MANYE XXIII.

NYELV – TÁRSADALOM – KULTÚRA

Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II.

A XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
(ELTE BTK Budapest, 2013. március 26–28.)
előadásaiból készült tanulmánykötet

Szerkesztette

Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva

MANYE, Vol. 10/I–II.

A MANYE KONGRESSZUSOK ELŐADÁSAI
PROCEEDINGS OF THE HAALLT CONGRESSES
10/I–II.

HAALLT Hungarian Association of Applied Linguists and Language Teachers
MANYE Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

MANYE XXIII.

NYELV – TÁRSADALOM – KULTÚRA

Interkulturális és multikulturális perspektívák

A kongresszus szervezői

a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és
Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE), valamint
az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti intézetei és tanszékei

MANYE XXIII.

NYELV – TÁRSADALOM – KULTÚRA

Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II.

A XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
(ELTE BTK Budapest, 2013. március 26–28.)
előadásaiból készült tanulmánykötet

Szerkesztette

Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva

MANYE, Vol. 10/I–II.

MANYE – TINTA KÖNYVKIADÓ
Budapest, 2014

Lektorok

Antalné Szabó Ágnes, Bartha Csilla, Boócz-Barna Katalin,
Csepregi Márta, Cs. Jónás Erzsébet, Farkas Tamás,
Feldné Knapp Ilona, Fóris Ágota, Gósy Mária,
Hámori Ágnes, Hattyár Helga, Heltai Pál,
Illés Éva, Károly Krisztina, Kis Ádám,
Klaudy Kinga, Kontráné Hegybíró Edit,
Koutny Ilona, Kugler Nóra,
Ladányi Mária, Szili Katalin,
Tóth Etelka, Vladár Zsuzsa

Technikai szerkesztő
Tóth Etelka

Nyomdai előkészítés, tördelés
Tóth Tibor

ISSN 1786-545X
ISBN 978-615-5219-66-5 (nyomtatott változat)
ISBN 978-615-5219-67-2 (elektronikus változat)

A kiadvány elektronikus változata (a nyomtatott kötet CD-melléklete)
tartalmazza a csak elektronikusan megjelenő II. rész mellett
a nyomtatásban megjelenő I. rész anyagát is.

© A szerzők, 2013
© Ladányi Mária, Vladár Zsuzsa, Hrenek Éva, 2014
© MANYE, 2014
© TINTA Könyvkiadó, 2014

Kiadók:

MANYE – Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete
Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
1088 Budapest, Múzeum krt. 4/F
www.manye.hu

TINTA Könyvkiadó
1116 Budapest, Kondorosi út 17.
www.tintakiado.hu

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó 13

I. RÉSZ 15

PLENÁRIS ELŐADÁSOK 17

Székely Gábor
Emlékezés Szépe Györgyre (1931–2012) 19

Földes Csaba
A posztmodern és a különbözőség: *kultúra, interkulturalitás és hibriditás* mint kulcsszavak az alkalmazott nyelvészetben 23

Frank Tibor
Világangol 41

Hidasi Judit
Interkulturális kommunikáció – multikulturális kontextus 54

Kiss Jenő
Gondolatok egy mindenkor időszerű kérdéskörről 66

Kövecses Zoltán
A metaforahasználat (társadalmi-kulturális) kontextusa 73

SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK 83

ANYANYELV ÉS IDEGEN NYELV, NYELVOKTATÁS 83

Bárdos Jenő
Ritmus a zenében, a beszédben és a nyelvtanításban 85

Feldné Knapp Ilona
A többnyelvűség didaktikája 91

Illés Éva
Pragmatika az angol nyelv tanításában 96

Kontráné Hegybíró Edit
Siket fiatalok az anyanyelvről 101

PRAGMATIKA, SZEMANTIKA, GRAMMATIKA 107

BENCZES RÉKA
„Ami rímel, az stimmel” 109

DÉR CSILLA ILONA
Milyen funkciójúak a tölteléknek tartott elemek a spontán nyelvhasználatban? .. 115

DRAHOTA-SZABÓ ERZSÉBET
A reáliák mint intertextuális elemek a kulturális szövegtérben 122

KUGLER NÓRA
A szubjektivizáltság mutatói 128

SCHIRM ANITA
A gyermekeknek szóló televízióreklámok manipulációs stratégiái 134

TÓTH ÁGOSTON
Disztribúciós szemantikai kísérletek: szavakról, számokban 139

TÓTH MÁTÉ
Egy ESEMÉNY-metonímia vizsgálata kontrasztív adatok tükrében 146

FORDÍTÁSTUDOMÁNY 153

AJTAY-HORVÁTH MAGDA
A modern szöveg „megváltása” 155

CS. JÓNÁS ERZSÉBET
A posztmodern irodalom nyelvi „fügefalevelei” mint fordítási kihívások 161

