen freundlich nett aufgefordert wurde, das Gesagte in der Mundart zu wiederholen, so dass der Dialektstammtisch seinem primären Ziel, der Aufrechterhaltung der bereits vorhandenen Dialektkenntnisse gerecht werden konnte.

Im Jahre 2008 wurde von Mária Andrusch-Fóti und Márta Müller ein dreisprachiges (d.h. auf Standarddeutsch, Bairisch und Ungarisch geschriebenes) Dialektbuch zusammengestellt, damit erstens die im Dialektsprachkurs behandelten Texte auch schriftlich festgehalten werden, zweitens der deutschsprachige Volkskunde- und Sprachunterricht in den drei Nationalitätenschulen von Werischwar mit lokalen Inhalten (z.B. in Form von bairischen Lese- und Hörtexten, Sprichwörtern, ortsgeschichtlichen Anmerkungen) gefüllt werden können, drittens damit die (geographische) Diversität der deutschen Sprache im Sprachunterricht auch aufgrund der Werischwarer Mundart exemplifiziert werden kann. Bisher wurde zur Ergänzung des Volkskundeunterrichts um lokale Themen und Quellen höchstens die Monographie von Fogarasy-Fetter mit dem Titel *Die Geschichte und Volkskunde der Gemeinde Werischwar* (1994) eingesetzt.

Das *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch* beinhaltet über die einführenden Worte der Verfasser und der Erklärung der verwendeten Transkriptionszeichen hinaus 10 Lektionen (der Einteilung des Schuljahres folgend von September bis Juni), im Anhang zu den 10 Lektionen jeweils 10 Ergänzungsmaterialien (Spiele, Reime, Lieder und Legenden) sowie die Übersicht der in den Lektionen behandelten bairischen grammatischen Phänomene. Jeder Lektionstext, jedes Sprichwort, Lied und jeder Reim wurde auch auf CD aufgenommen und zwar sowohl in der Mundart als auch auf (Standard)Deutsch. In den einzelnen Lektionen werden Themen durchgenommen, wie z.B. Begrüßung; der Herbst und die Weinlese; Allerheiligen und der Martinstag; Advent und Weihnachten; Namen und ihre Koseformen in der Mundart; Fasching; der Frühling; die Karwoche und das Osterfest; Brotbacken; Spaziergang am Werischwarer Kalvarienberg. Die Lektionen selbst weisen immer dieselbe Struktur auf: Nach dem Titel kommt immer der Lektionstext selbst, dem unmittelbar Fragen zum Text folgen. Den Fragen schließen sich die Erklärungen zu den bairischen Wör-

tern und Wendungen (Morphologie, Semantik) sowie zur bairischen Grammatik an. Nach dem grammatischen Pensum stehen immer zwei Sprüche, welche die Weltanschauung, Welterfahrung der Werischwarer widerspiegeln. Jede Lektion endet mit orts- und kulturgeschichtlichen Anmerkungen im Zusammenhang mit dem Thema der jeweiligen Lektion (z.B. wird in der ortsgeschichtlichen Anmerkung zur Lektion „Dezember – Advent und Weihnachten“ auf das Christkindlsingen eingegangen, ein Brauch, der von Werischwarer Jugendlichen am Nachmittag des Heiligen Abends gepflegt wird: die Christkindlsinger gehen mit einer selbst gebastelten Krippe in dem Dorf herum und bitten bei Bekannten um Eintritt. Nachdem sie in die Küche (heute ins Wohnzimmer) gelassen werden, stellen sie die Krippe auf dem Boden auf und singen das Lied über die Geburt Jesu Christi.

Das Dialektsprachbuch ist kein Sprachbuch im engeren Sinne des Wortes, deshalb enthält jede Lektion nur eine einzige Anmerkung zu den ortstypischen bairischen grammatischen Phänomenen, wie z.B. zur Konjugation von regelmäßigen und unregelmäßigen Verben im Präsens; zur Konjugation von *haben* und *sein* im Präsens; zum Präteritum von *sei* und *werden*; zur Konjugation von *müssen*; zur Konjugation von reflexiven Verben; zur Struktur *tun*+Infinitiv im Präsens; zum Perfektgebrauch; zur Komparation von Adjektiven bzw. zur Bildung von Zahladjektiven.

4. Fazit

Das Buch *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch* ist durch die freundliche Unterstützung des ungarischen Kultusministeriums und der Vitéz János Fakultät der PPKU Ende Juli 2009 erschienen. Zu dem Zeitpunkt der Entstehung dieses Beitrags kann über die Erfahrung seiner potenziellen Benutzer – der Deutschlehrer und der Schüler der Sekundarstufe I. in den Nationalitätenschulen von Werischwar – noch nicht berichtet werden, doch lässt sich hoffen, dass es zur Bereicherung des Volkskunde- und/oder Deutschunterrichts als Quelle von lokalen authentischen Mundarttexten und Bräuchen genutzt wird. In den letzten 6 Jahren hat sich auf dem Terrain der Werischwarer Mundart vieles getan, den Rückgang und – in etwa höchstens 30 Jahren – das totale Aussterben des Werischwarer Dialektes vermögen aber nicht einmal die in diesem Beitrag geschilderten Anstrengungen zur Dialektbelebung sowie das aus 10+10 Lektionen bestehende Dialektbuch aufzuhalten.

Literatur

- Andrusch-Fóti M., Müller M. 2009. *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch*. Budapest: SzIT.
- Bindorffer, Gy. 2005. „*Wir Schwaben waren immer gute Ungarn*“ Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Bonomi, E. 1940. *Zur Besiedlung der Gemeinde Pilisvörösvár*. Sonderdruck aus den Südostdeutschen Forschungen. Bd. IV. Heft 3-4. München.
- Fogarasy-Fetter, M. 1994: *Die Geschichte und Volkskunde der Gemeinde Werischwar*. Botzheim, I. (hrsg.) Pilisvörösvár.
- http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/04/04_modsz.pdf (Volkszählung 2001, Fragen Nr. 23.1-23.4 über die nationale Zugehörigkeit; heruntergeladen am 02. 20. 2009)
- <http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/04/tabhun/tab115/load15100.html> (Ergebnisse der Volkszählung 2001 in Werischwar/Pilisvörösvár; heruntergeladen am 02. 20. 2009)
- Hutterer, C.J. 1963. *Das Ungarische Mittelgebirge als Sprachraum. Historische Lautgeographie der deutschen Mundarten in Mittelungarn*. In: Frings, Theodor (hrsg.) *Mitteldeutsche Studien* 24. Halle (Saale): VEB Max Niemeyer Verlag.

Kontrasztív nyelvészet

A kontrasztív nyelvi elemzések szerepe a fordítási készség fejlesztésében

Sárosdyné Szabó Judit

Az utóbbi időben hazánkban a fordítás szerepe egyre csökken mind a közoktatásban mind pedig a nyelvvizsgáztatásban. Jelen tanulmányom azt bizonyítja, milyen jelentős szerepet játszik a tudatosítás, a kontrasztív nyelvi elemzés a fordítási készségek fejlesztésében. Példáimat angol magyar nyelvet összevető elemzésekből merítettem.

A fordítási hibák elemzése során megvizsgáltam, hogy melyek azok az angol-magyar nyelvi interferenciából származó morfológiai és szintaktikai szerkezetek, amelyeket leggyakrabban félreértene a magyar anyanyelvű hallgatók. A kontrasztív nyelvészeti tudatosítás, elemzés teljes mértékben kiegészíti a kommunikatív nyelvoktatásban szerzett nyelvtanulói gyakorlatot.

A kommunikatív kompetencia meghatározásánál a Canale-Swain (1980) modellt alkalmaztuk, amely grammatikai, szövegalkotói, stratégiai, valamint szociolingvisztikai elemet is tartalmaz. E modell szerint:

1. A nyelvi kompetencia a négy nyelvi alapkészséget és a négy nyelvi kompetenciát tartalmazza. Idetartoznak a következő alkompetenciák:

- lexikális: szókincs ismeretének és alkalmazásának a képessége,
- szemantikai: jelentést hordozó nyelvi eszközök használatának képessége,
- fonológiai hangegységek, fonémák, hangsúly, intonáció ismerete és használata, helyesírási kompetencia, valamint a helyes kiejtési kompetencia.

2. Szociolingvisztikai kompetencia alatt a nyelvhasználat társadalmi, szociokulturális dimenziójának kezelését, társadalmi viszonyok nyelvi jelölését, udvariassági szokásokat, népi bölcsességek, klisék, idiómák, stílusrétegbeli különbségek ismeretét valamint a dialektus, akcentus nyelvi jelzéseinek felismerését értjük. Idetartozik a kulturális kompetencia, mely tartalmazza a nyelv, kultúra, kommunikáció szoros kapcsolatát. Kulturális ismeretek a következő részekből tevődnek össze: olyan *értékekből*, mint amilyenek például: elvek, hit, értékítéletek, szerepek, elvárások, viselkedési for-

mák valamint a szokások, ünnepek, magatartásformák, társalgási sémák ismeretéből, az irodalom, zene, folklór, használati tárgyak, ipar, képzőművészet területén elért eredmények elsajátításából, ezeken kívül kulturális érzékenységből, ami a saját és célsország kultúrájának megértését és megértetését jelenti.

3. A beszédalkotási-szövegalkotási kompetencia a mondatok koherens nyelvi egységgé való elrendezésének képességét jelenti: a téma ismert részéhez az új ismeretet tartalmazó egység sorba rendezését ok/okozat szerint, a társalgás vezetésére való képességet: tematikus elrendezést, koherenciát, kohéziót biztosító logikai sorrendet, a megfelelő stílus, retorikai hatékonyság kiválasztását, szövegtervezést valamint érvényes szövegalkotási szabályok ismeretét. A pragmatikai kompetencia is ide sorolható, hiszen ez azon elvek ismeretét jelenti, melyek alapján a mondanivaló szerveződik (beszédalkotási), betölti funkcióját (funkcionális), interakciós és tranzakciós sémák szerint sorba rendeződik (tervezési) ez a koherencia, kohézió tartománya.

4. A stratégiai kompetencia a verbális és nonverbális kommunikációs stratégiák helyes használatának ismerete. Megkülönböztetjük a produktív stratégiákat a receptív stratégiáktól. A produktív stratégia a meglévő tudás kiaknázását, elkerülő stratégiákat, mondanivaló módosítását, önkorrekciót jelent, míg a receptív stratégia a kontextus, sémák azonosítását, hipotézisek felülvizsgálatát, korrekcióját jelenti. Az interakciós stratégia jelentése: a forgatókönyv kiválasztása, a szó átvétele, az információs hiány felismerése, együttműködés. Közvetítés alatt a háttértudásból, a szókincs hiányából eredő problémák áthidalását értjük.

Amikor sorra vesszük ezeket a komponenseket, akkor tapasztalhatjuk, hogy milyen sok fejlesztési lehetőséget kínál mindegyik elemnél a fordítás során alkalmazható kontrasztivitás.

Példaként vegyük az alábbi szöveget és annak magyar fordítását.

Pressure begins before first day

*The pressure **put**¹ on new undergraduates begins even before they reach Oxford. The **process of applying**² involves much extra work at school, entrance exams and gruelling interviews.*

¹ The pressure **put** on undergraduates = az egyetemistákra nehezedő nyomás

² The **process of applying** = felvételi eljárás

Several months before they go up, they receive a reading list. It is the first indication of the amount of work their tutors will expect them to do.

Once they arrive, freshers often feel **isolated**³. Surroundings are beautiful, even inspiring, but awesome. "**Formal**"⁴ dinner in an echoing hall with ranks of undergraduates **dressed**⁵ in black gowns, heads **bowed**⁶ for Latin **grace**⁷, can be a **familiar**⁸ sight for someone from a large **public school**, or a horrifying strange one for a fresher from elsewhere.

The initial, rather mixed, welcome is followed by a barrage of administrative details. **After all this**, undergraduates are **faced**⁹ with hard work. Many have to sit Collections*, exams on that lengthy reading list, over their first few days. It is a frightening prospect.

Tutors recognise that it can all be too much for some. In the end, however, freshers find themselves in their room - with a daunting pile of books and a hundred pieces of paper advising them how to survive **Oxford**.¹⁰ It is a rewarding experience but there are, sadly, casualties.

A hajítás már az első nap előtt megkezdődik

Az újdonsült egyetemistákra **nehezedő nyomás** már Oxfordba kerülésük előtt megkezdődik. A felvételtíre való jelentkezés sok külön iskolai feladatot, /felvételi vizsgákat és nagyon kemény szóbeli elbeszélgetéseket jelent. Hónapokkal azelőtt, hogy az egyetemen megjelenének, megkapták a kötelező olvasmányok jegyzékét. Ez az első jele annak a munkamennyiségnek, amit a tanáraik el fognak várni tőlük.

Amikor megérkeznek, az elsőévesek gyakran **elszigeteltnek** érzik magukat. A környezet gyönyörű, sőt inspiráló, de ugyanakkor félelmet

³ freshers often feel **isolated** = elszigeteltnek

⁴ "**Formal**" = szertartásos

⁵ **dressed in black** = fekete köpenybe öltözve

⁶ heads **bowed** = fejüket imára **hajtva**

⁷ **public school** = magániskola

⁸ **familiar** = ismerős

⁹ are **faced** = vár valakire

¹⁰ **Oxford** = Oxfordi egyetemen töltött tanulmányi idő

keltő is. A szertartásos étkezés egy kongó nagy teremben, ahol az egyetemisták fekete talárban **lehajtott fejjel felsorakoznak a latin nyelvű asztali áldáshoz**. Ismerős látvány lehet egy nagy magániskolából érkezett diáknak. de rettenetesen idegenszerű lehet annak, aki máshonnan jött.

A kezdeti, meglehetősen vegyes fogadtatást az adminisztratív részletek özöne követi. Mindezek után a gólyákra kemény munka vár. Sokuknak már az első napok egyikén ún. Collections vizsgán kell részt vennie, amely a terjedelmes kötelező olvasmányokból való beszámolást jelenti. Ez félelmetes kilátás.

Az oktatók elismerik, hogy ez az egész egyeseknek túl sok lehet. A végén azonban a gólyák a szobájukban találják magukat, egy elrémisztő könyvhalmazzal, és papírlapok százaival, amelyek mind azzal kapcsolatban adnak tanácsot, hogy hogyan éljék túl oxfordi éveiket. Ez hasznos tapasztalat, de sajnos vannak áldozatok is.

1. A szöveg fordításához a *nyelvi kompetencia* területén a következő ismeretekre van szüksége a fordítónak (Brown,1994):

- a **lexikális**: szókincs ismeretének és alkalmazásának a képessége,

Pl. a 2-es számmal jelölt **formal** fordítása tévesen: **hivatalos**, helyesen: **ünnepélyes**,

undergraduates are faced with hard work fordítása: *Kemény munka vár a hallgatókra.* helytelen: **szembenéznék** a kemény munkával, melyet a magyar–angol interferencia életre hív.

3. **Latin Grace** fordításánál helyes: *asztali áldás*, helytelen: **kegyelet** *familiar* helyes: **ismerős**, helytelen: **családias**

- a grammatika, nyelvtan ismerete, szabályok alkalmazásának képessége

process of applying = ***alkalmazott eljárás** a **felvételre jelentkezés** helyett

- szemantikai: jelentést hordozó nyelvi eszközök használatának képessége,

- fonológiai hangegységek, fonémák, hangsúly, intonáció ismerete és használata helyesírási kompetencia valamint a helyes kiejtési kompetencia.

2. *Szociolingvisztikai kompetencia*: nyelvhasználat társadalmi, szociokulturális dimenziójának kezelése Pl. **Oxford** egyetem helyett helytelen: *Túlélni Oxfordot*. Ennek jelentése: *oxfordi egyetemi éveket*.

Itt a fordításhoz kulturális háttérismeretre van szüksége a fordítónak. Érvényes ez az alábbi példára is.

Public school helytelen fordítása: **állami iskola**, amennyiben a szöveg Nagy-Britanniáról szól. Itt ugyanis a *public school* elegáns magániskolát jelent, míg Amerikában állami iskola.

3. *Beszéd/szöveg-alkotási kompetencia*: a mondatok koherens nyelvi egységgé való elrendezésének képessége alapján a mondanivaló szerveződik (beszédközpontú), betölti funkcióját (funkcionális), interakciós és tranzakciós sémák szerint sorba rendeződik (tervezési) ez a koherencia, kohézió tartománya.

Amennyiben az angol nyelvet oktató kolléga szerepjátékot vagy szimulációt kezdeményez a felsőoktatási intézmények színvonaláról az Oxfordi Egyetem ürügyén, ezt a kompetenciát is fejleszthetjük. Itt az interakciós alkompetenciát tudjuk itt fejleszteni. A kohézió létrehozását segítik a partícipiumos szerkezetek valamint a diskurzusjelölő szók. Pl. **After all this, gruelling interviews**.

4. *Stratégiai kompetencia*: a verbális és nonverbális kommunikációs stratégiák helyes használatának ismeretét is fejleszthetjük fordítással. A két nyelv közötti leglényegesebb különbség véleményem szerint a mellékmondatok fordításánál tapasztalható (Bognár, J.G, 2000). Az angol nyelv előnybe részesíti az igeneves szerkezeteket a (non-finite) formákat. A magyar nyelvben ezeket az igeneves szerkezeteket többnyire vonatkozó mellékmondatokkal fordítjuk. Pl. **The pressure put¹¹ on new undergraduates** szerkezetben a **put** Past Participle, melynek fordítása: **az a nyomás, amely a hallgatókra hárul**. A **heads bowed¹² for Latin grace** struktúra szenvedő szerkezetet takar, melynek nyers fordítása: **‘fejüket latin nyelvű asztali áldásra hajtva’** Az angol nyelvű szenvedő szerkezet alanyát a

¹¹ *The pressure put on undergraduates*= az egyetemistákra nehezedő nyomás

¹² *heads bowed*=fejüket imára hajtva

magyar nyelvben általában tárgyként fordítjuk. Ennek a szerkezetnek a tudatosításánál lényeges a hallgatókban tudatosítani azt, hogy, amennyiben tárgyas (tranzitív) igéből képezzük a Past Participle formát, akkor szenvedő szerkezettel dolgozunk.

Érdemes kitérni még a kultúrára jellemző jeltárgyak, a reáliák fordítására (Klaudy, Simig, 1996). Itt a denotatív modellt alkalmazzuk. Ezen elmélet szerint a fordítás folyamata úgy zajlik, hogy az analízis szakaszában a fordító a forrásnyelvi jeleket visszavezeti a denotátumok mindannyiunk által ismert világába. Ebben a szakaszban tisztázza a fordító, hogy a forrásnyelvi szöveg az objektív valóság melyik szituációját írja le. Innen származik a szituatív modell elnevezés. A fordítás szintézis szakaszában pedig ugyanezeket a szituációkat írjuk le a célnyelv eszközeivel. A forrásnyelvet és a célnyelvet soha nem vonatkoztatjuk közvetlenül egymásra. (Nida, 1969) Ezt a modellt alkalmazzuk a **Latin grace** fordításánál: „*talárban lehajtott fejjel felsorakoznak a latin nyelvű asztali áldáshoz.*”

Összefoglalva a fentieket megállapíthatjuk, hogy a fordítás fejleszti a tanulók kommunikatív kompetenciáját, nem kellene számúzni a kommunikatív nyelvoktatásból. Elmondhatjuk, hogy a nyelvoktatás azon elvárásának is megfelel, mely szerint a nyelvórákon nem csupán nyelvet tanítunk, hanem a tanuló teljes személyiségét is fejlesztjük, hiszen a globális ismeretek mellett, amelyeket a fordítandó szöveg tartalmaz, a tanulók problémamegoldó gondolkodását is fejleszti. Javítja az autonóm tanulási képességeket, továbbá fejleszti a pragmatikus és kognitív készségeket (Oxford, 1990). A kontrasztív nyelvelemzés feltétlenül javítja a nyelvtudás minőségét, hiszen segíti a tanulókat a nyelvhelyességi és nyelvhasználati hibák kiküszöbölésében.

Irodalom

- Bognár, J.G. 2000. *Contrastive Study of Hungarian and English Languages*, Pécs: Pro Pannonia
- Brown, H. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents
- Canale, M. and Swain, M. 1980. *Theoretical Bases for Communicative Approaches*

- to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics 1: 1-47.*
- Joos, M. (1967) *The Five Clocks*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Klaudy, K., Simigné, F. S. 1996. Angol–magyar fordítástechnika, Budapest: Tankönyvkiadó
- Nida, E. 1964. *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies*, New York: Newbury Publishers

Megjegyzések egy tervezett német–magyar kontrasztív nyelvtanhoz

Székely Gábor

A Debreceni Egyetem Germanisztikai Intézetének kezdeményezésére J. Pilarský vezetésével munkacsoport alakult, amely egy német–magyar kontrasztív nyelvtan megírását tűzte ki célként. U. Engel (1991, 1992) grammatikája képezi a kiindulási alapot. E grammatikának már elkészült német–lengyel, német–szerbhorvát és német–román változata. E sorozathoz csatlakozna a német–magyar változat. Feladatom többek között a melléknévről szóló fejezet elkészítése.

Előadásomban azokkal a kérdésekkel foglalkozom, amelyek a fejezet megírásakor továbbgondolást, fokozottabb figyelmet igényeltek. E kérdések tárgyalására a következő szempontok szerint kerül sor:

1. A két nyelv rendszeréből adódó interferencia-jelenségek vizsgálata.
2. A leírás alapelveinek, a német és a magyar elméleti háttér eltérő vonásaiból következő problémáknak a vizsgálata.
3. Terminológiai kérdések.

Minden említett kérdéskörrel kapcsolatban – az adott kérdéskör jellegétől függően – foglalkozom oktatástani problémákkal is. Végezetül röviden összefoglalom a melléknévfokozással kapcsolatos koncepciómat.

1. Interferencia-jelenségek

1.1. Köztudott, mégis megemlítendő, hogy a németben a melléknév nem jelzői funkcióban általában nem kapcsolódhat közvetlenül főnévhez, a magyarban igen: *Eva ist schön. Éva 0 szép*. Elméletileg ez teljesen rendezett kérdés, amennyiben „az összetett állítmány létigei alakú (*van*) kopulája $\emptyset$ fokú az állítmány alapalakjában” (Lengyel 2000: 396). A nyelvoktatás szempontjából viszont tisztázandó kérdés. A jelenség teljes körű egybevető leírására nyilvánvalóan a szintaxisban kerül sor.

1.2. Köztudott, hogy a németben van melléknévragozás, a magyarban nincs. A német nyelv oktatásakor erre természetesen nagy figyelmet kell fordítani, hiszen a magyar anyanyelvűek számára az a tény, hogy a melléknév

alakját viszonylag bonyolult szabályok szerint meg kell változtatni, nyilvánvalóan szokatlan, új jelenség. Úgy gondolom, hogy a német nyelv oktatásakor a melléknév ragozására kellő gondot fordítunk. Talán kevésbé figyelünk arra, hogy a németben a főnévként használt melléktnevek melléknévként viselkednek (*ein Angestellter*), a magyarban viszont a melléknév – ha nem jelző, vagy nem határozó – teljes egészében főnévként viselkedik. (*Láttam a lányokat, a szépeket. Az öregek otthon maradtak. Az öregnek is adj kenyéret.*) A magyarban a határ a melléknév és a főnév között sokkal elmosódottabb, mint a németben. Erre a tényre mind az oktatás, mind a kontrasztív nyelvtanítás során figyelmet kell fordítani.

1.3. Ugyancsak nagy figyelmet érdemel az *als/wie*, illetve a *mint* kötőszók használata a melléknévfokozás körében. Az nem újság, hogy a németben alapfok esetében *wie*-t, középfoknál *als*-t használunk, a magyarban mindkét esetben *mint*-et. Mi a szabály akkor, ha „lefelé fokozunk”? A magyar nyelvben természetesen ilyenkor is a *mint* jelenik meg: *Anna kevésbé szép, mint Éva. Anna nem annyira szép, mint Éva.* A német nyelvben *als*-t használunk, ha a lefelé fokozást középfokú fokozó elemmel fejezzük ki: *Anna ist weniger schön als Eva.* Ha viszont nem középfokú alakot használunk, akkor a kötőszó *wie*: *Anna ist nicht so schön wie Eva.* Megjegyzendő, hogy a „lefelé fokozás”, az abszolút és relatív fokozás a nyelvtanításnak és a nyelvtanításnak meglehetősen elhanyagolt területe. Az *als, wie* használatakor arra is fel kell hívni a németül tanulók figyelmét, hogy a németben a fokozóösszehasonlító szókapcsolatokban előttük nincs vessző!

1.4. A németben a melléknév igéhez, melléknévhez és – ritkábban – nem egyeztetett jelzőként főnévhez is változatlan formában kapcsolódhat: *Anna singt schön. Schrecklich schwer. Karpfen blau.* A magyarban az a fő szabály, hogy *-An, -Ul* végződésével kapcsolhatjuk a melléktnevet az igéhez, a melléknévhez: *Anna szépen énekel. Borzalmasan nehéz.* Ez a probléma azonban elsősorban nem a két nyelv közötti interferencia szempontjából, hanem a magyar nyelvészek elvi álláspontja miatt érdekes!

2. Nyelvelméleti kérdések

2.1 A Magyar grammatika szerzői az *-(A)n, -Un* végződéseket a melléknév **ragjának** tekintik, a *károsan* típusú szavakat – bár kicsit óvatosabban, mint

egyes korábbi magyar nyelvtanok – gyakorlatilag melléknevekként kezelik (Lengyel 2000: 144). Kiefer (1998: 247) és csapata az *-(A)n*, *-Ul*-t **képzőnek**, a *rosszul* típusú szavakat pedig határozószóknak tekinti. Ebben az esetben Kiefer álláspontját fogadjuk el. Idézem Pilarský konzultáció keretei között megfogalmazott – ismereteim szerint adatolható módon nem publikált – általam is elfogadott álláspontját: „ha a magyar mn.-et (is) úgy definiáljuk, hogy a determináns és a fn. között állhat, akkor ezt kapjuk: *a virág szép*, de **a szépen virág*, másrészt viszont a *szépen* válaszként szolgálhat a *h-/m*-kérdésre, ezért határozószó: *Hogy énekel? Szépen*. Az *-(A)n*, *-Ul* »rag« szófajváltást eredményez, ezért tkp. képző.”

2.2. A melléknév-számnév viszonyt illetően a Magyar grammatika és Engel álláspontja alapvetően megegyezik, amennyiben a számneveket – eltekintve néhány kivételtől – a melléknevek egyik csoportjaként kezelik. Megjegyzendő viszont, hogy Kenesei oldalakon keresztül figyelmet érdemlő érvekkel bizonyítja, **miért nem melléknév a számnév** (Kenesei 2000: 101–103). A készülő kontrasztív grammatikában Engel német nyelvtana alapján tárgyaljuk a számneveket, mivel a számnevek is állhatnak determinánsok és főnevek között: *die drei Damen – a három hölgy*. Ha azonban ez a kapcsolódás nem lehetséges (**die dreimal Damen*, **a háromszorosan hölgyek*), akkor természetesen a vizsgálandó szavakat nem sorolhatjuk a melléknevek közé. A *dreimal – háromszorosan* például határozószó. Megjegyzendő, hogy a számnevek használatának kontrasztív vizsgálata során sok olyan, a nyelvoktatásban talán kicsit elhanyagolt kérdésre is utalni lehet, mint például a *hundert* és a *tausend – száz, ezer* szavak sok szempontból eltérő használata. (Pl.: *Mehrere Hunderte demonstrierten*. A *Hundert* szót tulajdonképpen főnévként használjuk. *Több százan demonstráltak*. *Százan* határozószó. De: *Százak és százak tiltakoztak*. *Százak* főnév, illetve melléknév! – l. fentebb!)

3. Terminológia

A kontrasztív nyelvtan nyelve a német. Terminológiai kérdések különösen akkor válnak problematikusakká, amikor a magyar szakszók nem ekvivalensek a német szakkifejezésekkel.

3.1. Az *Adjektivalergänzung* és a magyar *állítmány* egyeztetési problémáját csak megemlítem, mert ez nyilvánvalóan szintaktikai kérdés. Itt csak utalok arra, hogy Engel nem használja az *állítmány* (*Prädikat*) terminust. Nem használhatjuk tehát például az „állítmány névszói része” kifejezést sem.

3.2. Elég bonyolult a *rag – jel – képző*, illetve *Endung – Suffix* (*Flexionssuffix, Ableitungssuffix*) fogalmak használata. A magyar nyelvnek a toldalékok e hármas tagolása nagyon megfelel, de amint a *suffixum* terminus a magyarban megjelenik, kicsit bonyolultabbá válik a kép (vö. pl. Tolcsvai Nagy 2000: 262–264). Minek nevezzük például a magyar fokjelet (*-bb*) németül? Ha abból indulunk ki, hogy a magyar *végződések* („*Endungen*”) azok a toldalékok, amelyek több kategoriális funkciót tömörítenek, akkor a *-bb* megnevezésére a *Suffix* szót kell használnunk. Ez esetben a *suffixum* természetesen nem szófajváltó toldalék, nem *képző*. A *képző* megfelelőjeként tehát az egyértelműség kedvéért az *Ableitungssuffix* kifejezést célszerű használni.

3.3. Még egy kérdés: Lehet-e *Partikel*-nek (*partikulának*) nevezni németül a magyar *mint* szót. Engel nem használja a magyar *kötőszó*-nak megfelelő *Konjunktion* kifejezést. Nála *Konjunktör* és *Subjunktör* van. A *hungrig wie ein Wolf* típusú fordulatokban megjelenő *wie*-t a partikulák (*Partikeln*) közé sorolja. A magyar *mint* szó viszont minden adat szerint *kötőszó*. A magyar partikula-felfogás – ismereteim szerint – némileg eltér Engel felfogásától. Úgy gondolom, hogy ebben az esetben Pilarský javasolta a legelfogadhatóbb, aki az *Adjunktör* terminus használatát javasolja.

4. Lexikai fokozás, melléknévfokozás; abszolút fokozás, relatív fokozás

E kérdést illetően némileg eltér a véleményem Engel véleményétől, és korábban már megkíséreltem leírni a fokozás és mérséklés (teljes) mechanizmusát (Székely 2007: 119–120). Mivel – mint említettem – a tervezett könyvet német nyelven írjuk, ízelítőként ezt a kis részt itt is németül adom közre:

Wenn es sich um Graduierung, Steigerung bzw. Komparation von Adjektiven handelt, müssen drei „Mechanismen” untersucht werden: **1. die (relative) Komparation (ung. melléknévfokozás), 2. die absolute Komparation, 3. die (lexikalische) Steigerung (ung. lexikai/lexikális fo-**

kozás bzw. abszolút szuperlativusz). Untersuchen wir diese Mechanismen auf Grund der Adjektive *alt* und *jung*, die als passende Beispiele angesehen werden können!.

Zwischen den Adjektiven *jung* und *alt* befindet sich ein „semantisches Kontinuum“:

jung ----- *alt*

Es scheint so, dass *alt* und *jung* liegen am weitesten voneinander in der Richtung dieses Kontinuums.

Wenn es sich um **die relative oder absolute Komparation der Adjektive** handelt, können die Adjektive *alt* bzw. *jung* im Text in drei Komparationsformen erscheinen. Diese Formen werden als **Positiv**, **Komparativ** und **Superlativ** bezeichnet.

Der Positiv entspricht der Lexikonform des Adjektivs. Diese Lexikonform kann aber nur in der Relation zum Komparativ (*Anna ist ebenso jung/alt wie Eva; Anna ist jünger/älter als Eva*) als Positiv betrachtet werden. Sonst ist das Adjektiv als Positiv nicht zu deuten: *Anna ist jung/alt. – Anna ist geheiratet.*

Der Positiv der absoluten und der relativen Komparation bezeichnet den Bereich des erwähnten Kontinuums:

Mein Vater ist alt.

Mein alter Vater lebt bei uns.

Meine Tochter ist (noch) jung.

Meine junge Tochter lebt bei uns.

Zwischen „Positiven“ der absoluten und der relativen Komparation gibt es also eigentlich keinen wesentlichen Unterschied!

Es muss aber dazu folgendes hingefügt werden: In Konstruktionen wie *Mein Vater ist alt. Meine Tochter ist jung.* ist der Vater tatsächlich alt – nach mitteleuropäischen Vorstellungen erheblich über sechzig Jahre – , bzw. die Tochter ist wirklich jung (z. B. 14 Jahre alt, oder noch jünger). Der Wert der Komparationsform ist also vom soziokulturellen Kontext nicht unabhängig festlegbar. Dem Positiv kann ein **Geltungsrahmen** hinzugesetzt werden, und dann verschieben sich die absoluten Werte:

Meine Tochter ist 18 Jahre alt. Sie ist aber noch jung dazu, allein zu leben.

Der Komparativ der relativen Komparation und der Komparativ der absoluten Komparation müssen voneinander abgetrennt behandelt werden!

Der Komparativ der relativen Komparation bezeichnet

1. den Vergleich der Eigenschaften von zwei Größen binnen der erwähnten semantischen Strecke:

jung ----- alt
*Eva ist **jünger/älter** als Anna.*

2. den Unterschied dergleichen Eigenschaft unter verschiedenen (z. B. zeitlichen, örtlichen) Bedingungen: *Eva sieht **hier/jetzt** jünger/älter aus (als dort/vor einem Jahr).*

Der Komparativ der absoluten Komparation bezeichnet

1. ein Wert kommt der semantischen Präferenz zwar ziemlich nahe, aber erreicht sie nicht: *eine **ältere** Dame* (ist *jünger* als *eine alte Dame*!),

2. eine Hervorhebung aus einer Gruppe nach der gegebenen Eigenschaft ohne Vergleich:

*Die **älteren** Schüler arbeiten schon. Die **jüngeren** Schüler können noch schlafen.*

Die Gruppe der Größen kann auch identifiziert werden:

*Die älteren Schüler (**der Klasse/der Schule** oder **in der Klasse/in der Schule**) arbeiten schon.*

Der Superlativ der relativen Komparation bezeichnet

eine Hervorhebung von Größen (einer Größe) aus der Gruppe von ähnlichen Größen auf Grund des Wertes einer Eigenschaft. Dieser Wert steht im gegebenen Kreis am nächsten zum semantischen Kontinuum. Der Kreis der Größen wird im Allgemeinen identifiziert:

*Der **jüngste/älteste** Schüler oder die **jüngsten/ältesten** Schüler in der Klasse/in der Schule.*

(Der gegebene Kreis kann auch die Welt sein: *der älteste Mensch der Welt.*)

Der Superlativ der absoluten Komparation bezeichnet

eine Hervorhebung von Größen (einer Größe) aus der Gruppe von ähnlichen Größen auf Grund des Wertes einer Eigenschaft, die sehr nahe zum semantischen Kontinuum steht, ohne Benennung der Gruppe:

*Die **ältesten** Schüler arbeiten schon. Die **jüngsten** Schüler können noch schlafen.*

Ihrer Semantik nach stehen der absolute Komparativ und der absolute Superlativ nahe zueinander.

Der absolute Superlativ wird häufig in festen Wendungen gebraucht:

beste Grüße

mit innigstem Dank

In solchen Fällen kommt das steigernde Präfix *aller-* oft vor:

mit den allerherzlichsten Grüßen

Die lexikalische Steigerung heißt, dass

die Bedeutung der Adjektive mit lexikalischen (oder morphologischen) Mitteln **ohne Vergleich** verstärkt oder abgeschwächt werden kann.

Durch die Verstärkung der Bedeutung der Adjektive werden die Grenzen der semantischen Strecke übertreten. Wenn aber die Bedeutung abgeschwächt wird, bleibt man binnen dieser Grenzen:

jung**-----**alt

sehr; beneidenswert ein wenig, nicht so sehr sehr; wie Methusalem

Irodalom

- Engel, U. 1991., 1992. *Deutsche Grammatik I–II*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, Budapest: Múzsák Kiadó.
- Kenesei I. 2000. Szavak, szófajok, toldalékok. In: *Strukturális magyar nyelvtan 3.* (szerk.: Kiefer F.). Budapest: Akadémiai Kiadó: 75–136.
- Kiefer F. 1998. Alaktan. In: É. Kiss K – Kiefer F. – Siptár P.: *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó: 187–289.
- Lengyel K. 2000. A melléknév. In: *Magyar grammatika*. (szerk.: Keszler B.). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó: 142–151.
- Lengyel K. 2000. Az állítmány. In: *Magyar grammatika*. (szerk.: Keszler B.). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó: 394–404.

Székely G. 2007. *Egy sajátos nyelvi jelenség, a fokozás*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tolcsvai Nagy G. 2000. *Nyelvi fogalmak kisszótára*. Budapest: Korona Kiadó.

A német, illetve a magyar turisztikai szaknyelvben előforduló metaforák kontrasztív összehasonlítása kognitív-onomasziológiai szempontból

Mekis Zsuzsanna

1. Bevezetés

Metaforák nemcsak az irodalmi nyelvben fordulnak elő, hanem a mindennapi beszélgetéseink során is használunk metaforákat, noha ennek nem mindig vagyunk tudatában. Ez az oka annak, hogy több nyelvészeti irányzat is foglalkozik a metaforákkal. Így például az interakcióelmélet (Richards 1936, Black 1962), a kognitív metaforaelmélet (Lakoff, Johnson 1998), a pragmatikai orientáltságú nyelvészet (például Kügler 1984), valamint a metaforaelmélet, amely szerint minden metafora egy analógián alapul (Coenen 2002).

Jelen tanulmányomban a német, illetve a magyar turisztikai szaknyelvben előforduló metaforákat kognitív-onomasziológia szempontból vizsgálom meg. „Kognitív nyelvészeti szempontból a metafora egy fogalmi tartománynak egy másik fogalmi tartomány terminusaival történő megértését jelenti” (Kövecses 2005: 20). Ez a két fogalmi tartomány alkotja a fogalmi metaforát, amelyek közül az A FOGALMI TARTOMÁNY a céltartomány, ami egy absztraktabb fogalomkör, a B FOGALMI TARTOMÁNY pedig a forrástartomány, amelyből azok a metaforikus nyelvi kifejezések származnak, amelyek segítségével a céltartomány fogalmait megértjük. Ebben az esetben egy konkrét fogalomkörrel van szó. A fogalmi metaforák esetében létezik a leképezéseknek egy szisztematikus rendszere, amely a forrástartomány és a céltartomány entitásai között áll fenn.

Tanulmányomban arra térek ki, hogy a turizmus milyen fogalmi metaforákkal írható le, milyen absztrakt fogalomkörök fordulhatnak elő céltartományokként, mely forrástartományokból kerülnek át metaforikus nyelvi kifejezések az adott céltartományokba.

Továbbá azt is vizsgálom, hogy milyen hasonlóságok, illetve különbségek figyelhetők meg a német, illetve a magyar turisztikai szaknyelv között a céltartományok, valamint a forrástartományok szempontjából. Ezenkívül

azzal is foglalkozom, hogy megállapíthatók-e valamiféle kapcsolatok a különböző metaforamodellek között a koherencia szempontjából. Tanulmányomban Lakoff és Johnson (1998) metaforatipológiáját követve külön fogom megvizsgálni a konceptuális metaforák három fajtáját: a strukturális, az ontológiai és az orientációs metaforákat. A metaforákat onomasziológiai szempontból elemzem, azaz abból fogok kiindulni, hogy a turizmussal kapcsolatos fogalmakat, tényállásokat milyen nyelvi lexémákkal nevezik el.

Mind a német, mind a magyar nyelvű korpusz az interneten hozzáférhető turisztikai és gazdasági szakfolyóiratokból, napilapokból, turisztikai szolgáltatók weboldalairól, turisztikai tanulmányokból és szakkönyvekből származik.

2. A turizmusmetaforika összehasonlítása a német, illetve a magyar turisztikai szaknyelvben

2.1. Strukturális metaforák

A turizmus a gazdaságon belül a szolgáltató szektorhoz tartozik, ahol az egyes turisztikai szolgáltatók között kemény konkurenciaharc zajlik éppúgy, mint a gazdaság minden területén a gazdaság szereplői között. Ezért a TURISZTIKAI PIACON FOLYÓ GAZDASÁGIVERSENY-HÁBORÚ fogalmi metaforát vizsgálom először. A metafora forrástartománya a háború. Innen származnak azok a konkrétabb metaforikus nyelvi kifejezések, amelyek az absztraktabb céltartományt jelentő A TURISZTIKAI PIACON FOLYÓ GAZDASÁGIVERSENY-HÁBORÚ fogalmi metafora megértését szolgálják.

A gazdasági hatalomért folyó harc tehát leírható háborúként, ahol az ellenfelek azonban nem fegyverekkel harcolnak, hanem például árcsökkentésekkel (*árharcok*) vagy értékesítési tevékenységekkel (*piaci offenzíva*).

A turisztikai desztinációkat magában foglaló piac nem bővíthető korlátlanul, ezért kemény harc folyik a turisztikai piacok (1a, b, c, d, e) megszerzésért, illetve újrafelosztásáért.

- (1) a) Wie in allen Branchen ist auch der *Tourismus-Markt* hart *umkämpft*.

(www.alleangebote.com 2004)

- b) Die LTU ist (noch nicht) pleite, doch längst *tobt der Kampf der Airline-Konkurrenz*

um neue Marktanteile... (www.focus.de Nr. 46 2001)

- c) Die *Tiroler Tourismusvereinigung* [...] bezeichnet den „*Preiskampf*“ [...] als Wahnsinn
(tirol.orf.at)
- d) ... *élesedő konkurencia harc a turisztikai piacon* ...
(www.mue25.net 2006)
- e) *A piaci részesedésért harcolnak* a nagy utazásszervezők...
(www.turizmus-bulletin.hu, 2002. 1. szám)

A csatát az offenzíva kidolgozásával készítik elő (2a, b). A harcot általában hadüzenet előzi meg (2c), amelyet csata követ, amelynek vannak áldozatai (2d, e). A harcban vannak győztesek (2f, g) és vesztesek (2h, i).

- (2) a) Die Billigfluggesellschaft Ryanair *plant nun eine neue Offensive* gegen ihre Konkurrenz. (www.manager-magazin.de 18. 04. 2005.)
- b) A Magyar *Turizmus* Zrt. [...] *kampány-offenzívája* Ausztriában.
(www.itthon.hu, 2008. 11.)
- c) Der Online-Reiseveranstalter Expedia *fordert im Kampf um Marktanteile* [...] TUI *heraus*. (www.abendblatt.de 18. 04. 2005.)
- d) Das potentiell lukrative Geschäft, um das sich Boeing und Airbus [...] *eine erbitterte Schlacht liefern* [...] wurde längst ein *Opfer* der indischen Bürokratie.
(www.suedasien.info 2008)
- e) Utazás – Turizmus. Fapados *csata* a magyar piacon.
(www.budapestonline.hu, 2004. 12. 02.)
- f) ...Inlandsurlaub *verliert Marktanteile*. (www.urlaubsspass.de 25. 05. 2006.)
- g) A budapesti turizmus lehet a válság nagy *vesztese*. (www.mfor.hu 2008. 11. 27.)
- h) Ostholsteins *Tourismus-Sieger*: Timmendorf und Fehmarn.
(www.ln-online.de 01. 07. 2006)
- i) ...a turizmus *nyertes* ágazat lesz (www.epulettar.hu, 2006. 08. 14)

A harc célja területek meghódítása (3a, b), a meghódított területek uralom alatt tartása (3c, d).

- (3) a) Onlinereisebuchungen erobern den indischen Markt. (www.eastservices.de 21. 01. 2007.)
- b) A Magyar Turizmus Zrt. marketingtevékenységében egyre nagyobb hangsúlyt fektet a tengerentúli *piacok meghódítására*. (www.mfor.hu)
- c) *Wenige große Tourismuskonzerne wie TUI oder Thomas Cook beherrschen den europäischen Quellmarkt ...* (www.ceraw.uni-mainz.de (004))
- d) ... a nagy tour operátorok [...] *uralják a piacot...* (www.turizmus-bulletin, 2002. 2. szám)

A TURISZTIKAI PIACON FOLYÓ GAZDASÁGIVERSENY-HÁBORÚ fogalmi metafora tekintetében nincsenek jelentős különbségek a német és a magyar turisztikai szaknyelvben, pusztán a hadüzenetre nem fordult elő példa a magyar nyelvű korpuszban.

2.2. Ontológiai metaforák

A turisztikai szaknyelvben ontológiai metaforák is előfordulnak. Itt absztrakt tárgyakat, eseményeket, ötleteket anyagi dolgokként konceptualizálnak. Jelen esetben a TURIZMUS ÉPÜLET fogalmi metaforára szeretnék példákat hozni. A turizmusnak megvan a maga struktúrája, és a turisztikai vállalatoknak is van szervezeti felépítésük.

A turizmusnak mint épületnek szüksége van szilárd alapokra (4a, b), mert csak ezekre lehet az épületet felhúzni (5a, b).

- (4) a) Kärntner Tourismus ist *auf gutem Fundament aufgebaut*. (www.ktn.gv.at 11. 03. 2008)
- b) ...a magyar *turizmus* is akkor áll *biztos alapokon*, ha magas lesz a belföldi vendégek aránya. (www.udulesicsekk.hu 2006. 11. 21.)
- (5) a) *Bhutan: Österreicher helfen bei Aufbau des Tourismus*. (jeller.wordpress.com 19. 02. 2008.)

- b) Ez a szám szolgált a *turizmus kiépítésének* [...] *szilárd alapjául*.
(www.wieninternational.at 2008. 05. 15.)

Az is fontos, hogy az épületet tartópillérekkel rendesen megerősítsék azért, hogy ne omoljon össze (6a, b).

- (6) a) Die drei *Stützpfeiler* des nachhaltigen Tourismus: Wirtschaft, Gesellschaft, Umwelt.
(ec.europa.eu., 12. 2007)
b) Az intelligens turizmusban egyenrangúként kezelik a *turizmus 3 tartópillérét*: a környezetet, a gazdaságot és a társadalmat (ifo.freeblog.hu).

Szilárd alap híján a turizmus épülete összeomolhat (7a, b).

- (7) a) *Reisebranche Kenias* bricht zusammen. (www.berlinonline.de, 29. 09. 1997)
b) A palesztin területen a *turizmus összeomlott*... (www.uj szo.com, 2008. 12. 24.)

Ha a turizmus épülete omladozni kezd, még megakadályozható az összedőlése, például átépítéssel (8). Ha támogatni akarnak egy turisztikai céget, meg lehet emelni például az alaptőkéjét („emeletet lehet rá felhúzni” [9]), de meg lehet erősíteni úgy is, hogy több vállalatból egy holdingot hoznak létre egy „tető alatt” (10).

- (8) TUI plant einen [...] Konzernumbau. (www.welt.de 13. 01. 2008)
(9) Unklar war ..., ob Morgan Stanley bei der *Aufstockung der TUI-Anteile* im Auftrag gehandelt hat. (www.handelsblatt.com 24. 07. 2004)
(10) Die Logistikaktivitäten der TUI sind *unter dem Dach der Hamburger Hapag-Lloyd AG* zusammengefasst. (www.wiwo.de 16. 10. 2006)

Ahogy ez a fenti példákból látható, mind a magyar, mind a német turisztikai szaknyelvben találhatók példák a TURIZMUS ÉPÜLET fogalmi metaforára. A német nyelvben azonban ez a fogalmi metafora a forrástartományból gazdagabban merít, mint a magyar nyelvben. Az átépítésre, az emelet-felhúzásra, az egy tető alatti egyesítésre ugyanis nem fordulnak elő példák a magyar turisztikai szaknyelvben.

2.2.1. Megszemélyesítés

A megszemélyesítés a fogalmi metaforák egy speciális fajtája. Az absztrakt fogalmak és események konceptualizálását szolgáló anyagi tárgy emberi lény (Jäkel 1997: 146). A TURIZMUS SZEMÉLY vagy a TURISZTIKAI VÁLLALATOK SZEMÉLYEK fogalmi metaforákkal cselekvéseket (11a, b), érzéseket (12a, b, c, d) emberi tulajdonságokat (13a, b), családi viszonyokat lehet a turizmusnak tulajdonítani, és ezáltal absztrakt fogalmakat, eseményeket leírni.

- (11) a) *Tourismuswirtschaft engagiert sich gegen Kinderprostitution.* (www.tourism-watch.de 06. 2007.)
- b) A turizmus több pénzt *hozott*, többet is *vitt el*. (www.fress.hu)
- (12) a) *Der Schweizer Tourismus [...] fürchtet Geschäftseinbußen.* (www.pi-news.net 18. 08. 2008.)
- b) *Tourismus freut sich über erfolgreiche Sommersaison.* (www.reisenews-online.de 25. 09. 2008.)
- c) ...a turizmus örül a szép időnek... (www.sopronbank.hu)
- d) Nem aggódnak a turisztikai cégek. (vnegyed.hu, 2007. 01. 18.)
- (13) a) *Tourismus-Branche bleibt zurückhaltend.* (robhom.genios.de, 06. 07. 2007.)
- b) Optimisták a turisztikai cégek. (www.privatbankar.hu, 2008. 05. 09.)

Ami a cselekvéseket, érzéseket, emberi tulajdonságokat illeti, mindkét nyelv egyforma mértékben kihasználja ennek a modellnek az elvi lehetőségeit.

A TURISZTIKAI CÉGEK EGY CSOPORTJA CSALÁD fogalmi metaforával turisztikai vállalatokon belüli alá-, fölé-, mellérendeltségi viszonyokat lehet

kifejezni a családon belül a családtagok között fennálló viszonyokhoz hasonlóan.

- (14) a) Der *Muttergesellschaft* TUI flösse also kein Geld zu. (www.faz.net 06. 03. 2008.)
- b) ... „ein Premium- Lowcost- Carrier“, der [...] auch den Zugang zur *Touristikmutter* TUI“ ermögliche. (lilos-reisen.de 12. 01. 2006.)
- c) ...a MOL Hotels Rt. azért volt különleges helyzetben a magyar idegenforgalmi vállalkozások között, mert számára elsődleges fontosságú volt *anyavállalata*, a MOL Rt. Ez irányú igényeinek a kiszolgálása. (www.turizmus-bulletin.hu 1998. 3. szám.)
- (15) A) *ALLTOURS BAUT MIT NEUER TOCHTERGESELLSCHAFT ANGEBOT AUS.* (WWW.ETURBONEWS.DE 20. 20. 2008.)
- b) *Der Reise- und Logistikkonzern TUI* hat [...] einen Kurssturz bei seiner *Touristiktochter TUI Travel* ausgelöst. (www.handelsblatt.de 17. 10. 2008.)
- c) Thomas Cook, *eine gemeinsame Tochter von Lufthansa und KarstadtQuelle*, erwartet [...] einen Gewinn. (www.hr-online 02. 09. 2005.)
- d) A Magyar *Turizmus* Zrt. egy 100%-os tulajdonában álló leányvállalatot alapított... (www.logsped.hu, 2008. 07. 23)
- (16) a) ...tourismustraining.ch ist ein Schwesterunternehmen von tourismustraining.at... (www.tourismustraining.at)
- b) Mangels Koordination mit der *Schwesterorganisation* „Basel Tourismus“ werde dieses Werbemittel für die schöne Umgebung Basels in keinem Hotel der Stadt aufliegen. (archiv.onlinereports.ch, 13. 09. 2002.)

A TURISZTIKAI CÉGEK EGY CSOPORTJA CSALÁD fogalmi metafora esetében a német turisztikai szaknyelvben több rokonsági fokozat kifejezésére szolgáló szót vesznek át a forrástartományból. Míg a magyar turisztikai szaknyelvben csak a *leányvállalat* szó fordul elő, addig a német turisztikai szaknyelvben ennek német megfelelőjén túl (14a) használják a *lány* (14b), illetve a **turisztikai lány* (14c) kifejezéseket is. Hasonló a helyzet az *anyavállalat* (15c) szóval, amelynek van német megfelelője a turisztikai szaknyelvben (15a), de a **turisztikai anya* (15b) szóra csak a német nyelvben található példa. A *testvérvállalat* (16) szó a magyar nyelvben csak az általános gazdasági szaknyelvben használatos, míg a német nyelvben a turisztikai szaknyelvben is.

2.3. Orientációs metaforák

Az orientációs metaforák esetében a térben való létezésnek az absztrakt eseményekkel, állapotokkal való kapcsolata egy olyan átfogó metaforarendszerre vezethető vissza, amelynek fő tézise AZ ÁLLAPOT FIZIKAI TÉRBEN VALÓ ELHELYEZKEDÉSE metaforikus megfelelés (Kövecses 2003: 52). A turisztikai szaknyelvben főként A VÁLTOZÁSOK MOZGÁSOK leképezésekre találhatóak példák, hiszen a turizmusgazdaságban állandó változások mennek végbe, amelyeket mozgásokként írhatunk le. A forrástartományt többek között növényi organizmusok alkotják.

A TURIMUS FEJLŐDÉSE NÖVÉNYI NÖVEKEDÉS. Az alábbi példamondatokban (17a, b, c, d) pozitív jelenségekről van szó, amelyeket a német *weiter* határozószóval, *auf*- igekötővel, illetve az ezeknek megfelelő magyar *tovább* határozószóval, *fel*- igekötővel fejeznek ki, amelyek pozitív konnotációval rendelkeznek. Itt vertikális irányú mozgásról van szó (Jäkel 1997: 223).

- (17) a) Hamburgs *Tourismus wächst weiter*. (www.reisenews-online.de, 25. 05. 2008.)
- b) ... a belföldi turizmus tovább nő... (www.egermv.eoldal.hu, 2008. 11. 28.)
- c) *Tourismus blüht auf* (www.oberoesterreich-tourismus.at, 21. 10. 2005.)
- d) A turizmus is felvirágzott.... (www.robinsontours.hu)

Mindkét nyelv felhasználja a növényyszerű organizmusokat a turizmusban végbemenő növekedés kifejezésére.

A következő példák (18a, b, c, d) a turizmusgazdaságban végbemenő változásokat horizontális mozgásként írják le az úton való mozgás mint forrástartomány segítségével. A TURIMUS FEJLŐDÉSE AZ ÚTON VALÓ MOZGÁS. A példák egy részében (18a, b) pozitív változásokról van szó, amelyeket az előre mutató *vor-* igekötővel, illetve az előretörés összetett szóban előforduló *előre-* előtaggal fejeznek ki. A további példákban negatív jelenségekről van szó, amelyeket a *zurück-*, illetve ennek magyar megfelelőjével, a *vissza-* igekötővel fejeznek ki. Itt horizontális irányú mozgásról van szó.

- (18) a) Mit einem Umsatz von 769 Mio. Euro [...] am 31. Oktober zu Ende gegangenen Geschäftsjahr 2005/06 *sei die FTI-Gruppe [...] auf Platz fünf* der größten Veranstalter in Deutschland *vorgerückt*... (www.tourismus-kv.ch, 24. 11. 2006.)
- b) ...a *kulturális* turizmus előretörését reméli... (bth.budapestinfo.hu, 2009)
- c) *Tourismus in Deutschland* geht zurück. (www.finanznachrichten.de, 10. 03. 2009.)
- d) A *belföldi utazások* terén sem *előre-*, sem *visszalépés* nem történt... (www.haon.hu, 2006. 1. 7.)

Amint a fenti idézetek is mutatják, mindkét nyelvben egyaránt lehet példákat találni a horizontális mozgást kifejező fogalmi metaforákra. Mindkét nyelv használ határozószókat és igekötőket az irány megadására.

3. Összefoglalás és kitekintés

Az elemzett fogalmi metaforák esetében nem voltak különbségek megfigyelhetők A TURISZTIKAI PIACON FOLYÓ GAZDASÁGIVERSENY-HÁBORÚ, a TURIMUS FEJLŐDÉSE NÖVÉNYI NÖVEKEDÉS és a TURIMUS FEJLŐDÉSE AZ ÚTON VALÓ MOZGÁS fogalmi metaforák tekintetében. A TURIZMUS ÉPÜLET fogalmi metaforára számos példa található mindkét nyelvben, ugyanakkor a német turisztikai szaknyelvben a magyarral ellentétben az *emelet* és a *tető* szavakat is használják metaforikus nyelvi kifejezéseként. Ami a TURISZTIKAI CÉGEK EGY CSOPORTJA CSALÁD fogalmi metaforát illeti, itt már lényegesen több különbség állapítható meg. A német turisztikai szaknyelv több szót vesz át a

vállalaton belüli viszonyok leírására a forrástartományból, mint a magyar turisztikai szaknyelv. Az egyes fogalmi metaforák között nincsenek koherenciaviszonyok.

Egy további tanulmányban érdemes volna megvizsgálni, mely egyéb forrástartományokból vesz át a német, illetve a magyar turisztikai szaknyelv metaforikus kifejezéseket a turizmus mint absztrakt céltartomány könnyebb megértése céljából.

Irodalom

- Black, M. 1962. *Models and Metaphors. Studies in Language and Philosophy*. Ithaca/ New York: Cornell University Press.
- Coenen, H. G. 2002. *Analogie und Metapher. Grundlegung einer Theorie der bildlichen Rede*. Berlin / New York: De Gruyter Verlag.
- Jäkel, O. 1997. *Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen: Eine kognitiv- linguistische Untersuchung anhand der Bereiche Geistigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft. Abgrenzung zu konkurrierenden Metapherntheorien*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag. 89–156.
- Jäkel, O. 1997. *Metaphern in abstrakten Diskurs- Domänen: Eine kognitiv- linguistische Untersuchung anhand der Bereiche Geistigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft. Metaphorische Modelle im Vergleich: Die Konzeptualisierung der WIRTSCHAFT*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag. 205–245.
- Kövecses, Z. 2003. *Metaphor and Emotion. Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses Z. 2005. *A metafora: Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelemzésbe*. Budapest: Typotex.
- Kügler, W. 1984. *Zur Pragmatik der Metapher: Metaphernmodelle und historische Paradigmen*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1998 *Leben in Metaphern. Konstruktion von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Richards, I. A. 1936. *The Philosophy of Rhetoric*. New York: Oxford University Press.

A kötőmód az angolban és a németben: kontrasztív elemzés

Kovács Éva

1. Bevezetés

A kötőmód az igemódok egyike, amely sok nyelvben létezik, így például az angolban és a németben is. A kötőmóddal kapcsolatban az általános elterjedt nézet az, hogy kihalófélben van, különösen a beszélt nyelvben. A mai angolban, főképp a brit angolban valóban nem túl gyakran használatos. Ezzel szemben a mai német nyelvben használt kötőmód funkciójában jóval produktívabb. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a kötőmód használata mindkét nyelvben modalitáshoz kötött. Alakilag azonban az angol kötőmódnak csak jelen és múlt ideje létezik, míg a német igeidőrendszer minden alakcsoportjában előfordul.

A dolgozat alapvető célja, hogy feltárja ennek, a nyelvtanulók számára különös nehézséget okozó nyelvtani jelenségnek a sajátosságait. Míg a kötőmód a németben igen kemény diónak számít, az angolban az egyedi használata teszi ijesztővé a nyelvtanulók körében. Az elemzés alapjául a németben elsősorban a *Duden Grammatika* 7. kiadása (2005: 522–547), az angolban pedig Huddleston és Pullum (2002: 993–1004) *The Cambridge Grammar of the English Language* című nyelvtana szolgált.

2. A jelen idejű kötőmód (Konjunktiv I. Präsens és Present Subjunctive)

A normál, standard módnak tekintett kijelentő móddal való összehasonlításban, a kötőmód funkciójában mindkét nyelvben a modalitásnak van alárendelve, és csak bizonyos feltételek mellett választjuk. A jelen idejű kötőmód (present subjunctive) használata az angolban sokkal korlátozottabb, mint a németben, amelyben az ún. Konjunktiv I. a függő beszédben való használata mellett szintén csekély szerepet játszik, némely esetben kívánság, kérdés vagy felszólítás kifejezésére szolgál. Ebben a funkciójában korábban gyakran fordult elő receptek utasításaiban is (pl. *Man nehme 250 Gramm Butter, 250 Gramm Zucker, ein Päckchen Vanillezucker und rühre die Zutaten*

schaumig. Dann gebe man fünf Eier hinzu.), valamint még mindig használatos matematikai szakszövegekben, pl. Descartes törvénye:

Gegeben seien vier Kreise mit den Radien r_1, r_2, r_3 und r_4 . Definiert man wie oben für jeden dieser Kreise die vorzeichenbehaftete Krümmung k_i (k_i für $i = 1, \dots, 4$), so ist folgende Gleichung erfüllt:

$$(k_1 + k_2 + k_3 + k_4)^2 = 2(k_1^2 + k_2^2 + k_3^2 + k_4^2)$$

Számos receptet átolvasva azt tapasztaltam, hogy a német receptekben manapság a kötőmód helyett sokkal inkább felszólító módot (*Nehmen Sie 250 Gramm Butter, ...*) vagy főnévi igenevet használnak (*fünf Eier hinzugeben...*)

Az angolban a kötőmód jelen időben egyáltalán nem fordul elő receptekben és matematikai tételekben, de a némethez hasonlóan megtalálható néhány állandósult szókapcsolatban, amely elsősorban kívánság, remény kifejezésére szolgál:

Das sei ferne von mir. Gott segne dich, dein Werk. Gott sei Dank. Er lebe hoch. Er ruhe in Frieden. Das verhüte Gott. Es komme, was kommen will.

Far be it from me. God bless America. God be praised. Long live the queen. God save the king. Heaven forbid. Come what may, we will go ahead with our plans.

Érdekes módon, a németben ilyen esetekben sokszor a Konjunktiv I. helyett a *mögen, wollen* módbeli segédigék is előfordulnak, amelyek redundánsnak számítanak: *Man möge es verstehen oder verurteilen. ~ Man verstehe oder verurteile es. Das wolle Gott verhüten ~ Das verhüte Gott.* Az angolban is a kötőmód helyett a kívánságot a *may* módbeli segédigével vagy a *let* igével lehet kifejezni: *May God save the king. Let it suffice to say that we won.*

A fent említett főmondatok mellett, a német Konjunktiv I., illetve az angol Present Subjunctive olyan mellékmondatokban is előfordul, amelyeket egy – kívánságot, kérést, felszólítást – kifejező ígét, melléknevet vagy főnevet tartalmazó főmondat vezet be. A németben a kötőmódot a *mögen*, míg az angolban a *should* módbeli segédige helyettesíti, amely sokkal gyakrabban használatos a brit angolban. Ilyen esetekben a kötőmód inkább az ame-

rikai angolra jellemző, a brit angolban pedig elsősorban formális szövegkörnyezetben fordul elő:

...und so bat ich Gott, er **möge** es doch **einrichten**, dass Jerome kein Pferd von ihm verlangte. (... und so bat ich Gott, dass er es so **einrichte**...); Seine Aufforderung, sie **möge** ihm **zuhören**, stieß auf taube Ohren (... dass sie ihm **zuhöre**...)

They demanded that access to the park (**should**) **remain** free.
It is mandatory that all pools (**should**) **be** properly fenced.

Emellett a jelen idejű kötőmód célhatározói mellékmondatokban is előfordul, amelyeket a németben a *damit* vagy ritkábban az *auf dass* kötőszó vezet be. A németben a kijelentő mód is használatos, amikor a beszélő a Konjunktiv I.-et használja, arra utal, hogy egy másik ember szándékát közli, és nem a saját kijelentéséről van szó, pl. *Er sollte das noch einmal durchsagen, **damit** Francesca **wisse**, dass sie sich Zeit im Badezimmer nehmen könne. Die Kinder dürfen noch ein wenig aufbleiben, **auf dass** ihnen das Erwachsenengespräch zum Vorteil **gereiche**.*

A 2005-ös *Duden Grammatika* (2005: 544) szerint ma már a normál mód a kijelentő mód, mindenekelőtt a jelen idejű szövegekben. Ha a főlérendelt mondatban az ige múlt időben van, a célhatározói mondatban a Konjunktiv II. fordul elő (... *der kleine Leon Roth, der gekommen war, **damit** er zu seiner Portion Prügel **käme**, wo Jungen geprügelt wurden.*).

Az angolban a jelen idejű kötőmód a *lest*, illetve *for fear that* kötőszó által bevezetett negatív célhatározói mondatokban fordul elő, amely azonban sokkal gyakoribb az amerikai angolban. A brit angolban nagyon formális szövegkörnyezetben használatos, és a kötőmódot itt is a *should* segédige helyettesíti (*Let me repeat **lest** there (should) **be** any doubt about the terms.*).

Ezen kívül az angolban a jelen idejű kötőmód formális szövegkörnyezetben feltételes és megengedő mellékmondatokban is előfordul (*Even if that **be** the official view, it cannot be accepted. They should be able to refer you to the appropriate type of practitioner whether it **be** your GP, dentist or optician.*).

Mint a fenti példák is mutatják, az angol és a német kötőmód jelen idejű használata mutat némi hasonlóságot, de mindkét nyelvben speciális esetek-

ben fordul elő, és elsősorban a formális stílusértéket képvisel. Mint láthatuk, sok esetben más szerkezettel helyettesíthető.

3. A múlt idejű kötőmód (Konjunktiv II. Präteritum és Past Subjunctive)

A kötőmód múlt ideje az angolban még inkább korlátozott, mivel csak egyetlen egy ige esetében van különbség a kötőmód és a kijelentő mód múltja között; ez az ige a *be* létige, amelynek a kötőmódú alakja, a *were* minden egyes személyben a kijelentő módú *was* (egyes szám 1. és 3. személy) és *were* (a többi személyekben) alakjaival áll szemben. Az angolban a kötőmódú múltnak feltételezett, nem valóságos a jelentése, és különböző határozói mellékmondatokban fordul elő, így például irreális feltételes mellékmondatokban (*If I were you, I wouldn't do that. If she were still in Paris, she would call on him every evening.*), óhajtó mondatokban (*I wish he were here*) és hasonlító mondatokban (*He was treated as if he were a Commonwealth citizen.*). Megjegyzendő, hogy az *If I were you* kivételével, a *were* kevésbé formális szöveggörnyezetben mindegyik fent említett esetben helyettesíthető a *was* kijelentő módú múlt idejű alakkal.

Hasonlóképpen az angolhoz, a németben a Konjunktiv II. irrealitást, potencialitást, azaz valami elképzeltet, csak lehetségesen létezőt fejez ki, amely főleg a beszélt nyelvben manapság már a Konjunktivot a *würde* segítségével írják körül, különösen a gyenge igék (*lernte*) és a ritkábban használatos rendhagyó igék Konjunktiv II. alakja helyett (*schwömm*).

Következésképpen, a német Konjunktiv II. is irreális feltételes mondatokban (pl. Wenn er Zeit *hätte*, *käme* er mit.), irreális óhajtó mondatokban (pl. Wenn sie doch jetzt da *wäre*! /*Wäre* sie jetzt doch da!), csakúgy, mint irreális megengedő mondatokban (pl. *Auch wenn man mir 100 Euro anböte, verkaufte ich das Buch nicht.*), valamint hasonlító mondatokban (pl. *Er spricht, als ob/als wenn/wie wenn er alles wüsste/als wüsste er alles.*) fordul elő.

A Konjunktiv II-t a németben gyakran bizonyos viszonyulás, hozzáállás kifejezésére is használják, pl. udvarias kérés kifejezésére (*Wären Sie so freundlich, dies für mich zu erledigen?*), kételkedő, fontolgató kérdésekben (*Wäre das möglich? Ich hätte im Lotto gewonnen?*), feltételezés, sejtés kifejezésére (*Das dürfte/könnte/müsste/sollte wahr sein.*) vagy óvatos megállapításoknál (*Ich würde sagen, meinen, dafür plädieren, dass...*). Hasonló-

képpen használatos a német Konjunktiv II az adott körülmények között fáradtsággal elért eredmények megállapítására (*Da **wären** wir endlich. Das hätten wir geschafft.*).

4. A kötőmód a német függő beszédben

Kétségtől, a kötőmód leggyakoribb használati területe, különösen a német írott nyelvben a függő beszéd, míg a mai angolban itt egyáltalán nincs jelentősége. Érdemes megemlíteni, hogy a germán nyelvek sajátosságaként az óangolban a kötőmódot széles körben használták a függő beszédben is, és pedig akkor, amikor a beszélő nem kívánt állást foglalni a mondottak igazságtartalmával kapcsolatban vagy kételkedni benne (lásd Olga Fischer 1992: 314).

A kötőmód a középs-angolban (1066–1476) a cselekvésnek modális színezetet ad, és nem tényt közöl, hanem azt, hogy valami lehetséges, valószínű vagy kívánatos. Nem meglepő ezért, hogy különösen óhajt, parancsot, figyelmeztetést kifejező igék, valamint mentális igék után fordul elő. Ezen okoknál fogva a kötőmód igen gyakori a függő kérdésekben (lásd Olga Fischer 1992: 314).

A kötőmódnak a függő beszédben való használatát illetően a német nyelv is folyamatos változáson megy keresztül. E változást jól tükrözik a *Duden Grammatika* egyes kiadásai. A *Duden Grammatika* 2. kiadása szerint (1966: 6640–6668), a kijelentő mód csak alkalomadtán fordul elő: „objektíven fennálló tényt közöl”. A Konjunktiv I.-gyel viszont azt hangsúlyozza a beszélő, hogy a kijelentést objektíven és semlegesén adja vissza, anélkül hogy kezeskedne a helyességéről. A Konjunktiv II. pedig azt fejezi ki, hogy a beszélő a kijelentés tartalmát kétségesnek, nem biztosítottak tartja és elutasítja.

A 7., legújabb *Duden Grammatika* (2005: 529, 537–543) szerint a függő beszédben úgy a Konjunktiv I., mint a Konjunktiv II. alkalmazható, mégpedig „felismerhető és egyértelműen bizonyítható jelentéskülönbség nélkül”. Sok esetben a kijelentő mód is használható, amely a mindennapi szóbeli kommunikációban előnyt élvez a Konjunktivval szemben. A módhasználat általában regiszter- és szövegfajtafüggő, így pl. a Konjunktiv a nyomtatott szövegekben, elsősorban a sajtószövegekben előforduló függőbeszéd-jellegzetesség.

Az irodalmi nyelvben – a szépirodalomban és a ponyvairodalomban – sokféleképpen eltérnek az alapszabálytól azzal, hogy a Konjunktiv II. alakjait választják, még ha egyértelmű Konjunktiv I. alakok állnak is rendelkezésre. A Konjunktivnak a függő beszédben való használata az irodalmi nyelvben műfaj- és szerzőspecifikus stílusesszüközüké fejlődött. Streeruwitz (2008) *Krezungen* című regényében például a függő beszédben elsősorban a Konjunktiv I.-et használja, de sok esetben a Konjunktiv I. és Konjunktiv II. együtt is előfordul:

Plauderte über seine Meriten. Wie genügsam er doch sei. Er wolle nur alles organisiert haben. Er könne sich nicht vorstellen, dass das der Fall wäre. Francesca wäre mehr durch ihre Herkunft empfohlen als durch sich selbst. Sie mache zwar aus sich selbst, was ginge.(201)

A beszélt köznyelvben a Konjunktiv I. csekély szerepet játszik. Ha egyáltalán használják a függő beszédben, akkor a normál eset a Konjunktiv II., a *sein* és a *haben* igék kivételével. A többi Konjunktiv I. alaknál valószínűleg az írott nyelv hatása érvényesül, amelynek mindenképpen magasabb a presztízserkéte. Mint a *Duden Grammatika* 7. kiadásában (2005: 547) hangsúlyozzák, a *würde*s körülírás, különösen a beszélt nyelvben, oly mértékben halad előre, hogy ez tekinthető a Konjunktiv II. normál alakjának, és csak néhány rendhagyó ige esetében használják még némiképp a Konjunktiv II. alakokat (pl. *käme, gäbe, wüsste, stünde/stände, ließe, fände, ginge, és täte*). Ez a fejlődés figyelhető meg az írott nyelvben is, különösen az irodalmi nyelvben. A mai német regényírók előszeretettel használják a *würde* alakot a hőseik gondolatainak, érzéseinek leírására használt ún. megélt beszédben is. Streeruwitz (2008) fent említett regénye, amely szinte a főszereplő gondolatainak, érzéseinek a láncolata, nagyon jól tükrözi ezt a tendenciát:

Es würde ein Tischgespräch geben müssen, wie in einem viktorianischen Roman. Insgesamt würde er dorthin zurückkehren. Die neuen Töchter würden das so gewohnt sein und den alten musste das gut tun. (151)

Megjegyzendő, hogy sok esetben a Konjunktiv II.-nek nem a függő beszédben való szerepéről van szó, hanem az irreális/potenciális használata kerül előtérbe. Ezért a nyelvtanulónak fontos szem előtt tartania a Konjunktiv II. alapvetően többfunkciós jellegét.

5. Összegzés

Mint a fenti elemzésből kitűnik, a kötőmód úgy az angolban, mint a németben speciális stílusértéket képvisel, és mindenképp modalitáshoz kötött. Általában azt mondhatjuk, hogy a jelen idejű kötőmód sokkal jellemzőbb a mai amerikai angolra, mint a brit angolra, amelyben elsősorban inkább a formális nyelvben fordul elő, egyrészt óhajt kifejező állandó szókapcsolatokban, javaslatot, tanácsot, parancsot kifejező, *that* kötőszóval bevezetett mellékmondatokban, másrészt feltételes, megengedő és negatív célhatározói mellékmondatokban. A kívánság, óhaj kifejezése mellett, a német Konjunktiv I. (Präsens) matematikai tételekben is használatos, valamint korábban receptek utasításaiban is szerepelt. Mint a fent említett példákban is láthattuk, sok esetben mindkét nyelvben módbeli segédige (*mögen*, illetve *should*) helyettesítheti a kötőmód jelent.

Ami a kötőmód múlt idejét illeti, azt mondhatjuk, hogy sokkal szélesebb körben fordul elő a németben, mint a mai angolban. A német Konjunktiv II. feltételes, megengedő, hasonlító mellékmondatokban irrealitást, potencialitást fejez ki, de sok esetben egyre inkább a *würde* körülírással helyettesítik az olyan mesterkéltnek, nehézkesnek érzett alakokat, mint pl. *hülfe*, *begönne* vagy *empföhle*. Az angolban a kötőmód múlt ideje csupán a *were* igealakra korlátozódik, és pedig irreális feltételes, hasonlító és óhajtó mondatokban.

A mai angolban teljesen hiányzik a kötőmód a függő beszédben, amely a német kötőmód használatának még mindig a legfontosabb területe. Azonban a Konjunktiv I. a német függő beszédben is elsősorban az írott nyelv sajátossága, és nagyobb presztízsértékekkel bír. A mai német beszélt nyelvben a Konjunktiv II. helyett kétségkívül a *würde* alak játszik döntő szerepet, csakúgy, mint a megélt beszédben, amely a német predikátumnak az analitikus szerkezetek irányába való tendenciáját tükrözi.

Irodalom

Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 1966. bearbeitet von Paul Gerbe u.a. 2. Auflage. Mannheim.

- Duden Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch.* 2005. Herausgegeben von der Dudenregaktion. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Duden Band 4. Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Dudenverlag.
- Huddleston, R.; G. K. Pullum. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Streeruwitz, M. 2008. *Krezungen*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Fischer, O. 1992. Syntax. In: Blake, N. (szerk.): *The Cambridge History of the English Language. Volume 2: 1066–1476*. Cambridge: Cambridge University Press. 207–398.

Van-e morfológiai akcióminőség az angolban?

Kiss Katalin

1. Az akcióminőség fogalma

Az akcióminőség továbbra is szélesen vitatott téma a nyelvészek körében, és a címben feltett kérdésre is csak akkor adhatunk elfogadható választ, ha előbb tisztázzuk az akcióminőség fogalmát.

A tanulmány célja annak tisztázása, hogy a magyar nyelvben morfológiai eszközökkel kifejezett akcióminőségek hogyan jelennek meg az angolban, illetőleg milyen esetben beszélhetünk az angol nyelvben is morfológiailag kifejezett akcióminőségről. Látni fogjuk, hogy az angolban csak a rezultatív akcióminőség fejeződik ki morfológiailag, a többi akcióminőség esetén különböző határozószókhoz és határozói kifejezésekhez kell folyamodnunk. Ritkábban ugyan, de előfordul, hogy más akcióminőségek is megjeleníthetők az angolban, de termékeny akcióminőségről ebben az esetben semmiképpen sem beszélhetünk.

A magyarhoz hasonló akcióminőség-rendszert csak a szláv nyelvekben találunk. A morfológiai akcióminőség fogalmát is először egy szláv nyelvvel – a lengyelrel – foglalkozó munka használja (Agrell 1908). Agrell felfigyelt az olyan összetett igékre (valamint az olyan egyszerű igékre és szuffixumos képződményekre is), amelyek pontosan fejezik ki a cselekvés végrehajtásának a módját: azt, hogy hogyan és miként megy végbe a cselekvés (Agrell 1908: 78). Később az orosz akcióminőségek vizsgálatában is a kutatók többnyire Agrell munkájából indultak ki (l. Isachenko 1962).

Kiindulva az akcióminőség hagyományos meghatározásából, mely szerint az akcióminőség az igével jelölt cselekvés, folyamat vagy történés lefolyásának a módja (Comrie 1976: 6–7; Brinton 1988: 3), akcióminőségnek számít a *dolgozik*, *virágzik*, *eszik*, *fut*, *ír* cselekvésigék tartóssága; a *lélegzik*, *kavar*, *vakar* igék jelentésében rejlő ismétlődés, és az *ordít*, *vedel*, *száguld* igék jelentésében a cselekvés intenzitását kifejező jelentésmozzanat. Ennek a felfogásnak azonban Kiefer szerint legalább három nehézséggel kell megküzdenie (Kiefer 1996: 96).

- a) Tegyük fel, hogy az intenzitás akcióminősége egyszerű igékben is megtalálható. Az *ordít* ige az intenzitás szempontjából szemben áll a

beszél igével, a *vedel* az *szik* igével és a *száguld* a *megy* igével. Az intenzitás azonban nem egy bináris jeggyel kifejezhető dichotómia, hanem fokozat kérdése. A következő igesorok igéi egyre nagyobb intenzitást fejeznek ki: *megy* – *fut* – *rohan* – *száguld*, *suttog* – *beszél* – *kiabál* – *ordít* – *üvölt*. Az intenzitás akcióminősége tehát nem elegendő ezeknek az igéknek a megkülönböztetéséhez.

- b) A lexikai jelentés gyakran alulspecifikált. Így például a *fut* ige lexikai jelentése nem tartalmazza a 'gyorsan' jelentésmozzanatot. A *fut* és a *megy* igéknek jelöletlen kontextusban ugyanaz lehet a denotátuma.
- c) A lexikai jelentés könnyen megváltoztatható más esetekben is. A *köhög* ige egyszeri eseményt jelöl az alábbi mondatban:

(1) Pisti köhögött.

De amint az (1) mondatot kiegészítjük a *napokon át* időhatározóval, akkor több eseményt kifejező mondatot kapunk:

(2) Pisti napokon át köhögött.

Az (1) alapján a *köhög* ige lexikálisan pillanatnyiságot fejez ki ('egyetlen egy köhögés-eseményt'). A (2) mondatban azonban a *köhög* ige iteratív eseményt jelöl ('több köhögés-eseményt'). Felmerül a kérdés: mi a *köhög* ige akcióminősége? Egyszeriség, amit ismétlődéssé alakít a kontextus?

Ha tehát az akcióminőséget az igével kifejezett cselekvés, folyamat vagy történés lefolyásának módjaként határozzuk meg, meg kell tudnunk magyarázni, hogy mi történik az akcióminőséggel a különböző kontextusokban.

Kiefer vizsgálatából kiderül, hogy a fent jelzett nehézségek nem lépnek fel, ha az akcióminőség fogalmát morfológiaileg összetett (igekötővel vagy toldalékkal ellátott) igék körében definiáljuk (Kiefer 2000: 476).

Összegezve a fent említetteket, az akcióminőség megfogalmazásakor a következő feltételekkel számolunk:

1. az igének morfológiaileg komplex igének kell lennie (pl. *elolvas*, *intetet*, *megír* stb.);

2. az igekötő vagy a suffixum az ige jelentését csak módosítja abban az értelemben, hogy az alapige jelentéséhez csupán egyetlen új jelentéselemet ad hozzá (pl. a *megír* az *ír*hez képest perfektív-rezultatív, vagy a *nyitogat* a *nyit*hoz képest iteratív); ez az új jelentéselem járulékos és nem lényegi tulajdonsága az igejelentésnek.

A fentiek alapján az akcióminőség fogalma így definiálható: *Az akcióminőség a morfológiailag összetett ige toldalékolással vagy igekötővel bevezetett járulékos tulajdonsága.*

2. Magyar–angol akcióminőségek

Most vizsgáljuk meg, hogy a Kiefer által kimutatott (l. Kiefer 2000: 477–479) 11 magyar igekötővel és *-gat/-get* képzővel képezhető morfológiai akcióminőségnek van-e megfelelője az angolban, és ha igen, milyen eszközökkel fejeződik ki.

Az alábbiakban látni fogjuk, hogy az angolban nincs morfológiailag kifejezhető akcióminőség, legalábbis nem olyan rendszerességgel, mint a magyarban, mivel az angolban – szemben a magyarral – nem állnak rendelkezésre a megfelelő morfológiai eszközök.

2.1. Ismétlődés (frekventatív akcióminőség)

A cselekvés, folyamat vagy esemény rendszertelen ismétlődését fejezi ki. A magyarban morfológiailag az igekötő megkettőzésével fejezzük ki. Parafrázisa a 'néha-néha előfordul, hogy V'. Példák: *el-elolvas*, *meg-megcsúszik*, *be-benéz*, *fel-felsikolt*. Az angolban csak az egyszerű igéhez hozzáadott különböző időhatározókkal, mint pl. '*from time to time*' időnként, '*now and then*' olykor, néha stb. lehet az akcióminőséget kifejezni. Pl. '*reads now and then*' el-elolvas, de nincs '*reads over now and then*', grammatikusak a '*goes out once in a while /once in a blue moon*' ki-kimegy, '*calls on occasionally /sometimes*' meg-meglátogat, de nincs '*looks in now and then*' be-benéz. A fenti példákban a következő megállapításra jutunk: miközben a magyarban a képzés elég szabályszerű, az angolban ez az akcióminőség morfológiailag nem képezhető; az ismétlődést az angolban egyéb eszközökkel kell kifejeznünk: egy igével képzett határozói kifejezéssel, vagy ritkábban frazális igével.

2.2. Telítettség (szaturatív akcióminőség)

A cselekvés, folyamat eléri telítettségi fokát; az akcióminőség a cselekvéssel való kielégülést jelöli. Morfológiai jele a *ki-* igekötő és a *magát* visszaható névmás. Parafrázisa a 'kielégítő mértékben tesz valamit'. Példák: *kialussza magát, kipihen magát, kidolgozza magát, kibeszéli magát, kiordítja magát*. Az angolban csak frazálisan tudjuk kifejezni az akcióminőséget. Példák: 'sy has a good night's rest' *kialussza magát*, 'sy works an eight-hour day/ does an honest day's work' *kidolgozza magát*, 'sy has a good chat/ talks ones fill' *kibeszéli magát*.

2.3. Iteratív akcióminőség

A cselekvés gyakran, viszonylagos rendszerességgel ismétlődik. Morfológiai jele a *-gat/-get* képző. Parafrázisa a 'gyakran teszi'. Példák: *csókolgat, ölelget, integet, kóstolgat, küldözget, nyitogat, ütöget*. Az angolban a következő példákat találjuk: 'sy is showering with kisses sy' *csókolgat*, 'sy is hugging/cuddling another person' *ölelget*, 'sy is waiving again and again' *integet*, 'sy is trying to open /keeps opening sg' *nyitogat*. Ha jól megfigyeljük az angol példákat, azonnal észrevevesszük, hogy a magyarral szemben az angolban az egyszerű igét folyamatos jelen igeidőben alkalmazzuk, esetleg határozószóval kiegészítve, azaz grammatikai eszközre szorulunk ahhoz, hogy az akcióminőséget képezni tudjuk.

2.4. Eredményesség (rezultatív akcióminőség)

A cselekvés, folyamat végpontjára, befejeződésére vagy eredményességére utal. Morfológiailag többféle igekötővel fejezhető ki, az igekötők eloszlása tisztázatlan. Parafrázisa a 'cselekvés, folyamat, eredményesen befejeződik'. Példák: *felmos, megír, megvarr, elkölt, lekaszál*. Az angolban a következő példákat találjuk: 'mop up /wash up' *felmos*, 'heal up' *meggyógyít*, 'flatten out' *lesimít, kisimít*, 'clean up' *kitakarít*, 'wrap up' *becsomagol*, 'cool down /off' *lehűt*, 'fill up /out' *megtölt*, 'fill in' *kitölt*, 'write down' *leír*, 'sew up' *bevarr*, 'read through' *elolvas*, 'read over' *átolvas*, 'eat up' *megeszik*, 'warm up' *felmelegít*, 'close down' *bezár*. Amint a példákból látszik, a magyar igekötőkhöz hasonlóan az angol partikulákkal ki tudjuk fejezni a rezultatív akcióminőséget. Az igei partikulák a cselekvés befejezésére utalnak. A felsorolt ige + partikula és közülük a frazális igeek egyenértékűek a

nekik megfelelő egyszerű igékkel/alapszavakkal és a kifejezéssel: *'to the end'* végig, *'completely'* teljesen, *'until it is finished'* befejezésig, *'all of it'* utolsó falatig. A magyarhoz hasonlóan az angol partikulák elosztása is nagyon változatos és tisztázatlan. Az angolban a partikulák *up, down, off, over, out, through* a cselekvés végső célját és a folyamat végpontját jelölve telikus vagy rezultatív akcióminőség képzői.

2.5. Egyszeriség (szemelfaktív akcióminőség)

A duratív alapigék esetében egyszeri eseményt jelöl. Morfológiai jele leginkább a *meg-* igekötő. Parafrázisa az *'egyet V(-ik)'*. Példák: *megcsúszik, meginog, meghúz, megráz*. Ide sorolhatók azok az iteratív-duratív igékből képzett, a cselekvés egyszeri végzését jelentő igék mint a *megcsóvál, meglátogat, megvakar, megsimogat*. Az angolban már megint nehézségekbe ütköztünk, ha ki akarjuk fejezni az akcióminőséget komplex igével. Sem prefixum, sem igei partikula nem alkalmas a szemelfaktív akcióminőség képzésére. Itt az ige múlt idejű (nem folyamatos) alakját használjuk leginkább, néha kiegészítve a *'once'* egyszer időhatározóval.

Példák: *'wag(ed) the tail (once)'* megcsóvál (kutya a farkát); *'pay(ed) a call on sy (once)'* meglátogat, *'scratch(ed) (once)'* megvakar, *'fondle(ed) (once)'* megsimogat; *'pull(ed), give (gave) a pull'* meghúz, *'shake (ed)'* megráz. Korábban már említettük, hogy a morfológiailag nem összetett igék akcióminősége könnyen megváltoztatható, mondatbeli szerepük nehezen jósolható meg. Ezért az egyszeri igéket nem tartjuk alkalmasnak az akcióminőség képzésére.

2.6. Deminutív akcióminőség

A deminutív akcióminőség csökkentett intenzitással végzett cselekvést jelöl. Morfológiai jele a *-gat/-get* képző. Parafrázisa a *'lassan, ráérősen tesz valamit'*. Példák: *borozgat, dolgozgat, eszeget, olvasgat, teszeget, sétálgat*. Az angolban a partikula vagy egyéb képző nem tud ilyen akcióminőséget létrehozni. Mint néhány, korábban említett akcióminőség esetében, ebben az esetben is grammatikai eszközökkel fejezzük ki az akcióminőséget, azaz jelen idejű folyamatos igealakot használunk, amelyet olyan időmódosítókkal egészítünk ki mint a *'slowly'* lassan, *'at a leisurely pace'* ráérősen, *'from time to time'* időnként. Példák: *'sy is working at a leisurely pace'* dolgozgat, *'sy is reading /working /drinking slowly /from time to time'* olvasgat,

dolgozgat, iszogat. A fenti példákban is jól látjuk, hogy az egyszerű ige nem képes a 'csökkentett intenzitás' jelentésmozzanatot kifejezni, sokkal inkább egy folyamatban lassan történő cselekvést jelöl.

2.7. Kezdő akcióminőség (inchoatív akcióminőség)

A cselekvés, folyamat kezdetét fejezi ki. Morfológiai jele az *el-*, *fel-* és a *meg-* igekötő. A három igekötő eloszlása nagyjából előrejelezhető. Élőlények által kibocsátott hanghatások kezdetét többnyire az 'el + V magát', élettelen tárgyakét a *fel-* és a *meg-* igekötővel fejezzük ki. Az igekötős ige jelentése mindhárom esetben 'elkezd V-ni'. Példák: *elsírja magát, elordítja magát, elnyeríti magát; felbúg, felharsan; felzúg; megcsendül, megkondul, megzendül*. Nézzük most meg, hogy találunk-e példákat erre az akcióminőségre az angolban. Példák: '*burst into tears*' *elsírja magát*, '*burst out laughing*' *elneveti magát*, '*let the cat out of the bag*' *elszólja magát*, '*start humming*' *felbúg*, '*start sounding*' *felharsan*, '*break into song/sound*' *felzendül*, '*start clashing*' *megkondul*. A példák jól mutatják, hogy a képzés szabályba nem foglalható, frazális igék vagy a 'start + ige + ing' képlet jellemző a képzésre, ami nem kompatibilis a morfológiai akcióminőség fogalmával. A másik nehézség: az adott képzésnél sem a bemenet, sem pedig a kimenet eredménye nem jósolható meg.

2.8. Behatároltság (delimitatív akcióminőség)

A cselekvés, folyamat behatároltságát hangsúlyozza. Morfológiai jele az *el-* igekötő. Parafrázisa a 'behatárolt időt eltölt vmivel'. Példák: *elcseveg, elábrándozik, elszórakoztat, eldogozik, elbetegeskedik*. Ezek az igék mind megengedik az '*egy ideig*', '*egy kicsit*', '*egy darabig*' időmódosítókat, de nem kompatibilisak a '*sokáig*' időmódosítóval. A képzés tartós cselekvést vagy állapotot kifejező igék néhány csoportja esetén tűnik termékenynek, így például a *-gat* képzőt 'csökkent intenzitás' jelentésben tartalmazó igék (pl. *elborozgat, elsétálgat*), a pszichikai állapotot jelentő igék (pl. *elgondolkodik, elbámul, elábrándozik*), a beszélést jelentő igék (pl. *elbeszélget, elcseveg, eldiskurál*) esetében. A képzés pontos hatóköre egyelőre itt sem tisztázott. Nézzük az angol példákat: '*work at a leisurely pace*' *eldolgozik*, '*have a long discussion about sg*' *eldiskurál*, '*have a glass or two (of wine)*' *elborozgat*, '*have a long / an hour's / to-and-fro walk*' *elsétálgat*. A példák sorát

már nem is kell folytatnunk, hiszen az említettekből is jól látszik, hogy a képzésnek morfológiai jele az angolban nincs.

2.9. Teljesség (totális akcióminőség)

A totalitás akcióminősége azt fejezi ki, hogy az igével jelölt cselekvés, folyamat, történés nagy vagy teljes területet/ felületet érint. A képzés morfológiai jele igeekötő a *be-* igeekötő. Példák: *bebiciklizik, bejár, beken, bepontoz, beporosodik, bemohásodik*. A képzés alapját alkotó igeek szemantikailag jól jellemezhetők. Nézzünk meg néhány példát az angolban: *'sy is touring the country'* bejárja (az országot), *'sy puts cream all over the face'* bekeni (az egész arcát), *'sy makes sg (the whole place) dirty'* bepiszkít (nagy területet). Miközben a magyarban számtalan példát tudunk felsorolni, melyekben a *be-* igeekötő ki tudja jól fejezni a 'nagy/teljes területet fed' jelentésmozzanatot, az angolban ez már nem ilyen egyszerű. Morfológiai jele a képzésnek nincs, az egyszerű ige is csak frazálisan, tárgyi vonzattal kiegészítve tudja a jelentést némileg tükrözni. A képzés kimenete sem jósolható meg.

2.10. Eltúlzottság (intenzív akcióminőség)

A cselekvés a szokásosnál intenzívebb. Morfológiai jele az *agyon-* igeekötő. Parafrázisa a 'cselekvést az ágens túlzásba viszi'. Az *agyon-* igeekötő ebben a jelentésben egyrészt olyan tárgyas igehez járul, amelynek tárgya nem eredménytárgy, és amely olyan cselekvést jelöl, hogy az hatással lehet a tárgy állapotára. Példák: *agyongörbít, agyonpirosít, agyonkarcol*. Másrészt az *agyon-* igeekötő olyan tárgyatlan igeekhez is kapcsolódik, amelyek önmagukban lezajló folyamatokat jelölnek. Például: *agyonszárad, agyonfagy, agyonporosodik*. Most nézzük, hogy van-e példa erre az akcióminőségre az angolban: *'work sy to death, overwork sy'* agyondolgoztat, *'tire sy to death'* agyonfáraszt, *'run over and kill sy to death'* agyongázol, *'torture sy to death'* agyonkínozt, *'beat sy to death'* agyonver, *'freeze to death'* agyonfagy. Az angol példákból látjuk, hogy a 'túlzottan' jelentésmozzanatot csak az egyszerű ige tudja kifejezni kiegészítve a 'to death' halálra határozószóval. Esetünkben, ha nem morfológiailag kifejezett akcióminőségről beszélünk, akár tekinthetnénk az angol példákat elfogadhatónak is az intenzív akcióminőség kifejezésére. Szabályt is könnyen fel tudnánk állítani: 'cselekvés ige + to death'. De mivel morfológiailag kifejezett akcióminőségről beszélünk,

így a fenti képződményeket sem tarthatjuk az intenzív akcióminőség példáinak.

2.11. Kimerítőség (exhausztív akcióminőség)

A cselekvés túlzott fokára utal. Morfológiai jele az *agyon-* és a *tönkre-* igekötő. Parafrázisa 'a cselekvést az ágens kifáradásig/ kimerültségig végzi'. Ebben a jelentésben az *agyon-* és a *tönkre-* igekötő tárgyatlan és intranszitiv használatú tárgyas cselekvésigekhez egyaránt járulhat. Az igekötős ige a *magát* visszaható névmással bővül. Példák: *agyonsetálja magát, agyonkártyázza magát; tönkredolgozza magát, tönkretanulja magát*. Az angolban már az intenzív akcióminőség kifejtésénél bemutattuk, hogy a magyar *agyon-* igekötőnek az angol 'to death' halálra határozó felel meg leginkább, és a létrejött igei kifejezések többnyire csak intenzitást jelölnek. A *tönkre-* igekötővel kifejezett exhausztív akcióminőségnek tehát az angolban nincs megfelelője.

3. Összegezés

Összegezve kontrasztív vizsgálatunkat, a következő eredményekre jutunk: a magyarban a fentiek szerint legalább tizenegy igekötővel, ill. *-gat/-get* képzővel kifejezett akcióminőséggel számolhatunk, az angolban viszont csak eggyel, a rezultatív akcióminőséggel, amely igei partikulával képezhető. Az angol akcióminőségeket a magyarból kiindulva elemeztük. Mivel az angolban nem vizsgáltuk még meg az akcióminőségek termékenységet, nem tudjuk, hogy a rezultatív akcióminőségen kívül van-e az angolban más morfológiaileg kifejezhető akcióminőség, amelynek ne lenne a magyarban megfelelője.

A magyar nyelv viszonylag gazdag akcióminőség-rendszerét szembeállítottuk az angol rendszerrel, ahol – mint láttuk – a morfológiaileg képzett akcióminőség ritka eset, ami az angol nyelv szegényebb morfológiai rendszeréből adódik. A magyar agglutináló nyelv, az angol nem az. Az agglutináló nyelvek morfológiai rendszere a flektáló nyelvekéénél mindig gazdagabb mind a ragozás, mind pedig a szóképzés területén. Nem meglepő tehát, hogy az angol a magyarral ellentétben szuffixummal egyáltalán nem, prefixummal pedig csak nem termékeny módon tud akcióminőséget képezni.

Feltételezésünk szerint az akcióminőségek köréből kizárjuk a monomorfemikus igéket és az igei kifejezéseket. Kivételes esetben az angol

frazális ige jelölhet akcióminőséget (rezultativitás). A magyarban csak az akcióminőség-képző igekötő vagy igeképző, az angolban pedig csak az igei partikula jöhet szóba akcióminőség-képző eszközként.

Irodalom

- Agrell, S. 1908. *Aspektänderung und Aktionsartbildung beim polnischen Zeitworte: ein Beitrag zum Studium der indogermanischen Präverbia und ihrer Bedeutungsfunktionen*. (Lunds Universiteits Årsskrift, 4.2.) Lund: H. Ohlsson.
- Brinton, L. 1988. *The Development of English Aspectual Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. 1976. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Isachenko, A.V. 1962. *Die russische Sprache der Gegenwart. Teil I. Formenlehre*. Halle: Niemeyer.
- Kiefer, F. 1996. Hány akcióminőség van a magyarban? (How many aktionsarten must be distinguished in Hungarian?) In: Terts István (szerk.), *Nyelv, nyelvész, társadalom: Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára barátaitól, kollégáitól, tanítványaitól*. Pécs: JPTE 96–101.
- Kiefer, F. 2000. Az akcióminőség. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó 475–480.