KÁROLY KRISZTINA
Szövegkohézió és fordítás 167

KLAUDY KINGA
Tízéves a Fordítástudományi Doktori Program (2003–2013) 172

LŐRINCZ JULIANNA
Műfordítás vagy pragmatikai adaptáció? 178

POLCZ KÁROLY
Az informális nyelvezet és a szleng sztenderdizálása a filmfordításban 184

SZOCIOLINGVISZTIKA 189

HUSZÁR ÁGNES
Tárgyilagosság és elkötelezettség a gendernyelvészetben 191

KOCZOGH HELGA VANDA
Pragmatikaierő-módosítók használata a társadalmi nem és
a szociális távolság függvényében 196

MÁTYUS KINGA
Stílus a gyermeknyelvben – az átlagos megnyilatkozáshossz (MLU)
mint a stílus jelzője? 203

Szabó Tamás Péter
Rutinná vált hagyomány 209

Szabó Tamás Péter – Mátyus Kinga
Óvodások és kisiskolások nyelvi ideológiái 215

Szentgyörgyi Rudolf
Kétnyelvűség a középmagyar kori boszorkányperekben 222

KULTÚRA, KÖZÖSSÉG, KOMMUNIKÁCIÓ 227

Bódi Zoltán
Nyelvi kultúra és nyelvi viselkedésmód a közösségi médiában 229

Falkné Bánó Klára
Egy *Interkulturális tanulmányok* című PhD-kurzus tanulságai 236

Koutny Ilona
A nemzetközi és kultúraközi kommunikáció alternatívái az EU-ban 243

Szili Katalin
A fogalmakról interkulturális nézőpontból 251

Szűcs Tibor
Nyelvünk és kultúránk areális kontextusa 257

Tóth Etelka
A közösségi oldalak nyelvhasználatáról határok nélkül 263

TERMINOLÓGIA 271

Constantinovits Milán – Vladár Zsuzsa
A Nemzetközi Kereskedelmi Kamara szokványai nyelvészeti szempontból 273

Fóris Ágota
Szinonimák a terminológiában 279

Varga Éva Katalin
Terminusalkotás és terminológiai egységesülés 285

A KIADVÁNY SZERZŐI ÉS ELÉRHETŐSÉGEIK 290

SZERZŐI BETŰRENDES TARTALOMJEGYZÉK 296

II. RÉSZ 305

ANYANYELV ÉS IDEGEN NYELV, NYELVOKTATÁS 307

Bajnóczi Beatrix
A kulturális tudatosság szerepe a felnőttek kommunikációközpontú nyelvoktatásában 309

Dávid Gergely
Valóban objektívek-e az ún. objektív feladatok? 315

HARDI JUDIT
Idegen nyelvi szorongás főiskolai angolórákon 321

ILLÉS-MOLNÁR MÁRTA
A magyar mint származási nyelv és a nyelvi tervezés 328

IVÁNYI RUDOLF
Nyelvi tudatosság és funkcionális nyelvtantanítás az idegennyelv-oktatásban ... 336

JAKUS ENIKŐ
A tanári szerepkör változásai az idegennyelv-oktatásban, az alternatív módszerek figyelembevételével 341

JÁSZNÉ KAJMÁDI MÓNIKA
A német mint első idegen nyelv tanításának kihívásai..... 347

JOACHIM LÁSZLÓ
Kérdések és dilemmák morfológiai információk szótári megadásával kapcsolatban 354

KERTES PATRÍCIA
A metapragmatikai tudatosság szerepe és funkciója az idegen nyelvi szövegalkotási képesség fejlesztésében 359

LESZNYIKOVA GALINA – SALÁNKI ZSUZSA
Finnugor nyelv oktatása finnugor anyanyelvűek számára..... 365

MAKKOS ANIKÓ
Írásbeli szövegalkotás a közoktatásban és a közoktatás után 371

PRESCOTT, FRANCIS J.
A Grounded Theory of Student Enculturation into Written Academic Discourse 377

RÓZSAVÖLGYI EDIT
A nyelvi és az interkulturális kompetencia fejlesztése az *eTandem* keretein belül..... 383

SCHMIDT ILDIKÓ
Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelv órákon..... 388

SIMON VALÉRIA
Hat a harmincból – avagy az ELTE fennisztikai képzése a bolognai rendszer keretei közt..... 393

SZIRMAI MONIKA – CZELLÉR MÁRIA
Hagyományos szótanulás modern eszközökkel..... 399

T. BALLA ÁGNES
A kontrasztív nyelvoktatás szerepe harmadik nyelv tanulása során 404

VARGA ÉVA
Kooperatív tanulás a főiskolai gyakorlatban 409

Vitányi Borbála
Újra a magyar nyelvtan és irodalom tantárgyi integrációjának lehetőségeiről a középiskolai magyartanításban 414

Wallendums Tünde
A fiatalok szótárhasználati szokásairól 420

PRAGMATIKA, SZEMANTIKA, GRAMMATIKA 429

Csák Éva
A helyzetmondatok kontrasztív pragmatikai vizsgálata 431

H. Varga Márta
A szabálytalanságról – morfológiai szempontból 438

Modrián-Horváth Bernadett
Topikfolytonosság magyar és német nyelvű elbeszélő szövegekben 444

Pap Andrea
Udvariasság a bók–válasz kontextusban 450

Perge Gabriella
Idegen nyelvű olvasási stratégiák 457

Putz Orsolya
Hogyan konceptualizáljuk az ÉLET fogalmát? 462

Sólyom Réka
Neologizmusok használatának és megértésének vizsgálata 467

Tóth Enikő
A főnévi mutató névmások indexikális használatáról egy kísérlet kapcsán 475

Tóth M. Zsombor
Zene és szöveg 483

Vincze Katalin
A rövidített szóalakok funkciói a német és a magyar nyelvben 489

W. Somogyi Judit
Szófaj és szófaji érték 494

FORDÍTÁSTUDOMÁNY 501

Imre Attila
Módbeli segédigék fordításának perspektívái 503

Kiss Tímea
Ady Endre *Őrizem a szemed* című versének és a vers olasz nyelvű fordításának alakzatvizsgálata 509

Lakatos-Báldy Zsuzsanna
A filmfordítás mint interkulturális kommunikáció és mint alkalmazott műfordítás 514

PAPP ANDREA
Szőllősy Klára (1913–1970), a magyar műfordítás nagyasszonya 522

ROBIN EDINA
Mit árulnak el a statisztikák a lektorált fordításokról? 527

SÁFÁR ÁDÁM GERGELY
A nyelvek közötti multikulturalitás problémaköre a filmszinkronfordításban 535

SZABÓ LUCA
Alice kalandjai Magyarországon 542

SZILÁGYI ILDIKÓ
Kortárs francia költészet magyar fordításokban 547

TÓTH GABRIELLA
A nyelvtani nem kategóriájának fordítási kérdései 552

TÓTH ZSUZSANNA
Vallásfilozófiai szövegek fordítási kérdései 558

ZAJACZ ZITA
Fordítói műveletek vizsgálata gyermekirodalmi képeskönyveken 564

SZOCIOLINGVISZTIKA 571

FÜLÖP ERZSÉBET MÁRIA
Az aktivitás és az iskolázottság hatása az időskorúak memóriaműködésére és szókincsgazdagságára 573

KANYÓ RÉKA
Női és férfi olvasási stratégiák 582

KOVÁCS GÁBOR
Mítoszok a magyar nyelv eredetéről – a nyelvi nacionalizmus kontextusában 588

LABANCZ LINDA
A magyarországi kínaiak kétnyelvűsége 596

ORTUTAY KATALIN
Regionális nyelvek – az örök politikai „bomba”? 602

SALÁNKI ZSUZSA
Az elnökök beszéde – a nyelvtervezés szerepe a kisebb finnugor nyelvek fennmaradásában 607

SZABÓ T. ANNAMÁRIA ULLA
Családi szocializáció multikulturális környezetben 613

SZILVÁSI ZSUZSANNA
Közös északi nyelvpolitika 619

TÁNCZOS, OUTI
A kisebbségi nyelvi identitás kifejezései orosz-karjalai, udmurt és erdélyi magyar újságokban 625

Tuska Tünde
A nyelv és az etnikai identitás vizsgálata a tótkomlósi szlovákok körében 631

LEXIKOLÓGIA ÉS LEXIKOGRÁFIA 637

Földesi András
Frazeológiai egységek mint vonzatkeretekre épülő címszavak 639

Gaál Péter
Online szótár – mobil szótár 646

Kiss Margit – T. Somogyi Magda
A digitális Mikes-szótár 651

Kövér Péter
A frazeológiai szójátékok és a nyelvi humor 658

M. Nagy Ilona – Varga Teréz – Boda István Károly – Bényei Ágnes
A Margit-legenda (1510) készülő szótáráról 666

NÉVTAN 673

Bagladi Orsolya
Gondolatok a jelentésföldrajzról a nyugat-európai előzmények tükrében 675