Helymeghatározás az olaszban és a magyarban

Rózsavölgyi Edit

1. Bevezetés

A következőkben a magyar és olasz nyelv viszonylatában az egyik legfontosabbnak és legkritikusabbnak ítélt kontrasztív jelenséget, a térviszonyok kifejezésének kérdését vizsgáljuk meg. Elemezzük a tér mint referencia-rendszer kódolása terén a két nyelvben alkalmazott szerkezetek között megmutatkozó hasonlóságokat és eltéréseket, a tipológiailag különösen tanulságos részrendszerek bemutatásának igényével, alkalmazott szinten pedig azzal a céllal, hogy segítsük leküzdeni a magyart mint idegen nyelvet tanuló olasz diákok számára felmerülő tanulási nehézségeket.

Abból a feltevésből indulunk ki, hogy a világ nyelveiben univerzális igény áll fenn a téri viszonyok kódolására. Érdekes, nem véletlenszerű eltérések vannak a nyelvek között abban, hogy mit is kódolnak, és hogyan. A funkcionális nyelvszemlélet szempontjából nézve így is feltehetnénk a bennünket foglalkoztató kérdést: melyek azok a nyelvi eszközök, amelyek használatosak a térviszonyok kódolására, s ily módon egymásnak megfeleltethetők a különböző nyelvekben, még ha az egyes nyelvek formai és szerkezeti kategóriái eltérőek is?

Különösen érdekesnek bizonyul az összevetés a genetikailag, tipológiailag és areálisan független nyelvek esetében. Az uráli, finnugor magyar dominánsan agglutináló, alapvetően szintetikus jellege konfrontálódik az indoeurópai, újlatin, flektáló jelenségeket is befogadó, de a névszórendszerben dominánsan izoláló olasz tipikusan analitikus rendszerével (Song 2001).

2. A téri viszonyok kódolása

A vizsgálatunk tárgyát képező nyelvek a következő formai eszközöket alkalmazzák a tér mint referencia-rendszer kódolásában:

I. MAGYAR

1. Mozgást jelentő igék (V, VP)
2. Igekötéők
3. Határozóragos főnévi kifejezés (NP)
4. Névutós kifejezés (PP)
5. Határozószós kifejezés (ADVP)

II. OLASZ

1. Mozgást jelentő igék (V, VP)
2. Prepozíciós kifejezés (PrepP)
3. Határozószós kifejezés (ADVP)

2.1. A formai eszközök elemzése és összevetése

Nézzük most meg közelebbről a két nyelv téri kódoló rendszerét, bár e munka keretében a teljességre nem törekedhetünk hely hiányában.

2.1.1. Mozgást jelentő igék (*V*, *VP*)

Elsősorban a mozgást jelentő igék képezik mindkét nyelvben a helyváltoztatásra vonatkozó mondat központi magját, s jelölik ki azokat az argumentumokat, amelyek segítségével a valóság térviszonyai meghatározódnak. Az ige és a helyhatározó kapcsolata többé-kevésbé szoros. A szabad határozók képezik az egyik végletet, s a vonzatokon keresztül jutunk el a magyarban az igemódosítókig, amelyek szemantikai, gyakran lexikai egységet alkotnak az igével. Az olaszban a helyhatározó szabad határozóként vagy vonzatként szerepelhet.

A magyar rendszerben a mozgásnak kiemelkedő jelentősége van, amit a mozgást jelentő igék szembetűnő gazdagsága bizonyít. Az olasz mennyiségileg alulmarad a magyarhoz képest. Azokat az alapvető megkülönböztetéseket, pontosításokat (a mozgás módja, hangulata, célja, minősítése), amelyek a magyar igén kódolva vannak, az olaszban gyakran csak körülírással tudjuk megadni. Ebben a nyelvben nem tűnik fontosnak, hogy a logikai szinten túl, vagy akár a logikai szinten is, a nyelvi forma is elhatároljon olyan különbségeket, amelyek a magyarban kézenfekvőek. Lássunk egy példát:

1. *Ehutazunk a Balatonhoz.*

Andiamo al lago Balaton.

2. *Elsétálunk a Balatonhoz.*

Andiamo al lago Balaton.

A két magyar mondat, két különböző mozgást jelentő ige használatával, kontextuson kívül is világosan jelöli, hogy két igen eltérő szituációra vonatkozik. Az olaszban ezt az információt csak logikai szinten kapjuk, a szövegkörnyezet ill. a nyelvhelyzet adja meg. Ha formai szinten is pontosítani akarjuk a különbséget 1. és 2. között, ez körülírással lehetséges:

1. *Andiamo a fare un viaggio al lago Balaton.*

2. *Facciamo una passeggiata fino al lago Balaton.*

Megjegyzendő, hogy a mozgást jelentő igék használatában különbség van a standard olasz és a dialektusok között, ez utóbbiak gazdagabban, árnyaltabban képesek kifejezni a helyváltoztatást.

2.1.2. Az igekötő – „*il prefisso verbale*”

Az igekötő a szintetikus kifejezésmód egyik legfontosabb eszköze a mai magyar nyelvben. Polifunkcionális: egyszerre a nyelv több területén is működik, morfológiai, szintaktikai, lexikai síkon. Formailag redukált, határozói funkciójú elemként önmagában is alkalmas a helyváltoztatást jelölni, akár nem mozgást jelentő ige mellett is. Az igével egy szótári és jelentéstani egységet alkot, vele együtt vethető alá szóképzésnek, s ha megelőzi az igét, egy hangtani egységet is képez vele. A mondatban azonban az igétől függetlenül is mozog, sőt, önállóan is használható, ezért az igekötőt ADVP kategóriájú önálló összetevőként, azaz csak alaptagot tartalmazó határozószós kifejezésként elemezzük (É. Kiss, Kiefer, Siptár 1999).

Helyviszony jelölésekor az igekötők mozgást jelentő igék mellett párhuzamosan használandók a névszón megjelenő, mozgás irányát (kiindulás, végcél) ill. útvonalát jelölő lokális esetragokkal.

Statikus igékkel is használhatjuk az irányjelölő igekötőket. Egy komplex szituáció leírására alkalmas ez a szerkezet, ahol az igekötő önmagában jelöli a helyváltoztatást, ugyanakkor az alapige szemantikájában a helyváltoztatás eredménye is kifejeződik. Az olaszban gyakran csak körülírással, két külön ige használatával oldhatjuk meg e szerkezetek fordítását: *eljátssza a pénzét* (*játszik + elkölti a pénzét*) – *sperpera i soldi giocando* (*d'azzardo*).

Az igekötők eredetileg végcél kifejező helyhatározók vagy névutók voltak mozgást kifejező igék közvetlen környezetében. A gyakori használat hatására jelentésük grammatikalizálódott, rögzült irányjelölő funkciójuk. Formailag is redukálódtak, és az ige előtti helyzetben a mondat intonációs sémájában egy szólamot alkottak az igével. Ugyanezen az úton járnak a mai magyar nyelvben az alkalmasint igekötőként viselkedő személyragos határozószók (pl. *bele, hozzá, neki*) ill. a nem személyragozható határozószók és névutók (pl. *abba, agyon, alá*) (M Korchmáros 2006). Hogy ezek a határozói funkciót betöltő elemek hol tartanak a valódi igekötővé válás útján, nem mindig könnyű eldönteni. Az a tény, hogy nem tudunk pontos határvonalat kijelölni az egyes kategóriák között, megnehezíti a tanítást/tanulást. A szabad határozók, vonzatok és igemódosítók megkülönböztetése alapvető fontosságú pl. a magyar mondat helyes szórendjének kialakításánál.

Az olasz nyelvtanok nem különítenek el „igekötő” szófajt. Létezik ugyan az ún. igei prefixum (*prefisso verbale*), amelynek jellemzői a követ-

kezők: módosító szerepű igevonzat, egy hangtani egységet alkot az igével, megváltoztatja az ige által jelölt akció minőségét, az általa képzett új ige önálló címszó a szótárban. Önálló összetevőként való elemzése azonban kizárt: önállóan soha nem használható, a mondatban nem mozog, az ige részeként rögzült elem, nem produktív, a képzőkhöz hasonló funkciója van. Éppen ezért, bár van olyan eset, amikor használata a magyar igekötőre emlékeztet (pl. *immettersi tra due macchine – beáll két autó közé*), alapvetően teljesen más nyelvi elemről van szó, s az igekötővel való párhuzamba állítása valódi fogódzót nem jelent az olasz diákok számára, akiknek az igekötők működésének elsajátítása a magyar nyelvtan egyik legnehezebb fejezetei közé tartozik.

2.1.3. Határozóragos NP / Névutós kifejezés (PP) – Prepozíciós kifejezés (PREPP)

A magyar viszonylatában együtt tárgyaljuk itt a határozóragos főnévi kifejezést és a névutós kifejezést, hisz a jelentés típusa tekintetében rag és névutó között nincs különbség. A valódi névutó ragtalan NP-t vonz, ugyanúgy, mint a rag. Mondattanilag azonban a rag nem önálló szó, míg a névutó szabad morféma, hisz önmagában is alávethető mondattani műveleteknek, pl. mellérendelésnek: *Nándor mögött és mellett felsorakoztak a csapat tagjai*.

A mai helyhatározói ragok nagy része névutóból fejlődött ki, az igekötőkhöz hasonlóan. A helyhatározói ragok és az igekötők azonos eredete formai szinten jelentkezik a mai magyar nyelvben, ami gyakran megkönnyíti az olasz hallgatók számára a helyhatározói ragok kiválasztását igekötős ige mellett, különösen ha az igekötő által előírt vonzatról van szó: *benyúl a szekrénybe*.

A ragok az alapjelentésüktől eltérő egyéb relációkat is kifejeznek, a névutók használati köre behatároltabb. A névutók száma a ragokéhoz képest nagyobb, s míg a ragok állománya egy adott nyelvhasználati időszakban zárt, a névutóké bővül.

Mind a helyhatározói ragok, mind a hely-jelentésű névutók rendszerében megmutatkozik az ősi irányhármasság megkülönböztetése: egy adott, rögzített ponton történő mozgás, ill. a statikus ponthoz viszonyítva annak irányába történő vagy attól eltávolodó mozgás jelölése. A ragok kiválasztásakor egy másik szempont is közrejátszik: az adott pont belsejében, külső felületén, vagy közvetlen közelében történő mozgás megkülönböztetésének szükség-

ségessége. A választás alapvetően logikai alapon történik, a reális térvizonyok figyelembevételével.

Az imént nagy vonalakban felvázolt magyar agglutináló rendszernek az olaszban egy tipológiailag izoláló vonásokat mutató, prepozíciókat alkalmazó rendszer feleltethető meg. A helyhatározó értékkel rendelkező olasz prepozíciók száma a magyar ragokéhoz és névutókéhoz képest elenyésző. A prepozíciók két csoportba oszthatók: 1. egy szótagúak: *di, a, da, in, tra, per, su*; 2. több szótagúak: *dietro* 'mögött/mögé', *sotto* 'alatt/alá', *sopra* 'fölött/fölé', stb. Az egy szótagú prepozícióknak kötelező bővítményük van, a 2. csoportba tartozók és a *su* használhatók mind bővítménnyel (ilyenkor prepozíció értékük van), mind anélkül (ilyenkor határozószóknak tekintjük őket). Térvizonyok kifejezésére a prepozíciók tipikus bővítménye NP, ugyanúgy, mint a ragoké és a névutóké a magyarban. Ezen túl a prepozíció bővítménye lehet még PREPP: *da dietro l'albero* 'a fa mögül', ADVP: *da lì* 'onnan', vagy [P + ADVP]: *per di qua* 'errefelé' (Salvi, Vanelli 2004).

Az egy szótagú prepozíciókhoz szinte lehetetlen meghatározott jelentést rendelni, hisz maroknyi nyelvi elem fejez ki számtalan szemantikai relációt. Ugyanakkor több prepozíció is kifejezheti ugyanazt a jelentést. Az egyszótagú prepozíciók jelentését a szintaktikai környezet szabja meg, az ige jelöli ki a prepozíciós kifejezés típusát. A többszótagú prepozíciók szemantikája és használati köre valamivel behatároltabb, a magyarban a névutókhoz hasonlóan.

Az olaszban a téri relációk kódolása terén az irányhármasság elve csak logikai szinten él, formai szinten az egy adott, rögzített ponton történő, ill. a statikus ponthoz viszonyítva annak irányába történő mozgást ugyanaz az alak fejezi ki, s ettől különbözik a statikus ponthoz viszonyítva attól eltávolodó mozgás jelölése.

2.1.4. Határozószós kifejezés (ADVP)

A magyarban ide soroljuk a vonzattal együtt járó határozószókat (*túl, végig*, stb.), ill. a vonzattal nem bővíthető határozószókat, mivel valójában nincs mondattani különbség közöttük. A névszói eredetű határozószók között kitűnik a helyhatározószók gazdagsága, és az irányhármasság szerinti megoszlásuk (vö. ragok, névutók): pl. *bentről – benn/bent – befelé/be*.

A névmási határozószók is, az irányhármasság követelményeinek eleget téve, kifejezhetnek helyhatározót: *valahonnan – valahol – valahová* stb.

Külön figyelmet érdemelnek a személyragos határozószók, amelyeket a személyes névmás határozóragos alakjai helyett használunk. A határozóragos alakokban a személyraggal ellátott tömorféma történetileg névutó. Fonetikailag zéró alakú vagy megnevezett személyes névmással való relációjukban a határozóragok megőrizték névutói kategóriájukat és viselkedésmódjukat: *(én)hozzám* vö. *(én)alattam*. Ha igemódosítói szerepet kapnak, akkor viszont már nem ragtalan NP-t vonzó névutók, hanem szótárilag rögzült igekötők lesznek (*hozzányúl*).

ADVP lehet a mondatban mind szabad helyhatározó, mind igemódosító. Ez utóbbira példa: *A barackfa kívül van az utcán*.

Az olaszban a határozószós kifejezés feje a határozószó, amelynek legfőbb alaki jellemzője, hogy nem toldalékolható. Ebből a szempontból hasonlít a prepozícióra, de míg a prepozíciónak van bővítménye (tipikusan NP), addig a határozószónak rendszerint nincs. A helyhatározók csak kirekesztő értelmű kifejezésekkel bővíthetők: *anche* 'is', *soltanto* 'csak', stb. A helyhatározószó előtt prepozíció is állhat: *da qui* 'innen'.

A határozószós kifejezések körében az irányhármasság elve csak logikai szinten él, ugyanaz mondható el, mint a prepozíciós kifejezések esetében.

A helyhatározói funkcióban szereplő határozószók, hatókörüktől függően, szerepelhetnek mint kötött bővítmények az ige vonzataként, vagy mint szabad bővítmények, mondathatározóként.

Az olasz nyelvtenak elkülönítik az ún.deiktikus helyhatározók csoportját: *qui, qua* 'itt', *lì, là* 'ott' és egyéb formáik. A deiktikus elnevezés arra utal, hogy ezen helyhatározószók értelmezéséhez szükséges a beszédhelyzet ismerete (az a hely, ahol a beszélő tartózkodik a beszéd pillanatában). E kifejezések alaki és szerkezeti jellemzői, szintaktikai viselkedésük a többi határozószóval megegyeznek (Salvi, Vanelli 2004).

3. Befejezés

Ha az általunk elemzett két nyelvnek a helymeghatározás céljára felhasznált rendszerét összevetjük, első pillantásra az tűnik szembe, hogy a magyar mennyiségileg több elemet, szerkezetet vet latba, amelyek minőségileg is differenciáltabbak. Ugyanakkor ezek az elemek szorosabb, a forma szintjén is összehangoltabban jelentkező kapcsolatban állnak egymással, mintha egy hálót alkotnának, amelynek ha hiányzik egy szeme, attól függően, hogy hány és milyen szeme, fennáll a veszély, hogy nem tart fenn.

A névutók és a határozóragok közötti funkcióazonosság abból adódik, hogy a mai esetragok jelentős része névutóból agglutinálódott tartalmas NP mellett. Személyes névmás mellett viszont megőrizték névutói kategóriájukat (l. *(te)nálad*)), igemódosítóként (igekötőként) pedig már nem egyező névutók, hanem szótárilag rögzült igekötők. Ez a helyviszonyokat kifejező elemek terén megmutatkozó evolúciós tendencia ma is él a magyarban (l. határozószók és névutók igekötővé válásának folyamata).

A magyarban az a tény, hogy a különböző formai elemek közös forrásból erednek és közös cél felé tartanak, magyarázhatja az alaki szinten is jelentkező összefüggéseiket. Egy helyhatározói viszony kifejezése valóságos puzzle megalkotását jelenti a magyart mint idegen nyelvet tanuló olasz diák számára, ahol minden mozaikrészecskének a saját helyére kell kerülnie ahhoz, hogy az egész kép tökéletesen látható legyen.

Az olasz diák számára a kihívást az jelenti, hogy a saját anyanyelve szolgáltatja, a magyarhoz képest jobban megszűrt, szegényesebb, hiányosabb geometriai leírásokra támaszkodó térkódolás logikáját gazdagítsa, pontosítsa, észrevegyen és jelöljön olyan különbségeket, amelyek eddig jelentéktelennek tűntek.

A szóban forgó két nyelv sok tekintetben sarkalatos ellentéte egymásnak, s ez bizony megnehezíti az olaszok számára a magyar elsajátítását. De ha a kontrasztív nyelvészetet segítségül hívva előre láttatjuk, magyarázzuk a „másságot”, tapasztalataim szerint könnyebben megy a tanulás.

Irodalom

- É. Kiss K., Kiefer F., Siptár P. 1999. *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó
- M. Korchmáros V. 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv. Magyar nyelvtan nem csak magyaroknak*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Hungarológiai Központ
- Salvi G. P., Vanelli L. 2004. *Nuova grammatica italiana*. Bologna: il Mulino
- Song J. J. 2001. *Linguistic Typology: Morphology and Syntax*. Harlow: Pearson Education Limited

A legújabb magyar szókincs kétnyelvű szótárba való felvétele és problémái

Kornatowski Paweł

1. Bevezetés

A rendszerváltás óta a közép-kelet-európai országok nyelveinek szókincsében jelentős változások következtek be, amelyek a nyelvek csaknem minden területén megfigyelhetők. A magyar nyelvbe bekerülő új fogalmak száma több ezerre becsülhető, és folytonosan növekszik. Nemritkán az új szókincs komoly helyesírási, kiejtési vagy képzési problémákat okoz az átlagos nyelvhasználóknak. Ennek kapcsán sürgetően szükséges, hogy az új szótárak kínálatát hozzáillesszük a mai nyelvhasználók igényeihez.

Cikkemben elsősorban a legújabb magyar szószerkezetek és jövevényszavak kétnyelvű szótárba való bevitele közben felmerülő kérdéseket mutatom be, főleg az általam készített *A legújabb technológiák magyar–lengyel, lengyel–magyar szótára* felhasználásával, mely szakdolgozatom alapját képezte. Az eddig megjelent kisebb-nagyobb magyar–lengyel szótárak pedig egyrészt elavult szókincset tartalmaznak, másrészt nagyon nehezen kaphatók. Tudomásom szerint a rendszerváltás óta senki sem vállalkozott az újabb magyar és lengyel szókincs átfogó gyűjtésére. Ezt a hiányt az elkészített legújabb technológiák szótárával igyekeztem bizonyos mértékben pótolni. Ezért az e cikkben szereplő példák elsősorban a számítástechnika, az elektronika, a távközlés, a háztartás és a testápolás területéről származnak.

A szókincs gyűjtésének egyik módja a közvetítő szótárak felhasználása. Szótáram összeállítása közben egyebek között a legújabb magyar–angol (Ország L. et al. 2004) és angol–magyar (Ország L., Magay T. 2004) szótárt használtam, amelyeknek szócikkei – bár kétségtelenül hasznosak – néhány szempontból nem mindig voltak következetesen összeállítva, és ez az én munkámban is gyakran okozott problémákat. Emiatt szeretném bemutatni a többféle (eredeti formában vagy magyar kiejtés szerinti) írásmódból adódó, valamint képzési, ill. ragozási problémákat és lehetséges megoldásokat a manapság érvényes szabályok rendszerezése útján, valamint az álta-

lam alkalmazott új, ill. alternatív formai megoldásokat a kétnyelvű szótárban a magyarral mint az egyik nyelvvel.

1. Helyesírási problémák

1.1. Az összetételek külön- vagy kötőjeles írása

1.1.1. Két szóból alakult összetételek

Az újonnan bekerült idegen szóösszetételek jelentős részéről nem tudjuk, hogy különírjuk vagy kötőjelet tegyünk a két tag közé, pl.: *high-tech*, *high tech*; *off-line*, *off line*.

Főleg a *talk show* esetében problémás a helyesírás, mert a *show* külön szóként is létezik. A szótárkészítés közben azért lényeges e kérdés, mert ha külön kellene írni a *talk show*-t, akkor a *show* szó címszavában lehetne a fogalom. Ha pedig kötőjellel kellene írni, akkor a *talk-show* csak egy címszót alkothatna.

E probléma bizonyos megoldását A magyar helyesírás szabályainak 11. kiadásában (a továbbiakban: AkH.) találjuk (212. szabály): „A latin betűs írású nyelvekből átvett, nem általános használatú közsavakat idegenesen, vagyis a forrásnyelv helyesírásának szabályai szerint írjuk.”

Az első probléma a „nem általános használatú” kifejezés helyes értelmezése, hiszen meglehetősen nehéz megállapítani, mikor válik egy adott szó használata általánossá. A második probléma az, hogy az angol szótárak (mert az angoltól erednek ezek a szavak) nem adnak egyértelmű választ, hogyan kell írni az adott szavakat. Gyakran néhány éven belül megváltozik az írásmódjuk, ezért az angol szótárak többsége több változatot ad meg: *on-line*, *on line* vagy *online*. Az AkH. szerinti helyes írásmód csak kötőjeles: *off-line* és *on-line*.

A kétnyelvű szótárak azonban nem következetesek. Az Angol–magyar nagyszótárban (Ország L., Magay T. 2004) (a továbbiakban: AMNSz.) a következő szócikkeket találjuk (aláírom az AkH.-ban szereplő szabályoknak meg nem felelő helyesírást):

off-line, offline *mn/hsz infor offline*

online, on-line **I.** *mn infor on-line* a hálózatba kapcsolt, hálózaton hozzáférhető **II.** *hsz on-line*

1.1.2. *A mozaikszóhoz fűzött összetételi utótag*

A kétnyelvű szótárakban találkozunk mind a két változattal: *CB-rádió*, *CB rádió*; *CD-lejátszó*, *CD lejátszó*.

Ha kötőjel nélküli írásmód lenne helyes, akkor pl. a *CD író*, *CD lejátszó*, *CD rádió* stb. a *CD* címszó szócikkében lenne. A *lejátszó* címszó szócikkében pedig a *CD lejátszó*, a *DivX-es lejátszó*, a *DVD lejátszó* stb. lenne.

A AkH. pontosan elmagyarázza az ebben az esetben érvényes szabályt (287. a): „A betűszókhöz és a tulajdonnévi szóösszevonásokhoz kötőjellel fűzzük az utótagokat.” E szabály szerint csak a *CD-író*, *CD-lejátszó* stb. helyes, ezért külön címszókat kell alkotniuk.

Az AMNSz.-ben pedig különböző változatokat találunk (aláhúzva az AkH. szerint helytelen forma): **CD player** *fn* *CD-lejátszó*, CD lemezjátszó.

1.1.3. *Az e-mail írásmódja*

Külön probléma az *e-mail* vagy *email* és ebből képzett szavak és alkotott szóösszetételek írásmódja. Mivel a magyar nyelvben már létezik az *email* (*zománc*), csak az *e-mail* írásmód helyes, pl. *e-mailezik*, *e-mailben* stb. (Ezeket megadja az AkH.) Így az *e-mail*ből képzett különböző fogalmak külön címszókat alkotnak. A AkH. szerint az *e-mail*ből álló összetételekben az elő- és utótagot különírjuk: *e-mail cím*, *e-mail címtár*, *e-mail kapcsolat* stb. Ezért a szótár összeállításában szükség van a fentebbi fogalmakat az *e-mail* címszóba helyezni, és pl. a *kapcsolat* címszóban egyebek között az *e-mail kapcsolat* lesz:

A fenti szabályokat nem tartja be pl. az AMNSz.:

email, e-mail, E-mail *fn infor* **I. 1.** email, elektronikus posta, e-posta, *biz* *emil* [...]

1.2. Az összetételek egybe- vagy különírása

A szótárakban különböző változatok szerepelnek: *autóhifi*, *autó hifi*; *házimozi*, *házi mozi*. Ha külön kellene írunk a fentebbieket, az *autó hifi* a *hifi* címszóban lehetne, a *házi mozi* pedig a *mozi* címszóban. Ha egybeíránánk, az *autóhifi* és *házimozi* külön címszót alkotna.

Az AkH. 107. b szabálya szerint: „A minőségjelzős összetételeket egybeírjuk, ha ezek tagjainak együttes jelentése más, mint az előtag és az utótag jelentésének összege.” Eszerint helyes változat az *autóhifi* és *házimozi*.

Az AMNSz.-ben helyes változatot találunk, de a Magyar–angol nagyszótárban (Ország L. et al. 2004) (a továbbiakban: MANSz.) már helytelen.

házi <-ak, -t, -lag> [...] ~ **mozi** home movie; [...]

Az alábbi kifejezéseket különbözőképpen írják: *pendrive*, *pen drive*; *playback*, *play back*.

Az AkH.-ban a következő áll: „A latin betűs írású nyelvekből átvett, nem általános használatú közszavakat idegenesen, vagyis a forrásnyelv helyesírásának szabályai szerint írjuk” (212. szabály).

Ahogy már említettem, nehéz eldönteni, mikor válik általánossá az adott szó, ráadásul az eredeti nyelvben is rövid időn belül megváltozik a szó írásmódja. Ami a *playback* szó írásmódját illeti, kétségtelenül ma már az egybeírt *playback* változatot használják.

1.3. A jövevényszavak eredeti vagy kiejtés szerinti írásmódja

Az újonnan bekerült jövevényszavak esetében gyakran az a probléma merül fel, hogy milyen módon írjuk. A kezdetben mindegyik új szót eredeti helyesírás szerint írjuk, idővel azonban gyakran – de nem mindig – magyarosodik az írásmód. Meg kell határozni, melyik változatot használjuk a szótárunkban, s melyiket nem (vagy esetleg mind a kettőt?). Az egyik mód az adott szó visszakeresése az internetes keresőben, és annak eldöntése az eredményeknek alapján, hogy melyik változatot vegyük fel szótárunkba. Ha viszonylag ritkán fordul elő az egyik változat, akkor utalást alkalmazunk a gyakoribbra.

A jövevényszavak írásmódjának magyarosítását kutatva bizonyos szabályosságokat veszünk észre (megadom a használatuk gyakoriságát a Google-kereső alapján, és aláhúzom a gyakoribb változatot):

angol [aɪ] → magyar [áj], pl. *file* (1160 E), *fájl* (5960 E)

Ezek alapján meg lehet határozni, hogy *fájl* a gyakoribb változat, akkor a *filenál* lesz utalás a *fájltra*.

angol [æ] → magyar [e], pl. *spam* (438 E), *szpem* (19 E)

angol [eɪ] → magyar [é], pl. interface (277 E), interfész (258 E)

Ha többé-kevésbé ugyanannyi van a két változathoz (mint az *inter*-*face*/*inter*fész esetében), inkább a magyarosított változatot választom, mert feltételezhető, hogy a jövőben is egyre népszerűbb lesz ez a forma. Ezért az *inter*facenél az *inter*fészre lesz utalás.

angol [əʊ] → magyar [ó], pl. *auto*focus (15 E), autofókusz (50 E)

angol [i:] → magyar [í], pl. *leasing* (223 E), lízing (1210 E)

angol [s] → magyar [sz], pl. *discount* (246 E), diszkont (702 E)

Egyedi példa a *processzor*, ahol a magyar átírásban megduplázzuk az *sz* betűt: *processor* (233 E), processzor (5470 E)

angol [w] → magyar [v]

Az angol [w] bilabiális spiráns a magyarban [v] labiodentális hanggá válik, pl. *quiz* (153 E), kvíz (2960 E)

angol *x* → magyar *x*

Érdekes megfigyelni, hogy az angol *x* betű az újabb alakulatok leírásakor rendszerint megmarad a magyar nyelvben, azaz nem változik *ksz*-re – ilyen változatok jóval ritkábbak, pl. multiplex (583 E), *multiple*ksz (177). Ebben az esetben egyáltalán nem érdemes *ksz*-szel ellátott változatokat felvenni a szótárba, hisz túl ritkák. Ezért a szótárban csak az *x*-es változatok maradnak meg.

1.3.1. A *cappuccino* írásmódja

Egyedi példa az olaszból átvett *cappuccino*. Eredeti írásmódja dupla *p*-vel és dupla *c*-vel történik. Az AkH. 212. szabálya: „A latin betűs írású nyelvekből átvett, nem általános használatú közszavakat idegenesen, vagyis a forrásnyelv helyesírásának szabályai szerint írjuk.”

Idogenszerű volta ellenére a Magyar helyesírási szótár (1999) fonetikusán írja (*kapucsínó*) a 203. szabály alapján: „A latin betűs írású nyelvekből

átvett és közkeletűvé vált köznyelvi és szakmai idegen szavakat általában magyarosan írjuk, azaz szokásos kiejtésüket a magyar hangjelölés szabályai szerint tükröztetjük.”

A MANSz. a helytelen (aláhúzott) *capuccinot* javasolja:

capuccino *fn* capuccino

Az AMNSz pedig az alábbiakat:

cappucino *fn* capuccino, fekete kávé tejjel

1.4. Az *o* vagy *ó* az összetételek előtagjainak a végén

Külön probléma az *o* írásmódja az összetételek előtagjainak a végén. Ezek az előtagok nemzetközi prefixumok, de a magyarban, mivel megkülönbözteti a rövid és a hosszú *o*-t, gyakran nem tudják helyesen használni a megfelelő változatot, ami a szótárakban is tükröződik. E probléma főként a következő előtagokra vonatkozik: *audio*-, *auto*-/*autó*-, *demó*-

euro-/*euró*-, *foto*-/*fotó*-, *makro*-, *mikro*-, *radio*-/*rádió*-, *mono*-/*monó*-, *sztereo*-/*sztereó*-, *video*-.

1.5. Jövevénytiszavak vagy eredeti magyar megfelelőik?

Az új jövevénytiszavak főleg az új dolgok elnevezésének szükségét elégítik ki, s ilyenkor az új elnevezés az új tárggyal vagy jelenséggel együtt kerül be a nyelvbe. Az angol, ill. amerikai eredetű szavak elterjedésének azonban más tényezők is kedveznek. Ezek közé tartozik az a divat, hogy a beszélők megnyilatkozásait az általánosan jobbnak vélt amerikai kultúrából merített kifejezésekkel tarkítják, ezért sok olyan szükségtelen szó keletkezik, amelynek már korábban volt magyar megfelelője, pl.: *boom* (a *fellendülés* helyett), *recycling* (az *újrahasznosítás* helyett).

Ha eléggé gyakori az adott szó, ilyen esetben külön címszót alkothat. Ha nem gyakori, akkor esetleg utalást alkalmazok a megfelelő címszóra.

2. Fonetikai problémák

2.1. A jövevénytiszók kiejtése

A magyar nyelvben a kiejtés általában a helyesírásban tükröződik (úgy ejtjük, ahogy írjuk.). Az utóbbi időben azonban jelentősen megnövekedett az

olyan (főleg angol, ill. amerikai) jövevényszók száma, amelyeknek megmaradt az eredeti írásmódjuk, de más a kiejtésük.

A jövevényszavak kiejtését kutatva ugyanolyan szabályosságokat veszünk észre, mint a magyarosított írásmódjuk kutatása közben, vö.: angol [aɪ] → magyar [áj], pl. *byte* [bájt].

Ha a kiejtés eltér a magyar helyesíráson alapuló kiejtéstől, érdemes a címszó mellé szögletes zárójelben a helyes kiejtést is megadni (a magyar helyesírás szerint). Ez a megoldás tudomásom szerint újdonság a magyar lexikográfiában.

2.2. Új mozaikszók

A következő probléma az új mozaikszók kiejtése.

2.2.1. Összeolvasott mozaikszók

A magyarok az idegen akronimákban szereplő *s* hangot általában az eredeti nyelv fonetikája szerint kiejtik, pl.: *BIOS* [biosz], *DOS* [dosz].

A mozaikszavaknál, mint a címszavaknál, szintén érdemes szögletes zárójelben megadni a helyes kiejtést (magam nem ismerek olyan kétnyelvű szótárt, amelyben ezt a megoldást alkalmaznák, bár nagy segítséget nyújtana a szótárhasználónak), pl. **SIM** [szim].

2.2.2. Betűnként olvasott mozaikszók

2.2.2.1. Az eredetihez közeli kiejtéssel

Ami a betűnként olvasott mozaikszavakat illeti, néha az eredetihez közeli kiejtést alkalmazzák a magyarok, pl.: *GPRS* [dzsi-pi-er-esz], *GPS* [dzsi-pi-esz].

2.2.2.2. Magyar fonetikus kiejtéssel

Gyakrabban azonban a magyar hangtan szerint ejtik ki a magyarok az új mozaikszavakat.

Az idegen akronimákban szereplő *s* hangot általában magyarosan kiejtik, pl.: *EMS* [e-em-es], *GSM* [gé-es-em]. Néha azonban részben az eredeti kiejtéshez kötődnek, pl.: *ABS* [á-bé-esz]. Érdekes példa a *www* mozaikszó kiejtése. Ellentétben az angolok által alkalmazott kiejtéssel (vagyis [dʌblju: dʌblju: dʌblju:] a magyarok következőképpen olvassák: [vé-vé-vé].

3. Morfológiai problémák

3.1. Magánhangzó-illeszkedés

Az egyik morfológiai probléma a legújabb szavak esetében a toldalékolás, s ezzel kapcsolatos magánhangzó-illeszkedés. Ahogy látjuk az alábbi példán, visszakeresve egy vegyes hangrendű magánhangzókat tartalmazó szót, mind a mély, mind a magas hangrendű toldalékokkal találkozunk:

3.1.1. A *joystick* toldalékolása

<i>joystickok</i> (4 E)	<i>joystickek</i> (1 E)
<i>joystickot</i> (7,5 E)	<i>joysticket</i> (1,5 E)
<i>joystickja</i> (1,5 E)	<i>joystickje</i> (0,5 E)

A magyar nyelv magánhangzó-rendszerére az jellemző, hogy ha az utolsó szótagban *é*, *i*, *í* szerepel, akkor a toldalék általában mély hangrendű, vö.: *kávával*, *kocsiban*. Ezek szerint helyesebb forma a *joystickok* stb.

A szótáramba ilyen esetekben kapcsos zárójelben morfológiai információkat is helyezek – a következő sorrendben: többes szám jele, tárgyeset, birtokos személyjel, mert főleg ezek a toldalékok problémásak az idegen anyanyelvű szótárhasználó számára:

joystick [ˈdzsojsztik] {~ok, ~ot, ~ja}

3.2. A többes szám jele

A többes szám jele szintén gyakran okoz problémákat, ráadásul nemcsak a magánhangzó-illeszkedés kérdésében. Nézzük az alábbi példát:

3.2.1. *multimédia*

<i>multimédium</i> (15 E)
<i>multimédiumok</i> (60)
<i>multimédia</i> (1840 E)
<i>multimédiák</i> (14 E)

A kérdés az, melyik változatot tartják egyes számúnak a magyarok. Eredetileg természetesen a *multimédium* volt egyes számú, sokkal gyakoribb

azonban a *multimédia* változat, amely után egyes számú igék következnek. Az ÉKsz. csak a *multimédia* változatot és a következő meghatározását adja meg: „Többféle (művészi) kifejezési mód együttes alkalmazása, ill. különböző technikai eszközök (pl. videó, lézer) egyidejű felhasználása.” Akkor feltételezhető, hogy ez a változat a leghelyesebb, s ezzel kapcsolatban következőképpen alakul a szócikk:

multimédi|a {-ák, -át, -ája}

3.2.2. *periféria*

Hasonló problémát okozhat a *periféria* szó:

periférium (1)

perifériumok (-)

periféria (292 E)

perifériák (308 E)

3.2.3. *paparazzo*

A magyar nyelvű internetes oldalakon a *paparazzo* következő változatait találtam:

paparazzo (18 E)

paparazzok (2 E)

paparazzi (105 E)

paparazzik (21 E)

Az ÉKsz.-ben csak a *paparazzo* címszó szerepel, de nem adja meg a többes számot. A MANSz. pedig csak a *paparazzót* említi címszóként. Az AkH.-ban egyáltalán nincs ez a szó. Ezért véleményem szerint kétséges marad helyes többes számának meghatározása.

3.3. Birtokos személyjel

A szótárban a morfológiai információk között az egyes szám, harmadik személy birtokos jelét is érdemes megadni, mert néha az *-a/-e*, néha pedig a

-ja/-je formában szerepel. Bizonyos szavak azonban mind a két változattal el vannak látva, és ha visszakeressük az interneten, kiderül, hogy néha hasonló számban szerepelnek e változatok, pl.:

kodeke (720)

kodekje (1 E)

tunere (9 E)

tunerje (5 E)

Amikor hasonlatos számban szerepel a két változat, ilyenkor érdemes mind a kettőt megadni – az első helyen azt, amelyik gyakoribb, pl.:

kodek {~ek, ~et, ~je/~e}

3.4. A szó és a toldalékok egybe- vagy kötőjeles írása

Ha nem ejtjük ki a szó utolsó hangját, akkor kötőjelet teszünk a szótő és a toldalék közé, pl.:

home page[ˈhómpéjdzs]

home page-ek

home page-et

home page-e

Ilyenkor a következőképpen jelölöm a kapcsos zárójelben levő morfológiai információkat:

home page [ˈhómpédzs] {~ek, ~et, ~e}

3.5. Az új igék beilleszkedése a magyar igekötős rendszerbe

A morfológiai információk azért szükségesek, mert az új szavak beilleszkedése a magyar nyelv morfológiájába meglehetősen gyorsan zajlik. A magyar nyelv gazdag alaktanának köszönhetően gyakorlatilag minden új szó ellátható ragokkal, jelekkel és képzőkkel. Ráadásul idegen igékhez magyar igekötők is kapcsolhatók: *beprogramoz*, *beszkennel*; *elemailezik*, *elfaxol*.

Szótáramban a címszóként szereplő igéket szintén morfológiai információkkal elláttam, vagyis a következőkkel: a feltételes mód, jelen idő, határozott ragozás, egyes sz. 3. személy jelével, a kijelentő mód, múlt idő, határo-

zott ragozás, egyes sz. 3. személy jelével és a felszólító mód, határozott ragozás, egyes sz. 3. személy jelével:

beprogramoz {-na, -ott, -zon}

3.6. A képzett szavak magánhangzóinak rövidülése

Az utolsó kérdés az idegen eredetű szavak képzésével járó magánhangzó-rövidülés. Az alábbi példák megmutatják a helyes képzésüket: *aktív* – *aktívál*; *ergonómia* – *ergonomikus*.

Bár a szótárak általában helyes változatokat adnak meg, az írott publikációkban, szórólapokban, reklámokban azonban rendszerint helytelen verziókkal is találkozunk (azaz a képzett szavakban megmarad a hosszú magánhangzó).

4. Összefoglalás

Tudomásom szerint a rendszerváltás óta senki sem vállalkozott a legújabb magyar és lengyel szókincs összegyűjtésére és kiadására szótári formában. Ezt a hízagot kis mértékben próbáltam pótolni a legújabb technológiák magyar–lengyel, lengyel–magyar szótárának összeállításával, miközben nemcsak a szócikkek áttekinthetőségére, hanem a legújabb szókincs elemzésére is összpontosítottam – ennek eredménye ez a cikk. Bemutattam benne a magyar lexika legújabb szóképzési eszközeit és a jövevényszavait, valamint az új szókincs meghonosításából fakadó helyesírási, hangtani és alaktani problémákat. Mindegyik esetben próbáltam megtalálni és megadni bizonyos megoldásokat és összehasonlítani más kétnyelvű szótárakban alkalmazott megoldásokkal.

Az egyik legfontosabb morfológiai problémákhoz a szóösszetételek írásmódja tartozik. Az új összetételek külön- vagy egybe-, ill. kötőjeles írásától a szócikkek szerkezete függ. Egybe- és kötőjellel írt összetételek ugyanis külön címszót alkothatnak, a különírt szóösszetételek esetében pedig az összetétel elő- és utótagja kaphatja a külön címszó szerepét. Ez a szabály a mozaikszavaknál is alkalmazható. Különösen problémás az egyes kifejezések helyesírása, mint pl. az *e-mail* és a *hifi* előtagú kapcsolatoké.

Lényeges a helyesírás és a kiejtés közötti viszony is. Bár észrevehető bizonyos szabályosságok a legújabb jövevényszavak kiejtésének a magyarításában, írásmódjuk már az egyes példáktól függően vagy az eredeti,

vagy a magyar helyesíráshoz alkalmazkodott. Itt különösen a *cappuccino* írásmódja okozza a legtöbb problémát. Más kérdés a már létező és általánosan használt magyar szavak kiküszöbölése az új, elsősorban az angolból eredő jövevényszavak javára, ami néhány okból divat lett az utóbbi időkben.

Amit a szótáramba helyeztem, ami pedig újdonság a magyar szótárakban, a helyes kiejtés megadása az új, problémás címszavaknál, azaz az eredeti írásmód szerint írt jövevényszavak esetében, amelyek egyre nagyobb számban kerülnek be a magyar nyelvbe. Hasonló módon tettem mindegyik mozaikszónál is, mivel ezeknek kiejtése is gyakran kétséges.

A szótáramban található anyag gyakorlati használatának a megkönnyebítése céljából mindegyik címszó mellé három alapvető (és egyúttal nemritkán problémákat okozó) morfológiai információt is helyezek, mégpedig a többes szám jelét, a tárgyeset ragját és az 1. szám, 3. személy birtokos személyjelét a főneveknél, az igéknél pedig a feltételes mód, jelen idő, határozott ragozás, egyes sz. 3. személy jelét, a kijelentő mód, múlt idő, határozott ragozás, egyes sz. 3. személy jelét és a felszólító mód, határozott ragozás, egyes sz. 3. személy jelét. A morfológiai információk különösen lényegesek az olyan problémás szavak toldalékolásában, mint pl. *multimédia*, *periféria*, *paparazzo*, *pendrive*.

A legújabb magyar szókinccsel kapcsolatos bizonytalanságot legjobban az újonnan kiadott kétnyelvű szótárak mutatják. Átvizsgálva őket, arra a következtetésre jutunk, hogy nem adják meg következetesen a legújabb szavak írásmódját, a legtöbb esetben nem tartalmazznak morfológiai információkat, s egyáltalán nem tájékoztatnak a kiejtésről.

Bizonyos segítséget az AkH. nyújthat a helyesírás területén, bár gyakran a szó „közkeletűvé változása”-ra vagy „nem általános használatúságá”-ra hivatkozik a helyes írásmód szabályait megadva. Nehéz azonban megállapítani, hogy az adott szó már általános lett-e. Emiatt nem mindig sikerült kielégítő megoldásokat találni – némely kérdések megoldatlanak maradtak, ami remélhetően ösztönzést ad a további megoldások keresésére a szótárkészítés területén.

Irodalom

- Juhász J., Szőke I., O. Nagy G., Kovalovszky M. 2004. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Országh L., Futász D., Kövecses Z. (szerk.) 2004. *Magyar–angol nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Országh L., Magay T. (szerk.) 2004. *Angol–magyar nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Magyar Tudományos Akadémia 2006. *A magyar helyesírás szabályai*. 11. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Lexikológia és lexikográfia

Totális állam – kis cenzúra (a hétkötetes ÉrtSz. példáján)

Szöllősy Éva

1. A vizsgálat indítékai

A bemutatandó vizsgálat első indítéka voltaképpen Egerben született meg 15 évvel ezelőtt: az Eszterházy Károly Főiskola adott otthont 1994-ben a Magyar Nyelvészek VI. Nemzetközi Kongresszusának, ahol Kontra Miklós (tudomásom szerint elsőként és először) nyilvánosan beszélt a hétkötetes értelmező szótár **cenzúrázásáról** (1994a, 1994b, 1994–95). Erről az akcióról a szótár munkatársai annak idején (érthető módon) mélyen hallgattak. Kontra a főszerkesztő Ország László tanítványaként tudott róla, hálával tartozik neki a magyar lexikográfia, amiért utóbb ismételten felhívta rá a figyelmet (2000).

A szótár kötetei 1959 és 1962 között jelentek meg. Az I–II. kötet miatt a Román Népköztársaság azonnal hivatalosan tiltakozott (például az *anyaország*, *csángó* szócikkek kapcsán). Válaszként az MTA és az Akadémiai Kiadó közösen elindította a szótár ideológiai lektorálását. Az „ideológiai lektorálás” az Ország László által használt pontos kifejezés például a szótár legvégén (ÉrtSz. VII: 670), ahol még köszönetet is kellett mondania ezért a „támogatásért”, ma már azonban csak bosszantó eufemizmusnak hat a (jogi-
lag ugyan pontatlan) „cenzúra” helyett.

Az I–II. kötet már kint volt a könyvtárakban, kiadóknak stb. Az új változatot úgy kellett elkészíteni, hogy a különbséget, azaz a cenzúra tényét minél kevésbé lehessen észrevenni. A nyomdai táskaszámtól eltekintve az új kiadásokban változatlanul maradtak az első kiadás bibliográfiai adatai. A III–VII. kötet esetében a lexikográfiai szerkesztéssel párhuzamosan folyt a cenzori tevékenység. A cenzúra tehát **nem egyformán** érintette az egész szótárt, és Ország „köszönetnyilvánításából” tudható, hogy **más cenzorok** működtek az I–II. és a III–VII. kötetnél.

Kontra teljes joggal háborodott fel a cenzori butaság és tudatlanság el-
képesztő példáin, amelyeket a III–VII. kötetrel kapcsolatos **cenzori jelentésekben** talált. Az általa felkeltett kíváncsiság vezetett, amikor elkezdtem

hasonlíthatni az eredeti és a cenzúrázott I. kötet szócikkeit, illetve az ő nyomában arra is gondoltam, hogy a szakma erkölcsi kötelessége lehetne az eredeti változat újbóli megjelentetése. (Jelenleg némi szerencsével és könyvtárosok segítségével lelhető fel egy-egy eredeti kiadás.) **A szótárnak másik részéből és másfajta adatokkal** dolgoztam, mint Kontra Miklós, de így is meglepett, hogy előttem mennyivel **árnyaltabb kép** bontakozott ki. Fokozódó csodálkozásom vitt rá, hogy végül **szisztematikusan, szavanként** egybevessem a teljes *A* és *C* betű, valamint a *d*–*dézs*matörvény rész anyagát.

2. Az első benyomás: kevés változtatás, erősen leplezve

A szerkesztők (érthető módon) igyekeztek „ideológiailag fejlett” művet alkotni, erről a címszavak megválogatása és főleg saját „vonalas” példamondataik tanúskodnak. Ez semmiképpen sem kritika: a szótári munkálatok idejére, 1949 és 1962 közé esik a Rákosi-korszak és 1956 megtorlása is, az értelmező szótárakról pedig tudjuk, hogy tükrözik saját korukat. Mindenesetre ennek tulajdoníthatjuk, hogy **a cenzúra nem volt tömeges** (nem kellett tömegesnek lennie), a több mint 4.000 átnézett szócikkből kevesebb mint 160-at kifogásoltak.

A nyomdai oldaltükröt, a hasábok megjelenését őrizni kellett. A változások láthatatlanná tételét igen sikeresen valósították meg a szerkesztők, és illő megemlíteni a (mértöbb feladatra érdemes) nyomdászok teljesítményét is. A szócikkek hossza rendszerint nem változott, nem egyszer még az utolsó sor hossza is csaknem azonos maradt. Néhány szócikk rövidítését-hosszabbítását mégis csak más szócikkek megtoldásával-rövidítésével lehetett kiegyenlíteni, ilyen „következményesen” módosított szócikk kerekén 30 született. Ezeket is számolva a szócikkeknek még mindig éppen hogy 5%-a változott.

A vizsgált szócikkek	A		C		d–dézsmatörvény		Összesen	
	db	%	db	%	db	%	db	%
Összesen	3074		506		433		4013	
kifogásolt és ezért módosított	124	4	23	4,5	12	3	159	4
„következmenyesen” módosított	31	1	-	-	-	-	31	1
változtatott összesen	155	5	23	4,5	12	3	190	5

1. tábla: A cenzúra kiterjedtsége

A feldolgozás során a szócikkekből a változtatás szempontjából releváns részt írtam ki, szükség szerint annyi megelőző adattal, amennyi segít gyorsan rátalálni a teljes szócikken belül erre a részre. Áthúztam az eredetiből törölt részeket, aláhúztam a cenzúra utáni új részeket. Három pontot (...) hagytam ott, ahol a szótárban is három pont van. Négy ponttal (....) jelöltem, ha kihagytam valamit az idézett részletből (példák a 3. pont végén láthatók).

3. A változások tematikus kategóriái

A 2. táblában látható felosztás kizárólag gyakorlatias megfontolásból született. A **vesszőparipák** azok a témák, amelyekről (Kontra Miklóssal teljes összhangban) úgy éreztem, hogy „ugrott rájuk a cenzúra”. A számok azonban mást mutatnak: inkább **a mi érzékenységünk „ugrott” ezekre a változtatásokra**, illetve ezekben a szócikkekben a lexikográfiai minőség az átlagosnál többet romlott (lásd a 4. pontban). A + jel azt jelenti, hogy a fogalom igen táغان értendő. (Herczeg Ferenc még ebben a laza csoportosításban is „kakukktojás”: több példamondatát kihúzták az A betűből, de az is igaz, hogy az eredeti anyagban túltreprezentáltak mondható.)

A törléseket ellensúlyozó **új példák között egyetlen „osztályharcos” mondatot sem találtam**, a „következmenyesen” módosított szócikkekben a beszúrt példák hangsúlyozottan közömbösek.

	változtatások	
	db	%
vesszőparipák	34	21
Trianon és a <i>nemzet</i>	19	< 12
vallás (a klerikális reakció ellen)	6	< 4
osztályharc	6	< 4
proletár nemzetköziség	3	< 2
közgazdaság +	53	33
Ideológia +	29	18
Egyéb	50	31
a korszak levegője	5	3
népek	8	5
történelem	6	< 4
Herczeg Ferenc	10	6
vegyes	21	13

2. tábla: A cenzúra témák szerint

A „Trianon és a *nemzet*” csoport darabja például a *cipel* szócikk. A *tót* szót minden formájában következetesen irtották, aminek az egyetlen lehetséges magyarázata, hogy Trianont asszociálja, mert a Trianon előtti (illetve az 1945 előtti) Magyarországon nevezték így az utóbb *szlovák* nemzetiségűeket:

cipel (táj) cepel

1. Mit ~ed azt a gyereket? Hova ~ik azt a bútort? Éppen a kölcsönvett könyveket ~te egy nagy bőröndben. □ A hosszú lábu drótosítót Kopott gubáját cepeli.
~~PET.~~

Az „osztályharc” példája az altiszt tevékenységének megemlézése:

altiszt

2. (biz szoc e) Hivatalsegéd. ~~Az ~ kitakarított.~~ Irodai ~ volt. Az ~ meghozta a postát. □

A „vegyes” csoport tipikus példája a minden ideologikumtól mentes javítás:

anyatej

|| a. (vál) Az ~jel szívott magába vmit: eseeemő korától fogva megvolt benne már a szülői házban megtanulta.

4. A szócikkek változása lexikográfiai szempontból

A lexikográfiai minőség változásának megítélése bizonyos fokig szubjektív (alapértelmezésnek azt tekintettem, hogy a cenzúra rontott). A 3. tábla az **erős rontásoknak** és a **többé-kevésbé erős javításoknak** a számát mutatja (valamint hogy az adott kategória összes szócikkének hány százaléka változott). Jól látszik a **vesszőparipák** kategóriában a már említett **minőségi romlás**, ezzel szemben pedig az **egyéb** kategóriában a **meglepően nagy számú javítás**.

	↑↑		↓↓		↑	
	db	%	db	%	Db	%
vesszőparipák			12	35		
Trianon és a nemzet			5	26		
vallás (a klerikális reakció ellen)			3	50		
osztályharc			2	33		
proletár nemzetköziség			1	33		
Közgazdaság +			1	2	2	4
ideológia +	1	4			2	7
Egyéb	3	6			13	26
a korszak levegője					1	20

népek	1	12,5				
történelem					2	34
Herczeg Ferenc						
vegyes	2	9,5			10	48

3. tábla: A szócikkek minőségének alakulása

Példa súlyos rontásra, hogy az *ázsiai* szócikkben mindenestül megszűntették a melléknév 2. jelentését: „(átv, szoc e, rosszalló) *ázsiai állapotok*: elmaradott, barbár á.” A nyelvben elevenen élő kollokációt töröltek.

Példa javításra: nemcsak a józan meggondolás, hanem a kommunizmus utópiája szerint is elhibázott volt az „*Átlagos teljesítő képességért átlagbért fizetnek*.” mondat az *átlagbér* szócikkben, kihúzása után maradt más, jó példa.

5. A szócikkek változása politikai szempontból

A politikai változás irányának megítélése (a „bal” és „jobb” 1990 előtti európai értelmében) csak különösen szubjektív eredményre vezethet (alapértelmezésnek azt tekintetem, hogy a cenzúra balra tolt a szócikkeket). Erre az ingoványos területre azért kell mégis rámerészkedni, mert lexikográfiai szempontból rendkívül tanulságos, ahogyan a szótár a diktatúra cenzúrájával együtt tükrözi igazán a korát: a „balra tarts” alapszabály érvényesítése mellett a Rákosi-érához képest **óvatos pici jobbra-sasszék** is felbukkannak a változtatások között. A 4. tábla a változások számát mutatja (és hogy az adott kategória összes szócikkének hány százaléka változott). Viszonylag sok a politikailag közömbös korrekció.

	←		→		-	
	db	%	db	%	db	%
Vesszőparipák	34	100				
Trianon és a <i>nemzet</i>	19	100				
vallás (a klerikális reakció ellen)	6	100				
osztályharc	6	100				

proletár nemzet- köziség	3	100				
közgazdaság +	26	50	5	9,5	21	40,5
ideológia +	21	75	5	18	2	7
Egyéb	26	50	1	2	23	46
a korszak leve- gője	4	80			1	20
népek	7	87,5			1	12,5
történelem	4	67			2	33
Herczeg Ferenc	10	100				
vegyes	1	5	1	5	19	90,5

4. tábla: A változtatások politikai iránya

Példa a balos eltolásra az *abszolút* szócikk, a megvalósítás eszköze az eredeti szóhasználati megszorítás kiiktatása. Amíg az *abszolút igazság* értelmezése: „<a marxista filozófiában:> a teljes, helyes, igazolt tudományos ismeret az objektív valóságról”, addig az olvasóban felmerül(het), hogy más indíttatású filozófia másként gondolhatja. Amikor csak ez marad: „a teljes, helyes, igazolt tudományos ismeret az objektív valóságról”, akkor a marxista értelmezés megkérdőjelezetlenül általános érvényűvé vált.

Egyszer-egyszer előfordul más irányú változás is. Az *alap* szócikk példamondatát kicserélték. Előbb: „*A kommunizmus alapja a dialektikus és történelmi materializmus.*” Utóbb: „*A tudományos szocializmusnak a marxizmus-leninizmus az alapja.*” A két mondat együtt azt sugallja, hogy a kommunizmus csendben visszakerül az utópiák világába.

6. Minek tulajdonítható az I. kötet cenzúrájának viszonylagos szelídsége?

- A kötet cenzúráját erősen korlátozta, hogy az oldalak képét meg kellett őrizni.
- Az I–II. köteten más cenzori gárda dolgozott, mint a III–VII. köteten.
- Kontrától (1994b) tudjuk, hogy a cenzorok „a szótáríráshoz értő nyelvészekkel” írtak újra egyes részeket (bár közelebbi adataink nincsenek).
- A lexikográfusok maguk is kezdeményezhettek javítást (bár nem tudunk konkrét esetről).

- Az összes változtatást együtt látva jobban kitűnik a politikafüggetlen javítások aránya. Ezek közömbös ténytörűségükkel nem hatnak negatívan (például már nem *(szoc e)* az újraindított lottó), inkább enyhítik a kutató eleve adott, természetes cenzúraellenességét.

- A szótár létrejöttének idején, 1949 és 1959 között rengeteg változás történt az országban. A diktatúra cenzúrája eredményez (mert tükröz) kedvező irányú picit elmozdulásokat is.

- Érintetlen maradt egy-egy olyan szócikk, amelyen a cenzúrának a saját normái szerint változtatnia kellett volna (például *anyaállam, államvallás*). A cenzúra nyilván nem volt elég éber, de vélhetően inkább Ország László szakmapolitikai bölcsessége érdemel dicséretet.

7. Merre tovább?

Az eredeti I–II. kötet újrányomását nem tartom indokoltnak, érdemes lenne azonban az összes változtatást feldolgozni és az eredményt a világhálón közkinccsé tenni. Ilyen szerény vállalkozásra talán még a mai ínséges időkben is akadna forrás.

(Ez az előadás rövid összefoglalása egy alaposabb elemzésnek, amely a *Modern Nyelvoktatás* 2009/3. számában olvasható. A már feltárt változtatások 2009 októberétől megtalálhatók a Tinta Kiadó honlapján: www.tintakiado.hu.)

Irodalom

- Kontra M. 1994a. A Magyar Nyelv Értelmező Szótárának két kiadása volt. *Magyar Könyvszemle* 110.: 433–434.
- Kontra M. 1994b. Cenzúrázott értelmező szótár. *Heves Megyei Nap* 1994. szept. 24.: 4.
- Kontra M. 1994–95. Ország László életművének néhány tudománytörténeti vonatkozása. *Nyelvtudományi Közlemények* 94.: 201–219.
- Kontra M. 2000. Kicenzúráz – A cenzúra nem (tört)? In: Saly Noémi (szerk.) *Mihálynapit köszöntő. Írások Ilia Mihály születésnapjára*. Szeged–Budapest: Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 163–174.

Források

ÉrtSz. = *A magyar nyelv értelmező szótára* (Szerkesztette a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, Bárczi Géza akadémikus és Országh László egyetemi tanár vezetésével.) Budapest: Akadémiai Kiadó.

I. kötet A–D, 1959 és [h]armadik ... változatlan kiadás[a], 1978, ISBN 963 05 1814 7;

VII. kötet U–Zs, 1962.

Passzív szerkezetek, szenvedő értelmű átmeneti formák, személytelenség az *Értelmező szótár*+ példamondataiban

Magyarné Szabó Eszter

1. A passzivitás és a személytelenség kifejezési lehetőségei a magyar nyelvben

A magyar nyelvben a passzív igealakok és a velük alkotott mondatok sajátos helyzetben vannak: bár az élő nyelvhasználatban csak a kulturális ismeretanyag szintjén léteznek, működésük vonatkozásában mégis grammatikusak. Passzivalással a mai magyar nyelvben tehát nem képzünk (passzív morfológiájú) igéket, de a passzivalás két alapszabálya működik az igetőveken (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). Ugyanakkor a szerkezetes alakot csak állapot vagy eredmény kifejezésére használjuk. Nagyon fontos szabály, hogy a magyar nyelv a teljes személytelenség kifejezésekor nem tűri a passzív szerkezetet (Szűcs 2007).

Léteznek a magyar nyelvben úgynevezett szenvedő értelmű átmeneti formák is bizonyos képzőkkel feltüntetve, úgymint: *-Andó (kinevezendő)*; *-hAtó (kinevezhető)*; *-dik (kifejeződik)*; *-rA jut (kifejezésre jut)* (Szűcs 2007) A *kifejeződik*, *megoldódik*, *elválik* típusú igéket mediális igéknek vagy középigéknek is szokás nevezni, melyek közös jellemzője, hogy – bár szerepel mellettük konkrét alany – sokkal inkább a szándéktalanság kifejezésére szolgálnak. Ugyanazon tárgyas igéből az okozó argumentum egzisztenciális lekötésével sok esetben képezhető passzív és mediális ige is (Komlósy 2000).

Az alany kifejezése passzív szerkezetben több ok miatt történhet. Ennek egyik módja az általános alany alkalmazása, mely a magyar nyelvben történhet *az ember* / *az emberek* megjelöléssel, többes szám harmadik személyben ragozott igével, többes szám második személyben ragozott igével,

valamint az úgynevezett passzív igeképzőkkel. Ez utóbbiak alkotják a tényleges passzív szerkezeteket, az előbbieket passzív értelmű átmeneti formák, illetve aktív módon ragozott, de passzivitást vagy személytelenséget hangsúlyozó változatok. Ha a tettes ismeretlen, esetleg a tettes kilétét szándékosan elhallgatják, vagy nem nevezhető meg (így természetesen senkit sem lehet felelőssé tenni), ugyancsak használható általános alany a mondatban. További variációs lehetőség, ha az alanyt azért nem szükséges megnevezni, mert a szövegkörnyezet alapján ismert vagy nem fontos személy/dolog. Az alany elhagyása teljesen magától értetődőnek és bevett gyakorlatnak számít a különböző tudományos közlemények, törvények, rendeletek szövegeiben.

Összefoglalásként elmondható, hogy a passzív szerkezet főbb funkcionális típusait az alábbi kritériumok alapján különíthetjük el a magyar nyelvben (Szűcs 2007):

α a szemantikai tárgyat szintaktikai alanyra váltó szerkezetek:

1. folyamatot jelölő (pl. *feltételeződik*),
 2. állapotot vagy eredményt kifejező (pl. *el van hagyva*),
 3. modális funkciót hordozó (pl. *megnevezhető*),
- egyéb szenvedő értelmű kifejezések:
4. funkcióigei szókapcsolatok (pl. *szóhoz jut*),
 5. általános alanyú, ill. személytelen mondatok (pl. *az ember/az emberek*),
 6. képzett melléknévi és igeveves kapcsolatok (pl. *felismerhető előrelépések, az alkalmazandó törvények*).

β A szemantikai partner szerepű szintaktikai alany szenvedő szerkezetben jellegzetesen körülhatárolható folyamatszerűséggel bír, amelyben 3 értékű igeik mellett segédigeként a 'kap' jelentésűek szolgálnak (pl. *A biztosítottak megtérítik a költségeket.*);

γ személytelen passzívum esetén:

ez kétértelmű lehet; igazán akkor tekinthető passzívznak, ha cselekvőjét azonosítani tudjuk a háttérben (pl. *Az ajtó zárva van*).

2. Az Értelmező szótár+ rövid ismertetése

A Tinta Könyvkiadó 1998-ban jelentette meg első kiadványát, a *Magyar szókincstárt*, mely egyúttal *A magyar nyelv kézikönyvei* sorozat első darabja

is. A sorozat 13–14. kötete az *Értelmező szótár+*, Eöry Vilma főszerkesztésében, aki az MTA Nyelvtudományi Intézet Nyelvművelő és Nyelvi Tanácsadó Osztályának tudományos főmunkatársa volt. Eöry Vilma elnyerte szótárával a Tinta Könyvkiadó által alapított Arany Toll Díjat, a legnívósabb szótár minősítést.

A szótár előzményének az 1992-ben megjelent *Képes diákszótár* tekinthető. A benne fellelhető címszók/lemmák száma 16 065, a nyelvi adatoké 250 000. Számos – az alcímben megjelölt – nyelvi és egyéb adatot tartalmaznak az egyes szócikkek. Az alapszókinsz mellett tantárgyi szakszavak, régi szavak és határon túl használt szavak is szerepelnek. Az egyes szócikkek nagyon gazdag és változatos példamondattárral rendelkeznek.

3. A kiválasztott példamondatok elemzése

A példamondatokhoz tartozó címszók után a szótár kötetszáma és lapszáma; majd a példamondat, annak magyarázata, illetve besorolása következik az egyes pontban ismertetett kritériumok alapján. Összesen 30 mondat elemzésére került sor.

lágý (II / 952)

*Lágý víz esetén nem **kell** a mosógépbe vízlágýítót **tenni**.*

Ez a példamondat a harmadik, modális funkciót hordozó csoportba tartozik. A szükségszerűséget a *kell* módbeli segédigével, valamint a *tesz* ige főnévi igeneves alakjával fejezi ki. Az alanyt nem szükséges megnevezni, mivel a mondat üzenete alapján a hangsúly nem a cselekvőn, hanem a cselekvésen van.

lábjegyzet (II / 951)

*A lábjegyzetet kisebb betűtípussal **szokták szedni** a nyomdában.*

Ebben a példamondatban az ötödik csoport egyik tagjával, az általános alanyú típussal találkozunk. A *szokott* módbeli segédige egyébként is különleges abból a szempontból, hogy csak múlt időben használatos. Többes szám harmadik személyű alakja jelzi az általános alanyt, amelynek a befogadóhoz viszonyítva távolító szerepe is van.

lakkér (II / 954)

*Idén nem **emelkedtek** a lakkérek.*

Ez a mediális igékhez tartozó példa, azon belül az egyes, folyamatot jelölő csoport tagja. Alapvetően a szándékolatlanságra esik a hangsúly, emiatt alkalmazható ez a középigefajta.

lakosztály (II / 956)

*Az elnöki lakosztályban **szállásolták el** a magas rangú diplomatát.*

Az ötödik csoport tagjaként ez az ige többes szám harmadik személyben, továbbá múlt időben fejezte ki az általános alanyt.

lámpa (II / 956)

*A lámpánál **fordulj** balra!*

Érdekes változata az általánosság kiemelésének, amikor egyszerre bárminek és a befogadónak is szól az üzenet; ezt ebben a példamondatban az egyes szám második személybe tett ige mutatja. A felszólító mód az üzenet tartalmát nyomatékosítja.

lampion (II / 957)

*Szilveszterkor lampionokkal **díszítjük föl** a lakást.*

Ugyancsak vegyíti az általánosságot a személyesebb változattal az ebben a példamondatban szereplő ige: a többes szám első személlyel mintegy befoglalja az olvasót is egy nagyobb közösségbe. A cselekvés, amit itt megnevez, valóban közösségibb jellegű, mint a *lábjegyzet* címszónál található.

lánc (II / 957)

*A bicikli kerekét láncsal **hajtjuk meg**.*

*A falusi kutakból erős láncsal **húzzák fel** a vizet.*

Itt két példamondat is érdekesnek minősült a téma szempontjából: a bennfoglalásra az első; a nem mindenkre jellemző, ezért távolító jellegűre a második mondat a példa. Mindkét ige többes számban, kijelentő módban szerepel, a különbséget a ragozás adja.

láng (II / 958)

*Szalonnasütéskor **ne** a lángba **tartsd** a nyársad!*

A *lámpa* címszóhoz hasonlóan kérést, illetve utasítást kifejező ige, mely egyes szám második személyben, felszólító módban áll.

lány (II / 960)

*Anyja vidéki lány, valahol vidéken **született** és **nevelkedett**.*

Egy példamondaton belül két passzív jelentést hordozó ige is előfordul. A *születik* ige, ha nem magát az eseményt foglaljuk a történés pillanatában mondatba, múlt időben használatos, csakúgy, mint a *nevelkedik* ige.

lárma (II / 962)

***Áthallatszik** a szomszédok lármája.*

Ez az ige ugyancsak a passzív jelentést hordozó mediálisok közé tartozik. Leginkább egyes szám és többes szám harmadik személyben használjuk.

látatlanban (II / 964)

*Nem **szabad** semmit látatlanban **aláírni**.*

A harmadik, modális funkciót hordozó igék közé sorolható, lehetőséget kifejező *szabad* módbeli segédige társul ebben a példamondatban egy főnévi igeneves alakkal. A *szabad* sokszor szerepel helytelenül, hiszen a *tilos* mellett nem ragozható.

ma (II / 1015)

*Máról holnapra nem fog **megoldódni** ez a probléma.*

Szintén mediális igét alkalmaztak a *ma* címszó példamondatában. A *helyzet*, *probléma* és hasonló főnevek mellett használt, a cselekvést, illetve annak nehézkességét és személytől kevésbé függő lefolyását illusztrálja.

macskakő (II / 1016)

***Rázkódik** az autó a macskaköveken.*

Ez a mediális ige még jobban hangsúlyozza a tehetetlenséget, mint a *megoldódik* az előző példában. Az autó és a benne ülő utas/ok a cselekmény tényleges elszenvedői.

mák (II / 1025)

*Sütés előtt még **meg kell darálni** a mákot.*

A szükségszerűséget hangsúlyozó módbeli segédige miatt sorolható ez a példamondat a harmadik, modális funkciót tartalmazó csoportba. Ismét tel-

jes személytelenség, egyúttal egy elkerülhetetlen ténykedés a passzivitás üzenete.

manufaktúra (II / 1030)

*A XVI–XVII. században manufaktúrákban **állították elő** az ipari termékek nagy részét.*

Az ötödik csoportba tartozó személytelen mondat többes szám harmadik személyű, múlt idejű igealakot tartalmaz, ami megfelelően illusztrálja a korszaktól és a munkamódszertől való eltávolodást.

manzárd (II / 1031)

*A fiatalok számára a manzárdot **rendezték be** lakásnak.*

Ebben a példamondatban egészen más funkciója van a többes szám harmadik személynek és a múlt időnek. Nem eltávolítja, csak a háttérbe helyezi a tulajdonképpeni cselekvőt.

már (II / 1031)

*Már **alkonyodik**.*

Ez a mediális ige abból a szempontból is különleges, hogy az egyéb napszakok elnevezéseivel (*hajnalodik, pirkad*); illetve egyes természeti jelenségek fogalmához (*havazik, villámlik*) hasonlóan nem szerepelhet mellette semmilyen alany.

meghibásodik (II / 1052)

***Meghibásodott** a mosógépem, lehet, hogy nem is **tudják megjavítani**.*

A mondat első tagmondata egy mediális igét, a második egy modális funkciót hordozó, lehetőséget tartalmazó igekepcsoportot vonultat fel. A szakemberekre utaló többes szám harmadik személyű módbeli segédige a bizonytalanságot is érzékelteti.

öles (II / 1199)

*Öles termete **kimagaslott** a tömegből.*

Nagyon érzékletesen mutatja a *kimagaslott* mediális ige a termet birtoklójától való teljes akaratlanságot.

pályázat (II / 1229)

*Pályázatot **hirdettek** új magyar regényre.*

*Az új színház tervére pályázatot **írtak ki**.*

Ennél a címszónál ismét két példamondatot lehet szerepeltetni; mindkettő ugyanazt a csoportot, az általános alanyt képviseli. Általában mindkét ige múlt időben használatos, és pedig többes szám harmadik személyben, a kollektív felelősség és a cselekvés tényének hangsúlyozása miatt.

párhuzam (II / 1239)

*Ha párhuzamba **állítod** a két gondolatmenetet, **rájössz** a különbségre.*

Bár általános a mondat alanya, mégis a ritkább egyes szám második személyű igealakot tartalmazza. Abban különbözik a *lámpa* és a *láng* szócikkek példamondatainak igéitől, hogy ez kijelentő módban szerepel.

dicsér (I / 241)

*Valit **dicsérik** az iskolában.*

Az ötödik csoport képviselője többes szám harmadik személyű igealakjával nem annyira a több tanárra jellemző habitust, hanem a cselekvés tényét kívánja hangsúlyozni.

kitüntet (I / 868)

*Életművéért **tüntették ki** a színészt.*

Többes szám harmadik személyben, múlt időben áll a passzivitást sugalló, általános alanyú ige. A *pályázat* címszóval összevetve itt is a csoport ténykedése van előtérbe helyezve.

zár¹ (II / 1783)

*Ajánlatos a kaput éjszakára **zárni**.*

A harmadik, modális funkciót hordozó, melléknevet és főnévi igenevet összekapcsoló mondatban a lehetőséget szinte előíró jelleggel emeli ki, mintegy szükségszerűséggé alakítva.

felújít (I / 438)

*Szépen **felújították** a Budavári Palotát.*

Nemcsak azt a tényít érékelteti az ige, hogy többen végezték ezt a munkát, hanem azt is, miszerint a lényeg az épület új külalakja.

elválaszt (I / 340)

*Az összetett szavakat az összetétel határán **választjuk el**.*

Egy másik variációs lehetősége a személytelenségnek, ami már megmutatkozott a *lampion* és a *lánc* címszóknál is, ha az ige többes szám első személybe kerül. A példamondat preskriptív jellegét kiemeli a tartalom mellett a kijelentő mód, valamint az igeragozás e módja is.

elutasít (I / 339)

*Kértem, könyörögtem, de újra és újra **elutasítottak**.*

A személytelenség negatív színezetet kap a mondat tartalmából következően; itt is a cselekvés tényére kerül a hangsúly; a felelősöket képtelenség megnevezni.

műt (II / 1118)

*Csak két napja **műtötték**, de már vidáman szaladgál a folyosón.*

Habár ebben a példamondatban szintén az elvégzett munka eredménye a lényeg, nem kap az előző mondathoz képest negatív többletjelentést a tartalom.

3. Összegzés

A szemantikai tárgyat szintaktikai alanyra váltó szerkezetek közül a folyamatot jelentő mediálisokat összesen nyolc címszó példamondataiban lehetett tetten érni. Ezeken belül további csoportosítási lehetőségeket jelent az élettelen és élő alannyal való szereplés, így a *lakkér*, *ma*, *macskakő*, *meghibásodik* címszók alanya élettelen; az *öles* címszó alanya (*termet*), továbbá a *lárma* címszó alanya (*lárma*) egy élő személyhez mint birtokoshoz kapcsolódó „élettelen” tartozék. A *lány* címszó élő alannyal rendelkezik; a *már* címszónak pedig egyáltalán nincs alanya. Ha azt is meg szeretnénk vizsgálni, hogy az élettelen alanyok konkrétak-e avagy elvontak, akkor az előbbi típusból hármat, az utóbbiból viszont csak egyet, a *ma* címszóhoz tartozót (*probléma*) lehet megemlíteni.

Olyan állapotot vagy eredményt kifejező igét, amely létigével együtt jelenik meg, a vizsgált példamondatok egyikében sem lehetett fölfedezni.

A modális funkciót hordozó igéket öt címszó példamondatai tartalmazzák. A módbeli segédigék közül a *kell* két alkalommal (*lágý, mák* címszók); a *szabad* egyszer (*látatlanban* címszó); a *tud* szintén egyszer (*meghibásodik*) fordul elő. Az *ajánlatos* ugyan nem módbeli segédige, de melléknévként szintén modális funkciót képvisel (*zár^l* címszó).

Funkcióigei szókapcsolatot szintén nem lehetett találni a kiválasztott példamondatokban.

Az általános alanyú, illetve személytelen mondatok közül fordult elő a legtöbb: összesen 17 példamondat tartalmazta. Az egyes szám második személyű alakokból előfordult kijelentő mód (*párhuzam* szócikk) és felszólító mód (*lámpa, lány* szócikkek); a többes szám első személy három szócikknél szerepelt (*lampion, lánc, elválaszt*). A többes szám harmadik személyű alakokból 12 változatot lehetett olvasni (*lábjegyzet, lakosztály, lánc, manufaktúra, manzárd, pályázat, kitüntetés, felújítás, dicsér, elutasítás, műt*).

A vizsgált példamondatok alapján kijelenthető, hogy legjellemzőbben többes szám harmadik személyben, múlt időben fordultak elő a passzív jelentéskörű igék. A térbeli és időbeli közelítés/távolítás, a pozitív és negatív többlettartalom, a felelősség vállalása és elhárítása, a cselekvés szándékos avagy szándéktalan jellege szintén alapvető járulékos eleme ezen példamondatoknak.

Irodalom

- Alberti G. 2004. A szóképzéssel együtt járó vonzatszerkezet-változások rendszere. VII. Nemzetközi Magyar Nyelvtudományi Kongresszus, Budapest, MTA Székház.
- Hegedűs R. 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Komlósy A. 1992. Régensek és vonzatok. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Komlósy A. 2000. A műveltetés. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan III. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Szücs T. 2007. *A magyar vers kettős nyelvi tükörben: német és olasz fordításokban.*

Budapest: Tinta Könyvkiadó.

www.tintakiado.hu Utolsó hozzáférés időpontja: 2009. 9. 8.

Forrás

Eőry V. (főszerk.) 2007. *Értelmező szótár+*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

A szlengről és legújabb szlengszótárainkról

Laczik Mária

1. Bevezetés

A csoportnyelvek tanulmányozása régóta foglalkoztatja a nyelvészeket, de intenzívebb kutatásuk az utóbbi évtizedekre tehető. Ez jellemzi a hazai szlengkutatást is. A '90-es évek közepén a szlengkutatás debreceni műhelyében megindult a *Szlengkutatás* c. sorozat, melynek ötödik köteteként 2008-ban megjelent *A magyar börtönszleng szótára*, egy gazdag anyaggyűjtésről tanúskodó vaskos kötet. Ugyanebben az évben *Az ékesszólás kis-könyvtára* sorozat 9. tagjaként napvilágot látott egy másik szlengszótár is, Parapatics Andrea összeállításában, amely a mai magyar szleng összegyűjtését és értelmezését tűzte ki céljául. E rövid áttekintésben ez utóbbi szótár elemzésére vállalkozom, két másik szótárral összevetve (*A magyar börtönszleng szótára* és Minya Károly: *Új szavak I.*), de mielőtt erre rátérnék, szeretnék egy kis áttekintést adni magáról a szleng nyelvi jelenségéről és a szleng értelmezéséről.

A szlenget kutatók többsége egyetért abban, hogy a szleng fogalmának nincs megfelelő definíciója a szakirodalomban, ebből következőn, a szleng elnevezése, meghatározása és megítélése nem egységes, szinte minden kutatónál más-más meghatározást olvashatunk. A szleng első definíciója egy 1828-ban kiadott angol nyelvű szótárban olvasható (Reves), mely meghatározás mára számtalan módosuláson ment keresztül. A hazai szlengkutatásban alapvető cikként tartják számon Péter Mihálynak a költői nyelvhasználatot a szlenggel összehasonlító tanulmányát, melyben úgy fogalmaz, hogy alapvetően „...mindkettőt a kifejezési lehetőségek megújításának, az elkülönülésnek, a »másként mondásnak« igénye” mozgatja (Péter 1980: 276). Kis Tamás a hazai kutatásokra alapozva 1997-ben azt állapítja meg, hogy: „Ma még egyetlen magyar szlenggel foglalkozó munka sem teheti meg, hogy ne próbálja meg definiálni a szlenget, vagy legalábbis körülírni vizsgálatának tárgyát, ugyanis nem rendelkezünk olyan általánosan elfogadott, a szleng főbb tulajdonságait összefoglaló meghatározással, amelynek alapján biztosra vehetnénk, hogy az olvasó és a szerző ugyanazt fogja érteni szlengen” (239). Felmerült az a gondolat is, hogy egyáltalán

meghatározható-e a szleng nyelvi jelensége, és hogy célszerű-e a magyar nyelvészetben ezt a kifejezést használni.

Meghatározásaikban abból indulnak ki a szlengkutatók, hogy lényegében mindenki ismeri, érti, egyéniségének, életkorának, társadalmi hovatartozásának, a beszédhelyzeteknek megfelelően használja is a szlenget. A szleng, jellegéből fakadóan, állandó módosuláson megy keresztül, ezt az állandó változást a meghatározásoknak is követniük kell. A csoportnyelv szavai gyorsan elavulnak, és hamar átadják helyüket az újabb keletkezésűeknek. A szleng egy olyan sajátos beszéd mód, divatjelenség, amely rövid időn belül tud széles körben elterjedni, de ugyanolyan gyorsan el is avulhat. Sokszor definiálják tiszavirág életű jelenségnek, amely vonását ugyanakkor nevezhetjük relatívnek is. A szlengnek gyakori megújulásra van szüksége, hogy megtarthassa alapvető nyelvi jellemzőjét, az expresszivitást. A gyakori megújulás, a változás ugyanakkor dinamikus jellegéről árulkodik. Abban mindenki egyetért, hogy a szleng a beszélt nyelv sajátossága, s mivel a szleng a szavakban és nem a nyelvtanban jelenik meg, a szókincsnek a legszabadabban változó része. A szleng a kötetlen beszédhelyzetekre jellemző, s nagyon fontos sajátossága, hogy kreatív. Használatának egyik célja, hogy figyelemfelkeltő, meglepő, szórakoztató vagy éppen megdöbbenítő legyen, hogy kiemelkedjen a többi lexikai egység közül (Andersson 1999: 254). A szleng gyakran humoros jellegű, a beszélők arra törekszenek, hogy a mindennapi szavak helyett szokatlan, tréfás és olykor szándékosan otromba kifejezéseket használjanak (Domasnyev 1999: 188). A szlengben – mint a köznyelv egyik változatában – éppen ezért egyesek a nyelvteremtő erő eleveenségét üdvözik, s szép új kifejezéseket is a hordalékának tartanak, míg mások elítélik, mert durva kifejezéseknek is helyet ad (Szilágyi 1999: 10).

2. Vizsgált szlengszótáraink tematikája

A szleng elsősorban szóbeli nyelvi forma (Domasnyev 1999: 189), aminek nem mondanak ellent az egyre-másra megjelenő szlengszótárak. Ismeretes, hogy a legtöbb nyelv kiadta a maga általános és csoportnyelvi szótárát, s ugyancsak ismeretesek kétnyelvű szlengszótárak is (Fenyvesi 2001). A szűkebb vagy tágabb körben végzett gyűjtések eredményeképpen megjelenő szótárak mintegy megállót jelentenek a szleng állandóan változó folyamatában. Ezért sem tartottam volna feleslegesnek a Parapatics-szótár címéhez egy olyan kiegészítést hozzáilleszteni, amely formájában is jelezhetné, hogy

a későbbiekben várható a szleng állandó mozgását követő újabb kutatások eredményeit közzétevő kiadvány, ami egyben sorozatjellegűt is kölcsönözhetne neki. Ezt a módszert láthatjuk Minya *Új szavak I.* kiadványában (2007), amely jelzés számomra azt is sugallja, hogy a köznyelvi lexika állandó változása is lexikológiai kérdéseket vet fel.

Parapatics szótára előszavában rögzíti, hogy olyan szavak, kifejezések kerültek be a szótárba, „amelyekkel bármikor találkozhatunk napjainkban, az újságokban, a televíziós műsorokban, az interneten, az iskolai, munkahelyi, családi beszélgetések során vagy akár az utcán is” (Parapatics 2008: 9). Nem tematikus szótárról van tehát szó, ellentétben Szabó Edina börtönszleng szótárával, amelyet egy zárt(abb) közösség nyelvhasználatából állított össze, ami nem zárja ki ugyanakkor, hogy a két szótárnak ne lennének több ponton átfedést mutató részei. Szabó szótárában a börtönszleng tematikai csoportjai („attrakciós központjai”) (Szabó 2008: 20) a börtöntársadalmat, annak hierarchiáját és értékhierarchiáját tükrözik, amelyek középpontjában az ember áll, jellemének különböző megnyilvánulásával. Erről maga a szerző is ír előszavában (uo. 20–25), megnevezve olyan szinonimákban gazdag témaköröket, mint *viselkedés, testiség, szexualitás, homoszexualitás, a nő, a női testrészek, férfitestrészek, közösülés*. Ugyanakkor a szleng kifejezések köre kiterjed teljesen ártatlan fogalmakra is, ahogy azt másik vizsgált szótárunkban is megfigyelhetjük. A börtönszlenghez képest a Parapatics-szótár tematikailag sokkal szerteágazóbb, fogalomköri szinonimamutatójában 32 főcsoportot különít el, ezek esetében olykor alcsoportokat is megnevez. Döntő többségben olyan főcsoportok vannak (21), amelyekben nem tüntet fel alcsoportokat, mint a *népnevek, pártállások, emberek, testrészek, társalgás, társas viselkedés, verés, szidás, lélektan, megvetés, természeti jelenségek, időjárás, ünnepek, kozmetikumok, intézmények, üzletek, helyiségek, munkahely, foglalkozás, helységek, pénz, elemi életjelenségek, mennyiség*. Több-kevesebb alcsoportot találunk viszont a többi fogalomkörnél. Legtöbbel a *hobbi, szabadidő* és az *iskola* fogalomkör rendelkezik (6-6), de nem sokkal marad el (4) a *kapcsolatok (család, szerelem, barátság, nemi élet)* fogalomkör sem. Ugyancsak több alcsoportot különít el a *táplálkozás, az élőlények, az öltözködés, a bűnözés* fogalmak használatában.

Mivel a szleng ősi jelensége mindig eredeti beszédmódon alapul, rendkívül sok közötté a rokon értelmű szó (Domasnyev 1999: 188). A szinonimák gazdagságára nagyszerű példa mindkét szlengszótár. Jespersen állapítja meg, hogy a szleng legkedveltebb és szinonimákban leggazdagabb területeként általában a különböző testrészek említhetők (Jespersen 1999: 206), s ezt mindkét szótár megerősíti. Parapatics általános szótára is hasonlóan gazdag az *italozás, a részegség, az alkoholos állapot, az erőszak* nyelvi formába önthető alakjaiban. A szinonimákban gazdag fogalomkörök között több a negatív tartalmú szócikk, utalok itt a *tudatlanság, buta, szerencsétlen, ügyetlen, rossz gyenge minőségű, kellemetlen, faragatlan, negatív tulajdonságok, reakciók* fogalomkörökre. Ehhez képest pozitív kisugárzásról mindössze *a nagyon, teljesen, a jó, nagyon jó* valamint a lexikai fokozás szócikkei (*sirály, király, penge, csúcs*) vallanak.

Feltűnően sok szinonimával rendelkeznek a szótárba bevett igék közül a *mesél, beszél, megy, elmegy, eszik, megüt, berúg, közösül, akadékoskodik, gonoszlik, kötekszik, ügyeskedik, küzd, törekszik valami elérésért, valami meghódítására*.

3. A szlengszótár és a köznyelvi szótár szócikkei

Vizsgáljuk meg közelebbről Parapatics Andrea szlengszótárának (2000) és Minya Károly köznyelvi szótárának (1250) szócikkeit. A két szótár összevetését abból a megfontolásból teszem, hogy a szleng alapvetően a köznyelvből építkezik, de fordított is lehet a folyamat. Mindkét szótárban megtaláljuk a lexémák értelmezését, használatukra utaló példamondatokat, és rövidebb vagy részletesebb szófaji megjelölésüket. Kétségtől, a két kiadvány szócikkeinek jellegében az eltérés dominál, de figyelmet érdemelnek azok a szócikkek, amelyek egybeesnek, vagy a szlengképződés folyamatát is érzékelni engedik.

A szócikkek alapján az alábbi észrevételek fogalmazhatók meg.

3.1. Azonos alak – azonos jelentés (12 lexéma)

becsajozik, bevállal, csúcs, király, eltapsol, húzás, kábszer, lepenget, megzakkan, pézsé, pogi, pörög. Nem célom, hogy eldöntsem, melyik szótárban van ezeknek a szavaknak a megfelelő helye, de az átfedés árulkodik a szóalkotás folyamatáról, a szavak stílusértékének változásairól is.

3.2. Azonos alak – nem teljesen azonos jelentés (3 lexéma)

A *izomagyú* alak 'erős testalkatú, kigyúrt felsőtestű férfi' jelentésben szerepel a köznyelvi szótárban, a Parapatics-szótár értékítéletet is tulajdonít a szónak, 'izmos, de buta' értelemben. A *keménykedik* ige 'szigorú viselkedés, túl határozott állásfoglalás és valamilyen ügyben való intézkedés' jelentéssel szerepel Minyánál, míg a szlengszótár pejoratívabb értelmet tulajdonít neki, és 'a nagyképű, nem természetesen viselkedő' jelentésben tünteti fel. A *lenyúl* ige 'ellop, eltulajdonít' jelentését a szlengszótárban is megtaláljuk, de ugyanez az ige a szlengben újabb jelentéssel is használatos, 'kölsönkér valakitől, lenyúl valakit valamivel'.

Ez a két csoport jó példa lehet arra is, hogy a többjelentésű szavakból az egyes nyelvi rétegek más-más jelentést domborítanak ki.

3.3. Azonos alak – eltérő jelentés (2 lexéma)

A *bekattan* igét a köznyelvi szótár 'elveszti türelmét, idegileg kikészül, megzavarodik, megőrül' jelentésben használja, Parapaticsnál az 'elfárad, begyullad, megbolondul' értelmezés kerül előtérbe. A *joystick* szónak Minya Károly a műszaki jelentését emeli ki szótárában ('botkormány, kormányrúd játék vagy műszaki eszköz irányítására'), míg Parapatics az eufemisztikus, tréfás jelentésénél fogva ('hímvesző') veszi be szótárába. Megjegyzendő, hogy a börtönszlengben az utóbbi megnevezésére a botkormány alak is szerepel a szinonimák sorában.

3.4. Eltérő szófaj – nagyjából azonos jelentés (4 lexéma)

A köznyelvi szótárban a *bénázik* ige 'szerencsétlenkedik, ügyetlenkedik' jelentésben szerepel, a szlengszótár a *béna* melléknévet szerepelteti szinte azonos jelentéssel ('szerencsétlen, ügyetlen'), de társul hozzá egy többletjelentés is 'buta, szellemileg gyenge'. A *gáz* 'baj, gond, probléma' a szlengszótárban *gázos* melléknévi alakban és 'kellemetlen helyzet' jelentésben szerepel. A *macera* főnév (vesződség, tortúra, nagy munka) a *macerás* melléknévvel váltakozik 'bonyolult, fáradságos' értelemben. Minya Károlynál a *pengés* lexéma, 'ügyes, technikás' értelmet kap, Parapatics gyűjtésében a *penge* a 'nagyon jó' jelentésben kerül be.

3.5. Alakváltozatok azonos jelentésben

Az informatika terjedésével a köznyelvi szókincs egyre szervesebb részévé válnak az olyan szavak, mint *processzor*, *e-mail*, *mobil*, s ez a jelenség a szlengalkotásra is hatással van. Így születtek meg az olyan képzett alakok, mint *proci*, *mobika*, *emil*, *emilezik* – ez utóbbiak tréfás magyaros hangzással.

3.6. Egyéb szavak

A *narkó*, *narkózik*, *narkós* lexémák csak az Új szavak szótárába kerültek be, a Parapatics-szótár szócikkei között nem szerepelnek. A szlengszavak eredetét vizsgáló kutatások bizonyítják, hogy a köznyelvi, és a különböző csoportnyelvi változatok mellett nagy számban kerül át az általános szlengszókincsbe a társadalom peremén működő kábítószeripar szókincséből is (Andersson 1999: 253), amelyek idővel akár köznyelvi használatúakká is válhatnak.

3.7. Diáknyelvi elemek

Találunk példát a szlengszótárban az ifjúsági nyelvhasználatra, ezen belül a diáknyelvben használatos betűszókra: *művtöri*, *művtöris*, *művszer*, *művszerves művter*, *szakdoga*, *szakdogapara*. Erről a területről számos hasonló szerkezetű lexéma lenne összegyűjthető egy, a mai ifjúság nyelvhasználatát feltérképező szótárban (Bachát 1980).

4. A szóalkotás módjai

A köznyelv és a szleng szóalkotási módjait összehasonlítva – eltekintve a számadatoktól –, hasonló tendencia mutatható ki, leggyakrabban a szóösszetételt és a szóképzést használja fel arra, hogy új, kifejező erejű szavakat hozzon létre. Minya Károly szótárában igen nagy az összetett szavak aránya, az 1250 szócikk közül 801 különböző típusú összetétel, ezen belül a jelentéssűrítő összetétel dominál – ezt a szótár előszavában (2007: 7) számszerűsíti is a szerző (*hulladékudvar*, *humánerőforrás-menedszer*, *profitorientált*, *programnyelv*). A szóképzést ehhez képest elenyésző példa képviseli, mindössze 68 lexémával van jelen. A fennmaradó mennyiség osztozik a szóalkotás többi formáján, mint a szóvegyülés, -rövidülés, tükörszó, elvonás, mozaikszó.

A szlengben erős a hajlam, a szavak lerövidítésére, amely jelenség a hosszabb, sokszor idegen eredetű szavakat célozza meg (*belő, fagy, fejtágítás, fű*). A különböző szlengtípusokban a szószerkezetek használata is megfigyelhető. Nem ritka az sem, hogy a köznyelvhez viszonyítva hosszabban fejezi ki magát, egész asszociációs láncsal (*összetolja a bűtort, le van robbanva, szét van csúszva, gellert kap, el van szállva magától, bedurran az agya*). Gyakori jelenség, hogy olyan egyszerű elemeknek is szerepet szán, mint az igekötők, amelyek a szleng játékosságáról, tréfálkozó kedvéről, találménységéről árulkodnak (*lepattan, lepenget, leperkál, bedörzsöl, bedurran, beelőz, bekávézik*). Előfordul teljesen önkényes szóképzés is (*lepetés, iszi, imba*).

A mindennapi nyelvhasználat során akarva-akaratlanul mindannyian hallunk és használunk szlenget, igaz, eltérő mértékben. Vannak olyan dolgok, olyan nyelvi helyzetek, amelyek mintegy felkínálják a szleng használatát. Andersson véleményével (Andersson 1999: 255) nagyon sok szlengkutató egyetért, miszerint: „A szlengszavakat könnyű megtanulni, de nehéz naprakészen maradni, helyesen használni és kombinálni a szavakat.” A szlengnek az a törekvése, hogy meneküljön a szabályos, szokványos, átlagos szavak használatától, túlmutat az egyén nyelvhasználati szokásain, bizonyos közös emberi vonásokat is takar.

Irodalom

- Andersson, L.G., Trudgill, P. 1999. A szleng. In: *Tanulmányok a szleng fogalmáról*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 247–260.
- Bachát L. 1980. Az ifjúsági nyelv szókészletének eredete. In: *Magyar Nyelvőr* 3. 148–157.
- Domasnyev, A. I. 1999. Társalgási nyelv, szleng, zsargon. In: *Tanulmányok a szleng fogalmáról*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 183–195.
- Fenyvesi I. 2001. *Orosz–magyar és Magyar–orosz szlengszótár*. Budapest: SYCA Kiadó.
- Jespersen, O. 1999. A szleng. In: *Tanulmányok a szleng fogalmáról*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 203–211.

- Kis T. 1997. Szempontok és adalékok a magyar szleng kutatásához. In: *A szlengkutatás útjai és lehetőségei*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 237–293.
- Minya K. 2007. *Új szavak I.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Parapatics A. 2008. *Szlengszótár. A mai magyar szleng 2000 szava és kifejezése fogalomköri szinonimamutatóval*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Péter M. 1980. Szleng és költői nyelvhasználat. *Magyar Nyelvőr* 3. 273–281.
- Péter M. 1999. „Húsz év múlva”. Régebbi és újabb gondolatok a szlengről. In: *Tanulmányok a szleng fogalmáról*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 25–38.
- Reves, H. F. 1999. Mi a szleng? Véleménykutatás. In: *Tanulmányok a szleng fogalmáról*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 197–202.
- Szabó E. 2008. *A magyar börtönszleng szótára*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Szilágyi N. S. 1999. A csoportjellegű szövegek. In: *Tanulmányok a szleng fogalmáról*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 9–13.

Az *-ing* szuffixumot tartalmazó anglicizmusok sajátosságai a francia nyelvben

Őrsi Tibor

1. Más nyelvekhez hasonlóan, a mai francia nyelvben is számos anglicizmussal találkozunk. Ezek legnagyobb része a szókincs területén fordul elő. Kifejezetten grammatikai elemet azonban ritkán kölcsönöz az egyik nyelv a másikból. Mindenképpen figyelmet érdemel, ha mégis ez történik. A 16. században a francia nyelv átvette a spanyol eredetű *-ade* képzőt, amely azután produktívvá vált. Valami hasonló történik a mai francia nyelv esetében is. Három új keletű angol eredetű szuffixum jöhet szóba: *-ing*, *-er*, *-man*, illetve *-woman*. Dubois (1962) csak az *-ing* és a *-er* szuffixumokat tárgyalja. A *Robert méthodique* (1989) szótár egyiket sem tekinti francia szuffixumnak. Dubois és Dubois-Charlier (1999) az *-ing* szuffixumot „ismerik el”.

Az *-ing* végződést tartalmazó szavak a 19. század végétől terjednek el tömegesen francia nyelvben a sportnyelv, különösen a turf népszerűségének következtében. Ezek közül jó néhány mára elavult: *selling* (*stake*) ’olyan lóverseny, amely után a futott lovakat eladják’, *shirting* ’pamut ingvászon’. Ugyanakkor folyamatosan újak is felbukkannak: *piercing* (1990). Spence (1991) tanulmánya 450 *-ing* végződésű anglicizmust tárgyal. Számuk a hivatalos nyelvpolitika eredményeképpen valamelyest visszaszorulóban van. Az anglicizmusok helyettesítésére javasolt ajánlásokat szögletes zárójelben adom meg.

2. Fonetikai integráció

A francia egynyelvű értelmező szótárak legtöbbje és az anglicizmus-szótárak egy része megadja a szócikkek kiejtését. Az *-ing* szuffixumot tartalmazó szavak esetében hat különböző kiejtést figyeltek meg. A francia *-oing* végződés (pl. *poing* ’ököl’) analógiájára a *shampooing* ’sampon’ (1877) szóban a szuffixum kiejtése: [-ɛ̃]. A geológiában használt *pouding* ’kavicskő’ (1753) terminus kiejtése: [pudɛ̃g]. Mára általánossá vált az [-iŋ] kiejtés: *meeting* [mitiŋ] ’gyűlés’. Korábbi, ma már inkább csak humorosnak szánt kiejtések: [-iQ], [-ɛ̃:Q] és [-ɛ̃:Z].