Bene Kata
Bába, ostetrica, Geburtshelferin... 681

Galgóczi-Deutsch Márta
Hódmezővásárhely nyelvi látképének diakronikus vizsgálata üzlet- és szolgáltatásnevek szempontjából az 1900-as évektől napjainkig 686

N. Császi Ildikó
Vas megyei kiemelkedések földrajzi közneveinek megjelenítése a BB_Borostyán segítségével 692

Őrsi Tibor
Francia eredetű állat- és ételnevek az angol nyelvben 702

Raátz Judit
Globalizációs és identifikációs jelenségek a mai magyar keresztnévadásban 708

NYELV ÉS KULTÚRA, KOMMUNIKÁCIÓ, INTERKULTURALITÁS 715

Bérces Emese
Visszatérő megoldások az írásrendszerek történetében 717

Boda István Károly – Porkoláb Judit
Nyelv és kultúra találkozása Orbán Ottó *Ostromgyűrűben* című kötetében 722

Borbély Anikó
A nonverbális kommunikáció és a természetes nyelv kapcsolata 729

FARKASNÉ PUKLUS MÁRTA
A német–magyar munkahelyi kommunikáció interkulturális összefüggéseinek vizsgálata pragmatikai szempontból 736

VÁLÓCZI MARIANNA
A tolmács mint kulturális mediátor az üzleti tolmácsolási szituációban 742

MÉDIA ÉS NYELV 749

EITLER TAMÁS
Dekontextualizáció a médiában 751

HARDINÉ MAGYAR TAMARA
Kérdőíves felmérés a vallási nyelvhasználat, valamint egyes vallási sajtótermékek nyelvezete kapcsán 759

MÜLLER MÁRTA
Bajor nyelvjárás a lokális sajtóban 765

SALÁNKI ÁGNES
Színes reklámok 770

SÁROSI-MÁRDIROSZ KRISZTINA
A román nyelv hatásának tulajdonítható (fordítási) jelenségek az erdélyi magyar audiovizuális médiában 778

WEBLAPOK, KÖZÖSSÉGI HÁLÓZATOK ÉS NYELV, SZÁMÍTÓGÉPES NYELVÉSZET 785

KESZY-HARMATH DÁNIEL
Facebook-retorika tanár és diák között 787

KOVÁCS MÁTÉ
Multimodalitás és interkulturalitás – avagy jelentésteremtés egyetemi weblapokon 793

LUDÁNYI ZSÓFIA – MIHÁLTZ MÁRTON – M. PINTÉR TIBOR – TAKÁCS DÁVID
Helyesiras.mta.hu – az intelligens helyesíró portál 800

TATÁR ZOLTÁN
A megakadásjelenségek vizsgálati lehetőségei a beszélőprofil-készítésben 807

T. NAGY LÁSZLÓ
Hatékony nyelvtanulás a közösségi hálózatok segítségével 813

VERMES ALBERT
Szövegfeldolgozó szoftverek a szakfordítás oktatásában 820

ELŐSZÓ

Tanulmánykötetünk a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete XXIII. kongresszusához kötődik. A kongresszus 2013. március 26. és 28. között Budapesten, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán zajlott le. A szervezés és a lebonyolítás a kar három intézete és nyolc tanszéke oktatóinak és hallgatóinak bevonásával történt; a fő szervezők az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék részéről a kötet tanárszerkesztői voltak.

Kétrészes kiadványunk címe azonos a kongresszus címével és központi témájával: ***NYELV – TÁRSADALOM – KULTÚRA. Interkulturális és multikulturális perspektívák.*** A kiadvány a kongresszuson elhangzott előadások tanulmányok formájában megírt változatát: a hat plenáris előadásból, valamint a szekció-előadások bő válogatásából készült cikkeket, tanulmányokat tartalmazza. Az első (nyomtatásban is megjelenő) részben 38, a második részben további 79 írás szerepel. Ez utóbbiak a nyomtatott kötet CD-mellékletén olvashatók, amely a kongresszus teljes anyagát tartalmazza.

A nyomtatott kötet nyitó részében a plenáris előadásokból készült írásokat olvashatjuk. Székely Gábor emlékbeszéde az ünnepélyes megnyitón hangzott el a MANYE 2012-ben elhunyt tiszteletbeli elnökéről, Szépe Györgyről, amelyben a szerző Szépe György kiválóságát – rendhagyó módon – esetleges hibáiból bontotta ki. Földes Csaba *A posztmodern és a különbözőség:* Kultúra, interkulturalitás *és* hibriditás – *mint kulcsszavak a nyelvészetben* című írásában az alapfogalmak tisztázásán túl a kultúrák és a nyelvek, illetve a nyelvi kultúrák egymásra hatását tárgyalja számos érdekes nyelvi példán keresztül. Frank Tibor *Világangol* című tanulmánya az angol világnyelvvé válásának okait, terjeszkedésének méreteit mutatja be, valamint azt, hogy hogyan hat ez a folyamat az egyes nemzeti nyelvekre és kultúrákra, illetve magára az angol nyelvre. Hidasi Judit *Interkulturális kommunikáció – multikulturális kontextus* című írásában a mai világ gazdasági és társadalmi jellemzésére, átalakulási folyamataira használt legfontosabb terminusokat tárgyalja, beleértve a közöttük meglévő átfedéseket, tisztázatlanságokat is. Kiss Jenő *Gondolatok egy mindenkor időszerű kérdéskörről* címmel a nyelv, a nyelvhasználat és a társadalom összefüggését tekinti át a nyelvtudomány alapkérdéseinek szemszögéből, különösen az alkalmazott nyelvészet, illetve az ún. hasznos nyelvészet nézőpontjából. Kövecses Zoltán *A metaforahasználat (társadalmi-kulturális) kontextusa* című tanulmányában a metaforák kérdéskörét a kognitív megközelítés szempontjából vizsgálja, magyar és angol példaanyag alapján.

A szekció-előadásokból készült írásokat mind az első, mind a második részben tematikus csoportokban közöljük. Ezek a tematikus csoportok nem felelnek meg teljes egészében a kongresszusi szekcióknak, és a két részben vannak egymástól eltérő tematikus

csoportok is. Ennek egyik oka az, hogy a nyomtatott kötetben (a túlzott széttagoltságot kerülendő) nem volt mód arra, hogy a kongresszuson szereplő mind a 13 szekció külön-külön is megjelenjen. (*A magyar mint idegen nyelv oktatása* szekció önállóan azért sem szerepel, mert a szekcióhoz kötődő írások jó része – nagyobb terjedelemben – a *Hungarológiai Évkönyv*ben jelenik meg; ebből a szekcióból csak néhány tanulmány rövidebb változata került bele a kötetünkbe.) Másrészt azoknak a tematikus egységeknek a címét, amelyek több résztémából is tartalmaznak írásokat, igyekeztünk a bennük szereplő cikkek témáihoz igazítani.

Ebben a rövid előszóban a két rész minden (összesen 111) szekció-előadásból készült cikkéről – terjedelmi okokból – tartalmilag nem tudunk külön-külön beszámolni, így csak az egyes tematikus egységeket soroljuk fel. Az első és második részben is megjelenő témák: *Anyanyelv és idegen nyelv, nyelvoktatás; Pragmatika, szemantika, grammatika; Fordítástudomány; Szociolingvisztika*. Emellett az első rész további témái: *Kultúra, közösség, kommunikáció* és *Terminológia,* a második részben pedig a következő témacsoportok jelennek meg: *Lexikológia és lexikográfia; Névtan; Nyelv és kultúra, kommunikáció, interkulturalitás; Média és nyelv; Weblapok, közösségi hálózatok és nyelv, számítógépes nyelvészet*. Köszönöm minden szerzőnknek együttműködő munkáját, hozzájárulását a szerkesztési folyamathoz. (A szerzők betűrendes listáját, intézményüket és elérhetőségüket a nyomtatott kötet végén közöljük.)

Köszönöm továbbá lektoraink, Antalné Szabó Ágnes, Bartha Csilla, Boócz-Barna Katalin, Csepregi Márta, Cs. Jónás Erzsébet, Farkas Tamás, Feldné Knapp Ilona, Fóris Ágota, Gósy Mária, Hámori Ágnes, Hattyár Helga, Heltai Pál, Illés Éva, Károly Krisztina, Kis Ádám, Klaudy Kinga, Kontráné Hegybíró Edit, Koutny Ilona, Kugler Nóra, Ladányi Mária, Tóth Etelka, Szili Katalin, Vladár Zsuzsa, valamint szerkesztőtársaim, Vladár Zsuzsa és Hrenek Éva gondos munkáját. Külön köszönöm Klaudy Kinga MANYE-alelnöknek a szerkesztőknek nyújtott hasznos tanácsait és segítségét.

A résztvevők visszajelzései alapján az ELTE BTK-n megrendezett XXIII. MANYE-kongresszus hasznos és jó hangulatú rendezvény volt. Reméljük, a kongresszusi kiadványból árnyalt kép rajzolódik majd ki a kongresszus tartalmi munkájáról is. Jelen kiadványunk mellett olvasóink figyelmébe ajánljuk a kongresszus honlapját is (http://manyexxiii.elte.hu/index.htm), amelyen a kongresszusi anyagokat (többek között a programot, az absztraktfüzetet és a kongresszuson készült fényképeket is) meg lehet tekinteni.