3. Morfológiai integráció

Az *-ing* szuffixumot tartalmazó anglicizmusok a francia nyelvben hímnemet kapnak, mint a legtöbb anglicizmus. Előfordul, hogy az *-ing* végződésű szó nem integrálódik: *feeling, casting, meeting*. Ebben az esetben nem szegmentálhatjuk a szót, hiszen a *tő* a francia nyelvben nem értelmezhető, mindenestre a végződést szuffixumnak érezzük. Általában ige-ővekekhez kapcsolódnak. Akár egész szócsaládok is létrejöhetnek, ha az anglicizmus töve nem túl idegen a francia morfológia számára: *doping, antidoping, doper, dopant, dopeur; kidnapping, kidnapper, kidnappeur/kidnappeuse*. Néha főnevekhez illesztik az *-ing* szuffixumot: *caravaning* 'lakókocsi kempingezés', *rafting, canyoning*. Megint máskor csak a francia nyelvben alkotnak ánglicizmust: *footing* 'nem versenyszerű testedzésből végzett futás'. Ez az ánglicizmus elavulóban van. Helyette egyre inkább a *jogging* anglicizmust használják.

4. Az *-ing* szuffixum jelentései a *Trésor de la Langue Française informatisé* alapján

4.1. Az *-ing* képző tevékenységet, eljárást, folyamatot fejez ki

4.1.1. *Sportra vagy ahhoz kapcsolódó tevékenységre utal:*

bowling, camping, doping, forcing, footing, jogging, skating, yachting, curling

Szóösszetételekben déterminant funkcióban: starting-block 'rajtgép'; *sparring-partner* 'edzőtárs bokszbán'; *punching-ball* 'verőlabda'

4.1.2. *Ipari, közgazdasági és vállalatirányítási tevékenységet jelöl:*

cracking/craquage 'krakkolás, hőbontás', *pressing* [*repassage à la vapeur*], *dry-farming* 'száraz gazdálkodás', *clearing, dumping, leasing, marketing, planning*

4.1.3. *Jelenség, eljárás:*

fading 'évanouissement', *aquaplaning* 'vizencsúszás (autóé)', *brushing* [*thermobrossage*] 'beszárítás (hajé)'

4.1.4. *Különböző tevékenységek:*

happening, kidnapping, lifting

4.1.5. *Szóösszetételekben a rendeltetést kifejező déterminant:*

chewing-gum, living-room, rocking-chair

4.1.6. *Az -ing képzővel képzett szó kizárólag egy cselekvés eredményét jelöli:*

briefing, building, listing, meeting, standing, travelling.

4.2. A szuffixum helyet vagy konkrét dolgot jelöl. A szótó ennek rendeltetését fejezi ki.

4.2.1. *Hely: bowling, camping, dancing, dispatching, living*

4.2.2. *Készülék(hez erősen kapcsolódó eljárás): monitoring*

4.2.3. *Ruhadarab: smoking, training*

4.2.4. *Vállalattípus: holding*

5. Az áanglicizmusok típusai

A francia nyelvben az *-ing* végződésű főnevek között is számos angol eredetűnek tűnő kifejezés létezik. Közülük néhány az angoltól függetlenül keletkezett. Ha egyazon anglicizmusnak több jelentése van, lehet hogy az egyik jelentés tényleges anglicizmus, a másik pedig áanglicizmus:

camping

a) 'kempingezés' = ang. *camping* (alak és jelentés átvétele). „Szabályos” anglicizmus.

b) 'kemping' = ang. *camping-site*.

Ebből rövidült le (= szóelvonás) és lett ebben a jelentésében hamis barát és áanglicizmus a francia nyelvben.

standing

a) (személyekről) 'rang, pozíció, tekintély'

b) (dolgokról) 'luxus, komfort'

Az első jelentés megegyezik a forrásnyelvi jelentéssel, a második jelentés viszont az angolban nem létezik.

5.1. Szóelvonás eredményeként alakultak ki

A brit angolban a *car park*, az amerikai angolban pedig a *parking lot* kifejezést használják 'gépjárműparkoló' 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* '(vegy)tisztító szalon' szóban a (tisztítást követő) vasalás helyére. A francia *living* 'nappali (szoba)' jelentésű anglicizmus az angol *living-room* rövidülése, mint ahogy a francia *training* 'tréningruha' is az angol *training suit* kifejezésből keletkezett.

Számos egyéb esetben fordul elő, hogy összetett szavakban elhagyják a morfológiai fejet, azaz a *déterminé*-t, és ezáltal további áanglicizmusok

jönnek létre: *smoking (jacket)*, *sleeping (car)*. Az ánglicizmusok kialakulásának körülményei nem mindig egyértelműek. A *dancing* 'táncos szórakozóhely' (1919) anglicizmus egy feltételezett *dancing-hall*, *dancing-room* vagy *dancing-house* kifejezés rövidülése kellene, hogy legyen, ugyanakkor az *Oxford English Dictionary* korpuszában a *dancing-hall* szóösszetétel mindössze egyszer (1753) fordult elő, a *dance-hall* kifejezés viszont negyvenszer. Orr (1935: 300) megállapítja, hogy a francia nyelvben a szuffixumnak egy sajátos „lokatív” használata alakult: „Azt a helyet fejezi ki, ahol az adott cselekvés végbemegy.”

5.2. Angolnak tűnő *signifiant*, amely azonban nem létezik az angol nyelvben

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 fordul elő. *Forçage* lenne a helyes francia alak. Léteznek megfelelő kifejezések: *forcer l'allure*, *accentuer la pression*. A hivatalos ajánlás a *pression* szó használatát javasolja.

5.3. Angolnak tűnő *signifiant*, amely azonban ebben a jelentésben nem létezik az angol nyelvben

Az (5.1.) alatt már említett *pressing* 'gőzvasalás (szárzisztítás után)' anglicizmust a *to press* 'vasalni' igéből (1935) képezték az angolban. Ezt került a francia nyelvbe és lett „szabályos” anglicizmus. '(Vegy)tisztító (szalon)' jelentésben ánglicizmus, hiszen angol megfelelője: *drycleaner's*.

5.4. Szóképzés következtében alakult ki

5.4.1. A *footing* 'kocogás' szó az angol nyelvben nem létezik. A franciában végbement szóalkotás nem mond ellent 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 *-ing* képző. Ezt az 1885 óta használatos anglicizmust 1974 után egy másik anglicizmus váltotta fel: a *jogging* kölcsönszó.

5.4.2. *Mailing* 'levélreklám, reklámlevél' [*publipostage*]

Ezt a szót a francia nyelvben képezték az *-ing* végződésű anglicizmusok mintájára. A *to mail* 'postázni' igéhez hozzáillesztették az *-ing* szuffixumot.

Ezt a fajta reklám- és kereskedelmi tevékenységet az USA-ban a *direct mail* kifejezéssel jelölik. Francia nyelvi jelentése speciálisabb, az angolban általánosságban jelenti, hogy 'postázás, postára adás'.

5.4.3. *Wading* 'horgászás folyóban állva'

Integrálódott ánglicizmus, nincs is hivatalosan ajánlott helyettesítése. Valójában a francia nyelvben képezték az angol *to wade* 'vízben gázol' jelentésű igéből. 1952 óta adatolható. Angol megfelelője: *stream angling*. Az angol *wading* szó csak a 'vízben gázolás' cselekvés jelölésére használatos, illetve jelzőként: *wading bird* 'gázlómadár'.

5.6. Részleges franciásítás

Surbooking 'túlfoglalás' [*surréservation*]

1965 óta fordul elő. Az angol *overbooking* szó „franciásítása” A *to book* '(jegyet) foglal' jelentésű töből képezték az angolban a *to overbook* és az *overbooking* kifejezéseket. Az ánglicizmus az angol kifejezés részleges franciásítása révén keletkezett: a szó tövét meghagyták, csak az affixumokat franciásították.

6. Hivatalos franciásítás

A francia nyelv védelmére létrehozott terminológiai szakbizottságok hivatalos ajánlásokat tesznek a francia nyelv védelme érdekében. Minden egyes anglicizmust külön értékelnek, majd állást foglalnak. Hivatalos ajánlásaikban az alábbi tendenciák fedezhetők fel.

6.1. Az integrálódott anglicizmusokat meghagy(hat)ják:

baby-sitting, *chewing-gum* 'rágógumi', *débriefing* 'kivallatás; kiértékelés', *feeling*, *happening*, *holding*, *jogging*, *travel(l)ing* 'a kamera „utaztatása”; az így készült felvétel'.

6.2. Franciásítás az *-age* szuffixum segítségével

Az új keletű, még nem integrálódott anglicizmusokat igyekeznek tűzzel-vassal helyettesíteni. Ha az *-ing* szuffixum a cselekvés folyamatát jelöli, akkor annak helyettesítésére általában a megfelelő francia *-age* szuffixummal képzett alakot ajánlják:

aquaplaning [*aquaplanage*] 'vizencsúszás', *coupon(n)ing* [*couponnage*] 'termék vagy szolgáltatás eladása válaszlapos hirdetés által'; *cracking*

[*craquage*] 'krakkolás, hőbontás'; *franchising* [*franchisage*] 'jogátruházás'; *listing* [*listage*] '(ki)listázás'; *monitoring* [*monitorage*] 'monitoros megfigyelés, felügyelet'; *zapping* [*zappage*] 'tv-csatornák váltogatása távirányítóval'; *zoning* [*zonage*] 'övezetbesorolás'

6.3. Más változtatással párosítva

factoring [*affacturage*] 'faktorálás', *engeneering* [*ingénierie*] 'szakértelem, mérnöki tudás'

6.4. Más, etimológiailag indokolt helyettesítési technika

marketing [*mercatique*] 'marketing'; *merchandising* [*marchandisage*] 'értékesítéstechnika'; *briefing* [*bref*] 'rövid eligazítás, gyorsinfó'. (Ellentéte: *débriefing*, ezt meghagyták.)

6.5. Fordítás, tükörfordítás, egyéb szemantikai alapú helyettesítés

bodybuilding [*culturisme, musculation*] 'testépítés'; *brainwashing* [*lavage de cerveau*] 'agymosás'; *casting* [*audition; distribution artistique*] 'színészek meghallgatása; szereposztás'; *fading* [*évanouissement*] 'távoli rádióadók vételekor a térerősség, illetve a hangerő szabálytalan ingadozása'; *orienteering* [*course d'orientation*] 'tájéfutás'; *timing* [*calendrier, minutage*] 'időbeosztás'

6.6. Részleges fordítás

télэшopping [*télэachat*] 'televízióadáson keresztül szervezett kiskereskedelmi árusítás, áruvásárlás'

6.7. Nincs hivatalosan ajánlott helyettesítés

Csak kivételesen fordulhat elő: *canyoning* 'vadvízi evezés'; *rafting* 'vadvízi evezés gumicsónakban'; *piercing* 'testékszer'; *lobbying* 'lobbizás'. Ugyanakkor a *lobby* főnév helyett a [*groupe de pression*] kifejezést ajánlják, de ezt nem tudták „igésíteni”.

6.8. Sikeres-e a helyettesítés?

A hivatalosan ajánlott francia megfelelők elfogadottsága változó. Valamilyen arányban mind az anglicizmust, mind a hivatalos ajánlást használják. Az alábbi anglicizmusok francia megfelelőikkel történő helyettesítése nem tűnik sikeresnek:

brainstorming [remue-méninges] 'ötletbörze'; *coaching* [mentorat] 'edzés, személyre szabott felkészítés'; *dispatching* [(poste de) distribution; centre de commande] 'diszpécserszolgálat; irányítóközpont'; (face)lifting [lissage, remodelage] 'ráncefelvarrás (arcon)'; *marketing* [mercatique] 'marketing'; *mailing* [publipostage] 'levélreklám, reklámlevél'; *leasing* [crédit-bail] 'lizing'; *sponsoring* [parrainage, mécénat] 'szponzorálás'

7. Összefoglalás

Az angol nyelvben az *-ing* szuffixum a cselekvés folyamatát fejezi ki. A francia nyelvben előforduló anglicizmusokban (és álanglicizmusokban) e funkció mellett gyakori egy másik funkció, amikor is a szuffixum a cselekvés helyére utal. Ez az oka számos álanglicizmus kialakulásának. A már több évtizede folyó hivatalos nyelvpolitikai beavatkozások hatására dinamizmusuk csökkenni látszik az utóbbi években. A közelmúltban felbukkanó *-ing* végződésű anglicizmusok főleg a műszaki, a tudományos, és a gazdasági nyelvben fordulnak elő. Ez a tényező biztosítani látszik fennmaradásukat. A *stripping* – alapértelmezésben 'tépés' – jelentésű szó használatos műszaki, atomfizikai és sebészeti terminusként. Sok *-ing* végződésű anglicizmusnak megvan az az előnye, mint az anglicizmusoknak általában, hogy tömörek és expresszívek. Helyettesítésük sokszor csak nehézkes körülírással lehetséges. A francia nyelvben 1961 óta adatolt *upwelling* oceanográfiai szakkifejezés francia magyarázata a *Petit Robert 2007* szótárban: „*Remontée vers la surface des eaux océaniques profondes le long de certains littoraux*” 'az óceán mélyén található víztömegek felszínre emelkedése egyes partszakaszok mentén'. Ha helyettesíteni akarják, annyit legalább kell mondani, hogy *remontée à la surface* 'felszínre emelkedés' vagy *remontée d'eau* 'vízfelemelkezés'. A precíz kommunikáció megkövetelné a teljes alak használatát. Csak győzzék kimondani!

Irodalom

- Dubois J. 1962. *Étude sur la dérivation suffixale en français moderne et contemporaine*. Paris: Larousse.
- Dubois J., Dubois-Charlier F. 1999. *La dérivation suffixale en français*. Paris: Nathan.

Orr, J. 1935. Les anglicismes du vocabulaire sportif. *Le Français Moderne* 3. 239–311.

Spence, N. 1991. Les mots français en -ING. *Le Français Moderne* 59. 188–213.

Források

Bonnaffé, É. 1920. *Dictionnaire étymologique et historique des anglicismes*. Paris: Delagrave.

Höfler, M. 1982. *Dictionnaire des anglicismes*. Paris: Larousse.

Le Nouveau Petit Robert 2007. Version 3.0. CD-ROM. 2006. Paris: Dictionnaires Le Robert/Sejer.

Oxford English Dictionary. Second Edition on CD-ROM. Version 3.1. (2004). Oxford: OUP.

Rey-Debove, J., Gagnon G. 1980. *Dictionnaire des anglicismes*. Paris: Le Robert.

Le Robert méthodique. 1989. Paris: Dictionnaires Le Robert.

Tournier, J. 1998. *Les mots anglais du français*. Paris: Belin.

Trésor de la Langue Française informatisé. 2004. Paris: CNRS Éditions.

***E-* előtagú szóösszetételek az olasz és a magyar nyelvben**

Tóth Gabriella

Bevezető

E-szám, E-III nyomtatvány, e-cigaretta, e-matrica: vajon miben különbözik ez a négy szó? Első ránézésre semmiben. Azonban látjuk, hogy bennük az *e-* szócska jelentése nem azonos: adalékanyagok azonosítási rendszere, uniós nyomtatvány, elektromos cigaretta és elektronikusan kifizethető autópálya-matrica.

Előadásom témáját nemcsak ezek, az írott sajtóban egyre inkább megjelenő neologizmusok adták, hanem egy konkrét eset is arra ösztökölt, hogy behatóbban foglakozzam velük. Egy tolmáctanfolyamon a hallgatónak az *e-bevallás* neologizmust kellett olasz nyelvre fordítania. Megoldása az *e-denuncia (dei redditi)* nem volt elfogadható, mivel a helyes alak *denuncia dei redditi online*. De valóban helytelenül gondolkodott a hallgató? Vajon az olaszban is megtalálható *e-fattura* (elektronikus számla) és az *e-lavoro* (táv munka) alapján miért nem alkalmazhatjuk mégsem mindig az *e-* szócskát? Erre a kérdésre kerestem a választ elemzésemben.

1. Neologizmusok tipológiája, neologizmus-szótárak és -adattárak

Neologizmusok általában eddig nem létező új fogalmak, jelenségek, eszközök vagy árnyalatok kifejezésére születnek. Előfordul, hogy korábban már létező alak nyer új jelentést, így szókincsünk hűen tükrözi gyorsan változó világunk új szükségleteit. Minya (2003: 14) javaslata alapján különbséget tehetünk a neologizmus keletkezésének célja és módja szerint. A cél alapján beszélhetünk szükségszerű (*házimozi*) és stilisztikai (*tocsikolni*) neologizmusokról, ez utóbbiak főleg a sajtónyelvben felbukkanó hapaxok. A neologizmus keletkezésének módját véve alapul az alábbi típusokat találjuk: a szóösszetétel (*minimálbér*) és a szóképzés (*megélhetés*) morfológiai folyamatok. Az elvonás (*kényszernyugdíjazás*), a szóvegyülés (*videofon*), a rövidülés (*infó*) és a mozaikszó (*szja*) az ún. kisebb v. ritkább szóalkotásmódok közé tartoznak, míg a jelentésbővülés (*csomag*), az idegen szavak (*design*)

és a lexéma értékű szószerkezetek (*elektronikus posta*) a szemantikai szinten történő változásokat foglalják magukban.

A szókincs gyors változása az elmúlt évtizedekben arra készítette a nyelvészeket, hogy rögzítsék az új szavakat, és elemezzék az őket kísérő jelenségeket. A 1980-as évek közepétől számos olasz neologizmus-szótár látott napvilágot (pl. Adamo-Della Valle 2003 és 2006). A magyar nyelv esetében is beszélhetünk hasonló tendenciáról az 1990-es évektől kezdve (l. Kiss–Pusztai 1999, Balázs 2005, valamint Minya 2007 munkáit).

2. Szóalkotás – szóösszetételek – félszavak

A mai magyar nyelv a szókincsbővítés során leginkább a szóösszetételt alkalmazza, ezt támasztja alá Minya (2007: 7) felmérése, ahol az általa regisztrált 1250 új szóból 801 volt jelentéssűrítő szóösszetétel (64%). Ez a jelenség olasz nyelvben is megtalálható, sőt létezik egy új tendencia: az ún. félszavak alkalmazása. Ezek a főleg a klasszikus nyelvekből származó összetételi elemek lehetnek az összetett szó első [pl. *autoscuola* (autósiskola), *telespettatore* (tévénéző), *geometra* (földmérő)] vagy második eleme [pl. *filologo* (filológus), *poligrafo* (sokoldalú), *filiforme* (fonalszerű)]. Míg korábban ezt a szóalkotási módot kifejezetten a tudományos szavak alkotására használták, addig mára a köznyelvbe is átszivárogtak, sőt új félszavak is születnek [l. *eurolandia* (eurózóna), *webtg* (internetes tévéhíradó), *e-fattura* (e-számla)], vagy már meglévők nyernek új jelentést (l. *tangentopoli*: 'botrány' jelentéssel utalva az 1990 évek elején kirobbant olasz kenőpénzbotrányra).

3. Az e- előtag

Sokan (pl. Ablonczyné 2006: 44–45) helytelenül prefixumnak nevezik a szakirodalom által szóösszetételi előtagként definiált *e-* szócskát. Érthető a bizonytalanság az *e-* előtag státusát illetően, mivel egyetlen egy magánhangzóból áll, így jogosan vélhetnénk prefixumnak, azonban ha megvizsgáljuk, látjuk, hogy az egy összetételi elem első tagjának rövidült változata.

Az *e-* előtag sikerét alátámasztja, hogy 2000-ben az American Dialect Association az év szavának választotta (Ablonczyné 2006: 45). Informatikai szakszó lévén megfelel a szakszavak követelményeinek: tömör, adekvát, egyértelmű és átlátszó. Nehéz pontosan megállapítani, mikor született az első rövidített szó, e jelen munkában erre most nem is vállalkoztam, azon-

ban választ kaptam arra a kérdésre, mi szükség volt az *e-* előtagra. Az 1990-es évek elejétől jelen lévő *e-mail* után az *e-business* fogalmát elsőként az IBM vezette be 1997-ben, ezután gyorsan születtek az angol *electronic* melléknév rövidült alakjából eredő összetett szavak.

Maga az *electronic* a görög *élektro* + *ion* összetett szó képzett alakja, tehát az *elektro-* előtag megtalálható úgy az 'elektromos', mint az 'elektronikus' szavakban, ez okozhatja a félreértést pl. az *e-cigaretta* esetében. Mivel az *elektro-* előtag már foglalt az 'elektromossággal kapcsolatos' jelentéssel, nem volt alkalmazható az 'elektronikus' jelentésre, míg az *e-* előtag erre alkalmasnak tűnt.

4. Vizsgálat: a korpusz

Kiss–Pusztai (1999) adattárában még nem találkozunk az *e-* előtaggal, míg számos *elektronikus* melléknévvel alkotott szó szerkezet van jelen (pl. *elektronikus bank*, *elektronikus könyvtárkultúra*, *elektronikus pénztárca*). Az írott sajtó ebben az időszakban az angol kifejezéseket még tükörfordításként közli. Minya (2003) munkájában szintén nem találunk *e-* előtagú összetett szavakat, csupán az *e-mailt* és annak képzett alakjait. Balázs (2005) szógyűjteményében az alábbi összetételek szerepelnek: *e-önkormányzat*, *e-szignó* és az *e-trombózis* hapax. Minya (2007) gyűjteményben az alábbi *e-* előtagú összetételeket találjuk: *e-adózás*, *e-bevallás*, *e-biznisz*, *e-book*, *e-learning*, *e-mail*, *e-önkormányzat*.

A példákból kitűnik, hogy 6 lexémából mindössze 2 magyar összetétel, a többi 4 tükörfordítás. Az alábbi mellékneveket és melléknévként alkalmazott szerkezeteket találjuk az *e-* előtagra: elektronikus, digitális, internet segítségével történő, online. Az adattárak után az értelmező szótárakat vizsgáltam.

Míg Bakos (2002) szótárában 8 *e-* előtagú, angol kifejezés található (*e-banking*, *e-book*, *e-business*, *e-commerce*, *e-government*, *e-journal*, *e-learning*, *e-mail*), addig a ÉKsz. (2003) 2., átdolgozott kiadásában egyetlen *e-* előtagú szóösszetételt sem találunk.

Adamo-Della Valle (2003) kötetében 24 *e-* előtagú neologizmusból 16 angol kifejezés, 8 olasz formáció: *e-azione* (telematikus megmozdulás), *e-cimitero* (megszűnt weboldalak „temetője”), *e-fallimento* (elektronikus csőd), *e-lettore* (e-könyv olvasó), *e-ragazzino* (y-generáció tagja), míg 3 tükörfordítás: *e-consumatore* (internetes vásárló), *e-democrazia* (e-

demokrácia) és *e-lavoro* (távmunka). Adamo-Della Valle (2005) repertoárjában azonban csak 3 angol összetétel szerepel: *e-democracy*, *e-content*, *e-payment*.

A Zingarelli (2005) egynyelvű kéziszótárban az *e-* előtag már külön szó-cikként szerepel. A definíció szerint összetett szavak első összetételi tagja, elektronikus jelentéssel. A szótár a következő szócikkeket közli: *e-book*, *e-business*, *e-commerce*, *e-mail*, *e-zine*.

Az első összevetés alapján megállapíthatjuk, hogy az adattárakban szinte mind a két nyelvben ugyanazok az angol szavak szerepelnek. Míg az olasz neologizmus-szótárak esetében több olasz alakot, addig a magyar repertóriumban csak két magyar kreációt találunk. Ekkor felmerült a kérdés, vajon az elektronikus sajtó és az internetes források alapján is hasonló eredményt kapunk-e. Ezek után egy internetes korpuszt vizsgáltam az alábbi kérdésre keresve választ. A két nyelv adattárai által felmutatott tendencia valóban tükrözi-e az *e-* előtagú összetételi minta termékenységet? Feltételezésem szerint igen, mivel az olasz nyelv előszeretettel veszi át az idegen, főleg angol szavakat. Amennyiben a kérdésre nemleges a válasz, felmerül egy másik kérdés, hogyan fordítsuk a magyar *e-* előtagú neologizmusokat olaszra?

5. Eredmények

A Google keresőprogramot használva 74 *e-* előtagú összetett szót találtam a magyar oldalakon, köztük 14 tükörfordítás (pl. *e-bank*, *e-demokrácia*, *e-jegy*), míg 8 angol kölcsönszó: (*e-assistant*, *e-Bay*, *e-cards*, *e-petrol*, *e-learning*, *e-last minute*, *e-marketing*, *e-mail*). Azonban a vártnál sokkal több magyar alakot találtam: *e-Magyarország*, *e-matrica*, *e-közbeszerzés*, *e-mérnök*, *e-játékbolt*, *e-cégjegyzék* stb., amelyek közül számos internetes honlap elnevezése vagy cégnév. Ezzel szemben az olasz nyelvben az *e-* előtag vagy kölcsönszóként szerepel (12 alak, mint pl. *e-library*, *e-privacy*, *e-work*, *e-language* stb.) vagy mint tükörfordítás: *e-biblioteca* (e-könyvtár), *e-gazzetta* (e-magazin). Vagyis az olaszban ez az összetétel mintha nem tűnne produktívnak. Vajon milyen blokkolásról lehet szó? Lehetséges magyarázatként megvizsgáltam az olasz szóalkotási folyamatok hangtani szabályait, melyek szerint olasz szó többek között nem kezdődhet hangsúlytalan szótaggal, valamint két hangsúlyos szótag nem állhat egymás mellett. Az *e-* előtag kiejtése [i:] azonban nem ellentétes e szabállyal, míg problémát

okozhat a két szótagú, nem véghangsúlyos olasz szavak esetében (*e-banca*: + +). A kiejtés azonban ingadozik az átvétel típusától függően (vö. *e-ticket* és *e-adózás*). A hangtani feltételek tehát nem nyújtanak igazán elfogadható választ a kérdésre.

Valószínűleg egy folyamat kezdetén tartunk, melyben jelenleg a magyar tűnik innovatívabbnak. Különbséget kell tennünk azonban a hagyományos írott sajtó és az elektronikus források által alkalmazott formák között. A magyar példák mutatják, hogy a hagyományos sajtóban az *elektronikus*, *online* melléknevekkel alkotott szerkezetek gyakoribbak, mivel alkalmazásuk átlátszóbb és érthetőbb az olvasó számára. Ez magyarázat lehet az olasz nyelvben az *e-* előtagú összetett szavak viszonylagos hiányára. Marad a kérdés: hogyan fordítsuk az újító magyar neologizmusokat?

6. Javaslatok a magyar neologizmusok fordítására

Az internetes korpuszban az alábbi olasz mellékneves szerkezeteket találtam a magyar *e-* előtagos neologizmusokra:

online: *banca dati* ~ (e-adatbank), *asta* ~ (e-aukció), *dizionario* ~ (e-szótár), *richiesta* ~ (e-kérelem/e-igénylés) stb.,

elettronico: *commercio* ~ (e-kereskedelem), *passaporto* ~ (e-útlevél), *biglietto* ~ (e-jegy) stb.,

digitale: *firma* ~ (e-szignó), *amministrazione* ~ (e-önkormányzat), stb.,

telematico: *servizio* ~ (e-szolgáltatás), *commercialista* ~ (e-könyvelő), *portale* ~ (e-portál), stb.,

virtuale: *libreria* ~ (e-könyvesbolt), *biblioteca* ~ (e-könyvtár),

e-: *e-fattura*.

Ezek közül az *online* többször fordul elő, mint az *elettronico*, amely leggyakrabban tükörfordítás eredménye. A *digitale* kevesebbszer bukkan fel összetett szavakban, hasonlóképp a *telematico*, illetve a *virtuale* melléknév. Számos esetben ingadozás tapasztalható (l. *e-könyv*: *libro online*, *libro digitale*, *e-book*, *librofonino*). És léteznek olyan olasz szavak is, ahol alkalmazták az *e-* előtagot.

7. Konklúzió

A vizsgálatból kiderül, hogy a magyar nyelv jelenleg innovatívabbnak tűnik az *e-* előtag használatát illetően. Számos olasz neologizmus a tendenciával ellentétben nem alkalmazza, és saját szókincséből építkezik, jelzős szerkezettel fejezvé ki a fogalmakat. Arról, hogy melyik alak kerül be később a szótárakba, a használat fog dönteni.

Irodalom

Ablonczyné Mihályka L. 2006. *Gazdaság és nyelv*. Pécs: Lexikográfia Kiadó.

Minya K. 2003. *Mai magyar nyelvújítás*. Budapest: Tinta Kiadó.

Források

Adamo, G., Della Valle, V. 2003. *Neologismi quotidiani*. Firenze: Leo S. Olschki Editore.

Adamo, G., Della Valle, V. 2005. *2006 – Parole nuove*. Milano: Sperling & Kupfer Editori.

Bakos F. 2002. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Balázs G. 2005. Új szavak, új kifejezések (1998–2005). In: Balázs G. (szerk.): *Jelentés a magyar nyelvről*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 142–175.

Kiss G., Pusztai F. 1999. *Új szavak, új jelentések 1997-ből*. Budapest: Tinta Kiadó.

Pusztai F. (szerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Minya K. 2007. *Új szavak I*. Budapest: Tinta Kiadó.

Zingarelli, N. 2005. *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

A zongoraalkatrészek elnevezéseinek vizsgálata

Bérces Emese

Az előadásban a zongorát alkotó elemek elnevezéseinek funkcionális-szemantikai és lexikális-morfológiai vizsgálatára kerül sor, egy korábbi, gyógynövénynevekre alkalmazott rendszer módosított változatának felhasználásával.

Hangszerválasztásunk hátterében elsősorban az áll, hogy a zongora (annak természetesen nem digitális változatáról beszélünk) rengeteg alkotórésze, legyen az bármilyen kicsi, külön névvel rendelkezik (kb. 150 alkotórész-elnevezést találtunk Williams (2003) munkájának segítségével), illetve hogy ezek az elnevezések igen színesek, és olykor megtévesztőek is – ezért vontunk be gyermekeket is a vizsgálatba.

A *zongora* szót tágabb értelemben használjuk. Értjük alatta ugyanis mind a szárnyzongorát, mind a pianínót. Azért tehetjük meg ezt az általánosítást, mert a két hangszerben a mechanika „alkatrészeinek funkciója (és elnevezése is) legtöbbször megegyezik” (Williams 2003: 54) Egy különbség van: a gyors egymásutánban következő egyazon hangok megszólaltatására, a repetíció felgyorsítására a szárnyzongorában egy külön alkatrészt használnak, amely azonban nincs meg a pianínóban: a repetíciós emelőtagot (másik neve: *híd*).

A zongorát alkotó elemek elnevezéseinek vizsgálatához Vörös Éva gyógynövénynévrendszerét hívtuk segítségül (Vörös 2008). E rendszer egyrészt a növénynevek szerkezetét elemzi (funkcionális-szemantikai és lexikális-morfológiai elemzés), másrészt a nevek etimológiájával is foglalkozik. Jelen vizsgálat elsősorban a zongoraalkatrészek elnevezéseinek szerkezeti elemzését tűzte ki célul: előbb azok funkcionális-szemantikai elemzésére kerül sor, ezután a névrészek és névelemek alapján történő klasszifikáció következik, melyet egy morfológiai elemzés követ. Zárásképpen egy gyermekekkel történt vizsgálat eredményéről számolunk be, és szót ejtünk néhány zongoraalkatrész elnevezésének történeti változásáról, illetőleg felvázoljuk az elnevezéseknek a deiktikus és az intrinzikus nézőponttal való kapcsolatát.

A zongoraalkatrész-nevek funkcionális-szemantikai vizsgálatához szükségünk van a *funkcionális névrész* fogalmának meghatározására. Funkcionális névrész a név „hangsorának minden olyan egysége, amely a névkeletkezés szituációjában a megjelölt denotátummal kapcsolatos bármiféle szemantikai jegyet kifejez.” (Vörös 2008: 18) „A névrészek névelemekből (lexémák és toldalékmorfémák) állnak” (uo.), ez az alapja a lexikális-morfológiai vizsgálatnak.

A gyógynövények funkcionális-szemantikai elemzésében funkció lehet a növény fajtája (amikor az adott névrész tájékoztat a növény fajtájáról), előfordulási helye (pl. *mezei sülyfű*), valamilyen speciális ideje, életmódja, használata (pl. *bolondítófű*), felhasználása stb.

A zongoraalkatrészeknél a következő funkciókat különíthetjük el.

1. **Rendeltetés**
2. **Hely**
 - a. *viszonylagos*
 - b. *konkrét*
 - c. *metonimikus*
3. **Tulajdonság**
 - a. *anyag*
 - b. *alak*
 - c. *méret*
 - d. *mozgás*

Hangsúlyozzuk egyrészt, hogy a fenti funkciók egy lehetséges felosztási mintát jelentenek: elképzelhetőnek tartjuk ezen elnevezéseknek másféle funkciókban való elrendezését is, az elemzés elméleti háttérének megtartásával; másrészt, hogy az egyes elnevezések több csoportba is tartozhatnak, csakúgy, mint ahogy – egy másfajta, onomasziológiai megközelítésben – a terminológiai fákban több helyütt is megjelenhet ugyanazon terminus.

A funkciók első csoportjába azok az elnevezések tartoznak, amelyek arról nyújtanak információt, hogy az adott alkatrésznek mi a rendeltetése, milyen fajta munkát lát el a hangszer működtetésében. Ebbe a csoportba tartoznak többek között a *hangolótőke*, a *billentyűfedél*, a *zárléc*, a *kottatartó* vagy a *tetőkitámasztó*. A hangolótőke a zongora hangolásakor kerül előtér-

be; a billentyűfedél rendeltetése lefedés, betakarás, eltakarás; az említett további három elem pedig záró, tartó, illetve támasztó funkcióval rendelkezik.

A második csoportba tartozó elnevezések arról tájékoztatnak, hogy azok a hangszer melyik területén helyezkednek el. Ez a hely lehet viszonylagos (*felső előlap, oldalfal, alsó előlap, hátsó rész, előléc* stb.); konkrét, amikor pontosan meg van határozva, hogy a zongora mely részéhez közel helyezkedik el az adott elem (*játékasztal-oldalfal, klaviatúrapakni, tetőkitámasztó, pedállíra, pedálkitámasztó, billentyűfedél* stb.); vagy metonimikus (*körömléc*). A metonímia érintkezésen alapuló névátvitel: a körömléc a körmökhöz, az ujjakhoz, a zongorajátékos kezéhez van közel, a billentyűk végében.

Egy alkatrész elnevezése magán hordhatja annak valamilyen tulajdonságát. Jelezheti anyagát (pl. *vasöntvény, fagyűrű*), alakját (pl. *mancs, szárnyzongora, hajlított oldal, pedállíra, hangolószőg*), méretét (pl. *hosszú oldal, rövid oldal, nagytető, kistető, kis kitámasztó*) vagy mozgását (pl. *billentyűzet, görgő*).

A zongoraalkatrész-nevek állhatnak egy vagy több részből, azaz a nevekben egy vagy több funkció is kifejeződhet, attól függően, hogy a denotátumról egy vagy több dolgot mondanak el – ezek a névelemek számával kombinálódva a következő csoportokat eredményezték vizsgálatunkban: 1. egyrészes és egyelemű nevek, 2. egyrészes, de többelemű nevek és 3. többrészes nevek.

Az első csoportba egyszerű, tő- vagy toldalékkal ellátott szavak tartoznak, bennük egy funkció jelenik meg. Ilyenek a következők: *mechanika, láb, klaviatúra, görgő, stég, dió, kehely* stb. A második csoport tagjai szintén egy funkciót jelölnek, de több elemből állnak, összetett szavak (*hangolótőke, klaviatúrapakni* stb.). A többrészes nevek több funkciót megmutató összetett szavak: *szárnyzongora, húrgyűrű, zengetőpedál-emelőkar, lökönyelv-ütközőpárna, nyomófilckarika* stb.

A funkcionális-szemantikai vizsgálatban a vizsgált elnevezéseket morfológiai oldalról közelítjük meg. (Már az előbb is utaltunk egyszerű és összetett szavakra, de az elemzés ezen része pusztán segítséget nyújtott a névrészek csoportosításához.) Az alaktani elemzés a következő csoportokat sorakoztatja fel:

1. Egyszerű szavak

- a) *tőszavak*
- b) *képzővel ellátott szavak*

2. Alárendelő szerkezetek

- a) *birtokos*
- b) *jelzős*
- c) *tárgyas*
- d) *határozós*
- e) *kombinált*

3. Egyéb

Az egyszerű tőszavak közé olyan zongoraalkatrész-elnevezések tartoznak, mint pl. a *mechanika*, a *stég*, a *mancs*, a *konzol*, a *pedál*, a *görgő*, a *láb*, a *dübli*, az *agráf* vagy a *dió*. Képzővel ellátott elnevezések a *billentyűzet*, a *burkolat* vagy a *gerendázat*. Az alárendelő szerkezetek csoportja öt alcsoportra oszlik. Birtokos szerkezetű elnevezések: *zongoratest*, *billentyűfedél*, *lábvég*, *stégszög*, *kalapácsnyél*, *öntvénynyílás*, *mechanikabak*, *kalapácsfej*, *fejpárnaléc*, *fejpárnafilc*; jelzős szerkezetűek: *hangolótőke*, *vasöntvény*, *felső tető*, *felső előlap*, *alsó előlap*, *oldalfal*, *hosszú oldal*, *hátsó rész*, *hajlított oldal*, *rövid oldal*, *nagytető*, *kistető*, *kis kitámasztó*, *előléc*, *hangolószőg*, *fagyűrű*, *kiakasztólap*, *basszusstég*, *tompító fej*, *tompító baba*, *tompító szár*, *tompító ütközőléc*, *tompítótag*, *emelőtag*, *tompítórugó*, *fékezőfej*; tárgyasak: *konzoltartó*, *kottatartó*, *tetőkitámasztó*, *pedálkitámasztó*, *öntvénymerevítő*; határozósak: *körömléc*, *klaviatúrapakni*; végül kombináltak: *húrnyomóléc*, *húrhataroló láb*, *húrkiakasztó szög*, *húrvezető lyuk*, *bakrögzítő csavar* (tárgyas + jelzős); *elülső öntvényperem*, *hátsó öntvényperem*, *hangolószőglyuk* (birtokos + jelzős); *öntvényrögzítőcsavar-lyuk*, *gerendaösszekötőcsavar-lyuk*, *mechanikabak-tartócsavar* (tárgyas + jelzős + birtokos). A harmadik – egyéb – csoportba azok az elnevezések tartoznak, amelyekről nem dönthető el egyértelműen, hogy melyik fenti csoportba soroljuk őket. Ilyen a *kapitaszter* (*capo d'astro*), amely attól függően, hogy az eredeti jelentését belelátjuk-e a szóba, lehet birtokos összetétel vagy egyszerű szó; de ide sorolhatjuk akár a *kapszlit*, a *düblit* vagy a *paknit* is, melyek a *-li*, illetve *-ni*

kicsinyítő képzőt (a bajor-osztrák kicsinyítő képző „magyar változatát”) hordják magukban, ám nem feltétlenül kell képzős alaknak vennünk őket.

Az eddig felsorolt alkatrészek között is találunk olyanokat, amelyek elnevezése érdekes, de mondhatjuk őket akár félrevezetőnek, megtévesztőnek is. Kíváncsiak voltunk, hogy ha néhányat közülük gyerekeknek mutatunk meg, ők vajon mit gondolnak, milyen szakma képviselői használják ezeket a szakkifejezéseket. 23 általános iskolás gyermeket kérdeztünk meg: hat 4. osztályos, hét 5. osztályos, négy 6. osztályos és hat 8. osztályos tanulót. Egy-egy papírt adtunk a kezükbe, melyeken néhány terminus szerepelt, és a következőt kérdeztük tőlük: „Melyik szakma/szakmák jut(nak) eszedbe a következő szavakról? Milyen foglalkozásúak használják ezeket a szavakat?” Akinek bővebb magyarázatra volt szüksége, annak természetesen részletebben is elmondtuk, mire vagyunk kíváncsiak. A papíron a következő terminusokat olvashatták a gyerekek: *gerendázat, stég, vasöntvény, felső tető, mancs, konzol, görgő, zárléc, körömléc, tetőkitámasztó, öntvénymerevítők, kiakasztólap, mechanikabak, tompító baba, diórugó, lökönyelv, kehely, mérlegléc és pilótacsavar*.

A válaszok között egyetlen akadt csupán, amelyik a zongorával volt kapcsolatban: „zongora építész” – ezt egy mindig mindenben megfelelni akaró kislány adta, gondolván, mi más választ is várhatna egy zongoratanár egy általa feltett ilyen kérdésre. A többi választ három csoportra lehet osztani. Az elsőbe a házépítéssel, illetőleg a fával kapcsolatos foglalkozásnevek és fogalmak (nem minden válasz jelölt foglalkozást) kerültek: ács (3 válasz), tetőépítő, tetőcsinálás, tetőfedő; építész, építészet, építészek (összesen 10 válasz); kőműves (5 válasz), házépítő. A második csoport az egyéb válaszok kategóriája: kohász, lakatos, autószerelő, szerelők, mérnök, burkoló. Az alkatrész-elnevezések egy részét szándékosan úgy választottuk ki, hogy azok valóban megtévesztőek legyenek, és tévútra tereljék a gyerekeket. Így születtek a következő válaszok: állatvédő, pilóta (2 válasz), „repülőgép építész”, pincér, fagylaltos, illetve számítógép – a mancs, a pilótacsavar, a kehely, illetve a konzol szavak hatására.

Az eddigi vizsgálatokban a ma használatos alkatrészneveket elemeztük. Fontosnak tartjuk ezen elnevezések történeti változását is. Azzal, hogy a *kapitászter*, a *kapszli*, a *dübli* vagy a *pakni* szavakat fentebb az egyéb kategóriába soroltuk, már utaltunk a diakronia jelentőségére. Most csak néhány

– nem idegen eredetű – lexémáról tudunk szót ejteni, morfológiai és lexikai különbségeket sorolunk fel, hiszen e téma részletesebb körüljárása inkább zenei, illetve hangszertörténeti szempontból jelentős. Gát József *A zongora története* (1964) című munkája bemutatja a mai zongora(mechanika) kialakulását a kezdetektől. Sokféle modellt mutat be, azokat képekkel-rajzokkal illusztrálva. E munka segítségével tudtuk összevetni a különféle alkatrész-elnevezéseket. Különbségek vannak a modellek között, nem ugyanazon alkotórészeket tartalmazzák, ha pedig meg is találjuk több modellben ugyanazt az elemet, akkor sem biztos, hogy mindegyiknek teljesen azonos a funkciója – mégis tehetünk néhány megállapítást. A *lökőnyelv* Cristofori 1726-os zongorájában a kicsinyítő képzős *nyelvecskével* jelenik meg; Gátnál, Schröter modelljében erre az alkatrészre egy másik igéből képzett alak, az *ugró* használatos. Ugyanitt a *kapitaszter* a nem idegen eredetű *támasztóvas* terminussal, *glied/emelőtag* pedig a *terelő* szóval mutatkozik. Cristofori modelljében a mai *fékező* a régiesebb *visszafogó* alakban jelenik meg (i. m. 42–50). A mai *pedálok* szerepét *húzó*k és *térdemelők* töltötték be korábban, de ezek csupán szerepükben egyeznek: működésük típusa határozta meg elnevezésüket (i. m. 61–65).

A *zengető pedál* a mai zongorákon a jobb oldalon van, a 19. század első felében ez még a bal oldalon helyezkedett el (Gát 1964: 62), vagyis a *bal pedál* nem ugyanazt jelentette 150 évvel ezelőtt, mint amit ma.

Érdemes megnézni, milyen nézőpontokat fedezhetünk fel a zongora alkatrész-elnevezéseiben. Amikor térbeni viszonyokat írunk le, ki kell választanunk egy nézőpontot. Ez három lépésből áll. Először ki kell választani egy referenst, amelynek a térbeni helyzetét meg kívánjuk adni; másodszor a relátum kijelölése a feladat, amihez képest megadjuk a referens helyzetét; harmadszor szükségünk van egy vonatkoztatási rendszerre, amelyben gondolkodva alkalmazni tudunk bizonyos nyelvi elemeket. Háromféle vonatkoztatási rendszer létezik: az abszolút rendszerre az égtájak szerinti behatárolás a jellemző; a deiktikus rendszer a megfigyelő nézőpontját tartja előtérben, és ehhez igazítja a megfelelő, térbeni elhelyezkedést pontosító nyelvi elemeket; a harmadik az intrinzikus rendszer, mely egy, a megfigyelőtől független dologba vetíti ki a viszonyítási pontot (Levelt 2003: 129–158).

A zongora alkatrészeinek elnevezéseiben értelemszerűen nem találkozunk az abszolút nézőponttal – nincsen például „északi vezetőszög” –, de a

másik két vonatkoztatási rendszer, a deiktikus és az intrinzikus megjelenik. Ha a zongorának a billentyűzettel bíró oldala az eleje, akkor tudjuk, hogy merrefelé keressük a *hátsó részt*, a *hátsó lábat*, az *előlécet*, az *elülső*, illetve *hátsó duplexet* vagy *duplexlábát*, az *elülső* és a *hátsó öntvényperemet* stb. Ha a játékos nézőpontjából tekintünk a dolgokra, azaz egy deiktikus nézőpontból figyelünk, megállapíthatjuk, melyik a *jobb*, s melyik a *bal pedál*, és érdekes módon ugyanez a nézőpont érvényes – az előbb említett hátsó láb kivételével – a zongora lábaira is: a játékos bal, illetve jobb oldalán helyezkedik el a szárnyzongora *bal*, illetve *jobb lába*. A vertikális tengelyben elhelyezett elnevezések (pl. *felső tető*, *oldalfal*, *alsó gerincléc*) mindkét nézőpontba beleillenek.

A zongora (a szárnyzongora és a pianínó) alkatrészeinek elnevezéseit vizsgáltuk funkcionális-szemantikai és morfológiai oldalról. Azt, hogy a szóalakokból nem lehet egyértelműen kikövetkeztetni a jelentést, sőt még a tárgykört sem, vagyis a laikus számára megtévesztőek, igazoltuk egy gyermekekkel végzett vizsgálat segítségével. Néhány alkatrész-elnevezés történeti változásáról adtunk számot, végül a vizsgált elnevezések bizonyos nézőpontokkal való összefüggéseire mutattunk rá.

Irodalom

- Gát J. 1964. *A zongora története*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat.
- Levelt, W. J. M. 2003. Nézőpontválasztás és ellipszis a téri leírásokban. In: Lukács Ágnes et al. (szerk.) 2003. *A téri megismerés és a nyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó. 129–158.
- Vörös É. 2008. *A magyar gyógynövények neveinek történeti-etimológiai szótára*. Debrecen.
- Williams, J.-P. 2003. *A zongora*. Budapest: Vince Kiadó.

Új labdajátékok nyelvének terminológiai problémái

Mátis Bernadett

Bevezetés

A sportnyelv kategorizálása soha nem volt egyszerű feladat. Korábban egyértelműen a hobbinyelvek közé sorolták, mint egy hasznos és tartalmas szabadidő-eltöltési forma nyelvét. A csoportnyelvekről és a szaknyelvekről szóló elméletek (Pusztai 1975, Hajdú 1980, Szöllősy-Sebestyén 1988, Grétsy 1988, Kemény 2002) közül is több tétel illeszthető rá a sportnyelvre, de korunkban már inkább a szaknyelvet jelölik ki azonosítójául (Bérces 2006), megkülönböztetve azonban a sportágak szaknyelvét a tudományos szaknyelvtől, azaz pl. a mikrobiológia vagy az analitikus kémia szaknyelvétől. Már a XX. század társadalmában megfigyelhető volt a sport szerepének megváltozása. Egyre többen éltek magából a sportból, így az lassan jelentős gazdasági tényezővé vált amellet, hogy szinte már egy szórakoztató iparágá nötte ki magát (Fóris–Bérces 2005). A sport ennek következtében egyre inkább szerepet játszik életünkben, ezzel együtt pedig a sportnyelv szerepe is átalakult, helyet kap mindennapjainkban. A hazánkban megjelenő új sportágak magukkal hozták a számunkra olykor szokatlan kultúrájukat, és a sajátos, többnyire angol nyelven alapuló terminológiájukat is.

A dolgozat az amerikai futball, a baseball és a rögbi nyelvén keresztül mutat be olyan sajátosságokat, amelyek újonnan megjelenő sportágak, jelen esetben a labdajátékok együttes jellemzői, beleértve megállapítható terminológiai törvényszerűségeket és olyan nyelvi, terminológiai problémákat is, amelyek eddig még rendezetlenek, megoldásra várnak.

Terminológiai sajátosságok

Új játékok lévén magyar nyelvű anyagok nem léteztek, tehát a népszerűsítéshez, terjesztéshez a magánszorgalomból lefordított szövegek szolgáltak alapul. Egy-egy sportág viszonylag hamar terjed tovább földrajzilag is, így ezek a fordítások gyakran párhuzamosan készültek el az ország több táján. Ebből adódnak aztán azok a problémák, amelyeket később csak nehezen vagy egyáltalán nem lehet orvosolni. A legfontosabb, hogy több szóalak terjedt el egy jelentéshez kapcsolódva, amelyek a különböző szövegekben

szinonimaként jelentek meg, megnehezítve a megértést és az értelmezést. Emellett többször szó szerinti fordításokat olvashatunk, amelyek jelenléte logikus, de a magyar nyelvben nem mindig helytálló. Gyakori, hogy nem tudtak lefordítani bizonyos terminusokat (ne felejtsük el, hogy e fordítók többsége nem képzett fordító vagy nyelvész, de még nyelvtanár sem), és efelett a figyelem később is elsiklott. Kiemelendő probléma volt, hogy viszonylag rövid időn belül elkészültek a hivatalos szabálykönyvek, és egy kiforratlan, átmeneti nyelvi állapotot tükröztek. E miatt időről időre, mint pl. a rögbiseknél évente, felül kellene bírálni és újraírni a szabálykönyveket, ahol és ahogyan szükséges. Ezt azonban kevés szövetség teszi meg, és az újonnan a játékba bekapcsolódókat megzavarhatja, félrevezetheti.

Egy adott sportjáték terminológiai megismerésének alapja az adott szó-kincs ismerete. Egy sportág nyelvét az edzéseken, mérkőzéseken ismerhetjük meg a legjobban; játékosok, edzők, családtagok és szurkolók nyelvhasználatán keresztül. Mindezt kiegészítik a levelezőlisták és fórumok, a honlapokon és a sajtóban olvasható cikkek, szabálymagyarázatok, ismeretterjesztő írások. A tárgyalt három labdajáték ilyen szempontból igen gazdag, mindegyikük esetében kiindulási alap volt a hivatalos szabályzat és a *Wikipédia* összefoglalója. E korpuszok mellett a honlapok szabálymagyarázatai, szógyűjteményei, a nyomtatott és az elektronikus sajtó cikkei, valamint az edzések hangfelvételei és a mérkőzések videofelvételei segítettek a forráselemzésben. Ezek alapján a következő nyelvi tagolás bontakozott ki.

I. A szókincs első nagy csoportját azok a már köznyelvi szavak alkotják, amelyeket más, hazánkban ismert sportágak terminusaiként használunk. A három sportág mindegyikében ismeretesek: *játékidő*, *játékrész*, *játékos*, *edző*, *pálya*, *lelátó*, *statisztika*, *csapatjáték*, *egyéni játék*, *védekező*, *támadó*, *meccs*, *mérkőzés*, *szünet*, *csere*, *kispad*, *pont*, *pontszerzés*, *alapszakasz*, *szövetség*, *csapatkapitány*. Az amerikai futball és a baseball közös eleme a *futó-játékos* és a *hátvéd*, míg az amerikai futball a rögbivel a *passz*, *irányító*, *kezdőrúgás* és *kirúgás* terminusokon osztozik. Csak az amerikai futball használja a labdarúgásból is ismert *söprögetőt* és *labdaőrzést* (vö. tartja, megtartja a labdát), a *támadó fal* és *falemler* pedig a kézilabdából lehet ismerős. A *beállós*, *ütő*, *ütés*, *ütőjátékos*, *kesztyű* a baseball sajátja, a *szabadrúgás*, *félidő*, *bedobás*, *les*, *büntető*, *piros lap*, *sárga lap* pedig azt bizonyítja, hogy a rögbi a labdarúgással sok tekintetben rokon sportág.

II/a. A második nagy csoportot a számunkra ismeretlen, új terminusok alkotják. Ezek egy részét az jellemzi, hogy az angol terminusnak van magyar megfelelője, és mind szóban, mind pedig írásban mindkét alakot használják. Ezek az amerikai futballban például a *play* – *játék*, *field goal* – *mezőnygól*, *fumble* – *labdavesztés*, *hash marks* – *belső vonalak*, *end zone* – *célterület*, *gólterület*, a baseballban az *inning* – *játékrész*, *home plate* – *hazai bázis*, *hazai tányér*, *home run* – *hazafutás*, *base* – *bázis*, *batter's box* – *ütőhely*, *catcher* – *elkapó/elfogó*, *pitcher* – *dobó/adogató*, *pitcher plate* – *dobógumi* szópárok. A rögbi esetében ilyen kettősről nem beszélhetünk, mert a rögbi hazai nyelve már sok tekintetben idomult a magyar nyelvhez és kevés az idegen szavak száma. A terminusok első nagy csoportja és eme csoport közös vonása az a tétel, amely már ismert és sokat hangoztatott megállapítás, hogy a szaknyelvi terminusok viszonylag gyorsan és nagy számban jelennek meg a köznyelvben. Ez a sportnyelv esetében időben talán nem olyan gyors lefolyású, mint más szaknyelveknél, de mindenképpen jelen van. Gondoljunk csak az egykori *meccs* szóra, először idegen volt, ma pedig már unoka és nagypapa egyaránt használja, ha ellátogatnak valamilyen mérkőzésre, sporteseményre. A tárgyalt labdajátékaink felsorolt idegen szavai közül a *dobó*, az *adogat(ó)*, és a *gólterület* egyértelműen köznyelvi szavaink, és csupán az angolul is használt szóalakjuk miatt kerültek ebbe a csoportba. A *hazafutás* és az *inning* is ismerős lehet a tengerentúli filmekből. Az *elkapó* a magyar fülnek első hallásra szokatlan, de mivel mind az amerikai futball, mind a baseball használja, lehetséges, hogy hamarosan a tömegek előtt is ismert lesz a jelentése.

II/b. Az ismeretlen terminusok második alcsoportjába azok az angol terminusok tartoznak, amelyeknek szintén van magyar megfelelőjük, viszont kevészer használják őket. Ezek az amerikai futballban a *snap* – *labdaindítás*, *interception* – *labdaeladás*, a baseballban a *ball* – *dobóhiba*, *strike* – *ütőhiba*, *bunt* – *pöci*, *out* – *kiejtés/kiesés*, valamint a rögbiben a *full back* – *fogó/hátvéd* szópárosok. A *snap*, *ball*, *strike* és *out* esetében valószínűleg a szó rövidsége a mérvadó, hiszen a magyar nyelv is sokszor előnyben részesíti a rövid szóalakokat. A rögbi nyelvében nem tudni, miért nem a *fogó* vagy a *hátvéd* szerepelnek többször, logikus magyarázatot a játékosok sem tudtak adni.

II/c. A harmadik alcsoport terminusainak egyáltalán nincsen magyar megfelelőjük, legtöbbször azért, mert vagy mértékegységek (*yard*), vagy nem lehet egy szóban visszaadni a jelentésüket. Ilyenek például az amerikai futballban a *touchdown*, *first down*, *scrimmage*, *safety*, a baseballban a *sinker*, *slider*, *change up*, *curve ball*, a rögbiben pedig a *drop* és a *mark*.

III. Végül a szókincs harmadik nagy egységét a más szaknyelvből átkerülő, illetve más kontextusból ismert terminusok alkotják. Ezek mindegyikénél hangsúlyoznunk kell az asszociációk szerepét, a hangsúly mindig a mögöttes tartalom, szabályokon, helyzeteken, posztok elnevezésén van. Az amerikai futball esetében ezek többek között a *lándzsázás*, *nyalóka*, *kísérletjelző*, *visszahordó*, *vasrács*, *végrehajtási pont* stb. A baseballban a *gyémánt*, *tüzérség*, *öngyilkos préselt*, *kipréselt játék*, *vad dobódobás*, *telt ház* (*teltház*), *hazafutás*, *bázisvonal*, *külső mező*, míg a rögbiben a *tolongás*, *pillér*, *nehéz lovasság*, *csatlakozás*, *csomag*, *faltörő kos*, *ólálkodás* terminusok. A *vasrács* maga a pálya, a rajta keresztben futó csíkok miatt, a *nyalóka* pedig egy távolságmérő eszköz, és az alakja után kapta a nevét. A *gyémánt*, a pálya neve szintén az alaki hasonlóság következtében, a *telt ház* pedig nem a stadion telítettségére utal, hanem arra a helyzetre, amikor mindhárom bázison futó-játékos található. A *tolongás* a játékosok által felvett alakzat elnevezése, a *nehéz lovasság* és a *faltörő kos* pedig egy-egy támadástípus neve. Látható tehát, hogy ez a csoport tulajdonképpen az egyes sportágak nyelvi metaforáit tartalmazza. A metafora jelenségéről és a metaforarendszerekről bővebben Kövecses tanulmányában olvashatunk (Kövecses 2005).

Kiemelt területe a labdajátékok nyelvének a játékosposztok elnevezése. A három sportág posztjait megkülönböztethetjük abból a szempontból, hogy az angol alakokat szó szerint lefordították-e, vagy már ismert magyar, illetve terminológiai értelmezéssel kialakított magyar terminus került-e az angol szóalak helyébe.

Az amerikai futball magyar nyelvű játékosainak meghatározásakor a játékban betöltött szerep volt kiemelkedő tényező. Például a *támadó egység irányítóját* a *quarterback* (QB) *háttvédként* lehetett volna lefordítani, az *irányító* azonban jobban kifejezi a játékos szerepét. Vagy a *védekező egység* négy főből álló *védőfala*, a *defensive line* (DL), szó szerint *védekező sor* vagy *vonal* lenne, de a *védőfalat* már más sportág kapcsán ismerjük, így ésszerű volt a használata.

A baseballnál a játékban betöltött szerep mellett egyúttal a szó szerinti fordítások is helyet kapnak. Például a 2. számú *catcher* – *elkapó/elfogó* (C) esetében, az angol fordítás *fog, megfog*, így az *elfogó* volna helytállóbb, de az *elkapót* már más sportág is használja, többen ismerik, így a két változat közül egyre inkább ez utóbbi terjed el. A 3. számú játékos, a *first baseman* – *egyes védő/első bázisvédő* (1B) viszont szó szerinti fordításban *első bázisember* lenne, ehelyett áll az *első bázisvédő*, illetve mivel a magyar nyelv is alkalmazza a tömörítést és a rövidített alakok megjelenítését, a poszt neve *első védőre* rövidült.

A rögbi esetében vagylagos lesz a megállapítás, azaz vagy a szó szerinti fordítások, vagy pedig a játékban betöltött szerep volt hangsúlyos a magyar alakok meghatározásakor. A 8. számú *number eight*, magyarul a – szemléletes és a játékos szerepét is hangsúlyozandó – *összefogó* elnevezést kapta. A 11. és 14. számú játékosokat, angolul *wings*, a számunkra jól ismert *szélsők* névvel illeték, és nem véletlenül nem kapták a *szárnyacsókák* nevet.

A pozíciók magyar és angol elnevezései mellett általában a posztok rövidítését is feltüntetik a szabályzatok. A honlapokon fellelhető szövegekben, az újságcikkek hasábjain és a szóbeli megnyilatkozásokban is megfigyelhető, hogy mind a magyar, mind az angol szó, mind pedig a rövidítés folyamatosan keveredve, egymást váltogatva szerepel, pl. „*touchdown is született*“, „*TD-passza*“, „*TD-t szerzett*” (NSO 2007). Ugyanez jellemzi azokat az angol szavakat is, amelyeknek van magyar megfelelőjük, ezek általában szinonimaként jelennek meg az olvasók előtt. Az is előfordul, hogy a szerzők alkotnak terminusokat. „A harmadik baseman számára legfontosabb képesség egy erős dobó kéz...” (Wikipédia Bb). A baseballposztok között ilyen nem található, ugyanis a fordító a *harmadik bázisvédő*, a *hármás védő* és a *third baseman* triászából kialakította a *harmadik basemant*. Gyakori tehát, hogy az új fogalmak bevezetése előtt nem történik meg a pontos fogalmi, terminológiai meghatározás, leírás, ez pedig értelmezési, megértési zavarokhoz, majd téves használathoz vezethet. Jó példa erre a *baseballmenedzser* (*manager*) terminusa. Így nevezik ugyanis a vezetőedzőt, de ezt nem mindenki tudhatja, és ezért lehetnek félrevezetők az alábbi mondatok. „Minden egyes csapatot a *manager* irányít”, „Az éppen alkalmazandó védekezési forma eldöntése a *menedzser* feladata” (Wikipédia Bb).

Szótárak

A labdajátékokban a szótárakat a hivatalos szabályzatok szótárai, és egyéb, játékosok által készített szógyűjtemények képviselik. A feldolgozás közben többször felmerült a kérdés, hogy mennyire tekinthetők, illetve tekinthetők-e ezek a kisebb szótárszerű összeállítások valóban szótárnak? Leginkább ugyanis abba a bővített, enciklopédikus típusba tartoznak, amely szótárfajta „konceptiója és lexikográfiai módszere a szakmák szókészletének leírását, a szakszavak értelmezését érinti elsősorban” (Pusztai 2005: 233). Egyértelmű, hogy ezekben a forrásokban a „szakmai hitelesítést, a szaklektorálást meg kell erősíteni” (Pusztai 2005: 233), hiszen a terminológiai pontatlanságokat, a szótárakban fellelhető hiányosságokat gyakorta a szakterületek bevonásának hiánya okozza (vö. Fábíán 1988). Vizsgált játékaink esetében ez éppen fordítva történt: hozzáértő, a sportot ismerő és játszó emberek készítették el a szógyűjteményeket lexikográfiai és különösebb nyelvészeti ismeretek nélkül. Az alábbiakban összehasonlító példákat látunk.

AMERIKAI FUTBALL – KEZDŐRÚGÁS/KIRÚGÁS

1. Játékszabálykönyv 2008

„Kirúgás” („Kick off”)

2. 15. 6. SZAKASZ: „A »kick off« egy olyan szabadrúgás, amelyet a félidők elején és a »field goal« vagy a »touchdown« után végeznek el” (JSZ 2008: 28).

2. Wikipédia

„Kickoff: Kezdőrúgás. A két félidő elején, és touchdown vagy FG után” (Wikipédia Af).

3. NFL Szótár

„Kickoff – kezdőrúgás a két félidő elején, TD vagy FG után” (NFL K).

BASEBALL – BUNT

1. Hivatalos Baseball Szabályok

„BUNT egy megütött labda melyre nem lengetnek, hanem az ütőt szándékosan a labda útjába teszik és lassan érintik a belső pályán belülre” (HBSZ : 8).

2. Baseball Szótár

„**Bunt** Pöci

Olyan ütés, amikor az ütőjátékos az ütőt nem lendíti meg, csak beleérinti a labda útjába. Többnyire áldozatként alkalmazzák (lásd: sacrifice), de néha egy-egy gyorsabb játékos ütés helyett is alkalmazza” (BSZ: 1).

RÖGBI – PASSZ

1. A Rögbi Unió Szabályai 2007

pass **passz** „Egy játékos odadobja a labdát egy másiknak; ha egy játékos dobás nélkül adja a másik kezébe a labdát, az is passznak számít” (IRB 2007: 9).

2. Nikowitz Márkó szótára

„Passzolj! Közben a következőkre kell odafigyelni:

1. Két kézzel passzolj, és a célpont felé eső lábadon támaszkodj!
4. Kövesd a passzodat (támogasd a csapattársadat!)” (NM)

A hivatalos szabályzatok általában hivatalos stílusban íródtak, és definíciószerű terminusmagyarázatokkal szolgálnak. Általában egyetlen személyhez kötődik a fordításuk, de sajnos ez a munka nem kerül minden esetben lektorálás alá, ezt a baseballszabályzatban láthatjuk leginkább. Tömör, lényegre törő anyagok, az angol és a magyar terminusok arányát nehéz kimutatni, ezek a munkák is vegyesen használják őket. A játékosok által készített szótárak esetében a szerző gyakran ismeretlen, az angol–magyar párok arányai itt sem egyértelműek. Többnyire részletesebbek, bővebb kifejtés és közvetlenebb hangvétel jellemző rájuk, és gyakran számadatokkal támasztják alá magyarázataikat. Ami bizonyos, hogy készítésükben, fordításukban a játékhoz értők, azt ismerők (játékosok, edzők) játszottak és játszanak nagy szerepet, ők készítik el a szótárakat, szógyűjteményeket, de legtöbbször lexicográfiai ismeretek és egyéb összehangolás nélkül. Ezért mutatható ki ezekben az anyagokban a definíciók különbözősége, a központosítás hiánya, az angol terminusok nagyobb aránya, a fordításból eredő helyesírási problémák (kis- és nagybetűk, toldalékolások). Több nyelvész is szólt már arról, hogy a megoldás a szakterületek és a nyelvészek, lexicográfusok együttes munkájában rejlene (vö. Grétsy 2002).

Összefoglalás

A tárgyalt labdajátékok mindegyike fiatal, de már jelentős táborral rendelkező sportág, terminológiájuk használata folyamatosan terjed hazánkban, bár egyelőre még szűk közösségben. A rögbi nyelve annyiban más, hogy a sportág már a rendszerváltás előtt jelen volt Magyarországon, és bár igazán csak azt követően teljesedett ki, nyelve szinte egy az egyben beépült nyelvünk rendszerébe. A másik két játék esetében azonban még nagyon nagy az idegen szavak aránya, számos szó és kifejezés terminológiai rendezésre szorul, és a hivatalos szabálykönyvek felülvizsgálata is szükséges volna esetükben. A szövegek helyesírása, központosítása sok esetben kifogásolható. E problémák miatt is javasolt kis idő múlva a sportágak terminológiájának egy újabb vizsgálata, hiszen minden bizonnyal több változással találjuk majd szembe magunkat.

Irodalom

- Bérces E. 2006. *A sportlexikográfia- és terminológia az új sportágak megjelenésének tükrében*. PhD-értekezés, Pécs. Kézirat.
- Fábián P. 1988. *Szaknyelveink helyesírásának szabályozásáról*. In: Kiss J., Szűts L. (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése I–II*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 290–296.
- Fóris Á., Bérces E. 2005. Sport, gazdaság, terminológia. *Tudásmenedzsment* VI. (2), 117–127. <http://www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?ulink=735>
- Grétsy L. 1988. *A szaknyelvek és a csoportnyelvek jelentősége napjainkban*. In: Kiss J., Szűts L. (szerk.): 85–107.
- Grétsy L. 2002. A szaknyelvek megújításáért. *Magyar Nyelvőr* 126. évf. 3. sz. 275–283.
- Hajdú M. 1980. *A csoportnyelvekről*. (Magyar csoportnyelvi dolgozatok 1.) Budapest. 18–9.
- Kemény G. 2002. Szakszókincs – szaknyelv – tudományos nyelv. Újabb szempontok egy régi vitakérdéshez. In: *Éltető anyanyelvünk*. Mai nyelvművelésünk elmélete és gyakorlata. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 271–276.
- Kövecses Z. 2005. *A metafora*. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe. Budapest: Typotex Kiadó Kft.

- Pusztai F. 2005. Lexikográfiai kötöttségek és lehetőségek. *Nyelvtudományi Közlemények*. 102. 231–237.
- Pusztai I. 1975. Szakmai nyelv és műhelyzsargon. *Magyar Nyelvőr*. 395–404.
- Szóllósy-Sebestyén A. 1988. *A tudományos és a szaknyelvek megkülönböztetése*. In: Kiss J., Szűts L. (szerk.): 949–963.

Források

- BSZ Baseball Szótár. www.hetimix.hu/csoportok/4-sport/Baseball/4r3-001.htm - 32k. (hozzáférés: 2009. február 26.)
- HBSZ Hivatalos Baseball Szabályok é.n. Hozzáférés a Magyar Országos Baseball Szövetségnél.
- IRB 2007. Argat Z., Priskin Cs. *A Rögbi Unió Szabályai*. Magyar nyelvű kiadás. www.mrgsz.hu
- 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> .
- NFL K. <http://www.nfl.hu/modules.php?name=Szotar&letter=K> (hozzáférés: 2009. június 13.)
- NM 1988. Angol–magyar rögbis kishozótár. www.szentes.rugby.hu/letolt/szotarmarko.doc (hozzáférés: 2009. február 28.)
- NSO 2007. Nemzeti Sport Online 2007.12.17.
- Wikipédia Af. Amerikai futball. http://hu.wikipedia.org/wiki/Amerikai_futball (hozzáférés: 2009. február 26.)
- Wikipédia Bb. Baseball. <http://hu.wikipedia.org/wiki/Baseball> (hozzáférés: 2009. február 26.)

A fordítói terminológiai adatbázisok olaszországi tapasztalatairól

Tamás Dóra

Előadásom célja a fordítói terminológiai adatbázisok készítésének bemutatása nyelvészeti és informatikai oldalról, ill. annak ismertetése, hogy milyen előnyök származnak használatukból a szakfordítók számára a hagyományos segédeszközökhöz képest, mint például a nyomtatott vagy az elektronikus szótárak.

Konkrét vizsgálatom alapjául a TERMit adatbázist választottam, amelyet szerkezeti és tartalmi szempontból elemeztem. Ez az előadás egy megjelenés alatt lévő korábbi tanulmányom tömörebb és egyúttal kiegészített változata, amelyben a *trasporto multimodale* terminust elemzem, és a TERMit adatbázist a európai uniós IATE adatbázisával vetem össze (Tamás 2009). A TERMit egy modern, számítógépen tárolt adatbázis, a Trieszti Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Intézetének tudományos projektje, amely 2002 óta létezik online változatban. Az egyetemen az elektronikus adatbázis bevezetése előtt éveken át hagyományos, papíralapú adatbázis építésével is foglalkoztak. A számítógépes változatra való áttérést gondos elméleti és tudományos tervezés, aprólékos gyakorlati tesztelés előzte meg, amelyhez a rugalmasan alakítható Multiterm Professional '95 szofvert választották alapul. A TERMit terminológiai adatbázis az onomasziológiai szemléletmódra épül, központi kategóriája a fogalom, amelyhez egy kód-számot rendelnek hozzá, és csak ehhez kapcsolják hozzá a jelölőt. Ennek következtében az adatbázison belül nincsen kitüntetett forrásnyelv. Az ilyen típusú adatbázisok nem tévesztendőek össze az elektronikus szótárakkal, amelyek gyakran a nyomtatott változatok – esetleg bővített – változatai, illetve az elnevezésében azonos, fordítástámogató szoftvereken belül létező terminológiai adatbázisokkal.

A terminológiai adatbázisok felépítésük alapján különbözőek lehetnek, azonban Demeczky szerint: „Az utóbbi tíz évben általában is megfigyelhető, hogy a nagy, nemzetközi adatbázisokat kezelő programokat relációs adatbázis-kezelő szoftverekre fejlesztik, mert csak ezek képesek a »sok a sokhoz«

(N:N) típusú viszonyok támogatására.” (Sager 1990, idézi Demeczky 2008: 200). A TERMit adatbázis esetében is relációs adatbázisról van szó. Az adatok elrendezése alapján létezik még egyszerű, hálózatos és hierarchikus elrendezésű adatbázis (Sermann–Tamás 2009). A TERMit jelenleg kb. 48 000 terminust tartalmaz, és még körülbelül ugyanennyi vár rögzítésre, ezzel méretét tekintve jelentősnek számít. Tíz nyelven kereshetünk rá terminusokra (olasz, angol, német, francia, spanyol, horvát, portugál, orosz és kínai), azonban magyar nyelvű terminusok nem szerepelnek benne, ezért konkrét példában is olasz–német terminusokból indulok ki. A TERMit felhasználóbarát kezelőfelülettel rendelkezik, amelyen szerkesztéskor adatmezők, míg olvasáskor két különböző típusú adatlap jelenik meg: a terminográfiai cédula (*scheda terminografica*) és a bibliográfiai cédula (*scheda bibliografica*). Ezeket a lexikográfiai cédula terminus mintája alapján neveztük el. A terminográfia terminust Rey (1995) vezette be, és a terminológia gyakorlati részére utal. A szerkesztőket külön, aprólékosan megszerkesztett mintacédula, míg a felhasználókat szintén nagyon részletes útmutató segíti az eligazodásban.

Az elemzett adatbázis szerkesztési elvei közül kiemelendő, hogy az adott doménen (tárgykörön) belüli fogalomra a terminográfiai cédula (cédulák) kidolgozása kizárólag szakemberrel együtt, sőt a szakemberek számára is történik. Éppen ezért alkalmasak egy-egy terület szakmai szókincsének rendezésére, mint ahogyan az például az IBM esetében is történik (Demeczky 2008). A szakfordítók ebből származó egyik előnye az időmegtakarítás, vagyis elkerülhetővé válnak a hosszas terminológiai kutatások a szakmai hiányosságok feloldása érdekében, amelyek szükségesek lennének az ekvivalens terminus kiválasztásához (Snel Trampus 1998). További előnyük a terminológiai szemléletmódnak már a képzés során való elsajátításából adódik, vagyis a Trieszti Tudományegyetem intézetének hallgatói szerkesztőként részt vehetnek az adatbázis építésében. Ennek érdekében elméleti oktatáson vehetnek részt előadások és szemináriumok formájában, gyakorlati oldalról pedig ebben a témakörben készíthetik el szakdolgozatukat egy-egy domén szójegyzékének kidolgozásával, amelyhez az egyetem informatikai háttérrel is biztosít szoftver, útmutatók, személyes tanácsadás és informatikai laborhasználaton keresztül.

A TERMit tartalmi elemeit konkrét példámon keresztül ismertetem. A keresési oldalon rögtön szembetűnik, hogy cél volt a felhasználóbarát kezelőfelület kialakítása. Itt lehetőség nyílik a nyelv, a témakör kiválasztására, valamint részletes keresésre, amely bizonyos további adatmezőkre terjeszti ki a keresést (pl. kontextus, szinonima). A témakörön belül létezik harmincféle fő- (pl. mezőgazdaság, építészet, művészet, gazdaság, jog) és kilencvenféle alkategória (pl. méhészet, biotechnológia, családjog). Ez utóbbi megegyezik a szójegyzékek tárgykörének elnevezésével. A keresési mezőbe beírt *trasporto multimodale* terminusra az adatbázis 25 megoldást kínál, azonban ha ezeket megvizsgáljuk, akkor az első négy terminus esetében kaptunk pontos találatot, a többi esetben bővített változatokról van szó, amelyek pl. az azzal a tevékenységgel foglalkozó szakemberre utalnak.

Maga a vizsgált terminográfiai cédula nyomtatásban 3 oldalt tölti ki. Eredetileg ez két olasz és két német nyelvű terminust foglal magába (*trasporto multimodale*, *trasporto plurimodale*, *multimodaler Verkehr*, *multimodaler Transport*), azonban a bemutatott változat tartalmazza az általam kidolgozott magyar nyelvű terminust is (1. ábra). Ezek a terminusok mind egy terminográfiai cédulán szerepelnek, mivel ugyanazt a fogalmat jelölik. A cédula fő elemei közé tartoznak a sorrendet figyelembe véve a szerkesztési és a témaköri besorolást jelölő adatok, mint a szójegyzék elnevezése (*trasporto multimodale*) és szerzőjének neve, a fő- (*commercio*, *comunicazioni*, *trasporti*) és az alkategória (*trasporto multimodale*), a létrehozás és a frissítés dátuma. Csak ezeket az adatokat követi maga a terminus, amelynek nyelvét a nemzetközi érthetőség és a különböző adatbázisok összekapcsolási lehetőségének kedvéért az ISO-kóddal jelölik (*it = olasz nyelv*). Majd következnek a morfoszintaktikai jellemzők (*noun group*, *m.*), a usage label, amely a használatra utal, és jelen esetben arra, hogy fő terminusról van szó (nem terminusjavaslatról vagy szinonimáról). A terminusra találunk forrásadatot, amelyet hiperhivatkozással érhetünk el, és az adatokra kattintva megnyílik a bibliográfiai cédula. Szintén forrásadatokkal adja meg az adatbázis a definíciót és a kontextust. A definíció szintén központi kategória, amelynek kiválasztása szakember javaslatára történik. A szakember – jelen esetben szállítmányozó - javaslatot tesz a megfelelő forrásra, amely lehet szakkönyv vagy akár internetes forrás is. Általában középszintű szakmai szövegek kiválasztására törekszenek, amely nem tartalmaz túl sok ismer-

retlen, szintén definiálandó terminust. A definíció alkalmas a terminus azonosítására, az ekvivalenciaszint megállapítására, megoldást nyújthat a reáliák értelmezésénél, és általában elősegíti a megértést (Magris 1998). Konkrét esetünkben a definíció így hangzik: „*Trasferimento di una merce che utilizza almeno due modi di trasporto diversi*” (Legalább kétféle fuvarozási móddal történő áruszállítás¹). A kontextus feltüntetésének előnye, hogy konkrét használatban is megmutatja a terminust. A kontextust követően adatokat találunk a fogalmi viszonyokra is a kapcsolat típusának feltüntetésével: főlérendelt terminus (*trasporto*), ellentétes fogalom (*trasporto monomodale*), a terminushoz kapcsolódó további alárendelt fogalmat jelölő terminusok (*trasporto intermodale, trasporto combinato*), valamint szinonima (*trasporto plurimodale*), amely esetében leírja, hogy használata ritkább. Végül az adott terminus esetében az olasz és a német terminus (*multimodaler Verkehr*) közötti ekvivalenciáról kapunk tájékoztatást, amely szerint teljes fogalmi azonosság áll fenn. Ha részleges ekvivalencia szerepelne, akkor az esetben itt bővebb leírás szerepelne, az esetleges terminusjavaslatok és a fogalmak közötti eltérések feltüntetésével. A terminográfiai cédulán belül a fő terminus után a szinonimára vonatkozó információk következnek. Csak ezután mutatja be a német nyelvű terminus és annak szinonimáját. Ez fő jegyeiben megegyezik a fent elemzett adatokkal, érdekességeként a *Grammar* kategória emelhető ki, amely helyesírási információt tartalmaz. Az általam kidolgozott magyar nyelvű terminusra (*kombinált fuvarozás*) vonatkozó adatok a terminográfiai cédula végén szerepelnek (1. ábra). Ennek kidolgozását többéves tapasztalattal rendelkező szakember, azaz szállítmányozó ellenőrizte. A terminus, a definíció és a kontextus egyaránt a Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar kézikönyvéből származik (Szucsákné 2006). A cédulához további anyagok is kapcsolhatók (pl. ábrák). A terminográfiai cédulához kapcsolódó bibliográfiai cédulán szintén szerepel a fő- és alkategória, a szójegyzék szerkesztőjének neve és a részletes bibliográfiai adatok.

Annak érdekében, hogy még szemléletesebbé tegyem a TERMit előnyeit, arra vállalkoztam, hogy röviden összehasonlítsam az Európai Unió hivatalos adatbázisával, a IATE-adatbázissal. A két adatbázis közös jegyei közé sorolhatók, hogy online elérhetőségük, összekapcsolják bennük a fogalmat

¹ A szerző saját fordítása.

egy kódszámmal, találunk bennük témaköri besorolást, definíciót és forrásadatokat. A különbségek között azonban meg kell említenünk, hogy nem csak prezentációs eltérésként mutatkozik meg az, hogy a IATE általában minimális kontextuson belül mutatja meg az adott terminust, mivel nagyon sok esetben fordítási javaslat szerepel, amelyre azonban nem találunk utalást. A rögzítendő adatokat tehát befolyásolja az, hogy az adott kontextusban mit választott a fordító, éppen ezért nem kizárólag terminusokat tüntet fel, de nem jelöli a terminusjavaslatot. Még az is előfordul, hogy a szakmában használatos terminus információ szintjén sem szerepel (pl. *megfelelési nyilatkozat* vs. *konformitásnyilatkozat*). A terminustalálást megbízhatóságát index jelöli, és minél több kitöltött csillag szerepel az adott terminus mellett, annál megbízhatóbbnak tartotta az adott szerkesztő a terminus használatát. A megbízhatóság azonban ebben az esetben a fordítói véleményt tükrözi, amely leginkább az előfordulás gyakoriságára épül, és nem garantált a terminológiai kutatás minden szükségeszerű fázisának elvégzése.

A TERMit fő előnyei közé a tárolási kapacitások nyújtotta, költségtakarékos és célzott frissítési lehetőségein túl megbízhatóságát sorolhatjuk, amely biztosítja minőségét a szakemberekkel való együttműködésen keresztül. Végül utolsó gondolatként azt kívánjuk, hogy itthon is ismerjék fel minél előbb és szélesebb körben a terminológiai adatbázisok jelentőségét, társadalmi hasznát.

Irodalom

- Demeczky J. 2008. Terminológia a szoftveriparban. *Magyar Terminológia*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 1. évf. 2. szám. 189–204.
- Magris, M. 1998. La definizione in terminologia e nella traduzione specialistica. *Ritt = Rivista Internazionale di tecnica della traduzione*, Trieste: Università degli Studi di Trieste. 3. szám. 37–63.
- Rey, A. 1995. *Essays on Terminology* (transl. and ed. by J.C. Sager). Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Sager, J. 1990. *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Sermann E., Tamás D. 2010. *Olasz és spanyol fordítói terminológiai adatbázisok vizsgálata*. (közlésre benyújtva)

Snel Trampus, R.D. 1989. *La traduzione e i linguaggi giuridici olandese e italiano*.

Aspetti e problemi. Trieste: Italo Svevo.

Tamás D. 2009. A trieszti TERMit adatbázis vizsgálata. Magyar Terminológia.

Akadémiai Kiadó: Budapest. (közlésre benyújtva)

Források

Szucsákné dr. Ónodi Á. (szerk.) 2006. *Kereskedelem-szervezés és technológia III.*

(Fuvarozás, szállítmányozás). Budapesti Gazdasági Főiskola, Kereskedelmi,

Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar, Budapest.

TERMit: <http://140.105.59.222/mod/index.php?mod=search&>

[http://140.105.59.222/mod/index.php?mod=search&modpag=showschedatermine
&modpagaction=show_scheda&tid=51879&gid=279&](http://140.105.59.222/mod/index.php?mod=search&modpag=showschedatermine&modpagaction=show_scheda&tid=51879&gid=279&) (A letöltés dátuma:
2009. április 15.)

IATE: <http://iate.europa.eu> (A letöltés dátuma: 2009. április 15.)

Melléklet

A kombinált fuvarozás terminusának kidolgozása a trasporto multimodale terminográfiái cédula részeként:

hu:	kombinált fuvarozás
Morphosyntax :	noun group
Usage label :	main term
Source :	Szucsákné 2006: 173
Definition :	A kombinált fuvarozás olyan fuvarozási mód, amelynek keretében a rakodási egységek (pl. konténer) továbbítása két (vagy több) fuvarozási ág fuvareszközeinek igénybevételével valósul meg.
Source :	Szucsákné 2006: 173
Context :	A kombinált fuvarozás kialakulását a világkereskedelem fejlődése, a rakodás-gépesítés és az egységrakományok, különösen a konténerek előtérbe kerülése segítette.
Source :	Szucsákné 2006: 173
Concept field :	általános/főlérendelt fogalom

Related words :	fuvarozás
Type of relation :	super.
Related words :	Hagyományos fuvarozási módok
Type of relation :	ant./ellentét
Related words :	multimodális fuvarozás, háztól házig forgalom
Synonyms :	A “multimodális fuvarozás” szinonima használata ritkább.
Equivalence :	A “trasporto multimodale”, a “multimodaler Verkehr” és a „kombinált fuvarozás” között teljes fogalmi azonos-ság áll fenn.

Alkalmazott nyelvészet
az anyanyelvi nevelésben

Anyanyelvoktatás – kihagyott lehetőségek

Hegedűs Rita

1. Korunk tudományos szemlélete deklaráltan kiáll az interdiszciplinaritás mellett. Különösen érvényes ez az elv az oktatásra, ezen belül nyomatékosan a humán tárgyakra, ahol a különböző tudományterületeken átívelő szemlélet, a különböző tantárgyakat integrálni képes gondolkodás kialakítása a cél. Ezen elvek figyelembevételével alakították ki a kétszintű érettségit, mely egyben az egyetemi felvétel kulcsa is.

Tanulmányomban három problémakört érintek:

- szembeállítom az elveket a tényleges gyakorlattal, mely épp az idegen nyelvek és az anyanyelv, ill. az irodalom- és a nyelvoktatás közötti természetes átjárhatóságot szünteti meg, mesterséges szakadékot teremtve természetes módon összetartozó diszciplínák között;
- az elmélet és az alkalmazás egészséges viszonya megbomlott. A nyelvészet területén az elmélet primátusa olyannyira megkérdőjelezhetetlen, hogy szinte nem is vesz tudomást az alkalmazásról. Hiányzik a visszacsatolás, mely egyfelől az elmélet próbaköve, másfelől megtermékenyítője lehetne;
- az integrált magyaróra – mely az ediginél sokkal szélesebb értelemben véve kellene, hogy magába foglalja az irodalmat, nyelvet – a tananyag-közvetítésen túl felvállalhatná a társadalomban élő, nyelv segítségével gondolkodó szociális lény nevelésének szerepét is.

A felsorolt problémakörök elemzésekor utalok külföldi példákra is; az összevetés erősíti a véleményalkotás objektivitását.

2.1. Az idegennyelv-oktatás története szinte egybeesik az általános oktatástörténettel. Kezdetben iskolán kívüli keretek között a tudós rabszolgák töltötték be a nyelvtanár szerepét, majd hosszú időn keresztül a latin jelentette nemcsak a tudomány nyelvét, de magát a legfontosabb tananyagot is. Egyrészt „a latin volt a mérce arra is, ha valaki a modern nyelvek szokás által szavatolt megnyilvánulásait akár egyezés, akár eltérés alapján tudatos rendszerben rögzítette” (Bárdos 2005: 34); másrészt pedig a konkrét nyelvtanulás mint cél mellett hivatott volt a világos, tiszta stílust, valamint a logikus,

elemző gondolkodást fejleszteni.¹ Magyarországon a 2. világháború után szorult ki a gimnáziumok tantárgyai közül, és úgy tűnik, szerepét semmi sem vette át². Amikor Brassai Sámuel a latin grammatika Prokrusztész-ágyát átkozta, felvázolta egy újfajta nyelvhasználat alapjait is. Nem rendszeresen ugyan, nem teljességében, de kitűzte azokat a biztos pontokat, amelyek alapján egy nyelv leírható, több nyelv egymásra vonatkoztatható. Azaz: a latinnal való összehasonlítás, a latin kategóriák alkalmazása helyett megteremtette egy funkcionális nyelvleírás lehetőségét. Az ő úttörő szemléletéhez hasonló Hadrovics László funkcionális mondattana, mely a nyelvnek a valóságot leképező mechanizmusát használja magyarázó elvként. E két nyelvész eredményeinek méltatása a tudományos értekezések száraz adatai között napjainkban már egyre többször helyet kap, de az oktatásba sajnálatos módon nem kerül be. Ugyanígy csak elvétve tűnik fel Szilágyi N. Sándor szemlélete az anyanyelvi tananyagokban. Tehát eltűnt a latin, ami sokáig közvetített a magyar és az idegen – elsősorban indoeurópai – nyelvek között; nincs funkcionális megközelítés, nincs *lingua franca*.

Az idegennyelv-oktatás anyagai ma a kommunikáció-központú szemléletet tükrözik, s alapvetően az angol nyelv tanítási módszereit követik. Mivel ma már a legtöbb tanulónak – legyen az fiatal vagy érettebb korú – az angol az első idegen nyelve, ez a megoldás egészen addig sikeres, amíg a tanuló nem találkozik egy más szerkezetű idegen nyelvvel. Például némettel vagy franciával, netán az oroszal, amelyeknek lényegesen bonyolultabb grammatikai rendszerük van. Ilyenkor a magyar anyanyelvű tanuló az illető idegen nyelv rendszerszerű összefüggéseit egy, az adott célnyelv leírására

¹ [a latin tanítása] nagyon is komoly elvi alapon nyugszik, melynek lényege egy alapvető közoktatási, már-már társadalmi hiány felismerése. Azé ugyanis, hogy iskoláinkból, s jószívrivel életünkben is kiveszőfélben van az alapos, érto és elmélyült szövegolvasás, úgy nyelvi, mint – különösen – esztétikai vonatkozásban. Diákjaink a latinórán *kivételes* közelségbe kerülnek a – tágabb értelemben vett – nyelv szerkezetével éppúgy, mint e szerkezet esztétikai átlényegülésével, s közben óhatatlanul mélyebb kapcsolatba kerülnek e szövegek erkölcsi tanulságaival is.” (Gloviczki 2004: 106)

² „1945 után az általános iskolák felső tagozatában a koalíciós kormány betiltja a latint, mégpedig azért, mert a latinul tanulás vagy nem tanulás a különböző – gimnázium alsó osztályaiból, ill. népiskola felső osztályaiból alakult – felső tagozatok elkülönülésének az eszköze, s ennek révén az egységes általános iskola megvalósításának ellenfele. 1950-ben – a latin szimbolikus funkcióinak jórészt elvesztve – az úgynevezett humán tagozatos középiskolások tárgyává válik. A hatvanas évek középiskolai reformjától kezdve a latin egyike lesz a választható második idegen nyelveknek a középiskolában.” (Nagy 2007)

éppen alkalmazott terminológia közvetítésével ismerheti meg. Ez a leírás természetesen eltér az elsőként megismert angolétól, s – beleértve a terminológiai különbségeket is – köszönőviszonyban sincs a magyar nyelvnek a tankönyvekben megjelenő merev, formális megközelítésével. Ez utóbbi a strukturális–történeti leíró szemléletnek egy olyan besorolhatatlan, megmagyarázhatatlan vegyülete, mely tanárt és diákot egyaránt elriaszt a nyelvtan tanulmányozásától, miközben szinte áthághatatlan akadályt állít az idegennyelv-tanulás útjába (vö.: Hegedűs 2006). Eredménytelensége tükröződik a középiskolások körében végzett felmérésekben, s egyre növekszik az alapvető írásbeli kifejezésre képtelen értelmiségiek tábora.

(Az egyetemi oktatásban természetesen helyet kap a generatív szemlélet – bizonyos egyetemeken kizárólag ez tölti ki a magyar nyelv tanulmányozására szánt tanegységeket –, ez azonban a forgalomban levő középiskolai tankönyvekben csak sporadikusan jelentkezik.)

2.1.1. Ha más országok anyanyelv-oktatásának eredményességét nézzük, talán még vigasztalódhatunk is. A MID (magyar mint idegen nyelv) oktatójaként sokéves tanítási tapasztalat során az újabb és újabb hallgatók nyelvtani előképzettségére vonatkozóan bizonyos ismétlődő szabályszerűségeket állapíthatok meg, melyeket akár sztereotípiának is nevezhetünk. Korábban – kb. két évtized távlatában – alapos nyelvtani ismeretekkel érkeztek az orosz (szovjetunióbeli), lengyel, bolgár hallgatók. Biztosan lehetett támaszkodni a volt NDK-s hallgatók formális nyelvtani ismereteire és szorgalmára, míg nyugati társaikat a latin nyelv ismerete segítette ki. Az olaszok reménytelen harcot vívtak a kiejtéssel, s még a szorgalmasabbja sem volt képes egymásra vonatkoztatni anyanyelve és a magyar grammatika kategóriáit. Közülük megmagyarázhatatlan kivételként emelkedett ki egy-egy „nyelvzseni”, aki szemmel láthatóan beleszeretett a magyarba, megértette, magáévá tette, s szemmel láthatóan élvezte. Ugyanez volt a helyzet az amerikaiakkal, akik mindezen felül még öntudatosan vissza is utasították a nyelvi-nyelvtani kategóriák kicsinyes kényszerét, mely elméjük és kreativitásuk szabad szárnyalását látszott veszélyeztetni. Néhány alázatosabb diák esetében eredményre, sőt tanári sikerélményre vezetett, ha elmagyarázhattuk nekik saját anyanyelvük (az angol) legalapvetőbb nyelvtani kategóriáit. (Általában ettől kezdve dukált a nyelvtanárnak a „professzor” megszólítás.)

A hajdani színes kép napjainkra meglehetősen megfakult. Állandóságot kizárólag a keletiek jelentenek: ők hangyaszorgalommal esnek neki a magyar nyelvtan kásahegyének, s többen közülük át is rágiák magukat rajta, hogy szembesüljenek az újabb akadállyal: a merev nyelvtani szabályok és a nyelvhasználat nemegyszer kibogozhatatlan összefüggéseivel. A többiek a mi diákjainkhoz hasonló módon reagálnak a magyar jelentette kihívásra: megkísérik az angolhoz hasonlóan kizárólag a kommunikáció oldaláról elsajátítani. S amikor első nehézségként beleütköznek a magyar nyelv bonyolult morfológiai rendszerébe, vagy feladják, vagy – és szerencsére ez a többség – megpróbálják megtalálni a kapcsolatot anyanyelvük, ill. az előzőleg tanult nyelvek és az egzotikus magyar között.

2.2. A külföldön folyó anyanyelv-oktatás alaposabb elemzésére Németországban nyílt lehetőségem. A nyelvtanítás, tanmenet- és tananyagtervezés oldaláról vizsgálva a problémát szükségszerűnek láttam, hogy mindenekelőtt felmérjem a tanulók nyelvi/nyelvtani előképzettségét, megkeressem azokat a közös pontokat, amelyre felépíthetem a Berlini Humboldt Egyetem Hungarológiai Tanszékén a 2008/09 őszi szemeszterében induló BA-képzés nyelvi modulját. A résztvevők mindegyike gimnáziumban szerezte az érettségi bizonyítványát, így elvárható volt, hogy a három- (ill. négy-) lábon álló berlin-brandenburgi középfokú oktatás nagyarányú különbségeivel ne kelljen szembesülnöm. A tapasztalat azonban nem váltotta be az előzetes feltételezést.

A német iskolarendszer egyáltalán nem egységes. Az egyes tartományok önállóak, az oktatási formák, intézmények, a felhasznált tananyagok, a követelmények között igen nagyok a különbségek. Egészen más a tartalma egy Bajorországban vagy Szászországban szerzett bizonyítványnak, de pl. magában a fővárosban sem mindegy, hogy melyik városrész gimnáziumába jár a diák. Ennek hátulütőit kiküszöbölendő, az egyes tartományok között meg egyezések születtek, így fokozatosan körvonalazódik egy egységes(ülő) követelményrendszer.

A gimnázium deklarálta az egyetemi tanulmányokat készíti elő. Az egyetemi tanulmányok önállóságot, kreativitást igényelnek, s erre összpontosít a „német” c. tantárgy (is). Egyértelműen felvállalja a meghatározó-koordináló szerepet a tantárgyak között, általa válhatnak a tanulók *„a kulturális-esztétikai, szellemi, politikai és társadalmi élet önálló és kompetens*

résztvevőivé”³ (Berlin 2004). Ennek értelmében lényegesen kevésbé állítja középpontba a lexikális tudást, helyette a problémamegoldó gondolkodást, a vitakészséget – ebbe beletartozik a perspektívaváltás is –, különböző típusú szövegek értését és alkotását, a médiával való aktív és passzív kapcsolatot. Megtanulják kritikával szemlélni és tudatosan szelektálva befogadni a külvilágból érkező nyelvi információkat, felismerik a nyelvi manipulációt. Mindezek eredménye világosan látszik az egyetemi munka során. A hallgatók időnként megdöbbenően kevés ismerettel rendelkeznek, viszont minimális irányítással képesek a magas színvonalú kutató- és összegző munkára, a média eszközeit könnyedén használják. Mindezek következményeképp megváltozik a tanárok szerepe is. Többé már nem a tudás csalhatatlan letéményesei, sokkal inkább irányító, problémafelvető, figyelemfelkeltő, koordináló szerepet kapnak. Sokkal inkább partnerré válnak, akik egyrészt a magyarországinál lényegesen nagyobb társadalmi elismerésben részesülnek, másrészt az elvárás – nemegyszer a kritika is – is nagyobb.

2.2.1. A nyelvoktatás anyanyelvi alapjait illetően nehéz egységes képet mutatni. Az irodalom és a nyelv/nyelvtan egyáltalán nem különül el egymástól, sem a tervezésben, sem a gyakorlatban. A grammatikai kategóriák az anyanyelv kategóriáira korlátozódnak, az összevető szemlélet nem érvényesül. Az alapvető nyelvi kategóriákat – szófajok, mondatrészek, esetek, mód, idő, igenem – az első négy/hat osztályban tanulják meg tanulók felismerni. A terminológia a latinon alapul – bár visszatekintve a közeli s távolabbi múlt-ra, a német és latin elnevezések periodikusan váltják egymást. (A mai egyetemi diákság körében derűtséget vált ki a néhány évtizede még használt, igen képszerű „Zeitwort, Nennwort, Eigenschaftswort” elnevezés, melyet a fiatalabb korosztály számára készült tankönyvekben ismét használnak, mi-

³ Das Fach Deutsch befähigt die Lernenden zur selbstständigen und kompetenten Teilnahme am kulturell-ästhetischen, geistigen, politischen und gesellschaftlichen Leben, in das sie durch ihre Sprache über Texte aller Art einbezogen werden; damit erfüllt das Fach eine identitätsstiftende Funktion. Die Lernenden erschließen sich literarische und pragmatische Texte in der Vielfalt ihrer Formen, Sprachen und Weltansichten. Sie gewinnen durch Rezeption und Produktion von Texten ästhetische Erfahrungen und soziale Erkenntnisse. Zugleich entwickeln sie im Alltagssprachlichen und wissenschaftlichen Diskurs ihre Fähigkeit, sich mit eigenen Positionen und denen anderer auseinander zu setzen und diese in kommunikativer Absicht zu vermitteln. Sie erfüllen damit das grundlegende demokratische Prinzip der Diskursfähigkeit.

vel a pusztá megnevezésen túl funkcionális információt is hordoznak.) Érdekes változás, hogy napjainkban újra előtérbe kerül a latin: az egyetemeken több stúdium alapfeltétele, s számos gimnáziumban választható tantárgy. Az innen érkező diákok összehasonlíthatatlanul jobb alaposabb, strukturáltabb nyelvtani ismeretekkel érkeznek, közülük kerülnek ki azok, akik „szeretik a nyelveket”: nem eszközként, hanem célként választanak nemegyszer több nyelvet. (A szabad tananyagtervezés örvendetes példája pl. az, hogy az egyik diák a gimnáziumból hozta magával a szemantikai funkciók ismeretét.) Sajnos, az egyetemen nyelvi stúdiumokra jelentkező diákok közül nem mindenki tartozik ebbe a kategóriába!