Budapest, 2014. március 26.

Ladányi Mária
(a szerkesztők nevében)

I. RÉSZ

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Székely Gábor

Emlékezés Szépe Györgyre (1931–2012)

Elsős gimnazista voltam, amikor e sorokat megtanultam:

> Itt fekszünk, vándor, vidd hírül a spártaiaknak, megcselekedtük, amit megkövetelt a haza (Ponori Thewrewk Emil fordítása. *Görög költők antológiája*. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó, 1964: 188).

Ötven évvel később kaptam egy könyvet: John Colvin *Döntő csaták* című könyvét (Dr. Molnár György fordítása. Gold Book, 2003). E könyv első fejezetében *(Szalamisz, Kr. e. 480)* arról olvashatunk, hogy a thermopülai ütközet görög hőseinek emléktábláján (Molnár György magyar fordításában) ez áll:

> Te, aki itt elhaladsz, vidd hírül a spártaiaknak, hogy törvényeikhez hűen fekszünk itt (Colvin 2003: 24).

Úgy éreztem, hogy a két szövegváltozat tartalma között lényeges különbség van. Megkérdeztem tehát Havas László professzor urat, a Debreceni Egyetem Klasszika-filológiai és Ókortörténeti Tanszékének vezetőjét, melyik fordítás felel meg valójában az eredeti ógörög szövegnek. Azt a választ kaptam, hogy látta az emlékkövet, és a Colvin könyvében szereplő angol fordítás (illetve annak Molnár György készítette magyar változata) a szöveghű változat, de Ponori Thewrewk Emil olyan szép hexameterben fogalmazott, hogy a magyar köztudatban mind a mai napig ez a változat él.

Ez a kis történet jutott eszembe akkor, amikor felkértek arra, hogy a MANYE XXIII. kongresszusán emlékezzem Szépe György professzorra, aki hosszú éveken át az egyesület elnöke és halálának napjáig, 2012. szeptember 12-éig a MANYE tiszteletbeli elnöke volt.

Úgy éreztem, nehéz helyzetben vagyok, mert 2012. szeptember 12. és a kongresszus időpontja (2013. március 26–28.) között Szépe Györgyről már sokan sok szép, értékes gondolatot megfogalmaztak. Kérdéses volt számomra, lehet-e még, tudok-e még figyelmet érdemlő, méltó módon emlékezni rá. Arra gondoltam, hogy kicsit megtörve a korábbi trendet, hibáiról fogok beszélni. Hiszen – mint tudjuk – nincsen ember hiba nélkül!

Kutattam tehát emlékeim között. Átolvastam a rendelkezésemre álló szövegeket, és szerény közvélemény-kutatást végeztem a közös ismerősök körében. Azaz csak végeztem volna, mert a második személy, akinél érdeklődtem, mindjárt azzal utasított el, hogy *halottról jót vagy semmit*. Ennek a szállóigének egy másik változatát is ismerem – jutott eszembe – *halottról az igazat vagy semmit*. Ekkor gondoltam arra, hogy a tudatunkban „kőbe vésett" közmondások, szállóigék – amint arról a fentebb felidézett történet is tanúskodik – nem mindig felelnek meg az eredeti, „valódi" változatnak.

Kicsit utánanéztem tehát e másik szállóige történetének. Megtudtam, hogy a hét görög bölcs egyikétől, a görög filozófus Chilontól származik, Diogenes Laertios közvetítésével került át a római kultúrkörbe, és latinul így hangzik: *De mortuis nil nisi*

bonum. Magyarra így fordítható: *Halottról jót vagy semmit*. Ez az eredeti alak. De forgalomban van egy másik (bár nem autentikus) változat is: *De mortuis nil nisi vere*, magyar fordításban: *Halottról az igazat vagy semmit*. Mivel ez utóbbi változat is ismeretes, maradtam (maradok) eredeti elhatározásomnál: Szépe György hibáiról fogok beszélni (írni).