Ahogy nincs külön „anyanyelv” tantárgy, a tankönyvekben is integrálva jelennek meg a nyelvi feladatok. Mindig szöveghez kötve, szituációba ágyazva, sohasem kiragadva a szövegkörnyezetből. Az elemzés sohasem cél, hanem eszköz a szöveg/szövegrészlet funkciójának felismeréséhez, indoklásához. Itthoni középiskolai magyartanáraink számára ismerős a módszer az érettségiből, de tankönyveink ezekkel az elvárásokkal még mindig nincsenek összhangban.

2.3. Ahhoz, hogy jó tananyagokat lehessen létrehozni, az építkezést az alapkónál kell kezdeni: a tanárképzésnél. A németországi helyzet összehasonlíthatatlanul jobb a magyarnál. Az egyetemi stúdiumokra ráépül egy kétéves tanárképzési szakasz, melynek színtere az iskola. Nem gyakorlóiskolák, hanem vezető tanárok vannak, tehát a tanárképzés nem elit iskolákban folyik, hanem a való életben. A tanárjelöltek aktívan részt vesznek az iskola mindennapjaiban, munkájukért díjazást kapnak. A vezető tanárok a jelöltekkel nagyon sokat foglalkoznak, az előkészület, a tanítás minden mozzanatánál jelen vannak. A tanárjelölteknek a személyre szabott foglalkozások mellett módszertani szemináriumokon, előadásokon is részt kell venniük. Mindez biztosítja, hogy a pályára alkalmatlanok idejében, saját döntésük alapján elhagyják a közoktatás nehéz, de a magyarországinál sokkal jobban megbecsült és elismert terepét.

3. Az anyanyelvi oktatásra szánt tananyagok sokfélék, s a szakemberek véleménye szerint is túlságosan ideális állapotot tükröznek – a valóság ennél kevésbé rózsás. A diákok közötti szociális és az iskolatípusból fakadó különbséget növeli a migrációs háttérű diákok nyelvi deficitje. Ezt ugyan

megpróbálják felzárkóztató órákkal ellensúlyozni, de a különbségek továbbra is fennmaradnak, s ez a német anyanyelvű diákok haladását kifejezetten hátráltatja. Hasznos hozadéka viszont ennek az állapotnak az anyanyelvi és az idegen nyelvi módszerek egymásra hatása, mely meggyorsítja a belső nézőpontú anyanyelvi szemlélet felváltását a külső, funkcionális szemponttal. Ennek az újfajta megközelítésmódnak kiváló példája a *Grammatik-Werkstatt* (Menzel 1999), amely felfogásában szinte tökéletesen egybevág 2004-ben megjelent grammatikámmal (Hegedűs 2004). Menzel könyve a funkcionális nyelvszemlélet gyakorlati átültetése az anyanyelvi oktatásba. Mint ahogyan címe is utal rá: *Werkstatt*, azaz műhely, amely Halliday-McIntosh-Strevens-i értelemben vett folyamatgrammatika elvét követi. Maga Menzel így jellemzi módszerét, az optimális iskolai nyelvtant:

„A grammatikatanítás csak abban az esetben érdemli meg ezt az nevet, ha segítségével a diákok megtanulják, hogyan jönnek létre a kategóriák, mi a funkciójuk, és mit tesznek az emberek, akik grammatikát hoznak létre. Mindezek értelmében az iskolai grammatika meg kell, hogy feleljen a következő kritériumoknak:

1. A tanulók számára betekintést kell nyújtania a nyelv építményébe, azaz láthatóvá kell tenni azt a rendszert, ahogyan a nyelvi sokrétűség kategóriákba rendeződik. (szisztematikusan kell lennie).
2. Mindez csak akkor valósítható meg, ha bemutatja azokat a módszereket, amelyek segítségével létrehozhatók a kategóriák (induktívnak kell lennie).
3. Meg kell magyaráznia, milyen szerepet játszanak a létrehozandó kategóriák magában a nyelvben; milyen szemantikai, textuális és/vagy kommunikatív funkciójuk lehet (funkcionálisnak kell lennie).
4. Mindezeket csak a struktúrák, tartalmak és beszédhelyzetek folyamatos és állandó, kölcsönhatásában lehet vizsgálni, amely a nyelvnek hol az egyik, hogy a másik oldaláról indul ki, ill. arra hat (ebben az értelemben integratív eljárás).” (Menzel 1999:9)

3.1. A *Grammatik-Werksatt* a némettanítás tanári kézikönyve, gyakorlat-, ill. gyakorlatminta-gyűjtemény, az alsó tagozattól egészen a gimnáziumi osztályokig. A régi, bevett magyarázatok és módszerek kritikáján túl számtalan példát nyújt a funkcionális megközelítés gyakorlati alkalmazására. A szerző épp a leglényegesebb pontokon kritizálja, ill. újítja meg a hagyomá-

nyos nyelvtantanítási szemléletet, így munkája nem nyelvspecifikus. A tárgyalt kérdések: a szófajfogalom életkornak megfelelő kialakítása; a mondat hagyományos grammatikai és funkcionális elemzésének különbsége; a logikus, az ok-okozati viszonyoknak megfelelő nyelvtani magyarázatok fontossága; a hibaanalízis, az állandó visszacsatolás szükségessége – s általában az empiria nélkülözhetetlensége. Álljon itt néhány fontos részlete, mely megtermékenyítőleg hathat a magyar nyelvtan tanítására is.

3.1.1. A szerző többször hangsúlyozza, hogy a nyelvtani elemzéseknél csak prototipikus példákon gyakorolnak a tanulók. Csak „tisztá esetekkel” foglalkoznak, azaz csak olyasmit kérdeznek, amire már előre tudjuk a választ. (Valószínűleg ezért olyan unalmasak a nyelvtanórák.) Pl. az alany azonosítása egyértelmű a (1) *Pitt orrba vágta Pattot-féle* mondatoknál, de mit kezdjen egy 8-9 éves gyerek a passzív mondatokkal, a helykitöltő *es*-sel, vagy a következő mondatokkal:

(2) <i>Dann gab es einen Bums.</i>	[Akkor egy nagy bumm volt.]
(3) <i>Da kriegte ich es mit der Angst.</i>	[Elfogott a félelem.]
(4) <i>Mir war nicht viel passiert.</i>	[Nem sok minden történt velem.]
(5) <i>Unser Opa wurde beerdigt.</i>	[A nagypapánkat eltemették.]
(6) <i>Von meiner Schwester wurde ich ausgelacht.</i>	[A nővérem kinevetett; 'A nővérem által ki lettem nevetve.']
(7) <i>Es war einmal ein König...</i>	[Volt egyszer egy király.] (Menzel 199: 46)

A magyar leíró grammatika a passzív szerkezetekkel (4, 5, 6) egyáltalán nem foglalkozik, hisz pusztán a morfológiai – szintaktikai viszonyokat figyelembe véve ilyesmi a magyarban nem létezik, a funkcionális nézőpont pedig nem játszik szerepet. A (2, 3)-féle mondatok a nyelvtani szempontból elő sem kerülnek, pedig a funkcionális stilisztika lehet(ne) az a kapocs, amely összeköti a nyelvtan- és az irodalomórákat, a költészetet és a valóságot, épp a metafora / metaforizáció megragadásán keresztül. (Gondolatébresztőnek érdemes újra és újra kézbe venni a következő alpműveket: Hadrovics 1969; Szilágyi 1996; Bezecsky 2002.)

A (4, 5, 6) típusú mondatok a hagyományos formális elemzés szerint feloszthatók alany-állítmányi szerkezetre, hiába van a thetikus állításról. A magyar leíró nyelvtan ugyanígy kezeli a (8) *Szép idő van.* (9) *Szükségem van egy tollra-féle* mondatokat is – vagy jobb esetben egyszerűen nem ele-

mezteti ezeket, kimaradnak a számon kérendő mondattípusok sorából. Értékelendő a Magyar grammatika (Keszler 2000) törekvése, hogy legalább rávilágít az elemzés problémás voltára – de mit ért/érez/vesz tudomásul ebből az átlagos magyartanár? Milyen felkészítést kapott, hogyan tanították gondolkodni pl. egyik jeles egyetemünk végzős diákját (leendő magyartanár), aki teljes komolysággal tette fel a kérdést: „A *kutyával* főnév meghatározásánál fel kell-e tüntetni az abszolút zéró alanyesetet, a *-val* rag előtt?”

3.1.2. A helytelen magyarázatok, a félrevezető érvelés azt a benyomást erősítik a tanulóban, hogy a nyelvtannak nincs semmiféle logikája, a szabályok esetlegesek; az összefüggések kikövetkeztethetetlenek – tehát a nyelvtanulás nem egyéb magolásnál. Így van ez a német esetében is: a német főnevek nagybetűs írását a következő szabállyal igyekeznek a kisiskolásokban tudatosítani: „A határozott névelő után következő szót nagybetűvel kell írni, mert főnév” (Menzel 1999: 32). Így igen hamar kialakul az a fordított következtetés, hogy azért főnév a főnév, mert nagybetűvel írjuk, s ha nem határozott névelő után áll, akkor nem kell nagybetűvel írni. Így születnek az *+Ich gehe zum turnen*, *+ich wünsche dir alles gute*-féle helytelen alakok. A magyarban hasonló tévútra vezet az ikes ragozás magyarázata: az ikes ragok egyes számban az *-m*, *-l*, *-ik* – ezek szerint a *lakik*, *dolgozik* nem valódi ikes ige? Ha már szabályt kell alkotni, akkor a tényleges magyarázat a rag tövéghangzó szerinti alakváltoztatásban rejlik. Még magyar mint idegen nyelvet tanító tanárok is félrevezető következtetést sugallnak, amikor pl. hibajavításkor a következőképpen érvelnek: a főnév elé ki kell tenni a határozott névelőt, mert határozott (tárgyas) ragja van az igének. Holott az ok-okozati összefüggés épp fordított: a gondolati tartalom megformálásakor, a közlés-folyamatban elsődleges a tárgy kiválasztása, s csak ez, a tárgy határozottsága vagy határozatlansága szabja meg az ige ragját. A működő nyelv szabályainak önállókibontása épp a felfedezés örömét nyújtja a diáknak, s ettől nézőpontja is megváltozik. A tanítás-tanulási folyamat aktív résztvevőjének tekinti önmagát, nem pusztá befogadónak – s ez meghozza a sikerélményt, az örömet.

3.1.3. A tabuk döntögetése egyértelmű Menzel újítási javaslataiban. Elveti a főnév – s általában a szófajok – szemantikai megközelítését az iskolában, helyette nagyon gondosan felépített és megtervezett gyűjtőmunkát javasol.

A nehezen megragadható főnév primátusa helyett a szófaji kategóriákat az adverbiumokkal vezetné be. Bár a szemantikai alapú kategorizálás teljes elvetésével nem tudok azonosulni; a magyarban a határozók osztályának összetettsége-árnyaltsága miatt nem tartanám elképzelhetőnek, hogy a szófajokat éppen ezzel a kategóriával vezessük be, de a merev szóosztályok eddigi gyakorlatát kifejezetten károsnak tartom. Követendő viszont az empíria állandó jelenléte: az élő szöveg alapján való gyűjtés, mely a merev kategóriák szemlélete helyett a tendenciákra tereli a figyelmet, ráébreszti az elemzőt a funkciók finom, a végtelenségig árnyalható különbségeire, s az ezeket kiszolgáló formák végességére. Így könnyedén megnyílik az út az idegen nyelvek elsajátítására, ahol a funkcióknak hol az anyanyelvéhez hasonló, hol attól többé-kevésbé eltérő kombinációját kell merőben más formai eszközökkel kifejezni.

4. Menzel az iskolai grammatikák használati értékét nem abban látja, hogy ettől a tanulók szebben, helyesebben beszélnek és írnak, differenciáltabban elemeznek és interpretálnak, kritikusabban használják a nyelvet, hanem sokkal inkább abban, amit a diákok a cselekvésorientált nyelvtanítás során tesznek: megfigyelnek, adatokat gyűjtenek és rendszereznek, elvonatoztatnak, kategorizálnak, meghatározzák a kategóriák funkcióját és alkalmazását – ezáltal a nyelv tudatos használóivá válnak.

Példáján keresztül megkísérlem igazolni az anyanyelvoktatás létjogosultságát, s ugyanakkor felhívni a figyelmet a címben jelzett „kihagyott lehetőségekre” is: továbbra sincs kapcsolat az anyanyelv és az idegen nyelv, a nyelv(tan) és az irodalom oktatása között, nem használjuk ki az adott lehetőséget, nem kapcsoljuk össze azt, ami összetartozik. Az anyanyelv szakemberének feladata kimerül a más szakemberek által létrehozott normák védelmezésében vagy éppen támadásában, no meg természetesen az új normák lefektetésében. Siránkozunk diákjaink (fél-)analfabétizmusán, szövegértési deficitjükön; sajnálattal vesszük tudomásul, hogy középiskolát végzett emberek képtelenek véleményük szóbeli vagy írásbeli formába öntésére, s ezáltal a közéletben való részvételre – s eközben hihetetlen energiát fektetünk pl. az egybe-, ill. különírás szabályainak csiszolgatásába. Az anyanyelvi nyelvésznek természetesen normatív feladatokat is el kell látnia, a tanítás során e normák átadásáról is gondoskodnia kell – de valóban csak ennyi lenne a feladata? Szomorú, hogy napjaink magyartanárának meg kell elé-

gednie a tananyag pusztá közvetítésével és számonkérésével, „a kulturális-esztétikai, szellemi, politikai és társadalmi élet önálló és kompetens résztvevőinek” nevelése már vágyálomként sem merül fel. Pedig ez épp rá, az anyanyelv és -kultúra oktatójára szabott feladat lenne.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Berlin 2004. *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe*. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs Abendgymnasien Deutsch. Senatsverwaltung für Bildung. Berlin: Jugend und Sport.
- http://www.google.com/gwt/n?u=http%3A%2F%2Fwww.berlin.de%2Fimperia%2Fmd%2Fcontent%2Fsen-bildung%2Fschulorganisation%2Flehrplaene%2Fsek2_deutsch.pdf&_gwt_pg=0
- Bezeczky Gábor 2002. *Metafora, narráció, szociolingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gloviczki Zoltán 2004. Clipeus Virtutis. Klasszikus nyelvek oktatása és az erkölcsi nevelés. In: *Mester és Tanítvány I.* (2004) 104–111.
- l. még: <http://mesterestanitvany.btk.ppke.hu/clipeusvirtutis.htm>
- Hadrovics László 1969: *A funkcionális magyar mondattan alapjai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Halliday, M.A.K. – McIntosh, Angus – Strevens, Peter 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók összefüggések*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Hegedűs Rita 2006. Hasznos és/vagy haszontalan nyelvtanórák . In: *A világ nyelvei és a nyelvek világa. A MANYE-kongresszusok előadásai. 2/1.* (szerk. Klaudy Kinga – Dobos Csilla) MANYE – Miskolci Egyetem. Pécs – Miskolc. 110–116.
- Keszler Borbála 2000. (szerk.) *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Menzel, Wolfgang 1999. *Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Klett–Kallmeyer .

Nagy Péter Tibor 2007. *Nyelvpolitika és oktatáspolitikai*.

<http://nagyp.t.ingyenweb.hu/keret.cgi?/2007/hajszalcso/Xnyelvhajszalcso.htm>

Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács 57–100.

l. még : <http://adatbank.transindex.ro/vendeg/htmlk/pdf3367.pdf>

8. osztályos nyelvtankönyvek példaanyagának elemzése

Szabó Veronika

1. Bevezetés

A tankönyvek a közoktatás máig legfontosabb kellékei, az iskolai tananyag legfőbb forrásai, nem hiába hívja fel egyre több tanulmány és szakkönyv a figyelmet arra, hogy szükség van ezek objektív elemzésére, a „jó tankönyv” kritériumainak megfogalmazására (pl. Eöry 2006, Karlovitz 2001, Kerber 2004, Kojanitz 2004).

Különösen a tankönyvek nyelvi szempontú vizsgálata kap kiemelt szerepet, hiszen elengedhetetlen, hogy érthető, jól használható szövegekkel találkozzanak a diákok. A helyesírási-nyelvhelyességi kérdések mellett (pl. Fercsik 2004) kutatták már a különböző szófajok előfordulási gyakoriságát és a használt mondatok szavakban vagy karakterekben kifejezett hosszát (Kojanitz 2004). Értékes eredményeket hozhat a tananyagokban előforduló különböző szövegfajták elemzése is. Kojanitz (2001: 107) Honffy Pált idézi, amikor elbeszélő, leíró, magyarázó, „vegyes”, „munkáltató” és „sűrítő” szövegtípusokról beszél. Sokat elmondhat egy-egy taneszközzel, hogy milyen arányban használja ezeket.

Az általános tankönyvkritikai irodalomba szervesen illeszkedik a nyelvtankönyvek elemzése is. Kerber (2005) a Kojanitz által kifejlesztett szempontrendszer alapján két nyelvtankönyvet vesz górcső alá, a megjelenés alatt álló *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* sorozat 3. kötete pedig főként egyes szempontok részletes analízisére vállalkozik. (Medve–Szépe 2009). A nyelvtankönyveknek (és a nyelvkönyveknek) azonban van egy olyan speciális szövegtípusa is, a nyelvi példa, mely a fent felsorolt Honffy-féle modellbe nem is fér bele, ugyanakkor jelentős szerepet tölt be a nyelvtankönyvekben. Ahogyan a történelmet sem értjük meg forráselemzés, a kémiát sem kísérletezés nélkül, ugyanúgy nem lehet elképzelni nyelvtankönyvet a tárgyalt nyelvi jelenségeket illusztráló nyelvi példa nélkül. Ebben a rövid írásban a nyelvi példák elemzésére teszek kísérletet, kitérve közben a módszertani problémákra is.

2. Módszer

A nyelvi példák vizsgálatához négy 8. osztályosoknak szóló nyelvtankönyv egy kommunikációs és egy nyelvtani fejezetének példaanyagát választottam ki a próbakutatásban. Azért döntöttem e mellett a korosztály mellett, mert a NAT előírásai szerint a 8. osztályos nyelvtani anyag – összefoglaló jellege mellett – az összetett mondatral foglalkozik, így várható, hogy a könyvek sok mondatértékű nyelvi anyagot tartalmaznak majd (szemben például az 5–6. osztályos taneszközökkel, melyek leginkább hangtani és alaktani témaköröket dolgoznak fel).

2.1. Adatgyűjtés

Az elemzett tankönyvi fejezetek a következők:

(1) Antalné dr. Szabó Ágnes – dr. Raátz Judit 2005. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 7–8. évfolyam számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2. kiadás (Mi lehet kommunikáció? Fogalmazási kalauz. A mondatfajták. A mondatok fajtái kommunikációs tartalom és szándék szerint. 101–113)

(2) Hámosi Jánosné 2005. *Magyar nyelv 8*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1. kiadás, (A mondatok tartalom és szándék szerint. Szövegelemzési gyakorlat. A kommunikáció eszközei. Köznapi kommunikációs helyzetek.)

(3) Széplaki Erzsébet 2004. *Nyelvtan és helyesírás munkáltató tankönyv, 8. osztály*. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 11., kerettantervnek megfelelően átdolgozott kiadás, (Hangzó anyanyelvünk. A testbeszéd. Összetett mondat, amit tudnod kell az egyszerű mondatról, 25–35)

(4) Takács Etel 2005. *A magyar nyelv könyve 7-8*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1. átdolgozott kiadás, (Tömegkommunikáció. Mondatfajták. A közlés szándékának kifejezőmódjai a mondatfajtákban. 73–83)

Mind a négy elemzett tankönyv szerepel a tankönyvi adatbáziskezelő rendszerben (<http://www.tankonyv.info.hu/>); saját tapasztalataim szerint mindegyik népszerű kiadvány. A (2) tankönyv speciális nevelési igényű tanulóknak íródott.

A fenti fejezetek példáit a következő szempontok alapján annotáltam és foglaltam táblázatba:

1. szempont: **forrás**. 1-es számmal jelöltem az idézeteket, 2-essel a köznapi példákat (ezek valószínűsíthetően a tankönyvszerző[k] saját példái).

2. szempontként a **stílust** jelöltem meg. A megnevezés nem teljesen pontos, erre a 2.3. pontban még részletesen kitérek. 1-es szám jelzi azokat a példákat, melyekben a szavak, kifejezések a hétköznapiól eltérő használatban fordulnak elő, míg a 2-vel jelölt példák köznapi értelemben használt szavakat és kifejezéseket tartalmaznak.

3. szempont a nyelvi példa **funkciója**: A példák szolgálhatnak szemléltető anyagként (1), vagy kapcsolódhat hozzájuk kérdés, feladat (2).

nyelvi példa	tan- könyv	for- rás	stílus	funk- ció	témakör	sor- szám
„...hiába fürösztöd önmagadban, csak másban moshatód meg arcodat” (József A.) 101.o.	1	1	1	1	K Milyen lehet a kommunikáció?	1.1
„A mondat: egy gondolat összefüggő, kerekded kifejezése, formai tagolása, természetes lélegzetvétele.” (Kosztolányi Dezső) 108.o.	1	1	1	1	Ny: A mondatok fajtái a kommunikációs tartalom és szándék szerint	1.9
Iparkodjál látni! Iparkodjatok látni! Iparkodjunk látni! Iparkodjanak látni! 111.o.	1	2	2	2	Ny: A felszólító mondat	1.30.
Magyar vagyok. Legszebb ország hazám Az öt világrész nagy területén. Egy kis világ maga. Nincs annyi szám, Ahány a szépség gazdag kebelén. (Petőfi S.) 37.o.	2	1	1	2	Ny: Mondatok a tartalom és a szándék szerint	2.4.
Hé, haver, hány óra van? 46.o.	2	2	2	2	K: Köznapi kommunikációs helyzetek	2.23.

„Ha a publicisztika mes- terség és művészet, a glosszairás (a fentiek kívül) szenvedély és életforma. ...a valódi glossza szerelemből és méregből, felháboro- dásból, haragból és förlényből, értelem kor- bácsolta indulatból szü- letik. Igazi célja a lelep- lezés.” (Földes Anna) 75.o.	4	1	1	1	K: A tömeg- kommu- nikáció	4.1.
- Szerintem, jól játszott a csapat. - De még mennyire! 80.o.	4	2	2	1	Ny: A közlés szándé- kának kifeje- zés módja i a mon- datfajta- ban	4.3.
Hová szeretnél elutazni? 81.o.	4	2	2	2	Ny: A közlés szándé- kának kifeje- zés módja i a mon- datfajta- ban	4.16.

1. táblázat: Minta az adatok rendszerezésére

Az anyanyelvi nevelésben rendkívül lényeges kérdés, honnan származnak a példaink. Egyrészt szükség van a nemzeti hagyományok ápolására, a klasszikus szerzők megismertetésére, ugyanakkor a nyelvi jelenségeket sokkal könnyebb hétköznapi példák segítségével megmagyarázni a tanulóknak. Már csak azért is, mert az irodalmi idézetekben gyakran éppen a hétköznapi-tól eltérő – esetenként agrammatikus – megoldások hatnak leginkább a befogadóra. Természetesen azonban léteznek olyan idézetek is, melyek a diá-

kokhoz közel álló tematikájukkal vagy szóhasználatukkal jobban motiválnak, mint a tanár vagy a tankönyvszerző egyéni példái.

A funkciót tekintve szerencsésebbnek tartom, ha egy-egy példa nem pusztán illusztrációként van jelen a tankönyv szövegében, hanem kérdések, feladatok kötődnek hozzá. Ez azonban nagyban függ a tankönyv jellegétől is (lásd később).

2.2. Hipotézisek

- Sok nyelvtankönyv példaanyaga idézetekre épül.
- A példákban szereplő szavak, kifejezések általában hétköznapi használattól eltérnek.
- A példák kizárólag magyar nyelvűek.
- A tankönyvek között a nyelvi példák funkcióján kívül nincsen szignifikáns különbség.

2.3. Felmerülő problémák

Az első és talán legfontosabb probléma, hogyan határozható meg a *nyelvi példa*. A példák ugyanis nem véletlenül nem sorolhatók be a Karlovitz által fent idézett szövegtípusok egyikébe se, hiszen az esetek nagy részében nem szövegekről, csupán önálló mondatokról van szó. A *példamondat* terminus viszont azért nem állja meg a helyét, mert a mondatnál nagyobb nyelvi egységek is előfordulhatnak nyelvi példaként. (pl. 4.1. példa) Mivel definíciót nem találtam, a nyelvi példát jelen kutatás célkitűzéseit figyelembe véve úgy határozom meg, mint a tankönyv szövegétől különböző, deklaráltan példaként bemutatott nyelvi anyagot. Csak a legalább mondatértékű példákat vettem nyelvi példának, a szavakat, illetve szó szerkezeteket nem. Ha a tankönyv ugyanazt a példát többször is idézte, csak egyszer tüntettem fel a táblázatban.

Még ingoványosabb területre tévedünk, ha azt akarjuk megállapítani, mely nyelvi példákat lehet egy egységként kezelni. Gyakori tankönyvi gyakorlat ugyanis, hogy egy-egy jelenséget több hasonló mondat felsorolásával illusztrálnak a szerzők. Az ilyen mondatsorokat, bár nem alkotnak koherens szöveget, együtt vizsgáltam, hiszen maguk a tankönyvek sem tagolják szét őket (pl. 1.30. példa).

Kételyek merülhetnek fel a tankönyvfejezetek összemérhetőségével kapcsolatban is: a NAT szabad tananyag-szervezési gyakorlatának követ-

keztében az egyes tankönyvek szerzői döntik el, hogy milyen témával, milyen terjedelemben foglalkoznak. A terjedelem sem oldalszámban nem mérhető össze (a különböző tipográfiai elrendezés, betűméret és tankönyvméret miatt), sem szószámban (a tankönyv típusa miatt: leíró típusú könyvek összefüggő szövegekkel dolgoznak, míg a munkáltatók feladatokkal). Ennek ellenére, úgy gondolom, sokatmondó adat lehet, hogy a diákok az adott jelenséget tanulva mennyi nyelvi anyaggal találkoznak.

A *stílus* szempontnál feleslegesen sok kategóriát jelentett volna, ha a stilisztikában és a szótárakban alkalmazott stílusminősítésekkel dolgoztam volna. Az ésszerű adatfeldolgozás érdekében megelégedtem *a hétköznapi értelemben használt (kb. semleges) és a nem hétköznapi értelemben használt* kategóriákkal.

Végül ejtsünk szót magáról a funkcióról is! A tankönyv típusa (Karlovitcz 2001: 89–95) ugyanis befolyásolja, hogy az adott nyelvi példák milyen funkcióban fordulnak elő a tananyagokban. Munkáltató jellegű tankönyvben várhatóan több lesz az olyan példák száma, amelyekhez feladat is tartozik, mint a leíró, közlő típusú könyvekben. Ezen kívül az is meghatározó, milyen szatellitelemek veszik körül az adott tankönyvet (pl. munkafüzet, szöveggyűjtemény, példatár, feladatlap stb. [Karlovitcz 2001: 12–13]). Ugyan az itt elemzett könyvek közül a 2. és 3. munkáltató, az 1. és a 4. inkább leíró típusú, ugyanakkor csak a 2. esetében beszélhetünk tiszta típusról, a többi — a piacon található többi tankönyvhöz hasonlóan — mind leíró, mind munkáltató elemeket magában foglal.

3. Eredmények

tankönyvek szempontok	1	2	3	4
111	7	-	-	2
112	1	2	5	-
121	4	-	-	-
122	4	-	-	-
211	-	-	-	-
212	-	-	-	-
221	17	2	3	10
222	5	36	11	10
Összesen (db)	38	40	19	22

2. táblázat: Az adatok szempontok szerinti csoportosítása

		tankönyvek			
		1	2	3	4
forrás	1	16 (42%)	2 (5%)	5 (26%)	2 (9%)
	2	22 (58%)	38 (95%)	14 (74%)	20 (91%)
stílus	1	8 (21%)	2 (5%)	5 (26%)	2 (9%)
	2	30 (79%)	38 (95%)	14 (74%)	20 (91%)
funkció	1	28 (74%)	2 (5%)	3 (16%)	12 (55%)
	2	10 (26%)	38 (95%)	16 (84%)	10 (45%)

3. táblázat: A tankönyvek nyelvi példái szempontonkénti leosztásban.

Láthatjuk, hogy bár minden tankönyvben több a hétköznapi példák száma, mint az idézetek száma, nem azonos arányban. Míg az 1. tankönyvben kiegyenlítettnek mondható a nyelvi példák forrás szerinti megoszlása (a példák 45%-a idézet, míg 55%-a szerzők saját példája), addig a többi könyvben szinte kizárólag hétköznapi példák szerepelnek (ahogyan a táblázatból is látszik 95, 74, valamint 91%-ban). Ahogyan várható is volt, a tankönyvek között a funkció szempontjából eltérés van. Két fejezet vizsgálata alapján tehát elmondható, hogy a szerzők valóban eleget tesznek az általuk választott tankönyvtípus követelményeinek.

Hipotéziseim közül tehát az első nem igazolódott, a négy általános iskolai tankönyv 2-2 fejezete inkább hétköznapi példákat használ, mint idézeteket. Csak az 1-essel jelölt kiadványban magas az idézetek aránya, viszont még ezek sem tartalmazznak nagy arányban a hétköznapiítól eltérő szavakat, kifejezéseket. A könyvek funkció szerint két, egymástól jól elhatárolható csoportra bomlanak, mely megfelel a tankönyvtípusuknak. Idegen nyelvi példát a vizsgált fejezetekben nem találtam.

4. Összefoglalás, kitekintés

Minikutatásom célja az volt, hogy az összeállított korpusz alapján megkeressem és kipróbáljam a nyelvi példák elemzésének egy lehetséges módját, melyet akár nagyobb korpuszon is érdemes lenne kipróbálni, hogy a 2.3. pontban tárgyalt problémákra is megnyugtatóbb válasz születhessen. A tankönyvek példaanyagának mennyiségi jellemzőin túl érdemes lenne a korpusz kibővített, nem csupán két fejezetre kiterjedő változatában a minőségi jellemzőket is figyelembe venni, például a szövegek tartalmára vagy a példákban megjelenő nyelvszemléletre is kitérni.

1.	– Idézetanyaga igen gazdag: klasszikus írók, költők (pl. József Attila, Babits Mihály) és kortársak (pl. Bárány Tamás). – A példák leginkább (tartalmukban) didaktikusak. – A legtöbb példa szemléltető jellegű
2.	– Szinte kizárólag egyszerű, köznyelvi példák, indokolja a speciális nevelési igény. – A gyermekek nyelvének bevitele az órára, nem negatív minősítéssel. – A diákok életével kapcsolatos helyzeteket tematizál. (A gyermekszereplőkön kívül családtagok a megszólalók, a másik érintett témakör a természet.)
3.	– A leghosszabb nyelvi példák. – Munkáltató jelleg, szinte minden példához van feladat. – A példák témája: mindennapi helyzetek, esetenként túl mesterséges szituációk. – Hagyományos nyelvfelfogás.
4.	– A legkevesebb példa. – Leginkább a diákok nyelvén szól, de a mai nyelvhasználat nem jelenik meg.

3. táblázat: Az egyes tankönyvek rövid jellemzése a két fejezet alapján

Irodalom

- Eöry V. 2006. A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése. *Könyv és Nevelés*, 2. sz., 28–33.
- Fercsik E. 2004. Azonos utótagú összetett szavak a tankönyvekben. *Könyv és Nevelés*, 3. sz., 61–64.
- Karlovitcz J. 2001. *Tankönyv- elmélet és gyakorlat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kerber Z. 2005. Magyar nyelv- és irodalomtankönyvek elemzése, 1–2. *Iskolakultúra*, 9. sz., 97–124, 10. sz., 107–119.
- Kojanitz L. 2004. Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*, 9. sz., 38–56.
- Medve A. – Szépe Gy. (szerk.) 2009. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 3*. Pécs: Iskolakultúra.
- Nemzeti alaptanterv 2007. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/ nat_070926.pdf (2008.01.01.)

Olvasható tananyag

Irányelvek iskolai tananyagok grafikai tervezéséhez

Kult Katalin

1. Bevezetés

Az olvasott szöveg megértésének egyik fő befolyásoló tényezője a grafikai tervezés és a megjelenítés. A megfelelő tervezés segíti az észlelést és a megértést, a helytelen vagy hibás tervezés viszont nehezítheti vagy akár súlyosan akadályozhatja is a percepciót. A megjelenítésnek mint az olvasás sikerességét és eredményességét befolyásoló tényezőnek a vizsgálata az olvasáskutatás egy speciális területe: az információ vizuális megjelenítésének kutatása, mely sokban alapoz a látáskutatás és a gyakorlati design eredményeire. Előadásomban a tananyagok és oktatási segédanyagok tervezése során alkalmazandó alapvető megjelenítési elveket ismertettem, bemutattam, milyen szempontok figyelembe vétele szükséges a célszerű, hatékonyan olvasható és használható iskolai tananyag készítéséhez. Az előadás kitért a szemmozgás-vizsgálatok oktatásban alkalmazható eredményeire; a színek, képek és formák szerepére; szöveg- és tartalomelrendezéssel kapcsolatos kérdésekre; valamint ismertette a tananyagok grafikai tervezésével kapcsolatos főbb magyar és nemzetközi eredményeket. Részletesebben tárgyalta a tipográfia fogalmát és lehetőségeit, valamint a különböző kiemelés-típusoknak a figyelem irányításában betöltött szerepét. Példákon keresztül bemutatásra és szemléltetésre kerültek a különböző megjelenítéseken és elrendezéseken keresztül elérhető különböző hatások.

2. Olvasható tananyagszöveg

Az olvashatóság és a jól olvashatóság egyrészt az olvasható, érthető tartalmat, másrészt az olvashatóságot és érthetőséget támogató megjelenést jelent. Az előbbi értelemszerű feltétele a jól szerkesztett tananyagnak, utóbbi viszont néha kívül esik a tervezési folyamaton. Fő kérdésekként a továbbiakban a tipográfia, az elrendezés, az illusztráció és a színválasztás területeit tárgyalom. A tervezés tárgyának a hagyományosnak mondható tananyagstruktúrát tekintem: a tankönyvből esetleg szöveggyűjteményből, valamint munkafüzetből, feladatgyűjteményből álló tananyagcsomagot.

Tankönyv és szöveggyűjtemény esetén a hangsúly elsősorban a kiemeléseken és a figyelem irányításán van, így mindenekelőtt a definíciók, magyarázatok, fontos és mellékes információk, érdekességek megjelenítésére és kiemelésére kell gondot fordítani. A feladatgyűjtemények már bizonyos mértékű interaktivitásra épülnek, itt pl. kifejezetten fontos az olvasó és a tananyag közötti kommunikációt szolgáló elemek megválasztása (pl. piktoqramok, tankönyvvel vagy egyéb taneszközzel, hanganyaggal, egyéb kiegészítő anyaggal való kapcsolat jelölése, utasítások jelzése).

Egy teljes tankönyv vagy akár tananyagcsalád rendkívül összetett struktúra, a tervező rendszerint jobban kiigazodik rajta mint a felhasználó, mivel már maga a tervezés folyamán alaposan megismeri, nem kell megtanulnia a használatát. A felhasználó (a tanuló) viszont irányításra szorul a tananyagon belül, ezért a legfontosabb irányelv az átláthatóságra és a konzisztenciára való törekvés: a tananyag minden esetben legyen következetes az elemek elrendezésében, a használt színekben, tipográfiában, a funkcionális illusztrációkban (pl. rendszeresen előforduló ikonok).

3. Tipográfia

3.1. Összefüggő szöveg

Nyomtatott szöveg esetén klasszikusan a 9-12 pont a megfelelően olvashatónak tartott méret, s célszerű plusz 1-4 pontnyi sortávolságot biztosítani (Lidwell 2003: 124), de egyedi esetekben olykor természetesen ezek bármelyikétől érdemes lehet eltérni. Noha manapság már ritkán használunk rögzített szélességű betűtípusokat – mint pl. az ismertebb betűtípusok közül a Courier – érdemes szem előtt tartani, hogy a fix betűszélesség nehezebben olvasható szöveget eredményez, főleg hosszú, összefüggő szövegblokkok esetén.

Szemmozgásvizsgálattal igazolást nyert, hogy az olvasó viselkedése erősen befolyásolható a betűmérettel: a nagyobb betűméret felületesebb olvasásra, szkennelve olvasásra ösztönöz, s minél kisebb a betű, annál inkább a részletekre irányítja az olvasó figyelmét (Eyetrack III., www.poynterextra.org).

3.2. Szövegen belüli kiemelések, kiemelés formázással

A kiemelésekre vonatkozó általános szabály, hogy egyszerre a teljes tartalomnak legfeljebb tíz százalékát érdemes kiemelni, ezt meghaladva a kieme-

lő hatás erősen csökken vagy elvész. Egyszerre csak kevés fajta kiemelés használata ajánlott: a kulcs itt is a következetesség. A szövegformázással való kiemelések között a legnyomatékosabb a félkövér, kevésbé nyomatékos a dőlt, aláhúzott és a kapitálissal szedett szöveg, a betűtípusokkal való kiemelés viszont általában nem ajánlott (Lidwell 2003: 108).

4. Elrendezés. Hangsúlyos területek egy oldalon

A tartalmi elemek elrendezésével kapcsolatban szemmozgásvizsgálatok eredményeire támaszkodom, elsősorban az Eyetrack III. eredményeire (Eyetrack III., www.poynterextra.org), melyek egy része kiválóan alkalmazható nyomtatott szövegekre is. Az olvasó szemmozgásának vizsgálatával sikerült rámutatni arra, hogy az egyszerre áttekintett felületen – pl. egy tankönyvlap – bizonyos területek hangsúlyosabbak, jobban magukra vonják a figyelmet, mint mások. A figyelem fókusza (ebben a sorrendben) a bal felső sarok, a lap teteje, a lap bal széle és a lap alja.

Jellemzően rosszul olvashatónak bizonyultak a nagy tömör szövegblokkok, a rövidebb, egymástól elkülönült bekezdések sokkal jobban működnek. Az Eyetrack vizsgálat az egy hasábos elrendezés jobb olvashatóságára is rávilágított: a több hasábos, tömör elrendezés riasztóan hat az olvasóra.

A listák, felsorolások használata minden esetben ajánlott, rendkívül jól kezelhetők, az olvasók szívesen böngészik őket, s emellett nagyon jól érthetőek (Eyetrack III., www.poynterextra.org).

4.1. Modulháló alkalmazása

Nagy mennyiségű megjelenítendő adat vagy bonyolult adatstruktúra megjelenítése esetén szerencsés választás lehet a modulháló alkalmazása. A modulháló (grid system, rácsszerkezet) egy segédrács, mely a tartalmi elemek logikus és célszerű elhelyezését hivatott segíteni. A modulhálós megjelenítés a kreatív szabadságot kissé ugyan korlátozhatja, az átláthatóságot viszont nagymértékben képes támogatni. Számos írás született a témáról, érdemes ezeket forgatni, ha nagy adatmennyiséget szeretnénk bonyolult struktúrában megjeleníteni (Pl. Müller-Brockmann 2001, Samara 2005).

5. Illusztráció

5.1. Az illusztráció célja, a célcsoport igényei

Az illusztráció, ha céllal jelenik meg, segíti az értelmezést, magyarázó funkcióval bír, pusztán dekorációs célra használva viszont megzavarhatja az értelmezést. Értő olvasásra, tanulásra szánt anyagok esetén kifejezetten fontos egyszerűsége, átláthatóságra, letisztultságra törekedni, és amikor csak lehet, egyszerre csak egy vizuális csatornán kommunikálni. Az Eyetrack vizsgálat tanúsága szerint a túl részletes képek, fotók választása nem szerencsés, legjobban az egyszerű, letisztult illusztrációk működnek. A tankönyv-illusztrációk témaköre a fentiekén kívül is alapos vizsgálatot igényelne, tapasztalatom szerint a tanulók gyakran egészen mást szeretnének látni, mást tartanak tetszetősnek, mint amire a – rendszerint felnőtt – tervezők gondolnak.

6. Színek

A színekkel kapcsolatban elterjedt nézet, miszerint egyes színeknek eredendően hatásuk van az ember hangulatára, meghatározott értelemmel, jelentéssel bírhatnak. Ez a nézet egyelőre nem igazolódott – sokkal inkább úgy tűnik, hogy a színekhez társított érzelmi vagy értelmi tartalom elsősorban kulturális eredetű (Lidwell 2003: 38).

A következetes színhasználat mellett a helyes kontraszt megválasztása támogathatja a jó olvashatóságot: az előtér és a háttér között legalább 70 százalékos kontrasztkülönbség szükséges. Megfelelő kontrasztarány esetén maga a szín nincs hatással az olvashatóságra (Lidwell 2003: 124). Nem bizonyítható, hogy a sötét háttéren világos színnel vagy világos háttéren sötét színnel szedett szövegek olvashatósága eltérő lenne, mégis – ha másért nem is, legalább gazdaságossági okból – érdemes előnyben részesíteni a világos hátteret és a sötét szöveget.

A túlzó színhasználat elleni legfőbb ellenérv – az esztétikai szempontból megkérdőjelezhető eredmény mellett – a szintévesztő olvasók viszonylag magas aránya. Bár ezen okok miatt érdemes takarékosan bánni vele, bizonyos célokra mégis eredményes lehet színeket használni. Folyó szövegben a színnel való szövegkiemelés az egyik legnyomatékosabb, s ez kifejezetten igaz a telített színekre. (A telített színek használata viszont, éppen a túlzottan erős nyomatékosító hatás miatt, csak kevésbé ajánlott.) A lehangsúlyo-

sabb információk kiemelésére dönthetünk úgy is, hogy maga a nyomatékossítani kívánt szöveg helyett annak háttérét emeljük ki bizonyos színnel. (Lidwell 2003: 108)

7. Problémák: gazdaságtalanság, zsúfoltság

A tananyagtervezés legnyilvánvalóbb problémája a gazdaságosság. A fentiekben felsoroltak túlnyomó része nyomtatott anyagok esetén nagy valószínűséggel akadályokba ütközne, a félkövér kiemelések, ritkított karakterek, a megfelelő sorközök és különböző színek, vagy akár a megfelelő betűméret használata papír- és a tintafelhasználási problémákat vethet fel. Gyakran túlszűfolttság adódik abból, hogy rendszerint viszonylag kis felület áll rendelkezésre igen sok információ megjelenítésére. A fentiek figyelembevételével célszerű, kompromisszumos megoldások születhetnek. A hagyományosan használt 100%-os előtér-háttér kontrasztkülönbség helyett például érdemes lenne körülbelül 80%-ra csökkenteni azt, akár kevesebb tintafelhasználással, akár kissé sötétebb, újrafelhasznált lapok használatával. Ez az olvashatóságot nem nehezíti, viszont jelentős költségkímélést tehet lehetővé.

Hosszú távon a gazdaságossági problémákra valószínűleg a modern felhasználói felülettel ellátott digitális tananyagok nyújtanak majd megoldást.

8. Összegzés

Grafikai tervezéssel kapcsolatban számos nagyszerű mű jelent már meg magyar nyelven is – mint pl. a sokak által ismert és forgatott *Szerzők és szerkesztők kézikönyve* (Gyurgyák 2005) –, s az utóbbi időben az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos szakirodalom is egyre gyakrabban foglalkozik a témával, egyre nagyobb figyelmet fordítva a tananyagok tartalmi tervezése mellett a megjelenésre is, elég csak a legutóbbi *Anyanyelvi nevelési tanulmányokra* gondolni (Medve–Szépe 2008), benne Karlovitz János Tibor és Kántor Gyöngyi írásával.

Kifejezetten érdemesnek tartom kiemelni a Scholar Kiadó által az utóbbi években megjelentetett *Scholar Design* című kiváló sorozatot, melyben nemzetközileg már jól ismert és kedvelt, a grafikai tervezés különböző területeivel foglalkozó műveket érhetünk el magyar nyelven is. A sorozat kötetei hasznos segítséget nyújthatnak a tervezés legtöbb alapvető kérdésében (pl. Jury 2007, Sawahata 2006, Twemlow 2008, Williams 2006, Bann 2008).

Irodalom

- Bann, D. 2008. *Nyomdai megrendelők kézikönyve*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Gyurgyák J. 2005. *Szerzők és szerkesztők kézikönyve*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Haslam, A. 2006. *Book Design*. Harry N. Abrams.
- Hegedűs Gy. 1967. *A tankönyvek olvashatósága*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Jury, D. 2007. *Mi az a tipográfia?* Budapest: Scolar Kiadó.
- Karlovitz J. T. 2008. Anyanyelvi nevelési tankönyvekről madártávlatból és közvetlen közelről. In: Medve A. – Szépe Gy. (szerk.) 2008. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Budapest: Iskolakultúra. 69–82.
- Kántor Gy. 2008. Anyanyelvi nevelési tankönyvekről madártávlatból és közvetlen közelről. In: Medve A. – Szépe Gy. (szerk.) 2008. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Budapest: Iskolakultúra. 55–68.
- Lidwell, W. – Holden K. – Butler J. 2003. *Universal Principles of Design*. Beverly Massachusetts: Rockport Publishers.
- Medve A. – Szépe Gy. (szerk.) 2008. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Budapest: Iskolakultúra.
- Müller-Brockmann, J. 2001. *Grid Systems in Graphic Design. Raster Systeme für die Visuele Gestaltung*. Verlag Arthur Niggli.
- Poynter Institute 2004. *Eyetrack III*.
<http://www.poynterextra.org/eyetrack2004/index.htm>
- Samara, T. 2005. *Making and Breaking the Grid: A Graphic Design Layout Workshop*. Beverly Massachusetts: Rockport Publishers.
- Samara, T. 2006. *Typography Workbook. A Real-World Guide to Using Type in Graphic Design*. Beverly Massachusetts: Rockport Publishers.
- Samara, T. 2007. *Design Elements. A Graphic Style Manual*. Beverly Massachusetts: Rockport Publishers.
- Sawahata, L. 2006. *Színharmonia a gyakorlatban. Útmutató a színek tudatos és kreatív alkalmazásához*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Tufte, E. R. 2001. *The Visual Display of Quantitative Information*. Cheshire: Graphics Press.
- Tufte, E. R. 1990. *Envisioning Information*. Cheshire: Graphics Press.
- Twemlow, A. 2008. *Mire jó a grafikai tervezés?* Budapest: Scolar Kiadó.
- Williams, R. 2006. *Tervezz bátran!* Budapest: Scolar Kiadó.

A magyar mint idegen nyelv

Folyamatos melléknévi igenevek a magyarban – és horvát nyelvi megfelelőik

A rendszertani és a gyakorlati megfelelések eltérései

Katalinić Kristina – Žagar Szentesi Orsolya

1. A melléknévi igenévi csoportok nyelvenkénti különbözőségei

A magyar nyelv igenevei önmagukban véve nem tartoznak a kontrasztív szófajtani leírás szempontjából „kirívó” jelenségek közé – hiszen a természetes nyelvek körében szinte mindenütt találhatók hasonló jellegű non-finit igei elemek. Annál szembetűnőbb a különbség az igenévi alakrendszerek belső strukturáltságában, azaz hogy milyen konkrét igenévi alakokkal bírnak az egyes nyelvek, illetve hogy azok milyen logikai-grammatikai, ill. szintaktikai funkciók ellátására hivatottak, és mindehhez milyen morfológiai sajátosságok társulnak.

A melléknévi igenevek (participium) a többi igenévfajtaival (infinitívus, gerundium) együtt a mondattömörítés (két, külön állítmányi maggal rendelkező kijelentés egy mondatba való komponálása) egyik legelterjedtebb eszközei (Kenesei 2000: 123, 127). Ezek konkrét formái és alkalmazásai mind az indoeurópai, mind az uráli nyelvcsaládon belül igen nagy változatosságot mutatnak (Bereczki 1988: 37), de még a munkánk szempontjából legfontosabb szláv nyelvcsoporthoz is olykor meglehetősen heterogén participiumi rendszereket találunk az egyes leánynyelvekben (Horálek 1967: 240). A melléknévi igenévi paradigma nyelvenkénti különbözőségei ellenére a nyelvtani-szófaji rendszerezésben viszonylag hasonlóak az európai nyelvek grammatikográfiai gyakorlatai: míg ezek túlnyomóan az igei paradigma részeként tárgyalják a participiumokat, a magyar nyelvtanírói hagyomány más gyakorlatot követ és önálló szófajokként tartja nyilván az igeneveket (részletesen l. Žagar Szentesi 2007).

Végigtekintve az ismertebb európai nyelvek melléknévi igenévi rendszerén, megállapítható, hogy a kisebb-nagyobb fokú strukturális eltérések ellenére valamennyi nyelv participiumrendszere egy viszonylag univerzálisnak mondható logikai-grammatikai kritériumrendszer alapján áll össze, a különbözőségek pedig abból fakadnak, hogy az egyes nyelvekben nem teljesen

azonos arányban érvényesül valamennyi szempont, pontosabban: a nyelvi rendszerek egyrészt nem feltétlenül teljes mértékben, másrészt nem egyforma módon „töltik ki” az univerzális szempontrendszer kínálta lehetséges helyeket. Noha munkánk elsősorban ténylegesen a participiumok, azaz a melléknévi igenevek vizsgálatát célozza, megjegyezzük, hogy az itt tárgyalt általános szempontok teljes egészében alkalmazhatók a határozói igenevek rendszereire is, annál is inkább, mert a kontrasztív vizsgálatok során gyakori tapasztalat, hogy funkcionálisan a két kategória hajlamos átfedni egymást.

Az említett logikai-grammatikai kritériumrendszer két fő elemből tevődik össze: az egyik a mondat főigéjéhez (az állítmányhoz) mért időviszony (elő-, egy- vagy utóidejűség), a másik az igeneves szintagma alaptagját képező névszónak az igei tartalomhoz viszonyított aktív vagy passzív szemléletű ábrázolása (cselekvő, ill. szenvedő alakok). E két tényező kombinációja, azaz az adott nyelvben aktiválódó (és, mint a tapasztalat mutatja, meglehetősen különböző) kombinációs párok döntik el, konkrétan mely melléknévi igenévi típusokkal fog rendelkezni az adott nyelv. Természetesen maga az időviszony sem pusztán az említett háromosztatú rendszerben ölthet testet – bizonyos eszkimó nyelvekben csak az időviszony alapján háromnál több aktív melléknévi igenévtípust lehet elkülöníteni.

2. A magyar és a horvát nyelv participiumainak rendszertani összefüggései

A cikkünk 3. pontjában tárgyalandó gyakorlati megfelelések értelmezéséhez elsőként azt kell világosan láttatnunk, milyen rendszertani összefüggések vannak a két nyelv melléknévi igenevei között. Ugyanakkor ki kell terjeszteni az áttekintést a határozói igenevekre is, mert funkcionális téren (fordítás, nyelvtanulás) az ekvivalenciaviszonyok ezeket is nagyban érintik.

A magyar nyelv szinkrón leírásában (pl. MGr. 223) három melléknévi és egy határozói igenévtípust szokásos elkülöníteni. A melléknévi igenevek formai megoszlása a három fő időviszonyt (elő-, egy- és utóidejűség) követi, míg a határozói igenév morfológiaiilag egységes alakja kétféle (elő- és egyidejűség) időviszonyt is megtestesíthet az állítmányhoz képest (jórészt az alapige aspektusától függően). Az aktív-passzív jelentésviszonyok tekintetében a folyamatos melléknévi igenevek túlnyomóan cselekvő szemléletűek, a befejezettek az alapige igenemétől függően szenvedő vagy mediális jelentésűek, míg a beállók dominánsan szenvedő értelműek.

A horvátban ehhez képest két-két melléknévi és határozói igenevet találunk (pl. HGr. 244–247), a melléknévi kizárólag előidejűek, egyikük **(a)** aktív (*preveo* 'aki fordított'), másikuk **(b)** passzív (*preveden* 'amit fordítottak', '(le)fordított') értelemben ábrázolja a jelzett szót, míg a két határozói igenév elő- vagy egyidejű lehet **((c))** *prevevši*, 'miután lefordít(ott)', ill. **(d)** *prevodeći* 'miközben fordít(ott)', mindkettő aktív jelentésű.

A két rendszer elemeinek funkcionális megfelelései meglehetősen szövevényesen alakulnak.

Egyes igenévtípusok egy az egyben lefedik egymást (pl. a szenvedő értelmű előidejű melléknévi igenevek, pl. *nyitott ~ otvoren*), más esetekben a magyar alaknak funkcionálisan olyan horvát alak felel meg, amelynek eredeti jelentése más, és csak – az egyébként nem túl gyakori – szófajváltáson átesve kap a magyarral azonos funkciót (folyamatos melléknévi igeneveinknek ilyenkor a fenti részletezésben (d)-vel jelölt és melléknevesült egyidejű határozói igenév felel meg a horvátban, pl. *élő ~ živući*). A harmadik esettípus az, amikor az egyes kategóriáknak sem direkt, sem szerepmódosult igenévi megfelelője nincs a másik nyelvben – ilyenkor a magyar igenév által jelölt jelentésviszonyt a horvátban csak teljesen más (nem participiumos) nyelvi megoldásokkal lehet visszaadni (ilyen a magyar beálló melléknévi igenév, míg a horvát felől nézve a fentebb (a)-val jelzett cselekvő múlt idejű alakhoz nem találunk kategóriális megfelelőt a magyarban).

A fenti viszonyokat tömörítetten a következő ábrával szemléltethetjük:

Magyar	Horvát
folyamatos melléknévi igenév	Ø (melléknevesült egyidejű aktív határozói igenév: <i>svjetleći</i> 'világító')
befejezett melléknévi igenév	előidejű szenved. melléknévi igenév: <i>otvoren</i> 'nyitott' előidejű csel. melléknévi igenév, mediális igéből: <i>ozebao</i> 'átfagyott'
beálló melléknévi igenév	Ø

határozói igenév	egyidejű határozói igenév: <i>otvarajući</i> 'miközben nyit(ott) vmit' előidejű határozói igenév: <i>otvorivši</i> 'miután kinyit(ott) vmit'

A táblázatból az is kiolvasható, hogy teljesen szimmetrikus szerepátfedések valójában egy igenévtípus esetében sincsenek, hiszen még az ekvivalenciákat legjobban felmutató magyar befejezett melléknévi igenevek és határozói igenevek esetében sincs olyan horvát megfelelő, amely önmagában és teljes mértékben lefedné magyar párjuk funkciókörét.

Jelen összevetésben nem térünk ki az egyes igenévfajták morfológiai-szintaktikai jellemzőinek bemutatására – ezek terén a két nyelv igenévtípusai az itt ábrázolt funkcionális meg(nem)feleléseknél még komplexebb különbségeket tárnak fel, melyről a jövőben részletes tanulmányt tervezünk.

3. Folyamatos melléknévi igenevek horvát nyelvi megfelelői egy fordítási esettanulmány tükrében

A továbbiakban egy kortárs magyar irodalmi mű (Kukorelly Endre: *Rom, A komonizmus története*) horvátra fordítása során nyert empirikus tapasztalatok bemutatásával fogunk rámutatni azokra a konkrét horvát nyelvi megoldásokra, amelyekkel tartalmilag a leghűbben adhatók vissza az egyébként nem sok direkt ekvivalencialehetőséget felmutató magyar folyamatos melléknévi igenevek jelentésviszonyai. Tanulmányunk módszertanához hasonló módon veszi számba a magyar és a szerb participiumok lehetséges megfeleléseit Burzan (1990). Következtetései sok esetben alkalmazhatóak a magyar–horvát participiumok kérdéskörére is, a horvát és a szerb nyelv utóbbi évtizedekben felgyorsult fejlődési divergenciájára való tekintettel azonban a magyar melléknévi igenevek egyes délszláv nyelvi megfelelései differenciáltan kezelendők.

Korpuszunk összeállításában külön figyelemmel kísértük a magyar participiumok esetében oly tipikus szófajváltás mindkét típusát (alkalmi, lexikai). Jelen tanulmány terjedelmi okokból pusztán korpuszunk azon részére szorítkozik, melyben a vizsgált participiumok eredeti szófaji értékükben szerepelnek, illetve aktuálisan (pusztán az adott mondatban) főnevesülnek. Az a tényező, hogy a mondategészben a melléknévi igenév önmagában áll-

e, vagy megjelennek mellette tipikus bővítményei, releváns hatással van a lehetséges fordítási megoldásokra, ezért a két előfordulási típust külön pontban adjuk közre.

Jelen tanulmány korpuszunknak csupán azokra az elemeire terjed ki, melyeknél az egyébként változatos szintaktikai szerepkörű participium leg-tipikusabb mondattani szerepében, azaz jelzőként fordul elő. A további esetek elemzésére soron következő tanulmányunkban kerítünk sort.

3.1. Folyamatos melléknévi igenév jelzői szerepben – bővítmény nélkül

Korpuszunk adatai és a fenti táblázat szerint a jelzői szerepben állandó folyamatos melléknévi igenevet ritkán tudjuk horvát igenévvel lefordítani. Néhány példa mégis azt mutatja, hogy ezt a lehetőséget sem szabad figyelmen kívül hagyni. A horvát mondatban a magyar igenév helyén egyidejű határozói igenév áll, amelyet folyamatos igéből képzük. Jelzői szerepben ez az alak csakis melléknevesült formában jelenhet meg, ami a horvátban jóval ritkább eset, mint a magyarban, mindez pedig csökkenti a gyakorlati esélyét az ilyen típusú egyenes megfeleléseknek:

(a) *senyvedő kiskölyök ~ čameće derište*

Ritka fordítási megoldás a szenvedő befejezett melléknévi igenév is. Az előbb említett horvát határozói igenevekkel szemben ez a participium nagyon gyakran melléknevesül, ami tompítja a szó szenvedő jelentésárnyalatát, ugyanakkor kidomborítja a tulajdonságjellegét, s ez nyit utat a példánkban szereplő felhasználási módokhoz:

(b) *kesergő részek ~ ojađeni dijelovi*

Noha nem tipikus ekvivalencia, de értékelhető számú olyan esetünk van, ahol a magyar igenév helyén főnév (1) vagy előljárószós főnév áll a megfelelő esetraggal (2). Az ilyen típusú attribúció nagyon gyakori a horvátban (ún. „adverbijani atribut“ vagy „nesročni atribut“):¹ a jelzői szerepben levő főnevet ún. főnévi jelzőként, az előljárószós főnevet pedig határozói jelzőként tárgyalják a nyelvtanok. A következő példák azt is mutatják hogy ilyen esetekben változik a szórend, a főnévi és a határozói jelző egyaránt az alaptag mögé kerül:

(c)(1) *beismerő vallomás ~ iskaz priznanja*

¹ A főnevet bővítő és elsősorban tulajdonságjelentésű ún. hátravetett határozó létezik a magyarban is (*nyaralás a hegyekben, a puszta télen* stb.), előfordulási gyakoriságuk mégis messze elmarad a horvát nyelv azonos szerkezetétől.

(2) *épülő-szépülő kommunista társadalom ~ komunističko društvo u izgradnji i cvatu*

Magyar igenév helyén ennél jóval gyakrabban található megfelelő szemantikai tartalommal bíró melléknév:

(d) *dolgozó nép ~ radni narod*,

vagy az igei eredetűre világosan utaló (átlátható képzésmódú) deverbális melléknév:

(e) *méltatlankodó, durcás kiskölyök ~ svadljivo, inatljivo malo derište szónokló okoskodók ~ brbljavi pametnjaković*

Tipikus és leggyakoribb megfelelője vizsgált igeneveinknek a jelzői mellékmondat, mely nem meglepő a cikkünk 2. pontjában részletezett rendszertani megfelelések tükrében. Az intranszitiv igéből képzett igenév helyén a megfelelő horvát ige szerepel állítmányként, a szórend pedig megfordul, és a jelzői mellékmondat a névszó mögé kerül:

(f) *működő rendszer ~ sistem koji funkcionira*

a születő új ~ novo koje se rađa

További jellegzetességre hívják fel a figyelmet a tranzitív igéből képzett igenevet tartalmazó példák. A horvátban ilyenkor erős az igény a tárgyi bővítmény megjelenítésére akkor is, ha a magyar mondat igéje mellett nincs tárgyi bővítmény:

(g) *egyetlen tisztázó írás ~ ni jedan zapis koji bi objasnio razloge*

3.2. Jelzői szerepben tárggyal vagy határozóval ellátott folyamatos melléknévi igenév

Különböző igei bővítményekkel ellátott igenevek helyén a fordításban ismét megjelennek a 3.1.-ben említett alakok. Egyszerű melléknevekkel a bővítményes esetekben is nagy számban találkozunk:

(h) *vakon hívő változat ~ slijepo vjerna varijanta*

termelési regénybe illő (..) párbeszédek ~ za proizvodne romane prikladni (..) dijalozi

Megjelenik azonban, noha nem tipikus jelenség, egy az előzőekben nem adatolt megoldás – a cselekvő múlt idejű melléknévi igenévvel való helyettesítés, amelyre példánkban a célzott igeik eltérő konceptuális háttere nyújt lehetőséget:

(i) *máig túlélő figurák ~ do danas preživjele figure.*

Kimondottan ritkán jelenik meg, de előfordul deverbális főnév is a horvát mondatban. Ilyenkor nagy mértékben átrendeződik a mondat szerkezet is: az igenevet helyettesítő horvát főnév (*zadržavanje*) a szintagma alaptagja lett, a magyar példában alaptagként szereplő főnév (*csapatok*), pedig ún. főnévi jelzővé vált. Ezt az esetet egyedi megoldásként kell számba venni:

(j) *ideiglenesen hazánkban tartózkodó szovjet csapatok ~ privremeno zadržavanje ruskih trupa u našoj domovini*

Az előző pontban tárgyaltakhoz hasonló gyakorisággal adathozhatóak szenvedő befejezett participiumok is. Példánk (és az összes hasonló eset) érdekessége, hogy míg az előző kategóriáknál viszonylag hűen megmarad a magyar szerkezet szórendje, itt a participium bővítményei, de maga a participium is a jelzett szó mögé kerül. A horvát szórend, melyben ritkán érvényesül a magyarra annyira sajátos „balra nyitó” szórendiség, itt már nem bírja el a bővítmények alaptag elé való kihelyezését, ezért a szinte tükörkép-szerű, azaz épp fordított elemsorrend:

(k) *egy kártevőkből, kémekből álló csoport ~ skupina sastavljena od diverzanata i špijuna.*

Korpuszunk szembevetésén leg több példája azt bizonyítja, hogy a bővítménnyel ellátott melléknévi igenév visszaadására a horvátban a jelzői mellékmondat a legkézenfekvőbb megoldás (hasonlóan a 3.1. pont (f)-ben tárgyalt példáihoz). Adataink mindegyikében tapasztalható az előző példában említett teljes szórendi átszerveződés:

(l) *megváltoztatást ígérő helyzet ~ situacija koja obećava iskupljenje*

OVIR nevű, inturisztokat kezelő hivatal ~ ured pod nazivom OVIR koji se bavi strancima

a részvét nullfokát jelző mély félelem ~ duboki strah (..) koji pokazuju multi stupanj sućuti.

Jellegzetes vet fel a *való* és *levő* melléknévi igenevek kezelése. A horvátban nincs direkt megfelelőjük ezeknek sem, ezért az ilyen szerkezetek horvát fordításaiban sem találunk létigei kopulát. Míg a magyarban a jelzői szerepre szánt határozót a *való* / *levő* segédigenevekkel melléknevesítjük (Hegedűs 2005: 146), a horvátban a határozók többsége transzformációs eljárások nélkül is alkalmas jezői funkcióra, ilyenkor azonban kötelezően a jelzett szó után, hátravetve áll. Gyakorlatilag ugyanahhoz a fordítási ered-

ményhez jutunk, melyet a 3.1. pontban a (c) példákkal szemléltettünk (határozói jelző/hátravetett határozó).

(m) *jó házból való nyugati bal értelmiségi ~ zapadni lijevi intelektualac iz dobre kuće*

fejlődésben levő elvtársak ~ drugovi u razvoju

Esetlegesen előljárószó is képes helyettesíteni az igenevet, ha rendelkezik megfelelő szematikai tartalommal, mint például a *prije* előidejű előljárószó, ami jelen esetben megfelel a *megelőző* igenévnek:

(n) a kommunista hatalomátvételt *megelőző* időben ~ u vrijeme *prije* komunističkog preuzimanja vlasti.

Összegzésül azt mondhatjuk, hogy a jelzői szerepben álló folyamatos melléknévi igeneveket csak meglehetősen ritkán tudjuk a nekik rendszertanilag legmegfelelőbb horvát igenévvel visszaadni, ez csak akkor lehetséges, ha a horvát participium melléknévesült (mely jelenség közel sem olyan arányú, mint a magyarban).

A legtipikusabb fordítási megoldásoknak a jelzői mellékmondatok tekinthetők, ugyanakkor folyamatos melléknévi igeneveink helyén a horvát mondatokban számottevő arányban fordulnak elő egyszerű vagy igéből képzett melléknévek is. Ha a melléknévi igenév egyéb mondatrészszel bővül, még számottevőbb a mellékmondatokkal való feloldások aránya, ugyanakkor pedig kötelezően átszerveződik a mondat szórendje: a magyarban az igenév elé besorolódó bővítmények a horvátban az ige után helyezkednek el.

Irodalom

- Bereczki, G. 1988. *A magyar nyelv finnugor alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Burzan, M. 1990. *Glagolski pridevi u srpskohrvatskom i mađarskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Hegedűs, R. 2005. *Magyar nyelvtan*. Budapest: Tinta Kiadó.
- HGr = Barić, E. et al. 1995. *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Horálek, K. 1967. *Bevezetés a szláv nyelvtudományba*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kenesei, I. 2000. Szavak, szófajok, toldalékok. Az igenevek problémája. In: Kiefer F. (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan 3., Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

MGr. = Keszler, B. (et al.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Žagar Szentesi, O. 2007. Kontrastivni opis glagolskih pridjeva i glagolskih priloga u mađarskom i u hrvatskom jeziku. *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. Vol . 52. (2007.) 474-83.

A magyar főnévi szótövek és egyes toldalékok elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldieknél

Durst Péter

1. Bevezetés

Ebben a dolgozatban azt vizsgálom, milyen szabályszerűségeket figyelhetünk meg a magyarul tanuló külföldieknél a főnévi szótövek és egyes toldalékok használatában. Az itt bemutatott vizsgálat egy nagyobb kutatás része, amelyben az eredményeket bővebb szakirodalmi háttér segítségével is elemzem, erre azonban terjedelmi okokból itt nincs lehetőség. A kutatás egy több részből álló teszt eredményein alapszik, amely a főnévi szótövek használatán kívül az ige-tövek és a határozott tárgy-as ragozás elsajátításának és használatának sajátosságait is vizsgálja. Az alábbiakban csak a főnévi szótövekre vonatkozó részt ismertetem, amely 238 kérdést tartalmaz. 83 válaszadó munkája volt értékelhető, ami azt jelenti, hogy összesen 19754 megválaszolt és értékelt kérdés eredményét foglalom össze.

2. A kutatásban vizsgált szótövek

A saját kutatásomban többalakú töveket vizsgáltam. A kérdőív terjedelme, a válaszadók nyelvtudása és a számítógépes értékelés miatt nem törekedhettem teljességre, saját kategóriákat kellett felállítani, amelyeket gondosan kiválasztott példák jelenítettek meg a tesztkérdésekben. A kategóriák meghatározásakor figyelembe vettem azt is, hogy a szótöveken kívül a végződések helyes használatát is vizsgálni fogom. A következő tőtípusok szerepelnek a kérdésekben:

a) Egyalakú tövek és szabályosan kapcsolódó kötőhangok

Itt a következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben: *autó, barát, beteg, bolt, bőrönd, csokoládé, csütörtök, gyerek, gyümölcs, kép, kód, magnó, polc, szék, tej, tök, újság, üveg*.

b) Nyúló tövek

A kérdőívben az *apa, csésze, konyha, szoba, tea, teve, torta* szavak szerepelnek.

c) v-s tövek

A -v-s tő előtti hangzó szempontjából ebben a kérdőíves vizsgálatban azért nem különítet el további csoportokat, mert az adatok feldolgozását megnehezítené a csoportok nagy száma. Itt a *cső, falu, fű, gyümölcsle, hó, kő, ló, mű, narancslé, szó, szőlőtő, tó, tő* szavak szerepelnek.

d) Rövidülő (tőbelseji időtartamot váltakoztató) tövek

A kérdőívben szereplő szavak: *bogár, egér, kanál, kenyér, kéz, kosár, levél, pohár, számár, tehén, tér, út, víz*.

e) Hangkieséses tövek

A következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben: *árok, bokor, majom, méreg, ökör, szatyor, szobor, terem, tükör, vödör*.

f) Nyitó tövek

Újabb magyar nyelvészeti munkák (É. Kiss–Kiefer–Siptár 2003, Hegedűs 2004) terminológiája, valamint pszicholingvisztikai kutatásokban használt terminológia (pl. Lukács 2001) szerint ide tartoznak azok a tövek, amelyek az utánuk következő kötőhangzót „nyíltabbá”, vagyis alsó nyelvállásúvá teszik. Ez veláris magánhangzó után -a- (*házak* szemben a szabályos *gázokkal*), palatális magánhangzó után -e- (*hölgyek* szemben a szabályos *ködökkel*). A saját kérdőívemben a következő szavak szerepelnek: *ágy, föld, gyár, ház, hölgy, könyv, láb, öv, pörkölt, társ, tölgy, völgy*.

g) Harmóniasértő tövek

A harmóniasértő tövekkel nyelvtörténeti oknál fogva mély hangrendű magánhangzókat használunk a magas hangrendű szavak mellett, ami a magyart idegen nyelvként tanulóknak mindenképpen szembetűnő jelenség. A nyitó tövekhez hasonlóan ez a csoport sem illik teljes mértékben a b) – e) csoportok sorába, hiszen maguknak a töveknek nincs több változatuk, mindössze a végződések választását befolyásolják sajátos módon. A következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben: *díj, híd, íj, nyíl, sír, szíj*.

3. Célok és feltételezések

a) Egyik fő célom megfigyelni, hogy létezik-e egy egyértelműen megállapítható sorrend a szótövek csoportjainak helyes használatában. Ez egyfajta nehézségi sorrendet is mutatna az elsajátítás során.

b) Azt is tervezem megfigyelni, hogy létezik-e egy egyértelműen megállapítható sorrend a végződések helyes használatában. Ez is adatokkal szolgálna az elsajátítás során fennálló nehézségi sorrendről.

c) A kötőhangzók helyes használatában is mutatkozhatnak különbségek. Feltételezésem szerint az *-a-* kötőhangzó használatában sokkal több hibás alakot figyelhetünk meg, mert a nyelvtanuló szempontjából ez kivételnek minősül. Az *-ö-* kötőhangzó ritkasága miatt okozhat problémát, ezért várhatóan annak a használatában is több hibát látunk majd.

d) Feltételezésem szerint ki lehet mutatni majd azt is, hogy a válaszadók gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy a szótövek megválasztása az adott toldaléktól is függ. Így a szótövek helyes megválasztását a toldalék függvényében is vizsgáljuk, és várhatóan ez is észrevehető különbségeket fog mutatni.

4. Értékelés és eredmények

A tesztkérdések a használandó végződés szerint jól elkülönültek: minden oldalon felül szerepelt az a kérdőszó, amelyre a beírandó szónak válaszolnia kellett, de ezenkívül a mondatok kontextusa is egyértelművé tette az igényelt végződést. A válaszadónak tehát csak a megfelelő tőváltozatra és az adott végződés megfelelő változatára kellett odafigyelnie. A válaszadóknak a mondatból kihagyott, de zárójelben megadott főnév megfelelő, toldalékolt formáját kellett megadniuk, ahogy azt az alábbi példa is mutatja:

127. *A madár nem a fán ül, hanem a _____ (bokor).*

Bár a feldolgozás során használt kódrendszer lehetőséget ad a köztes nyelvi formák figyelembevételére is, ezt csak a szótövek értékelésekor fogom használni. Így szerepelhetnek a statisztikában olyan válaszok is, ahol a helyesen megválasztott szótóhoz helytelen toldalékot illesztett a válaszadó. A végződések értékelésére azonban csak akkor került sor, ha a szótó is helyes volt.

1. Szótövek

	A szótó helyes, de más hiba lehetséges	Minden helyes
a) egyalakú tövek	99,62%	78,41%
b) nyúló tövek	75,5%	66,13%
c) v-s tövek	74,19%	59,57%
d) rövidülő tövek	69,46%	53,97%
e) hangzókieséses tövek	70,86%	63,85%
f) nyitó tövek	98,04%	62,41%
g) harmóniasértő tövek	97,59%	53,5%

A sorrend:

A szótó helyes, de más hiba lehetséges a) egyalakú tövek f) nyitó tövek g) harmóniasértő tövek b) nyúló tövek c) v-s tövek e) hangzókieséses tövek d) rövidülő tövek	Minden helyes a) egyalakú tövek b) nyúló tövek e) hangzókieséses tövek f) nyitó tövek c) v-s tövek d) rövidülő tövek g) harmóniasértő tövek

A v-s tövű szavaknál az esetek nagy részében azért helytelen a válasz, mert a -v- előtti magánhangzót helytelenül választották meg, a v-s tő használata viszont helyes volt.

A fentiek alapján megfigyelhetjük, hogy a szótövek közül nagyobb nehézséget jelent a magyarul tanuló külföldiek számára a nyúló tövek, a v-s tövek, a hangzókieséses tövek és a rövidülő tövek használata. Gyermeknyelvi és pszicholingvisztikai kutatások (Pléh, Palotás és Lőrík 2002, Lengyel 1981, Meggyes 1971, MacWhinney 1975, 1978, Pléh 2000) eredményeit is figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a gyermeknyelvi elsajátítási mintával megfigyelhető több hasonlóság ellenére nem jelenthető ki egyér-

telműen, hogy a két elsajátítási folyamatban azonos szabályalkotási mechanizmusok játszanak szerepet. Mindenképpen indokoltnak tűnik magyarul tanuló külföldiekkel olyan kutatások elvégzése, amelyeket magyar anyanyelvűekkel végeztek, és amelyekben a magyar főnévi szótövek tárolását és feldolgozását vizsgálták.

2. Végződések

	Minden helyes
1) -n, -on, -en, -ön	63,88%
2) -ban, -ben	94,04%
3) többes szám	69,63%
4) akkuzatívusz	67,05%
5) -val, -vel	90,32%

Itt is megállapítható egy sorrend, amelyben az élesebb határt két csoport között lehet meghúzni: a *-ban, -ben* (94,04%) és a *-val, -vel* (90,32%) egymáshoz közeli eredménye miatt alkot egy csoportot, amelyet a többes szám (69,63%), a tárgyeset (67,05%) és a superessivus (63,8%) lényegében együtt követ, a csoporton belül kis eltérésekkel. A különbségek legfőbb magyarázata véleményem szerint a formai bonyolultságban rejlik.

3. A kötőhangzók

	Minden helyes	A kötőhangzó nem értékelhető, mert a szótő rossz	A szótő helyes, de a végződés nem (helytelen hangrend v. kötőhangzó miatt)
a) nem kell kötőhangzó	83,91%	12,4%	3,69%
b) e	73,4%	20,45%	6,15%
c) ö	63,67%	15,13%	21,19%
d) o	66,34%	25,12%	8,54%
e) a	53,47%	24,52%	22,01%

A kötőhangzók használatával kapcsolatban megfigyelhetjük, hogy az *-a-* és az *-ö-* kötőhangzókat ritkábban használták helyesen. Bár az eredményeket más tényezők is befolyásolták, feltételezhetjük, hogy ezek elsajátítása és használata valóban nehezebb a nyelvtanulók számára. Ennek oka mindkét kötőhangzó esetében lehet, hogy kevésbé gyakoriak, illetve az *-a-* kötőhangzó esetében az, hogy a nyelvtanulók szempontjából kivételnek minősül a használata főnevekkel. A gyermeknyelvi adatok (Lengyel 1981, MacWhinney 1974) ismét ehhez hasonló eredményeket mutatnak, és nem zárhatók ki a nyelvtanulás során működő hasonló mechanizmusok sem. Felmerül még a toldalékolt szavak egészes elsajátításának a lehetősége, amivel kapcsolatban érdemes lenne kutatásokat végezni.

4. Szótövek és toldalékok

Itt is fontos megjegyezni, hogy a saját kutatásomban használt szótókatóriák abban is különböznek egymástól, hogy egyes csoportok több töváltozattal rendelkeznek, és ezeket a végződéstől függően kell használni (ebben a pontban csak ezek a tövek szerepelnek), míg más szótócsoportok csak a végződésre vannak sajátos hatással (nyitó tövek, harmóniasértő szavak), a szótó viszont nem fog változni soha (ezek ebben a pontban nem szerepelnek).

<i>v-s tövűeknél</i>	Minden helyes	A szótó helyes, a végződés hibás
<i>-ban, -ben végződés</i>	96,18%	96,17%
<i>-n, -on, -en, -ön végződés</i>	19,3%	55,47%
<i>többses szám</i>	70,56%	74,09%
<i>tárgyragos alak</i>	64,55%	66,17%

<i>hangzókieséses tövűeknél</i>	Minden helyes	A szótó helyes, a végződés hibás
<i>-ban, -ben végződés</i>	98,33%	99,09%
<i>-n, -on, -en, -ön végződés</i>	52,19%	52,95%
<i>többes szám</i>	62,11%	64,29%
<i>tárgyragos alak</i>	60,22%	63,73%

<i>rövidülő tövűeknél</i>	Minden helyes	A szótó helyes, a végződés hibás
<i>-ban, -ben végződés</i>	97,89%	97,89%
<i>-n, -on, -en, -ön végződés</i>	70,91%	72,73%
<i>többes szám</i>	54%	59,31%
<i>tárgyragos alak</i>	56,03%	61,13%

Az eredményekből kiderül, hogy a nyelvtanulók gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy a szótövek megválasztása a toldalékoktól is függ. Különösen a superessivusi ragok esetében szembeűnő ez, aminek oka minden bizonnyal a formai bonyolultság, valamint a nyelvoktatás menete. Jól látható, hogy a rövidűlő tövek esetében a superessivusi ragot kapó szavak jóval nagyobb arányban helyesek (70.91%), mint a *v-s* tövűeknél (19,3%) vagy a hangzókieséses (52,19%) tövűeknél, aminek egyértelműen az lehet az oka, hogy a rövidűlő tövek ebben az esetben a szótári tövek, de a másik két esetben nem (pl. *kéz:kézen* de *szobor:szobron* és *ló:lovon*). A szótövek használatáról szűlő eredményekkel ellentétben a végzűdésekkal kapcsolatos eredményeimet nem tudtam érdemben összevetni gyermeknyelvi vagy pszicholingvisztikai kutatásokkal, azonban a toldalékolt szavak egésűzletes tanulásának és tárolásának kérdése itt is felmerűlt.

5. Összegzés

A fentiekben egy nagyobb kutatás részeredményeit mutattam be, de terjedelmi korlátok miatt részletes magyarázatra és elemzésre nem volt lehetűségem. Az adatok egyértelműen rámutatnak bizonyos tendenciákra, ezek magyarázatához pedig további vizsgálatok szűksűgesek.

Irodalom

- É.Kiss K., Kiefer F., Siptár P. 2003. *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris
- Hegedűs R. 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Lengyel Zs. 1981. *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat
- Lukács Á. 2001. Szabályok és kivételek: A kettős modell érvényessége a magyarban. In Pléh Cs., Lukács Á. (szerk.) 2001. *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Budapest: BIP-Osiris
- MacWhinney, B. 1974. Rules, rote, and analogy in morphological formations by Hungarian children. *Journal of Child Language*, 2. 65–77.
- MacWhinney, B. 1976. Hungarian research on the acquisition of morphology and syntax. *Journal of Child Language* 3, 397–410.
- MacWhinney, B. 1978. The acquisition of morphophonology. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 43, Washington D.C.: Society for Research in Child Development
- Meggyes, K. 1971. Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere. *Nyelvtudományi Értekezések* 73. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Pléh Cs. 2000. A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer Ferenc (szerk) *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Pléh Cs., Palotás G., Lőrík J. 2002. *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat*. Budapest: Akadémiai Kiadó

Kreatív kommunikáció

a magyar mint idegen nyelv oktatásában

Gaál Zsuzsanna

1. Bevezetés

A 21. század elején az idegennyelv-oktatás megújításának vagyunk szem- és fültanúi, amelyet a kompetencia alapú nyelvtanítási programok kidolgozásával és bevezetésével jellemezhetünk. Egy újabb oktatási anyag létrehozása azáltal (is) motivált, mert a magyar mint idegen nyelv tankönyveinek többségére még mindig a grammatikai dominanciájú multifunkcionális megközelítés a jellemző.

Az előadás célja, hogy bemutassam egy olyan új, alternatív oktatási (segéd)anyag tervezetét, amely az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztésében nyújthat segítséget az oktatási interakció valamennyi résztvevőjének. A kiválasztott próbaanyagon keresztül betekintést nyerhetünk a 'kreatív kommunikáció' modul lehetséges felépítésébe, működésébe.

2. Kompetencia alapú oktatás

Az ezredforduló után a megváltozott kulturális környezet kihívásaira adandó válaszként, a magyar közoktatás modernizációját elősegítendő új tudáskonceptió fogalmazódott meg a magyar oktatáspolitikai részéről. Az Oktatási Minisztérium kezdeményezésére a sulíNova Kht. közreműködésével olyan oktatási programcsomagokat fejlesztettek ki (Programfejlesztési Központ, sulíNova Kht.), amelyek a NAT és az NFT célkitűzéseikhez egyaránt illeszkednek. A fejlesztés egyik célja a kompetencia alapú oktatás elterjesztése a közoktatásban. Itt kell megjegyezni, hogy az oktatás ilyen alapon történő szervezése, sőt művelése nem állhat meg a 12. osztály befejeztével, hanem tovább kell(ene), hogy „haladjon” a felsőfokú oktatási intézményekben is. Ezzel válna igazán érzékelhetővé és értékelhetővé az a program, amit az egész életen át tartó tanulás programjának nevezünk. A programcsomagok a következő kiemelt fontosságú kompetenciaterületekhez kapcsolódnak:

- óvodai nevelés,
- szövegértés-szövegalkotás,

- matematikai-logikai kompetencia,
- **idegen nyelvi kompetenciák,**
- szociális, életviteli és környezeti kompetenciák,
- életpálya-életépítési kompetencia,
- infokommunikációs technológiák.

Az idegen nyelvi kompetenciaterület célkitűzését Pála Károlyt idézve az alábbiakban foglalhatjuk össze: „Az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztése érdekében olyan oktatási anyagokat, programcsomagokat kell létrehoznunk, amelyek figyelembe veszik a mindenkori tanulók életkori sajátosságait, érdeklődését és ismereteit; témakörök, beszédszándékok és szituációk köré szerveződnek, s lehetővé teszik, hogy a nyelvtanulók értelmes tevékenységek során, kommunikatív feladatok végrehajtása közben sajátítsák el az idegen nyelvet.” (Pála 2008) Az idegen nyelvi kompetencia fejlesztését a szakemberek modulszerű programcsomagokban képzelik el, melyeknek fő jellemzői a készségfejlesztés, a konkrét nyelvi szintekhez kötődő nyelvoktatás, valamint az adaptálhatóság. A programot ez idáig angol, német és francia nyelvre dolgozták ki, de természetesen idetartozik a magyar mint idegen nyelv (MID) fejlesztése is. A MID fejlesztését a programtervezet önálló egységként kezeli, s ezt támasztja alá az a tény is, hogy a magyar mint idegen nyelv – bár ilyen szempontból nem tekinthet vissza jelentős múltra –, választható hivatalos érettségi tantárgyként (vö. Tvergyák 2009). A téma fontosságát igazolja az is, hogy 2009 őszén az Európai Bizottság Magyarországi Képviselte egyéb partnerintézményekkel közösen „Álmodj, alkoss, újíts! – kreativitás és innováció az idegennyelv-oktatásban” címmel rendezvényt szervez középiskolai nyelvtanárok számára. (Pécs, 2009. szeptember 22.)

3. Nyelvpedagógiai beágyazottság

A magyar mint idegen nyelv ún. vezérelt didaktikai modelljének (Jónás 2007: 94) első két sarokpontja szolgál kiindulási pontként. „Ez azt jelenti, hogy a magyar mint idegen nyelv didaktikája nem más, mint idegen nyelvi didaktika a magyar nyelvre specifikálva” (ibid.) A komplex nyelvtanítási-nyelvtanulási folyamat különböző szakaszainak áttekintése lehetőséget ad arra, hogy bemutassam ezen szakaszok és részfolyamataik interakcióját a próbaanyag létrehozásában.

- I. Általános didaktika – oktatás- és tanulásméletek
- II. Idegen nyelvi didaktika – a magyar mint idegen nyelv
 - A. Előkészítés – tervezés (3. a magyar mint idegen nyelv tananyagai)
 - B. Oktatási interakció
 - a. Interakciós partnerek
 - b. Interakciós formák
 - c. Interakciós tartalmak
 - C₁. Oktatási interakciós feedback – értékelés
 - C₂. Társadalmi interakciós feedback – értékelés (nyelvvizsga)

A 1990-es évektől megfigyelhető szemléletváltás (kommunikatív szempontú nyelvoktatás), valamint a Küszöbszint (Magyar mint idegen nyelv) megjelenése alapvetően meghatározza a magyar mint idegen nyelv tananyagainak (II/A/3) követelményrendszerét. S bár ezzel valamennyi tankönyvszerző tisztában van, egyet is ért, a tananyagok e tekintetben igen egyenetlen képet mutatnak. Az oktatási interakció (II/B) szakaszának általam kiemelt, itt megjelenített pontjait tekintettem irányadónak az alábbiakban bemutatott próbaanyag elkészítéséhez. Interakciós partnerként (II/B/a) a magyar mint idegen nyelv tanára az, aki a segédanyagot elkészíti, előzetesen kipróbálja, majd a hallgatókkal kipróbáltatja/„megcsináltatja”. A másik partner, a magyar mint idegen nyelv tanulója/hallgatója az, aki az összeállított, kipróbált anyagot „megcsinálja, véghez viszi”. Az interakciós formák (II/B/b) közül esetünkben a tantermen kívüli oktatási formát választottam, egyfajta országismereti (itt: városnézési) kulturális gyakorlat formájában. A hallgatók az egyébként megszokott oktatási helyükön kapják meg a „feladatlapot”, melynek segítségével végighaladnak egy megadott útvonalon. A feladatok nemcsak az útvonalat jelölik ki, hanem bizonyos cselekvésekhez is kötődnek. A feladat tehát komplex: megtalálni a helyes útvonalat, a keresett tárgyat, intézményt; megválaszolni az ide vonatkozó kérdéseket; az adott szituációban magyar nyelven kommunikálni; majd elérni a végcélt (Grand Café, Szeged). Az interakciós tartalmakat (II/B/c) egyrészt maga a feladatlap, az ahhoz kötődő autentikus magyar nyelvi kínálat adja, másrészt a feladatlap kézhezvételekor a tanári magyarázat a köztes nyelvhasználatot igényli. Az értékelés ebben a tanítási-tanulási formában egészen más, mint a

hagyományos keretek között folyó oktatásban. Eredménynek tekinthető már az is, ha a hallgatók be tudják tartani a hely és az idő paramétereit, azaz végig tudnak menni a megadott útvonalon, megtalálják minden lényeges pontot, s az adott szituációkban megfelelően tudnak kommunikálni. (Az eredményesség ilyen foka természetesen mindig az adott tanulócsoporthoz nyelvi szintjének függvénye.)

A fent vázoltak alapján látjuk azt, hogy a komplex nyelvtanítási-nyelvtanulási folyamatban ki – mit – hogyan tesz a különböző szakaszokban. A modell működtetése azonban erőteljesen tanár- és tanuló-/hallgatófüggő, hiszen mind a tanári, mind a tanuló/hallgatói aktivitás elengedhetetlen és szükséges feltétele az effajta tantermen kívüli oktatásnak.

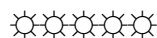
4. Próbaanyag (pre-intermediate)

Az alábbi kipróbált próbaanyag paramétereit:

- Helyszín: Szeged, SZTE Hungarológia Központ – Grand Café
- Időpont: 2008-as tanév I. félév
- Csoport, résztvevők: pre-intermediate csoport, 10 fő (koreai, francia, lengyel, orosz, angol, brazil hallgatók)
- Tanítási-tanulási forma: tantermen kívüli
- Tanítási-tanulási módszer: a hallgatók kiscsoportokban (2-3 fő) önállóan haladnak a kijelölt útvonalon, a megadott feladatoknak megfelelően

Szeged hungarológia módra

(Városnézés a gyakorlatban)



0. Alkossunk 2-3 fős kiscsoportokat! Az egyetem épülete elől indul mindenki ezzel a feladatlappal. Kövessük a megadott útvonalat, s válaszoljunk a kérdésekre! Most délután 4 óra van, kb. egy óra múlva találkozunk a legutolsó helyen, a Grand Caféban. Jó munkát, jó szórakozást!

1. Az **Aradi vértanúk terén** van két szobor; az egyikén egy van (repülni tud), a másikon egy van (négy lába van).

2. A **Jókai utcában** található a **Varga pékség**, keresse fel!

- a) Mi van az üzlet mellett jobb oldalon?
Mi van az üzlet mellett bal oldalon?

>>> Menjen be és kérdezze meg:

- b) Mennyibe kerül egy sós kifli?
Mennyibe kerül egy tejes kávé?

3. Sétáljon el a **Dóm térre**, keresse meg a **Zenélő órát**!

Ki építette?
Mikor zenél/játszik az óra?, ...

4. Menjen végig az **Oskola utcán**, s nézze meg az üzleteket!

Milyen üzletet talált, s mit lehet ott venni?

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

5. Hamarosan a **Híd utcához** ér, forduljon be a **Deák Ferenc utcába**! Keresse meg a **Grand Cafét**, s ha szerencséje van, ott találkozunk **5 óra körül**!

Viszlát!

☺) ☺) ☺)

5. A tervezett oktatási anyag főbb jellemzői, azaz mitől kreatív a meg-célzott kommunikáció?

A 'kreatív kommunikáció' modul olyan segédanyag a magyar mint idegen nyelv oktatásában, amely több szinten értelmezhető a komplex tanítási-tanulási folyamatban, valamennyi interakciós partner számára. A tananyag lehetőségei: elsősorban nyelvi cselekvések összekötése szituációkkal, témákkal, országismerettel, grammatikával. A kommunikatív kompetenciát szem előtt tartva a témákhoz szervesen kapcsolhatók a beszélő intenciói, az ezt kifejező nyelvtani struktúrák, ill. a témához tartozó (szak)szókincs. A bemutatott próbaanyag alapvetően a tárgyias szerkezet, a tárgyrag felismerésére, gyakorlására volt hivatott. Ezt indokolja a szerkezet gyakorisága, valamint az a tény, hogy a mindennapi beszédhelyzetekben (vásárlás, napi rutin, történések, elbeszélések stb.) elengedhetetlenül szükséges nyelvi eszköz (Szili 2006). A grammatikai komponens azonban kiegészült a helyhatározók, időhatározók ismétlésével. A feladatok megfogalmazására felszólító módú igealakokat használtam, s bár maga a nyelvtani jelenség jóval később következik a nyelvtanítási-tanulási folyamatban, hallgatóim a tanórai rutin során kezdetektől fogva hozzászoktak a magyar felszólító alakokhoz, azaz számukra ez a forma nem ismeretlen. A lexikai komponens többféle témakör bővítését teszi lehetővé: pl. állatnevek, városképet alakító intézmények, épületek, tárgyak stb. A szituációk, mint pl. pékség, kávézó a kompetencia alapú oktatás célkitűzéséhez igazodnak, azaz ismeretek, azok alkalmazási képessége és az alkalmazáshoz szükséges attitűdök összessége, melyek egyúttal megfelelő motivációt is biztosítanak. Ennek fényében elmondhatjuk, hogy a kreatív kommunikáció összefoglalóan:

K	ommunikatív
R	eflektáló
E	nergiaigényes
A	ktív
T	eljesítményközpontú
I	ndividuális
V	ariábilis

A tervezett oktatási segédanyag a kidolgozás és a kipróbálás fázisában van. Alkotóelemei még képlékenyek, a folyamatos javítás során még alakulnak. Annyit azonban bizton állíthatok, hogy a tematikus részek, témakörök adaptálhatók várostól, országrésztől függetlenül, ill. annak megfelelően, valamint a mindenkori nyelvi szinthez igazítva.

Irodalom

- Jónás Frigyes 2007. A magyar mint idegen nyelv didaktikai sarokpontjai. In: Gecső T., Sárdi Cs. (szerk.) 2007. *Nyelvelmélet – nyelvhasználat*. Székesfehérvár – Budapest: Kodolányi – Tinta Kiadó. 94–101.
- Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv. <http://bme-tk.bme.hu/other/kuszob>
- Pála Károly 2008. Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kompetencia-08.html>
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Tvergyák Klaudia Klára 2009. Elhangzott: Tvergyák Klaudia Klára 2009. Kelle-mest a hasznossal: felkészülés és felkészítés a magyar mint idegen nyelv érettségre. *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya*. XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 2009. április 16–18.

Kellemest a hasznossal: felkészülés és felkészítés a magyar mint idegen nyelv érettségire

Tvergyák Klaudia Klára

1. Bevezetés

Előadásomban a mai magyarországi magyarnyelv-oktatás és vizsgáztatás egyik egyre inkább előtérbe kerülő területét, a középszintű középiskolai érettségit mutatom be a jogszabályok és egyéni tapasztalataim tükrében. A kétszintű érettségi rendszerének 2005-ös bevezetése hazánkban számos jelentős változást hozott: alaposan kibővült az érettségi tárgyak köre, jelenleg hozzávetőleg 110 tárgyból lehet vizsgát tenni.

Annak ellenére, hogy néhány éve már magyar mint idegen nyelv érettségi vizsgát is lehet tenni közép- és emelt szinten egyaránt, jelenleg még nem sokan rendelkeznek a közoktatásban a vizsgáztatásra és az érettségire való felkészülésre jogosító végzettséggel.

A gyakorlatból jól ismerjük, hogy a vizsgázók nyelvtudása jelentős mértékben eltérő. Ehhez adódik hozzá az a furcsaság, hogy a magyar mint idegen nyelv érettségit a külföldi állampolgárságú és idegen anyanyelvű diákok számára lehetővé tevő jogszabály nem foglalkozik a Magyarországon eltöltött évek számával. A vizsgára történő felkészítésben/felkészülésben az egyetlen biztos fogódzót a vizsgakövetelmények pontos megfogalmazása és ismerete jelenti, irányelveként pedig a 2004-es *Interkulturális pedagógiai rendszer* ajánlásai lehet(né)nek mérvadóak. A legutóbbi időkben rendelkezésünkre áll még az Oktatási Hivatal tájékoztatója is, mely az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapjáról érhető el.

Gyakorló középiskolai tanárként a 2008/2009-es középiskolai tanévben két diákom révén magam is részese voltam a felkészítési folyamatnak. Előadásomban így az érettségizést lehetővé tevő törvényi háttér, illetve a felkészítést segítő és akadályozó tényezők bemutatása után saját tapasztalataimat osztom meg az érdeklődőkkel.

2. Ki(k)nek? Ki(k)? – A vizsgázók és felkészítőik

Közvetlenül a 2004-es európai uniós csatlakozás előtt hozzávetőleg 150 000 bevándorló élt Magyarországon. Az 1995/1996-os tanévben 2046, hazánk-

ban élő külföldi tanuló iratkozott be középiskolába; 1999/2000-ben 3566 fő. A legfrissebb ilyen jellegű adatot a 2006/2007-es tanévből találtam; ekkor összesen 4921 külföldi diák járt magyar középiskolába. 1995/1996-ban a nem szomszédos országokból érkező diákok száma 244 volt, 1999/2000-ben már 697, míg 2006/2007-ben már 1480. Ez az a csoport, melynek középiskolás korú tagjait a leginkább érinti a magyar mint idegen nyelv érettségi vizsgájára való felkészülés.