1990-ben, a MANYE első kongresszusát megelőző időszakban, több kollégámmal együtt Németországban egy nemzetközi konferencián vettünk részt. Szépe György is előadást tartott a konferencián. Néhány szót váltottunk vele. Kicsit méltatlankodott, hogy nem a plenáris előadáson szólalhatott fel. Visszaemlékezve e kis epizódra, és buzgón keresve Szépe György hibáit, megállapítottuk, hogy talán egy kicsit hiú volt. Közben olvasgattam a róla szóló írásokat, és Terts István emlékező sorai között e kis részletet találtam:

> A szinte minden hivatalosságot nélkülöző pécsi köszöntésnek egyik csúcspontja az volt, amikor a pécsi nyelvészek doyenje, Medve Zoltán (aki – mivel Anna lánya is kollégánk – hagyományosan az *Öreg Medve* nevet viseli) hosszú és szabadon előadott (!) latin nyelvű köszöntőt mondott, melyet a kis tanteremben összegyűltek, a „pécsi család" mélyen megrendülve hallgatott. A rítus, a formára nem mindenben adó (a nyakkendőhöz és öltönyhöz kánikulában is, de a *Professzor Úr* megszólításhoz soha nem ragaszkodó) ünnepeltnek ez az ősi akadémiai hagyományoknak megfelelő köszöntése nagyszerűen szimbolizálta: a tudomány, a tanítás és a társadalmi aktivitás nagyot változott az időben (tudjuk, hogy Szépe György mekkora kedvelője és használója volt a modern információs technikának), de a lényeg nem (*Modern Nyelvoktatás* XVIII. évfolyam 4. szám, 2012. december).

Elgondolkodtam. Valóban hiú ember volt Szépe György? Az, hogy ragaszkodott a foglalkozásával együtt járó megjelenéshez, nem hiúságát, hanem inkább tanári voltának önérzetességét jelezte. Az, hogy nem ragaszkodott a *Professzor Úr* megszólításhoz, inkább (túlzott) szerénységének jele volt, hiszen ez a megszólítás „járt neki", úgy, ahogyan például természetes dolog, ha egy kiváló cukrászt *Mester*nek, *Mester Úr*nak szólítanak tanítványai, kollégái. 1990-ben Szépe György már külföldön is elismert nyelvész volt. Talán jogosan várta el, hogy a szakmájába vágó konferencián a plenáris ülés előadói közé sorolják. Szóval kétségeim támadtak: Szépe György talán nem is hiú, hanem inkább önérzetes, sok szempontból pedig nagyon is szerény ember volt. – Mindez persze apróság, hátha találok nagyobb hibákat is! – gondoltam.

Visszaemlékeztem azokra a régen, itt-ott elhangzó megjegyzésekre, amelyek szerint „Szépe György túlságosan jóindulatú, túlzottan segítőkész". Ismét az írott, nyomtatott szövegekben kerestem az ilyenfajta kritika jogos voltának bizonyítékát. Találtam is olyan részleteket, amelyek – esetleg, ha úgy kívánjuk – alátámasztják e bíráló véleményt. Szépe György mondott ilyeneket:

> … én akkor is igyekszem segíteni a hozzám fordulókat, ha másként gondolkodnak, mint én… a következő nemzedéket segíteni kell… (Horányi Özséb beszélgetése Szépe Györggyel. In: *Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások 63. Szépe György.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Fonetikai Tanszék, 2000: 19).

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának alapításával kapcsolatban pedig ezt jegyezte meg ugyanebben a kiadványban a 18. oldalon:

> Volt, aki szigorú új egyetemet akart, én meg egy szabadabb új egyetemet szerettem volna.

Ismét bizonytalanná váltam: Vajon mikor hatékonyabb a tanár, az oktatási intézmény? Akkor, ha rigorózusan szigorú, vagy akkor, ha teret enged a szárnyalásnak, kockáztatva azt is, hogy kiderül: nem mindig tud repülni az, aki repülni szeretne? Valószínűleg mindkét módszerrel lehet jó eredményeket elérni, attól függően, milyen mesterségbeli tudással alkalmazzák e módszereket. Szépe György habitusának a könnyedség, a nyitottság, a szabadabb szellem felelt meg, és ezért „egy szabadabb, új egyetem" elveit alkalmazva ért el sikereket tanárként, diákjainak, munkatársainak segítőjeként. Kétséges, hogy súlyos hibákat követett el!

Szemére vetették, hogy nem írt könyveket, nem az „igazán nagy" nyelvészeti témákkal foglalkozott. Erre a „hibára" Terts István is utal, amikor ezt írja:

> [Szépe György] nem futotta be azt a szakmai karriert, amelyet mindenki – teljes joggal – elvárt tőle (Terts István Szépe Györgyről. *Modern Nyelvoktatás* XVIII. évfolyam 4. szám, 2012. december).