Ki kell emelnem, hogy a Magyarországon tartózkodó külföldi diákok a közoktatásról szóló törvény 110. cikke alapján tankötelezettség hatálya alá esnek, és jogosultak az ingyenes oktatásra. A közoktatási törvény sarkalatos pontja és elve, hogy minden iskolaköteles korú gyermek számára biztosítani kívánja a teljes esélyegyenlőséget az oktatásban nemre, nemzetiségre, felekezeti hovatartozásra vagy éppen speciális oktatási igényekre való tekintet nélkül, mivel a magyar közoktatási törvény teljes harmóniában áll az Európai Unió törvényi szabályozásával, mely eredetileg a Tanács 77/486/EGK irányelvén nyugszik. (Ez az irányelv külön kitért a migráns tanulók befogadására és oktatására.)

3. Mit? – Az érettségi

Az Oktatási Hivatal honlapján a jelenlegi középiskolás vizsgarendszerben letehető magyar mint idegen nyelv érettségi a hazánkban élő idegen anyanyelvű diákok magyar irodalom és nyelvtan érettségijét hivatott kiváltani. Hatalmas könnyebbség ez az olyan tanulók számára, akik még csak néhány éve tartózkodnak Magyarországon, és a nyelvet még nem sikerült elsajátítaniuk olyan mértékben, mely lehetővé tenné számukra irodalmi művek alapos megértését és magasabb szintű értelmezését.

4. Hogyan? – A fogódzók: az interkulturális pedagógiai program és az Oktatási Hivatal ajánlása

4.1. Az interkulturális pedagógiai program

2001-ben az egyre növekvő számban Magyarországra érkező migránsok jelenléte okán az Oktatási Minisztérium új pedagógiai programot léptetett életbe a közoktatásban, melyet az *Oktatási Közlöny* 2004. évi szeptemberi 24-i számában hirdettek ki *A külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról* címmel.

A pedagógiai program alapelveiként a multikulturális szemléletet, az integráció elősegítését jelöli meg, fő feladataként pedig az iskolai előrehaladáshoz, a későbbiekben pedig a társadalmi integrációhoz szükséges magyarnyelv-tudás megszerzését jelöli meg. A program megszervezésének feltétele, hogy az iskola legalább egy magyar mint idegen nyelv szakos pedagógust foglalkoztasson, vagy olyasvalakit, aki részt vett egy legkevesebb 90 órás, a magyar mint idegen nyelv tanítására szervezett akkreditált továbbképzésben.

A tapasztalat azt mutatja, hogy csak kevés iskolában vezették be ezt a programot, mivel rendkívül sok energiát igényel, és a külföldi diákok jelenlegi létszáma általános és középiskoláinkban még nem teszi annyira sürgetővé. Ez a program egyébként is csak ajánlás jelleggel működik, konkrét utasításokat nem ad.

4.2. Az Oktatási Hivatal tájékoztatója

Sokkal kézzelfoghatóbb segítséget nyújt az a segédanyag, mely az Oktatási Minisztérium honlapjáról érhető el 2009 tavaszától (http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/ketszintu_erettsegi_2009okt/magyar_mint_idegen_nyelv_tajekoztato_2009okt.pdf). A bevezető rész röviden összefoglalja a magyar mint idegen nyelv érettségi vizsgát közvetlenül lehetővé tévő törvényeket és jogszabályokat. A következőkben a felkészítésről szólva kiemeli, hogy a gyakorlófeladatok kiválasztásánál az idegen nyelvi érettségi feladattípusait kell mintául választania a felkészítő tanárnak, illetve fel kell(ene) használnia a már esetleg meglévő, élő idegen nyelv érettségin szerzett tanári vagy vizsgáztatói tapasztalatait. Kitér a gyakorlószövegekkel kapcsolatos elvárásokra; legyenek ezek a szövegek autentikusak, kizárja belőlük a rétegnyelvi szavakat, miközben feltételül szabja, hogy ismereteket közvetítsenek a magyarság mindennapjairól.

A tájékoztató leghasznosabb része az a körülbelül két oldal, mely a magyar nyelv jellemzőiről ad rövid áttekintést funkcionális-kontrasztív nézőpontból. Megemlíti például a morfológiai jelöltséggel kapcsolatban a ragok kiemelt szerepét, a szórend információs szerepét, az irányhármasságot, a magánhangzó-harmóniát. Problémás területként az ige határozott és általános ragozását, az igekötők használatát, a szórendet veti föl. Az általános érvényű felkészítést a bibliográfia, illetve az ajánlott tankönyvek, nyelvkönyvek jegyzéke zárja, mely eléggé vegyes képet mutat a magyarországi

magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzetéről; hiányzik belőle példának okáért az egyik nemrégiben megjelent, nagyon jól használható tankönyvcslád említése.

A tájékoztató második felében mintaként két teljes szóbeli tételsort és értékelési útmutatót kínálnak. A szóbeli tételek két részből állnak: az első feladat egy ún. szituáció, azaz modellezett beszélgetés, melyben a vizsgáztató tanárnak és diákjának öt, előre megadott szempont alapján kell egy hozzávetőleg 3-5 perces beszélgetést folytatnia egymással. (Az első mintafeladatban a vizsgázónak a Balatonnál kell szobát foglalnia, a következőben pedig a Debreceni Nyári Egyetemre jelentkeznie.) Felkészülési idő nincs; a feladat értelmezésére mintegy másfél perc áll a vizsgázó rendelkezésére. A második feladat szintén megadott témában történő önálló véleménykifejtés, melyre öt perc alatt kerülhet sor; felkészülési ideje itt sincs a vizsgázónak, de két témakör közül választhat. A mintául megadott feladatsor az élő idegen nyelvi érettségik szóbeli tételsoraiból már jól ismert vásárlás, szabadidő, étkezés és lakás témaköröket állítja elének példának. Mivel a két leginkább ismert és oktatott idegen nyelv, az angol és a német nyelv szóbeli érettségi vizsgájának szerkezete nagyon hasonló (az angol nyelvű szóbelin ezek a feladatok még egy bevezető jellegű, három rövid kérdésből álló „kötetlen” beszélgetéssel egészülnek ki), a magyar mint idegen nyelv érettségire való felkészüléskor bátran lehet szemezgetni a már rendelkezésre álló szóbeli tételek anyagából, és azokat átalakítani a céljainknak megfelelően.

Az írásbeli érettségire való felkészülésben szintén az OKM honlapjáról elérhető korábbi érettségi feladatsorok segíthetnek, melyek szintén az élő idegen nyelvi érettségi szerkezetét követik. Az olvasott szöveg értése komponenst (3-4 feladat) a nyelvhelyességek (3-4 feladat), ezeket pedig a hallott szöveg értése (2-3 rövidebb információs szöveg, illetve jellemzően egy interjúrészlet), majd az irányított fogalmazás feladatai (egy baráti és egy hivatalos levél) követik. A vizsgázóknak az egyes komponensekre 60 (olvasott szöveg értése), 30 (nyelvhelyesség), 30 (hallott szöveg értése), végül ugyancsak 60 perc (irányított fogalmazás) áll rendelkezésükre – az élő idegen nyelvi érettségi vizsga időbeosztását követve.

5. Hogyan? – A felkészülés

5.1. Saját tapasztalatok

Az érettségire való felkészülést már októberben megkezdtuk a vietnami, illetve mongol születésű tanítványaimmal. Mivel közülük csak a vietnami születésűt tanítottam előzőleg (az osztályfőnöke is voltam, így pontosabb képet alkothattam nyelvtudásáról), a mongol nemzetiségű fiúval többször is szintfelmérő tesztet írtam, illetve elbeszélgettem. Időközben a magyar nyelv és irodalom tanára is lettem, de ezeken az órákon egyáltalán nem volt aktív, nyelvismeretéről így nehéz volt következtetéseket levonnom.

5.1.1. A vietnami eset

A vietnami tanítvánnyal folytatott beszélgetésekből kiderül, hogy hét éve érkezett hozzánk az édesanyjával és számos rokonával együtt egy budapesti általános iskola 7. osztályába, ahol az egész tanévet ismerkedéssel, beilleszkedéssel töltötte, a tanórákon feladatokat nem kapott és nem értékeltek. Osztályfőnöke és egyben magyartanára heti egy-két órát foglalkozott vele, és igyekezett számára a mindennapi iskolai élethez szükséges kifejezéseket átadni. A fiú helyzetét megkönnyítette, hogy édesanyja magyar élettársa nevelt fiát nagy szeretettel és törődéssel vette körül, mindennap családi környezetben külön is foglalkozott magyar nyelvi fejlődésével. Körülbelül egy fél éven keresztül, heti öt alkalommal magántanárnál is vett órákat, majd kialakult magyar fiatalokból álló baráti köre is, akiktől az ifjúsági nyelv sajátosságait vehette át. A 7. osztályt másodszorra már magyar anyanyelvű társaival együtt, aktív órai részvétellel és magyar bizonyítvánnyal zárta.

5.1.2. A mongol eset

A mongol fiú esete nagyon hasonlít az iméntihez. Az általános iskola 6. osztálya utáni nyáron érkezett Magyarországra, de vietnami kortársától eltérően csak fél évet töltött „passzív” iskolába járással. Egész családjá átköltözött hazánkba annak a nagynéninek a példáján felbuzdulva, aki az 1980-as években nálunk végezte az Állatorvosi Egyetemet. Szintén ő volt az, aki a fiúnak intenzív nyelvleckéket adott fél éven keresztül a *Színes magyar nyelvkönyv* segítségével, melyből annak előtte a Nemzetközi Előkészítő Intézetben tanult. Tanítványom elmondása szerint rengeteget segített és jelenleg is segít

neki a nyelvi fejlődésben baráti köre, mely vegyes összetételben foglal magába magyar, mongol és kínai fiatalokat.

5.1.3. A közös munka

Mindezek ismeretében és néhány szintfelmérő teszt eredményeinek októberi kiértékelése után elkezdődött a közös munka, februárig az írásbeli érettségi feladataira koncentráltunk: az OKM honlapján található előző évi érettségi feladatsorok közül töltöttem le néhányat, közösen megbeszéltük az érettségi szerkezetét, a rendelkezésre álló időkeret minél hasznos eltöltésére vonatkozó tippeket, elemeztük az esetleg nehezkesebben megfogalmazott instrukciók jelentését. A felkészülés ezek után lényegében úgy zajlott, hogy otthon kellett megoldaniuk feladatsorokat, melyeket kijavítottam. A hibákat csoportosítottam, majd közösen megbeszéltük, illetve korrigáltuk őket. Az érettségi feladatsor nyelvhelyességi összetevőjében ejtették a legtöbb hibát – ahogyan ez várható is volt –, elsősorban a határozott és határozatlan ragozás és a felszólító mód képzéseinek területein. Ebben a két összetevőben nagyjából egyforma, 80%-os szintet teljesítettek, a következő két összetevőnél azonban a mongol fiú némiképp gyengébbnek bizonyult. A hallott szöveg értését tömbösítve, kéthetente gyakoroltuk, órarendbeli egyeztetések miatt. A legnagyobb kihívást a diák számára az írásbeli érettségi vizsga utolsó összetevője jelentette: az irányított fogalmazás. Ez azért is volt meglepő számomra, mert ilyesfajta feladatokkal a középiskolai évek alatt rendszeresen találkozniuk kellett. Leginkább stilisztikai egyenetlenségek, téves szóválasztások, rosszul alkalmazott, „egymásba csúszott” szólások, kifejezések voltak írásaikban.

A szóbeli vizsgára a felkészülést márciusban kezdtük meg. Rendelkezésükre bocsátottam a vizsgán várható témakörök listáját – melyet előzőleg a fentebb említett OH-tájékoztató alapján állítottam össze –, majd megkértem őket, hogy mindegyik témáról írjanak 10-15 mondatot. Az írott szövegeket átnéztem, kijavítottam, majd beszélgetés formájában is feldolgoztuk/feldolgozzuk őket. Április végén egy próbaérettségi feladatsor megírásával zárjuk a felkészülést, és nagy várakozással nézünk az igazi vizsga elébe.

5.2. Egyéb tapasztalatok

Szóbeli és írásbeli megkereséseimre, miszerint tapasztalatot szeretnék gyűjteni az ilyen és ehhez hasonló idegen anyanyelvű diákjaim érettségire való felkészítéséhez, eddig csak egyetlen kolléganő válaszolt, aki az enyéimmel nagymértékben megegyező élményekről számolt be kínai származású tanítványa kapcsán. A jövőben szeretnék ezzel a területtel mélyrehatóbban is foglalkozni, és minél több kollégám élményeit, tanácsait meghallgatni.

6. Befejezés

Előadásomban a mai magyar mint idegen nyelvű érettségi jelenlegi helyzetét tekintettem át a hatályos törvények és saját élményeim oldaláról is. Reményeim szerint a közeljövőben bővebben beszámolhatok majd egy gyakorló feladatsor összeállításáról, megjelenéséről is.

Irodalom

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

http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200703/ipr_implementacioja_2_3_070320.pdf

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

<http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:HU:HTML>

http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200901/sd_national_report_hungary_090105.pdf

<http://www.complex.hu/kzldat/t0300061.htm/t0300061.htm>

Bolgár egyetemi hallgatók magyarnyelv-választásának attitűdbeli és motivációs tényezői

Antal Zsófia

1. Bevezetés

Bulgáriában a Veliko Tarnovó-i Szent Cirill és Metód Egyetemen a 2002/2003-as tanévtől működik Magyar Lektorátus, a Szláv Tanszék égisze alatt. A nyelvoktatás fakultatív – kezdő, középhaladó, haladó szinten –, csoportonként heti négy órában. A kurzusokat az egyetem bármely szakos hallgatója felveheti, sőt az intézmény dolgozói is beiratkozhatnak és tanulhatják a nyelvet. A kurzusnak kreditértéke csak a szláv szakosok, illetve azok esetében van, akik második idegen (nyugati) nyelvként választják a magyar nyelvet. A magyarul tanuló diákok kis százaléka járt Magyarországon, többen még külföldön sem nagyon. Bulgáriában Németországnak, Angliának és az Amerikai Egyesült Államoknak van nagy presztízsértéke, így az elsődlegesen tanult nyelvek között is elsősorban az angol és német nyelv szerepel.

Második éve dolgozom az egyetemen magyar lektorként. Nagy problémát jelent számomra a magyar órák reklámozása. Az egyetem rendelkezik honlappal, de az nem interaktív, csupán a szervezeti és működési rendszer-ről ad információt. Kényszerrendezett óráik felvételét a diákok az egyetem fő épületében kifüggesztett órarendek lemásolásával végzik; nincs helyi ETR, Neptun stb.

Bulgáriai oktatómunkám kezdete óta érdekelt, hogy hallgatóim miért döntenek a magyar nyelv tanulása mellett, továbbá a hatékony tanulásuk feltételét jelentő képességeik és kompetenciáik mellett milyen tanulási motivációk készítetik őket a magyar nyelv hosszan tartó tanulására. Arra is keresem a választ, hogy hogyan írhatók le a diákok nyelvválasztási preferenciái a magyar nyelv esetében, valamint hogyan alakítják a nyelvválasztást a különböző nyelvi attitűdök és kulturális beállítódások. Dolgozatom egy három szemeszteren át tartó vizsgálat eddig elért részeredményeit mutatja be.

2. Szakirodalmi előzmények

A magyar mint idegen nyelv kutatásának szakirodalma elsősorban a terület elvi, diszciplináris és oktatási-módszertani kérdéseivel foglalkozik. A nyelv-tanulási attitűd és motivációkutatás pedig a magyar egyetemi hallgatók idegen nyelv választásának attitűdjeivel (Csizér–Dörnyei–Németh 2004, Csizér–Kormos 2007, Menyhárt–Kormos 2006, Szaszko–Csizér 2007, Török–Csizér 2007). A magyar mint idegen nyelv választásának és hosszan tartó tanulásának motivációs kérdéseiről, különösen a nem magyar anyanyelvű és nem célnyelvi környezetben nyelvet tanuló egyetemi hallgatók körében kevés szakanyagot találunk.

3. A kérdőív. A kérdőíves felmérés leírása

Kutatási módszerem és stratégiám megválasztását a magyar nyelvoktatásban résztvevők száma és a hallgatók nyelvoktatásban eltöltött ideje határozta meg.

Szemeszterenként átlagosan 15 diák tanulja a magyar nyelvet; nagy részük nálam kezdte annak tanulását, három fő a már megkezdett tanulmánya-it folytatja. A felmérésben részt vettek olyan hallgatók is, akik az első tanítási évemben tanultak csupán magyarul, mert tavaly fejezték be tanulmányaikat. A Magyar Lektorátus kapui mindenki előtt nyitva állnak, így diákjaim nem csak egyetemisták; közülük öt egyetemi oktató, valamint két más egyetemi munkakört betöltő alkalmazott. Összesen 30 kitöltött kérdőív érkezett vissza. A három, különböző szemeszterben feliratkozott hallgatóknak ugyanazt a kérdőívet kellett kitölteniük. A kérdőíveket ősszel novemberben, tavasszal áprilisban töltöttem ki. A felméréshez összetett kérdőívet használtam; nyitott és zárt kérdéseket alkalmaztam.

A *nyelvválasztás motivációjának* vizsgálatához rangsorskálát, az oktató személyével, módszereivel, tanítási stílusával, szakmai tudásával, valamint a tanórák légkörével kapcsolatos hallgatói elégedettséget ötfokú Likert-skálával mértem. A további szempontok vizsgálatához írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztam. A *tanulás tovább folytatásának szándékát* és a *nyelvtanulás hasznosíthatóságát* nyitott kérdésekkel vizsgáltam. A *Honnan értesült a magyartanulás lehetőségéről?* kérdésre zárt, az *ideális tájékoztatás milyenségét* a hallgatók szintén nyitott kérdésekre adott válaszokkal írták körül. A kérdőív anonim, angol nyelvű, a kitöltésnél nem voltam jelen, a diákok otthon készítették el.

4. Hipotézisek

Feltettem, hogy: (1) a nyelvtanulás motivációs rendszerében szerepe van a magyar nyelv „kuriozitásáról” elterjedő sztereotípiáknak (nehéz, elsajátíthatatlan stb.); a Magyarország iránti attitűdnek; (2) a nyelvet oktató személyes tulajdonságainak; az oktató gazdag didaktikai tudásának, módszertani bázisának; (3) a kurzus – hallgatók által közvetített – népszerűségének, image-ének valamint az egyetemi keretek között alkalmazható reklám értékének.

5. A felmérés eredményei

(1) A *Miért választotta a magyar nyelvet?* fontossági sorrend felállítását váró kérdéssor a nyelvválasztás belső és külső motivációit kereste. Dimenziók: a nyelv és a kultúra iránti érdeklődés, ismerős ajánlása, személyes-rokoni indíttatás, tanulmányi érdek (pl. kreditet kap érte), a személyes élet változatossága, egzisztenciális okok (magyarországi ösztöndíj-lehetőség, szélesebb munkalehetőség a későbbiekben), nyelvi érdeklődés, egyéni képességek bizonyítása, ambíció, magyarországi élmények indíttatása, pozitív beállítódás a magyarokkal szemben.

A fontossági sorrend első három helyén a megkérdezettek a következő állításokat jelölték meg: 1. *Mert érdekelnek a különleges nyelvek*, 2. *Érdekel a magyar nyelv és kultúra*, 3. *Bebizonyítsam, hogy képes vagyok a nyelv elsajátítására*, 4. *Új környezetre vágytam*, 5. *Sok jót hallottam a magyarokról, és meg akarom ismerni a nyelvüket*, 6. *Tanulmányok miatt*, 7. *Magyarországi ösztöndíj-lehetőségek miatt*, 8. *Munkalehetőség a későbbiekben*. Az utolsó helyen szereplő három állítás: 9. *Ismerős ajánlására*, 10. *Személyes okokból*, 11. *Már jártam Magyarországon, és megtetszett az ország; meg akarom ismerni a nyelvet is*.

Az kérdéssor végén szereplő *Egyéb* nyitott, rangsor nélküli lehetőségre csupán néhányan válaszoltak. A válaszok egy része azonban meglepő. Még mindig felfedezhető a kelet-európai „közös” történelem hatása. A „nyugatnak” számító „legvidámabb barakk” szelleme még a mai egyetemi hallgatóknál is megfogható. A magyar nyelv választásának és tanulásának motivációjaként ketten szüleik, illetve saját maguk Omega és Neoton Família iránti rajongásukat jelölték meg. A rendszerváltást megelőző és az azt követő időszak Bulgáriájában „nyugatnak” számító népszerű együttesek rajongói érteni is szeretnék a dalszövegeket. Mulatságos érvek is szólhatnak a magyar nyelv tanulása mellett: a nyelvek, kultúrák iránt érdeklődőket nyelvi kuriozi-

tások (egy-egy érdekesnek, kiejtésben izgalmasnak tűnő mondat, kifejezés) is ösztönözhetik nyelvtanulásra. Ilyen az egyik, talán legmeglepőbb érv: egy, már harmadik féléve tanuló hallgatót a „*Bagoly mondja verébnek, nagyfejű.*” szólás érdekes hangzása indította a magyar nyelv felé. Kimondottan szakmai indok is szerepelt a motivációk között: egy diák egyetlen nyelvtanulási indítéka, hogy könyvtáros kapcsolatokat tudjon kiépíteni Magyarországgal.

A kérdőív elemzése során kiderült az is, hogy a hallgatók nem a korábbi magyarországi utazási élményeik hatására kaptak kedvet a nyelv tanulásához. A Magyarországon járt hét hallgató közül mindössze egy tett látogatást hazánkban tanulmányai megkezdése előtt. A többiek csak később, nyelvgyakorlási céllal utaztak Magyarországra.

Magyar rokonokkal senki sem rendelkezik, ismeretségeiket (barátok 9 fő, ismerősök 10 fő) a nyelvtanulás során szerezték.

A válaszok összesítése után kialakult sorrend a feltételezésemet igazolta: a nyelv választásban főként a magyar nyelv kuriozitásában rejlő vonzóerő a meghatározó.

(2) *A tanulási rendszerben maradás okait* kereső kérdéseim a magyar nyelv tanulásának rövid távú (következő szemeszter) és hosszú távú (tanulmányok befejezése utáni idő) folytatása iránti szándékot tárták fel.

A tanulás tovább folytatására vonatkozó kérdésekre mindenki igennel válaszolt, két hallgató kivételével (két lektor), akik nem nyelvtanulási, hanem kimondottan szakmai szempontból (ismerkedés a magyar nyelv struktúrájával) kezdtek el magyarul tanulni.

A továbbfolytatási szándék motivációjaként a válaszadók jellemzően az órák pozitív, barátságos, nyitott hangulatát, a tanár személyiségét és hozzáértését, valamint a jó társaságot határozták meg.

Az oktató személyével, módszereivel, tanítási stílusával, szakmai tudásával, valamint a tanórák légkörével kapcsolatos elégedettségi kérdéseknél kivétel nélkül mindenki, minden egyes kérdésnél maximális elégedettséget jelölt meg. A magyarórák hangulata, légköre alapján tanulmányaikat jó elfoglaltságnak, kikapcsolódásnak is tartják.

A nyelvtudás jövőbeli hasznosítására vonatkozó kérdésre négyen a fordítói munkát jelölték meg célul, hárman pedig úgy gondolják, hogy a leen-

dő, illetve mostani munkahelyükön is kamatoztatni tudják magyar nyelvtudásukat. A hallgatók közül négyen Magyarországon szeretnének továbbtanulni. A jövőt illetően csak négyen biztosak abban, hogy lesz alkalmuk hasznosítani a nyelvet, a többiek, a válaszadók 87%-a „csupán” reméli terve megvalósulását. Szinte mindenki megemlítette, hogy szeretne Magyarországra látogatni, ahol megismerkedhetne magyarokkal, és a nyelvet is tudná gyakorolni.

(3) *A magyar mint idegen nyelv népszerűsítése* a szabad tantárgyválasztás egyetemi körülményei között rendkívül fontos, ezért az ehhez nélkülözhetetlen eszközök és módszerek legkorszerűbb formáira lenne szükség. Ennek helyzetét a bevezetőmben már elemeztem. Az e témában feltett kérdéseim a meghirdetett magyar nyelvi kurzusokról nyújtott tájékoztatási lehetőségekre, módszerekre és eszközökre vonatkoztak.

A Honnan értesült a magyartanulás lehetőségéről? kérdésre a következő válaszok érkeztek: tizenöten ismerősöktől/barátoktól, akik már a kurzus hallgatói voltak, tizenegyen a Magyar Lektorátus plakátjairól/szórólapjairól, egy hallgató a központi tantervből, hárman pedig személyesen a lektortól hallottak a magyar nyelv tanulásáról.

A Milyennek tartaná az ideális tájékoztatást? kérdésre a többség egy hozzáférhető, interaktív egyetemi on-line felületet igényelne. Mindez egyelőre hiú ábránd, sajnos ilyen még az egyetemnek sincs, így egy különálló lektorátusi oldal ugyanúgy reklámozásra szorulna. Ördögi kör. A magyar lektor annyit tehet, hogy plakátol az egyetem frekventált felületein, és reméli, hogy minél több emberhez eljut az információ a nyelvtanulás lehetőségéről.

6. Összegzés

Az eddigi eredmények azt bizonyítják, hogy a nyelvválasztás motivációjában elsődleges szerep a téma iránti érdeklődésnek és személyes ambícióknak, a hosszan tartó intenzív elsajátításban pedig az oktató módszertani bázisáról, kommunikációs készségéről alkotott véleménynek és a személyéhez fűződő érzelmi beállítódásnak jut. Az egyetemi keretek között alkalmazható leghatékonyabb kurzust népszerűsítő tevékenységnek a hallgatók egymás közötti közvetlen szóbeli információja bizonyul.

A vizsgálat eddig csak a tarnovói egyetem hallgatóira terjedt ki, de célom a kör bővítése, így a szófiai egyetemisták bevonása is.

Irodalom

- Csizér K., Dörnyei Z., Németh N. 2004. A nyelvi attitűdök és második nyelvi motiváció változása 1993 és 2004 között: egy országos vizsgálat eredményei. *Magyar Pedagógia* 104: 4. 393–408.
- Csizér K., Kormos J. 2007. A nyelvtanulói motiváció kutatása egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia* 107: 1. 229–43.
- Menyhárt A., Kormos J. 2006. Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. *Iskolakultúra* 12. 114–125.
- Szaszkó R., Csizér K. 2007. A felnőtt magyar nyelvtanulók interkulturális találkozásainak és angol nyelvtanulási motivációja: egy strukturális modell tanulságai. In: Várady T. (szerk.) 2007. *Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia kötet*. Budapest: MTA, Nyelvtudományi Intézet. 182–193.
- Török D., Csizér K. 2007. Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra* XVII: 11–12. 38–49.

Interkulturális kommunikáció

Az interkulturális kommunikáció jelentősége a gazdasági színtéren

Ablonczyné Mihályka Livia

Bevezetés

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 idegen nyelven oktatott szakmai kommunikációs (interkulturális kommunikáció, menedzserkommunikáció, üzleti tárgyalások, nemzetközi tárgyalástechnika stb.) tantárgyprogramokba való integrálása. A kutatási program részeredményeit több hazai és külföldi konferencián bemutattuk (Ablonczy–Mihályka 2007, 2008, 2009; Tompos 2007, 2008, 2009), és a jelen tanulmányban további részeredményeket közlünk.

Célok és módszerek

Jelen tanulmány célja, hogy továbbmutasson azon az axiómán, hogy a különböző kultúrák eltérő értékrendeket, eltérő értéknormákat és eltérő magatartást hoznak magukkal a vállalati kommunikációban. Jelen elemzés két kérdéskört emel ki, amelyek a különböző kultúrákat képviselők munkahelyhez való lojalitását és a munkához való viszonyulását mutatja be.

Kutatási módszerként strukturált mélyinterjúk alkalmazást tartottuk célravezetőnek. A kutatásban résztvevő két oktató – akik közül egyik jelen cikk szerzője – és nappali, illetve levelező tagozaton tanuló nemzetközi tanulmányok és nemzetközi gazdaság és gazdálkodás szakos egyetemi hallgató 116 strukturált interjút készített olyan magyar és külföldi szakemberekkel, akik munkájuk során eltérő kultúrákkal találkoznak. Az adatközlők kiválasztása a könnyen elérhető alanyok módszerével (Babbie 1997) történt. Az interjúk felvételekor a kutatók tartózkodtak a személyes megjegyzésektől, és nem tettek fel ún. segítő kérdéseket. A statisztikai adatokra vonatkozó információkat (nemzetiség, életkor, nem, iskolai végzettség, beosztás, munkahely

INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

típusa, illetve munkahely profilja) az interjú előtt kérdőívre rögzítettük, a diktafonra felvett interjúkat visszahallgatva töltöttük ki az interjúíveket.

Az adatközlőkre, illetve munkahelyükre vonatkozó statisztikai adatokat az 1–3. táblázat mutatja be.

Magyar	77
Német	11
Szlovák	7
Osztrák	8
Francia	6
Olasz	2
Görög	2
Egyéb	3

1. táblázat: Az adatközlők nemzetisége

Életkor	20–35 év	68%
	36–50 év	24%
	51–65 év	8%
Neme	férfi	58%
	nő	42%
Iskolai végzettség	főiskola/egyetem	97%
Beosztás	felső vezető	11%
	középvezető	42%
	alkalmazott	38%
	egyéb	9%

2. táblázat: Az adatközlők személyes adatai

A munkahely típusa	kisvállalat	27%
	középvállalat	48%
	nagyvállalat	25%
Munkahely	magyar tulajdonú	29%
	külföldi tulajdonú	48%
	vegyesvállalat	23%
A munkahely profilja	gyártás	41%
	szolgáltatás	29%
	szállítmányozás	11%
	telekommunikáció	10%
	egyéb	9%

3. táblázat: Az adatközlők munkahelyi jellemzői

Eredmények

Az alábbiakban a munkahelyhez való lojalitásra, illetve a munkahelyhez való viszonyra vonatkozó válaszok alapján kapott eredményeket ismertetjük. Hangsúlyozzuk, hogy az interjúk során a fenti téma csak egy kis szeletet jelent, de meg vagyunk győződve arról, hogy kultúra határozza meg, hogy az adott vállalat mit ért lojalitás alatt, illetve kultúrafüggő a vállalat és a munkavállaló kapcsolata. Egyetértünk Falkné (2008: 65) megállapításával, hogy *„a munkavállalók magatartásában, a munkához való hozzáállásban a szervezeti kulturális sajátosságok nem mutatkoznak erősebben, mint nemzeti kultúrájuk, és inkább az utóbbi hatása érezhető az előbbire és nem fordítva”*.

Feltételeztük, hogy az adatközlők ismerik és jól értelmezik a *lojális* szót a munkahely vonatkozásában. A magyar és angol nyelven folytatott interjúkban be is igazolódott, hogy a *lojálison* az adatközlők a valakivel vagy valamilyen szervezettel, eszmével, programmal való egyetértést, illetve együttműködést értik (bár tudjuk, hogy a *lojális* és *loyal* bizonyos tekintetben *hamis barátnak* tekinthető, vö. Pajzs: <http://www.nytud.hu/oszt/lexi/pajzs/publ/lojalis.pdf>)

A válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy a magyar munkavállalók 81%-a úgy gondolja, hogy a mai munkavállalók kevésbé lojálisak a munka-

helyükhöz, mint a múlt generációi, míg a külföldi munkavállalók közül csak 9%-a volt ezen a véleményen – indoklásul elmondták, hogy cégük szankciókat alkalmaz, ha valamelyik munkavállalója nem lojális. Ebben teljesen egyetértettek a német, francia és osztrák kultúrából érkezett adatközlők. Válaszaik indoklásában szerepelt, hogy a versenyképesség kulcsa a lojális dolgozó, illetve a munkahely motiválja a dolgozót, hogy lojális legyen. A magyar kulturális háttérrel rendelkezők közül csak 21% volt azon a véleményen, hogy a vállalata motiválja a lojalitás vonatkozásában, és elenyésző (7%) volt azok száma, akik megerősítették azt az előfeltevést, hogy a versenyképesség kulcsa a lojális dolgozó. A magyar vállalati kultúra szempontjából fontos és ajánlatos, hogy a jövőben a dolgozók motivációjának erősítése nagyobb hangsúlyt kapjon. A motiváció több tényezőtől is függ – különbség adódhat abból, hogy a dolgozó mennyi ideje van a vállalatnál, milyen korú, melyek a személyes céljai stb. A motiváció és a lojalitás kapcsolata azonban megkérdőjelezhetetlen, és a nemzetközi közegben dolgozó magyar munkavállalóknak ennek tudatában kell lenni.

Az érdekes munka szerepe a lojalitás kialakításában a magyar adatközlőknél még mindig csak 32%-ban szerepel (vö. Falkné 2008: 76), míg a német, osztrák, sőt a szlovák munkavállalók szerint (79%) az érdekes feladatok fontos szerepet kapnak az alkalmazottak lojalitásának elnyerésében. Jelentős különbség mutatkozik a magyar és külföldi munkavállalók között *az alkalmazottak döntési folyamatba való bevonása és a lojalitás kapcsolata* témában. A szakirodalomban (pl. Falkné 2008) megfelelő eredménynek tekintjük, hogy a magyar munkavállalóknak csupán 7%-a gondolja, hogy a fenti állítás két eleme között pozitív kapcsolat van, míg a más kultúrákból érkezők 86%-a.

Az önállóság és függetlenség a munkavégzés során nem játszik fontos szerepet a magyar munkavállalóknál a lojalitás elnyerésében, a megkérdezett külföldi munkavállalók 81%-a viszont kiemelte, hogy az önálló feladatokat a bizalom jelének tekintik, és mindez erősíti kötődésüket a munkahelyhez.

A válaszadók nagy többsége egyetértett abban, hogy *a dicséret és a jutalmazás fontos szerepet játszik* a lojalitás vonatkozásában. Itt nem találtunk számottevő különbséget a különböző kultúrából érkező munkavállalók között. Érdekesnek találtuk viszont, hogy a *pénz* mint a jutalmazás egyik for-

mája külön hangsúlyt kapott a magyar munkavállalóknál (98%), a megkérdezett más kultúrákból származók viszont csak 41%-ban emelték ki.

Jelen kutatás is megerősítette, hogy a munkavállalók munkahelyhez és munkához való viszonyában a nemzeti kultúra a meghatározó. A magyar válaszadók véleményét a 4. táblázat foglalja össze:

jó fizetés	Igen
generációs különbség a munkavállalók között	Igen
motiváció	Nem
érdekes munka	Nem
önállóság	Nem
teljesítményorientált gondolkodás	Nem

4. táblázat: A munkavállaló és a munkahely kapcsolata

Összegzés

A kutatás jelen tanulmányban bemutatott részeredményei bebizonyították, hogy a munkahelyhez, illetve a munkához való pozitív viszonyulás kultúrafüggő, és meggyőzött bennünket arról, hogy a vállalati kultúra fontos, további elemzést igénylő részterülete. Változó világunkban, ahol a munkaerőpiacon különböző kulturális háttérrel rendelkező munkavállalók kerülnek kapcsolatba, tolerálni kell a különbségeket, és/vagy változtatni kell a megszokott viselkedésformákon a vállalat versenyképességének megőrzése érdekében. Következésképpen az interkulturális tudatosság kialakítása, fejlesztése és jelentőségének tudatosítása továbbra is kiemelten kezelendő.

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 9–12.

- Ablonczy-Mihályka, L. 2007. Workplace Discourse between People with Different Cultural Background. In: Ablonczy-Mihályka, L. – Tompos, A. (eds) *Regions and Identities*. Conference Reader. Széchenyi István University. 21–23.
- Ablonczyné Mihályka, L. 2009. Business Communication between People with Different Cultural Background. *International Journal of Arts & Sciences*. Vol. 1 (19) 36–49.
- Ablonczyné Mihályka, L. – Glaser, E. – Tompos, A. (eds.) 2007. *Issues of Culture and Communication*. Győr–Linz.
- Ablonczyné Mihályka L. – Tompos A. 2009. Szociokulturális kompetencia és sztereotípiák: hogyan tárgyalunk külföldiekkel? *Translatologia Pannonica*. 2009/1. szám. 92–102.
- <http://translator.btk.pte.hu>
- Ablonczyné Mihályka L. – Tompos A. 2008. Nemzetközi tárgyalások – kompetenciák a gyakorló szakemberek szemével. Elhangzott: *XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Budapest: 2008. április 3–5.
- Babbie, E. 1999. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó Kft.
- Falkné Bánó K. 2008. *Kultúraközi kommunikáció. Az interkulturális menedzsment aspektusai*. Budapest: Perfekt Kiadó
- Pajzs J. *A lojális szó korpuszalapú vizsgálata*.
<http://www.nytud.hu/oszt/lexi/pajzs/publ/lojalis.pdf> Letöltés ideje: 2009. április 1.
- 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.
- Tompos, A. 2007. Spoken Genres in the Workplace and in the ESP Classroom. In: Ablonczy-Mihályka, L. – Glaser, E. – Tompos, A. (eds.) *Issues of Culture and Communication*, Győr–Linz. 127–141.
- Tompos, A. 2007. *The Challenges of Spoken Discourse in a Multinational Work Environment*. Elhangzott: DICOEN IV Conference, Nottingham, 2007. 09. 09–12.
- Tompos A. 2009. Tárgyalások nemzetközi kontextusban – zavarok és okok. In: Sebestyén J. *A nyelv, az irodalom és a kultúra varázsa*. Veszprém: Pannon Egyetem. 331–339.

Nyelvi menedzselés többnyelvű vállalatoknál

T. Balla Ágnes – Balogh Erzsébet

1. Bevezetés

A LINEE projekt (Languages In a Network of European Excellence¹) 2006. novemberében kezdte meg nyelvészeti kutatásait, melyben kilenc európai ország oktatói, kutatói és doktoranduszai dolgoznak együtt egy-egy területen. A szerzők a szegedi kutatócsoportban végeznek nyelvészeti kutatásokat többnyelvű nagyvállalatoknál a projekt kezdete óta.

A projekt első szakaszában (2006 novemberétől 2008 áprilisáig) a Prágai Károly Egyetemmel közösen vizsgáltuk egyes multinacionális nagyvállalatok Csehországban, illetve Magyarországon működő leányvállalatait nyelvi helyzetük és az ott folyó nyelvi menedzselés szempontjából. Az eredményeink azt mutatják, hogy a nyelvi menedzselés több szinten is megvalósul az összes általunk vizsgált nagyvállaltnál. Általános megállapításokat azonban nem tehetünk, mert az egyes nagyvállalatok felépítése, illetve mindennapi működése minden esetben egyedi, s ezáltal a nyelvi menedzselés is egyedi módon nyilvánul meg. (Balogh és T. Balla 2008, Balogh és T. Balla 2009, Nekvapil et al. 2009).

Míg a projekt első szakaszában csupán a helyi, a nagyvállalatok leányvállalataiban végbemenő interakciót vizsgáltuk, a második szakaszban (2009 áprilisától 2009 novemberéig) vizsgálatunk kiterjed az anyavállalatok és leányvállalataik, illetve a különböző országokban működő leányvállalatok közötti kommunikációra is. Ebben a szakaszban a Berni Egyetem és a Southamptoni Egyetem kutatói is csatlakoztak cseh–magyar kutatócsoportunkhoz, így lehetőség nyílik egy több országra kiterjedő összehasonlításra is, amely egyben a projekt harmadik szakaszának célja is.

2. Elméleti háttér

Ebben a tanulmányban egy német és egy francia tulajdonban lévő nagyvállalat egy-egy magyarországi leányvállalatnál végzett kutatásunk eredményeit elemezzük a nyelvmenedzselés-elmélet segítségével. Vizsgálatunk célja,

¹ A LINEE projekt az Európai Unió egy FP6-os nyelvészeti projektje, szerződészsám: 028388).

hogy összehasonlítsuk az egyéni és a vállalati menedzselési folyamatokat, mégpedig ahogy azt már a bevezetőben is említettük, nem kizárólag a leányvállalatokon belül, hanem a leányvállalatok egymás közötti, illetve az anyavállalatokkal folytatott kommunikációjuk során.

A nyelvi menedzseléssel foglalkozó elméletet először az 1980-as évek végén dolgozták ki cseh kutatók (Jernudd és Neustupný 1987), majd az elmúlt évtizedben erre az elméletre alapozva elemezték szintén cseh nyelvészek a Csehországban működő multinacionális vállalatok leányvállalatainak nyelvi menedzselését (Nekvapil és Nekula 2006, Nekvapil et al. 2009). A kutatások nyomán körvonalazódtak a kimondottan a multinacionális nagyvállalatokra jellemző nyelvi menedzselési stratégiák, melyek magukban foglalják az egyéni és a vállalati menedzselési stratégiákat is. A nyelvi menedzselés általában egy olyan folyamat, melynek során a kommunikációban résztvevőknek az interakció lefolyásáról és az abban megjelenő nyelvi formákról konkrét elképzeléseik vannak. Amennyiben az interakció a későbbiekben eltér ezektől az elképzelésektől, azt a résztvevők észlelik, illetve egyes esetekben értékelik is (eltérés a normától, észlelés). Ha az értékelés negatív, akkor a felek arra törekszenek, hogy megoldást találjanak az esetlegesen felmerülő problémákra (értékelés, akcióterv-kidolgozás), illetve ezt a megoldást alkalmazzák is a gyakorlatban (az akcióterv végrehajtása).

A nagyvállalatoknál a fenti nyelvi menedzselési folyamat két szinten valósulhat meg: egyéni és vállalati szinten. Egyéni szinten a nagyvállalatoknál és ezek leányvállalatainál dolgozó munkavállalók nyelvmenedzselési stratégiáiról beszélünk, melynek során azt vizsgáljuk, hogy a fenti nyelvmenedzselési szakaszok hogyan valósulnak meg az egyes munkavállalóknak az egymással folytatott, idegen nyelvű kommunikációik során. A nyelvi menedzselés vállalati szinten olyan szabályozást jelent, amelyek segítségével a nagyvállalatok (általában az anyavállalatok) meghatározzák a vállalaton belül mindenkire vonatkozó nyelvi menedzselési elveket, például meghatározzák a vállalat hivatalos nyelvét, tolmácsokat-fordítókat alkalmaznak egy-egy nyelvi helyzet megoldására.

Jelen vizsgálat célja az, hogy az egyes leányvállalatokon belül folyó nyelvi menedzselés feltérképezésén túl tanulmányozza ugyanazoknak a nagyvállalatoknak a különböző országokban működő leányvállalatai közötti, illetve az anyavállalatok és leányvállalataik közötti kommunikáció nyelvi

menedzselési folyamatait. Azaz azt vizsgáljuk, hogy milyen egyéni és vállalati szintű nyelvi menedzselési folyamatok játszanak szerepet a sikeres interakció lebonyolításában.

3. Az elemzés

3.1. F Vállalat

A magyarországi F Vállalat közel 20 éve van egy francia anyavállalat tulajdonában. Az anyavállalatnak sok más európai országban (többek között Csehországban, Szlovákiában, illetve Angliában) vannak még leányvállalatai, melyek között egyre inkább kiépülnek a kommunikációs csatornák.

A vizsgálat idején F Vállalat dolgozói többségében magyar anyanyelvűek voltak, ugyanakkor néhány felsővezetői pozíciót francia munkavállalók töltöttek be. Vizsgálatunk első részében, az F Vállalatnál végzett kutatásaink során azt találtuk, hogy a magyarországi anyavállalaton belül a magyar és a francia munkavállalók egymás közötti interakcióik jellemzően angol nyelven folytak.

Az egyéni nyelvi menedzselés során a nyelvi menedzselési folyamat úgy valósult meg, hogy mindkét fél bizonyos elvárásokat támasztott a közöttük folyó kommunikációval szemben, azonban amikor az elvárásoktól bármelyik fél eltért, a nyelvi problémaként értékelték a helyzetet. Konkrétan ez azt jelentette, hogy ugyan egyik félnek sem az angol volt az anyanyelve, mégis minden olyan esetben, amikor akár csak egy másik anyanyelvű munkatárs is jelen volt egy-egy megbeszélésen vagy értekezleten, a kommunikáció nyelve az angol lett. Ugyanakkor viszont a felek nyelvi problémaként értékelték sok ilyen helyzetet, mert azt mondták, hogy saját angol nyelvtudásuk nem elegendő ahhoz, hogy minden körülmények között sikeres kommunikációt folytassanak. Főleg a magyar munkavállalók említették gyakran, hogy angoltudásukat fejleszteni szeretnék, mert így elősegíthetnék az idegen nyelvű interakciók sikerességét.

Vizsgálatunk következő részében ugyanezeknek a résztvevőknek más leányvállalatok és az anyavállalatok munkatársaival folytatott kommunikációit is megvizsgáltuk. Saját nyelvtudásukat a magyar munkavállalók ezekben az esetekben azonban pozitívan értékelték: például az egyik szlovák leányvállalatnál történt látogatás során arra a megállapításra jutottak, hogy az a nyelvtudásuk, amelyet saját leányvállalatukon belüli kommunikációik során negatívan, azaz nem elégségesnek ítélték meg, az az új helyzetben

lényegesen jobbnak, magasabb szintűnek bizonyult. A fentiekből következik, hogy a nyelvi helyzetek értékelésére nemcsak az egyéni nyelvi menedzselés van hatással, hanem a különböző kommunikációs szituációk is.

A vállalati menedzselés F Vállalatnál angol nyelvtanfolyamok szervezésében nyilvánul meg, egyéb vállalati menedzselési folyamatok nem játszódtak a vállalatnál a vizsgálatunk időpontjáig, például a vállalat nem nyilvánított egyetlen nyelvet sem a vállalat hivatalos nyelvévé.

3.2. N Vállalat

A magyarországi N Vállalatot első körben egy olyan német nagyvállalat vásárolta fel, melynek hivatalos nyelve a német volt. Ezt a vállalatcsoportot N Vállalattal együtt a későbbiekben megvásárolta egy másik német nagyvállalat, amelynek a világ minden részén vannak leányvállalatai.

A vállalati nyelvi menedzselés az új tulajdonos anyavállalatnál már a felvásárláskor megkezdődött, amikor az angol nyelvet nyilvánította az anyavállalat és az összes leányvállalat hivatalos nyelvévé. Ez elméletben azt jelentette volna, hogy az anyavállalat és a leányvállalatok munkatársai egymás közötti kommunikációikban az angol nyelvet kezdik használni.

A gyakorlatban, az egyéni nyelvi menedzselés szintjén azonban ez más-képp valósult meg: mivel N Vállalat dolgozói korábban német nyelven kommunikáltak a korábbi anyavállalat dolgozóival. A vállalat felvásárlásával a munkavállalók nem cserélődtek ki, ezért ugyanazon emberek továbbra is németül beszéltek egymással, egyrészt a korábbi gyakorlatnak megfelelően, hiszen munkakapcsolatuk kezdete óta a német volt a kommunikáció nyelve; másrészt ugyanezen beszédpartnerek nem feltétlenül beszéltek a németen kívül egy másik közös nyelvet. Ezen munkavállalók kommunikációjának nyelve tehát az angol nyelv hivatalossá tételével sem változott. Ugyanakkor ez egy átmeneti állapot, mely csak addig áll fenn, amíg ugyanazon pozíciókat ugyanazon munkavállalók töltik be.

N Vállalatnál mind az egyéni, mind a vállalati szintű nyelvi menedzselés olyan irányba hat, hogy ezt az átmeneti állapotot megszüntesse, tehát valóban az angol legyen a vállalat hivatalos nyelve. Egyéni szinten ez úgy nyilvánul meg, hogy sok, a német nyelvet magas szinten beszélő munkavállaló elkezdte angol nyelvtudását fejleszteni azt feltételezve, hogy a későbbiekben egyre gyakrabban kerül olyan kommunikációs helyzetbe, melynek során már nem fogja tudni a német nyelvtudását használni. Mindezzel párhuzamo-

san a vállalat részéről is történik ilyen irányú nyelvi menedzselés: egyrészt az új munkatársak toborzásakor előnyben részesítik azokat, akik magas szintű angol nyelvtudással (szemben a korábbi némettel) rendelkeznek; másrészt pedig N Vállalat nyelvtanfolyamok keretében lehetőséget biztosít angol nyelvtanulásra minden munkavállalója számára.

4. Összefoglalás

Tanulmányunkban két magyarországi leányvállalat nyelvi menedzselési folyamatait tekintettük át. Elemzésünket a vállalatokon belüli egyéni és vállalati szintű nyelvi menedzselési folyamatok segítségével végeztük. Összességében elmondhatjuk, hogy mindkét szintű nyelvi menedzselés végbemegy mindkét vállalatnál, ugyanakkor az is látható, hogy a kétszintű nyelvi menedzselési folyamatok nem egymástól függetlenül, hanem egymással szoros együttműködésben, egymásra hatással valósulnak meg: egy vállalati szintű nyelvi menedzselés eredményeképpen az egyéni szintű nyelvi menedzselés több irányba is elindulhat, amelynek visszacsatolásaképpen a vállalati szintű menedzselés is módosulhat, illetve új irányba indulhat. További vizsgálatainkban szeretnénk eredményeinket a kutatócsoportunk többi tagjának eredményeivel is összehasonlítani, és általános képet adni az egyébként rendkívül változatos nyelvi menedzselési helyzetekről.

Irodalom

- Balogh, E., T. Balla Á. 2008. The forms of multilingualism in two multinational companies in Hungary [A többnyelvűség formái két multinacionális magyarországi nagyvállalatnál]. In: Otilia Marti Arnandiz and Maria Pilar Safont Jorda (szerk.) *Achieving multilingualism: wills and ways. Proceedings of the 1st International Conference on Multilingualism (ICOM)*. Castello de la Plana: Universitat Jaume I. pp. 48–57.
- Balogh E., T. Balla Á. 2009. Interkulturális kommunikáció magyarországi multinacionális nagyvállalatoknál. *MANYE XVIII. Konferencia kötete*. 928–932
- Jernudd, B.H., 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., 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. 268–287].
- Nekvapil, J., Tamah, Sh., Balogh E., Tápainé Balla Á., Oliver E. 2009. Interakció előtti menedzselés multinacionális nagyvállalatoknál Közép-Európában. In: Lanstyák I., Menyhárt J., Szabó Mihály G. (szerk.) *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV*. Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda.

A többnyelvűség esete az üzleti élettel

Jancsi Beáta

1. Bevezetés

E tanulmány célja rávilágítani arra, hogy a nyelvek és a nyelvi sokféleség milyen szerepet játszik az üzleti szférában. A tanulmány az európai gazdaság kontextusába helyezve mutatja be az Európai Bizottság többnyelvűségre irányuló szakpolitikáját, amely többek között hozzájárul a *Lisszaboni stratégia* (2000) által megfogalmazott gazdasági növekedés ösztönzése célkitűzéshez. A cikk emellett igyekszik hangsúlyozni, hogy a nemzetközi kommunikációban leggyakrabban használt nyelvek nem minden esetben katalizátorai a sikeres üzleti tevékenységnek. Gyakran úgy tűnhet, hogy az üzleti világban csupán néhány kommunikációs nyelv érvényesül – ezek közül is figyelemreméltó az angol szerepe – ,azonban a fogyasztók előnyben részesítik azokat a szolgáltatókat, akik anyanyelvükön szólítják meg őket. A nemzetközi piacok ellenére a cégek többsége helyi szinten kíván új fogyasztókat nyerni, és ez mindenképpen indokolja az üzleti élet nyelvi sokszínűségét. A nyelvi készségek – interkulturális készségekkel kiegészülve – alapvető versenyelőnyt biztosíthatnak¹. A téma szempontjából kulcsfontosságú továbbá az az Európai Bizottság által finanszírozott felmérés², mely szerint a nyelvtudás hiánya leszűkíti a cégek lehetőségeit. A cikk kitér a kutatás eredményeinek bemutatására is.

2. Az európai nyelvpolitika és az üzleti szféra keresztmetszete

A többnyelvűséggel kapcsolatos uniós szakpolitika³ három alapvető célkitűzés köré szerveződik: ezek a nyelvtanulás ösztönzése és a nyelvi sokszínűség ügyének előmozdítása; a társadalmi integráció előmozdítása a nyelvek

¹ Orban: 'Languages really mean business' <http://www.euractiv.com/en/culture/orban-languages-really-mean-business/article-167053?> (28 April 2009)

² ELAN: A vállalati idegennyelv-ismeret hiányának hatása az európai gazdaságra („Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise”)

³ A 2004-ben felállított bizottságban a többnyelvűség új szakpolitikai területként jelent meg; az oktatással, a képzéssel, a kultúrával és a többnyelvűséggel foglalkozó tárcáért Ján Figel' biztos felelt. 2007-ben a többnyelvűség önálló biztosi feladatkörre lépett elő, a tárca élére Leonard Orbant nevezték ki.

ismeretének és a többnyelvűség elfogadottságának javítása révén; valamint egy jól működő többnyelvű gazdasági rendszer kialakításának elősegítése⁴. A szakpolitika három alappillérenek megfelelően a bizottság stratégiai dokumentumokban is foglalkozik az üzleti sikerek, a versenyképesség és a többnyelvűség összefüggéseivel. 2005 novemberében – történetében először – az Európai Bizottság közleményt fogadott el a többnyelvűségről *Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére*⁵ címmel. A közlemény a többnyelvűség európai társadalmon belüli előmozdítása mellett az üzleti élet szögéből is vizsgálja a nyelvi sokszínűséget, kitérve a nyelvi készségek szerepére az EU gazdasági versenyképessége szempontjából. E 2005-ös keretstratégiájában a bizottság – a lisszaboni stratégiával összhangban – megerősíti azt a meggyőződését, hogy az idegennyelv-ismeret fontos tényező az EU gazdaságának mint egésznek a teljesítményében, az egyéni vállalatok versenyképességében és az egyes munkavállalók alkalmazási lehetőségeiben. Hangsúlyozza, hogy az interkulturális kommunikációs készségek egyre nagyobb szerepet játszanak a globális marketing- és értékesítési stratégiákban. Az európai vállalkozásoknak a más tagállambeli vállalatokkal folytatott kereskedelem céljából ismerniük kell az Európai Unió nyelveit, továbbá az unión kívüli kereskedelmi partnereik nyelvét. Ez különösen igaz azokra a közepes méretű, növekedő, munkahelyteremtő vállalkozásokra, amelyek uniószerre az innováció, a foglalkoztatás és a társadalmi és helyi integráció fő mozgatórugói.

A második, 2008-ban közzétett bizottsági közleményben, melynek címe *Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség*⁶ a bizottság kiemelten foglalkozik a nyelvek és a versenyképesség, illetve a nyelvtudás és a foglalkoztathatóság témakörével. A közlemény rávilágít arra, hogy annak ellenére, hogy globális üzleti nyelvként az angol vezető szerepet tölt be, az uniós vállalkozások más idegen nyelvek ismerete által tehetnek szert verseny-

⁴ Európai Bizottság: Többnyelvűség. http://ec.europa.eu/education/languages/at-a-glance/doc1458_hu.htm (2009. július 2.)

⁵ Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére: A Bizottság közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:HU:PDF>

⁶ Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség: A Bizottság közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:HU:PDF>

előnyre, és hódíthatnak meg új piacokat. Mindemellett kiemeli, hogy a jobb nyelvtudás nem csak az értékesítés és a marketing terén, hanem valamennyi üzleti tevékenység során előnyt jelent. A közleményben a bizottság vállalja, hogy előmozdítja a diákok, a szakképzésben részt vevő tanulók, a munkavállalók és a kezdő vállalkozók mobilitását, létrehoz egy olyan állandó fórumot, amely révén a vállalkozások megoszthatják egymással bevált módszereiket, valamint összegyűjti a fontos információkat az üzleti közösségtől, a kereskedelmi szervezetektől, a kereskedelmi kamaráktól, a kereskedelem-támogató szervezetektől, az iskoláktól és az oktatásügyi hatóságoktól. Egyúttal felkéri a tagállamokat arra, hogy ismerjék el és fejlesszék tovább a formális oktatási rendszeren kívül szerzett nyelvi készségeket, továbbá serkentsék az értékesítésösztönző szervezeteket arra, hogy alakítsanak ki specifikus programokat – elsősorban a kkv-k számára – amelyek nyelvi képzést foglalnak magukban, illetve egészítsék ki a EU mobilitási rendszereit nyelvi célú nemzeti és helyi szintű támogatással.

A dokumentumhoz fűződően az Európai Parlament 2009 márciusában fogadott el állásfoglalást⁷, melyben „ösztönzi az Európai Uniót, hogy kapcsolataiban aknázza ki az európai nyelvekhez kapcsolódó előnyöket, és felszólít arra, hogy a többnyelvűség tőkét használják ki a világ többi részével folytatott kulturális, gazdasági és társadalmi párbeszéd kialakításakor, erősítve az Európai Unió szerepét a nemzetközi szinten, növelve annak értékét, és részesítve e tőkéből a harmadik országokat az EU által követett fejlesztési politika szellemében”. Egyúttal „felhívja a bizottságot és a tagállamokat, hogy a koordináció nyílt módszerének alkalmazásával fokozzák a tagállamok közötti együttműködést növelő erőfeszítéseiket a többnyelvűség területére vonatkozó tapasztalatok és bevált gyakorlatok cseréjének elősegítésére, figyelembe véve például a többnyelvű vállalkozásokban rejlő gazdasági előnyöket”.

⁷ Az Európai Parlament 2009. március 24-i állásfoglalása : Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség (2008/2225(INI)).
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0162+0+DOC+XML+V0//HU>

3. Szakmai fórumok

3.1. A többnyelvűséggel foglalkozó magas szintű munkacsoport

Az *Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére* című 2005-ös közleményre adott válaszként egy európai szakértőkből álló csoportot hoztak létre azzal a céllal, hogy támogatást és tanácsadást nyújtsanak a kezdeményezések kidolgozásához, és ötletekkel járuljanak hozzá az Európai Unión belüli többnyelvűség átfogó megközelítéséhez. A többnyelvűséggel foglalkozó magas szintű munkacsoport megbízása (2006) többek között az üzleti élet és a nyelvek kölcsönhatásának vizsgálatára összpontosult. A következő pontok minősültek kiemelten fontosnak a jövőbeni politikában és intézkedésekben⁸. Számos tagállamban az oktatási intézmények rendszeres és strukturált párbeszédet folytatnak a vállalkozásokkal és az üzleti szervezetekkel. Az ilyen párbeszédeknek ki kellene térniük a nyelvi és az interkulturális készségek kérdésére, hogy az oktatási intézmények a vállalkozások elvárásaihoz igazíthassák a programjaikat, és hogy segítsenek a vállalkozásoknak, hogy azok tisztábban láthassák az elvárásaikat. A vállalkozások nyelvi szükségleteinek felmérésében nem csupán azt a kérdést kellene feltenni, hogy milyen nyelvekre van szükség, hanem azt is, hogy általában milyen kommunikációs helyzetekben van szükség arra az adott nyelvre. A szakmai csoport megállapította, hogy megnőtt a kereslet a főbb világnyelvek, így például az arab, a kínai, a hindi, a japán és az orosz iránt, ami azt vonja maga után, hogy az oktatási rendszereknek és intézményeknek változatosabbá kell tenniük a kínálatukat.

A munkacsoport hangsúlyozta, hogy a más nyelveket beszélők növekvő számának jelenléte a tagállamok társadalmaiban figyelemre méltó gazdasági lehetőséget jelent, amelyet célszerű kiaknázni. Emellett erőforrásokat kell kidolgozni a karrier-tanácsadók számára, amelyek kiemelik a nyelvi készségek által a foglalkoztathatóság elősegítéséhez hozzáadott értéket. Lényeges szempont továbbá, hogy a gyorsan bővülő és egyre változatosabb nyelvi iparág fontos tényezője az európai gazdaságnak, amely új foglalkozásokat és elhelyezkedési lehetőségeket kínál. Fontos, hogy a felsőoktatási intézmé-

⁸ Final Report: High Level Group on Multilingualism.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf

nyek és az egyéb szervezetek felkészítsék hallgatóikat a munkaerőpiacnak erre az új szektorára.

3.2. Az üzleti élet képviselőiből álló tanácsadó csoport

Az Európai Bizottság 2007 novemberében létrehozott egy többnyelvűséggel foglalkozó üzleti fórumot⁹. Az üzleti fórum elnöke a neves politikus és üzletember, államminiszter és az Európai Bizottság volt elnökhelyettese, Etienne Davignon lett. A csoport feladata az volt, hogy feltérképezze azokat a lehetőségeket, amelyekkel a cégek idegen nyelvi képességeit fejleszteni lehet, ezzel segítve őket abban, hogy új piacokra léphessenek. Az idegennyelv-ismeret az egyes munkavállalók elhelyezkedési kilátásait és mobilitását is jelentősen javítja. Ezért az üzleti fórumot arra is felkérték, hogy tárja fel, milyen fejlesztési lehetőségek mutatkoznak ezen a területen. Az üzleti fórum 2008 júliusában terjesztette jelentését a bizottság elé¹⁰. „Az üzleti fórum jelentése az európai vállalatokban a többnyelvűség szükségesége mellett foglal állást, bebizonyítva, hogy a nyelvi sokféleség és a nyelvekbe és interkulturális készségekbe történő befektetés mindenki előnyére és mindenki jóléte érdekében hogyan válhat valódi értéké” – nyilatkozta Leonard Orban többnyelvűségért felelős biztos a jelentés kapcsán¹¹. A szakmai csoport javaslatai értelmében célkitűzés, hogy a nemzeti kormányok támogassák a különböző nyelvek tanulását, a nemzeti regionális és helyi szervek pedig nyújtsanak segítséget a vállalkozásoknak nyelvi stratégiájuk javítása, aktualizálása kapcsán.

Az üzleti fórum jelentésében felhívta továbbá a figyelmet arra, hogy fennáll annak a veszélye, hogy Európa a nyelvtudás terén mutatkozó hiányosságok miatt elveszti versenyképességét. Kitért arra is, hogy az unió tagállamaiban a nyelvek széles skálájának formális és informális tanulását aktívan elő kell segíteni, ugyanis az üzleti szférának egyre sokoldalúbb munkaerőre van szüksége. Ha a jövő munkavállalói egész Európát mozgásterüknek akarják tekinteni, a nyelvismeret elengedhetetlen. Lényeges szem-

⁹ http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1597_en.pdf

¹⁰ A nyelvtudás segíti a vállalkozást. A nyelvismeret nagyban hozzájárul a vállalkozások sikerességéhez. Az Európai Bizottság által létrehozott, többnyelvűséggel foglalkozó üzleti fórum ajánlásai. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_hu.pdf

¹¹ Többnyelvűség: hogyan pezsztítik fel a nyelvek az üzleti életet <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1130&format=HTML&aged=0&language=HU&guiLanguage=fr>

pont továbbá, hogy az európai vállalkozások olyan nyelvi stratégiával rendelkezzenek, amely kedvező hatással van az üzleti lehetőségekre. Mindez a nyelvi képzésekbe történő befektetéssel, anyanyelvi beszélők alkalmazásával és többnyelvű kommunikáció biztosításával valósítható meg. Emellett a fórum arra is rámutatott, hogy az üzleti életben a nyelvekkel kapcsolatos strukturált információcseréhez és a bevett gyakorlatok egymással való megosztásához európai szintre van szükség.

4. Az ELAN-tanulmány

Az Európai Bizottság 2005-ben adott megbízást egy a nyelvi készségek és a gazdaság kölcsönhatásaira összpontosító tanulmányra¹² azzal a céllal, hogy megvizsgálják, a nyelvi készségek milyen hatással vannak az uniós kereskedelemre és foglalkoztatásra. A tanulmányt *A vállalati idegennyelv-ismeret hiányának hatása az európai gazdaságra* címmel¹³ 2007-ben mutatta be a megbízott, az egyesült királyságbeli National Centre for Languages (CILT)¹⁴.

Az egész Európát átfogó kutatás 2005 és 2007 között zajlott. A tanulmány az alábbi fő kérdésköröket vizsgálta¹⁵:

- A több nyelvet beszélő alkalmazottak (vagy hiányuk) hatása a kereskedelemre és a mobilitásra.
- Az angol nyelv értéke, szerepe.
- A nyelvi kompetencia vállalkozásokra/általános gazdaságra gyakorolt gazdasági hatásának mérése.
- A kereskedelmet hátráltató/megkönnyítő tényezők (különböző méretű vállalkozások vizsgálata).
- A sikeres és hatékony kommunikációs stratégia.
- A nyelvi készségek kiaknázása/használata multinacionális és KKV üzleti környezetben a hatékony kommunikáció, a mobilitás szempontjából.

¹² Multilingualism boosts European competitiveness.

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/230&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>

¹³ ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan_en.pdf

¹⁴ National Centre for Languages. <http://www.cilt.org.uk/>

¹⁵ <http://www.cilt.org.uk/research/projects/employment/elan.htm>

A felmérésben 29 ország (a jelenlegi uniós tagállamok, továbbá Izland és Norvégia) vett részt, országonként 80–200 vállalkozást bevonva. A minta kiegészült 30 multinacionális vállalat vizsgálatával. A tanulmány kitért továbbá a különböző szervezetek – kamarák, döntéshozók, üzleti képviselők – álláspontjának, gyakorlatának, programjainak feltérképezésére.

A felmérés fő következtetései szerint a nyelvtudás hiánya leszűkíti a cégek lehetőségeit. Becslések szerint nyelvi akadályok miatt az exportáló európai KKV-k (945 000 vállalkozás) 11%-a esik el szerződésektől. A nyelvekbe történő aktívabb beruházás – például anyanyelvi vagy nyelvtudással rendelkező munkatársak felvétele vagy fordítók, tolmácsok szolgáltatásainak igénybevétele – oly nagy mértékben erősítené az európai vállalkozásokat, hogy a vele együtt járó többletterhek vagy költségek gyorsan kifizetődnének. A tanulmány főbb konklúziói között szerepel az is, hogy a nyelvi készségek hatása az üzleti teljesítményre mérhető. A nyelvi stratégiával rendelkező KKV-k, illetve azok a vállalkozások, ahol anyanyelvi beszélőkkel, nyelvi képzettséggel rendelkező alkalmazottakkal is dolgoznak, jelentősen magasabb arányban bonyolítanak exporttevékenységet. A vizsgálat rámutatott továbbá arra, hogy az európai KKV-k jelentős hányada esik el exportlehetőségektől a nyelvi/interkulturális készségekben való jártasság hiánya miatt. Az ELAN-jelentés hangsúlyozza, hogy az angol lényeges szerepet tölt be globális üzleti nyelvként, azonban a kapcsolatépítésben más nyelvek is fontos szerephez jutnak, hiszen versenyelőnyhöz juttatják az exportőrt. Ezzel összhangban a nyelvi készségekbe történő befektetés előnyökkel jár mind a termelékenység, mind az export vonatkozásában, ami hosszú távon azt eredményezi, hogy az Európai Unió készségek révén versenyképes.

5. Jövőbeli kilátások

A fentiek összefoglalásaként az alábbi megállapítások kiemelt jelentőséggel bírnak a szakpolitika perspektíváinak alakításában és az intézkedésekben¹⁶. Specifikusabb, országos illetve regionális szintű felmérésekre is szükség lenne; ezek eredményeinek felmutatásával hatást lehetne gyakorolni a vállalkozási társulásokra és az állami hatóságokra. Kíváncsú lenne az oktatási intézmények, valamint a vállalkozások és az üzleti szervezetek közötti rendszeres és strukturált párbeszéd kialakítása. A szoros együttműködés révén

¹⁶ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multishort_hu.pdf

sor kerülhetne a programok, elvárások összehangolására. Emellett lényeges lenne a főbb világnyelvek (arab, kínai, hindi, japán és orosz) oktatási rendszerekbe történő beemelése. Lényeges továbbá megemlíteni a nyelvtanulás ösztönzését a szakképzés szintjén. Kulcsfontosságú továbbá a mobilitás kérdése: a tagállam nyelvétől eltérő nyelveket beszélők jelenléte a tagállamok társadalmaiban kiaknázható gazdasági lehetőség. Végezetül nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy a nyelvi iparág fontos tényezője az európai gazdaságnak, amely új foglalkozásokat és elhelyezkedési lehetőségeket kínál. Fontos, hogy a felsőoktatási intézmények és az egyéb szervezetek felkészítsék hallgatóikat a munkaerőpiacnak erre az új szektorára.

Irodalom

A nyelvtudás segíti a vállalkozást. A nyelvismeret nagyban hozzájárul a vállalkozások sikerességéhez. Az Európai Bizottság által létrehozott, többnyelvűséggel foglalkozó üzleti fórum ajánlásai.

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_hu.pdf (2009. július 2.)

A többnyelvűséggel foglalkozó magas szintű munkacsoport zárójelentése.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multishort_hu.pdf (2009. július 2.)

ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan_en.pdf (2009. július 2.)

Európai Bizottság: Többnyelvűség. http://ec.europa.eu/education/languages/at-a-glance/doc1458_hu.htm (2009. július 2.)

Final Report: High Level Group on Multilingualism.

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf (2009. július 2.)

Le multilinguisme stimule la compétitivité européenne.

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/230&format=HTML&aged=1&language=FR&guiLanguage=en> (2009. július 2.)

Orban: 'Languages really mean business'.

<http://www.euractiv.com/en/culture/orban-languages-really-mean-business/article-167053?> (2009. április 28.)

Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség. A Bizottság közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának.

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:HU:PDF> (2009. július 2.)

Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség (2008/2225(INI)). Az Európai Parlament 2009. március 24-i állásfoglalása.

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0162+0+DOC+XML+V0//HU> (2009. július 2.)

Többnyelvűség: hogyan pezsditik fel a nyelvek az üzleti életet.

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1130&format=HTML&aged=0&language=HU&guiLanguage=fr> (2009. július 2.)

Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére: A Bizottság közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának.

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:HU:PDF> (2009. július 2.)

Szaknyelvi kommunikáció

Az ESP terminológia a szaknyelvoktatásban

Néhány gyakorlati kérdés az elmélet tükrében

Juhász Kálmán Attila

1. Bevezetés

A mai civilizációra jellemző a felgyorsult szakosodás nemcsak a tudomány területén, hanem a termelés világában is. Mindez magával hozza az újabb és újabb kommunikációs közösségek létrejöttét. A szakmai-kommunikációs közösségek differenciálódásának az a következménye, hogy egyre-másra alakulnak ki új szakkifejezések, szakszavak, változik és újul meg a terminológia. Ezzel a globális folyamattal lokális szinten is lépést kell tartani, folyamatosan fejlesztve az anyanyelvi szakszókincset, szakterminológiát, beleértve a terminológia magyarosítását és a magyarítását is. Miért van erre szükség? Ez azért fontos, mert a gazdag, árnyalt és kiterjedt szakmai nyelvkészlet egyben mutatja az adott nyelv civilizációs szintjét is. Ennél fogva a nyelvhasználat, a nyelv minősége, a szaktudás átadásának színvonala alapvető fontossággal bír.

2. A szaknyelvek néhány sajátossága

A szaktudás nyelve egy meghatározott terminológiai rendszer és szintaktikai és szemantikai szabályrendszer szerint épül fel.

Egy adott szaknyelv szakszókincse több szempontból különbözik a köznyelv szókincsétől. Egyrészt a funkciót tekintve a szaknyelvekre a megismerési funkció és az instrumentális funkció jellemző. Hiányzik a szaknyelvi diskurzusból a poétikai, expresszív és impresszív funkció, amelyek a köznyelv általános funkcióinak részét képezik. Másrészt leszögezendő, hogy a terminus külön lexikális kategória. Ez alatt az értendő, hogy egyrészt az egyes szakszavak és szakszókapcsolatok az adott szakterület fogalmát és tárgyát pontosan és egyértelműen jelölik, másrészt a megnevezés más módon, más típusokkal történik meg. Mindezen kritériumokat foglalja össze (Bańczerowski 2004: 447) definíciója a terminus fogalmáról:

„A terminus fogalmát általában az állandó paraméterek alapján határozzák meg. Tehát a terminus nem más, mint egy olyan szó (szókapcsolat), amely meghatározott, pontosan definiált fogalmi struktúrával rendelkezik,

és amely elvileg egyértelmű, emocionális töltés nélküli egység, de amely viszont rendszerképző képességgel bír.”

A terminológián túl a szakinformáció sajátos formában jelenik meg. A szakszövegekre a szerkezet tömörsége jellemző. A szakszövegek koherenciáját elősegíti a tematikus progresszió, és a szöveg mondatainak szinonimasorokba rendezettsége, a terminusok többszöri ismétlődése, az anaforák és kataforák gyakori megjelenése is a szakszövegekben.

A szakszövegek néhány sajátosságának megjelenítése után visszatérünk a szakszövegek kulcsfontosságú alkotóelemeihez, a terminusokhoz. Ugyanis a cikk fő tárgya egy adott szakterület szakszavainak és szakkifejezéseinek vizsgálata, ezen terminusoknak a szaknyelv oktatásban betöltött szerepének bemutatása, és legfőképpen olyan új vagy újszerű elektronikus, internet alapú oktatási módok bemutatása, melyek segítségével az adott szakterület szaknyelvi terminológiája hatékonyabban, árnyaltabban oktatható. A vizsgált szakterület az informatika.

A bevezetőben foglaltak szerint indokolt, hogy a terminológia oktatására nagy hangsúlyt fektessünk. A cikk további részében bemutatásra kerül az informatikai szakszavak és szakkifejezések vizsgálatának több módja. Ezek a bemutatandó módszerek hozzájárulhatnak a szakterminológia jobb, alaposabb és pontosabb megértéséhez. A cikkben választ keresünk arra, hogy a bemutatandó vizsgálati módszerek alkalmazása milyen módon segíti elő a precízebb és széles körű fogalommegértést. A cikkben a számítógéphez köthető módszer – a hipertext alkalmazása – mellett internet alapú eszközök kerülnek bemutatásra: szótárak, glosszáriumok, tezauruszok, lexikai adatbázisok, korpuszok, konkordanciák, konkordanciaeszközök, metaszótárak. A lexikai relációk feltárására és a szemantikai háló létrehozására a Wordnet, a Visual Thesaurus és a Visuwords szaknyelvoktatási folyamatban történő bemutatására kerül sor.

3. Az ESP nyelvi adatok vizsgálati módjai

3.1. A hipertext és egyéb referenciaeszközök (szótárak, glosszáriumok, tezauruszok, lexikai adatbázisok, korpuszok, konkordanciák, konkordanciaeszközök)

Az első vizsgálandó eszköz a hipertext. Mi tehát a hipertext? A hipertext olyan rendszer, amelyben a felhasználó integrált módon tárolhat szövegeket, és ezek között nem-lineáris kapcsolatokat teremthet. A hipertext e tulajdon-

sága nagy fontossággal bír a szaknyelvoktatás szempontjából. A hipertext nem-lineáris kapcsolati jellege bizonyos értelemben hasonlít az emberi agy asszociatív és szemantikai töltésű jellegéhez, azaz oldja a számítógép formalizált és lineáris jellegét. Ezt a tulajdonságát ki lehet használni egy adott terminus fogalmának jobb megértésére, sőt a terminus különböző szakterületeken való jelentés különbségeinek bemutatására is több szakszövegnek hipertext alapon történő összekapcsolásával. A hipertext szaknyelvoktatási felhasználását alátámasztja (Boda–Porkoláb 2003: 3) írásában megjelölt cél:

„Célunk annak bemutatása, hogy a szövegrészeket között lévő kapcsolatok feltárásával létrehozható egy komplex hiperstruktúra. Ezáltal létrejöhet egy olyan tudásbázis, amely lehetővé teszi az anyag több szempontú feldolgozását.”

A fenti idézetben szakszövegek összekapcsolásáról van szó, azonban több szempontú feldolgozást lehetővé tevő tudásbázis – komplex hiperstruktúra – kialakítása lehetséges egy szövegrészletnek (pl. egy adott szakszó-interface) több weboldallal, az azokon kijelölt adott szakszóval (interface) való összekötésével is. Jelen dolgozat az ebben lévő lehetőségek kiaknázásával foglalkozik. Megjegyzendő, hogy több szakterületről származó szaknyelvi szövegek vagy szövegrészeket azonos terminusait kapcsolódási pontként használva létre lehet hozni a fentebb említett hiperstruktúrát. Ez a hiperstruktúra lehetővé teszi egy adott terminus több kontextusban történő többoldalú (szemantikai, szintaktikai stb.) vizsgálatát.

A hipertext alkalmazása tehát egyik eszköze az idegen nyelvi szaknyelvoktatásnak. A Web alapú oktatási környezet szükségessé teszi az ingyenesen elérhető további eszközök megfelelő használatának megismertetését a hallgatókkal, gazdagítva ezzel az Internet alapú feladatok tárházát, és ellátva a hallgatókat a nyelvvel kapcsolatos készségek, képességek széles repertoárjával. A forrásokban bővelkedő tanulási környezet létrehozása a nyelvtanár egyik legfontosabb célja kell, hogy legyen. Oly módon szükséges a Web alapú eszközök használatára vonatkozó oktatói utasításokat megadni, hogy a hallgatók egyre önállóbban tudják azokat kezelni, következésképpen a tanártól egyre függetlenebbé tudjanak válni. Az internet alapú eszközök – segédsoftverek és on-line szolgáltatások – értékelésére, kiválasztására és használatára a hallgatók olyan műveletek ismételt végrehajtása során lesznek képesek, mint a Web alapú olvasási, írási, hallás utáni megértési felada-

tok megoldása és terminológiakeresési (szótárak, glosszárúmok, tezauruszok stb.), a terminológiai szavakhoz és terminológiai kifejezésekhez kapcsolódó szemantikai háló kialakítását célzó feladatok elvégzése.

Az olyan referenciaeszközök, mint a szótárak, glosszárúmok, tezauruszok, lexikai adatbázisok, korpuszok olyan kiegészítő források, amelyek azt a tanári célt szolgálhatják, hogy a tanár szókészletfeltáró, nyelvtani feltáró feladatokat, olvasás előtti ötletbörzés (brainstorming) feladatokat, illetve olvasás utáni, hallás utáni és beszéd előtti lexikai ismétlést segítő feladatokat állíthasson össze. Továbbá a szemantikai háló kialakításához a különféle korpuszokkal, tezauruszokkal, glosszárúmokkal, lexikai adatbázisokkal való műveletek során a hallgatók feltárhathják a szavak jelentése közötti különbségeket, a köztük lévő viszonyokat a metonímiától a hipernímiáig, megállapíthatják, hogy mely szavak tartoznak az adott szaknyelvi terminológiához, mely általános nyelvi szavak vannak terminológiai helyzetben. A különféle konkordancia eszközökkel különféle statisztikai adatok kinyerésére van lehetőség, például szógyakoriság-vizsgálatra. A különféle gépi szövegnyelvészeti eszközök használatával, például szövegelemző rendszerek (parser) segítségével lehetséges az egyértelműsítés elvégzése. A természetes nyelvek gépi feldolgozása lehetőséget biztosít a különféle dokumentumok (korpuszok) terminológiai egyértelműsítésére (disambiguation).

A fentiek alapján leszögezhető, hogy a könnyű és gyors hozzáférhetőség okán – mind az osztályteremben és azon kívül is –, a fejlett keresési lehetőségek miatt, és a hiperkapcsolatos multimédia-tartalmak miatt, a hálózati hozzáférésű (on-line) referenciaeszközök miatt mindezeket a hallgatói eszköztár alapvető részének kell tekintsük, sokkal inkább, mint a papír alapú szótárakat.

A következő internetoldalak különböző ESP referenciaeszközt tartalmaznak – szakszótárakat, glosszárúmokat és terminológiai adatbankokat –, amelyek mindegyike részét képezheti az ESP oktatásnak:

The Free Dictionary, Logos Linguistic Glossaries, Glossarist, Language Automation Glossaries, Frank Dietz's Glossaries, Peter Spitz's translation links, Encyberpedia, OneLook: All dictionary sites, A Web on Online Dictionaries, Lost in Babel – Specialised Dictionaries, Multilingual Specialized Dictionaries on the Internet or Dictionary.com. IATE; Terminological Information System; UNTERM United Nations Mul-

tilingual Terminology Database; IMF Terminology (A Multilingual Directory of the International Monetary Fund); Termite 6L (Terminology of Telecommunications database in 6 languages);

3.2. Konkordanciák, konkordanciaeszközök

Crystal (1991) a korpusz fogalmát olyan írott szövegek vagy hangfelvételek nyelvi adatai gyűjteményének írja le, amely adatokat nyelvészeti leírás kiindulópontjaként vagy egy nyelvről alkotott hipotézis igazolására használhatunk (a korpusz – „*a collection of linguistic data, either written texts or a transcription of recorded speech, which can be used as a starting-point of linguistic description or as a means of verifying hypotheses about a language*”). Sinclair (1991) hozzáteszi, hogy a korpuszokat a természetesen előforduló nyelvből nyerjük („*corpora are made of naturally occurring language*”). Az ESP oktatás szemszögéből nézve fontos, hogy az adott tudományból származó megbízható nyelvi adatokat tartalmazó korpuszokat használjuk. Az interneten sok szakkorpusz található. Pl.: telephone conversations, business letters, EU legislation, culinary, ecotourism, computer and environmental protection texts, European Parliament session transcripts stb. Azonban egyénre szabott, saját korpuszokat is össze lehet állítani, ha pl. az oktatás célja valamely speciális nyelvi regiszter bemutatása, és nincs elég terminológiai sűrűségű, „kész” korpusz. Az interneten több ingyenes konkordanciaprogram található, amelyek használatával sokféle vizsgálatot lehet elvégezni az adott korpuszon, az aktuális oktatási célnak megfelelően. Például egyéb statisztikai vizsgálatokon kívül, szógyakorisági vizsgálatot is, pl. a KWIC program segítségével.

A következő fontos kérdés a különböző referenciaeszközök hatékony használatának megtanítása, hogy a hallgatók össze tudják hasonlítani és ki tudják értékelni az adott referenciaeszközöket: ár-érték arány – pl. a Babylon glosszáriumok ingyenesek –, nyilvános eszközök; könnyű kezelhetőség, más szótárakkal való integráltság, terjedelem (bejegyzések és definíciók száma), letölthetőség, az adatok ismételt lehívhatósága, le lehet-e tölteni az adatokat kapcsolat nélküli módban való későbbi használat céljából stb.

3.3. Metaszótárak

Egy újabb felhasználási lehetőség a metaszótárak megközelítés. Bizonyos referenciaoldalak (különösen a OneLook Dictionary és Dict) lehetővé teszik

a felhasználó számára, hogy a szavakat vagy a szóelőfordulásokat sok szótárban keressék meg. Az információ sok helyről érkezik meg egy helyre. A Findictionary szótárprogram is hasonló elven működik, átkutatja a különféle tudományágakba (pl. orvosi, jogi) kategorizált referenciaeszközöket, továbbá a keresőmotorokat. Ennél fogva az ESP hallgatók számára a metaszótárak használata nagyon fontos az átfogó szóinformáció kinyerése céljából (nemcsak az L1 ekvivalens, hanem példamondatok, kontextus, kollokáció vagy etimológia kinyerése végett). A metaszótárak használatához rendelt hallgatói feladatok célja az is, hogy megtanítsa a hallgatót a különféle referenciaeszközök értékelésére, az azok közötti választásra. Pl: megkérjük a hallgatókat, hogy válasszanak ki néhány ismert szót. Elirányítjuk őket egy vagy két metaszótárhoz, hogy lássák, milyen speciális értelme van a szónak egy adott szakterületen. Ezután a hallgatók beszámolnak az eredményekről a társaiknak, példákkal bemutatva szó teljesen új jelentését.

3.4. Lexikális relációk feltárása – a szemantikai háló

A következő fontos felhasználás a **lexikai relációk** feltárása. A hipertextualitásnak és keresztreferenciális lehetőségeknek köszönhetően lehetővé vált a felhasználók ellátása széles körű lexikai relációkkal, amelyek a hagyományos szótárhasználók számára elérhetetlen volt. Lexikai adatbázisok segítségével fel lehet tárni a különféle lexikai relációkat, amelyek a rokonság vagy a gyakoriság alapján vannak csoportosítva. Pl.: meronímia (X részei), hipernímia (X, Y egy fajtája), hiponímia (Y, X egy fajtája), holonímia (X, Y része), szinonimák, származtatott alakok stb. A lexikális relációk feltárására alkalmas a Wordnet. A Wordnet az angol nyelv szemantikai lexikona, amely a szavakat szinonimasorokba (Synonym set-synset) csoportosítja, és számos egyéb lexikai relációt tartalmaz. Az ESP hallgatóknak látniuk kell, hogy az egyes nyelvi egységek hogyan kapcsolódnak egymáshoz, s a Wordnetnek a hagyományos egy- vagy kétnyelvű szakszótárakkal való egyidejű használata javíthatja a hallgatók kifejezőkészségét. A gyakorlatban a hallgatók például kiválasztanak néhányat a szaknyelvi órán legutóbb tanult szakkifejezések, szakszavak vagy szavak közül, és a Wordnetet megnyitva megnézik: megtalálhatók-e e nyelvi egységek lexikai relációi. Majd a példaszavakból szemantikai hálót készítenek a Visual Thesaurus vagy a Visuwords program segítségével. Most részlet következik ennek az informatikai szaknyelvi órán történő al-

kalmazására (Collins–Juhász 2005: 59) szaknyelvi jegyzetének 10. heti tananyagából. Ebből a tananyagrészből egy informatikában (is) használt terminus technicust – *interface* – kiemelünk. Létrehozuk a szakkifejezés hiperhivatkozását a Visuwords.com webhelyen. Az oldal megnyitása után beírjuk a Visuwords keresőjébe a szakszót (*interface*), és elindítjuk a keresést. A képernyőn megjelenik egy dinamikus grafikus felület, amely az emberi agyban az idegsejteket összekötő kapcsolódásokat mintáz. Az oldalról leolvashatók a lexikai relációk. A különböző színű és fajtájú vonalak, vektorok (vastagabb, vékonyabb, szaggatott stb.) megmutatják, hogy az adott két lexikai egység milyen lexikai relációt képez (meronímia, hipernímia stb.). Az adott szóra mutatva a nyíllal szövegbuborékban megkapjuk a szakkifejezés definícióját. Mindez lehetővé teszi a szemantikai háló képernyőn való dinamikus tanulmányozását, akár írásban való rögzítését. Szókincsbővítési céllal, a fogalomkör szélesítésének céljával alkalmazhatók a cikkben korábban említett egyéb vizsgálati módok is. Elképzelhető a metaszótárak, konkordanciák, korpuszok, tezaurusok, lexikai adatbázisok, lexikai relációkat kezelő egyéb eszközök (pl. www.VisualThesaurus.com) együttes hipertext formába szervezése is. A lentebb közölt szaknyelvi jegyzet részlete lehetőséget nyújt további terminológiai egységek vizsgálatára (pl. drop-down menu, on-line, DOS, operating system stb.), sőt olyan lexikai egységek vizsgálatára is, amelyek a szövegben terminológiai helyzetben vannak, de akár köznyelvi szónak vagy kifejezésnek is tekinthetjük őket (pl. *command*, *icon* stb.)

A szövegrészlet:

WEEK 10

Functionality and use of a Graphical Interface (GUI)

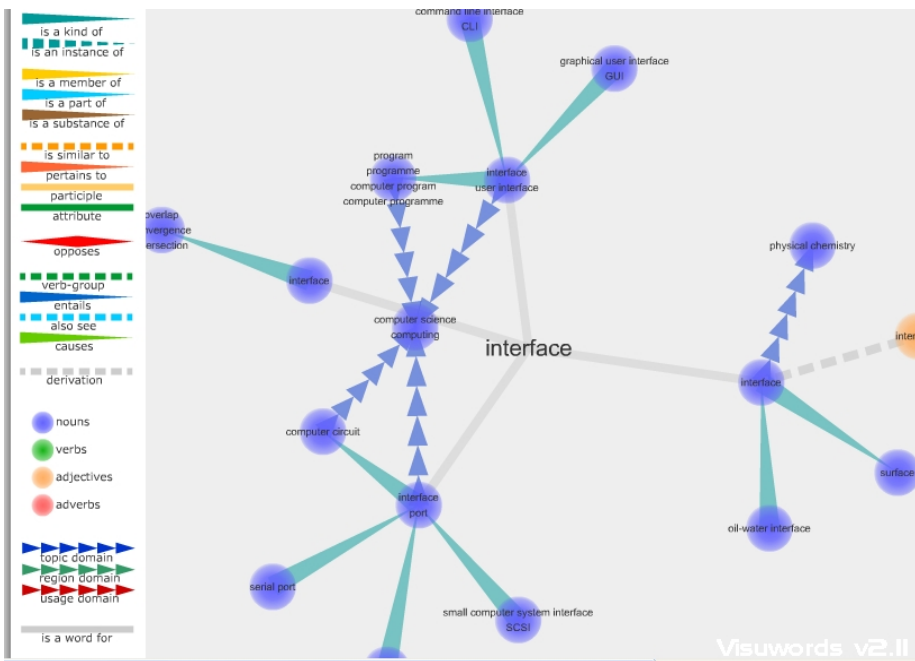
The human-computer interface (1, 2, 3, 4, 5) is the system by which the operator makes known his commands to the computer to execute. The interface between the computer and the user is provided by the operating system.

Some operating systems provide a primitive and hard to use one-line interface where commands have to be typed in and only text is used, such as

DOS. Others provide an easier to use interface based on pictures, icons and drop-down menus and are operated primarily by a mouse rather than by a keyboard.

These graphical interfaces are much easier for beginners to use than other types, such as command line interfaces. They usually contain the following elements: [...]

Tehát hálózatba kapcsoltan minden hallgató előtt megjelenik a tanár által hiperhivatkozással előkészített tananyagrészlet, majd a hallgatók a hiperhivatkozás révén eljutnak a Visuword oldalra, s a hiperhivatkozás már is az adott terminológiai egység lexikai relációit mutatja: *interface*



1. ábra: Az interface szóra kereső oldalról készült kép
(www.Visuwords.com)

4. Összefoglalás

Mivel a nyelv folytonos változásban van, a nyelvtanárnak a saját szótára bővítésének érdekében is a referenciaeszközök széles körét kell ismernie. Különösen érvényes ez a szaknyelvi (ESP) instrukciókra, mivel az általános szótárakban legtöbbször nem található meg az adott szakterülethez tartozó jelentések halmaza, erősen hiányos a szakterminológia. Az internet a nagyszámú oldalaival és forrásaival érdekes lehetőségeket nyit meg az ESP oktatáshoz. Az oktatók a nyelvi adatok kinyeréséhez nemcsak az előre elkészített szakszótáraknak és glosszáriumoknak vehetik hasznát, hanem terminológiai adatbankoknak is. Mivel a forráskeresés stratégiája és a releváns referenciaeszközök hatékony használata a legfontosabb hallgatói készségek sorába tartozik, ezeket a készségeket tudatos és lépésekre lebontott tanári utasításokkal kell elősegíteni, másképp fogalmazva, ezeknek az eszközöknek a megismertetése, ezek használata a szaknyelvi oktatás stratégiájának szerves részét kell képezze.

Irodalom

- Bañcerowski, J. 2004. A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól. *Magyar Nyelvőr* 128. köt. 4. sz. 446–452.
- Boda I. K., Porkoláb J. 2003. A hipertext alkalmazása a szövegek értelmezésében. *Debrecen: Debreceni Egyetem Nyelvtudományi Intézet Kiadványai*, 81. szám.
- Collins, M., Juhász, K. A. 2005. *Basic ESP Information Technology (Module 1)*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola Kiadó.
- Crystal, D. 1991. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell.
- Sinclair, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Theolingua egyházi szaknyelvi vizsga

Kelemenné Farkas Márta

1. Bevezetés

A **Theolingua** – mint ahogyan ez a nevéből is kitűnik – egyházi szaknyelvi nyelvvizsga, melyet a Károli Gáspár Református Egyetem Idegen Nyelvi Lektorátusának nyelvtanárai dolgoztak ki, és akkreditáltattak 2007 decemberében. Ez a nyelvvizsga a keresztény nagyegyházak által használt nyelv ismeretét kéri számon, nem teológiai tudást követel. A háttérismeret, melyet a nyelvvizsgázóktól elvárunk, csupán annyi, amit egy keresztény országban, Magyarországon, egy fiatal felnőtt érettségiző korára természetesen tud, függetlenül attól, hogy mennyire vallásos vagy vallásgyakorló. Természetesen ha valaki valamely keresztény egyházhoz tartozik, rendszeresen templomba jár, és egy egyházközség, illetve gyülekezet tagja, akkor könnyebb a helyzete a nyelvvizsgán, hiszen a szakrális mindennapjainak része.

A Theolingua tehát államilag elismert, egyházi szaknyelvi anyaggal bővített kétnyelvű nyelvvizsga, melyet jelenleg **angol és német** nyelvből tehetnek le a jelentkezők, minthogy az **olasz** nyelv akkreditációja még folyamatban van. A vizsgázók tudását három szinten mérjük: alap-, közép- és felsőfokon, az EU-ban használatos B1, B2 és C1 szintnek megfelelően, tehát a Közös Európai Referenciakerethez (KER) illesztve. A vizsgarendszerben részvizsga-bizonyítvány is szerezhető, a szóbeli és az írásbeli vizsga külön-külön, eltérő időpontban is letehető. Bármely más általános nyelvvizsga részvizsgája (szóbeli vagy írásbeli) párosítható a Theolingua szaknyelvi vizsgával, tehát kompatibilis az egyéb vizsgarendszerekkel.

2. Írásbeli vizsgafeladatok

Alapfokon nem kell sem magyarról idegen nyelvre, sem pedig idegen nyelvről magyarra fordítani, és nincs a feladatok között teszt sem. Van azonban olvasott szöveg értése magyar nyelvű feladatlappal és idegen nyelvű szöveg összefoglalása magyarul. Ugyancsak része az írásbeli alapfokú vizsgának a levélírás, de itt a vizsgázónak mindössze egy egyszerűbb egyházi témához kapcsolódó informális, baráti levelet kell írnia.

Középfokon az olvasott szöveg értését ismét magyar nyelvű feladatlap-pal vizsgáljuk, itt is – mint az alapfokon – egyetlen szöveggel ellenőrizzük a globális és a szelektív értést. A fordítás során idegen nyelvű szöveget kell magyarra fordítani, viszont egy magyar nyelvű szakmai témájú szöveget össze kell foglalni idegen nyelven, a megadott irányító szempontok figyelembe vételével. Végül a szövegalkotás itt is informális levél írása, valamilyen egyházi témához kapcsolódóan.

Felsőfokon a szövegalapú, 3-4 opciós, feleletválasztós teszt egyrészt a szövegértést, másrészt a nyelvhelyességet vizsgálja. A közvetítő készség felmérése részben egy autentikus idegen nyelvű szöveg magyarra fordításával, részben pedig egy magyar szöveg idegen nyelven való összefoglalásával történik. Az utolsó feladat az esszéírás, amely a szövegalkotás magasabb és bonyolultabb szintjét kívánja meg a vizsgázótól, mint a levélírás, és az elvárt terjedelem is hosszabb.

Mivel a felsőfokon kért **esszé írása** tér el leginkább a megszokott nyelv-vizsgafeladatokról, az alábbiakban részletesebben foglalkozom vele.

A **KER C1** szintjének megfelelő nyelvi szinten önálló idegen nyelvi szövegalkotási készség mérése elvontabb, általános szakmai témakörökben, irányítási szempontok segítségével történik. Elvárás, hogy a vizsgázó összetett témákat világos és jól szerkesztett módon tudjon kifejtetni, hangsúlyozza a fontos gondolatokat. Kiegészítő gondolatok, érvek és megfelelő példák felhasználásával tudja kifejtetni és alátámasztani nézeteit.

A megcélzott populáció: lelkész, teológushallgató, egyházi felsőoktatási hallgató, teológus tanár, PhD- hallgató, külföldi ösztöndíjat, munkalehetőséget megpályázó szakmabeli.

A vizsgázónak a részkészségekre kapható pontszám 40%-át (30 pontból 12 pontot) kell megszereznie teljesítési minimumként ahhoz, hogy ebben a készségben értékelhető teljesítménye legyen (persze az összpontszám 60%-át kell teljesítenie a sikeres vizsgához).

Ami a **lexikai jelleget** és a nehézségi szintet illeti, elvárható mind az informális, mind a formális szöveghasználat, a világos információközlés, események, történések leírása, valamint vélemény megfogalmazása elvontabb, általános szakmai témakörökben, C1 szintű szókinccsel. A vizsgázónak gazdag szinonimakészlettel kell rendelkeznie, és azt használnia is. El-

várható, hogy a grammatikai helyesség magas szintjét következetesen fenn tudja tartani. Hibák alig fordulhatnak elő, és nem feltűnők.

Ami pedig a mért **szövegalkotási funkciókat** és azok nehézségi szintjét illeti, a vizsgázónak világos, részletes, jól szerkesztett szöveget kell alkotnia bekezdésekre tagolással, az eseményeket, részinformációkat logikusan össze kell kapcsolnia, a véleményét egyértelműen megfogalmaznia.

2.1. Példa az esszéírás feladatára:

2009. Kálvin születésének 500-dik évfordulója

- *A kálvinizmus szerepe Magyarországon Mohács után*
- *A magyar kultúra és Károli Gáspár bibliafordítása*
- *II. János Pál pápa Debrecenben, a „kálvinista Rómában” tett látogatásának jelentősége*
- *Saját tapasztalataim/elképzeléseim az ökumenizmus terén*

Vagy:

Egy »testreszabott« Isten

- *Sosem látott vallásos, vagy „vallásjellegű” áruválaszték a médiában*
- *A századvégre és az új évezred elejére jósolt ateistahullám helyett nagy éhsége a transzcendensnek*
- *A „csináld magad” típusú spiritualitás*
- *Az individualizmus csúcsa: a testreszabott Isten, egyéni szükségletek szerint*
- *A történelmi egyházak felelőssége*

Az írásbeli feladatok **értékelésekor** az alábbi szempontokat vesszük figyelembe:

- a szövegértésnél természetesen az információ megfelelő közvetítését,
- a szöveg összefoglalásánál az információ megfelelő közvetítésén túl szerkesztést, koherenciát,
- a fordításnál a szöveghűséget, a szabatoságot, a stílust,
- a szövegalkotásnál (levél- és esszéírásnál) a szakmai kommunikációs cél megvalósulását, a szövegalkotást, a stílust, a szakmai szókincset és a nyelvhelyességet.

Az írásbeli feladatokban felhasznált szövegeket egyházi folyóiratokból, újságokból, illetve az internetről vesszük, figyelve arra, hogy azok megközelítőleg egyforma mértékben képviseljék a különböző felekezeteket. Legtöbbjük természetesen egyetemes keresztény értékeket, erkölcsiséget képvisel, vagy a Bibliához, a hithez, Jézus életéhez, illetve az ünnepekhez kapcsolódik. Közép- és felsőfokon nem keresztény vallásokhoz kapcsolódó szakszókincs is szerepelhet a szövegekben, de az nem haladja meg az átlagosan művelt európaiától elvárható szintet.

3. Szóbeli vizsgafeladatok

A szóbeli vizsgának mindhárom szinten része a **hallás utáni értés** gépi hang alapján.

Ez **alap- és középfokon** két különböző szöveg meghallgatásával történik, az egyikkel a hallás utáni **globális** értést, a másikkal a **szelektív** értést mérjük. Az előbbit kétszer, az utóbbit háromszor hallgathatja meg a vizsgázó, mert a szelektív értésnél apróbb információkat is meg kell értenie a szövegben.

Felsőfokon a hallásértéshez csak egyetlen szöveget használunk, a feltett kérdéseink egyaránt vonatkoznak a szöveg nagy vonalakban történő és részletekre utaló megértésére. Értelemszerűen a felhasznált szövegek hosszúsága és nehézségi foka a B1, B2 és C1 szinteknek megfelelően alakul.

Alap- és középfokon ezt követi a **beszélgetés**. Társalgási témáink nagyrészt követik a bármely általános nyelvvizsgarendszerben előforduló, jól ismert témákat, de mindegyiknek van valamilyen hitbeli vagy az egyházi élethez kapcsolódó vetülete. Természetesen középfokon a szakmaiság nagyobb súllyal esik latba, mint alapfokon. Csak néhány példát említve: a mindennapi élettel kapcsolatban kitérünk például a vallásgyakorlás módjára és arra, hogy az egyházi keretek ezt hogyan szolgálják az adott felekezetben. Ha a családi életéről beszélünk, akkor a gyerekek keresztény szellemben történő nevelése, a keresztszülők szerepe kerül szóba. – A lakókörnyezet és az otthon bemutatásakor beszélünk a templomról, ahova járnak, a lakásban, vagy egyebütt található keresztény szimbólumokról. – A tanulmányokkal kapcsolatban az egyházi oktatási intézményekről, illetve a hitoktatásról beszélünk nagyobb hangsúllyal. – Hasonlóképpen a munkavégzés témájában kitérünk az egyházon belül, illetve azzal kapcsolatban végezhető tevékenységekre is. – Az ünnepek közül kiemeljük az egyházi ünnepeket, azok jelen-

tését és a velük kapcsolatos szokásokat, az étkezést, böjtölést is beleértve. – A művészetekben a keresztény művészeteken van a hangsúly, bibliai, vallási témájú könyvekről, filmekről, színdarabokról, képzőművészeti és zenei alkotásokról beszélgetünk. – Ha az utazásról van szó, akkor szóba kerülnek a zarándoklatok, illetve az adott úti cél híres templomai és egyéb egyházi vonatkozású műemlékei. – Az egészség témakörben pedig beszélünk a hit szerepéről az egészség megőrzésében, illetve a gyógyulásban. – Tehát minden témakörnek van a hithez, a vallásgyakorláshoz, illetve az egyházi élethez kötődő vetülete.

Szinte ugyanez mondható el **képleírásról** is. Alapfokon a vizsgázóval elbeszélgetünk a képen látottakról, itt elegendő, ha a vizsgázó csupán a képleírásra, annak egyházi aspektusára összpontosít. Középfokon viszont a vizsgázótól önálló témakifejtést várunk a húzott kép alapján.

3.1. Szituációs feladatok

A szituációs feladatok alap- és középfokon egyaránt a szóbeli vizsga részei. A szituációk a vallásgyakorló ember gyülekezeti, egyházközségi életéhez kapcsolódnak; pl. karácsonyi műsor megszervezésének részletei egy idősek otthonában, nyári egyházi tábor szervezése gyerekeknek, vagy húsvét előtti nagytakarítás a templomban és a gyülekezeti teremben. Összefoglalva tehát: az alapfokú és a középfokú szóbeli nyelvvizsgák feladattípusai megegyeznek (témakifejtés, képleírás, helyzetmegoldás), azzal a különbséggel, hogy a vizsgázónak magasabb szinten igényesebben, választékosabban, komplexebb módon és önállóan kell a mondanivalóját megfogalmaznia.

3.2. A vizsga szerkezete

A felsőfokú szóbeli vizsga szerkezete eltér az alap- és középfokútól. Az első feladatban a vizsgázó a kihúzott két szakmai téma egyikét részletesen kifejti. A második feladatban egy szakmai témához kapcsolódó állítást kap, amellyel érvelnie kell az állítás ellen vagy mellett. A harmadik feladatban pedig egy helyben felolvasott, egyszer meghallgatott egyházi témájú magyar nyelvű szöveget kell összefoglalnia idegen nyelven a kihúzott téma mellé megadott irányítószempontok figyelembe vételével.

A szóbeli feladatok **értékelésének** szempontjai a következők:

- a szakmai kommunikációs készség,
- a szakmai szókincs, kifejezőmód,

- a nyelvhelyesség,
- a beszédértés és a beszédfonetikai eszközök (beszédtempó, kiejtés, intonáció).

Egyházi szaknyelvi vizsgánk iránt **növekvő érdeklődés** tapasztalható. A 2007 végén akkreditált vizsgaközpontunk a Károli Gáspár Református Egyetem Idegen Nyelvi Lektorátusán van, ezenkívül három vidéki vizsgahelyünk is működik: a pécsi, a szegedi és a nyíregyházi hittudományi főiskolákon. A tavalyi évben megrendezett három nyelvvizsgán összesen 49 vizsgázónk volt, míg az idei első két nyelvvizsgán már 170-en vettek részt.

4. További feladatok

Jó volna, ha:

- tartalom alapú nyelvtanítás folyna az egyházi iskolákban és a hitéleti szakokon;
- a szaknyelvi vizsga volna a teológiai diploma feltétele, mert:
- a különböző egyházi területeken dolgozó/szolgáltató embereknek változatlanul (örök érvényűen) feladatuk a magas rendű etikai normák megjelenítése és közvetítése – ehhez viszont a XXI. században elengedhetetlen a „profi” kommunikáció, s annak alapfeltétele, a nyelvi/szaknyelvi műveltség. A közösségért vállalt áldozatos cselekvés, a legalapvetőbb emberi érzés, a szeretet feltétel nélküli megélése a szentek (a szentéletű emberek) sajátja, ám szentekkel ma egyre ritkábban találkozunk. Jó volna, ha „csak” példaképeink lehetnének azok, akiknek a példaképe Krisztus. Ő pedig nagyon értett az emberek nyelvén.

5. Egyházi szaknyelvi tananyagaink

Ábrahám K.-né – Egey E. 2001. *Learn from me*. Tankönyv, tanári kézikönyv, videó és hanganyag. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. Európai Unió Leonardo Program.

Ajkay E. – Simon K. 2001. *Lernt von mir...* Tankönyv, tanári kézikönyv, videó és hanganyag. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. Európai Unió Leonardo Program.

Havas I. – Nádor P. 2001. *Mettez-vous à mon école...* Tankönyv, tanári kézikönyv, videó és hanganyag. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. Európai Unió Leonardo Program.

Domokos Gy. – Hajnóczi K. 2001. *Imparate de me...* Tankönyv, tanári kézikönyv, videó és hanganyag. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. Európai Unió Leonardo Program.

Ábrahám K.-né – Földváry K. 2005. *The Hidden Treasure*. Tankönyv, tanári kézikönyv, videó és hanganyag, CD-ROM. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. Európai Unió Socrates Lingua Program.

Szilágy B. – Thiering E. 2005. *Der verbotene Schatz*. Tankönyv, tanári kézikönyv, videó és hanganyag, CD-ROM. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. Európai Unió Socrates Lingua Program.

Havas I. – Finta S. Gy. 2005. *Le trésor caché*. Tankönyv, tanári kézikönyv, videó és hanganyag, CD-ROM. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. Európai Unió Socrates Lingua Program.

Domokos Gy. 2005. *Il tesoro nascosto*. Tankönyv, tanári kézikönyv, videó és hanganyag, CD-ROM. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. Európai Unió Socrates Lingua Program.

Német hatások a magyar üzleti nyelv formálódásában a XIX. század első felében

Kiss Kálmán

A többnemzetiségű lakosságot egybefogó Szent István-i állam németajkú népcsoportjai kezdettől fogva jelentős alkotóelemei voltak a Magyar Királyságnak. Jelenlétükkel a németek nem csupán lélekszámban gyarapították hazánk lakosságát, hanem hathatós segítséget is nyújtottak a magyar állam megalapításában, az egyházi szervezet kiépítésében, működtetésében. A nyugat-európai társadalmi és közigazgatási modell, illetve a nyugati típusú gazdasági rendszer közvetítése Magyarország számára ugyancsak a németek segítségével történt, amit a király földbirtokok adományozásával jutalmazott. Egyes időszakokban, különösen a tatárjárás során, illetve a török uralom alatt az ország lakossága olyan mértékben lecsökkent, hogy azt az uralkodónak, illetve a földesuraknak szervezett külföldi betelepítésekkel kellett pótolniuk. Az ekkor érkezett jelentős számú német telepes egyrészt megalapítója lett számos magyar városnak, ahol kézműipari és kereskedelmi tevékenységet folytatott, másrészt pedig a földesúri birtokokon mezőgazdasággal foglalkozott.

A források szerint a nyugati mintára épült magyarországi városokban, főként a Felvidéken és Erdélyben rögtön megjelentek az úgynevezett „német iskolák”, ugyanakkor ezeket a mintákat követve a magyar közösségek is létrehozták saját oktatási intézményeiket, a „magyar iskolákat”. A középkori iskolák alapjaiban egyházi dominanciájúak voltak, de a vallási ismeretek közlésén túl a világi pályára is felkészítettek, jelentős szerepet biztosítva az írásnak, olvasásnak, számolásnak, rajzolásnak (Mészáros 1988).

A korábbi évszázadokban a magyar és a német lakosság által fenntartott iskolák között a lényeges különbség az volt, hogy míg a magyar oktatás nagy hangsúlyt fektetett a klasszikus műveltséget nyújtó „latinos tudományok”, köztük a latin nyelv tanítására, addig a német iskolák gyakorlatibb jellegű ismeretek átadására törekedtek. Ez érthető is, hiszen a német anyaország, amelyekkel a hazai németiség folyamatosan tartotta a kapcsolatot, fejlettebb volt, és a saját otthoni példa követését sugallta a magyar földön élő

németek számára. Megjegyzendő, hogy mivel a középkor folyamán a magyar nemesség hagyományosan a közigazgatás és igazságszolgáltatás alsóbb és középső szintjein vállalt hivatalt (ennek eredményes ellátásához volt elengedhetetlen fontosságú a latinos műveltség), a németek számára a gazdasági élet (mesterségek, kereskedelem) terén kínálkozott lehetőség kibontakozásra (Schack–Vincze 1930).

A dolgozat címében szereplő „német hatások” kifejezés egyrészt arra utal, hogy a hazai német lakosság jelentős szerepet vállalt a Nyugat-Európában megfogalmazott tudományos eredmények magyarországi közvetítésében és meghonosításában, másrészt pedig azt kívánja hangsúlyozni, hogy a német nyelvre jelentős feladat hárult ezen ismeretek terjesztésében. A németajkú lakosság, csakúgy, mint más magyarországi nemzetiségek, évszázadokon keresztül nem érezte szükségesnek a saját nyelvén kívül a magyar nyelv elsajátítását, különösen akkor nem, ha saját szűkebb anyanyelvi környezetét el sem kellett hagynia. A Habsburg-időktől fogva a magyar nyelv az állami vezetés révén még hátrányosabb helyzetbe került, hiszen míg a három részre szakadt ország időszakában az osztrák uralom a nyugati területeken preferálta a német nyelvet az érintkezés eszközeként, a török uralom megszűnését követően ez az egész országot érintette. Az osztrák uralom évszázadaiban a magyar nyelv főként a protestáns területeken fejlődhetett tovább, elsősorban ott erősödhetett meg a magyar nyelvű oktatás és születhettek irodalmi alkotások. A magyar lakosság viszonyát a német nyelvhez döntően befolyásolták a hazai német lakossággal való együttélés pozitív, illetve negatív tapasztalatai, valamint árnyalta az a tény, hogy a magyar köznép és köznemesség nem rejtette véka alá a német nyelvű osztrákokkal szembeni ellenérzését. A császárhű magyar arisztokrácia pedig alig beszélt magyarul, hiszen számukra a német nyelv a mindennapos érintkezés nyelve volt. E téren jelentős elmozdulást csak a reformkor eredményezett.

A XVIII. században Mária Terézia (1740–1780) és fia, II. József császár (1780–1790) uralkodása idején történt némi előrehaladás az iskolai oktatás terén, bár a modern iskolarendszer kiépítése még csaknem egy évszázadot váratott magára. A magyar nyelv fejlődésében fontos állomás volt Mária Terézia 1777-ben kiadott Ratio Educationisa. E rendelet lehetővé tette a birodalom nemzetiségei számára az elemi iskolákban az anyanyelvek, köztük a magyar nyelv oktatását, bár erre az oktatási rendszer és infrastruktúra

akkori hiányosságai miatt még nem nyílt valódi lehetőség a széles néptömegek számára. II. József nyelvrendelete – az egész császárság területén kötelezővé tette a német nyelv tanítását, ezzel mintegy bevezetendő a német tannyelvű oktatást –, valójában a német nyelv mint birodalmi közvetítő nyelv elterjesztését célozta. Ez a folyamat II. József halálát követően azonban megtorpant, és ezzel egy időben egyre erőteljesebben fogalmazódott meg hazánk nemesi értelmisége részéről a magyar nyelv használata iránti igény. Ehhez először magának a magyar nyelvnek a fejlesztésére, modernizálására volt szükség, amely a magyar nyelvújítók mozgalmának köszönhetően a következő század elején meg is valósult. A reformkor kezdetén (1825) már egy korszerű, hajlékony, a köznyelvi érintkezésre és az irodalmi alkotásra alkalmas nyelv várta, hogy a felső nemesség is kiálljon a magyar nyelv államnyelvvé nyilvánítása mellett. Az 1844. évi. II. törvénycikkben foglaltak alapján a magyar közigazgatásban hivatalosan is megszűnt a nemesség által több évszázadon keresztül használt latin nyelv funkciója, amelyet az elődök a német nyelv ellenében választottak. A magyar társadalom és gazdaság életében az 1867-es kiegyezés jelentette az igazi fordulópontot, hiszen az 1850–60-as évek önkényuralmi időszaka után ekkor nyílt leg hamarabb lehetőség a polgári társadalom létrehozására és a kapitalista gazdálkodásra való áttérésre. Az Osztrák–Magyar Monarchia évtizedeiben kiépült a magyar közoktatás, és gazdagodott a felsőoktatás rendszere. A klasszikus egyetemi szakok mellett a kereskedelmi, műszaki, gazdasági és katonai szakoktatás iránti igényt kielégítő újabb fakultások és intézmények jelentek meg. Immár szervezett iskolai keretek között lehetett szert tenni azokra a szakmai ismeretekre, amelyek megszerzése a XIX. század első felében még korszerűtlenebb formában vagy csak magántanulás révén volt lehetséges.

Bár a szaknyelvek kialakulása hazánkban a Monarchia idejére tehető, ezek csirái természetesen már az azt megelőző időkben is léteztek. Különösképpen érvényes ez a kereskedelem nyelvére, hiszen ez a tevékenység gyakorlatilag az emberrel egyidős, és már korábban is szót kellett értenie egymással a szerződő feleknek: eladónak és vevőnek, megbízónak és megbízottnak. A források alapján megállapítható, hogy a XVIII. században és a XIX. század első felében ilyen irányú ismereteket főként csak a magántanulás során jól alkalmazható levelezési tanácsadó könyvek biztosítottak. Ezek

a munkák tűntek legeredményesebbnek az írásbeli kereskedelmi és üzleti érintkezés szabályainak megismerésére.

A kor divatjának megfelelően az igencsak hosszú címekkel ellátott ilyen tárgyú művek száma nem volt túl nagy – legalábbis amennyiről napjainkban ismeretekkel rendelkezünk, és közgyűjteményeinkben is fellelhetők –, de ezek a munkák feltételezhetően ki is tudták elégíteni az akkori keresletet. A levelezőkönyveket szerzőik leginkább német mintákra támaszkodva készítették. Erre a tényre a műveik elé írt bevezetőben többnyire utaltak is.

Nyelvi szempontból a Magyarországon kiadott levelezőkönyveknek két típusát különböztethetjük meg: vagy csak magyar nyelven, vagy pedig két nyelven, németül és magyarul íródtak. Az első típust Wályi András (1764–1801) Kassán kiadott, röviden csak Norma és levélíró néven emlegetett munkája képviseli (Wályi 1789), míg a másodikra Kis János (1770–1846) levelezőkönyvét nevezhetjük meg példaként (Kis 1805). Wályi András levelezőkönyvének egynyelvűsége a felvilágosodás szellemében felkarolt magyar nyelv nagykorúsításáért folytatott törekvéseket mutatja. Ugyanakkor a kétnyelvű művek születésének hátterében olyan mozzanatok is felfedezhetünk, amelyek a németeknek és a német nyelvnek a magyar üzleti élet és magyar kereskedelmi, üzleti szaknyelv formálásában betöltött nem csekély szerepére utalnak. Ennek érzékeltetésére Kis János életútját és életszemléletét hívhatjuk segítségül, amely általában a kor haladó értelmiségének ebben a kérdésben képviselt véleményét is jellemzi. Kis János, hivatását tekintve, evangélikus szuperintendens volt, de neve napjainkig elsősorban irodalmi vonatkozásban maradt fenn. Életében költőként és íróként is számon tartották, az utókor pedig azért lehet hálás, hogy felfedezte Berzsenyi Dánielt a magyar költészet számára. A Sopron megyei jobbágycsaládból származó Kis János a német nyelvvel akkor ismerkedett meg, amikor falusi környezetben folytatott elemi tanulmányait követően a soproni evangélikus gimnáziumba került. Az új életér, az urbánus jellegű Sopron miliője, lakosságának életmódja, németnyelvűsége, valamint a középiskola tanáraitól kapott gondolatok egyrészt felkeltették, sőt megerősítették benne a magyar nyelv és kultúra iránti érdeklődést és ragaszkodást, másrészt azt a meggyőződést alakították ki benne, hogy a magyarságnak saját nemzeti (társadalmi, gazdasági és kulturális) céljai eléréséhez elsősorban a német nép történelméből kell példát merítenie. Meglátása szerint ehhez a német nyelven át

vezet az út. A német nép ugyanis már korábban megvívta harcát saját köz- és irodalmi nyelve megteremtéséért, s ennek eredményeként megnyílt számára az út a tudományok nemzeti nyelven történő megfogalmazása, terjesztése és gyakorlati alkalmazása előtt.

Kis János a magyar társadalom gazdasági és kulturális elmaradottságával személyesen is szembesülhetett, amikor legációs utat tett Magyarországon. Ekkor lehetősége nyílt az ország egyes területein uralkodó állapotok összehasonlítására. Önéletrajzi munkájában Kis János elismerően nyilatkozott a történelmi Magyarország németek által lakott északi vármegyéinek művelődéséről, iskoláiról. A német műveltséget illetően hasonló gondolatok ébredhettek benne a németországi egyetemeken töltött két szemeszter idején is (Kis 1890).

Kis János tollából a szépirodalmi alkotásokon túl olyan munkák is napvilágot láttak, amelyek vagy egyházi tartalmúak és az ifjúság nevelésével foglalkoznak, s emiatt didaktikus célzatúak, vagy pedig nyelvi vonatkozásúak. Ez utóbbiak között kell megemlítenünk Kis Jánosnak egyrészt a magyar irodalmi nyelv fejlesztésének szükségességéről és lehetséges módszereiről írt munkáját (Kis 1806), másrészt pedig a hétköznapi és az üzleti életben a választékos és szabatos nyelvi kifejezésre példát adó kétnyelvű, magyarul és németül összeállított levelezőkönyvét.

Ez utóbbi mű, amely napjainkban használatos kifejezéssel élve levelezési tanácsadónak nevezhető, három évtizeden keresztül nyújtott segítséget az írásbeli és természetesen a szóbeli érintkezéshez. Kis János a könyvéhez írt előszavában azzal indokolta a kétnyelvűséget, hogy a magyar állam sok német nyelvű lakossal rendelkezik, és előfordulhat, hogy a magyar lakosok a mindennapokban gyakran kerülnek üzleti kapcsolatba a magyarul nem beszélő német anyanyelvű iparosmesterekkel. Ilyen esetekben az eredményes érintkezést a német nyelv, különösképpen pedig megfelelő szakkifejezések ismerete biztosíthatja. Megjegyzendő, hogy 1800 táján az ország lakosságának egy nyolcada németajkú volt, akik ráadásul fontos szerepet töltöttek be a gazdasági és kereskedelmi életben (Ács: 1986). A ma már archaikusan hangzó levelek hűen tükrözik Kis János korának magyar nyelvét. A mintáírások precíz megfogalmazása és stilisztikai helyessége a szerzőnek tulajdonítható, a német nyelvi változatok korrektségét pedig a műfor-

dítóként is tevékenykedő szerző megbízható nyelvtudásán túl a közelebről meg nem nevezett német források autentikussága biztosítja.

A szerző a könyvben közölt levelek szolgai másolásától óva inti az olvasót, hiszen azok tartalmát mindig a valósághoz kell igazítani, ám jól használható példákat biztosíthatnak formai, tartalmi és nyelvi szempontból egyaránt. Kis János művének első része a hétköznapi és familiáris érintkezés alkalmaira ajánl számtalan levélvariációt (köszöntések, jókívánságok, névnap, születésnap, újév, házasságkötés, állás elnyerése, meghívás, köszönetnyilvánítás, szerelmes és panaszos levelek, segítségkérés, figyelmeztetés, szemrehányás és részvétnyilvánítás), a második rész pedig az üzleti és kereskedelmi érintkezés kapcsán felmerülő írástípusokat mutatja be (kereskedelmi, adás-vételi, szállító-, adósságlevelek, felszólítások, adományozások, nyugták, tanúsítványok, testamentumok stb.).

A magyar és német nyelvű levelek nagy része megegyezik, azonban esetenként a két nyelvre jellemző sajátos szerkezetek és a tartalmi háttér eltérése miatt különbségek is megfigyelhetők. Társadalomtörténeti aspektusból érdekes, hogy míg az egyik magyar levél egy öröklés kapcsán megfogalmazott gratuláció, addig a párhuzamos levél tartalma ettől jelentősen eltér, hiszen a jókívánság immár egy polgáriasodottabb élet jellegzetességére utalva, egy a lottón nyert jelentős összeg kapcsán íródott.

Kis János levelezőkönyvét az 1830-as évek közepéig többször is kiadták, igaz az 1832-ben és 1835-ben módosított címmel megjelent két változat már az új kiadótulajdonos, Károlyi István neve alatt jelent meg. Bár Kis János tudomást szerzett erről, mégsem neheztelt, legalábbis ez nem érzékelhető önéletrajzi művében.

A XIX. század derekáig a magyar társadalom életében és a gazdaság területén bekövetkezett változások miatt Heckenast Gusztáv kiadó úgy ítélte meg, hogy szükség van egy újabb, korszerűbb levelezési tanácsadóra, s ennek megírására felkért több személyt is. Mint az 1848-ban megjelent Új magyar–német levelezőkönyv szerzője, Karády Ignác megfogalmazta, a kiadó az ő művét találta legalkalmasabbnak a közlésre (Karády 1848). Ez a mű, mint ahogy a címből is kiderül, továbbra is megőrizte a kétnyelvűséget, ami arra utal, hogy a német lakosság dominanciája és a német nyelv szerepe a mesterségek és az üzleti, kereskedelmi életben még továbbra is erős volt. A korábbiakhoz hasonlóan ez a munka is magánhasználatra készült. Bár

Magyarországon a szakismeretek oktatása iskolai keretek között a szabadságharc leverése utáni években kezdődött meg, de 1867-ig ez német nyelven zajlott, s csak a kiegyezés teremtette meg a lehetőséget a magyar nyelvű szakoktatásra való áttérésre.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy az üzleti, kereskedelmi szakismerek terjesztésében Magyarországon jelentős szerepet játszott az itt élő németajkú lakosság, amely tevékenysége során, illetve más nemzetiségűekkel, köztük a magyarokkal kialakított kapcsolataiban az érintkezés eszközeként a német nyelvet használta. A magyar szerzők német példák alapján állították össze magyar, illetve magyar–német levelezési tanácsadó könyveiket, amelyek a XIX. század első felében hasznos segítséget nyújtottak a soknyelvű magyar társadalom üzleti érintkezésében.

Irodalom

- Ács, Z. 1986. *Nemzetiségek a történelmi Magyarországon*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Karády, I. 1848: *Új magyar-német levelező vagy is gyűjteménye a' polgári életben előforduló mindenféle iratoknak mint: köszöntő-, köszönő-, mentegető-, meghívó, ajánló-, emlékeztető- és intő levelek, valamint: nyugtatóványok, váltók, utalványok, bizonyítványok, meghatalmazások, folyamodások, szerződések, végintézetek, 's a' t. a' leghasználtabb címekkel együtt*. Szerkeszté Karády Ignác. Pest. 1848. Heckenast Gusztáv sajátja. *Neuer ungarisch-deutscher Briefsteller oder: Sammlung aller Gattungen von Briefen, wie sie im bürgerlichen Leben vorkommen als: Glückwünschungs-, Danksagungs-, Entschuldigungs-, Einladungsschreiben, Bittschriften, Erinnerungs- und Mahnbrieife, dann Quittungen, Wechsel, Anweisungen, Atteste, Vollmachten, Contracte, Testamente u.s.w. Nebst Angabe der üblichsten Titulare* von I. Karády. Pest, 1848. Verlag von Gustav Heckenast.
- Kis, J. 1805. *Magyar és német levelező könyv, vagy részszerint regulákból, részszerint példákból álló oktatás, miképpen kellessék mindenféle leveleket, 's a' közönséges életben szükséges egyéb aprólékos irásokat, úgy mint: instantziákat, contractusokat vagy egyesség-leveleket, kereskedésbeli leveleket, obligatziókat, kvietanziákat, testamentumokat 's a' t. készíteni*. *Deutscher Briefsteller für alle Fälle des gesellschaftlichen Lebens. Nebst einer*

gründlichen Anleitung, die im gemeinen Leben nöthigen Geschäftsaufsätze, als: Bittschriften, Contracte, Handlungsbriefe, Schuldverschreibungen, Testamente, u.s.w. ohne Zuziehung eines Rechtsgelehrten selbst verfassen zu können. Als Seitenstück zum ungarischen Briefsteller. Pest: N. Kiss István könyv árosnál. 1805.

Kis, J. 1806. *A magyar nyelvnek mostani állapotjáról, kimivelhetése módjairól, eszközeiről.* Pest: Trattner ny.

Kis, J. 1890. *Emlékezései életéből. Maga által feljegyezve.* 2. kiadás. Budapest: Franklin

Mészáros, I. 1988. *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 1996–1948. Általánosan képző középiskolák.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Schack, B. – Vincze, F. 1930. *A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon. A külföldi kereskedelmi oktatásügy történetének vázlatával. Első hazai mindennapos kereskedelmi iskolánk megnyitásának századik évfordulója alkalmából.* Budapest: Franklin.

Wályi, A. 1789: *A' norma és a' levél író, az az: a' Nemzeti Oskolák' Mi-vólta, Tulajdonsága, Érdeme, Haszna, a' Nemzeti Tanítók meg-kívántató tehetségei, Normalis tanítás' módja, a' külömbféle Levelek nemeire fel-segálló Szabások, Példákkal világosítva: útasító levelek , vagy Assignatiók, Quietantiák, Recepissék, Tört-levelek, Kontók, Ausztziglik, Bizonyság-levelek, Testamentomok' írására vezető rövid Út-mutatás.* Németből szedegette s írta Wályi K. András, tanító a' Kassai Királyi Normális Oskolában. Kassán, Fűskúti Landerer Mihály' betüivel. 1789.

Az anglo-neologizmusok megjelenése a vendéglátás és a szálláshely-szolgáltatás szakembereinek nyelvhasználatában

Vizsgálat német, orosz és magyar korpuszokon

N. Csák Éva

Bevezetés

Három olyan nyelvben, amelyek történelmi, gazdasági és nyelvi rendszerbeli szempontból is nagymértékben eltérnek egymástól, egyre több közös, univerzális és tipikus sajátosságot fedezhetünk fel a globalizációs folyamatok következtében. Rendkívül figyelemre méltó számomra ez a tény, ezért kutatásom szűkebb vizsgálódási terét a három rendszerváltó ország nemzetgazdasági, azon belül a szállodaipari szaksajtóban megjelenő neologizmusai képezik.

1. A szaksajtó sajátosságai

A sajtótermékek már közvetlenül a második világháború után, a német gazdaság amerikai fennhatóság alá kerülésekor a legfontosabb kapuivá váltak az amerikanizmusok német nyelvbe való beáramlása számára (Carstensen 1967), és a gazdasági változások ma is legelőször a szaksajtó oldalain csapódnak le valóságos neológiai robbanás formájában (Zemskaja 1996, Tihonovskaja 2005), tehát többnyire a sajtóban olvashatók először a neologizmusok (Ablonczyné 2006).

A gazdasági zsurnalizmusra az anglicizmusok megjelenése még jellemzőbb, mint a napi sajtó esetében. Kutatásom első lépéseként kiválasztottam a német, a magyar és az orosz szállodaipar szakmai köreiből leginkább elismert folyóiratokat, és ügyeltem arra, hogy

- közöttük megtalálhatók legyenek az adott ország szállodaszövetségének hivatalos lapjai,
- mindegyik közel azonos időszakokban jelenjen meg (kéthetente vagy havonta),
- mindegyiknek közel azonos legyen a formátuma és a megjelenése,

- a megcélzott olvasóközönség mindenütt a szakmabeli szállodaipari szakember legyen,
- mindegyik sajtótermék autentikus nyelvi mintát adjon,
- az összes folyóirat közel azonos szövegtípusokkal és műfajokkal dolgozzék.

Ilyenek pl. *Allgemeine Hotel- und Gaststättenzeitung (AHGZ)*, *Tophotel*, *Der Hotelier*, *Der Gastronom* (német); *Парад отелей, Гостиница и ресторан, Ресторан эксклюзив, Отель, Пять звёзд, Турбизнес* (orosz); *Turizmus Panoráma / Turizmus Bulletin, Kulinárium, Vendéglátó Magazin, Gasztronómia, Szálloda, Turisztika (GSZT)* (magyar).

A letöltéseket a megadott folyóiratok honlapjairól addig folytattam, míg el nem értem a nyelvenkénti 1 millió szövegszavas állományt. Fontosnak tartottam, hogy a szövegszavak mennyisége nyelvenként közel azonos legyen. Az így nyert 3 db, 3 nyelvű szövegkorpuszt Word-, PDF-, illetve TXT-fájlként tároltam, így előkészítettem a szoftveres elemzésre.

Alapnyelvként és egyúttal alapkörpuszkként a németet választottam, mert

- a német nyelv és annak gazdasági jellegű nyelvhasználati színterei állnak a legrégebb idők óta kontaktusban az angol amerikai változáttal (Schlick 1984/1985),
- ebben a nyelvben érhetők leginkább tetten az asszimilációs folyamatok, hiszen nyelvrendszerének szerkezete a legközelebb áll az angolhoz, továbbá
- ebben a nyelvben van leginkább szükség az anglo-neologizmusok szerepének és funkcióinak feltárására, illetve német nyelvű ekvivalensek megalkotására.

A német alapkörpuszban elvégzett vizsgálat eredményeit vetítettem rá a két célkörpuszra, a magyarra és az oroszra. Az összehasonlítás irányai ennek alapján: német magyar, majd német orosz.

2. Az anglo-neologizmusok kiválasztásának módszere

A továbbiakban előkészítettem az első, ideiglenes névszólistát. Szakmai kompetencia és szubjektív nyelvi intuíció alapján névszókra, főként főnevekre koncentráltam, mivel a neologizmusok többnyire főnévi szófajúak. Az igék periferikusan, a névszók továbbképzésénél jelennek meg, pl. *Leasing* > *leasen*, *Walking* > *walken*

A fõnt megnevezett nyomtatott szaklapokból kiválogatott idegen eredetű névszõkat a szállodaipari szakma cselekvésterei alapján (Kóródy 2007) tematikus csoportokba rendeztem. Ezzel kívántam bizonyítani, hogy az adott lexémák valóban a szállodaipar tárgykörébe sorolhatók, még akkor is, ha azok az általunk elfogadott szaknyelvi modell legalsó rétegében, a szakírányú köznyelv szintjén helyezhetõk el. Pl.:

- Szállodaszervezés, szállodai üzemeltetés, menedzsment és marketing, pl. *Yield Management, Benchmarking, Supply-Management, Customer Relationship, Pre-openings* stb.
- Szálláshelyek, szállodák fajtái, típusai, pl. *City-Resort, Design-Hotel, Budget-Hotel* stb.
- Szállodai munkaszervezés, szervezeti felépítés, földszinti és emeleti munkafolyamatok, beosztások, címek, rangok, pl. *Executive Housekeeper, Chef-Steward, -Butler, Headhunter, Recruiting* stb.
- Szállodai szolgáltatások:
 - a közlekedés (érkeztetés, utaztatás) megszervezése, pl. *Shuttle, Travel Industry, front Office* stb.,
 - étkeztetés, pl. *Lunch, Brunch, Convenience Food* stb.,
 - gyógyászati, wellness- és sportajánlatok, pl. *Whirlpool, Nordic Walking* stb.,
 - kulturális és egyéb szórakozási lehetõségek, pl. *Event, Entertainment, Sightseeing* stb.,
 - egyéb: *Wake-up-Call, Guest Supplies* stb,
 - konferenciák, kongresszusok szervezése, pl. *Incentive, Workshop, Training* stb.
- A szálláshely-szolgáltatási tevékenység tárgyi feltételei:
 - épület, környezet, mûszaki kialakítás, helyiségek, szobai berendezések, felszerelések, szoftverek, pl. *Beach, Kingsize-Bett, Handling, Lounge, Video-on-demand, Flatscreen, CD-Player, Hotel Reservation Service* stb.

A 330 tételbõl álló szõjegyzék képezte a kulcsszavak listáját, melyek tartalmaznak

- angol eredetű, pl. *Wellness*, illetve
- angol nyelvi közvetítéssel kölcsönzött, pl. *Spa*, vagy

- angol nyelvi elemekből álló (álanglicizmusok, pl. *Barkeeper, Dressman*)
- újszerű, egyszerű szavakat és szóösszetételeket, továbbá
- már a rendszerváltás előtt meglévő angol eredetű lexémák új jelentéseit, pl. *Trainer*,
- terminusként használt, lexéma értékű szóösszetételeket, pl. *Total Quality Management Housekeeping Manager, Nordic Walking*,
- gyakori elő- és utótagokat, pl. *Pay-, -minded*
- angol nyelvű szintaktikai egységeket (Barz 2006/Duden), pl. *Do not disturb*.

A kulcsszavakon tehát olyan egyszerű szavakat, lexéma értékű szószerkezeteket, szóösszetételeket, előtagokat, utótagokat vagy képzett névszókat értek, amelyek gyakori előfordulása (önmagukban vagy egy további összetételben, illetve képzett szóban) mindhárom nyelv szállodaipari szaksajtójában valószínűsíthető.

3. A szoftveres elemzés módszere

A vizsgálódásom tárgyává a kulcsszavak közvetlen szöveggörnyezetét tettem, és elvégeztem az alapkörpusz teljes körű kvantitatív-kvalitatív elemzését. A statisztikai kimutatás grafikus megjelenítését azonban nem tűztem ki célul. Az anglo-neologizmusok előfordulásait számszerűsítettem, és kettő-három, a körpuszból kiemelt mondattal vagy szövegrésszel támasztottam alá. Amennyiben a kulcsszavak egyszerű szavak voltak, alattuk a leggyakoribb és legjellemzőbb szóösszetételeket szerepeltettem példaanyaggal. Leggyakoribb és legjellemzőbb szóösszetételeken azt értem, hogy a kulcsszó előfordulásának legalább a tizedében az adott szóösszetétel megjelent.

Ezek kiválasztása is az *AntConc* 3.2.1. konkordanciaprogram segítségével történt. 3 találat esetén egyenesen a körpuszból emeltem ki a példamondatokat. 10 vagy több találat után a konkordancia és a *Clusters* menüpont segítségével a keresett szót a körülötte elhelyezkedő szócsoportok szerint gyűjtöttem ki szintén az előfordulások szerint. Majd az 1R és 1L funkciókat választva a keresett szó melletti jobbra és balra eső szövegszavakat szedtem ábécé szerinti sorba. Ennek alapján vizsgáltam a leggyakoribb szóösszetételeket és szóképzéseket.

Amennyiben a keresett kulcsszó főleg egyszerű szóként fordult elő, külön nem emeltem ki a kulcsszó alatt domináns szóösszetételeket, de a példanyagban előfordulhat a kulcsszó szóösszetételekben vagy szóképzésben is.

3. A kulcsszavak korpuszalapú vizsgálatának eredményei

3.1 Német–magyar egybevetés

3.1.1 Morfo-szintaktikai jellemzők

A szófaj szerint vizsgált német neologizmusaim megoszlása a következő: 95% főnév, 2,6% melléknév, 2,3% ige. A némethez hasonlóan igen erős nominalizációs tendencia jellemzi a magyar szállodaipari szaknyelvet is: 92% főnév, 4% melléknév és 4 % ige.

A német szaknyelvi korpuszomban dominálnak az egy szóban és kötőjellel írt összetételek, a magyarban a külön szóban írt szószerkezetek, pl.

Economy-Hotel – economy szálloda,

Franchise-Geschäft – franchise ügylet,

High tech - Anspruch – high tech igény,

Incentive-Programme – incentive programok.

A német és a magyar szóösszetételek és lexéma értékű szószerkezetek között nincs éles határvonal, pl. *Club Hotel / Clubhotel, Room Service / Roomservice, brand menedzser / brandmenedzser, drink-bár / drinkbár.* A helyesírási változatok állandó mozgásban vannak. A magyar szószerkezetek a némethez viszonyítva kevésbé tendálnak a szóösszetétel felé, ha a jövevény anglo-neologizmus egy, a magyarban már meghonosodott elő- vagy utótaggal bővül, pl. *Finger + Food > Fingerfood, Reklamation + Handling > Reklamationshandling, Leisure + Bereich > Leisurebereich, Retro + Look > Retrolook; Key Card + Systeme > Key-Card-Systeme, Fast Food + Ketten > Fast-Food-Ketten,* de: *Lobby bár, catering cég, pulyka chips.*

Jóllehet, szórványosan ez a tendencia a magyarban is megfigyelhető, pl.

bowling > bowlingterem, holding > holdingrendszer, brand > brandsztori, spa > spavilág.

Az előző szóalkotási tendenciából adódik, hogy a németben számos hibrid szerkezetet találunk, pl. *Showküiche, Check-out-Terminal, CRM-Systeme.* A magyarban számuk a némethez képest elenyésző, mert ezeknek inkább a szószerkezetek felelnek meg, pl. *beauty részleg, flat screen televízió.*

A háromtagú, lexéma értékű – legtöbbször terminus értékű – szószervezetek a némethez hasonlóan megmaradnak angol írásmódban és külön írt változatban a magyarban is, pl.

Gross Operation Profit – gross operation profit,

Total Quality Management – total quality management,

Key Account Manager – key account manager (és nem menedzser).

Ha a magyar nyelvben az anglo-neologizmus második komponenseként a magyar lexéma terjed el, akkor az első komponens is válhat jelzővé, ezzel bővítve a magyar jelzős szerkezetek számát, pl.

Continental Breakfast – kontinentális reggeli,

Operational Leader – üzemeltetési igazgató.

Az anglicizmus akár a német szintaktikai szerkezetbe is beépülhet, pl. *Einzigartigkeit schlägt Employability*. A magyar szaknyelv szintaktikai rendszere nem befogadóképes az anglicizmusokra.

Az anglo-neologizmusok helyesírását igen nagy bizonytalanság övezi mind a német, mind a magyar szállodaipari szaksajtóban.

3.1.2 Lexiko-szemantikai jellemzők

Az anglo-neologizmusokkal a magyar szállodaipari szaknyelvben is jelölési hiányokat pótolnak a szakemberek. Ide tartoznak az angolszász reáliák, amelyek kultúrspecifikus jelentéskiterjedéssel rendelkeznek, és a közgazdasági, szállodaipari, minőségügyi normák, illetve terminusok, ahol az egyértelműség a legfőbb kommunikációs cél, pl.

Muffins – muffinok,

das Bowling – bowling,

das Front-Office – front office,

die Guest Relations – guest relations.

A szálláshely-szolgáltatásra jellemző munkakörök, beosztások és funkciók esetében is ragaszkodnak a multinacionális szállodaláncok magyar szakemberei az angol nominációkhoz, német kollégáikhoz hasonlóan, pl.

Chief Executive Officer – chief executive officer,

Sales Manager – sales manager.

Megtalálhatók azonban a magyarított változatok is, akár az archaizmusok újjáélesztése különleges marketingfogásként, pl.

Sales manager – sales manager / értékesítési igazgató,

Front Office Manager – front office manager / menedzser, háznagy.

A modern szállodaipari-számítástechnikai berendezések és wellness kezelési módok és módszerek tekintetében elmondható, hogy a magyar szakirodalom eleve kevesebb újíttással foglalkozik, mint a német. Elnevezései esetében azonban túlsúlyban vannak az anyanyelven megalkotott változatok, pl.

Flatscreen – síkképernyő,

Touchscreen – érintőképernyő.

Amennyiben a lexémák jelentéstöbbletet hordoznak a denotátumban, a némethez hasonlóan megjelennek az angol variánsok, pl.

Boom – boom,

Beauty-Bereich – beauty részleg,

Outdoor-Programme – outdoor tréning.

A konnotatív jelentéstöbbséggel rendelkező anglo-neologizmusok a némettel ellentétben nem jellemzők a vizsgált szaknyelvi rétegben, szinonimaként vagy konkurenciaváltozatként sem tekinthetők. A német szaksajtóban előforduló stilisztikai neologizmusok a magyarban inkább a beszélt nyelvben élnek tovább, pl. *filing, lájtos, dizájnos*.

Az ágazat erős globalizációs jellegének következtében legalább annyi tulajdonnevet használ a magyar szállodaipari szakember, mint a német, de ezek megléte nem implicálja a stilisztikai anglo-neologizmusok fokozottabb használatát.

3.2 Német–orosz egybevetés

3.2.1 Morfo-szintaktikai jellemzők

A szófaj szerint vizsgált német neologizmusaim megoszlása a következő: 95% főnév, 2,6% melléknév, 2,3% ige. A némethez hasonlóan igen erős nominalizációs tendencia jellemzi az orosz szállodaipari szaknyelvet is: 86,4% főnév, 12% melléknév és 1,6 % ige.

A német szaknyelvi korpuszunkban dominálnak az egy szóban és kötőjellel írt összetételek, ezeknek az oroszban jelzős szerkezetek felelnek meg, pl.

Catering-Firma – кейтеринговая компания,

Budget-Hotel – бюджетная гостиница,

Online-Buchung – онлайнное бронирование,

Marketingkommunikation – маркетинговая коммуникация.

Az azonnali asszimiláció a némettel ellentétben nem a nagybetűs írásmódnál, hanem az orosz fonémarendszerbe való beépülésnél, a fonetikai átírásnál mutatkozik meg, pl.

Travel Industry, Time-out – тревел-чек, тайм-аут.

A grammatikai nem megformálásában azonban a némethez hasonlóan vannak ingadozások, pl.

der / das Account, der / das Trolley – букинг-ном / букинг-нома.

Az anglo-neologizmusok egyes és többes számának felismerése a német morfológiai hasonlóság miatt gyorsan megtörténik. Az orosz nyelvben azonban fellelhetők ingadozások, pl.

das Know-how – собственные ноу-хау / своё ноу-хау,

die Chips – чипсы.

A kötőjellel írt, kétkomponenses, angol eredetű szóösszetételek felelősek az orosz nyelv szóösszetételi részarányának növekedéséért, pl.

Back-Office – Бэк-офис,

Event-Agentur – event-агентство.

A melléknévi előtagú, illetve három komponensből álló összetételek helyett az orosz szaknyelvben dominálnak a jelzős szerkezetek, a birtokos szerkezetek és a hátravetett jelzők, amelyek lexéma értékű szó szerkezetekként funkcionálnak, pl.

Design-Hotel – дизайнерский отель,

Fast-Food-Restaurant – фаст-фудовская закусочная,

Bachelor-Abschluss – степень бакалавра,

Dienstleistungspackage – пакет услуг,

Das All-Day-Dining-Konzept – концепция all day dining,

Fast-Food-Markt – рынок фаст-фуд,

Beautybereich – зона бьюти.

A hibrid szerkezetek tekintetében az orosz szaknyelv a némethez képest kevésbé nyitott, szintaktikai rendszerébe angol szó nem épül be.

3.2.2 Lexiko-szemantikai jellemzők

Az anglo-neologizmusokkal a német nyelvhasználathoz hasonlóan az orosz szállodaipari szaknyelvben is jelölési hiányokat pótolnak a szakmai kommunikáció résztvevői. Ide tartoznak az angolszász reáliák megnevezései, melyek kultúraspecifikus jelentéskiterjedéssel rendelkeznek, és a közgazda-

sági, szállodaipari, minőségügyi normák, illetve terminusok, ahol az egyértelműség a legfőbb kommunikációs cél, pl.

Das Bowling – боулинг,

Die Chips – чипсы,

Back Office – бэк-офис,

Das Benchmarking – бенчмаркинг.

A szálláshely-szolgáltatásra jellemző munkakörök, funkciók és beosztások esetében váltakoznak az angol és orosz nominációk, pl.

Der Chief Executive Officer – *Chief executive officer* / исполнительный директор,

Der Sales Manager – сэйлз менеджер / директор по продажам.

A modern szállodaipari-számítástechnikai berendezések, a wellness kezelési módok és módszerek elnevezései esetében azonban túlsúlyban vannak az anyanyelven megalkotott változatok, pl.

Das Anti-Aging – антиэйдж-косметика / антивозрастная косметика,

Der Flatscreen – плоский экран,

Die Key-Card-Systeme – магнитные замки,

Der Touchscreen – сенсорный экран,

Das Body-Treatment – процедуры по уходу за кожей лица и тела.

A konnotatív jelentéstöbblettel rendelkező stilisztikai anglo-neologizmusok nem mutatnak fel olyan differenciált rétegződést, mint a németben. A vizsgált szaknyelvi rétegben, szinonimaként vagy konkurenciaváltozatként sem tekinthetők. A német szaksajtóban előforduló stilisztikai neologizmusok az oroszban inkább az alacsonyabb absztrakciós szinten elhelyezhető írásbeli műfajokban és a beszélt nyelvben élnek tovább.

Az ágazat erős globalizációs fokának következtében legalább annyi tulajdonnevet használnak az orosz szakmai nyelvhasználók, mint a németek, de ezek előfordulása nem implicálja a stilisztikai anglo-neologizmusok fokozottabb használatát, a tulajdonneveket is igyekeznek inkább anyanyelvükre lefordítani.

Összességében véve az orosz gazdasági nyelv használója a némethez képest nagyobb hajlandóságot mutat arra, hogy a beáramló angol elemek orosz nyelvi ekvivalenseit megtalálja és azonnal használja, vagy párhuzamosan megjelenítse az angol nyelvi változat mellett. Az eredetileg angol

nyelvű riportok, interjúk során megfigyelhető továbbá, hogy a riportalany szó szerinti idézése után az orosz szaklapok munkatársai következetesen lefordítják a nyilatkozatot oroszra is. A német nyelvhasználó abból indul ki, hogy célcsoportja eleve érti az idézetet.

4. Kitekintés

A korpusz mérete lehetővé teszi egyéb új tendenciák feltárását nem csak az anglo-neologizmusok tekintetében. További átfogó, komparatív elemzés segítségével a nem angol eredetű neologizmusok rendszerét is feltérképezhetnénk megadott szempontjaink alapján.

Irodalom

- Ablonczyné Mihályka L. 2006. *Gazdaság és nyelv*. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Barz, I. 2006. Die Wortbildung. In: *Grammatik 4*. Dudenverlag Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut F.A. Brockhaus AG. 641–771.
- Carstensen, B. 1967. *Amerikanismen der deutschen Gegenwartssprache. Entlehnungsvorgänge und ihre stilistische Aspekte*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Kóródi M. 2007. *Szálláshely-szolgáltatási alapismeretek*. Szolnok: Szolnoki Főiskola Kiadója.
- Schlick, W. 1984/1985. „Diese verflixte englische Geschlechtslosigkeit!” Zur deutschen Genuszuweisung bei neueren Lehnsubstantiven aus dem Englischen. In: *Muttersprache*. 3–4. 193–221.
- Tihonovskaja, e. (2005) = Тихоновская, Е. 2005. Функциональный статус англо-американизмов в зеркале русской прессы. Электронный ресурс: Linguistic.ru. Moskva.
<http://linguistic.ru/index.php?id=131&op=content> (Hozzáférés: 2006. 11. 16.).
- Zemskaja, E.A. = Земская, Е.А. 1996. Клише новояза и цитация в языке постсоветского общества. *Вопросы языкознания* 3. 23–31.

Idegen nyelvi hatások a logisztikai szaknyelvben

Nyakas Judit

1. Bevezetés

A globalizálódó világban egyaránt elengedhetetlen az idegen nyelvek és a szaknyelvek ismerete. A gazdaság és a tudományos kapcsolatok globalizálódása a nyelvek egymásra hatását eredményezi, egyre több idegen szó, kifejezés jelenik meg a szaknyelvi kommunikációban, ami a szaknyelv folyamatos változását hozza magával. A technika rohamos fejlődése következtében az angol nyelv egyre erősödő szerepe különösen megfigyelhető a logisztikai szaknyelvben is.

A cikk tárgya a logisztikai szaknyelvet meghatározó idegen – főként angol – nyelvi hatások vizsgálatának bemutatása a választott írott korpusz alapján. A szaknyelv változásának jellemzése előtt fontosnak tartom ismertetni a logisztika fogalmát, a szaknyelv használóinak körét és az írott szaknyelv jellemzőit.

A logisztika a közgazdaság-tudományokat, a gazdálkodás-, illetve a műszaki tudományokat érintő multidiszciplináris tudomány, melynek fogalma napjainkra mind a tudományban, mind a vállalati gyakorlatban létjogosultságot nyert. A *logisztika* szó a görög *logo* szóból ered, melynek jelentése számolni, számítani, tervezni. Ebből alakult ki a *logistikos* melléknév, melyet az ókori görög városállamok gazdaságának ellenőrzésére alkalmaztak.

A magyar szaknyelvben a *logisztika* kifejezés először az 1960-as, 1970-es években jelent meg. Ekkor alakultak ki az első magyar nyelvű definíciók, főként az angol és német szakirodalomra támaszkodva. Kezdetben döntően az anyagmozgatási folyamatok vizsgálatára alkalmazott elemzési eljárásokra vonatkozott, később fokozott szerepet kapott a logisztikán belül az anyagmozgathoz kapcsolódó elméleti leírás is. Középpontba kerülését a modern gazdaság működésének elengedhetetlen feltétele, a versenyben maradás kényszerítette ki. Céljai: a vevői igények gyors teljesítése, a minőség maximalítása és a költségek minimalizálása.

A logisztika elsődleges funkciója a kommunikációs hálózat kiépítése a vásárló és a termelő között, így a szaknyelv meghatározó szerepet játszik a

szereplők közti üzenet közvetítése során, amelyhez elengedhetetlen a pontosság, a gyorsaság és a megbízhatóság (Szegedi 2003).

2. Az írott logisztikai szaknyelv általános jellemzői

A logisztikai szaknyelv használóinak legnagyobb csoportját a gyártó és kereskedő vállalatok, a logisztikai szolgáltatók, szállítványozók és fuvarozók jelentik. További nyelvhasználók az ellátási lánc egyéb beszállítói (telekommunikációs szakemberek, bankok, ipari parkok stb.), minisztériumok, hivatalos szervek, érdekképviseletek, illetve egyetemek.

Az írott szaknyelvre jellemző legfontosabb műfajok: a szerződést előkészítő dokumentációk (pl. ajánlatkérés), szerződés, árut kísérő dokumentációk (pl. fuvarokmányok, biztosítási okmányok), levél, e-mail, pályázat, hirdetés, tudományos cikk, ismeretterjesztő cikk, jelentés. Az írott logisztikai sajtónyelv fontos ismérve, hogy szakemberek által szakemberek számára írt szakcikkeket tartalmaz, melyekre jellemző az egyértelmű, tömör, lényegre törő fogalmazás és a specifikus szakszókincs használata. Gyakori az összetett szók (pl. *költségháromszög*, *raktárgazdálkodás*, *értéklánc*, *vevőszegmens*), a rövidítések, betűszók (*CRM-rendszer*, *RFID*, *IT*), illetve a prefixumok (*e-logisztika*, *mikrokörnyezet*, *metalogisztika*) használata.

2.1. Idegen nyelvi hatások a logisztikai szaknyelvben

A szaknyelv – főként a gazdasági szaknyelv – változása minden esetben összefügg a társadalmi, politikai, gazdasági és technikai változásokkal. Ablonczyné megfogalmazásában:

„Az elmúlt másfél évtizedben a magyar gazdaság szerkezete átalakult, amelynek eredménye a korábban intézményileg zárt magyar gazdaság kinyitása, valamint európai és globális integrációja volt. Mindezeket a jelenségeket figyelembe véve nem csoda, hogy gazdasági szaknyelvünk is nagy változásokon ment keresztül” (Ablonczyné 2006: 39).

A globalizálódó világban átalakulnak a társadalmi és gazdasági struktúrák, és az ún. információs társadalom korában a munkaerőpiacon elvárt egyik legfontosabb kompetencia az idegen nyelv, illetve a szaknyelv ismerete. A multinacionális cégek meghatározó szerepet játszanak a világ gazdaságában, és a világ legtöbb pontján a vállalati kommunikáció nyelve az angol. Német multinacionális vállalatoknál végzett nyelvi vizsgálataim során

szembesültem azzal a ténnyel, hogy a vállalati kommunikációban minden esetben az angol a hivatalos közvetítő nyelv, még akkor is, ha az egyik félnek sem anyanyelve, és adott esetben van más, mindkét fél által beszélt idegen nyelv (pl. német, olasz). Az angol nyelv dominanciája azonban nem csupán a nyelv ismeretét teszi elengedhetetlenné, hanem a nyelvek egymásra hatását, de főként az angol nyelv többi nyelvre gyakorolt hatását eredményezi.

A logisztikai szaknyelvben különösen meghatározó szerepet játszik az angol nyelv. A magyar szakszövegekben tömegesen fordulnak elő angol szók, kifejezések, melyek magyarra történő fordítása a legtöbb esetben elmarad. Vizsgálataim során számos magyar anyanyelvű logisztikai szakembert (vállalati vezetőket és egyetemi oktatókat) kérdeztem az említett nyelvhasználati jelenségről. Számos esetben egy-egy szakszónak, rövidítésnek csak az angol formáját tudták megnevezni, mivel annak magyar megfelelője egyáltalán nem épült be a magyar szaknyelvbe. Ennek egyik oka a technika gyors fejlődése és változása, ami új szakszavak megjelenését és a szakszókincs folyamatos változását eredményezi. A gyorsan beáramló angol szakszók rögtön beépülnek a logisztikai szaknyelvbe. A szaknyelvhasználók véleménye és tapasztalata szerint meghatározó ok az is, hogy a logisztikában alkalmazott nemzetközi kifejezések, rövidítések magyarítása a szakmai kommunikáció során pontatlanságokhoz és félreértésekhez vezethet, azok magyarítását és gyakorlati alkalmazását a legtöbb nyelvhasználó elképzelhetetlennek tartja. A legtöbb esetben két magyar anyanyelvű fél is az idegen nyelvi elemeket alkalmazza kommunikációja során. Balázs Géza szerint: *„Talán van valami igazságuk azoknak, akik azt mondják, hogy egyetlen élő nyelv a világkommunikációban egyenlőtlenséget okoz. Szükség van közvetítő nyelvekre – de a leghelyesebb, legdemokratikusabb az lenne, ha több nyelvet hoznának ilyen helyzetbe”* (Balázs 2002: 11).

3. Példák

A jelen nyelvészeti vizsgálataimhoz választott korpusz a Supply Chain Monitor logisztikai szakfolyóirat, ami a magyar gazdaság nagy- és középvállalatai számára íródott, zárt terjesztésű lap. A következő példák az említett folyóirat szócikkeiből származnak.

Gyakori az angol rövidítések (betűszók és mozaikszók) előfordulása a magyar nyelvű szakszövegekben.

- **Betűszók:** *TEU (Twenty-Foot-Equivalent Unit – a konténerforgalom nagyságát kifejező mértékegység), RFID (Radio Frequency Identification – rádiófrekvenciás azonosítás); CRM (Customer Relation Management – ügyfélkapcsolati menedzsment).*
- **Mozaikszók:** *Rentcon (rent-a-container – konténerbérlés), Expo (exposition – kiállítás), fifo (first in-first out – kirakodási technika).*
- Jellemző az angol szók, kifejezések használata, amelyek eredeti alakban épülnek be a magyar mondatba: *a cross docking bevezetésével; a Customer First alapelv keretében; Just In Time gyártás; a smart chip alapján; A német Lean Factory tizenegy tagból áll, három divíziója van: Consulting; Product és Software; logisztikai folyamatok re-engineering; a Controlling koncepció.*
- Angol–magyar szóösszetételek: *catering-kiszolgálás; IT-kapcsolatok.*

A logisztikai szaknyelvben főként a szállítmányozás területén találunk példát a német és francia szók használatára.

- német példa: *RoLa* szállítás, *ROLA* vonatok (*Rollende Landstraße – ’gördülő országút’*). *RO/LA* szállítás
- francia példa: *e/v. (en ville – helyben), wagon de particulier* (magán vasúti kocsi).

4. Problémák

A logisztikához elengedhetetlen technikai feltételek gyors változása miatt a szaknyelvbe folyamatosan áramlanak be az idegen szók, kifejezések, amivel a magyar írott szaknyelv nehezen tud lépést tartani. A magyar nyelvű szakszövegek vizsgálata során felmerült a probléma, hogy a legtöbb idegen szó magyarítására nem kerül sor, viszont azok helyesírása gyakran következtelen és használatuk nem egységes.

Példák:

- *RO/LA; ROLA; RoLa*
- *cross docking; cross-docking; Cross Docking*
- *Controlling; kontrolling*
- *management; menedzsment*

Gyakori eltérések és következtelenségek mutatkoznak a kezdőbetűk és a kötőjelhasználat esetében.

5. Összegzés

Megoszlanak a vélemények arról, hogy szükséges-e minden esetben az idegen szók magyarítása és annak adminisztratív szabályozása a logisztikai szaknyelvben. A nyelvészek között is vitatott, hogy a szaknyelvben szükség van-e az idegen rövidítések, kifejezések magyarítására, hiszen a szaknyelvi kommunikáció a logisztika területén főként angolul zajlik, és a magyar szaknyelv az új szót azonnal az eredeti alakjában veszi át.

Vitatott, hogy a problémák közé sorolandó-e az a tény, hogy az angol nyelv ismerete napjainkra elengedhetetlenné vált a logisztika területén dolgozó szakemberek számára, és ennek hiánya nehézségeket és kommunikációs problémákat okoz.

„Akkor tehát a verseny eldőlt: az angol lesz Európa közvetítő nyelve – s később talán hivatalos nyelve? A verseny nem dőlt el, s nem is lenne szerencsés, ha az angol nyelv egyeduralmával dőlné el” (Balázs 2003: 3).

Irodalom

- Ablonczyné Mihályka, L. 2006. *Gazdaság és nyelv*. Pécs: Lexikográfia.
- Balázs, G. 2003. Globalizmus – lokalizmus. *Nyelvek: közvetítő nyelvek, anyanyelvek. Édes Anyanyelvünk* XXV. évf. 3. szám. 3.
- Balázs, G. 2002. *Nyelvünkben a világ*. Budapest: Ister.
- Prezenszki, J., Szegedi, Z. 2003. *Logisztika-menedzsment*. Budapest: Kossuth.

Az angol EU-nyelvhasználatot jellemző lexikai elemek

Jablonkai Réka

Bevezetés

Az angol nyelv közvetítő, *lingua franca* nyelvként való használata a gazdasági és az üzleti életben már általánosan elfogadott tény globalizálódó világunkban. Az Európai Unió nyelvpolitikájában azonban nagy hangsúlyt fektet a nyelvi sokszínűsége (A Tanács következtetései a többnyelvűségről 2008) és arra, hogy polgárai saját anyanyelvükön intézhessék ügyeiket az unió intézményeiben (A Tanács 1. rendelete 1958). Így nem meglepő, hogy a szaknyelvkutatásban is a nyelvpolitika (Pym 2000), a fordítástudomány (Klaudy 2001) és a terminológia (Dróth 2000, Fischer 2007) kérdéskörében találkozunk az Európai Unió dokumentumainak nyelvezetét, nyelvhasználatát vizsgáló tanulmányokkal. Azonban míg korábban az Európai Unióban az angol nyelvet elsősorban a tagállamok közötti kommunikációban alkalmazták gyakran, az utóbbi években az angol nyelv előretörése figyelhető meg az unió intézményein belüli kommunikációban is (Truchot 2002). Ez szükségessé teszi az angol EU-nyelvhasználat pedagógiai célú vizsgálatát is, hogy olyan tananyagok készülhessenek, melyek a jövő EU-szakembereit célirányosan készítik fel az EU intézményeiben használt angol nyelvű EU-dokumentumok nyelvhasználatára. Az itt bemutatott kutatás célja, hogy az angol EU-nyelvhasználat szókincsének vizsgálatával járuljon hozzá ilyen típusú tananyagok és kurzusok kidolgozásához.

Az angol szaknyelvi szókincs pedagógiai célú vizsgálata

Az angol szaknyelvkutatásban több példát találunk arra, hogy egy szakterület szakszövegeiből összeállított elektronikus korpuszok elemzésével a szaknyelvi kurzus alapját képező szólistákat készítenek. Coxhead (2000) 3,5 millió szövegszó méretű, több tudományterület tudományos szövegeiből álló korpusza alapján készítette el az általános tudományos szólistát (Academic Word List, AWL). A lista azt az 570 szócsaládot tartalmazza, amely nem tartozik a leggyakoribb 2000 angol szó közé (West 1953 General Service List, GSL), több tudományterület szövegeiben is megtalálható, és a

szócsalád elemeinek együttes gyakorisága eléri a 100 előfordulást a vizsgált korpuszban. Az általános tudományos szólista a vizsgált tudományos korpusz szavainak 10%-át fedte le, míg egy széppróza szövegeket tartalmazó korpusznak csupán 1,4%-át. Hasonló módon készült Mudraya (2006) angol mérnöki szólistája a 2 millió szavas mérnöki egyetemi tankönyveket tartalmazó korpusz alapján. Az 1260 szócsaládot tartalmazó szólista célja, hogy az angol nyelven mérnöki tanulmányokat folytató hallgatók nyelvi felkészítését segítse. A legújabb szaknyelvi szólista az orvosi szakfolyóiratok cikkeit tartalmazó korpusz elemzése alapján készült, tudományos orvosi szólista 623 szócsaláddal (Wang et al. 2008). A kutatás azt találta, hogy az orvosi szólista elemeinek csupán kicsit több mint fele (54,9%) egyezik meg az általános tudományos szólista elemeivel, amiből a kutatók arra következtetnek, hogy az angol nyelvű szakmai tanulmányokhoz nem elég a közös szakszókincs ismerete, hanem szükség van az egyes szakterületek szókincsének ismeretére is.

A szócsalád fogalma

A fent említett szaknyelvi szólisták egysége minden esetben a Bauer és Nation (1993) által meghatározott szócsalád. A nyelvtanuló szempontjából Bauer és Nation úgy definiálta a szócsaládot, hogy az egy szócsaládba tartozó szavak megértése, vagyis jelentésének felismerése nem okoz gondot, ha a nyelvtanuló az alapszót vagy annak egy toldalékolt alakját már ismeri. Ennek megfelelően egy szócsaládba tartoznak az alapszó ragozott, képzett, bizonyos esetekben összetételekben szereplő alakjai, ha ezek jelentése közeli. Így például egy szócsaládba tartoznak a *hard*, *harder*, *hardest* szavak, hiszen mindegyik jelentése a keménységre utal, a *hardly* szó azonban már nem tagja ugyanennek a szócsaládnak, mert jelentése *alig*. Az 1. táblázat mutat két példát a szócsaládra. Az *able* a West (1953) által összeállított, a 2000 leggyakoribb angol szócsaládot tartalmazó lista egyik eleme a Range-program (Heatley et al. 2002) alapján. Az *analyse* a Coxhead által összeállított általános tudományos szólista (AWL) egyik eleme. Itt látható, hogy a szó különböző helyesírású megfelelői is egyazon szócsaládhoz tartoznak.

Alapszó	a szócsalád elemei
ABLE (GSL)	ability, abilities, inability abler, ablest, ably, unable
ANALYSE (AWL)	analysed, analysing analyser, analysers, analyses, <i>analysis</i> , analyst, analysts analytic, analytical, analytically analyze, analyzed, analyzes, analyzing

1. táblázat: Példák a szócsaládra a GSL-ből és az AWL-ből

Az angol EU-nyelvhasználat lexikai elemeinek korábbi vizsgálata

Az angol EU-nyelvhasználatot lexikai szempontból Trébits (2008) vizsgálta egy kisebb, kétszázezer szavas EU angol korpuszon. A kutatás során megállapította, hogy az EU angol korpusz lexikai elemeinek 46,5%-a nem található meg a *Brit Nemzeti Korpusz* (BNC) 3000 leggyakoribb lexikai eleme között. Ennek megfelelően egy középfokú (B1-B2 szint) nyelvtudással rendelkező nyelvtanulónak nagy mennyiségű szó megtanulására van szüksége ahhoz, hogy olvasni és megfelelően értelmezni tudja az angol nyelvű, hivatalos EU-dokumentumokat. Ebből következően szükséges ezen lexikai elemek részletes feltárása, kollokációiknak, jelentésüknek vizsgálata, hogy ezen vizsgálatok eredménye alapján EU angol tananyagok és tanmenetek készülhessenek.

Az előadásban bemutatott kutatás célja ezért az angol EU-nyelvhasználatot jellemző lexikai elemek feltárása volt, egy a szaknyelvoktatásban felhasználható, angol gyakoriságon alapuló EU-szólista összeállításával. A kutatás céljának a korpusznyelvészet adta módszerek és eszközök voltak a legalkalmasabbak, így ezek segítségével elemeztem az angol EU-szövegeket.

Az EU-szólista összeállításának lépései

A kutatást az angol EU-nyelvhasználati korpuszon végeztem, melynek megtervezése és összeállítása a magyar EU-szakértők körében végzett szükségletelemzés alapján történt (Jablonkai 2008). A korpusz angol nyelvű EU-

intézmények által kiadott dokumentumokból áll, egymillió szövegszót tartalmaz, és az egyes EU-témakörök aránya a korpuszban kiegyenlített. A korpuszba 40 különböző EU-műfaj, mint például szerződés, rendelet, sajtónyilatkozat, elnökségi következtetések stb. és összesen 241 EU-szöveg került. A vizsgálat kiindulását képező gyakorisági listát a *Wordsmith* korpuszelemző szoftverrel (Scott 2004) készítettem. Ezután következett a szócsaládok kialakítása, melyet félig automatikusan, félig manuálisan végeztem a korábban kialakított szólistáknak és Bauer és Nation (1993) definíciójának megfelelően. A végleges EU-szólistába a következő kritériumok alapján kerültek a szócsaládok:

- szaknyelvre jellemző,
- nem egyes EU-szakterületekre jellemző,
- összesített előfordulása a korpuszban meghaladja a 70-et.

Az első kritériumnak megfelelően csak olyan szócsaládok alkotják az EU-szólistát, melyek nem szerepelnek a West (1953) által összeállított, 2000 szót tartalmazó angol alapszókincslistában (GSL). A kritériumok alapján 611 szócsalád került az EU-szólistába. A 2. táblázat mutatja az első és a harmadik leggyakoribb szócsaládot, míg a 3. táblázatban található a leggyakoribb 25 szócsalád alapszáva, a szócsalád együttes gyakorisága. Az utolsó oszlop azt mutatja, hogy a szócsalád együttes előfordulása a korpusz szavainak mekkora százalékát teszik ki. A további elemzések során az EU-szólista elemei összevetésre kerültek az általános tudományos szólista (AWL, Coxhead 2000) elemeivel.

sor-szám	alapszó	gyakoriság	%	a szócsalád elemei
1	EUROPE	7296	0,62 %	Europe [600] cross-europe[1] e-europe[11] europe's[91] european[6515] european-based[1] european-wide[1] europeans[29] intra-european[3] non-european[20] trans-european[24]

3	COMMUNITY	3618	0,31 %	community [3102] communities[355] community's[109] community-based[6] community-wide[10] extra- community[1] intra- community[20] non- community[15]

2. táblázat: Példák szócsaládra az EU-szólistából

Az EU-szólista elemei

Az EU-szólista részletes elemzése során azt látjuk, hogy a szócsaládok között szerepelnek jogi kifejezések, például *regulate*, *treaty*; EU-pályázatokkal kapcsolatos szavak, mint a *fund*, *resource*; EU-intézmények, mint a *commission*, *parliament*, *presidency*; rövidítések, például *EU*, *EC*, *UN*, *VAT*, *EIT*, *SME*, *EEC*, *ECB*. A rövidítések az egész szólista 5%-t teszik ki. Ezek között találunk EU-specifikus rövidítéseket és gazdasági vonatkozásúakat is.

Az általános tudományos szólistával (AWL) összevetve azt látjuk, hogy 345 szócsalád (a szólista 56%-a) szerepel az általános tudományos szólista szócsaládjai között is. Ezeket a közös szakszókincs elemeinek tekinthetjük, hiszen gyakran fordulnak elő más szakterület szakszövegeiben is. Ilyenek például: *COMMISSION*, *COMMUNITY*, *FINANCE*, *REGULATE*, *IMPLEMENT*, *PROCEED*, *POLICY*, *REQUIRE*, *AUTHORITY*, *ESTABLISH*. További vizsgálatot igényel azonban az egyes szócsaládok elemeinek összevetése, hiszen ez eltérő lehet a két szólistában. Ezenkívül jelentős különbséget mutathat a szólisták elemeinek szemantikai vizsgálata is. A *commission* szó az EU-szólistában leggyakrabban, 5273 esetben az EU egyik fontos intézményére, az Európai Unió Bizottságára utal. Ugyanez a szó egy tudományos szövegben jelenthet bármilyen bizottságot vagy akár kezelési költséget, jutalékot is.

A GSL- és az AWL-szólistákkal való összevetés után fennmaradó 266 szócsaládról (a szólista 44%-a) elmondható, hogy az angol EU-nyelvhasználatra jellemző, hiszen nem találhatók meg sem az általános tu-

dományos szólistában, sem a 2000 leggyakoribb angol szó között. Ezek közé tartoznak például: *TREATY, EC, EU, DIRECTIVE, PARLIAMENT, AUDIT, ANNEX, BUDGET, EXPENDITURE*.

sorszám	Alapszó	gyakoriság	a korpusz %-ában
1	EUROPE	7296	0,62%
2	COMMISSION	5352	0,46%
3	COMMUNITY	3618	0,31%
4	FINANCE	2686	0,23%
5	REGULATE	2520	0,21%
6	IMPLEMENT	2279	0,19%
7	PROCEED	2220	0,19%
8	TREATY	1960	0,17%
9	EC	1952	0,17%
10	EU	1917	0,16%
11	POLICY	1917	0,16%
12	REQUIRE	1874	0,16%
13	AUTHORITY	1863	0,16%
14	WORK	1818	0,15%
15	ESTABLISH	1756	0,15%
16	ENSURE	1645	0,14%
17	PARAGRAPH	1601	0,14%
18	OBJECTIVE	1594	0,14%
19	COOPERATE	1582	0,13%
20	DIRECTIVE	1571	0,13%
21	PROJECT	1528	0,13%
22	PARLIAMENT	1501	0,13%
23	ECONOMY	1394	0,12%
24	LEGISLATE	1321	0,11%
25	FUND	1304	0,11%

3. táblázat: Az EU-szólista 25 leggyakoribb eleme

Összegzés

Az előadás az angol EU-nyelvhasználati korpusz alapján összeállított angol EU-szólista készítésének lépéseit és szócsaládjainak elemzését mutatta be. Ezek alapján azt látjuk, hogy a gyakorisági kritériumok szerint kiválasztott szócsaládok 44%-a EU-specifikusnak tekinthető, és 5%-ban rövidítéseket is tartalmaz.

A korábbi szaknyelvi szólisták vizsgálatának eredményeihez hasonlóan az EU-szólista szócsaládjainak is kicsit több mint felét teszik ki a közös szakszókincs elemei, ami alátámasztja azt az igényt, hogy az angol EU-dokumentumok megfelelő használatához elengedhetetlen az EU-specifikus lexikai elemek célzott tanítása.

További vizsgálatok szükségesek azonban az angol EU-nyelvhasználatra jellemző lexikai elemek szemantikai elemzésére, mert ezek jelentése esetenként eltér a tudományos szakszövegekben vagy az általános nyelvhasználatban gyakori jelentésüktől.

Irodalom

- A Tanács következtetései a többnyelvűségről (2008. május 22.) (2008/C 140/10)
 Letöltve: 2009. május 2.
[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008XG0606\(03\):HU:NOT](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008XG0606(03):HU:NOT)
- A Tanács 1. rendelete. 1958. Európai Unió Hivatalos Lapja 17., 1958. 10. 6., 385–386. Letöltve: 2009. május 2.
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31958R0001:HU:NOT>
- Bauer, L., Nation, P. 1993. Word families. *International Journal of Lexicography*. 6. évf. 4. szám. 253–279.
- Coxhead, A. 2000. A new academic word list. *TESOL Quarterly*. 34. évf. 2. szám. 213–238.
- Dróth J. 2000. Legyen egységes az Európai Unió magyar nyelvű terminológiája! Az EU adminisztratív és közigazgatási nyelvezetének magyar fordítása. *Magyar Nyelvőr*. 124. évf. 3. szám. 287–297.

- Fischer M. 2007. Fordítás(politika) és terminológia az Európai Unióban. *A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. MANYE 3. kötet*, Pécs–Gödöllő: Szent István Egyetem. 806–811.
- Heatley, A., Nation, I. S. P., Coxhead, A. 2002. Range-program. Letölthető: <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation/nation.aspx>
- Jablonkai R. 2008. Az EU angol korpusz összeállításának lépései. Elhangzott: *VIII. szaknyelvoktatási konferencia*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 2008. november 21–22.
- Klaudy K. 2001. Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv „korszerűsítéséért”? *Magyar Nyelvőr*. 125. évf. 2. szám. 145–152.
- Mudraya, O. 2006. Engineering English: A lexical frequency instructional model. *English for Specific Purposes*. 25. évf. 235–256.
- Pym, A. 2000. The European Union and its Future Languages: Questions for Language Policies and Translation Theories. *Across Languages and Cultures*. 1. évf. 1. szám 1–17.
- Scott, M. 2004. *Oxford WordSmith tools version 4.0*. Oxford: Oxford University Press.
- Trébits, A. 2008. English lexis in the documents of the European Union – A corpus-based exploratory study. *WoPaLP* 2. évf. 38–54.
- Truchot, C. 2002. *Key aspects of the use of English in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wang, J., Liang, S., Ge, G. 2008. Establishment of a Medical English word list. *English for Specific Purposes* 27. évf. 442–458.
- West, M. 1953. *A general service list of English words*. London: Longman, Green.

A magyar gazdasági szaknyelv és az eurónyelv

Jerkus Tibor Istvánné Kovács Erika

1. Az EU és a szaknyelvek

Magyarország európai betagozódásának egyik következménye, hogy nagy mennyiségű, eredetileg idegen nyelven fogalmazott, majd magyarra fordított adminisztratív szöveg kerül a minisztériumok, vállalatok, oktatási intézmények, társadalmi szervezetek stb. mindennapi életébe. Klaudy Kinga (2001: 146–147) *euróadminisztrációs* szövegtípusnak nevezte el azokat a szövegeket, amelyeket az európai bürokrácia, a brüsszeliták állítanak elő, lefordítják, majd sokszorosítják és terjesztik. Az euró-adminisztrációs szövegek legfőbb jellemzője, hogy a forrásnyelv többnyire bizonytalan, ám rendszerint angolul érkeznek Magyarországra.

Balázs Géza (2001: 186) *Magyar nyelvstratégia* című könyvében így foglalja össze a teendőket: „Szaknyelvi fejlesztés. A tudományterületeken többszintű szómagyarításra, újításra van szükség. Hiszen a nemzetközi terminológia használata sem vethető el egészen. Ezen kívül különbséget kell tenni a tudomány belső és külső kommunikációja (alkalmazása, ismeretterjesztése) között. Megnyugtató természetesen az lenne, ha tudósaink a nemzetközi terminológiát elsősorban idegen nyelvű publikációikban használnák, a magyar nagyközönség számára írt tanulmányaikban viszont merészen vállalnák a magyarul történő megmagyarázás sokszor nehéz (akár idealistának tűnő) feladatát is. A nyelvtudomány számára is van ilyen munka: a »nyelv-művelők feladata lenne annak szabályozása, hogy milyen eszközöket részesítsen előnyben a magyar nyelvészeti szakíró akkor, amikor új fogalmaknak kell nevet adnia« (Kornai–Kálmán 1991: 152).”

A beszélt nyelvben szaknyelvként emlegetett, de valójában inkább szakmai szókinccsek sora napjainkban ez újabb csoporttal bővül, amely szélesebb körűnek mondható, mint a szakszókinccsek általában, mert sokoldalúsága miatt magába foglalja több különböző tudományág terminológiáját: így a jog, a közgazdaság, a közigazgatás, a politika, a diplomácia és az oktatás szókinccsét, azaz mindazt, amivel az Európai Unió különböző intézményei foglalkoznak. Így tehát jóval szerteágazóbb, mint a nyelv „szaknyelvnek” nevezett csoportjai, hiszen azok legfeljebb egy-egy tudományágra, illetve

azok határtudományaira tejednek ki. Az Európai Unióval foglalkozó kiadványok viszont felölelik a fent felsorolt különböző tudományágak szakszókincsét. Itt tehát nem egyszerűen szakszókincssel van dolgunk, hanem inkább egy új nyelvi réteggel, amelynek éppúgy része a közösségi joganyag, mint a gazdasági és a politikai integráció kérdései, a gazdasági élet ágazati politikái, az oktatás és a kultúra. S mivel az Európai Unió legkülönbözőbb témájú dokumentumait legtöbbször angolul fogalmazzák meg, így az említett szövegek fordításként jutnak el a magyar közvéleményhez, adott esetben tehát nem szakszókincsről, hanem szaknyelvről kell beszélnünk, amely nem csupán egy körülhatárolható terminológiát jelent, hanem kiterjed a nyelv egyéb rétegeire, így a szóalkotási módokra, a szószerkezetekre és a szórendre, sőt a szóképekre is. Ezt a több tudományágat felölelő, magyarul még csak formálódó nyelvet nevezi Révay (2000: 79) *eurónyelv*nek.

2. Leggyakoribb szókincsbővülési módok terminusaink terén

Alább saját korpuszom alapján mutatom be a leggyakoribb bővülési módokat, a gazdasági szaknyelvet illetően.

A szaknyelv különféle szempontú vizsgálatát többek között Heltai Pál (2006), Kurtán Zsuzsa (2005) és Mihalovics Árpád (2004) munkáiban is megtaláljuk.

A gazdasági szaknyelven belül a média gazdasági nyelvhasználatát vizsgálom. Stílusa szerint: publicisztikai / írott. A fent említett három felosztás közül a Mihalovics 2004-es felosztása szerinti besorolást választottam. A gazdasági szaknyelv ezen szférájának terminusait vizsgálom és csoportosítom a teljesség igénye nélkül.

Nyelvhasználati szféra	Stílus	Formák és termékek
A média gazdasági nyelvhasználata	Publicisztikai (írott vagy szóbeli)	Újság- és folyóiratcikkek Interjú (szóban és írásban) Gazdasági tárgyú hirdetések Gazdasági vitafórumok

1. ábra. A gazdasági performancia tipológiája (Mihalovics 2004 nyomán)
/részlet/

Saját kutatásom a magyar írott sajtóban megjelent neologizmusokra korlátozódik. Ezen szavak helyzetének a felméréséhez a *HVG* hetilap gazdasági rovatait vizsgáltam meg a 2001-es és a 2005-ös év számait felhasználva. Vizsgálati módszerem kvalitatív, és az elemzés alapjául azt a szociolingvisztikai elméletet fogadom el, hogy a nyelv nem csupán autonóm rendszer, hanem kognitív tényezők, társadalmi funkciók és használati szokások mind befolyásolhatják és korlátozhatják struktúráját.

Elsőként az összetételeket mutatom be, mivel ezek fordultak elő leggyakrabban vizsgálatom során. Ezt követően kerül sor a képzett szavak, majd az idegen szavak elemzésére, a leggyakoribb előfordulások felsorolásával.

2.1. Szóösszetételek

Szóösszetételekről két vagy több szó egyetlen szóvá való összeolvadása esetén beszélhetünk. A mellérendelő szavak ritkák, így csak az alárendelések vizsgálatára került sor. Tárgyas alárendelésekkel kezdődik a csoportosítás, mivel alanyos alárendelés nem fordult elő az általam vizsgált korpuszban.

2.1.1. Tárgyas alárendelések

Jelöletlen: *értékpapír-forgalmazó, hiteligénylés, importpótló, profitszerzés, reklámhordozó, valuta-beváltóhely.*

2.1.2. Határozós alárendelések

Jelöletlen határozós összetett szók: *adóigazolás, alulfinanszírozás, alulfoglalkoztatottság, importigényes, piacbarát, vállalkozóbarát, exportorientált, engedélyköteles.*

2.1.3. Jelzős alárendelések

2.1.3.1. Minőségjelzős összetett szók:

agrárgazdaság, agrártámogatás, alapjövedelem, alapköltségek, alapszerződés, átalányadó, csúcstechnika, gyorsjavítás, kisbefektető, kistrésztulós, kisvállalkozó, magánbankszámla, magánszféra, minimáljövedelem, reálárfolyam, reálkereset, reáltőke, reformtervezet, törzsrésztulós.

2.1.3.2. Birtokos jelzős összetett szók:

adóelőleg, adójóváírás, adóreform, árreform, árrobbanás, árstop, bérbefagyasztás, cégjog, díjbevétel, exportcsökkenés, folyószámlaszám, hitelfolyósítás, ingatlanpiac, jövedelemnövekedés, költségbecslés, létszámleépítés, létszámstop, reklámköltség, termékadó, valutakeret.

2.1.4. Jelentéssűrítő összetételek

A jelentéssűrítő összetett szavak mondatrészekre vezethetők vissza. Kedvelt módja szóalkotásunknak. Pl.:

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, vagyonynyilatkozat, valutapénztár, valutaunió, vámpótlék, versenypozíció, vésztartalék.

2.1.5. Idegen szavakkal alkotott szóösszetételek:

brókerház, kreditrendszer, lízingdíj, marketingosztály, portfóliókezelő, top-lista.

2.2. Szóképzés

A szóképzésnek csak kisebb szerep jut egyelőre az új szókincs kialakításában: s még e ritka esetekben is olykor talán erőltetettnek érezzük a keletkezett szószövevényeket, az esetleg többszörösen képzett szavakat.

2.2.1. Névszóképzés

2.2.1.1. -hat, -het + -ó, -ő: fenntartható, forintosítható, magánosítható, megfizethető.

E képzők összekapcsolódása tendenciaként jelenik meg, s nyelvhelyességi kérdéseket is felvet. Ezek nyelvhelyességi megítélése a közeljövőben fog megtörténni, mindenesetre ma első hallásra szokatlannak, helytelennek tűnhetnek. Ugyanakkor a már említett tömörítési szándék (a mellékmondat helyettesítése) hozhatta őket létre (Minya 2003: 66).

2.2.1.2. (-tet) -hat, -het + -ó, -ő + -ság, -ség: átláthatóság, elérhetőség, megélhetőség, megfeleltethetőség.

2.2.1.3. -hat + -ó + -ság + -i: előmegvalósíthatósági.

2.2.1.4. -ás, -és: átmentés, átütemezés, hozzáférés, kötegelés, leépülés, visszakeresés, árleenyomás, alapellátás, kamatcsökkentés, hozamesés, EU-csatlakozás, áfakiesés, árcsökkentés, munkaerő-kölcsönzés, munkaerő-közvetítés, cégeladás, tulajdonváltás, túlköltés, csődbemenetel, közbeszerzés, munkanélküli-ellátás, létszámcsökkentés, forgalomcsökkenés, tulajdonváltás, pénzbehajtás.

2.2.2. Igeképzés

2.2.2.1. -sít: elköltségesít.

2.2.3. Idegen szavak + magyar képzők

Gyakori az idegen, főleg görög, latin eredetű, nemzetközi műveltségszónak tekinthető szótó magyar képzővel való ellátása, sőt többszörös továbbképzése is.

A latin eredetű vagy más idegen szavak végéhez gyakran egyszerűen a magyar elvont főnévképző, az -ás vagy az -s, ill. egyéb képző kapcsolódik.

Ezek a latin és görög eredetű szavak nyilvánvalóan az angol nyelv közvetítésével kerültek a magyarba. Ezt a megoldást leginkább olyankor választják a fordítók, amikor nem találják a megfelelő magyar szót, s az idegen szót magyar képzővel látják el, és próbálják beilleszteni a magyar szövegbe.

A fent említett, magyar képzőkkel ellátott idegen szavak többszörös továbbképzés alapjául szolgálhatnak.

2.2.3.1. Idegen szó + egy magyar képző

2.2.3.1.1. Idegen szó + magyar névszóképző

- ció: *innováció, koordináció, reorganizáció.*
- ia: *koherencia, kompetencia.*
- ás: *implementálás, integritás, multikulturalitás.*
- s: *multinacionális.*

2.2.3.1.2. Idegen szó + magyar igeképző

- l: *innovál.*
- izál: *aktivizál, aktualizál, harmonizál, prognosztizál, privilegizál.*
- íroz: *komplettíroz, finanszíroz.*
- ikál: *notifikál, klasszifikál.*

2.3. Idegen szavak

Mint bármely más szaknyelv esetében, amely más országokból jut el hozzánk, s az új tárgyak, eszközök és fogalmak nevével együtt átvesszük az azt jelölő idegen szót, ugyanúgy a gazdasági szaknyelv területén is szép számmal találunk idegen szavakat. Szótár nélkül szinte meg sem lehet érteni a többnyire angol, olykor francia, de eredetileg latin és görög szavakat:

kompetencia, komplementer, konzisztencia, konzulens, konzultatív, koordináció, koordinátor, kredit, kumuláció, kvótamigráció, migráns, mobilitás, monetáris, monitoring, network, dominancia, partnerség, preferencia, preferenciális, prioritás, regionalizáció, reintegráció, reorganizáció, spekulatív, transzfer.

3. Konklúzió

Az Európai Unióval kapcsolatos, frissen kiadott könyvek és a sajtó nyelvét tanulmányozva megállapíthatjuk, hogy a magyar nyelv ezúttal is elég hajlékonynak és találékonynak bizonyul az új fogalmak befogadására. Nyelvünk szóalkotó-képessége ezúttal is további gazdagodáshoz és gyarapodáshoz vezet. Azonban nem szabad elfelejtkeznünk állandó törekvésünkről: a terminológia egységes használatáról.

Irodalom

- Balázs G. 2001. *Magyar nyelvstratégia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Klaudy K. 2001. Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv korszerűsítéséért? *Magyar Nyelvőr*. 145–152.
- Kornai A. – Kálmán L. 1991. Nemzeti nyelv – nemzetközi nyelvtudomány. *Nyelvtudományi Közlemények*. Budapest. 147–156.
- Kurtán Zs. 2005. A szaknyelvek rétegződésének vizsgálata. In: Dobos Cs. et al. (szerk.): „*Mindent fordítunk és mindenki fordít*” *Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*. Bicske: Szak Kiadó. 151–155.
- Mihalovics Á. 2004. A politikai kommunikáció pragmatikai vetületei. In: Navracsics J. – Tóth Sz. (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás. Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt 60. születésnapjára*. Szeged: Generalia. 335–342.
- Minya K. 2003. *Mai magyar nyelvújítás*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Révay V. 2000. A kialakuló magyar eurónyelv. In: Mihalovics Árpád (szerk.): *Tanulmányok a politikai szaknyelvről*. Nyíregyháza (Studia Europaea Nyíregyháziensia, 2.): Bessenyei György Kiadó. 73–93.

Épít(ész)(et) olasz nyelven

Bocz Zsuzsanna

1. Miért ez a cím?

A cím egyrészt arra kíván utalást tenni, hogy a BME építész hallgatói számára meghirdetett *Építészeti ismeretek olasz nyelven* című kurzus bizonyos tapasztalatait szeretném röviden vázolni. Másrészt a főnév szegmentálása azt mutatja, hogy olyan morfológiai sajátosságokat fogok bemutatni – nevezetesen új szavak alkotásának lehetőségeit –, amelyek jellemzői az olasz építész szaknyelvnek (is).

2. Röviden a kurzusról

A kurzust választó építész hallgatók heti két óra keretében egy meghatározott tematika szerint mélyíthették olasz szaknyelvi ismereteiket. A kurzuson használt tankönyv a *L'arte del costruire*, az Università per Stranieri di Siena kiadványa volt. A tankönyv nagy hangsúlyt fektet a szóképzési folyamatok bemutatására és gyakoroltatására. Számos olyan feladat szerepel benne, amelyben melléknévből kellett főnevet, igéből főnevet, stb. képezni. Ugyanakkor a magyarországi olasz nyelvtanításban használt nyelvkönyvek – figyelembe véve ezek nem túl nagy számát a hazai piaci palettán – marginális szerepet juttatnak a szóalkotási folyamatok bemutatásának. A teljesség igénye nélkül áttekintettem néhány olyan ismert olasz nyelvkönyvet, amelyen italianisták generációi nőttek föl Magyarországon. A második gimnazisták számára írt tankönyv 7. leckéjében röviden szó esik a szóösszetételről és a szóképzésről. Mórítz György munkája a *-mento* és a *-zione* képzőket emeli ki, és figyelmet szentel a kicsinyítő és becéző képzők használatának is. A könyv második kötete beszél a módosító képzők rendszeréről és az új szavak szóösszetétel útján történő létrehozásáról is. A *Progetto Italiano* c. tankönyv második részében pl. a módosító képzőkről található egy rövid összefoglaló.

3. Szóalkotási szabályok az olasz nyelvben

Új szavak létrehozása megfelelő morfológiai szabályok alkalmazásával fontos eszköze minden nyelvnek. Nem kivétel ez alól az olasz nyelv sem. Ezen

szabályok alkalmazása nem kötelező, ugyanakkor roppant gazdaságos a nyelvhasználó szempontjából. Az alábbi áttekintés Sergio Scalise *Morfologia* című könyve alapján készült.

(1) *grazia báj, kecsesség + o so* › *grazioso bájos*

(2) *pieno/dotato di grazia bájos*

Akit *grazioso*-nak neveznek, az bájjal és kecsességgel megáldott ember; parafrázálva a melléknevet, azt mondhatjuk, hogy *pieno di grazia* vagyis 'bájjal teli'.

Az (1) példában szereplő szó főnévből (*grazia*) képzett melléknév *grazioso* (N › A), amely az *-oso* szuffixum közreműködésével az alapszóhoz kapcsolódva új szót hozott létre.

A legjellemzőbb szóalkotási szabályok az olasz nyelvben a deriváció és a kompozíció. Az alábbiakban ezek legfontosabb jellemzőit mutatom be, nagyobb hangsúlyt fektetve a derivációra.

3.1. Deriváció

Deriváció során az affixum több pozíciót foglalhat el a szóban aszerint, hogy a szó elejéhez (balra) vagy a végéhez (jobbra) csatlakozik. Ennek megfelelően a (3) példa mutatja a prefixációt, a (4) pedig a szuffixációt. Az (5) példa illusztrálja az infixáció esetét, vagyis az affixum szó belsejébe történő 'beágyazódását', ami morfológiai szempontból periférikus jelenség az olasz nyelvben. Ugyanakkor az *-isc* részleges beágyazódása az igei paradigmába is egyfajta infixációnak tekinthető.

(3) *d i s + gustoso ízléses, gusztusos* › *disgustoso gusztustalan, ízléstelen*

(4) *utile hasznos + ità* › *utilità hasznosság*

(5) *fin + isc + o* › *finisco befejezem*

Deriváció következtében a szó lexikális kategóriája megváltozhat (A › N), ahogy azt a (4) példa mutatja és a szemantikája is: ezt illusztrálja a (3) példa. Nem mindegy, hogy valami ízléses vagy ízléstelen. Az (5) példában az látható, hogy sem morfológiai, sem pedig szemantikai változás nem történt a deriváció következtében.

3.1.1. A módosító képzők

A (6)–(8) példák azt mutatják, hogy deriváció következtében az alapszó lexikális jelentése nem változik meg, csupán módosul, kiegészül a beszélő személyes véleményével, értékítéletével.

(6) poeta *költő* + astro › poetastro *fűzfapoéta*

(7) gatto *macska* + ino › gattino *cicus*

(8) vecchia *öregasszony* + accia › vecchiaccia *gonosz vénasszony*

Az alapszó lexikális kategóriáját nem változtatja meg a módosító képző, a *poetastro* N, a *gattino* N, a *vecchiaccia* N marad a szabályok alkalmazása után is. Ugyanakkor az alapszó szemantikai jegyei megváltozhatnak, hiszen a szerény költői vénával megáldott művészt fűzfapoétának, kedvenc macskánkat cicusnak nevezzük. A *vecchia* pedig az öregasszonyt jelenti (vagy a mese világában az öreg nénikét), viszont az -accia képző pejoratív jelentést kölcsönöz a szónak, és egyből gonosz vénasszony lesz az öreg nénikéből.

3.2. A kompozíció

A (9)–(11) példák azt mutatják, hogy két, már létező szó egyszerű kombinációjából is létrejöhet egy új szó.

(9) capo *fej* + stazione *állomás* › capostazione *állomásfőnök*

(10) porta *hozni*, vinni + cenere *hamu* › portacenere *hamutartó*

(11) sotto *alatt* + bicchiere *pohár* › sottobicchiere *poháralátét*

Összegzésképpen elmondható, hogy a két folyamat közötti legfontosabb különbség az, hogy a *derivált* alakok egy szabad és egy kötött forma kombinációjából jönnek létre, míg *kompozíció* esetében két szabad forma találkozásáról van szó.

4. A korpusz kvantitatív adatai

A *L'arte del costruire* című tankönyv szóanyagából összeállított korpusz kb. 200 (179) olyan lexikai elemet tartalmaz, amelyek a fent illusztrált morfológiai szabályok alkalmazásával jöttek létre. A 3. pontban bemutatott olasz köznyelvi példák deriváció vagy kompozíció útján alkotott szavak. A létrehozott korpusz azt mutatja, hogy ez a tagozódás a szaknyelvi kontextusra is érvényes. Lássunk néhány példát.

(12) pre + fabbricato *gyártott* › prefabbricato *előre gyártott*

(13) nave *hajó* + ata › navata (*templomi*)*hajó*

(14) porta *ajtó* + finestra *ablak* › portafinestra (*üveges*) *tolóajtó*

A kapott szám adatok azt mutatják, hogy *deriváció* útján közel kétszer annyi új szó (114) jött létre (beleértve a módosító képzők csoportját is), mint *kompozíció* útján (65). A derivált alakok kb. 10%-a prefixummal és kb.

10%-a módosító képzővel ellátott szó. Jelen írás keretei között csak a *deriváció* útján létrejött elemekkel foglalkozom.

4.1. Szuffixáció

Az -ura a leggyakoribb szuffixum, amely 20 képzett szóban jelenik meg.

(15) cubatura *kőbtartalom*

(16) modanatura *párkányzat*

Ezt követi az -ione képző 15 példával.

(17) solidificazione *megszilárdítás*

(18) progettazione *tervezés*

Az -ato/ata szuffixum 13 példában fordul elő.

(19) loggiato *árkádsor*

(20) facciata *homlokzat*

Ezzel szemben az -aggio képző mindösszesen két példában: drenaggio *vízvezetés* és montaggio *összeszerelés* szerepel; az -isco szuffixum pedig csak egy példában: pietrisco *kőúzalék*.

4.2. Prefixáció

A prefixált alakokban 8-féle prefixum fordul elő: leggyakrabban az s- prefixum, ahogy az alábbi példák mutatják.

(22) scanalatura *horony, vágat*

(23) sconnessione *szétkapcsolás*

További előforduló prefixumok az a-, de-, dis-, in-, pre-, ri-, s-, ob-.

5. Hallgatói megoldások elemzése

Tekintettel arra, hogy a tankönyvben több feladat foglalkozott a szóképzés kérdésével, kíváncsi voltam, hogy a hallgatók a korpuszban nem szereplő elemekből mi módon hoznak létre új szavakat. Feladatuk az volt, hogy a következő igékből képezzenek főneveket. (V > N)

a) *inventare* b) *incrementare* c) *restaurare* d) *ridurre* e) *intervenire*

a) INVENTARE *feltalál*

Az alapszó egyik helyesen képzett alakja az *invenzione* *találmány*. Hallgatói megoldásként jelent meg az *invento* képzett alak, ami ugyan létező forma, de irodalmi és régies. Feltehetően a hallgató arra gondolt, hogy vannak olyan esetek, mint a (24) amikor is zéró szuffixummal ellátott deverbális főnevek képezhetők az igei alaptagból kiindulva.

(24) conteggiare › conteggio *számlálás*

b) INCREMENTARE *növel*

A hallgatói megoldások „túlbonylították” a dolgot, pedig néha a kevesebb több, így pl. az alábbi (25) rossz megoldás született. Ugyanakkor célravezetőbb lehetett volna a fenti gondolatmenet, ahogy ezt a (26) példa illusztrálja.

(25) **incredensione*

(26) incrementare › incremento

c) RESTAURARE *restaurál*

Ugyanez vonatkozik a (27) példára is (vagyis a zéró szuffixum alkalmazása), amelynek megoldásaként viszont a (28)-ban megadott képzett szót vélték jó megoldásnak. A megoldás jó, viszont két jelentése lehet a szónak: a) restaurálás b) egy korábbi helyzet visszaállítása politikai értelemben (restauráció).

(27) restaurare › restauro

(28) restaurare › restaurazione

d) RIDURRE *csökkenteni*

A (29) példa azt mutatja, hogy megoldási stratégiát jelenthet a hallgató számára a jól bevált *participio passato* használata, pl. rotto, distratto. Feltehetően ezért esett a választás a *ridotto* alakra, ami viszont nem helyes alak ebben a kontextusban.

(29) ridurre › ridotto (riduzione helyett)

e) INTERVENIRE *beavatkozni*

A (30)-ban szereplő szó joggal adhat okot az ambivalenciára, hiszen létezik *intervento* és *intervento* derivált alak is, azzal a különbséggel, hogy *intervento* főleg katonai és politikai természetű beavatkozást, *intervento* pedig az építész szaknyelvben épületen történő beavatkozást jelent (állagromlás megállítása céljából).

(30) intervento-intervenzione „*beavatkozás*”

6. A módosító képzőkkel létrehozott új szavak szemantikai jellemzői

Erre a csoportra vonatkozóan nem rendelkezem hallgatói megoldásokkal, az viszont elmondható, hogy a módosító képzők könnyen megrézfálhatják a nyelvtanulót, mivel a jelentésmódosulásnak – a köznyelvi példáktól *részben* eltérő – típusai figyelhetők meg.

a) *méretbeli különbség*

A (31) és a (32) példa azt mutatja, hogy tényleges méretbeli különbségre utal a szuffixummal ellátott szó. A *muretto* egyszerűen kisebb méretű falat, *navatella* pedig a mellékhajót jelenti.

(31) muro *fal* + etto > muretto *kis méretű fal*

(32) navata (*templomi*) hajó + ella > navatella (*templomi*)mellékhajó

b) *esztétikai jellemző*

(33) arcata *árkád, boltív* + ella *kis árkád*

Arcatella nem valódi, hanem díszítő jellegű árkádot jelent.

c) *metaforikus jelentés*

(34) dente fog (N) + elli > dentelli *csipkés szegélydísz* (épületen)

(35) collare *nyakörv* + ino > collarino *kolláré* (az oszlopot az oszlopától elválasztó 'gallérka')

A (34) és (35) példák azt mutatják, hogy a szemantikai változás metaforikus természetű. A módosító képzőket tartalmazó korpusz bővítésével további vizsgálatot igényel ennek az osztályozásnak a kibővítése és a szemantikai jellemzők megállapítása.

7. Konklúzió

- A deriváció produktív folyamat az olasz építész szaknyelvben (is).
- A nyelvtanítás során nagyobb figyelmet érdemes szentelni ennek az aspektusnak annak érdekében, hogy a nyelvtanulóban egyfajta 'készség' alakuljon ki a szóképzési folyamatok elsajátítása során.
- Az építészeti szaknyelvből vett példák azt mutatták, hogy a produktivitásnak különböző lehet a mértéke: az -ura; az -ione és -ato/ata szuffixumok nagy gyakorisággal képeznek új szavakat.
- A deriváció egy sajátos alcsoportjának tekinthető a módosító képzők rendszere, mely képzők nem elsősorban a köznyelvre jellemző magasabb fokú szubjektivitás kifejezésének egyik eszközeként funkcionálnak, hanem sokkal inkább új szavak létrehozásának fontos nyelvi forrásai.

Irodalom

- Angelini M. T. – Mórítz Gy. 1983. *Olasz nyelvkönyv II.* Tankönyvkiadó: Budapest.
- Devoto G. – Oli G.C. 1990. *Il dizionario della lingua italiana.* Firenze: Le Monnier.
- F. Újhegyi M. – Timár J. 1988. *Olasz nyelvkönyv II.* Tankönyvkiadó: Budapest.
- Herczegh Gy. 1985 *Olasz leíró nyelvtan.* Terra: Budapest.
- Marin T. – Magnelli S. 2003 *Progetto Italiano 2* Corso di lingua e civiltà italiana, livello intermedio-medio. Edilingua.
- Mórítz Gy. *Olasz nyelvkönyv I.* 1979. Tankönyvkiadó: Budapest.
- Salvi G. – Vanelli L. 1992. *Grammatica essenziale di riferimento della lingua italiana.* Firenze: Le Monnier.
- Scalise S. 1994. *Morfologia,* Bologna: il Mulino.
- Serianni L. 1989. *Grammatica italiana.* Torino: UTET.
- Troncarelli D. e Vannini E. (a cura di) 1995. *L'arte del costruire.* Bonacci Editore: Roma.

Melléklet

abitazione, accessibile, alluminoso,alzata, ammissibile, annullamento, anulare, arcata, arcatella, archeggiatura, armatura, arredamento, asportare, attrezzatura, basilicale, campanile, campata, cantiere, capannone, capitello, cedimento, collarino, colonnato, conduttura, copertura, cordonatura, cordone, costolatura, costolone, costruzione, cubatura, curvatura, dannoso, deambulatorio, dentelli, diminuzione, dislivello, drenaggio, edilizia, elevazione, elicoidale, fabbricato, facciata, filetto, frantumazione, fusione, grossezza, impalcatura, inclinazione, ininterrotto, intavolatura, impurità, industrializzazione, lacunare, ligneo, listello, loggetta, loggiato, macinazione, marmoreo, massiccio, matroneo, mattone, membratura, midollare, modanatura, montaggio, murario, muratore, muratura, muretto, navata, navatella, nervatura, oblungo, ossatura, ossicino, pezzatura, pietrame, pietrisco, portale, praticabile, prefabbricato, produzione, progettazione, prolungamento, radiale, resistente, reticolare, rigonfiamento, ristrutturazione, sbizzato, scanalato, sconnessione, sfilamento, sgombro, slanciato, slargo, scanalatura, scultoreo, sezionatore, solaio, solidificazione, sporgenza, squadrato, tavoletta, tamponatura, telaio, terriccio, tondeggiante, transitabile, travatura, trazione, urbanistico

Kollokációk a számviteli nyelvhasználatban

Dósa Ildikó

A számviteli nyelvhasználat és terminológia vizsgálata során elengedhetetlen a szavak kapcsolódásának vizsgálata. Akárcsak a köznyelvben, úgy ebben a regiszterben is találkozunk gyakran előforduló szószerkezetekkel: *nyereség keletkezik, tartalékot képzünk, a költségek felmerülnek*, vagy egy más típusú kapcsolódás a *jövőbeni kötelezettség, a képzett céltartalék*. Ezeket a szókapcsolatokat kollokációknak nevezzük. A kollokációknak fontos szerepük van a szöveg előállításában és a helyes szóhasználatban, ezért meg kell vizsgálnunk a kollokációk előfordulását és típusait a pénzügyi beszámolók nyelvezetében.

Az elemzéshez tíz tőzsdei cég interneten megtalálható éves beszámolóját vizsgáltuk, valamint a 2000. évi Számviteli Törvény nyelvezetét.

1. A kollokációk meghatározása

Vizsgálatunkhoz Siepmann (2005) meghatározását fogadjuk el kiindulópontnak, amely szerint a kollokáció legfontosabb elemei az alábbiak:

1. általában két vagy több szóból álló egység;
2. egységként tároljuk, használjuk;
3. az elemek lehetnek szavak, szavak és nyelvtani formulák, illetve szavak és szemantikai-pragmatikai elemek (Siepmann 2006);
4. ismétlődő használat jellemzi őket;
5. jellemzően egy meghatározott diskurzusközösségen belül használatosak.

A kollokációk feltárása során Hausmann (2003) módszerét alkalmazzuk, mely szerint a kollokáció bázisának a főnevet tekintjük, és ehhez rendeli hozzá a kollokátort. A számviteli szaknyelvben például a *fizetett ellenérték* szókapcsolatban az *ellenérték* a bázis, ehhez rendeljük hozzá a kollokátort, jelen esetben a *fizetett* jelzőt. A másik típusú kollokáció esetében, például a *veszteség keletkezik* szókapcsolatnál a *veszteség* a bázis, amelyhez a *keletkezik* kollokátort kapcsoljuk.

Crystal (2003) szerint minél gyakoribb egy kollokáció, annál valószínűbb, hogy 'idiomatikus kifejezésnek' kell tekinteni. Ez a nézet két kérdést is felvet:

- a gyakoriság kérdését,
- a kollokációk és az idiómák közti különbséget.

A gyakoriság kritériumát Feilke (2003) teljes egészében elveti, mert a probléma pszichológiai megközelítésre való lecsökkentésének tekinti a nyelvészeti megoldás helyett. További érvei a gyakorisági kritérium ellen az egyéni nyelvhasználat eltérései, illetve a diskurzusközösségek nyelvhasználata. Adott esetben a szaknyelvi diskurzusközösség használhat számos olyan kollokációt, amely a köznyelvben ismeretlen. Mindemellett elismeri, hogy az előfordulás gyakorisága segíthet a potenciális kollokációk azonosításában.

A kollokációk és idiómák különbségéről is fontos említést tenni, hiszen a két kategória között különbség van. Az idiómák esetében az egyes elemek elvesztik eredeti jelentésüket, a szókapcsolat csak egészében érthető. Az idiómák esetében megértési nehézségek lehetnek, hiszen az egyes lexémák esetenként elvesztik eredeti jelentésüket, illetve az idiómát egységként kell megérteni. A kollokációk esetében az egyes elemek megőrzik eredeti jelenésüket, a megértés nem okoz nehézséget. A nehézséget a szókapcsolat előállítása jelenti (Hausmann 2003). Ugyanis a szabad szókapcsolatokkal ellentétben nem használhatunk a bázis mellett bármilyen lexémát, mert nem lesz hiteles a nyelv. A bázis megkívánja maga mellett a saját kollokátorát, így képezve nyelvileg helyes szókapcsolatot, kollokációt.

2. A kollokációk használata

A kollokációk használatával kapcsolatban fontos megemlíteni, hogy azokat egységként, holisztikusan keressük elő mentális lexikonunkból (Heltai 2007). A kollokációk használatakor a nehézséget nem a szerkezet megértése okozza, hiszen a bázis tag egyszerű, kontextus nélkül is érthető szó, a nehézséget a másik elem, a kollokátor okozza. Ez azt jelenti, hogy a nyelvi produkció során az ismert főnév mellé meg kell találni a legjobban odaillő igét vagy melléknevet. A kollokációk vizsgálata során ezért kell mindig a bázisból kiindulni, mert a kollokátor bázistól függően lesz más és más (Hausmann 2003). Ezért okoznak gondot az idegen nyelvek tanulása során a

kollokációk, hiszen anyanyelvünkön sokszor nem is érzékeljük azok jelenlétét, csak egyszerűen „így szoktuk mondani”.

3. A kollokációk szintaxisa

Hausmann (2003) két fő kollokáció típust jelöl meg:

1. a jelzői kollokációban a főnév a bázis;
2. az igei kollokációkban szintén a főnév a bázis, alanyként vagy tárgyként.

BÁZIS	KOLLOKÁTOR
Ellenérték	fizetett
Megtérülés	várható
nyereséget	termel
Veszteség	keletkezik

1. táblázat. Kollokációk a számviteli szaknyelvben Hausmann (2003) szintaktikai besorolása alapján

Hausmann (2003) szerint a kollokáció alapvetően kétagú egység, de olyan eset is előfordul, hogy két kollokáció egy háromtagú kollokációvá egyesül. Erre is találunk példát a számviteli nyelvhasználatban: *Halasztott – adó + adót – képez = halasztott adót képez* (**kollokátor – bázis + bázis – kollokátor**).

Összetett szavak is tekinthetők kollokációnak (Hausmann 2003, Siepmann 2006), mint *pénzkölcsön, forgóeszköz, kölcsönügylet, kölcsön-szerződés*, melyek esetében mindig az összetett szó második tagja a bázis, az első tag pedig a kollokátor, mely a második tag egy típusaként működik. Például a *forgóeszköz* esetében az *eszköz* a bázis, ennek egyik típusa a *for-góeszköz*, így a *forgó* előtag lesz a kollokátor: *forgóeszköz* (**kollokátor + bázis**).

Siepmann tágabban határozza meg a kollokáció szintaxisát. Szerinte az elemek lehetnek szavak, szavak és nyelvtani formulák és szavak és szemantikai-pragmatikai elemek (Siepmann 2006). Jelen vizsgálatunkban Hausmann két fő csoportjára összpontosítunk.

4. Kollokációk a számviteli nyelvhasználatban

Hausmann (2003) alapján lássunk néhány példát a szabad szókapcsolatokra és a kollokációkra a számviteli nyelvhasználatban. A példákat éves jelentésekből gyűjtöttük.

Szabad szókapcsolat = szemantikailag autonóm + szemantikailag autonóm	Kollokáció = szemantikailag autonóm + szemantikailag függő
Feltételezéseket ismerttet Ingatlant újraértékel Veszteséget felhasznál Egyéb változás Veszteséges cég	Képzett céltartalék Leírási kulcs Valós érték Tartalékot képez Költség felmerül

2. táblázat. Szabad szókapcsolatok és kollokációk a számviteli szaknyelvben Hausmann (2003) nyomán.

Az első csoportban olyan szókapcsolatokat találunk, melyek mindkét tagja szabadon felcserélhető, ez az előfordulás nem gyakoribb más kombinációknál. Például a *veszteséges cég* jelzős szerkezet esetében ez a cég lehet *nyereséges* / *külföldi* / *belföldi* / *ipari* / *vezető* stb. *Veszteséget* lehet *felhasználni* / *termelni* / *elszámolni* / *leírni*. Ez utóbbi példák sorából kiemelhetjük azonban a *veszteséget termel* szókapcsolatot, mely már kollokációnak tekinthető, hiszen nem helyes a *veszteséget előállít* / *csinál* / *teremt* / *produkál* kifejezések egyike sem, pedig a felsorolt igék jelentésükben közel állnak a *termel* igéhez. A köznyelvi nyelvhasználó, ha nem ismeri a szaknyelvben használatos kifejezést, esetleg nem is találja a főnévhez leginkább illő igét. Ennek alapján a *veszteséget termel* szókapcsolat kollokációnak tekinthető.

A második csoportban a szókapcsolat főnévi tagja nagymértékben meghatározza a vele együtt használható igét, illetve jelzőt. Az előfordulás gyakoriságát meghatározza a szövegtípus, illetve a nyelvhasználók közössége. A beszámolóknak igen gyakori e szókapcsolatok előfordulása.

Az *érték* főnév több más jelzővel együtt előfordul a beszámolókbán, így pl. *bekerülési / könyv szerinti / piaci / használati érték*. Úgy véljük, ezek mindegyike kollokációnak tekinthető a számviteli nyelvhasználatban, mert bár mindegyik összetétel mást jelent, adott esetben ez a megfelelő jelző a főnév mellett. Nem használható a *valós érték* helyett, tehát az *igazi / tényleges / hű érték*, mert a speciális nyelvhasználat ezeket a jelzőket nem engedi meg a főnév mellett. A szemantikailag autonóm tag mellett egy szemantikailag függő lexéma áll.

Egyetértünk Siepmann (2005) kritikájával, miszerint ennek a csoportosításnak megvan az a veszélye, hogy nem könnyű eldönteni, mely lexémát tekinthetjük szemantikailag függetlennek vagy függőnek.

4.1. Jellemző igei kollokációk

A vizsgált szövegekben számos jellegzetes igei kollokáció fellelhető. Általában jellemző a pénzügyi beszámoló és a törvény nyelvezetére, hogy viszonylag szűk szókinccsel dolgozik, mert a bemutatni kívánt terület is meg lehetőségen behatárolt. Néhány példa a gyakran használt igei kollokációk közül:

*tartalékot képez, összeget képez, halasztott adót képez;
halasztott adó eszközt, halasztott adó kötelezettséget állapít meg;
nyereség keletkezik, árfolyamvesztés, árfolyamnyereség keletkezik;
forgalom, kivitelt teljesül, egyenleg romlik, kötelezettség(et) keletkezik/teljesít/leír/vállal;
eredményt, árbevételt ér el, értékvesztést képez/elszámol/visszaír, veszteséget mutat;
ügyletet megköt, költség felmerül, tárgyi eszközt, kötelezettséget kivezet.*

Hausmann (2003) két fő csoportja mellé az igei kollokációk alcsoportjaként bevezetjük a ragos és névutós kollokációkat. Hausmann csak alany-, illetve tárgyesetben álló főnevekről beszél az igei kollokációkkal kapcsolatban, azonban számos esetben olyan kollokációk lelhetők fel a szaknyelvben, melyek esetében a névszó ragja vagy névutója megszabja a mellette használható igit. Például:

*elszámolásokba beállít, könyvekbe kerül
immateriális javak/eszközök/... között kimutat
szellemi termékek/eszközök/... közé besorol/sorol.*

4.2. Jelzői kollokációk

A számviteli nyelvhasználatban az igei kollokációknál jelentősen nagyobb számban fordulnak elő a jelzői kollokációk. Ennek az oka ismét a szöveg típusában keresendő, hiszen mint a legtöbb szaknyelvben, itt is a főnevek kapják a hangsúlyt a mondanivaló közlése során, a főnevek mellett használt igéknek jóval kisebb szerep jut. További okként jelölhetjük meg a pontoságra törekvés igényét, amelynek egyik eszköze, hogy a főnevet pontosító, részletező, magyarázó jelzőkkel látja el. Így kapunk olyan hosszú, összetett jelzőkkel ellátott jelzői kollokációkat, mint *halmozott értékcsökkenéssel csökkentett beszerzési érték / lejáratig tartott befektetés / behajthatatlannak minősített követelés / mérleg fordulónapján fennálló követelés*.

Néhány példa a gyakran használt jelzői kollokációk közül:

képzett céltartalék, jövőbeni kötelezettség, lineáris elszámolás, leírási kulcs;

jövedelemtermelő egység, jövőbeni haszon, fizetett ellenérték, várható megtérülés;

megtérülési érték, használati érték, bekerülési érték, valós érték;

utalandó tételek, halasztott bevétel, fizetendő kamat, várható kötelezettségek.

5. A kollokációk szerepe a terminusképzésben

A 3. alpontban említett *forgóeszközök* kapcsán felmerül a kérdés, vajon kollokációnak tekinthető-e még egy olyan rég használatos szakkifejezés, mely azonban megfelel a fent említett kritériumoknak, melyek szerint a bázis az összetett szó második tagja, kollokátor pedig az első tag, mely egyben a bázis egy típusát jelöli. Ennek alapján kollokációnak tekinthető a *befektetett eszköz* is, vagy bármely más mérlegtétel, mint *céltartalék, eredménytartalék, halasztott bevétel, halasztott ráfordítás* stb. Ezek az említett tételek azonban egyben terminusok is, hiszen így, változtathatatlanul jelölik a megnevezendő denotátumot.

Vagy kritériumként kell megjelölni ebben az esetben a szókapcsolat, illetve szóösszetétel korát? Vegyük például egy viszonylag új mérlegtétel megnevezését.

Azon cégek számára, melyek a Nemzetközi Pénzügyi Beszámolási Standardok (IFRS) szerint készítik el beszámolójukat, az IAS 1 előírja a

halasztott adókövetelések feltüntetését a mérlegben (IAS 1/68). E tételekre különböző variációk találhatók a cégek mérlegében:

Halasztott adó-eszközök (Richter)
Halasztott adó (Synergon, Zwack)
Halasztottadó-követelés (Raba)
Halasztott adó követelések (Danubius)
Halasztott adókövetelés (EGIS)
Halasztott adó eszköz (Linamar)

3. táblázat. Variációk az IAS 1 által ajánlott halasztott adókövetelések terminusra

Világosan látható, hogy az *adó* bázishoz kapcsolható a *halasztott* kollokátor. Másrészt ismét találunk egy olyan terminust, mely egyben kollokációnak is tekinthető, ez az *adókövetelés*. A két kollokáció összevonásából keletkezik a *halasztott adókövetelések* szóösszetétel, ami kollokáció is egyben, de vajon tekinthető-e terminusnak?

Terminusként az a gond merül fel ezzel kapcsolatban, hogy, bár a rendelet megad egy ajánlott verziót, mégsem található a tíz közül egyetlen cégnél sem az ajánlott szóösszetétel, hanem annak különböző variánsai. Jól mutatja azonban a fenti táblázat, hogy a kollokáció szóösszetétel, még korántsem tekinthető kiforrott, elfogadott terminusnak. Azonban feltételezhető, hogy a használat során kialakul az egységes helyesírás, a minden szakember által elfogadott egységes terminus.

6. Konklúzió

Vizsgálatunk során megállapítottuk, hogy a számviteli nyelvhasználatra erősen jellemző a kollokációk használata. A kollokációt a főnévi bázistag határozza meg, ehhez járulnak az igei, illetve jelzői vonzatok.

Gyakoribb jelenség a jelzői kollokációk előfordulása, mert a számviteli szaknyelvben az igeik használata korlátozottabb és kevésbé variált, mint a főneveket módosító, pontosító jelzőké.

A kollokációk megléte, használata hozzájárul a terminusképzéshez is, amennyiben a gyakran használt kollokációk az egységesítés során terminussá válhatnak.

A kollokációk ismerete elengedhetetlen a korrekt nyelvhasználathoz, mert a speciális szaknyelvben bizonyos főnevek mellett meghatározott igéket, illetve jelzőket használnak a szakemberek. Ezek helytelen alkalmazása megkérdőjelezheti a szakmai ismereteket.

Irodalom

- Crystal, D. 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó
- Feilke, H. 2003. Kontext-Zeichen-Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt. In: Steyer, K. (ed) 2003: *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache) Berlin: De Gruyter. 41-60.
- Hausmann, F. J. 2003. Was sind eigentlich Kollokationen? In: Steyer, K. (ed) 2003: *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache) Berlin: De Gruyter. 309–34.
- Heltai, P. 2007. Fordításelmélet. 6. Előadás. *Rutin és kreativitás a nyelvhasználat során: Formulaszerű elemek a kommunikációban*. Elhangzott: Pannon Egyetem Interdiszciplináris Doktori Iskola. 2007. október 26.
- Siepmann, D. 2005. Collocation, Colligation and Encoding Dictionaries. Part I. *International Journal of Lexicography*. 18. évf. 4. szám. Oxford University Press
- Siepmann, D. 2006. Collocation, Colligation and Encoding Dictionaries. Part II. *International Journal of Lexicography*. 19. évf. 1. szám. Oxford University Press

Források

- www.allaminyomda.hu, www.danubiushotels.hu, www.egis.hu, www.tvk.hu,
www.fotex.hu, www.linamar.hu, www.raba.hu, www.richter.hu,
www.synergion.hu, www.zwack.hu, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:394:0001:0175:HU:PDF> letöltve: 2008. 09. 29.
2000. évi C. törvény a számvitelről

A beteg neve: orvosi szaknyelv

Kezelésre szorul az orvosi terminológia?

Fogarasi Katalin

Bevezetés

Az orvosi terminológia egy tradicionális, ógörög és latin eredetű szókinccsen alapszik, mely nemzetközinek tekinthető, ugyan az egyes nemzeti nyelvek triviális változatokban és szinonimákban is bővelkednek. E szaknyelv az orvosok közti legpontosabb kommunikációt szolgálja, melyben a beteg nem vehet részt.

Balesetek és bántalmazások esetében az ellátó orvos és a hatóságok között speciális kommunikáció folyik, melynek lényege, hogy a kezelőorvos szakszerű tájékoztatást ad a hatóságok (pl. rendőrség, bíróság, biztosítótársaságok) orvosszakértői számára a sérülés jellegéről és mértékéről. Ez önálló diskurzusközösség, mert résztvevői mindig a traumatológus (esetleg háziorvos), illetve a biztosítási vagy igazságügyi orvosszakértő, és mivel a diskurzusközösség Swales által meghatározott definíciójának is megfelel (Swales 1990).

E diskurzusközösség műfaja Magyarországon a látlelet. Minden szakorvosi véleményt egy törvénybe iktatott szabályrendszer szerint kell megírni (1997. évi CLIV. törvény 136. §), melyhez sérülések esetében egy iktatási számmal ellátott „látlelet” című formanyomtatvány tartozik. Ezen a dokumentumon fel van tüntetve, mely információknak kell feltétlenül szerepelniük a sérülések leírásánál, egy előre megadott szerkezeti séma alapján.

1. A beteg adatai
2. A sérülés előzményei és elszenvedésének körülményei
3. A sérüléssel összefüggő panaszok
4. Jelen fizikális állapot
5. Idegrendszeri állapot
6. Alkoholos állapot
7. A külsérelmi nyomok helye, hossza, szélessége – a lehetőséghez képest cm pontossággal –, a sebszélek, sebzugok, sebfal, sebkörnyezet leírása: lövési, szúrási sérülés esetében a be- és kimeneti nyílásának talpsíktól mért távolsága (több külsérelmi nyom esetében azokat testtájanként vagy fix anatómiai pont-

- hoz viszonyítva folytatólagosan sorszámozva kell felsorolni)
8. A szakorvosi vizsgálati leletek feltüntetése
 9. A sérült ellátása
 10. A kórisme magyarul és latinul
 11. Vélemény a gyógytartamról (8 napon belüli vagy 8 napon túli, várható maradandó testi fogyatékoság vagy egészségromlás)

1. táblázat. A látlelet információtartalma

A háziorvosi praxisban kötelező ezt a formanyomtatványt használni, míg a klinikai gyakorlatban számítógépes módszer segítségével, de az eredeti szerkezeti és tartalmi előírásokat betartva készülnek a látleletek.

A diskurzusközösség tagjai a látleleten közös szókincset használnak, egy speciális terminológiát, melynek mind az orvos, mind pedig a hatósági orvosszakértő birtokában van. Ez elsősorban a külsérelmi nyomok magyar nyelvű leírására, vagyis a különböző lágyrészi és csonti sérülések magyar nyelvű terminológiájára, az összefoglaló görög-latin szaknyelvi diagnózisra, és ennek szó szerinti magyar fordítására vonatkozik (l. 1. ábra 7., 8., 10. pont). A sérülésleírásnál alkalmazott nyelvhasználat megfelel a Beaugrande által megfogalmazott hét maximának:

„A specialized lexical repertory, a means of intervention in ordinary discourse, provides the key words for activating specialized frames of knowledge about the domain, asserts a claim to authorization, is a system or signals to distinguish insiders from outsiders, is an organisational tool for offering or acquiring competence and fluency in the domain, names the control centers within domain-specific knowledge.”

(Beaugrande 2004)

Az orvosképzés során a hallgatók általában magyar és latin szaknyelvi alapok nélkül kezdik meg a Traumatológia és igazságügyi orvostan című szaktárgyi ismeretek elsajátítását, és e tárgyak keretében ismerkednek meg az egyes diagnózisokban használt komplex nyelvi szerkezetekkel. Alaposabban csak a traumatológiai vagy orvosszakértői területen folytatott tevékenység során, leginkább idősebb kollégáiktól sajátítják el ezt a nyelvet. Ezt

az orvosi terminológiával foglalkozó nemzetközi kutatási eredmények is tükrözik:

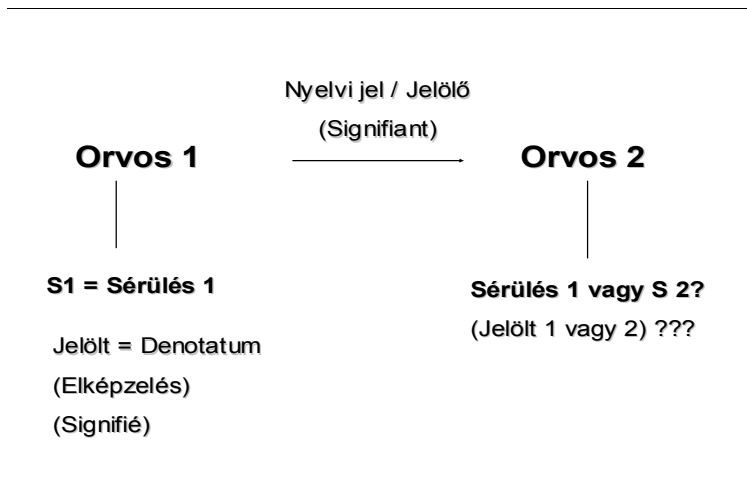
„Das Führen von Krankenakten und das Verfassen von Berichten ist während des Medizinstudiums bedauerlicherweise kaum je Gegenstand einer systematischen Unterweisung. Die meisten Ärzte orientieren sich mehr oder weniger als Autodidakten an den Beispielen ihrer Vorgänger auf den Krankenstationen, die auch schon keine Unterweisung genossen hatten.”

(Lippert 1999)

Az egyetemi szaknyelvi képzés tehát nem nyújt az orvostanhallgatók számára e területek nyelvhasználatának mély megismeréséhez elengedhetetlen grammatikai, szintaktikai és terminológiai ismereteket, így a orvosok általában értés nélkül, kívülről tanulják meg a szaktárgyak keretében leggyakrabban előforduló diagnózisokat. A praxis során idővel azonban a már megszerzett ismeretek is megkopnak, egy-egy különlegesebb vagy ritkábban előforduló sérülés esetében pedig – nyelvi alapok híján, illetve a nem egységes nyelvhasználat miatt – a szakértő számára nehezen, valamikor egyáltalán nem értelmezhető sérülésleírások születnek. Jelen kutatás e kommunikációs probléma okainak feltárására, valamint egy lehetséges megoldási javaslat kidolgozására irányul. A továbbiakban néhány autentikus példa segítségével mutatjuk be, hogy az elégtelen kommunikáció egyrészt a műfaj szabályainak megsértéséből, másrészt a terminológia nem egységes használatából fakadhat.

Anyag és módszerek

A látélet szókincsét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az orvosi szaknyelven belül is speciális megnevezéseket (törések, ízületi sérülések, zúzódások és sebek), valamint rövidítéseket (az utóbbiakat csak a latin diagnózisban) tartalmaz, melyek feloldására elsősorban csak a diskurzusközösség tagjai képesek. Ha azonban létezik egy műfaji szabályrendszer, valamint egy közös szókincs, miért nem teljesül a kommunikációs cél, vagyis miért nem jut el az információ az adótól a vevőig transzportvesztés nélkül?



1. ábra. A kommunikációs probléma nyelvészeti megközelítésben

A traumatológiai klinikákon kiállított látteleket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy sok esetben nem követik a műfaj szabályait, tehát nem tartalmaznak minden szükséges információt a sérülés magyar nyelvű leírásánál, és/vagy az összefoglaló latin diagnózisban nem szerepel az összes leírt sérülés. Néhol a görög-latin diagnózisban teljesen más jellegű sérülést találunk, mint a leírásban, majd ennek magyarra fordítása esetleg egy harmadik típusú elváltozást jelöl. Ilyenkor a hatósági orvos nem tudja érdemben megítélni a sérülés jellegét, vagyis a kommunikációs cél nem valósul meg a diskurzusközösség tagjai között.

A tervezett kutatás célja traumatológiai osztályokról és igazságügyi orvostani intézetekből gyűjtött kétszáz autentikus látlelet korpuszlingvisztikai és manuális kontrasztív lingvisztikai módszerrel történő vizsgálata. Mivel az anyagyűjtés még folyamatban van, ezért a következő eredményeket a kontrasztív manuális vizsgálat szolgáltatta. Ezek már arra engednek következtetni, hogy a látlelet félreérthetőségének oka a műfaji szabályok megsértése, illetve a terminológiai nyelvhasználat sokszínűsége.

Eredmények és következtetések

Az előzetes eredmények azt mutatják, hogy a kommunikációs probléma három fő forrása a következő:

1. A külsérelmi nyomok és a görög-latin diagnózis között eltérések fedezhetők fel

Pl.: *Külsérelmi nyomok*: A fej bőrén a tarkó régióban 3×4 cm-es duzzanatot találhatók. A jobb tenyérben a II. kézközépcsont testtávoli vége felett egy 1 cm átmérőjű felületes **metszett seb** látható. A jobb kéz hüvelykujj alapperc és kézközépcsont közti ízület magasságánál egy 0,5 cm-es **metszett seb** látható.

Kórisme latinul: Vuln. cont. mani l.d., Vuln. scissum palmae l.d.

Kórisme magyarul: A jobb kéz **zúzott** sebe, A jobb tenyér metszett sebe

A látóvizsgálati leírását olvasva általános, még laikus számára is érthető szóhasználatot találunk. A sérülések meghatározásánál egy duzzanatot, valamint két metszett sebet látunk, melyek leírásakor azonban elmarad a sebszélek, sebfalak jellemzése, ahogy azt a műfaj megkívánná.

Az összefoglaló latin kórismében nem szerepel a duzzanat, csak a két sebet említi. A sebek megnevezése számtalan rövidítést tartalmaz, de tartalmilag tökéletesen megfelel a magyar fordításnak, vagyis zúzott és egy metszett sérülést jelent. A duzzanat a magyar kórismében sem szerepel. Mivel a külsérelmi nyomokból hiányzik a sebszélek és sebfalak leírása, nem lehet eldönteni, melyik kórisme az igazi. Orvosszakértői szempontból azonban jelentős különbség van a kétfajta sebtípus között: a zúzott sérülés tompa, míg a metszett sérülés éles erőbehatásra keletkezik. Ezenkívül az összefoglaló kórisme elhanyagol egy jelentős fejsérülést is, melynek fontos szerepe lehet a sérülések keletkezési mechanizmusának meghatározásában.

2. Hiányzik a sérülés lokalizációja

Pl.: *Külsérelmi nyomok*: **bal térde** duzzadt, mozgása fájdalmasan korlátozott. Bal kéz I-II-III-as ujján 1 cm-es átmérőjű felületes hámsérülés. **Bal karon** megragadásból eredő tenyérnyi haematoma látható. Az áll alatt 2×3 cm-es horzsolás, felületes sérülés. A jobb homloktájon 4×4 cm-es horzsolás seb. A **jobb arccsont** felett 5×5 cm-es horzsolás seb.

Kórisme latinul: Abrasio faciei l.s. et dig. I-III. manus l.s., Status post collaps., Haematoma brachii l.d., Distorsio genus.

Kórisme magyarul: Az arc és a bal kéz ujjainak horzsolásos sérülése, Ájulásos állapot. **Jobb oldali felkar** vérömlenye, **A térd** rándulása.

A külsérelmi nyomok a bal térd duzzadásáról, vagyis zúzódásáról, a bal kéz három ujjának felületes hámsérüléséről, a bal karon található

vérgyülemről, jobb homloktáji, illetve jobb arccsont feletti horzsolts sebről számolnak be. A leírásból ebben az esetben a lokalizáció hiányzik, amit pedig a műfaj szabályi megkövetelnek. Nem szerepel például, hogy a bal kéz ujjainak kézháti vagy tenyéri oldalán, azon belül melyik ujjperc területén történt a sérülés. Hiányzik, hogy a bal kar külső vagy belső felén, testközeli vagy testtávoli oldalán keletkezett-e a vérgyülem, s hogy mekkora. A jobb arcfélen több csont is található, így a „jobb arccsont” nem tesz eleget a műfaj által megszabott anatómiai pontosságú lokalizációnak. Ezen túl a sebek esetében itt is hiányzik a sebfalak, sebszélek jellemzése. A homloktáji seb nem szerepel a kórismében.

A latin kórisme, itt is számos rövidítéssel, a bal arcfél, illetve a három ujj hámsérülését, ájulás utáni állapotot, majd pedig nem a bal, hanem a **jobb felkar** véraláfutását, és oldal nélkül egy térd rándulását jelenti. A magyar fordítás ennek megfelel. Mivel tehát a külsérelmi nyomok nem adnak megfelelő lokalizációt, s a kórismék még a meglévővel sem egyeznek meg minden esetben, nem lehet tökéletesen értelmezni a látteleletet.

3. *A latin-görög és a magyar diagnózis eltérő sérülést jelöl*

Külsérelmi nyomok: „A jobb alkaron volarisan kb. 1,5 cm-es, a subcutisig hatoló éles szélű hosszanti lefutású **vágott seb** van.”

Kórisme latinul: **Vulnus caesum** antebrachij

Kórisme magyarul: A jobb alkar **metszett** sebe.

Ebben az esetben a külsérelmi nyomok egy vágott sebet írnak le, a latin diagnózis (ugyan az oldal meghatározása nélkül) szintén az alkar vágott sebet jelenti. A magyar kórismében azonban metszett sérülés szerepel, melynek keletkezési mechanizmusa eltér a vágott sérüléstől. A sebfalak egzakt leírása hiányában pedig nem lehet eldönteni, melyik diagnózis az igazi. A vágott és metszett sérülések terminológiájának effajta felcserélése nagy százalékban előfordul a látteleteken.

Összegzés

A fenti példák alapján látható, hogy a nem egységes terminológiahasználat jelentős problémákat idézhet elő e speciális diskurzusközösség kommunikációjában. A szakértő a hasonló látteleteket a „nem leletszerű” jelzővel illeti, és nem tud érdemi véleményt alkotni a sérülés mértékéről, keletkezési mechanizmusáról. Ez a kommunikációs probléma a diskurzusközösségen kívül

eső, további következményeket is vonhat maga után. Anyagi következményeket, amennyiben a vizsgálatokat meg kell ismételni, valamint az igazságszolgáltatás nehézségeit, ha az idővesztés miatt a sérülés gyógyul, s így már nem lehet visszakövetkeztetni az eredeti sérülésre.

A tervezett kutatás célja tehát a látlelet mint műfaj leírása, és e diskurzusközösség nyelvhasználatának/terminológiájának vizsgálata 200 autentikus látleleten végzett korpuszanalízis segítségével. A külsérelmi nyomok összevetése a latin és magyar diagnózisokkal kontrasztív manuális lingvisztikai vizsgálat segítségével történik.

A korpuszanalízis statisztikai adatokkal is alá tudja majd támasztani a kommunikációs problémák meglétét, illetve, hogy ezek oka a nem egységes terminológiahasználat, valamint a műfaj szabályainak elhanyagolása. Ezt a tényt az is megerősíti, amennyiben sikerül kimutatni, hogy többségében azok a látleletek kerülnek az igazságügyi orvostani intézetekbe, melyek a terminológia használata miatt félreérthetők.

A kutatás másik fontos célja ezen túlmenően a korpuszlingvisztikai vizsgálattal kimutatható terminushasználati tendenciák alapján egy egységes terminusgyűjtemény kidolgozása, mely szakértők bevonásával lehetőséget nyitna a látleletkészítés szaknyelvének egységesítésére.

Irodalom

- Beaugrande, R. A. 2004. Terminology and Discourse between the Social Sciences and the Humanities. In: *A New Introduction to the Study of Text and Discourse Discursivism and Ecologism. Published for Free Use on the Internet.* www.beaugrande.com/TerminologyDiscourseSocialSciencesHumanities.htm
- Egészségügyi Minisztérium: 1997. évi CLIV. törvény 136. § (1)
- Lippert, H. 1999. Die Fachlexikographie der Medizin: eine Übersicht. In: Hoffmann, Lothar/ Kalvenkämper, Hartwig/ Wiegand, Herbert Ernst (hrsg): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft = Languages for Special Purposes.* Bd. 2. Berlin/ New York: De Gruyter. 1972.
- Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings.* Cambridge: University Press. 24-27.

Latin vagy angol? Orvosi szaknyelvünk dilemmái

Zimányi Árpád

1. Bevezetés

A nemzetközi és a magyar orvosi szaknyelv a 20. század második felében hatalmas átalakuláson ment át. A középkortól egészen a legutóbbi időkig latin szókészletre épült az orvostudomány terminológiája, a klasszikus nyelv helyét mostanra azonban átvette az angol. Benne élve a változásokban, tanúi lehetünk annak a normateremtő, standardizációs folyamatnak, amelynek lexikológiai, szemantikai, grammatikai, transzlatológiai és pragmatikai sajátosságai rendkívül tanulságosak – ezeket kívánja számba venni a tanulmány. Nem pusztán arról van szó, hogy korunk követelményeinek megfelelő latin → angol nyelvcseré történik. Az angol térhódítása azzal is magyarázható, hogy az orvostudománynak teljesen új területei, határterületei, segédtudományai alakulnak ki, s ezek már eleve az angolra épülnek (mikrobiológia, virológia, immunológia, biokémia, őssejtkutatás, kolposzkópia). Rengeteg az újdonság a sebészet körében (érsebészet, szívsebészet, agysebészet), új vizsgálati és műtéti eljárások jelentek meg, s mindezekben belül az új megnevezések érthetően ugyancsak angol nyelvűek, mi több, akár az adott tudományág terminológiájának egésze is az.

Az orvostudomány és a nyelvészet határterületén működő Magyar Orvosi Nyelv című folyóirat jóvoltából kitüntetett helyzetben vagyunk: szakmailag is hiteles összefoglalást készíthetünk a nyelvfejllesztésnek erről a sajátos területéről. Az ezredforduló idejére annyi új jelenség tűnt föl a magyar orvosi nyelvben, hogy megfogalmazódott egy állandó szakmai fórum iránti az igény. Sőt nemcsak megfogalmazódott, hanem meg is valósult. A Magyar Orvosi Nyelv című folyóirat első száma 2001 decemberében jelent meg. Az évente két alkalommal megjelenő 48 oldalas folyóirat általában 7-10 terjedelmesebb írást tartalmaz, melyeknek mintegy harmada a terminológiai egységesítést, illetőleg a magyarosítást szolgálja, másik harmaduk helyesírási témájú, a többi egyéb jellegű (orvostörténet, szociolingvisztika, nyelvhelyesség stb.).

Bősze Péter alapító-főszerkesztő szavai szerint az orvosi szakma forradalmi változásokat él át, mégpedig a molekuláris biológia térhódítása miatt. Ennek természetes velejárója sokezernyi új szakkifejezés, jobbra angol nyelven. Az utóbbit korszerű szemlélettel ugyan nem kifogásolhatjuk, de törekednünk kell az egyértelmű és szabályozott írásmódú magyar megfelelők megalkotására (I. évfolyam 1. szám 2. oldal; a továbbiakban rövidítve: I. 1: 2). A mai nemzetközi és magyar orvosi nyelv legfőbb jellemzőjéről Bősze Péter az első számban így fogalmaz: „Senki sem tagadja, hogy az orvosi irodalom és szakmai nemzetközi nyelve az angol. Ez teljesen helyénvaló, mert a közös nyelv és a közös értelmezés a határok nélküli kutatás és orvosi gyakorlat elengedhetetlen része. Téves lenne minden országnak saját meghatározásokat megfogalmazni: áttekinthetlenné tenné a helyzetet, és nagyon sokat ártana.” (I. 1: 2)

2. Az orvosi szaknyelv általános jellezői

2.1. Az egységesítés követelménye

Az egységesítés követelménye nemcsak a már említett legújabb szakterületekre igaz (mikrobiológia, virológia stb.), hanem továbbra is érvényes még a klasszikusnak számító anatómiára is, melynek első egységesítése 1895-ben Baselban készült (a baseli Nomina Anatomica), amikor 50 ezer javasolt változathoz 5 ezer szakszóban állapodtak meg. Utóbb elkészült a jénai (1935), a birminghami (1950) és a párizsi (1955) revízió. Az utóbbit fél évszázadban viszont angol, újabban pedig amerikai vezetésű szakbizottság gondolja az anatómiai nevezéktant, ezzel is magyarázható az anglicizmusok térhódítása. A szakkifejezésekkel szemben három fő követelményt szoktak felállítani: szemantikai egyértelműség, nyelvi elfogadhatóság és prakticitás (II. 2: 9). Donáth Tibor beszámol egy 7 ezer kifejezést tartalmazó angol–latin szakszógyűjtemény magyarításáról (III. 2: 31–4). Ennek kapcsán kifejti, hogy a nemzetközi orvosi nyelv miért veszi át nagyon könnyen az angol szavakat a korábbi latin megfelelők helyett. Az angol általános szókincs 50%-a latin vagy görög eredetű, de a szakszavak esetében ez az arány 70%. A latin szóhoz bizonyos angol szuffixumok, prefixumok csatolásával, az angol kiejtés szabályait alkalmazzák:

Terminologia Anatomica

Anatomical Terminology

arteria

artery

maior

major

vena cardiaca

cardiac vein

membrana perinei

perineal membrane

A latin eredetű angol szakszavak egy részében tehát csak minimális alakítási változás van, a jelzős szerkezetekben pedig az alaptag és a bővítmény szórendje módosulhat. Körülírások esetén viszont nagyobb mértékben átalakul a nyelvtani szerkezet, és az egyszerű szerkezetű terminus helyett bonyolultabb forma jön létre: *abductio humeri* – *abduction motion of the arm at the shoulder*.

A latin és a görög nyelv – főleg szóösszetételi szabályai és szóképzéseinek szemantikai rendje miatt – kiválsan alkalmas volt az orvosi nevezéktanra is. Buda Béla másik szempontot is említ: miszerint nem véletlen, hogy ma is folyik görögös-latinos szakszóalkotás olyan angol szavakból, amelyek a két klasszikus nyelv valamelyikéből származnak (II. 2: 6).

2.2. Kifejezéstípusok eredetük szerint

A létrejött kevertnyelvűség alapján a következő kifejezéstípusokat különíthetjük el (a példákat a belsebészet területéről véve):

a) Kettős alakok, amelyeket a mai magyar szaknyelv egyformán használ:

i) magyar/latin: *anasztomózis/anastomosis*;

ii) latin/angol: *colostomia/colostomy*.

b) Egynyelvű alakok:

i) latin: *diveticulitis* ('gurdélygyulladás');

ii) angol: *diverting colostomy*, *protective colostomy*, *blow-hole colostomy*, *temporary colostomy*;

c) Keverék alakulatok:

i) angol/latin: *end to end anastomosis* ('vég a véghez csatlakozás'),

ii) *lower rectal anastomosis* ('alsó végbélegyesítés').

2.3. Bonyolult szerkezetek

Különösen sok az angol nyelvű forma az őssejtekkel és a szövetátültetéssel kapcsolatos kifejezések gyűjteményében. Jól érzékelhető, hogy amíg az angol különírandó jelöletlen szókapcsolatokból építkeznek, addig a jelöletlen (jelentéstömörítő) magyar megfelelőt egybeírjuk, és itt típushiba szokott lenni a tükörfordításból adódó különírás. Láthatóan mind az angol, mind a magyar forma nyelvtileg rendkívül bonyolult alakulat:

stem cell recipient – őssejtbefogadó

stem cell donor – őssejtadó

stem cell source – őssejtforrás

stem cell transplantation source – őssejtátültetés-forrás

Haematopoietic stem cell sample – vérképzőőssejt-minta

(II. 2: 24)

Az immunológia szaknyelvében jó példa a terminológiai és helyesírási egységesítés nehézségeire a *T-helper lymphocyte cell* kifejezés, amely eredeti angol fogalomként került a magyar orvosi nyelvbe, ahol a következő formákban használatos: *T-helper sejt*, *T-helper-sejt*, *T-helper nyiroksejt*, *T-helper-nyiroksejt*, *T-helper limfocita*, *T-helper-limfocita*, *T-helper lymphocyta*, *T-helper-lymphocyta*; *segítő T-sejt*, *segítő T-nyiroksejt*. – Másik példasor: *natural killer cells*, *NK cells*; *természetes ölősejtek*, *NK-sejtek*.

2.4. Egyszerűsítés betűszókkal

Amint láttuk, egyre bonyolultabb angol megnevezésekkel találkozunk, amelyek valójában körülírások, mégis terminussá válnak. Az angolra jellemzően viszont betűszóként rögtön megjelenik a rövid formájuk is: *gastrointestinal tract associated lymphoid tissue* – *GALT* 'gyomor-bél rendszeri nyirokszövet'. Megjegyzendő, hogy az angolban gyakori jelenség a szakkifejezések csupa nagybetűs írásmódja (*Gastrointestinal Tract Associated Lymphoid Tissue*), ezt azonban az irányadó brit írásgyakorlat nem támogatja teljes mértékben. (Tudvalévőleg csak irányadó írásgyakorlatról beszélhetünk, a magyarhoz hasonló hivatalos szabályozás nem létezik.) Ennek következményeként a nagybetűsítés a magyarban is kezd érvényesülni. Az analitikus angol formák – különírás és jelöletlenség a szó szerkezetekben – a magyar

helyesírásra is hatnak *acute phase proteins* – *akut fázis fehérjék*; helyesen *akutfázis-fehérjék* ('hevenyszak-fehérjék'). (Bösze III. 2: 7-29)

Gyakoriságuk miatt a rövidítések, betűszók szerepéről érdemes kissé részletesebb képet adnunk. Használatuk nem problémamentes, vannak például olyan betűszók, amelyek többféleképpen oldhatók fel, így nem felelnek meg az egyértelműség követelményének: *RSV* – *respiratory syncytial virus*, illetve *Rous sarcoma virus*. Nem a köznyelvi rövidítéssel való egybeesés, hanem más a gond a *CD*-vel: *cell surface determinant* 'sejtfelületi determináns' – nemzetközi nomenklatura lévén, magyar megfelelővel nem helyettesíthető. Folytatásként néhány további szókapcsolat: *intercellular adhesive molecules* – *ICAM* 'sejtek közötti tapadó molekulák', *membrane attack complex* – *MAC* 'sejtkárosító komplex' (a latin *komplexum* angol hatásra rövidült formája, a *komplex* szakszóként 'együttes' értelemben használatos). (III. 1: 19)

A betűszók, rövidítések és számok még bonyolultabb kölcsönhatásba léphetnek, amint az alábbi példasor mutatja:

E2F átírási faktor,
p53-gén,
MHC-II,
Ig-E receptor,
L2-mRNS,
GH-PRL-receptor-szupercsalád,
memória-T-sejt-készlet.

2.5. Szemantikai jegyek

A jelentéstani vonatkozásokra példa a közismert *stroke* értelmezése körüli bizonytalanság. A korábbi latin megfelelőket felváltotta az általánosabb, ebben a formájában összefoglaló névnek tekinthető angol szó. Ugyancsak általános jelentésű magyar megfelelői: *agyi érbetegség*, *agyi érkatasztrófa*. Ismert köznyelvi alakjai: *gutaütés*, *szélütés*, *szélhűdés*. A jelentések érintkezését mutatja az *ütés*, egyfelől az iméntiek utótagjaként, másfelől az angol *stroke* alapjelentéseként. Szirmai Imre a *stroke* jelentését vizsgálva megkérdőjelezi a szó szükségességét, mivel különböző betegségformákat mos össze, tehát nem alkalmas arra, hogy szakszónak tekintsük (agyi embólia, agyi infarktus, agyvérzés stb.). Magában az angolban is szókapcsolatban, össze-

tétellel szűkítik a jelentését: *apopleptic stroke*, *ocular stroke*, *heat-stroke*, *sun-stroke*. Manapság egyformán *stroke* a korábbi *ischemia*, valamint az *amaurosis fugax* (a retina keringésszavara az ellátó ér múló vagy végleges embóliás elzáródásával). (III. 1: 25-6).

2.6. Rendszerszerűség

A terminológia és a helyesírás egységessége, szabályszerűsége alapvető követelmény az egyes szaknyelvek rendszertani kategóriáinak leírásakor. Számos példát látunk erre a növény- és az állattan, a kémia, illetőleg a földrajzi tulajdonnevek esetében. Az orvosi nyelvben most folyik a vírusok nevének egységesítése. Nemzetközi megegyezés szerint a rend-, alcsalád-, család- és nemzetségneveket nagybetűvel kezdjük, és dőlt betűvel írjuk. A nemzetség nevével egybeírandó a *vírus*. A fajra utaló megnevezés kisbetűs, kivéve a személynévi, helynévi eredetű alakulatokat. Az utóbbiakat nem kurziváljuk. Ebben a pontban a példák kurziválásakor nem a nyelvészeti közleményekben megszokott eljárást, hanem a szaknyelvi helyesírás szabályait követjük: *Poxviridae* család, *Chordopoxvirinae* alcsalád, *Orthopoxvirus* nemzetség, *vaccina vírus*.

Köznyelvi használatban a család-, alcsalád-, nemzetség- és fajnevek kisbetűsek, és nincs szükség kurziválásra sem: picornavírus család, enterovírus nemzetség. Egyelőre nem született egyértelmű javaslat az alfaj- (típus-), törzs- és változatnevek leírására, de maga a rendszertan sincs kellően munkálva.

A vírusnevek írását is megkönnyíti a korábban vázolt angolos betűszói rövidítés, amely bonyolultabb formulát eredményez, ha további betű-szám kombináció járul hozzá: humán coxsackie vírus A1; röviden HCV-A1. (III. 1: 27–33; III. 2: 26–9)

3. Összegezés

A nemzetközi orvosi nyelv újabb – ezúttal angol nyelvű – **globalizációja** korunk természetes folyamata. Ezzel együtt, ugyanakkor ellenében másik irányzat is hat, a **lokalizáció**. Mindkettőre jó példát láthatunk a Magyar Orvosi Nyelv című folyóiratban, amely a nemzetközi szaknyelv új elemeinek értelmezésével, magyarázatával hozzájárul a globalizációhoz, de a magyar megfelelőket sürgetve, keresve és népszerűsítve a lokalizációt erősíti. A két irányzatnak egyformán megvan a létjogosultsága: a nemzetközileg egységes

terminológia a szakemberek nélkülözhetetlen eszköze, míg az anyanyelvi – így magyar nyelvű – megfelelők a nagyközönséghez is szólnak, és az orvos-beteg kapcsolat elengedhetetlen feltételei.

A főbb témák a szóválasztás kapcsán: magyarosítás, az egységesség, egyértelműség követelménye, az új terminusok szemantikai vetülete. Vizsgálható nyelvtani jellemzők: morfológiai különbségek a latin és a magyar lexémák között, az alakvariánsok formái és szerepe, a szavak és szó szerkezetek viszonya, a meghatározások és a körülírások különbsége. Szerteágazó volta miatt önálló feldolgozást igényelne az újszerű és szabályozatlan helyesírási jelenségek számbavétele.

Irodalom

- Glatz F. 1999. Tézisek a magyar nyelvről. In: Glatz F. (szerk.) *A magyar nyelv az informatika korában*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia. 13–4.
- Fábián P. – Magasi P. (főszerk.) 1992. *Orvosi helyesírási szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó – Országos Orvostudományi Információs Intézet és Könyvtár
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press

Forrás

Magyar Orvosi Nyelv. Alapító-főszerkesztő prof. dr. Bősze Péter. Megjelenik a Magyar Szakírók Szövetsége, az MTA Orvostudományi Osztálya, az MTA Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya, a Magyar Orvosi Kamara és az Európai Nőgyógyászati Rák Akadémia gondozásában évente kétszer. 2001–.

Vallási sajtótermékek nyelvezete, nyelvhasználata, vallási kommunikáció

Vizsgálódás egy empirikus kutatás segítségével

Hardiné Magyar Tamara

„Mi a hírközlés feladata?

A hírközlés feladata a hiteles tájékoztatás az emberi méltóság tiszteletben tartásával...”

(Magyar Katolikus Katekizmus, 359. kérdés – 1995: 46)

Vizsgálódásaim részét képezi egy – viszonylag rövid idő alatt, szűk körben lebonyolított – empirikus kutatás, melynek témája a vallási nyelvhasználat és a vallási újságírás sajátos nyelvi elemeinek bemutatása, elfogadottságuk, helyes és kevésbé helyes használatuk feltérképezése, a vallási sajtótermékekkel szemben támasztott követelmények körvonalazása. A kutatás sort kerít a vallási kommunikációban gyakran előforduló nyelvi elemek alkalmazásában felbukkanó nehézségek szemléltetésére, rámutat több, a teológiai nyelvhasználatban gyakran előforduló értelmezési problémára. Bizonyítja, hogy bár a teológia – s ezen belül a vallási újságírás nyelvezete – főleg a köznyelvből merít, a vallási nyelvhasználat szakszókincse mögötti szemantikai tartalom többet jelent a köznyelvben megszokott és használt jelentés-tartalomnál, a teológiai jelentéstartalommal is rendelkező szavak más hatást váltanak ki olvasóból, beszélőből egyaránt.

Kemény G. (2001: 271–276) utal arra az elterjedt véleményre, amely szerint a szaknyelvek nem tekinthetők tudományos nyelvnek. Kemény szerint a szaknyelvek csupán nyelvváltozatok, melyeket a szakszókincs, a szakmai terminológia különböztet meg a köznyelvtől.

Vizsgálódásom a teológia – s ezen belül a vallási sajtótermékeknek mint hírközlő eszközöknek – nyelvezetét, nyelvhasználatát igyekszik elemezni, választ adván arra a feltevésre, mely szerint a teológiai nyelvezete – más tudományok nyelvezetéhez hasonlóan – a szaknyelvek közé sorolható. A vizsgálat a vallási nyelvhasználat során fellépő értelmezési gondokra, a fő-

leg ismerethiányból vagy hiányos ismeretekből eredő félreértésekre is megpróbál rávilágítani.

Felvetődik a kérdés, hogy a teológia, a vallási kommunikáció nyelvezete mennyiben tekinthető szaknyelvi kommunikációnak. Elemzést igényel, hogy kik ennek a kommunikációnak a szereplői: csupán a teológiával komolyabban foglalkozók, vagy szereplőként vonultathatók fel a társadalom különböző rétegeiből származók, mindazok, akik a vallással kapcsolatban állnak vagy állhatnak. Kurtán (2003:46) elgondolásában a szaknyelvi kommunikációnak léteznek megfelelő szintjei, más szintű kommunikációt igényel egy erősen szakmai, sőt tudományos közeg, s más jellegű a szakmához kevésbé köthető közegben végzett kommunikáció.

Kutatásaim ezen belül három, hazánkban is elérhető, nyomtatott formában megjelenített vallási sajtótermékben szereplő, a teológia és a filozófia témájában írt cikkek nyelvészeti, nyelvhasználati elemzéséből állnak.

A korábban felállított hipotéziseim, a számos – tudományosan nem igazolható – szóbeli vélemény, továbbá az általam lefolytatott empirikus kutatás alapján kimondható az a tény, hogy mind a válaszadók, mind a vallásokat valamilyen formában gyakorlók, mind a magyarországi átlag hírolvasók körében a vallási sajtótermékek ismertségi és népszerűségi szintje roppant alacsony. Bár a kutatásban szerepet játszó többsége magát valamelyik történelmi egyház tagjának tekinti, a válaszadók a kérdőívben felsorolt sajtótermékeket az *Új Ember* hetilap kivételével nem ismerik. A *Távlatok*, valamint a *Mérleg* című szaklapok igényes témaválasztásuk, nyelvezetük, szűk, elsősorban a tudomány felé forduló olvasótáboruk révén az átlag olvasó szemében szinte ismeretlenek.

Kutatásaim során első lépésként egy empirikus vizsgálat lebonyolítására vállalkoztam. 2009 januárjában egy harminc kérdéscsoportból álló kérdőívet állítottam össze, illetve tölttettem ki.

A kutatás kezdeti szakaszában a kérdőíves lekérdezés nem mondható – szociológiai értelemben – tökéletes kutatási módszernek. A kérdőív kitöltésére vállalkozó minta nem reprezentatív. Eredetileg vallásokat valamilyen formában gyakorlók, plébániai, gyülekezeti tagok, hittanos csoportok közt kerestem, s találtam csaknem nyolcvan válaszadót. A kontrollcsoportot – a „próbalekérdezést” követően – a Széchenyi István Egyetem hallgatóiból, valamint nyelvтанár kollégáimból állítottam össze.

Más kérdőívektől eltérően, jelen esetben a válaszadók vallása, a vallásgyakorlás ténye és gyakorisága is segíthet a vizsgálódás folytatásában.

Négy vallás követőit – római katolikus, református, evangélikus, baptista – találjuk a megkérdezettek között, a kontrollcsoport tagjai közt vannak, akik magukat „vallástalannak” határozták meg.

A nyelvészeti kérdéseket felölelő fejezet bőven tartalmaz olyan kérdéseket, melyek a teológiában gyakran használt, de eredendően a köznyelvből merített szavak ismeretére, elfogadottságára irányulnak.

A kérdőív feladataiban konkrét példaként a válaszadóknak ismert, a köznyelvben gyakran használt szavakat kellett értelmezniük, jelzett szavakat jelzővel, a jelzőket jelzett szavakkal ellátniuk.

Az *élet* szó esetében a válaszadónak négy jelző – *nehéz, józan, örök, isten* – közül kellett a leginkább odaillőt kiválasztania. A választás a legtöbb esetben az *örök életre* esett, nyilván az örök életbe vetett remény a keresztény teológiai tanítás egyik fontos pillére. De szembeötlő a *nehéz élet* gyakori előfordulása is.

Az *ember* szó esetében a válaszokban tapintható a bűntudat érzése, hisz a válaszok többségében az ember *bűnös* vagy *esendő* s kevés esetben *fiatal* vagy *egészséges*.

A jelzett szó jelzőhöz való rendelése során az *emberi* jelzőhöz leginkább a *tulajdonság* vagy a *bűn* szavakat illesztették. Mindez az ember esetleges botlásaival, „rosszra hajló természetével” számol.

Örvendetes tény, hogy az *isteni* jelző esetében a választás az esetek jelentős részében a *szeretet* szóra esett. Az *isteni* jelző mellé több esetben választották a *csoda* szót, amely rendkívülisége, megmagyarázhatatlansága folytán még mindig egy megismerhetetlen világ fogalomkörébe tartozik.

Változatosabb a *tökéletes* jelző megítélése. A *munka*, a *házasság*, illetve a *bánat* főnevek nagyjából egyforma mértékben osztoznak rajta. A *munka*, *házasság*, köznyelvi elemek, mindenki számára értelmezhetők. A *tökéletes bánat* fogalma egyedi, a katolikus tanítás sajátossága.

Az *új* jelző esetében a válaszadók a legtöbb esetben a *szövetség* főnevet választották, választásuk kisebb mértékben esett az *ember* szóra. A válaszoknak teológiai háttérből eredő, mélyebb üzenetük van. Az *új szövetség* a Szentírás második fő része, amely, a kereszténység létrejöttét, lényegi mi-

voltát vetíti az olvasó elé. Az *új szövetség* jelzős szerkezet a keresztény vallás egyetemességét, emberközpontúságát kifejező szókapcsolat.

Az *új ember* szerkezet utalhat a katolikus sajtótermékre, és az emberre, aki egy lelki élmény, egy tanítás, egy tapasztalat útján új életet kezd, átalakul.

A pragmatikai kutatásokban már megszokott módszerekkel az egyes köznyelvi és – teológiai – szaknyelvi szinten használt szavakon túl vizsgálható a kimondott és leírt utasítások, parancsok, megállapítások értelmezése, fogadtatása. Célszerű az örökérvényű igazságokat megfogalmazó Tízparancsolat üzeneteire gondolni.

Az első értelmezhető utasítás az „*Én vagyok a Te Urad, Istened... Uradat, Istenedet imádd, és csak neki szolgálj...*”, tehát az első parancsolat. A válaszadók zöme két lehetséges választ adott – „*Mostantól fogva csak ő, s más senki...*”, „*Talán van valaki, aki figyel rám, nem vagyok egyedül...*”

Mindez tükrözi azt a reményt, hogy talán nem vagyunk teljesen egyedül, egy szellemi erő gondoskodik rólunk. A lehetséges válaszok közül elutasították az „*...engedelmeskedni kell..*”, illetve a „*...rosszat tettem...*” tartalmú üzeneteket. A mai ember istenképe tehát nem feltétlenül a tekintélyvel alapul.

Ennél szemléletesebb a „*Ne ölj!*” parancsolat értelmezése. Tudható, hogy a parancsolat nem csupán a fizikai értelemben vett emberölést tiltja, az élet és az egészség védelme mellett is szót emel. A válaszadók nagy többségben az „*...ez a gátlástalan, szabadjára engedett társadalom veszélyes úton jár...*” című változatot jelölték meg. Kisebb, de nem elhanyagolható mértékben választották az „*...abortusz ...az eutanázia veszélyességét...*” tartalmú választ. A keresztény gondolkodás szerint a parancsolat a társadalomban a leginkább elesettek, a gyermekek, az öregek, a betegek védelmében emel szót.

A „*Ne lopj*” parancsolat értelmezése során kiemelkedik a közösség, a társadalom javai iránti aggodalom, a közös fizikai és szellemi javak iránt tanúsított felelősségérzet. Többben –sérrelmeiket megfogalmazván – a „*...nekem mindig kevesebb jutott...*” választ adták.

Feladatok irányultak az idegen szavak, valamint kölcsönszavak nyelvi viselkedésének, elfogadottságának feltérképezésére.

Ablonczyné M. L. (2006: 46) a gazdaság- és gazdálkodástudomány szakmai kommunikációját vizsgálva felhívja a figyelmet az egyes szaknyelvek terminológiájában szép számmal jelen lévő idegen eredetű, de a magyarban már meghonosodott nyelvi elemek fontosságára. Ablonczyné szerint a jövevényszavak már nem viselkednek idegen testként a nyelvben. E jelenség a teológiai szaknyelvben is helytálló, a görög, latin, illetve szláv eredetű jövevényszavak a vallási kommunikáció nyelvezetét színesebbé teszik.

A *genezis*, *predesztináció*, *cölibátus*, *transzcendens*, *eklézsia*, *etika*, *teológia*, *szekularizáció*, *katolikus*, *evangélium*, *misszió* szavak némelyike már teljesen integrálódott a magyar nyelvbe, mindezt a fonetikus írásmód is igazolja. A válaszadók szinte mindegyike ismeri az *etika*, a *misszió*, a *cölibátus* szavak jelentését.

A kérdőív az idegen szavak érthetőségét is vizsgálja, a válaszok közt gyakori az ismerethiányból, a félműveltségből, rossz asszociációból eredő tévedés.

Ennek bizonyítéka például a *dogmatika* főnév helytelen értelmezése. A válaszadók egy részének értelmezése szerint a *dogmatika* egy „...konzervatív, merev, az újítást elutasító gondolkodás,...illetve annak rendszere...”, s nem pedig a keresztény hitigazságokat bemutató tudomány, amely a görög *dokein* – ’igaznak vélni’ szóból származik, s a hit egészével foglalkozik.

Ennél is tévesebb a *homília* szó megítélése, melynek görög jelentése *ékesszólás*. Több válaszadó – nem egyedi, elszigetelt esetként – a hangzás hasonlósága miatt a *homília* terminust a „...hontalanság érzésével..., a *szellemi homeless* ...fogalmával” rokonítja. E nagyfokú tájékozatlanság az angol nyelv káros hatásának vagy az érdeklődés hiányának egyaránt tulajdonítható.

A kérdőív idegen szavak, valamint kölcsönszavak eredetének ismertségét is az elemzés tárgya. A válaszadók az *angyal*, *evangélium*, *keresztény* kölcsönszavak eredetét adták meg.

A válaszadók téves válaszai között szerepel az *angyal* szó eredetének megjelölése. Többen téves információk vagy a károsnak mondható nyelvi hatás eredményeként az *angyal* – ’küldött’ – szót angol eredetűnek vélik.

Az *evangélium* – ’örömhír’ – szó esetében a választás a latin, valamint a görög eredetre esett. Nyilvánvaló, hogy a szó idegen hangzásából ítélve a válaszadó rögtön e két klasszikus nyelv egyikére gondol.

Hittanórák témája, a *keresztény* terminus – melynek jelentése ’Krisztust követő’ – szláv, illetve szláv közvetítéssel a görögből a magyarba került szó. Több válaszadó tévesen a *keresztény* szót magyar eredetűnek véli, tévesen a *kereszt* szóból származtatja.

A vallási nyelvhasználatban szereplő idegen és kölcsönszavak a mai fül számára zavarók, nehezen értelmezhetők. A magukat vallásilag képzetebbeknek tartó nyelvhasználók is elutasítják az idegen nyelvi elemek használatát.

A kérdőív vizsgálta a már régiesnek tűnő szavak ismertségét is. A válaszadóknak a *talentum*, *kéve*, *malaszt*, *makulátlan* régies, de vallási nyelvhasználatban használt szót kellett véleményezniük. A megkérdezettek csupán negyede vélte ismerősnek a *malaszt* szót, mely jelentése *kegyelem*, imádságban mind a *malaszt*, mind a *kegyelem* előfordul.

A kérdőív választ keres a különböző felekezetekhez köthető, egymástól eltérő szavak ismertetésére. Ami a katolikus egyházban *oltár*, az a protestánsoknál *Úr asztala*. Az evangélikus *lelkész* katolikus jelentése *lelkipásztor*, *pap*. A Krisztust követő *keresztény*, az evangélikus, református szóhasználat a régiesebb *keresztyén* terminust használja.

A vallási szóhasználat nehézségeivel, az egyházi terminológia téves használatával Kiss J. foglalkozik (2002: 112–123).

Változatos a *keresztyén* terminus megítélése. A megkérdezettek által adott válaszok mindegyike egy, a hittel kapcsolatban álló ember vagy fogalom képét tükrözi. Bár a válaszok nem feltétlen helyesek, a megkérdezettek tisztában vannak a *keresztyén* – *keresztény* terminus emberre vonatkozó tartalmával. Néhány példa: „...*hívő*, *Istenhívő*, *Istenkövető*, *vallásos*, *Krisztusban hívő*, *Krisztust követő*, *Krisztus követője*, *vallásos ember* – ... *vallás*, *egyistenhit*, *evangélikus*...” A kifejezés emberközpontú értelmezésén túl hangsúlyt kap a *hívő*, *követő* főnevesült melléknévi igenevek által kifejezett tartalom, a megfelelő vallási magatartás feltételei, a *hit*, a megszabott értékek *követése*.

A kérdőív bizonyos mértékben további, az asszociációs készségeket felmérő nyitott kérdéseket is tartalmaz. Négy, a köznyelvben, továbbá a vallási nyelvhasználatban egyaránt ismert szót – *út*, *ország*, *alázat*, *ítélet* –

kellett saját szavakkal értelmezni, illetve a hozzájuk kapcsolódó jelentést megadni. A megjelenített válaszok körében vannak egyszerű, hétköznapi és mélyebb teológiai értelemben használt nyelvi jelenségek.

Az út szó esetében a válaszadók többsége teológiai tartalomra gondol. Metaforaként jelennek meg – „...az élet rögzös útja” „Isten útja”, „keresztény ember útja”, „Istenhez vezető út” meghatározások.

Az ítélet szó szinte minden esetben egy vagy több elkövetett emberi tettet követő – jogi – lépés, büntetés, igazságszolgáltatás. A válaszokban – „szigorú megmérettetés”, „büntetés”, „bírálat”, „megérdemlik” – tükröződik a félelem, a felelősség érzete. A teológiai tartalmat hordozó válaszok kiemelik az ítélet végső és visszafordíthatatlan jellegét – „utolsó ítélet”, „mindenki megítéltetik” – s hangsúlyozzák az isteni irgalmat – „megbánnás”, „remélem kegyes lesz”...

A kérdőíves felmérés e módja számos teológiai, nyelvészeti kérdést vet fel a kutatóban. A különböző értelmezési problémák továbbgondolása új feladatot ró a nyelvészeti elemzésekre.

Irodalom

- Ablonczyné M. L. 2006. *Gazdaság és nyelv*. Pécs: Lexika Könyvkiadó
 Kemény G. 2001. *Szakszókincs – szaknyelv – tudományos nyelv*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
 Kiss J. 2002. *Társadalom és nyelv*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
 Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Források

- Bakos Ferenc 1988. *Idegen szavak szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó
 Új Ember www.ujember.hu 2009-04-15; 1994–2009 közti lapszámok
Mérleg – Lapok és könyvek szemléje; 1994–2009 közti lapszámok
Távlatok – A magyar jezsuiták folyóirata; 1994–2009 közti lapszámok
Magyar Katolikus Katekizmus – A magyar katolikus hittankönyvek kérdései. 1995. Budapest
Ószövetség – Újszövetség. 1993. Budapest: Kálvin Kiadó
 Rahner–Vorgrimler 1980. *Teológiai kishoztár*. Budapest: Szent István Társulat

Alkalmazott szövegnyelvészet

Adalékok a nyelvi udvariasság pragmatikájához

Vizsgálat magyar és francia nyelvű korpuszon

Mihalovics Árpád

„Le style c’est l’homme”
(Buffon 1753)

A nyelvi udvariasság és vizsgálata – összegző áttekintés

Az udvarias nyelvhasználat témaköre az ókor – az antik *vir bonus dicendi peritus* – óta foglalkoztatja a különböző diszciplínák (grammatika, összehasonlító nyelvészet, szociolingvisztika, pragmatika, szövegtan, stilisztika, retorika) művelőit.

A tárgykör történeti vonatkozású feldolgozása számos európai országban – így Magyarországon is – megtörtént. Megállapítható, hogy az udvarias nyelvhasználat vizsgálatában a legalapvetőbb változásokat a szociolingvisztikai és a pragmatikai megközelítés hozta.

Hazánkban a nyelvi udvariasság kérdéskörében az utóbbi évtizedben megjelent pragmatikai vonatkozású munkák közül a következőket emelném ki:

- Szili Katalin, Az udvariasság pragmatikája. In: *Nyr.* 131 (2007): 3–15.
- Szili Katalin, A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. In: *Nyr.* 126 (2002/1): 12–30.
- Domonkosi Ágnes, A nyelvi udvariasság kérdése a magyar nyelvtudomány történetében. In: *Magyar Nyelvjárások*, Debrecen, 1999. XXXVII, 157–166.
- Nemesi Attila László, Udvariasság és racionalitás a nyelvhasználatban. In: *A kommunikáció útjai*. Budapest, Gondolat, 2004, 157–179.
- Maróti Orsolya, Sajnálom, de nem érek rá. Indirektség a performatívumok használatában. In: *Digitális Módszertani Könyvtár*, Balassi Bálint Intézet. Online módszertani folyóirat.
- Balogh Katalin, *Az udvariasság elemei a mai francia nyelvben*. PhD-értekezés, Pécs, 2000.

Néhány gondolat a fentebb említett munkákról.

Szili Katalin, a magyar pragmatikai kutatások meghatározó szaktekintélye az említett két munkájában bemutatja G. Leechnek (1983) és a P. Brown – S. Levinson (1987) szerzőpárosnak az udvariasságra vonatkozó elméleteit, majd mindkét elméletet jogos kritikával illeti.

Egyet kell értenünk Szili Katalin (2007: 14) megállapításával, mely szerint:

„A jogos kritikákat kiváltó vonatkozásaik ellenére a pragmatikai megközelítések vitathatatlanul fordulatot, változásokat hoztak az udvariasság fel fogásába, kutatásába az alábbiaknak köszönhetően:

1. Az udvariasságot a beszélő által alkalmazott stratégiaként határozzák meg, ...
2. Mivel az udvariasságot az interakciók minden szegmensében megjelenő jelenségeknek tekintik, erőteljesen kitágítják a kutatóndó témák körét...
3. Az univerzális elvek és az egyes nyelvek sajátosságai közötti feszültségek inspirálóan hatottak az udvariasság kultúráktól függő jegyeinek a feltárására.”

A másik tanulmányában Szili Katalin (2002/1) a különböző nyelvekben megvalósuló kilenc kérésstratégiát mutatja be példákkal illusztrálva, s arra a megállapításra jut, hogy a magyarok a leggyakrabban a legközvetlenebb imperatívuszi alakokat használják.

Domonkosi Ágnes (1999) tanulmányában részletesen és behatóan – történetiségében – elemzi a nyelvi udvariasság diszciplínaszpecifikus kutatásának állomásait.

Nemesi Attila László (2004) számba veszi az udvariasság értelmezéseit (Lakoff, Leech, Grice), majd az udvariasság és a racionalitás összefüggéseiről értekezik. Végül a következő összegző megállapításra jut:

„Az udvariasság nem nyelvészeti, hanem szociálpszichológiai jelenség, amely leképződik a nyelvhasználatra: egyfelől grammatikalizálódik, azaz összenő bizonyos nyelvtani formák használatával, másfelől, mint társas módtívum befolyásolja a beszélők nyelvi választásait a rendelkezésre álló kifeje-

zöeszközök között... Ezért minden nyelvi udvariasságról alkotott elmélet szocio-pragmatikai (még pontosabban szociopszichológiai pragmatikai) elmélet.” (i. m. 17. lap)

Maróti Orsolya említett tanulmányából két részletet tartok különösen fontosnak:

- (1) „Kommunikációelméleti szempontból akkor indirekt egy közlés, ha a kommunikációs folyamatban az üzenet tartalma (implikált jelentés) és megjelenési formájának jelentése (felszíni jelentés) között eltérés mutatkozik.”
- (2) „A megnyilatkozások indirektsége univerzálisan az udvariassághoz köthető fogalom: minél indirektebb mind nyelvtanilag, mind szemantikailag egy megnyilatkozás, annál udvariasabbnak számít.”

Ez utóbbi megállapítás átvezet Catherine Kerbrat-Orecchioni udvariasságteóriájához.

Indirektivitás és udvariasság

C. Kerbrat-Orecchioni lyoni nyelvészprofesszor több munkájában (1986, 1990, 1992, 1994) is foglalkozik az udvariasság és indirektivitás kapcsolatával. Kutatási alapján arra a következtetésre jutott, hogy az európai kulturális area országokban átlagosan 85%-ban indirekt módon fejezzük ki a direktív pragmatikai jelentéseket. Kerbrat-Orecchioni az *indirection* (közvetettség) mellett bevezeti az *optionalité* (szabad választás/választhatóság) kategóriáját. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a beszélgetőpartnernek/társnak (legalábbis elméletileg) ad egy esetleges visszautasítást választó lehetőséget (is). Például:

– *Becsukná az ablakot?*

- a. A beszélgetőtárs teljesítve az indirekt kérést bezárja az ablakot.
- b. A beszélgetőtárs nem zárja be az ablakot.

Kerbrat-Orecchioni elméletét Giuseppe Mano zürichi nyelvész szintetizálta a „*La politesse et l’indirection : un essai de synthèse*” című tanulmányában (2002).

G. Mano megállapítja, hogy a direktív beszédaktusok alapvetően három nagy kategóriába sorolhatók (s ez a besorolás Kerbrat-Orecchioni 1994:41 szerint minden nyelvben helytállónak tűnik).

A három kategória a következő:

(1) direkt kérések: *Csukd be az ajtót!*

(2) konvencionálisan indirekt kérések: *Be tudnád csukni / Becsuknád az ajtót?*

(3) nem konvencionális kérések vagy célzások: *Huzat van (itt).*

A téma kapcsán egyet kell értenünk J. Searle (1975, 1982) és G. Mano (2002) azon megállapításával, hogy az indirekt beszédaktus fogalmának a megalkotása/bevezetése lényegében a beszédaktus-elmélet egyik legnagyobb hozadéka a nyelvészeti pragmatika számára. Ez a fogalom privilegiált helyet kapott az elméletben, mivelhogy ennek alapján tudunk különbséget tenni a kimondott (dit) és a jelölt (signifié) között. S ezzel eljutunk a forma és a jelentés, a forma és a tartalom, illetve a szó szerinti jelentés (sens littéral) és a nem szó szerinti jelentés (sens non-littéral) problémaköréhez.

Elméleti síkon tovább folytathatnánk az egyre bonyolultabbnak mutató problémakör tárgyalását, de ettől most több okból is el kell tekintenünk.

Ehelyett egy gyakorlatiasabb területre térünk át, azaz az udvariassági kifejezéseket mint felszíni szerkezeti jelenségeket vizsgáljuk majd. Ehhez az átvezetéshez szinte önmagától kínálkozik Haader Lea (2004: 465) következő megállapítása: „A pragmatikai funkció grammatikai struktúra segítségével realizálódik; – a grammatikai struktúrák pedig csak mint pragmatikai egységek aktualizálódnak.”

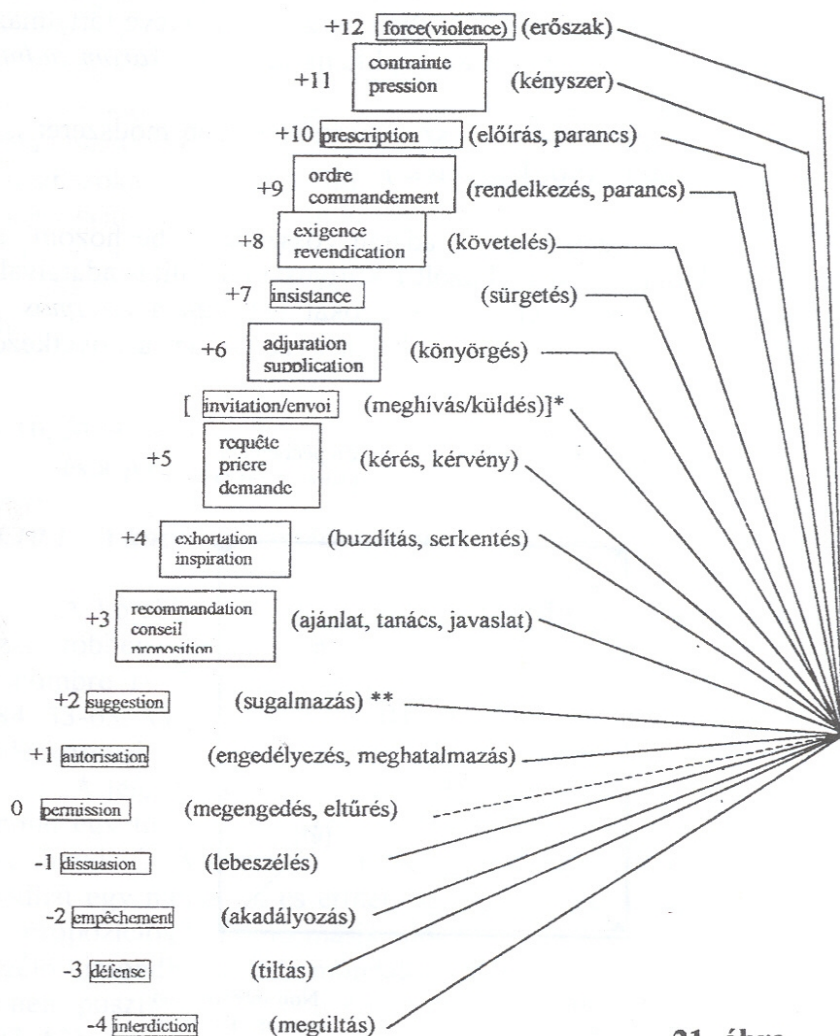
Példák a direktív indirekt megnyilatkozásra

Az adott nyelvi jelenség tárgyalásakor a szemantikában a volitív vagy deontikus modalitás (H. Molnár 1965, Mihalovics 1998), a pragmatikában pedig a *direktív direkt* és a *direktív indirekt* beszédaktusok vagy a *felszólító performatív beszédaktusok* (Krékits 2006) terminusok használatosak.

Tényként kell elfogadnunk, hogy a volitív-direktív beszédaktusok esetében a direktív illokúciós célhoz rendelt (vagy rendelhető) illokúciós értékek/erők kifejeződhetnek/megjelenhetnek lexiko-szemantikai szinten (= adott performatív igék használata révén) és grammatikai vagy morfoszintaktikai szinten (= adott grammatikai formák használata révén).

3.1. A nyelvi udvariasság lexiko-szemantikai szintű elemzése

A direktív illokúciós célhoz rendelhető illokúciós erők széles skálán ábrázolhatók.



21. ábra

(Mihalovics 1998, 153)

Nyilvánvalónak tűnik, hogy a skála a +8 és a +12 közötti szintjein, valamint a -3 és a -4 szinteken nem igazán lehet udvariasságról beszélni, ugyanis a követelés, a rendelkezés, a parancs és az előírás ugyanígy nélkülözi az udvariasságot, mint valaminek a kategorikus (meg)tiltása.

3.2. Példasor a nyelvi udvariasság morfo-szintaktikai szintű kifejezési módjaira:

Kísérjen el engem!		Accompagnez-moi!	
1.	Ön elkísér (majd) engem.	1.	Vous m'accompagnez.
2.	Ön el fog kísérni engem.	2.	Vous allez m'accompagner. Vous m'accompagnerez.
3.	Elkísér(ne) engem?	3.	M'accompagneriez-vous? (Vous m'accompagneriez?)
4.	El tud kísérni engem?	4.	Vous pouvez m'accompagner? (Pouvez-vous m'accompagner?)
5.	El tudna kísérni engem?	5.	Vous pourriez m'accompagner? (Pourriez-vous m'accompagner?)
6.	Nem kísér el engem?	6.	Vous ne m'accompagnez pas?
7.	Nem kísérne el engem?	7.	Vous ne m'accompagneriez pas?
8.	Nem tudna elkísérni engem?	8.	Vous ne pourriez pas m'accompagner?
9.	Ugye elkísér engem?	9.	Vous m'accompagnez, n'est-ce pas?
10.	Ugye el fog kísérni engem?	10.	Vous m'accompagnerez, n'est-ce pas?
11.	Megteszi, hogy elkísér engem?	11.	M'accompagner, vous me le faites?
12.	Megtenné, hogy elkísér engem?	12.	M'accompagner, vous me le feriez?
13.	Ugye megteszi, hogy elkísér engem?	13.	M'accompagner, vous me le faites, n'est-ce pas?
14.	Ugye megtenné, hogy elkísér engem?	14.	M'accompagner, vous me le feriez, n'est-ce pas?
15.	Nem tenné meg, hogy elkísér engem?	15.	M'accompagner, vous ne le feriez pas?

16.	Nem tudná megtenni, hogy elkísérjen engem?	16.	M'accompagner, vous ne pourriez pas le faire?
17.	Ugye nem teszi meg, hogy nem kísér el engem?	17.	Ne pas m'accompagner, vous ne le faites/ferez pas, n'est-ce pas?
18.	Ugye nem tenné meg, hogy nem kísér el engem?	18.	Ne pas m'accompagner, vous ne le feriez pas, n'est-ce pas?
19.	Nem teheti meg, hogy nem kísér el engem.	19.	Ne pas m'accompagner, vous ne pourriez pas le faire.
20.	Meg tudná tenni, hogy nem kísér el engem?	20.	Ne pas m'accompagner, vous pourriez le faire?
21.	Képes lenne rá, hogy nem kísér el engem?	21.	Vous seriez capable de ne me pas accompagner.
22.	Nem lenne lelkiismeret-furdalása, hogy nem kísér el engem?	22.	Vous n'auriez pas de remords si vous ne m'accompagniez pas?
	...		...

Az előbbi példasor alapján megállapítható, hogy a nyelvi udvariasság eszközei között a következő „felszíni jelenségeket” találjuk:

- jelen vagy jövő idejű igealakok használata: (1)(2);
- feltételes módú igealakok használata: (3);
- kérdő mondatok: (3);
- modális ige + infinitivusos szerkezetek: (4)(5);
- tagadó-kérdő mondatok: (6);
- tagadó-kérdő mondatok feltételes módú igealakokkal: (7)(8);
- viszonyzó beiktatása: (9)(10)(13)(14);
- alárendelő összetett mondat: (11)(12);
- a fenti jelenségek halmozott használata (15) → (22).

Megjegyzés:

- Az adott kontextus illetve szituáció ismerete nélkül nem vállalkozhatunk a pontos pragmatikai jelentés meghatározására.

- Az európai kulturális areához tartozó nyelvhasználati körben a fenti példában fellelhető morfo-szintaktikai eszközök a nyelvi udvariasság quasi univerzális jelenségeinek tekinthetők.

3.3. Az ún. „udvariassági igékről”

A nyelvművelő szakirodalom a magyarban udvariassági igeként tartja számon a *tetszik/tessék* és a *méltóztatik, kegyeskedik* igéket, amelyek infinitívusszal kapcsolódva udvariassági formulaként funkcionálnak: *Meg tetszik/tetszene mondani, hány óra? Tessék leszállni. Méltóztassék aláírni. Kegyeskedjék válaszolni.* (Ez utóbbi két formula régies, ma már többnyire csak ironikus célzattal használatos.)

A francia nyelv udvariassági igéi a *vouloir* és a *daigner*. Pl. *Voulez-vous / Voudriez-vous m'accompagner? Daignez agréer, Madame, l'expression de mes sentiments respectueux.* (A *daigner* + infinitívusos szerkezet a francia nyelvben is régies, ma már nem használatos.)

Politesse (à la) française

Köztudott, hogy a francia több mint két évszázadon át (1714–1919) volt a diplomácia és a nemzetközi érintkezés egyedüli (kizárólagos) nyelve. Az viszont nem köztudott, hogy ezt a tényt soha semmilyen dokumentumban sem rögzítették, de mégis szokásjoggá vált.

A francia nyelv a XVIII. század elejére már a kor színvonalán álló olyan modern nyelvvé fejlődött, amely kiválóan alkalmasnak bizonyult a diplomáciai nyelv szerepének a betöltésére. A két klasszikus század „nyelvművelői” tudatosan csiszolták a francia nyelvet, s a kiművelt nyelv – az időközben kialakult diplomáciai formuláival, amelyeknek a jelentése állandósult az évtizedek során – garanciát jelentett a nemzetközi érintkezés területén.

Befejezésképpen álljon itt néhány *à la française* udvariassági formula a diplomáciai levelezésekből:

Je vous prie de croire à l'assurance de mon profond respect.

Je vous prie d'agréer mes salutations les plus distinguées.

Je vous prie de croire en mes sentiments les meilleurs.

Je vous prie d'agréer mes respectueux hommages.

Je vous prie d'agréer l'assurance de ma haute considération.

L'Ambassade de la République Française présente ses compliments au Ministère des Affaires Étrangères et a l'honneur de porter à sa connaissance que...

(Le français des Relations internationales 1993: 128)

L'Ambassade de la République Française saisit cette occasion pour renouveler au Ministère des Affaires Étrangères les assurances de sa très haute considération.

(ibid. 128)

S végezetül, hadd fejezzem be mondandómat én is *très à la française*:

Chers Collègues,

Mesdames et Messieurs,

Je vous remercie de tout coeur de votre bienveillante attention que vous avez daigné accorder à ma communication d'aujourd'hui.

Irodalom

- Balogh, K. 2000. *Az udvariasság elemei a mai francia nyelvben*. PhD-értekezés. Pécs
- Brown, P. – Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press
- Domonkosi, Á. 1999. A nyelvi udvariasság kérdése a magyar nyelvtudomány történetében. *Magyar Nyelvjárások XXXVII*, 157–166.
- H. Molnár I. 1965. A nyelvi modalitás kérdéséhez. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok III*, 145–155.
- Haader, L. 2004. Változások a történelmi szintaxisban – pragmatikai háttérrel. *Magyar Nyelvőr* 128. 4, 464–469.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1986. *L'implicite*. Paris: A. Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales I-II-III*. Paris: A. Colin
- Krékits, J. 2006. *Felszólító performatív beszédaktusok*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Leech, G. N. 1983. *Principes of Pragmatics*. London: Longman
- M. Dany et alii. 1993. *Le français des Relations internationales*. Paris: Hachette

- Mano, G. 2002. *La politesse et l'indirection: un essai de synthèse*. In: *Langage et Société* 100.
- Maróti, O. Sajnálom, de nem érek rá. Indirektség a performatívumok használatában. In: *Digitális Módszertani Könyvtár*, Balassi Bálint Intézet. Online módszertani folyóirat
- Mihalovics, Á. 1998. Az akarat (volitio) kifejezése az interperszonális kapcsolatokban. In: *MTA Sz.-Sz.-B. M. Tud. Testületének Közleményei*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó
- Mihalovics, Á. 2006. *Politikai és diplomáciai nyelvhasználat / Langage politique et diplomatique*. Veszprém: Pannon Egyetem Kiadója
- Mihalovics, Á. 2006. *Politesse et style diplomatique*. In: Veres F. (szerk.) *Souvenirs, chances et perspectives*. Nyíregyháza: Krúdy Könyvkiadó 41–50.
- Nemesi, A. . 2004. Udvariasság és racionalitás a nyelvhasználatban. In: *A kommunikáció útjai*. Budapest: Gondolat 157–179.
- Searle, J. R. 1975. A taxonomy of illocutionary acts. In: Gunderson, K. (szerk.), *Language, Mind and Knowledge*. Minneapolis: University Minnesota Press
- Searle, J. R. 1982. *Sens et expression. Études de Théorie des actes de langage*. Paris: Minuit
- Szili, K. 2002. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 126, 1, 12–30.
- Szili K. 2007. Az udvariasság pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 131, 1, 3–15.

A metafora jelensége a szövegben

Herczeg-Deli Ágnes

1. Bevezetés

A metafora – csakúgy, mint a többi alakzat – mást, többet mond, mint amennyi a nyelvileg kódolt jelentése. Nyelvfilozófiai, stilisztikai, szemantikai és pragmatikai megközelítésekben a metafora természetének vizsgálata különféle felfogásokhoz vezet.

Arisztotelész *Poétikájában* (1997) a metafora más névszónak az átvitele, aminek négy fajtáját különbözteti meg: nemből fajba, fajból nembe, fajból fajba, vagy az analógia alapján történő átvitelt. A *Retorikában* (1982), ahol a rábeszélés művészetére tanít, Arisztotelész a metaforát elsősorban a hatás szempontjából mutatja be, mint olyan eszközt, amivel a stílus világosabbá és elegánsabbá tehető. Azt is hangsúlyozza, hogy a metafora értelmezése, akárcsak a jó találós kérdés, a megértés, a felfedezés örömeivel jár.

Lakoff és Johnson (1980), Lakoff (1987) és Lakoff és Turner (1989) egészen másképpen közelít a metaforához. Elméletük az, hogy gondolkodásunk alapvetően metaforákra és metonímiákra épül, és a nyelv kifejezéseiben tükrözi ezen kognitív folyamatokat. A kognitív metaforaelmélet alapját a fizikai valóság kognitív természetű nyelvi leképeződésének lehetősége adja. Lakoff és munkatársai Arisztotelész hasonlatra vagy analógiára épülő metaforaértelmezésével szemben azt feltételezik, hogy a metaforikus nyelvi kifejezések mögött – nagymértékben univerzális – konvencionális fogalmi metaforák működnek, amelyek kulturálisan meghatározott valóságélményekből táplálkoznak. Hasonlóságélmények alapján a fizikai valóságban meglévő forrástartományok kognitív céltartományokkal társíthatók, így jönnek létre a kognitív metaforák, amelyek tudatunkban vannak elraktározva, de egy adott kontextusban bizonyos lexikai jelek hatására aktiválódnak, és lehetővé teszik a nyelvi kifejezés megértését. A fogalmi metaforák leképezésének képletét Kövecses (2005: 20, 92) így adja meg:

Az (A) CÉLTARTOMÁNY (B) FORRÁSTARTOMÁNY.

A képlet egyik realizációja például a következő metafora:

AZ ELME

EGY TÖRÉKENY TÁRGY.

A kognitív metaforákat a nyelv metaforikus kifejezésekben tükrözi, mint pl. a következőkben:

Megtört a kérdések kereszttüzeiben. Nagyon óvatosan kell bánni vele az édesanyja halála óta. Teljesen összetört a hír hallatán. Könnyen összeomlik. Nagyon törékeny az önbecsülése. Darabokra hullott szét. (Kövecses 2005: 92)

2. A metafora mentális kontextusa

Langacker a kognitív nyelvészet egyik alapvetéseként kiemeli, hogy a kommunikációnak a probléma – megoldás folyamatában a beszélő – nyelvi konvenciókhoz kötődő ismeretei mellett – egyéb forrásokat is felhasznál: a memóriát, illetve olyan képességeket, mint a nyelvi tervezés és szervezés, vagy két szerkezet összehasonlításának, a hasonlóság mértéke megítélésének képessége (Langacker 1987: 65). Értelemszerűen, a metafora működése is ebbe a folyamatba illeszkedik. Gibbs (1987: 40) a következőképpen fogalmazza meg a metafora értelmezésének lényegét:

*Az, hogy egy metaforának mely sajátságai szembeötlőek, egyértelműen azon múlik, hogy az adott időpontban mi a beszélő és a hallgató közös tudása. Egy metaforában bármely kifejezés sajátságai lehetnek pillanatnyi, nem pedig állandó jellemzők.*¹

Givón (2005: 72) megállapítja, hogy a metafora értelmezése az arisztotelészi vagy a peircei abdukciós logikai műveletekkel hozható összefüggésbe, melyek közben a szó szerinti és a metaforikus vagy metonimikus értelem hasonlóság vagy analógia alapján választható ki. A metaforikus gondolkodás és kommunikáció során a nyelvhasználó egy újszerű, kevésbé konvencionális használat közben valójában újra konstruálja a megszokott, hagyományos, szó szerinti értelemre alapuló jelentést. Ez az invenció a pillanat hatása alatt, gyors döntések révén történik, miközben a pillanatnak megfelelő kontextus jön létre. Givón – csakúgy mint Arisztotelész – azt is hangsúlyozza, hogy az újszerű metaforák értelmezésének ún. „on-line” jellege,

¹ A szerző fordítása

mint minden kontextuális ítélet, az izgalmas, véletlen felfedezés élményét nyújtja.

Mind Gibbs, mind Givón metaforafelfogása nyilvánvalóan kontextuális, a pragmatika keretei között értelmezhető, és egyértelműen összecseng Sperber és Wilson (1986, 2005) relevanciaelméletének lényegével. A relevanciaelmélet szerint a megértés az *intenciótulajdonítás* – lásd (Grice 1975) – mellett az egyén *kognitív környezetének* segítségével történik a *kontextus mentális konstruktumában*. Az értelmezés a *kontextus szelekciója* révén megy végbe, és ebben a folyamatban a szó szerinti értelem, ill. a hasonlóság észlelésének tulajdonítható metaforikus értelem „megfejtése” nem különbözik egymástól, hiszen mindkettő az optimális relevancia keresésének folyamatában valósul meg (1986: 231–237). A metaforikus jelentés megértése tehát nem kíván különleges képességeket, hiszen a verbális kommunikáció során használt általános képességek természetes velejárója.

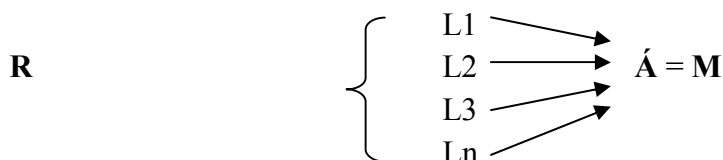
A metafora összetett mentális folyamatok eredménye, értelmezhetősége az alkotás és a befogadás interakciójában teljesül az adott kontextusban. Értelmezésem szerint kétféleképpen fordulhat elő, explicit módon vagy implicit, azaz a szöveg kognitív folyamataiban – utóbbi a szöveg egyes nyelvi jelein keresztül értelmezhető. Míg a konvencionális metaforák közérthetőek, az újszerű, meglepő kifejezéseket a szövegalkotó várhatóan értelmezi. A kutatáshoz kétféle, nagymértékben eltérő jellegű szövegtörzset használtam, egy művészettörténeti albumot és egy környezetgazdálkodási szakkönyvet.

3. Az explicit metafora a szövegben

Az explicit metafora olyan nyilvánvaló analógiára épülő megállapítás, amely a két tartomány, a cél és a forrás egyszerű, világos összekapcsolásából áll: *Júlia a Nap. A nevetés orvosság*. Az írott szöveg metaforái bonyolultabb mondatokba, hosszabb szövegrészekbe épülhetnek be, de hasonlóan egyértelműen fogalmazhatnak:

- (1) *A vonal, [...], voltaképpen nyelv, egy olyan rendkívül érzelmgazdag és kifejező nyelv számtalan nyelvjárással, amely minden célra alkalmas, és valójában a vonalrajz minden változatához elengedhetetlen.* (Sz: 43)

A közvetlen szöveggörnyezet egyes lexikai egységei – *érzelemgazdag, kifejező, számtalan nyelvjárás* – érzékletesen jelenítik meg a *vonat* analógját. A *vonat nyelv* explicit metafora lexikai előzményei a megelőző szövegrészben a következők: *a lebegő vonat, a vonat fonalakká bonyolítása, felületkitöltő összesűritése, a vonat kifejezőképességének egyfajta lépcsőzete, fokozatok és átmenetek legkülönfélébb árnyalata, a hullámvonat, mely a magasba törő erőteljes spirálisnak kifejezést kölcsönöz, a meander, a vízszinteshez közelítő folyondárvonat, a derékszögű vonatok éles szembeállítás és ütköztetése, kifejező erő [...], ha tiszta a vonat*. Így vezeti be a szöveg a *nyelv számtalan nyelvjárással* metaforát. Ez a szövegszerkezet a szöveg-szemantikában jól ismert ÁLTALÁNOS – RÉSZLETEZŐ szövegsémában – a sémáról lásd van Dijk (1977: 106–107), Hoey (1994), Winter (1994) – értelmezhető (lásd 1. sz. ábra), amelyben a részletek (R) lexikai kifejezések sorát jelentik, és ez esetben az „általánosító” explicit metaforához vezetnek. A séma a Bennfoglaltak – Bennfoglaló viszonytal állítható párhuzamba; ahol a vonattípusok a vonat, a nyelvjárások a nyelv bennfoglaltjai.



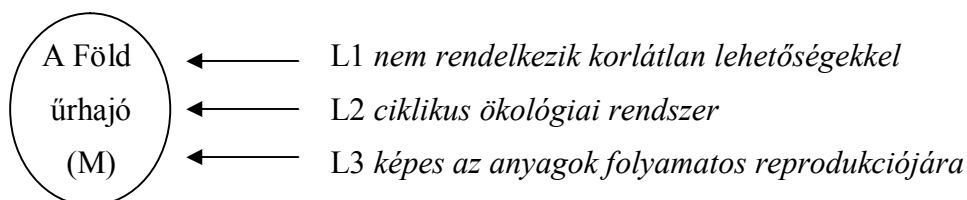
1. ábra. Explicit metafora Részletező – Általános sémában

A következő szövegrészlet hasonló szemantikai viszonyokat mutat, az előzőhöz képest fordított szövegszerveződésben:

- (2) *A zárt, földi rendszerrel számoló jövőbeli gazdaságot „űrhajós” (spaceman) gazdaságnak nevezte. [...] a jövőben „a Föld egyetlen űrhajóvá válik: sem kiaknázandó erőforrások, sem pedig kibocsátandó szennyezés tekintetében nem rendelkezik korlátlan lehetőségekkel. Itt kell megtalálnia a helyét az embernek abban a ciklikus ökológiai rendszerben, amely képes az anyagok folyamatos reprodukciójára”² [...]* (FK: 14)

² Idézőjelek a forrás szerint

Ebben a példában az explicit metafora megjelenését követi annak kifejtése:



2. ábra. Explicit metafora az Általános – Részletező sémában

A szövegrészlet az OK – KÖVETKEZMÉNY szemantikai viszonyt is példázza, hiszen a Föld űrhajóvá válásának az az oka, hogy nem rendelkezik korlátlan lehetőségekkel. A szöveg egy másik pillére a gyakori PROBLÉMA – MEGOLDÁS séma: (P) *A Föld egyetlen űrhajóvá válik.* (M) *Itt kell megtalálnia a helyét az embernek...*

A két fenti szövegrészlet azt példázza, hogy az explicit metafora gyakran jól felismerhető logikai sémák keretében értelmezhető. Esetünkben mindkét példa explicit metaforája váratlan, újszerű analógokra épül, ez az oka annak, hogy a szövegalkotó – nem feltételezve a „közös kognitív környezet” – maga értelmezi metaforáját.

Az explicit metafora nemritkán az értékelés funkcióját tölti be egy szövegben:

- (3) „*Ez a Red House valaha egy kiáltvány volt [...] S én mondom önöknek: kész gyönyörűség ma is ez az elragadó, lakályos ház. Harsány tiltakozás az álságosság, a silányság, a maradiság ellen[...]*”³ (Sz: 32)

A szövegrészlet explicit metaforája nem konvencionális, jól ismert kifejezés, az író mégis az olvasó kognitív környezetére bízta az értelmezését, feltételezve, hogy ezzel nem kockáztatja az érthetőséget.

³ Idézőjel a forrás után

4. Az implicit metafora

Az implicit metafora a szöveg valamely lexikai egységének vagy egységeinek hatására aktivizálódhat az elménkben. Laza keretben, kognitív műveletek során, valóságos fizikai élményekre és világtudásra építve értelmezzük az adott kontextusban. Használója jellemzően nem érzi kifejtendőnek, feltételezi a közte és az értelmező között a megfelelő közös kognitív környezet meglétét. A jelenség annak bizonyítéka, hogy a metafora gondolkodásunk egyik lényege. Így az olyan kifejezések, mint *a haladással lépést tartó művészet* – (Sz: 73) –, vagy *a fenntartható fejlődési formához való átmenet milyensége* – (FK: 43) –, metaforikus jelentésük ellenére nem okoznak megértési nehézséget az olvasónak. A **MŰVÉSZET MOZGÁS** és A **FEJLŐDÉS MOZGÁS** kognitív metaforák implikációjával kifejezés a MOZGÁS fizikai élményét idézi. Az a mondat pedig, hogy *A zöldre festett növényi szárazak, a párizsi metrólejáratok trópusi virágpillérei jelentették a szecesszió titkosírását* (Sz: 75) az A **SZECCESSZIÓ KÓD**, vagy – általánosabban – az **EGY MŰVÉSZETI IRÁNYZAT KÓD** metaforát implikálja. A **MŰVÉSZET NÖVÉNY** implicit metafora többször is előfordul a korpuszomban. Íme egy példa: *[...] e művészet színjátszó virágának a magva csakis a nagyburzsoázia anyagi kultúrája kínálta, jól előkészített termőtalajon hajtott ki* (Sz: 74).

A **ZÁR AKADÁLY** metafora teszi érthetővé a következő szövegrészlet implikációját:

Amint ismeretes, az újabb „klímafordulón”⁴ az amerikai kormányzat az egyezmény tárgyalásától elzárkózott (FK: 15). Előfordul, hogy implicit metaforák integrálódnak egy szövegben: *Érzékeny esztéták úgy látták, hogy mindenkor egyedüli eszményüket, a szépséget fenyegeti a triviális polgári világ: úgy vélték, **eljött a kultúra alkonya**. A szerintük **haláltusáját vívó kultúra** azonban kitermelt egy új, [...] embertípust, [...]* (Sz: 26). A szövegrészlet egyrészt A **KULTÚRA NAPJÁRÁS**, másrészt A **KULTÚRA HALANDÓ LÉNY** metaforát testesíti meg. Ugyancsak kettős implicit metaforát épített be a szövegalkotó a következő szövegbe: *A szecesszió mindig és mindenütt „élet és művészet valóságos egyesítésén”⁵ fáradozott. A falak*

⁴ Idézőjel a forrás után

⁵ Idézőjel a forrás után

átvitt értelemben *kitágultak*, hogy *mindent és mindenkit befogadjanak*, és *megkezdődjék egy szépségben fogant élet* (Sz: 366). Itt a szecesszió egyrészről, mint **ÉPÜLET**, másrészt, mint **AZ ÉLET FORRÁSA** jelenik meg. Emellett a szöveg először egy **célt** jelöl meg, a hozzá vezető **út** pedig a következő mondatból derül ki. A szöveg koherenciájához az **ÚT CÉL** sémára épülő metafora is hozzájárul (Johnson: 1987):

ESZKÖZ = ÚT	EREDMÉNY = CÉL ELÉRÉSE
<i>a falak kitágultak</i>	„élet és művészet valóságos egyesítése”
<i>mindent és mindenkit befogadnak</i>	<i>megkezdődik egy szépségben fogant élet</i>

A cél mozgás útján történő megközelítésének metaforáját tartalmazza a következő szöveg is:

Alapvető kérdés tehát a fenntartható fejlődési formához való átmenet milyensége. Hogyan léphetünk és milyen módszereket használhatunk, ha a jelenlegi piacgazdaság önmagában nem képes kezelni az átmenetet? (FK: 43)

CÉL MOZGÁS AZ ÚTON (= ESZKÖZ)

5. Konklúziók

A dolgozatban bemutatott példák a következőket bizonyítják. A metafora eltérő típusú szövegekben hasonlóan működik; explicit vagy implicit lehet, relevanciája a kontextus mentális folyamataiban értelmezhető. Meglepő, újszerű realizációját az író általában lexikálisan kifejti, a konvencionálist az olvasó kognitív környezetére bízta.

Mint a szöveg egyik integráló egysége, a metafora szövegsémák alkotóelemévé válhat, és mint a fogalmi gondolkodás elengedhetetlen folyamata a kognitív értelemben vett kontextus egyik komponenseként működik. A szövegkoherencia jelentős tényezője.

Források

- Fahr-Becker, Gabriele 2004. *Szeecesszió*. Budapest: Vince Kiadó.
- Szlávik János 2005. *Fenntartható környezet- és erőforrás-gazdálkodás*. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.

Irodalom

- Aristoteles (i. e. 384 – i. e. 322) 1997. *Poétika*. Budapest: Kossuth.
- Aristoteles (i. e. 384 – i. e. 322) 1982. *Rétorika*. Budapest: Gondolat.
- van Dijk, A. T. 1977. *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London and New York: Longman.
- Gibbs, R. 1987. What does it mean to say that a metaphor has been understood? In: Haskell, R. S. (szerk.) *Cognition and symbolic structure: The Psychology of Metaphoric Transformations*. Norwood, NJ: Ablex
- Givón, T. 2005. *Context as Other Minds. The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Grice, P. 1975. Logic and conversation. In Cole, P. – Morgan, J. (eds.): *Syntax & Semantics*. New York: Academic Press.
- Hoey, M. (1994) Signalling in discourse. In: Coulthard, M. (ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge. 26-45.
- Johnson, M. 1987. *The body in the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kövecses Z. 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G.– Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G.– Turner, M. 1989. *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar Vol. I*. Stanford: California: Stanford University Press.

- Sperber, D. & Wilson, D. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Winter, E. 1994. Clause Relations and Information Structure: Two Basic Text Structures in English. In: Coulthard, M. (szerk.) *Advances in Written Text Analysis*. London & New York: Routledge. 46-68.

Az írásjel funkciója az írott szövegben

Csontos Nóra

1. Bevezetés

Az írásjel definícióját – a maga szerteágazó jelfunkciójából és alakulási folyamatából adódóan – nehéz egyetlen terminusra korlátozva megadni. A tanulmány ezért az írásjelnek az írott szövegben betöltött szerepét vizsgálja. Ez az értelmezési megközelítés lehetővé teszi, hogy az írásjel abban a közegeben váljon vizsgálhatóvá, amely nyelvi közeg létre hozza, illetve amelyben létre jön a dinamikus jelentése.

Mivel az írásjel az írott szöveg sajátja, ezért a tanulmány először az írott nyelvi tevékenységet elemzi röviden. Majd ebből kiindulva határozza meg az írott szövegbe ágyazódó írásjel funkcióját. Végezetül az elméleti megközelítését a magyar írásbeliség alakulástörténetében szemlélteti. A tanulmány – a megadott terjedelmi keretek miatt – csupán elméleti kérdésfelvetéssel szolgálhat, melyhez a magyar írásbeliség kezdetétől keletkezett írott szövegek vizsgálatával jutott.

2. Az írott nyelvi tevékenység jellemzése

Történetileg nézve a beszélt nyelv elsődleges az írott nyelvhez képest, „az írásbeliség a nyelviséghez képest másodlagos jelenségnek látszik. Mert hiszen az írás jelnyelve a beszéd igazi nyelvére vonatkozik vissza” (Gadamer 1975/1984: 275). Az írott nyelv kialakulása azzal összefüggésben magyarázható, hogy megjelent annak igénye, hogy a nyelvi üzenetek rögzítésének olyan módját dolgozzák ki, amely nem függ össze közvetlenül a beszéd-szervek működésével. Az írás fejlődése során az írott szöveg tehát ugyan elszakad a beszéd aktusának fogalmától, de képessé válik önmagában létrehozni olyan szöveget, amelynek az értelmezéséhez nincs szükség beszélt nyelvi aktusok előidézéséhez. Tehát az, hogy „a nyelv írható, egyáltalán nem másodlagos a nyelv lényege szempontjából” (Gadamer 1975/1984: 275). Az írott nyelvvel egyszersmind „egy új változat, és egy új nyelvi viszony, a beszélt és írott nyelv kettőssége jelenik meg. Ez a kettősség váltogatásra, választásra ad lehetőséget, majd kiválasztásra készítő mintát” (Pusztai 2004; vö. még Kiss 2003: 385).

A beszélt és az írott nyelv közötti különbség egyfelől abban jelentkezik, hogy lényegileg különböző a fizikai megjelenésük. A beszélt nyelvi megnyilatkozásokkal szemben az írott nyelvi megnyilatkozások vizuális jellegűek, befogadásukat a látás – a vakoknál a tapintás – teszi lehetővé. Az íráskép, vagyis a betűk és írásjelek formája, nagysága, színe és térbeli elrendeződése viszont egyfelől olyan jellemzőnek, másfelől olyan lehetőségnek tekinthető, amely az írott forma sajátja, és amely az írott nyelv vizualitásából következik (vö. például Crystal 1997/2003: 227–230). Ezek alkalmazása szintén hozzájárul a szöveg jelentésképzéséhez.

A beszélt és az írott nyelv összehasonlításakor másfelől figyelembe szokás venni, hogy az előbbi általában közvetlen, az utóbbi pedig általában közvetett interakciós kommunikációs helyzetekben fordul elő. A közvetett interakcióban – ellentétben a közvetlennel – nem érvényesül a megnyilatkozó és a befogadó szituációja közötti szoros egység. A szövegalkotás és -befogadás folyamata aszimmetrikussá válik (vö. Iser 1990/1996), amelynek következtében a szöveg elidegenedik mind létrehozásának, mind befogadásának szituációjától (vö. Ong 1982/1998, valamint Gadamer 1975/1984: 274–275). A szövegalkotónak ennél fogva a szemtől szembeni kommunikációhoz kapcsolódó lehetőségek hiányával számolva kell megterveznie a maga megnyilatkozási stratégiáját. Ugyanakkor az írott szöveg esetében is diskurzusról van szó, amely olyan (hermeneutikai) beszélgetést hoz létre, amelyben a diskurzus egyik résztvevője a szöveg, a másik pedig az interpretátor (vö. Gadamer 1975/1984, továbbá Iser 1990/1996). Az írott szöveg csak az interpretátor révén jut szóhoz, az írott jeleket csak a befogadó változtatja vissza értelemmé. Amennyiben tehát az írott szöveg esetében (hermeneutikai) beszélgetésről lehet beszélni, akkor – hasonlóan a közvetlen interakciókhoz – itt is mind a két félnek közös nyelvet kell kidolgoznia.

3. Az írásjel funkciója az írott szövegben

Ebben a közös nyelvben is minden alkotóelem funkciója a megértés létrehozása. Mivel tehát az írásjel az írott szövegbe ágyazódva jelenik meg, sőt csak ott funkcionál jellétében – verbalizálva veszít ebből –, ezért az írott szöveg megértési folyamatához, a szöveg jelentésképzéséhez járul hozzá. Hozzájárulása ugyanakkor más természetű a szöveg leírt szavaihoz képest.

3.1. A szövegbe ágyazódó írásjelnek a jel lényegében rejlik az, „hogyan csak az alkalmazási funkciójában van a léte, alkalmassága csakis abban rejlik,

hogy utal valamire” (Gadamer 1975/1984: 289). Az írásjel az utalása által elindított megértési folyamatával előhívott jelentésében kapcsolódik a szöveg jelentéséhez és megértéséhez. Jelként csak az írott szövegben funkcionál a szó szoros értelemben, ott alakítja ki kontextuális dinamikus jelentését, amelyre önmagában – jellétében – csak utal(hat). Az írásjel tehát az írott szöveg megértetésének, tehát az értelem és/vagy érzelm referenciapontjának tekinthető, amely megnyitja – ezzel támogatva a szöveg megértését – azt az értelmi/érzelmi tartományt, amire utal; ösvényként elvezeti a szöveg befogadóját ahhoz a jelentéshez, amellyel az írott szöveg megértéséhez hozzájárul. Az írott szöveg által megteremtett implikált szerző „beszédtevékenységének” azon – a megértést támogató – jelentésképző elemeiről van tehát szó, amelyet – a szöveg írott létéből adódóan – írásjel jelöl. Az írásjel ezek alapján a metapragmatikai tudatosság (l. Verschueren 1999: 187–198, Tátrai 2006: 617) jelölőeszközének tekinthető.

Az írott szövegnek egy adott perspektíva kifejezéséhez csak akkor van szüksége írásjelre, amikor az valamilyen jelentéssel hozzájárul a megértéséhez. Az írásjel az adott szöveghez történő hozzájárulása tehát nem vizsgálható attól a szövegtől – keletkezési idejétől, funkciójától, befogadójától stb. – függetlenül, amelyben jelen van (vö. Bárczi 1963: 6, Ricoeur 1985/1998: 35; vö. még James 1972: 17), mivel a jel az írott szöveg alakulásával együtt más jelentésre utalhat; jellétét meghatározza a szöveg és létrehozásának, értelemközvetítő folyamatának motivációja, amelybe ágyazódik, valamint annak az interpretátornak a befogadási stratégiái, akinek a vonatkozásában van csak jelentése. Az írásjelek történetileg változó utalófunkciói ebből a megközelítésből azt a – szintén alakuló – perspektívát szemléltethetik, hogy a szöveg – a megértése szempontjából – mit helyez az előtérbe; az írott szöveg milyen, a megértéséhez hozzájáruló világtapasztalatnak keres kifejező nyelvi formát (vö. Gadamer 1975/1984: 307, továbbá Langacker 1987, 1991, Tomasello 1999/2002).

A tanulmány a továbbiakban az elméleti felvetését azon a történeti alakulásfolyamaton keresztül szemlélteti, amely során a magyar írásbeliségben megjelenik, majd az írott nyelvi tevékenység alakulása során változik az írásjel szövegbeli funkciója.

3.2. A magyar írásbeliségben az írásjel megjelenése az intonációs szünet jelöléséhez kötődik (l. Keszler 1993: 60, 1995: 74 és 2004: 132, Korompay

2003: 292, 593). Alkalmazásának kérdése ekkor összefügg a beszéd értelmi tagolásával (vö. például Balogh 1921, Ong 1982/1998: 248, Korompay 2003: 292). Ebben a folyamatban az intonációnak, a szüneteknek van jelentésképző funkciója. Az írásbeliség terjedésével, az írott szövegek számának és elsősorban a nyomtatott munkák növekedésével viszont maga az írott szöveg is kezdi kialakítani a saját megértetési stratégiáit. E stratégiák kialakulását egyfelől az írott nyelvi tevékenység által eredményezett közvetett interakció, másfelől a befogadói attitűd változása: a magányosan és némán olvasó befogadói szerep elterjedése irányítja (vö. például Keszler 1993: 60, Manguel 1998/2001: 51, A. Jászó 2006: 39, Benczik 2006: 235; vö. még Csontos 2009). Az írott szöveg olvasás általi megértése ugyanis nagy mértékben attól függ, mennyiben vagyunk képesek a leírtakat a szemünkkel látni és élő beszédként a belső füllel (l. Gadamer 1986/1991) hallani (vö. még Nyíri 1991: 123). Olvasáskor az írott szöveg és befogadója között teremődik dialógus, az írott szöveg teremti meg az (ideális) olvasóját (vö. Gadamer 1986/1991, továbbá Iser 1990/1996, Ricoeur 1985/1998). Az írás által megteremtett olvasó már „nem rekonstruálni igyekszik a szövegben talán csak felfüggesztve megőrzött eredeti hangot, egyáltalán nem a beszélőre gondol, hanem az írottakra” ([Gadamer 1993] idézi Kulcsár-Szabó 2005: 166). Ugyanakkor ő maga válik közvetlenül a megszólítottá. Az írott szövegnek alakulása során tehát egyre inkább arra kell törekednie, hogy saját magában tegye azt az értelmet egyértelművé és felismerhetővé, amely a megértését és értelmezését eredményezik a befogadóban. Az olvasás megértési folyamata által fejlődő írott szövegek, az ún. *eminens szövegek*¹ kialakulásával tehát az írásjel szövegbeli jelenlétének dominanciája, funkciója és jelölésének határozottsága, az utalási folyamatának egyértelműsége is változik, sőt az egyes szövegtípusokra is jellemzővé válik. A magyar írásbeliség történetében ez azzal az alakulásfolyamattal szemléltethető, amelyben írásjel által jelöletlen szövegfunkciók, illetve csupán egy írásjelet – amely kombinálódhat kis- és nagybetűvel – alkalmazó szövegektől (l. Keszler 1995: 36–44) a több, eltérő szövegbeli funkciót hasonló vagy azonos funkciójú írásjellel jelölő szövegeken keresztül (l. Keszler 1995: 44–46) kialakulnak azok az írásjelek és ezzel együtt azok az utalófunkciók (vö. Keszler 1995: 46–47, 57–66, Csontos 2009), amelyek bizonyos szövegbeli funkciókat úgy képesek immár egyértelműen jelölni, hogy azzal azt a határozott jelentést képe-

sek előhívni, amellyel az adott kontextusban már az írott szöveg megértéséhez tudnak hozzájárulni. Az írott szöveg a megértési folyamata miatt teremti meg és teszi egyértelművé tehát az értelmezés referenciapontjait, az írásjeleket. Ezzel kapcsolatban érdemes továbbá arra a történeti változásra is reflektálni, hogy az egyes írásjelek – mivel az írott szövegnek addig nincs szüksége jelre, amíg jelentéssel nem járul hozzá a megértéshez – mikor jelennek meg a magyar írásbeliségben.² A pontosvessző, illetve az intonációs jelek közül a felkiáltójel 16. század végi (l. Keszler 1995, 2004), a kihagyásjel 17. század közepi, a gondolatjel és a három vagy több pont 18. század végi (l. Csontos 2007) és az idézőjel 18. század közepi megjelenése (l. Csontos 2004) például mind azt a változást szemléltethetik a magyar írásbeliség történetében, amelyben az írott szöveg – a maga által megteremtett és a már csupán rá jellemző szövegvilágban – egyértelművé és felismerhetővé kíván tenni olyan funkciókat, amelyek a megértéséhez hozzájárulnak.³

4. Összegzés

A tanulmány az írásjelnek az írott szövegben betöltött szerepét vizsgálta. Mivel az írásjel az írott szövegben funkcionál jellétében, ezért az írott szöveg jelentésképzéséhez, az írott szöveg megértési folyamatához járul hozzá. Az írásjel az utalása által elindított megértési folyamatával előhívott jelenetésben kapcsolódik az írott szöveghez. Az írásjel tehát az írott szöveg referenciapontjának tekinthető. Továbbá felvethető a metapragmatikai tudatosság jelölőeszközeként történő értelmezése. Az írásjel szövegbeli dominanciája és funkciója az írott szöveg megértési folyamatának is függvénye. Az írásjel perspektivikus természete a szövegbeli funkciók jelölésében, illetve a jelölés alakulásában szemléltethető.

Irodalom

- A. Jászó A. 2006. *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Balogh J. 1921. „*Voces paginarum*”: *Adalékok a hangos olvasás és írás kérdéséhez*. Budapest: Franklin Társulat.
- Bárczi G. 1963. *A magyar nyelv életrajza*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Benczik V. 2006. *Jel, hang, írás*. Budapest: Trezor Kiadó.

- Crystal, D. 1997/2003. *A nyelv enciklopédiája*. Javított, bővített kiadás. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csontos N. 2004. Az idézetek jelölésének módja a magyar nyelvű nyomtatványokban (a XVII. század közepétől az idézőjel megjelenéséig). *Magyar Nyelvőr* 128: 242–256.
- Csontos N. 2007. A kihagyás és a megszakítás jelölésének alakulástörténete (A kihagyásjel, a gondolatjel és a három pont használata a 17. század közepétől a 19. század elejéig a magyar nyelvű nyomtatványokban). *Magyar Nyelvőr* 131: 87–98.
- Csontos N. 2009. *Az írásjelek alkalmazásának alakulástörténete a 17. század közepétől a 19. század elejéig keletkezett magyar nyelvű nyomtatványokban*. Bölcsészdoktori disszertáció. Kézirat.
- Gadamer, H.-G. 1975/1984. *Igazság és módszer*. (Ford.: Bonyhai G.) Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gadamer, H.-G. 1986/1991. Szöveg és interpretáció. (Ford.: Hévizi O.) In: Bacsó B. (szerk.): *Szöveg és interpretáció*. Budapest: Cserépfalvi Kiadó. 17–41.
- Iser, W. 1990/1996. Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. (Ford.: Hárs E.) In: Kiss A. A., Kovács S., Odorics F. (szerk.): *Testes könyv I*. Szeged: Ictus Kiadó. 241–264.
- James, W. 1972. *Psychology: Briefer Course*. New York: Collier–Macmillan.
- Keszler B. 1993. *Fejezetek az európai írásjelhasználat történetéből*. Budapest: ELTE BTK, Mai Magyar Nyelvi Tanszék.
- Keszler B. 1995. *A magyar írásjelhasználat története a XVII. század közepéig*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Keszler B. 2004. *Írásjeltan. Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss J. 2003. A magyar nyelv korszakolásához. *Magyar Nyelv* XCIX: 385–392.
- Korompay K. 2003. Helyesírás-történet. In: Kiss J., Pusztai F. (szerk.): *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó. 281–300 (Az ómagyar kor), 579–595 (A középmagyar kor).
- Kulcsár-Szabó Z. 2005. Az „eminens szöveg” fogalma Gadamernél. *Hermeneutikai szakadékok*. Debrecen: Csokonai Kiadó. 149–174.
- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 1. Stanford: Stanford University Press.

- Langacker, R. W. 1991. *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 2. Stanford: Stanford University Press.
- Manguel, A. 1998/2001. *Az olvasás története*. (Ford.: Székely J.) Budapest: Park Könyvkiadó.
- Nyíri K. 1991. Heidegger és Wittgenstein. In: Fehér M. I. (szerk.): *Utak és tévutak. A budapesti Heidegger-konferencia előadásai*. Budapest: Atlantisz Kiadó. 113–127.
- Ong, W. 1982/1998. Nyomtatás, tér lezárás. (Ford.: Szécsi G.) In: Nyíri K., Szécsi G. (szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Budapest: Áron Kiadó. 245–267.
- Pusztai F. 2004. *Nyelvhasználati minősítések a középmagyar beszélt nyelvben*. NMNyK. 2004. aug. 29–31. www.nytud.hu/NMNyK/eloadas/pusztai.rtf
- Ricoeur, P. 1985/1998. A szöveg világa és az olvasó világa. (Ford.: Martonyi É.) In: Thomka B. (szerk.): *Narratívák 2. Történet és fikció*. Budapest: Kijárat Kiadó. 9–42.
- Tátrai Sz. 2006. „Várj csak, hogy is kezdjem, hogy magyarázzam?” Néhány megjegyzés a metapragmatikai tudatosság jelöléséről. In: Mártonfi A.–Papp K.–Slíz M. (szerk.): *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest: Argumentum. 617–621.
- Tomasello, M. 1999/2002. *Gondolkodás és kultúra*. (Ford.: Gervain J.) Budapest: Osiris Kiadó.
- Verschueren, J. 1999. *Understanding pragmatics*. London–New York–Sydney–Auckland: Arnold.

Jegyzetek

- ¹ Az *eminens* szöveg „nem utal vissza egy tőle független, megelőző nyelvi akcióra, lényegében törli azt, és maga lép elő olyan nyelvi aktusként, amely azonosságát önnön materialításában hordozza, egyszerűbben szólva olyan közleményként, amelyet nem lehet más szavakkal visszaadni” (Gadamert összegzi Kulcsár-Szabó 2005: 155).
- ² Szem előtt tartva, hogy ezen írásjeleknek az európai írásbeliségben történő megjelenése hatással van a magyar írásbeliségre.
- ³ Mivel az írott szöveg nem egy adott nyelvi aktust ismétel meg, hanem „maga szab meg minden ismétlést és nyelvi cselekvést” (Gadamer 1986/1991: 33).

Genderkutatás

Genderkutatás a francia nyelvészetben

Vágási Margit

1. Terminológiai probléma

A francia nyelvészetben a mai napig nincs általánosan elfogadott ekvivalenciája a *Gender studies* jelölőnek. Helyenként fellelhető az *études de genre*, illetve *études sur le genre* szó szerinti fordítás, azonban a téma kutatói inkább az angol jelölőt használják idézőjelben vagy dőlt betűvel írva. Egyetemi kurzusként meghirdetve – ami nem feltétlenül nyelvészeti megközelítésű – az *Études genre* megnevezéssel is találkozhatunk.

A *Gender studies* fogalom fordítási problémája szemléletes példája azoknak a nehézségeknek, amelyek a világ filozófiai felfogásának különbözőségéből következnek, amikor egyik nyelvről a másikra váltunk. Az egyes nyelvek más-más szemszögből értelmezik a valóságot, így a fordításnál egymástól eltérő megközelítésekre helyeződhet a hangsúly.

A francia nyelvben két, világosan megkülönböztethető szó áll rendelkezésre a biológiai és a grammatikai nem jelölésére: *sexe* és *genre*. A *sexe* a természetes, illetve a biológiai nemet jelöli, amelyen belül a *mâle/femelle* (hím/nőstény) áll szemben egymással. A *genre* a morfológiai nemet jelöli, amelyben a *masculin/féminin* (hímnem/nőnem) oppozíció dominál. A morfológiai *nem* releváns grammatikai kategória, átfogja a főneveket és a főnévvel egyeztetett szófajokat (pl. melléknév, determináns), valamint a névmásokat is. A jelölt (signifié) vonatkozásában a *genre* mint nyelvtani kategória komplex kapcsolatban áll az ún. biológiai nemmel (*sexe*).

A kevés számú kivételtől eltekintve a hím élőlények grammatikailag hímneműek, a nőstények pedig nőneműek. A kivételt főleg a foglalkozásnevek, a címek, rangok, beosztások elnevezései képviselik (pl. *Madame le Professeur!*). Ennek az a „logikusnak” tűnő magyarázata, hogy volt idő, amikor a különböző foglalkozásokat majdnem kizárólag a férfiak űzték. Ugyanakkor meg kell említeni, hogy a XIX. századig a foglalkozásneveknek volt nőnemű változatuk a francia nyelvben, ami logikusnak és természetesnek bizonyult. A nyelv morfológiai rendszere kezdettől fogva lehetővé tette a nőnemű alakok szabályos képzését. Meglepő módon a XIX. századtól kezdve – éppen amikor egyes foglalkozások gyakorlása elérhetővé vált a

nők számára – megfordult a helyzet. Ezért többnyire a nők voltak a felelősök, hiszen a férfiakkal való egyenjogúság hangsúlyozása érdekében ők maguk döntöttek a hímnemű foglalkozásnév viselése mellett. Ehhez az is hozzájárult, hogy bizonyos foglalkozásnevek nőnemű változata a hímnemű referens feleségét is jelölte (*ministre/ministresse; maire/maire* stb.). Folytatódott ez a jelenség a XX. század elején, amikor a nők tömegesen álltak munkába. Következésképpen főként a nők idézték elő azt a helyzetet, hogy a nyelv fejlődése nem követte a társadalom fejlődését, legalábbis a hivatalos nyelvhasználatban. Emellett a Francia Akadémia, amely a XVII. századtól fogva szabályozza a nyelvhasználatot, fékezte a nőnemű foglalkozásnevek spontán kialakulását és alkalmazását.

Az 1970-es évek feminista mozgalmai, többek között, a foglalkozásnevek „nőneműsítését” tüzték zászlójukra, több- (Kanada) kevesebb (Franciaország) sikerrel.

A franciában nincs semlegesnem. A hímnem az uralkodó nem, neutrális és generikus értelemben is ez a használatos. Következésképpen, gyakran nehéz pontosan értelmezni a *genre* terminust, és megkülönböztetni a *sexe*-től, amelyhez szorosan kapcsolódik. Különösen problematikus ez, amikor a *genre* szót társadalmilag meghatározott szerepek jelölésére használják, azaz olyan viselkedések, tevékenységek, attribútumok kifejezésére, amelyeket a társadalom férfiaknak vagy nőknek tulajdonít (*genre sexuel*).

A magyar nyelvben a *Gender studies* megfelelőjeként a *Társadalmi nemek tanulmánya* jelölővel találkozunk. Az angol és a magyar terminusok hatására a franciában hajlamosak lennénk a *genre* szót a *social* jelzővel pontosítani (*genre social*), és megkülönböztetni így a *genre grammatical*-tól. Ez azonban nem logikus, mert a társadalmilag megkülönböztetett férfi-női szerepek a francia nyelvben a *sexe* szóhoz, azaz a biológiai nem fogalmához kapcsolódnak. Tehát az így értelmezett *genre* nem más, mint a *sexe social* (*Études sur le sexe social*). Nem véletlen, hogy a francia genderkutatók szívesebben használják az angol elnevezést, illetve annak hatására a *genre* terminust.

A francia nyelvészeti szakirodalomban *Langue, genre et sexe* (Baylon 1996: 113–121) címen olvashatunk a genderkutatásokról. A *genre* ebben a vonatkozásban a biológiai nemhez kötődő társadalmi, kulturális és pszicho-

lógiai jelenségek összességére is utal a társadalomtudományokban és a viselkedéskultúrában általánosan elfogadott módon.

2. Francia genderkutatások

A genderkutatás viszonylag új keletű a francia nyelvészetben. A XX. század 60-70-es éveinek feminista mozgalmait, a feministák követeléseit a francia nyelvészek nem tartották érdemesnek a nyelvészet számára. Az uralkodó hivatalos nyelvészeti irányzat a generatív nyelvészet volt, középpontjában a kompetenciával és a performanciával, a beszélők biológiai neme nem ösztönözte a nyelvészeket formális grammatika megalkotására. Az akkor már formálódó szociolingvisztika feladata lett volna a nyelv biológiai nemen alapuló eltéréseinek a vizsgálata. A nyelvészek azonban megelégedtek az-
zal, hogy szembeszálljanak Simone de Beauvoir feminista nézeteivel.

Simone de Beauvoir (1908–1986) francia író(nő) a modern feminizmus egyik fő alakja; „A második nem” (*Le deuxième sexe*, 1949) című regénye a feministák bibliája lett; számos feminista alapfogalmat ő definiált először, a későbbi genderkutatások megalapozójának tekintették.

Az irodalom mellett az antropológia és a szociológia vezette be újra a szexuális dimenziót, és kutatta a női és férfi szerepköröket a családban mint a társadalom alapstruktúrájában, a magánéletben mint a létezés legfőbb színterén, a közéletben mint a társadalmi érvényesülés területén, és fontos tényezőnek kezdték tekinteni a szexuális szerepeket is. 1970–75 között létrejött a Mozgalom a nők felszabadításáért (*Mouvement de Libération des Femmes*). A nők emancipációjának, a nemek különbözőségének kérdése, a biológiai determináció tagadása („Az ember nem születik nőnek, azzá válik” – híres szállóige) előtérbe helyezte a társadalmi nemekről szóló tanulmányokat.

Franciaországban egy nyelvész(nő), Marina Yaguello művei áttörő jelentőséggel bírnak e vonatkozásban. Két könyvet írt a nyelv és a nemek kapcsolatáról: „Les mots et les femmes” (Payot, 1978) és „Le sexe des mots” (Belfond, 1989). Yaguello szociolingvisztikai síkon közelíti meg a női nyelvet, tehát nem a biológiai különbségre, hanem a női sorsra helyezi a hangsúlyt. Elveti a „női természet” és az „örök női” pszichologizáló értelmezéseit. Véleménye szerint a női és férfi diskurzus közötti nyilvánvaló különbségek főleg kulturális jellegűek. Kétségtelenül léteznek a természetre visszavezethető tényezők is, mint pl. a hang, hangszín, intonáció, beszéd-

mód, azonban a női beszéd udvarias, választékos jellege vagy az erős/hangos, határozott férfibeszéd szociokulturális tényezők eredménye (Yaguello 1978: 44–45). A kulturális szerepek megtanulásával erősödnek a biológiai különbségek, ami nemcsak a nyelvre jellemző, hanem más kódokra is, pl. a testtartásra, a gesztusokra vagy a mimikára.

Yaguello hangsúlyozza, hogy a változás lehetőségét minden nyelv magában hordozza, és az egyén nyelvvel való kapcsolata a társadalomhoz való viszonyán keresztül alakul ki. Így a variáció paraméterei között, mint pl. társadalmi osztályhoz, etnikai csoporthoz való tartozás, kor, foglalkozás, régió stb. a szexuális differenciálódásnak is helye van. Ugyanakkor bármilyen mértékű is legyen a differenciálódás, nem jut el arra a pontra, hogy külön női és férfi kódról lehessen beszélni. Gyakran találkozunk köznyelvi variánsokkal, szociolektusokkal, azonban az ezeket beszélők kölcsönösen megértik egymást. Hiszen regiszterekről, stílusokról, eltérő diskurzusokról vagy például női beszédéről van szó.

A francia nyelvész arra is rámutat, hogy a női diskurzus, mint a köznyelv egyik alrendszere, sokáig csak az archaikus vagy primitív társadalmakat jellemezte, és tabukon alapult. Később a szociolingvisztika feltárta, hogy a férfiak és nők közötti különbségek az ún. civilizált társadalmakban, a mi iparosodott világunkban is léteznek a szocioverbális kommunikáció területén. Az ún. női diskurzus napjainkban is a verbális tabuk tiszteletben tartásához, az eufemizmus gyakorlásához, az udvariasság struktúráihoz, a purizmushoz, a prudériához és a konzervativizmushoz kapcsolódik.

A férfiak és a nők verbális interakciójának tanulmányozása a következő sztereotípiák felállításához vezetett; a férfi diskurzus jellemzői: argó, szexuális szójátékok használata, műszaki, politikai és intellektuális regiszterekben való jártasság. A női diskurzus jellemzői: purista jelleg, a kreativitás hiánya, képtelenség elvont fogalmakkal operálni, alsóbb rétegekből jövő regiszterek művelése. Yagello szerint ezeket a különbségeket hibásan értelmezték, amelynek az lett a következménye, hogy a *női nyelvet* deviánsnak tekintették az ún. *nyelvhez* képest, amely természetesen a férfiaké. Következésképpen, a férfiak nyelve a nőkön való uralkodás eszköze, ugyanúgy, amint a „standard” vagy domináns változat beszélői hatalmat gyakorolnak azokon, akik valamely dialektust vagy ún. „substandard” nyelvet beszélnek.

A „Le sexe des mots” (1989) című művében a biológiai és a grammatikai nemek közötti bonyolult összefüggéseket tárja elénk. Olyan szabálytalanságokat, aszimmetriákat és anomáliákat vizsgál, amelyek minden nyelvben jelen vannak anélkül, hogy érintenék a nyelv rendszerjellegét. A franciában, mint a többi román nyelvben, a grammatikai nem a főnevek osztályozó kategóriája, azaz nem az univerzum természetes szerveződésének grammatikai tükröképeként jelenik meg sem az élőlények, sem az élettelen dolgok vonatkozásában. Ebből az következik, hogy a hímnem/nőnem oppozíció, két, egymástól teljesen eltérő nyelvi szerepet vállal magára. Élőlények esetében a grammatikai nem követi a természetes nemet (eltekintve a kivételektől), azaz szemantikai funkciója van, közvetlenül a nemi valóságra utal. Az élettelen dolgok/tárgyak esetében a nem önkényes, tisztán grammatikai, lényegében „illogikus” kényszerek generálója. A két rendszer formai azonossága transzferjelenségek felé nyit utat. A grammatikai és a biológiai nem egybeesése könnyen keríti hatalmába a nyelvet, és ily módon válik a grammatikai nem metaforák tárgyává (1989: 11–12).

Yaguello 250 szó etimológiai feltérképezéséből kiindulva, a nembeli hovatartozás történeti változásain keresztül, tudományos igénnyel ad választ arra, hogy egyes foglalkozásnevek miért vannak megfosztva a nőnemű alaktól (*écrivain, ministre, docteur*); a „nőneműsítés” akadályai grammatikai vagy társadalmi vonatkozású-e; bizonyos szidalmazások (*fripouille, canaille*) és katonai kifejezések (*sentinelle, recrue*) miért nőneműek stb. A szócikkekben adott válaszokból az derül ki, hogy a grammatikai nem úgy tekinthető, mint az egyszerre kényszerítő és ingadozó grammatikai struktúra és a francia beszélők kollektív szemantikai reprezentációinak találkozási pontja. E ponton jobban megfigyelhető a forma és a jelentés interakciója, mint a nyelv bármely más területén (1989: 13).

A XX. század vége felé újra fellendülő feminizálási törekvések okát a nyelvész a társadalmi állapot és annak nyelvi leképezése közötti összhang hiányában látja. Ahhoz, hogy megértsük és magunkévá tegyük a valóságot, megnevezésekre van szükség. (Ebben az időben Lionel Jospin baloldali kormányában több nő kapott fontos pozíciót, és az elnök maga is kiállt a foglalkozásnevek nőnemű változata mellett: „*Madame la ministre*”.) A foglalkozásnevek nőnemű változatának alkalmazása fontos szerepet játszhat abban, hogy a jövő nemzedékek számára természetes legyen az, hogy nő is

betöltheti/betölti ezt vagy azt a funkciót. A nyelv mindig megmutatja és igazolja, hogy mi a norma. Québecben és Belgiumban ez a folyamat simábban ment végbe, Franciaországban a mai napig fennáll a nyelv és a valóság közötti eltolódás ebben a vonatkozásban, legalábbis az akadémia szabályai értelmében. Azonban a francia beszélők a mindennapi kommunikációjuk során évtizedek óta különbséget tesznek férfi és női referens („*le prof/la prof; le principal/la principale*”) között a „signifiant” szintjén is, és ezt természetes módon művelik.

3. Összegezés

Befejezésül ejtsünk néhány szót Julia Kristeva francia filozófus, író és pszichoanalitikus munkásságáról, aki más női írókkal együtt nagy hatással van a mai nemzetközi feminizmusra. Kristeva elhatárolódik az ún. tömeges feminizmustól, és az egyes személyek vitathatatlan egyediségét, szingularitását hangsúlyozza. 1999 és 2002 között írta meg trilógiáját „*Le Génie féminin*” címmel. Három női kiválóságnak állít emléket: Hannah Arendt (1906–1975) német származású amerikai filozófusnak, aki az önkényuralmi rendszereket tanulmányozta; Mélanie Klein (1882–1960) osztrák pszichoanalitikusnak, aki gyermek-pszichoanalízissel foglalkozott, és Colette (1873–1954) francia írónőnek, a női lélek és a természet megfestőjének. Ismert nyelvészeti tárgyú könyvében „*Le langage, cet inconnu*” (Éditions de Seuil, 1981) a nyelvi gondolkodást a filozófiával és a társadalommal való szoros kölcsönhatásában elemzi.

Irodalom

- Baylon, Ch. 1996. *Sociolinguistique*. Édition Nathan.
 Yagello, M. 1978. *Les mots et les femmes*. Payot.
 Yagello, M. 1989. *Le sexe des mots*. Belfond.
http://fr.wikipedia.org/wiki/Gender_studies

A női írás és olvasás tapasztalatai az evolúciós pszichológia szemszögéből

Kusper Judit

„A női agy elsősorban empátiára, míg a férfiagy inkább a különböző rendszerek megértésére és kiépítésére van beprogramozva.”

Simon Baron-Cohen

1. Létezik-e női nyelv?

A női irodalom, s ezen keresztül a női kommunikáció megértésének igen kanyargós útját választottam, hiszen egy, eddig az irodalmi művek értelmezésébe be nem vont elmélettel igyekszem a témához közelíteni, s ez nem más, mint az evolúciós pszichológia. Az irodalmárok közül bizonyára többen a fejükhöz kapnak már a pszichológia hallatán is (mondván, a nyelvi produktum értelmezéséhez semmi szükség sincs egy úgynevezett „határtudományra”), ám ehhez hozzákapcsolódik a még kevésbé szellemtudományi „evolúciós” kitétel: így már valóban használhatatlannak és nagyon pozitívizmus szagúnak tűnik az egész. Mégis megkísérlem az evolúciós pszichológia segítségével szerzett tudást a hermeneutika talaján kicsíráztatni (ha még nem lenne teljes a képzavar), s így a női befogadás aspektusából egy olyan olvasási lehetőséget kínálni, mely nem csupán a művek értelmezésében segítheti a mindenkori olvasót, de akár módszertani segítséget is nyújthat.

Módszertani megfontolásaink is többirányúak lehetnek, hiszen nem titkolt szándékunk, hogy eddig egymással párbeszédre képtelen eljárások és iskolák tapasztalatait próbáljuk meg egymáshoz közelebb hozni, netán közöttük olyan párbeszédet létrehozni, melynek eredményei a megértés felé terelhetik az olvasót.

Elsőként a hermeneutika irányából feltett kérdésen érdemes elgondolkodnunk: fontos-e a befogadó neme (jelen estben az olvasás aktuusa során)? Ehhez persze rögvest hozzákapcsolhatjuk második kérdésünket, hiszen a befogadó neme, amennyiben nőiként határozódik meg (márpedig most éppen ez a célunk), rögtön implikál egy újabb módszert, a feminizmusét. A feminista irodalomkritika és -tudomány immár sok évtizedes léte bizonyítja,

hogy a korábban létező és uralkodó olvasási stratégiák nem elégtettek ki minden igényt, hangot kapott és szóhoz jutott egy olyan tábor, mely saját irodalmat követel magának. Mivel sokkal inkább feminista irodalmakról és nem feminista irodalomról beszélhetünk, így elméleteik is szerteágazóak, különböző pozíciókból meghatározottak. A 21. század elejére a leginkább elfogadott és alkalmazott feminista elmélet a gender, azaz a társadalmi nem szerint meghatározott irodalom elmélete lett (Séllei 2007) középpontba állítva a feminitást mint sajátos társadalmi pozíciót. Viszont az elsősorban társadalmi meghatározottságra építő feminista irodalomelméletek nem határozzák meg a női tapasztalat mibenlétét (persze, talán ez lenne a feminitás, de e fogalom nincs kellően körülírva), így a feminizmus segítségével is feltehetjük az – immár a hermeneutikához kapcsolódó – kérdésünket: van-e saját női irodalom?

Meg kell-e tehát határoznunk, mi rejlik a feminitás szó mögött, mi lehet egyáltalán a női irodalom? Igenlő válaszunkat az indokolhatja, hogy igény van rá. Még akkor is, ha maga a meghatározás, a rendszerezés éppen a férfiagy jellemzője – tehát a meghatározás által épp a férfiírodalmat szolgáljuk ki. Ugyanakkor – mivel már így is kellő zavar keletkezik az értelmező agyakban a különböző iskolák és elméletek összjátékának köszönhetően – érdemes elgondolkodni azon is, hogy a feminitás, a genderkutatás táplálkozhat-e a pszichológiából, esetleg a biológiából. Itt talán az adhat kapaszkodót és bátorítást, hogy maga a dekonstrukció, melyben a feminizmus gyökerezik, nem áll távol a pszichoanalízistől, így talán elfogadható lesz egyik legfontosabb kérdésünk: máshogy olvasnak-e a nők, mint a férfiak? Igen, ezt próbáljuk bebizonyítani. Azon túl, hogy valami eleve más, női tapasztalatra hívjuk fel a figyelmet, azokra a kutatásokra támaszkodunk, melyek ezt az eleve adott (vagy elemi) különbséget vizsgálják, hozzátevé egy újabb kérdést az eddigiekhez (már nem is tudjuk, mennyihez, de reménykedjük, hogy talán válaszok is akadnak): hogyan értelmez és kommunikál a női agy?

2. Létezik-e női befogadás?

Induljunk ki Simon Baron-Cohen, az evolúciós pszichológia egyik jeles képviselőjének alapvetéséből, melyet már mottóként is idéztem: „A női agy elsősorban empátiára, míg a férfiagy inkább a különböző rendszerek megértésére és kiépítésére van beprogramozva” (Baron-Cohen 2006: 13). Maga az

empátia természetesen kulcsszóvá válik a női agy vizsgálata során, hiszen ez nem más, mint „mások érzelmeinek és gondolatainak azonosítására, rájuk megfelelő érzellemmel való reagálásra serkentő hajtóerő” (i. m. 14). Nem pusztán arról van szó tehát, hogy a női agy jobban megérti, mire gondol a másik fél (ez pusztán elmeolvasás lenne), hanem erre *érzelemmel* reagál. A nők jobb nyelvi készsége is az erősebb empátiás képesség miatt alakul ki, hiszen a megértés és beleérzés eszköze jelen esetben a nyelv, a kommunikáció. Baron-Cohen ezt az agytípust E típusú agynak nevezi, szemben a férfiak R típusú, azaz rendszerező agyával. A rendszerezés ebben az esetben rendszerek elemzésére, feltárására vagy létrehozására serkentő hajtóerőt takar, ez idézi elő többek között a férfiak jobb térbeli tájékozódási képességét is. Fontos viszont szem előtt tartani, hogy nemünk nem feltétlenül határozza meg agytípusunkat! Baron-Cohen rendszerében nem *nemekről*, hanem *agytípusokról* beszélünk, melyek a másik nem képviselőinél is megjelenhetnek: bizonyára mindenki ismer olyan férfit, akinek empatikus képességei igen magasak, és olyan nőt, aki a rendszerezés területén képes önmaga megvalósítására. A legtöbb ember valahol a skála közepén helyezkedik el, kiegyensúlyozott empatikus és rendszerező képességekkel rendelkezik, ezt az agytípust nevezi a szerző kiegyensúlyozott, azaz K típusnak.

Baron-Cohen számos meggyőző példával bizonyítja, hogy agytípusunk már születésünk pillanatában meghatározott. Egyik legizgalmasabb kísérlete, melyben az újszülöttsztyály csecsemőinek egy mosolygó női arcot és egy úgynevezett mobilt mutattak, mely egy mozgó tárgy, akkora, mint a mutatót emberfej, ám a különböző arcvonásokat összekeverték rajta, így nem volt emberszerű. Még néhány dolgot fel is akasztottak rá, amik a mobillal együtt mozogtak. Így összehasonlították, mennyire érdekli a babát egy társas (arc) és egy mechanikus (mobil) tárgy. Az eredmény rendkívül érdekes: az egynapos újszülöttek közül a lányok többet nézték az arcot, a fiúk többet nézték a mobilt (i. m. 78).

Később ez nyelvi képességeinkben is megnyilatkozik: a nők nyelve elsősorban „társakat támogató”, a társalgás főleg érzelmekről, kapcsolatokról szól, kommunikációjukra jellemző a kivárás, szünettartás, s kétévesen a kis-lányok főleg emberekről beszélnek.

Ezzel szemben a férfiak nyelve önközpontúbb, elsősorban egy jól körülhatárolt témáról beszélnek, jellemző rájuk a félbeszakítás, a kétéves kisfiúk pedig elsősorban nem emberről beszélnek. (i. m. 67–71).

A nyelvi képességek így a lányok előnyét feltételezik: adott idő alatt több szót mondanak ki, jobban tudnak megtanult szavakat felidézni, ritkább a dadogás, előbb kezdenek beszélni, gyakrabban kezdeményeznek beszélgetést. Ugyanakkor a lányok nyelvbeni előnye fiúk társaságában nem egykönnyen figyelhető meg, mert ők a lányokat általában csendesebbé és zárkózottabbá teszik. (i. m. 81). Elmondható tehát, hogy a jobb nyelvi készség elősegítheti a jobb empátiát (hiszen a jó kommunikációs képesség miatt az egyén több társas tapasztalattal gazdagodik), de a jó empátia is előmozdítja a nyelvi képességeket (i. m. 83–84).

Számunkra ezek mellett a kommunikáció azon aspektusa válik igen fontossá, mely szerint a nőkre – egy adott értelmezés, vita során – a véleménybeli különbség a jellemző, míg a férfiakra a ténybeli különbség. Baron-Cohen példája ebben az esetben is igen meggyőző: a gyermekkori babázásból kiindulva jobban megérthetjük a mondottakat: a lányok 99%-a játssza ezt a mintha-játékot, míg a fiúknak csak 17%-a. A babázás nem szabályvezérelt, nem tudni, mi lesz a végkifejlet, s mint minden mintha-játék esetében, itt is el kell képzelni azt, ami a másik fejében végbemegy. (i. m. 66–67.) Újra az empirikus és a rendszerező elme markáns különbségével találkozunk, melynek igen nagy hasznát vesszük akkor, ha a női és a férfi olvasás különbségére kívánjuk felhívni a figyelmet.

Persze előtte feltehetünk még egy rövid kérdést: mitől vált a női agy empatikusá, a férfagy pedig rendszerezővé? Még mindig (immár utoljára) Baron-Cohent híva segítségül – gyanakodhatunk egyrészt a kultúrára: a nemi megkülönböztetés, a gyermeknevelés sémái, a média és a játékgyárak módszerei befolyásolhatják, mennyire nevelődik a gyerek férfivá vagy nővé – ám itt elgondolkozhatunk azon, hogy ezek okai és következményei is lehetnek a különbségnek.

Másik kapaszkodónk így hát a biológiai különbségtétel: Geschwind óta tudjuk, hogy a tesztoszteronszint magzati korban befolyásolja a két agyfélteke fejlődését (i. m. 130): a férfiaknál a jobb agyfélteke korábban és gyorsabban fejlődik (ez felelős a téri képességekért és a rendszerező-képességért), a nőknél pedig a bal félteke fejlődik jobban: ez a nyelvi és

empátiás képességekért felelős. Mivel a jobb féltekéből kevesebbet használnak, több hely marad egyéb (pl. nyelvi) képességeknek mindkét félteke használatára.

De valóban kanyarodjunk vissza az irodalomhoz, amihez mindezt segítségül hívtuk. Miután tisztázódott, hogy a nők nyelvi-empatikus képessége fejlettebb, érdemes elgondolkodni azon, mit kezdhet egy ilyen tapasztalattal a hermeneutika. A valóban szerteágazó, sokszor szociológiai alapozottságú feminista irodalomkritika segítséget kaphat, mégpedig onnan, ahonnan egyáltalán nem számított rá, hiszen a 60-as, 70-es évektől kezdve, főleg politikai okokból kifejezetten kerülendő volt a biológiai különbségeket emlegetni, hiszen egykönnyen szexizmussal vádolhatták volna meg az illetőt. (Baron-Cohen ezért nem publikálta tanulmányát a 90-es években.)

Viszont ki kell emelnünk egy fontos részletet: nem nőről és férfiról, hanem női agyról és férfiagyról van szó, ami hatalmas különbség, s éppen azt teszi lehetővé, hogy egy férfi is rendelkezhet női, azaz empatikus aggyal. Milyen lehetőségeink vannak tehát, ha a befogadó női aggyal rendelkezik?

Mivel az empátia érzékenyvé teszi a női aggyal rendelkező személyt más problémáinak megértésére, idegen helyzetekbe való belehelyezkedésre, megkockáztathatjuk azt a kijelentést, hogy valóban ő az ideális olvasó.

3. Női csoport – női kommunikáció

Engedtessek meg ezek után, hogy egy nem igazán reprezentatív felmérés adatait ismertessem. Egy általam összeállított, a női befogadás és a női irodalom tárgykörét érintő kérdéseket tartalmazó kérdőívet töltöttem ki egy ötödéves, magyar szakos egyetemistákból álló csoporttal. A csoportról tudni kell, hogy csupán lányok alkotják, 10 fős közösség, a kérdőívet heten töltötték ki. Úgy gondolom, a kérdőív kérdéseire adott válaszok képesek párbeszédet folytatni az eddig elmondottakkal, reprezentálni, hogyan működhet egy egyetemi kurzuson a női kommunikáció és a női befogadás.

1. Mit gondolsz, befolyásolta-e az órai, szemináriumi munkát, szereplést, hogy nem voltak fiúk a csoportban?

– Hat igen válasz, egy szerint a tanár neme volt döntő.

- Az igen válaszok indoklásai: azonos megítélés, oldottabb órák, bensőséges, családias hangulat, nem kellett a férfiak diktálta „semleges nézőpontot” érvényesíteni.

2. Véleményed szerint melyek voltak az egyenmű (csak lány) csoport legfőbb erényei?

- Közös hang;
- női értelmezésmód érvényesült;
- a fiúk racionális gondolkodása nem rántotta vissza a csoportot;
- oldott órák;
- szabadabb megnyilvánulások (háromszor szerepel);
- vélemények zavartalan megbeszélése;
- nagyobb összetartás, így könnyebb a közös munka.

3. Melyek voltak a legfőbb hátrányai?

- Nem érzett hátrányt;
- az ellenkező nézőpontot nem ismerte meg;
- sokszor eltértek a szövegtől és a szöveg keltette problémáról kezdtek beszélni;
- hiányoztak a viták.

4. Melyek voltak azok a konkrét helyzetek (szeminárium, téma), amelyek szerinted sikeresebbek voltak egyenmű közegben?

- Az élet nagy kérdéseire sikeresebben kutatták a válaszokat;
- műértelmezések (pl. Fanni hagyományai);
- női nézőponton alapuló értelmezések;
- feminista irodalomkritika;
- nőírók;
- mélyrehatóbb elemzések.

5. Bizonyára megtapasztaltad a másik oldalt is (másik szakon, gimnáziumban): vegyes nemi közegben hogyan érvényesültél?

- Nem valami jól: 1;
- jól érvényesült: 6.

6. Melyek voltak a vegyes nemi közeg legfőbb előnyei?

- Megismerték a fiúk nézőpontját, véleményét is (ötször szerepel);
- szocializáció szempontjából előnyös: a két nem egy csoportban dolgozik;
- „Nem volt kötelező beszélni, a fiúk úgyis mindig lefoglalták a tanárt.”

7. Melyek voltak a legfőbb hátrányai?

- Nem lehetett szóhoz jutni a fiúk mellett;
- a fiúk elpoénkodták az órát;
- klikkesedés;
- a fiúk diktálták a témát;
- nem tud hátrányt mondani (egy ember);
- feszült légkör;
- verseny, megfelelni akarás, tetszeni akarás a másik nemnek.
- zavaró a másik nem jelenléte bizonyos témáknál.

8. Te az egynemű vagy a vegyes közeget részesíted előnyben? (Csupán a felsőoktatási tanulmányaid szempontjából.)

- Vegyes: 1;
- egynemű: 5 (határozottan);
- vegyes csak akkor, ha kevés fiú vagy lány van a csoportban: 1.

9. Mely tantárgyakból voltál a legsikeresebb általános és középiskolában? Állíthatsz sorrendet is!

- Első helyen: magyar nyelv és irodalom: 6; idegen nyelvek: 2.
- Második helyen: magyar nyelvtan: 1; történelem: 3; kémia: 1; matematika: 2; idegen nyelvek: 1.

10. A továbbiakban néhány irodalmi kérdés: a kortárs irodalomból sorolj fel néhány női szerzőt! Húzd alá azoknak a nevét, akiktől olvastál is!

- 3 szerző: 3;
- 4 szerző: 2;
- 5 szerző: 1;
- 8 szerző: 1.

11. Elsősorban milyen fórumon keresztül ismerkedsz meg a női írókkal?

- főiskolai órákon;
- televízióműsorok;
- internet;
- antológiák (Szomjas oázis);
- heti- és havi lapok;
- személyesen;
- könyvtárban;
- a rádió kulturális műsorából.

12. Mit gondolsz, az általad olvasott női szerzőjű művek különböznek a férfi szerzőjű művektől? Miért?

- Igen: 5. Más a látószögük, gondolatmenetük. Érzelmek, részletesebb jellemzés. Egyben értelmezik is az elmondottakat. (Kapcsolatban lehet társadalmi szerepükkel.) Hangnem, stílus, téma, érzékenység. Női lélekkel közelítenek, érzelemdúsabb.
- Nem: 1.
- Van, amelyik igen, van, amelyik nem: 1. Attól függ, mennyire pozicionálja magát élesen női szubjektumként.

13. Te magad alkotsz-e / alkottál-e szépirodalmi műveket? Ha igen, milyen műnemben, műfajban?

- Igen: 3 (főleg líra);
- csak általános iskolában: 2;
- nem: 2.

4. Kérdések vagy válaszok?

Láthatjuk, hogy a kérdésekre adott válaszok (még akkor is, ha ez a minta nem reprezentatív) valóban összecsengenek mindazzal, ami az elméleti alapvetésekben megfogalmazódott. Ha a női nyelv és a női irodalom vizsgálata során nem a női alkotó, hanem a női befogadó nyelvét, nyelvhasználatát helyezzük előtérbe, közelebb kerülhetünk a feminitás megértéséhez. Többféle megközelítéssel, magyarázattal találkozhatunk a feminista irodalomkritikában is, melyek hol az írás és olvasás elkülönülésére, hol azok összeolvadására hívják föl a figyelmet. Julia Kristeva a nő és az irodalom viszonyát elsősorban a nő nyelvhez, azaz egy társadalmi – szimbolikus – rendhez való

kapcsolatára építi: „[a nők] úgy érzik, hogy vissza vannak utasítva, ki vannak hagyva a társadalmi – szimbolikus szerződésből, a nyelvből mint alapvető társadalmi kötelékből” (Kristeva 1997: 341). A nők e kirekesztettséghez különböző helyzetekben különböző módon viszonyulnak: „megfigyelhetünk egy kezdetben még világosabb, önelemzőbb magatartást, amely anélkül, hogy e társadalmi – szimbolikus rendet visszautasítaná vagy kibújnna alóla, abból áll, hogy megpróbálja felderíteni ennek a rendnek a működését [...] személyes érzelmekből kiindulva, melyet mint szubjektum és nő érez ez iránt” (i. m. 342). Az így szerzett tapasztalatok viszont olyan próbálkozásokhoz vezetnek, „melyek a törvény megszegését, a nyelv széttörését” (uo.) eredményezik. Lényeges, hogy nem csupán a témaválasztás, illetve a művek pragmatikai szintje térhet el a „férfiuralomban” megszokottól, hanem a nyelvhasználat is. Így – legalábbis többé-kevésbé – „az új megszabadul a régitől, a feminin a maszkulintól” (Cixous 1997: 357). Cixous úgy gondolja, hogy a női írásnak két jelentős törekvése, arculata bukkanhat fel: „egyfelől lerombolni, megsemmisíteni; másfelől előre látni az előre nem láthatót, tervezni” (uo.).

E tapasztalat ugyanakkor szorosan kapcsolódik a női olvasás problematikájához, melyről Jonathan Culler hosszasan elmélkedik *Dekonstrukció* című könyvében: „a nők, miként sok feminista kritikus állítja, másképp értékelik a műveket, mint a férfiak, akik talán nem tartják különösebben érdekesnek azokat a problémákat, melyek a nők számára éppen női mivoltuk miatt merülnek fel” (Culler 1997: 60). A női olvasó fogalmát azonban nem könnyű meghatározni, lépten-nyomon ellentmondásokba és körkörös magyarázatokba botlunk. A nő nőként olvas, mert nőnek született, társadalmi és családi téren szerzett tapasztalatai szorosan kapcsolódnak olvasási tapasztalataihoz. Ám nem szabad arról elfeledkeznünk, hogy ez az olvasás is már egy eleve létező hagyományba ágyazódik, mely a nyugati kultúrában mind a mai napig férfiközpontú, vagy – ha jobban tetszik – fallocentrikus. A feminista irodalom egyik első képviselője, Virginia Woolf is felveti a irodalmi hagyomány férfidominanciájának problémáját *Saját szoba* című művében: „Bármilyen hatással volt is írásaikra [ti. a XIX. század női íróiéra] az elkedvetlenítés és a kritika – azt hiszem, nagyon nagy hatással volt –, ez még mind semmi ahhoz a másik nehézséghez képest, mellyel akkor kellett szembenézniük (még mindig a kora tizenkilencedik századi regényírókról beszé-

lek), amikor végre nekiálltak volna leírni a gondolataikat – ez pedig abban rejlett, hogy nem volt hagyomány a hátuk mögött, illetve oly rövid és részleges volt csak, hogy sok segítséget nem nyújthatott. Mert ha nők vagyunk, az anyáink révén emlékezünk. [...] Annyira különbözik a férfi gondolatainak súlya, irama, üteme az övétől, hogy nem csenhet el tőle sikeresen semmit, ami lényegbevágó.” (Woolf 1986: 107) S mennyire jelentős a női hang megléte az irodalomban? Woolf – talán meglepő, ám – mindenképp korszakalkotó kijelentést tesz ezzel kapcsolatban: „Így a tizennyolcadik század végére olyan változás állt elő, melyet, *ha újraírnám a történelmet*, sokkal részletesebben *írnék le*, és sokkal jelentősebbnek *tartanék*, mint a keresztes hadjáratokat vagy a rózsák háborúját. A középosztálybeli nő írni kezdett.” (i. m. 92)

Séllei Nóra a női hang megjelenését kutatva olvassa Woolf esszéjét, s részben rá támaszkodva állapítja meg: „a Woolf által a homogén, patriarchális diszkurzusrendszer felbomlásának eredetpontjaként kezelt időszak nem jelenti azt, hogy ekkortól az önmagukban is sokféle női szemléletmódra és tapasztalatokra épülő történetek az irodalom részévé váltak volna. Emellett az is kétségtelen, hogy a *középosztálybeli, fehér nő* hangja nem tarthat igényt arra, hogy a női hangot képviselje” (Séllei 1999: 14). Ám mégis a középosztálybeli, fehér nő teszi meg – legalábbis a nyugati kultúrkörben – az első lépéseket az önálló hang és írás, a saját befogadás irányába, létrehozva egy olyan világot, melybe mindenkor érvényes belépőjük lesz: „Woolf az irodalomban látja annak a beszédhelyzetnek a lehetőségét, amelyből számtalan történet mesélhető, s amelyből megszólalhat egy másfajta szubjektum is, a női hang, a női narratíva” (i. m. 15–16).

Így a nők olvasói szerepe még összetettebbé válhat: saját kérdéseiket, problémáikat kell feltenni és megfogalmazni egy – többnyire – olyan nyelv keretein belül, mely nem számukra készült, s a nyelv e rendkívül erős hatása miatt sokszor nem is lehet különbséget tenni női és férfi olvasásmód között. (Ahogy Culler is utal rá: „nőként olvasni nem szükségképpen azt jelenti, ami akkor megy végbe, amikor egy nő olvas: olvashatnak és olvastak is a nők úgy, mint a férfiak. [...] Arra kérni egy nőt, hogy nőként olvasson, voltaképpen kettős vagy megosztott kérés. Úgy utal a női lét állapotára, mintha az adott volna, ugyanakkor eme állapot megteremtésére vagy elérésére szólít fel.” (Culler 1997: 66.) A másiktól való különbözőség megteremtése válik

így céljá, a saját létrehozása, felkutatása és (újra)teremtése, egy olyan női megszólalás (mert az olvasás – különösen a líraolvasás – egyben az én állandó és vágyott megszólalása is), mely talán valaha létezett. Ez az az eset, amit Culler a „nőként olvasni” korántsem könnyen önállósítható terminológiával kísérel megmagyarázni: „nőként olvasni annyi, mint elkerülni a férfiként olvasást, azonosítani a férfiolvasatok sajátos védekezéseit és torzításait, s korrekciókat javasolni” (i. m. 74.), ám fejezete zárlatában ő is egy szerep követésében látja megvalósulni ezen elkülönböződést: „[Az], hogy egy nő nőként olvas, nem olyan azonosság vagy tapasztalat ismétlését jelenti, mely adott, hanem azt, hogy olyan szerepet játszik, melyet egy konstrukcióval, női identitásával összefüggésben konstruál, a sorozat tehát ekképp folytatható: nőként olvasó nőként olvasó nő. Az egybe nem esés intervallumot nyit, megosztja a női vagy bármely olvasói szubjektumot és a szubjektum »tapasztalatát«”. (i. m. 88)

A szubjektum, s különösen a női szubjektum megtapasztalása, vagy akár megkonstruálása így többirányú: láthatjuk, hogy a feminista irodalomkritika (elsősorban a posztstrukturalista – dekonstruktív irány) nem *adottként*, hanem konstruálándóként értelmezi a női hangot – akár olvas, akár ír. Kutatásaik eredménye meggyőző, ám abban az esetben, ha az evolúciós pszichológia eredményeivel ütköztetjük őket, szükségünk van a jóindulat hermeneutikájára. Akár ki is zárhatja egymást a két különböző megközelítésmód, ugyanakkor talán éppen az jelenthet kihívást, ha a kettő eredményeit egyszerre kívánjuk alkalmazni, segítségül hívni. Egy eleve kódolt, empátiára építő női nyelv magában rejtje a női szubjektum és női hang megkonstruálásának lehetőségét – s éppen itt építhetnek egymásra, válhatnak egymás támogatójává ezen elméletek, s így válhat az – akár eleve adottként, akár megkonstruáltként értelmezett – női szubjektum valóban ideális olvasóvá.

Irodalom

- Baron-Cohen, S., 2006. *Elemi különbség. Férfiak, nők és a szélsőséges férfiagy*. Budapest: Osiris Kiadó
- Cixous, H., 1997. *A medúza nevetése = Testes könyv II*. Szeged: Ictus és JATE Irodalomelméleti Csoport
- Culler, J., 1997. *Dekonstrukció*. Budapest: Osiris Kiadó

- Kristeva, J., 1997. *A nők ideje = Testes könyv II.* Szeged: Ictus és JATE Irodalomelméleti Csoport
- Séllei N. 1999. *Lánnyá válik, s írni kezd. 19. századi angol nőírók.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Séllei N. 2007. *Mért félünk a farkastól? Feminista irodalomszemlélet itt és most.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Woolf, V. 1986. *Saját szoba.* Budapest: Európa Könyvkiadó

Kicsinyítő képzős alakok szóbeli használata gendernyelvészeti szempontból

Két rajnafrank beszélőközösségben végzett kontrasztív kutatás

Flögl Szilvia

1. Bevezető gondolatok – kutatási kérdések

Az elemzés célja egy rövid kontrasztív áttekintés nyújtása a kicsinyítő képzés meghatározott gendernyelvészeti szempontjairól két rajnafrank dialektusváltozatban. A pilótakutatás a következő szempontokra fókuszál: mediális szempontból a szóbeli nyelvhasználatra reflektál; a diminutívumok használata saját megítélés szerint kerül vizsgálatra (laikus nyelvészeti megközelítés); emellett elemzésre kerülnek a kicsinyítőképzés morfológiai, szemantikai és funkcionális nyelvészeti aspektusai is. A szisztematikus gendernyelvészeti vizsgálat három fő területet érint:

1. kicsinyített alakok formális képzése – rendszernyelvészeti szempont
2. diminutívumok használata (frekvencia, ok, kontextus, használatbeli szabad asszociációk) – funkcionális-pragmatikai szempont
3. nyelvi attitűdök – pszicholingvisztikai szempont

gender-
nyelvészeti
szempont

2. Kérdésfeltevések és hipotézisek

A témakörben végzett kutatások eredményeire reflektálva a leírás első hipotézise, hogy (1) a nők gyakrabban¹ és (2) inkább emocionális funkcióban használják a kicsinyített alakokat, míg a férfiak ehhez képest ritkábban és főleg a kicsinyítés primer funkciójában² (lexikális kicsinyítés).

Az elemzés következő hipotézise rendszernyelvészeti szempontból, hogy (3) a nők formailag több variánst használnak a kicsinyítésre. Feltétele-

zésem volt, hogy – a töttösi dialektus-változat rendszernyelvészeti paramétereinek alapján³ – (4) Töttösön kisebb a gender-differenciálódás a kicsinyített formák tekintetében.

Kérdésfeltevés volt ezenkívül, hogy a nők vagy a férfiak viszonyulnak-e pozitívabban a kicsinyített formák használatához. Feltételezésem, hogy (5) a nők – nemcsak gyakrabban, hanem ebből adódóan – szívesebben is választják a diminutívumokat (pozitívabb attitűdök).

Ezen a helyen fontos megjegyezni, hogy a kicsinyített alakok képzése és használata alatt a továbbiakban (is) a megkérdezettek egyéni megítélése szerinti képzés és használat értendő.

3. A kutatás tárgya

3.1. Nyelvi formák a nyelvváltozatok kontinuumában – elméleti áttekintés

Az elemzés tárgya a nyelvi kontinuum egyik relatív⁴ pólusa, a dialektális variáns⁵. Variáns alatt itt a változat alkategóriája értendő. A változat⁶ a német nyelv egy relatív önálló létezési formája (itt a rajnafrank dialektuscsoport), amely alapvető grammatikai (prozódiai-fonológiai és morfológiai-szintaktikai) felépítése alapján elhatárolható más változatoktól⁷, és jellemzők rá különböző intern (településbeli) variánsok. Ezen dialektusvariánsok kölcsönösen érthetőek. Dialektális variáns alatt tehát a relatív homogén lokális dialektális változatok regionális alkategóriáját értem.

3.1.1. A töttösi és a gernsheimi dialektális variánsról

Az elemzés tárgyát képező nyelvi használati minták – Töttös (Baranya, Magyarország) és Gernsheim (Hessen, Németország) – a rajnafrank dialektus-változat regionális dialektális variánsai. Mivel a vizsgált variánsok elméleti és rendszernyelvészeti leírása nem az elemzés fő szempontját képezi, ezért a fent összefoglalt terminológiai bevezetéstől eltekintve a téma további, részletekbe menő kifejtését nem tekintem relevánsnak. Fontos megemlíteni azonban, hogy a pilótakutatásban a megkérdezettek feltételezett objektív előzetes tudása alapján a 'dialektális variáns' terminus helyett a *platt*⁸ (Gernsheimban), illetve a *sváb* (Töttösön) kifejezés került használatra.

3.2. A diminutívumok képzése a német nyelvben – rövid terminológiai összefoglalás

A kicsinyítés elsődleges funkciója alatt lexikális-szemantikai szinten egy adott lexéma jelentésének [+kicsi] szemantikai jeggyel való ellátását értem.

A kicsinyített alakok képzése a német nyelvben az alapszó szuffixumok, illetve a <diminutívum> morféma allomorfjainak ellátásával történik.

3.2.1. Kicsinyító képzés a rajnafrank változatban

A kicsinyítő képzés szabályait Seebold írja le átfogóan a német dialektuscsoportokra nézve (Seebold 1983). Diakrón és diatópiai szempontból a kicsinyítő szuffixumoknak két nagy változatuk van: a *k* [-chen] és az *l* formák [-lein]. Ezeknek a dialektusokban sokféle változatuk létezik. A középnémet dialektusok a kicsinyített alakokat többnyire *k* szuffixumokkal képzik. Az alapszó emellett elveszíti az *-n* végződést [-ke/-che/-je]. Emellett előfordulnak a ritkább *-lein* változatok is.⁹ A „délhesseni” dialektusok kicsinyítő képzéséről Mottauschnál olvashatunk részletes összefoglalást (Mottausch 2007). Mottausch a *-chen* különböző változatait tartja erre a vidékre jellemzőnek: [-šə/-jə/-əlšə]). Wild egyes számú alapszavak kicsinyítésekor főleg a [-chen] formát említi a dél-magyarországi ’fuldai dialektustérségben’, amely hangváltás miatt [ch > j] a következőképpen jelenik meg: [-je] (vö. Wild 1998: 212). Emellett jellemző a kettős szuffixum [-elje] is (vö. Wild 1998: 215). Igazolt, hogy ilyen kettős szuffixumot tartalmazó diminutívumok a rajnafrank-hessei dialektusokban¹⁰ is jellemzőek.¹¹

A kelet-közép-német dialektusok kicsinyítő formáik többes számú alakját az [-er] morfémmal képzik ([-cher]) (vö. Dingeldein és Seebold részletes leírását, Dingeldein 1983: 1198 und Seebold 1983: 1253). Wild a ’fuldai dialektustérségben’ a következő többes számú szuffixumokat tartja jellemzőnek: [-erje], [-elrje] és [-lerje] (vö. Wild 1998: 219).

4. A kutatás anyaga és módszertana

A pilótakutatás metodikai szervezésének fő szempontja a trianguláció¹². A trianguláció lényege, hogy többféle módszert kombinálunk (három fajtát), és ezek eredményeit egymásra vetítve ellenőrizzük. Első lépésben a módszerintern (módszeren belüli) kombináció került alkalmazásra: különböző kérdések szerepeltek a (túlnyomórészt) standardizált kérdőívben (főleg

kvantifikálható kérdések: egy 75 szavas korpusz, öt adverbális konstrukció, hét pólusú szemantikai differenciál, de emellett kvalifikatív, nyitott kérdés is szerepelt a kicsinyített alakok funkciójához). A módszerextern (módszerek közötti) kombináció pedig arra vonatkozik, hogy a kérdőív mellett szabad beszélgetéseket is felvettem az informátorokkal. A hármas egység úgy valósul meg, hogy a kvalitatív jellegű kérdéseket kvantifikáljuk, majd azokat (megint) kvalitatív módszerrel ellenőrizzük.

4.1. A próba informátorai

A 64 kutatási személy (32 férfi és 32 nő) az adott dialektális variáns kompetens beszélője. A beszélők kora 23 és 86 év között van. A gersheimi informátorok 94%-a született a mostani lakóhelyén. Ez a szám a töttösiek esetében 84%. Szüleik dialektuskompetenciáját a gersheimi beszélők 88%-ra, a töttösiek 100%-ra becsülik (azaz 88%-uk, ill. 100%-uk beszélt a dialektusvariánst).

5. Eredmények

5.1. Hipotézis (1): A nők saját megítélésük szerint gyakrabban használják a kicsinyített alakokat.

A gyakoriság tekintetében vizsgáltam a kicsinyített alakok használatára vonatkozó kérdésekre adott pozitív és negatív (nemleges) válaszok arányát a férfiaknál és a nőknél. Az eredményeket táblázat formájában mutatom be.

Csak nemleges válaszok – Töttös:	
Férfi	18
Nő	6
Csak nemleges válaszok – Gersheim:	
Férfi	103
Nő	24

1. táblázat: Nemleges válaszok a kicsinyítéssel kapcsolatban férfiaknál és nőknél

Csak igenlő válaszok – Töttös:	
Férfi	3
Nő	7
Csak igenlő válaszok – Gernsheim:	
Férfi	2
Nő	9

2. táblázat: Pozitív válaszok a kicsinyítéssel kapcsolatban férfiaknál és nőknél

A táblázat adatai alapján megállapítható, hogy a nők pozitív válaszai tendenciaszerűen magasabb arányban fordulnak elő, mint a férfiaké, illetve a férfiak negatív válaszai tendenciaszerűen magasabb arányban fordulnak elő, mint a nőké. Ezek az arányok mindkét kutatási helyen megállapíthatók azzal a különbséggel, hogy Töttösön összességében kevesebb nemleges válasz fordult elő, mint Gernsheimban.

A második kérdéskör¹³ eredményei alapján a következőket lehet megállapítani: a nők magasabb arányban választották a kicsinyítő formákat, mint a férfiak. Mivel a különbségek itt is csupán tendenciaszerűek (l. a lenti táblázat adatait), így a használati frekvenciára vonatkozó első hipotézis is csupán tendenciaszerűen igazolható.

Total = 80		Alapforma	Kicsinyített forma	Mindegy
Nő	Gernsheim	2	78	--
	Töttös	--	54	10
Férfi	Gernsheim	10	65	5
	Töttös	4	38	22

3. táblázat: A választás eredményei az alap- és a kicsinyített forma között

A legkevésbé kicsinyített szavak a következők voltak: *cigaretta*, *bokor*, *eső* és *ország*. Érdekes, hogy a *nő* lexémát Gernsheimban mindenki kicsinyítette, míg Töttösön csupán 44%. A *férfi* szót a férfiak többnyire nem

kicsinyítették. Az *anyát* több férfi nem kicsinyítette, mint nő. A *játszani*, *ugrálni*, *menni* és *mászni* lexémákat Töttösön szinte egyáltalán nem kicsinyítették, Gernsheimban pedig szignifikánsan több nő kicsinyítette, mint férfi (*játszikálni* stb.), ami a nő gyermeknevelő szerepével magyarázható.

A többes szám képzése mindkét kutatási helyen egységes, a nemek között nincsenek különbségek.

5.2. Hipotézis (2): A nők saját megítélésük szerint inkább emocionális funkcióban használják a kicsinyített alakokat, míg a férfiak ehhez képest ritkábban és főleg a kicsinyítés primer (lexikális-szemantikai) funkciójában.

A kicsinyítés funkciói gendernyelvészeti szempontból sokszínűek; a nőknél differenciáltabbak, mint a férfiaknál. A funkcióra vonatkozó kérdésre¹⁴ adott válaszokat a következő táblázatban foglaltam össze szisztematikusan:

A kicsinyítés funkciója	Gernsheim		Töttös	
	<i>Nő</i>	<i>férfi</i>	<i>nő</i>	<i>férfi</i>
(1) csak kicsinyítés (primer)	2	9	–	7
(2) esztétizálás	8	2	4	4
(3) kedves dolgoknál	–	–	7	4
(4) személyesebb	5	2	3	1
(5) vidámabb, kedvesebb	1	1	1	–
(6) spontán, ritka használat	–	2	–	–

4. táblázat: A kicsinyítés funkciói gendernyelvészeti szempontból

Ha megnézzük a táblázat adatait, megállapíthatjuk, hogy a kicsinyítést primer funkciójában elsősorban a férfiak használják. A nők ezzel szemben gyakrabban alkalmazzák például személyesebb stílus elérésére vagy esztétizálás céljából. Mivel a kicsinyítés ötödik, hatodik és részben második funkciójánál (1. táblázat) nincsenek szignifikáns különbségek a nemek között, így a második hipotézis szintén csak tendenciaszerűen igazolható.

5.3. Hipotézis (3): A nők formailag több variánst használnak a kicsinyítésre.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a nők a kicsinyítő képzésnél többféle szuffixumot alkalmaznak, és az adott lexémáknál (ennélfogva) több variációt adnak meg. Gernsheimban a nők esetében a [-chen] szuffixum dialektusbeli változatainak ([-šə/-jə/-əlšə]) előfordulnak *i*-s variánsai is ([-ši/-ji/-əlši]), például *Hundschi* ('kutyácska'), *Kätzji* ('macsika') stb.

A nők az egyes lexémáknál nagy számban adtak meg variánsokat. Az *anya* (*Mutter*) szóra például hat kicsinyített alakot adtak meg: *Muttersche*, *Mutterschi*, *Mitterschi*, *Muttsche*, *Mutti* és *Mittersche*.

A harmadik hipotézis a gernsheimi válaszadók esetében igazolható. Töttösön kisebb a gender-differenciálódás, azaz nincsenek mérvadó különbségek a kicsinyített alakok formai képzésében. A két kutatási csoport közti különbségeket a következő fejezetben fejtem ki.

5.4. Hipotézis (4): Töttösön kisebb a genderdifferenciálódás a kicsinyített formák tekintetében.

Az előző fejezetben megállapítottak alapján a negyedik hipotézis igazolható. Ez a tény annak is köszönhető, hogy Töttösön összességében is kisebb a kicsinyített formák variációja. Míg egy lexémát Gernsheimban akár öt- vagy hatféleképpen is lehet kicsinyíteni, addig Töttösön néhány esetben legfeljebb háromféleképpen.

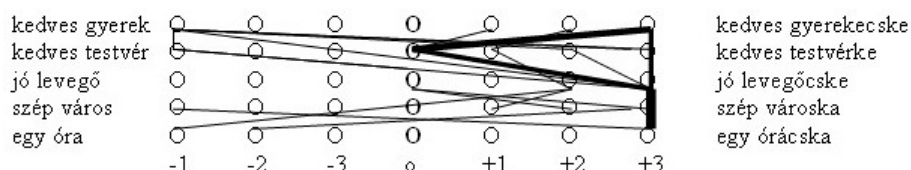
Töttösön a [-je] és [-elje] szuffixumok váltakozása, néhány esetben párhuzamos előfordulása figyelhető meg.

Összességében elmondható, hogy a kétféle dimenzióban is kisebb variáció Töttösön az ottani dialektusváltozat kisebbségi nyelvi jellegének tudható be. Itt az egyes nyelvi szinteken (így a morfológiában is) nagyobb fokban jellemző homogenitás.

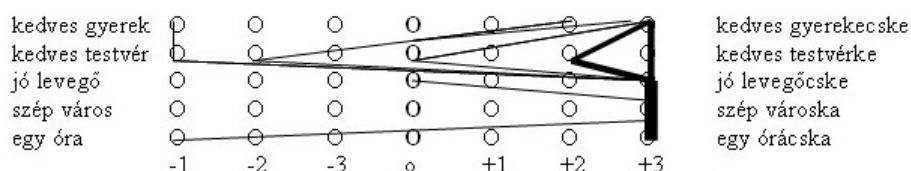
5.5. Hipotézis (5): A nők szívesebben használják a diminutívumokat (pozitív attitűdök a kicsinyített alakok vonatkozásában)

A leírás utolsó hipotézise tendenciaszerűen igazolható. Ha megnézzük a következő ábrákat, könnyen megállapíthatjuk a tendenciákat a két gender válaszaival kapcsolatban.

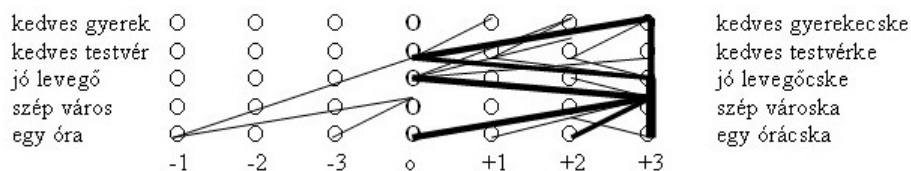
1. ábra: Attitűdök – Gernsheim – férfiak:



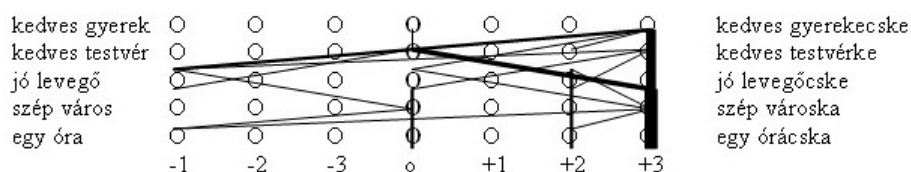
2. ábra: Attitűdök – Gernsheim – nők:



3. ábra: Attitűdök – Töttös – férfiak:



4. ábra: Attitűdök – Töttös – nők:



Összességében megállapítható, hogy a kicsinyített formák megítélése pozitívabb, mint az alapformáké. Gendernyelvészeti szempontból elmondható, hogy a nők tendenciaszerűen pozitívabban viszonyulnak a diminutívumokhoz, mint a férfiak. A férfiak esetében a kapott szemantikai háló heterogénebb, nagyobb arányban közeledik a negatív pólusok felé. A nőknél a pozitív válaszok határozottabb képet adnak. Mivel a megállapított tendenciák mindkét kutatási helyen érvényesek, hipotézisemet tendenciaszerűen beigazolttnak tekintem.

5.6. A kutatás utolsó fázisa

A felvett szabad beszélgetések alapján elmondható, hogy Töttösön ténylegesen kevesen használják a kicsinyített alakokat. Ez újra alátámasztja a negyedik hipotézist. A kutatási személyek által elmondottak alapján itt főleg nők alkalmazzák a kicsinyítő formákat, és többnyire csak a gyermeknevelés területén. A felnőttek általában analitikus formákat alkalmaznak a kicsinyítésre, például 'nagyon kicsi', 'igen kicsi' stb. Ezek a megállapítások meggyeznek a kisebbségi német nyelv irodalmában szereplő eredményekkel is (vö. Wild 2008: 148).

Gernsheimban sokkal gyakoribb a kicsinyített formák használata; a megkérdezettek a dialektus egyik fő elemeként interpretálják. Itt is többnyire a nők alkalmazzák őket, de a gyermeknevelésben a férfiak is átveszik a kicsinyített alakokat. Az is előfordul (többnyire házastársi kapcsolatokban), hogy a férfiak átveszik a nők által alkalmazott speciális *-i*-variációkat is. Összességében azonban Gernsheimban a női-férfi differenciák élesebbek.

6. Következtetések

A leírás célul tűzte ki a kicsinyített formák használatának gendernyelvészeti szempontok szerinti analizálását. Ennek a célnak a kutatás az indirekt módszer miatt csupán hozzávetőlegesen tudott eleget tenni.

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a nők összességében tendenciaszerűen gyakrabban, szívesebben és többféle funkcióban alkalmazzák a kicsinyített alakokat, illetve nagyobb szuffixumvariációval rendelkeznek azok képzésére, mint a férfiak. Mivel a megkérdezettek száma 64, így a felállított hipotézisekkel kapcsolatban csupán tendenciákat lehetett megállapítani, és azok is csupán kvázi-reprezentatív jellegűek. A hiánymentesen kitöltött kérdőíveknek köszönhetően a kapott tendenciák megbízhatónak tekinthetők.

Bár a leírás az előre megfogalmazott kérdésekre nem tudott azok teljességében válaszokat adni, az adatok értelmezése a hipotézisekkel kapcsolatban mégis képviselhető. Hasznos adalékkal szolgál a kicsinyítés funkcionális leírásához¹⁵, mert új kritériumokat alkalmazó szisztematikus formában dolgozza fel azokat.

További kutatások keretében érdekes és fontos lenne a kapott morfofonológiai sajátosságok részletes vizsgálata. Érdekes aspektus lenne továbbá a kicsinyített alakok használatának kontextusa is...

Irodalom

- Dingeldein, H. J. 1983. Spezielle Pluralbildungen in den deutschen Dialekten. In: Besch, W. et. al. (ed): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung.* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 1.2), Halbbd. 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 1196-1202.
- Flick, U. 2008. *Triangulation. Eine Einführung. (Qualitative Sozialforschung).* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Flögl, S. 2007. *Attitüden zum eigenen Dialekt in der Schöfferstadt Gernsheim am Rhein - Eine empirische Analyse* (Pécs/Marburg: Diplomarbeit/diplomadolgozat)
- Huszár, Á. 2006. Hogyan (nem) érdemes kutatni a női és a férfi kommunikáció közötti különbségeket? In: Simigné Fenyő Sarolta / Kegyesné Szekeres Erika (ed.). *Sokszínű nyelvészet. Alkalmazott nyelvészeti gender-kutatás.* Miskolc. 15–38.
- König, W. 2004. *Dtv-Atlas Deutsche Sprache. Mit 155 Abbildungsseiten in Farbe, Grafiker Hans-Joachim Paul,* 14., durchgesehene und aktualisierte Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. 157.
- Ladányi, M. 2007. *Produktivitas és analógia a szóképzésben.* Budapest: Tinta Kiadó
- Mottausch, K.-H. 2007. *Grundzüge der Wortbildung in der Lorsche Mundart und im übrigen Südhessischen.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač
- Seebold, E. 1983. Diminutivformen in den deutschen Dialekten. In: Besch, W. et. al. (ed.) 1250-1255.
- Wiesinger, P. 1983. Die Einteilung der deutschen Dialekte. In: Besch, W. et. al. (ed.) 807-899.
- Wild, K. 1998. Deminuierung in den 'Fuldaer' Mundarten. In: Canisius, P., Roessler, P. (ed.) *Studien zur Germanistik.* 5. Jahrgang. Budapest: Osiris. 211-228.

Wild, K. 2008. Die Deminutive in den donauschwäbischen Dialekten. In: Canisius, P., Hammer, Erika (ed.). *50 Jahre Germanistik in Pécs* (Pécsér Studien zur Germanistik 3). Wien: Praesens Verlag

Jegyzetek

- ¹ A gendernyelvészeti irodalomban olvashatunk a tematikával kapcsolatban igazolt nemi különbségekről: „Több nyelvben, így például az oroszban is megfigyelhető, hogy a kicsinyítő képzőket inkább a nők, mint a férfiak használják”, vö. Huszár 2006: 20.
- ² „Tuniszi arab beszélőkkel kapcsolatban fogalmazták meg, hogy míg a férfiak a kicsinyítő képzős alakokat főleg szótári értelemben vett kicsinyítésre használják, a nők nyelvhasználatában ezek az alakok a familiáris-kedveskedő regiszter elemei, vö. Huszár 2006: 20.
- ³ Kisebbségi nyelvként használják.
- ⁴ Tudatosan beszélek ’relatív’ pólusról, mert itt nem az ún. „bázisdialektusokról” van szó, amelyet a 20. század első felében írtak le helyi grammatikák formájában, hanem a nyelvi realitásban ténylegesen realizált dialektális változatról, amely már nem egyezik meg az említett, településről településre különböző bázisdialektusokkal, amelyek a nyelvi kontinuum abszolút pólusának számítottak.
- ⁵ A német dialektológia irodalmában ’Variante’.
- ⁶ A német dialektológia irodalmában ’Varietät’.
- ⁷ Más nyelvtani szabályrendszerrel rendelkeznek.
- ⁸ Vö. Flögl 2007
- ⁹ Vö. Wiesinger 1983: 847, König 2004: 157
- ¹⁰ Rajnafrank dialektusok a Rajnától keletre.
- ¹¹ Heinrich J. Dingeldein szóbeli közlése.
- ¹² A metodikai trianguláció terminológiájának részletes leírását l. Flick 2008
- ¹³ 2. kérdés (kérdőív): Mely kifejezéseket használja gyakrabban és szívesebben?
- ¹⁴ 4. kérdés (kérdőív): Mikor és milyen okokból használja a kicsinyített formákat?
- ¹⁵ A kicsinyítés funkcionális-pragmatikai aspektusaira már Kiefer és Ladányi is felhívják a figyelmet, l. Ladányi 2007: 153, 155