Mindez igaz, ám most is van „DE"! Érdekes ezzel kapcsolatban az a vélemény, amelyet Szépe György az immár sokadszor idézett önvallomásban megfogalmazott:

> Azt nagyon könnyen be lehetett látni, hogy ahhoz, hogy valaki Magyarországon nemzetközileg méltányolható új általános nyelvészetet műveljen, mint Laziczius Gyula annak idején, arra nem sok esély van; még akkor sem, ha esetleg valami egyénit bele tudunk venni. Úgy láttam, hogy nekünk az a dolgunk, hogy a magyar nyelvet vagy valami más megfogható anyagot írjunk le; és talán még sokkal fontosabb az, hogy amit leírunk, megismerünk, azt áttegyük hasznos társadalmi gyakorlattá: bevigyük az iskolába és valahogy az emberek életét javítsuk, vagy valami olyasfélét csináljunk, hogy a világ menjen előre (i. m.: 8).

Azzal, hogy az ezerkilencszázhetvenes évek első felében Szépe György aktív közreműködője, olykor kezdeményezője volt olyan kiadványok megjelentetésének, mint Roman Jakobson *Hang – jel – vers* című könyve (Budapest: Gondolat Kiadó, 1972), *A nyelvtudomány ma* (Budapest: Gondolat Kiadó, 1973), *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások* (Budapest: Gondolat Kiadó, 1975), lehetővé tette a fiatal nyelvészek számára, hogy megismerkedjenek a „nyugati világban" elért eredményekkel, hogy felfigyeljenek ezekre az eredményekre. Olyan korban, amikor ez a világ kétségkívül nehezen elérhető volt számukra. Soha nem fogjuk megtudni, vajon Szépe György saját kutatásai révén tudott volna-e olyan hatást gyakorolni a magyarországi (általános) nyelvészetre, ha az említett kötetek közreadására fordított energiákat egy (vagy több) könyv megírására fordítja, mint például az említett kiadványokkal. Azt az utat választotta, amelyről úgy vélte, hogy ezen az úton tud igazán hatni, igazán hasznosat, maradandót alkotni. Talán nemcsak azért, mert „nem szerette, *hosszútávfutás*nak nevezte a könyvet" (Terts István Szépe Györgyről. *Modern Nyelvoktatás* XVIII. évfolyam 4. szám, 2012. december), hanem valóban úgy vélte, hogy amit megismerünk, vigyük át az iskolába, tegyük közkinccsé. Talán ez a gondolkodásmód ösztönözte arra is, hogy aktív életének utolsó időszakában egyre inkább a nyelvpolitika, a nyelvoktatás, az alkalmazott nyelvészet kérdéseivel foglalkozzék.

De talán valami más is ilyen irányt szabott munkásságának! Horányi Özsébbel folytatott beszélgetésekor Szépe György arra a kérdésre válaszolva, „Hogyan lettél nyelvész?”, így vall ifjúkoráról:

> … én nyitott voltam, nekem teljesen mindegy volt, hogy nyelvész leszek, irodalmár vagy középkori történész (i. m.: 5).

A „nyitottság” mögött pedig – talán, lehet, hogy tévedek! – az is megbújik, hogy Szépe Györgyöt elsősorban nem a nyelvészet, nem az irodalom, nem a középkori történelem, hanem az EMBER érdekelte. A sors kifürkészhetetlen akaratából végül (kiváló) nyelvész lett. Tehát nyelvészettel foglalkozott, de főként az érdekelte, hogyan használja az ember a nyelvet, hogyan lehet nyelvet tanulni, tanítani, hogyan lehet megteremteni a tanuláshoz, tanításhoz, kutatáshoz az optimális feltételeket, és mindez együtt hogyan javít az emberek életén.

Mondandóm végéhez közeledve be kell vallanom, hogy kudarcot vallottam. Kudarcot vallottam, mert – bármennyire törekedtem is erre – igazán rosszat Szépe Györgyről, az egyetemi tanárról, a nyelvészről, a tudósról, a tudományszervezőről, a Magyar Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének immár örökös tiszteletbeli elnökéről nem tudtam mondani, nem tudok írni. Kudarcot vallottam azért is, mert a róla szóló megemlékezésekben már minden „hibájáról” volt szó. Tehát a korábbi megemlékezések szerzői is csak „jót” tudtak mondani róla, és ezzel egyben az „igazat” fogalmazták meg az utódok számára.

Szépe György nem volt hős. Róla is elmondhatjuk azonban, hogy tudósként és tanárként „megcselekedte, amit megkövetelt a haza”.

Földes Csaba

A posztmodern és a különbözőség: *kultúra*, *interkulturalitás* és *hibriditás* mint kulcsszavak az alkalmazott nyelvészetben

Kulcsszavak: a kultúra, az interkulturalitás és a hibriditás fogalomrendszere és terminológiája, keveredési és egybeolvadási jelenségek, típusok, elméletalkotás

1. Előhang

Legyen szabad – minden politikai felhang nélkül – azzal a kérdéssel kezdenem: Hogy mondják németül, hogy *kádban plagizál*? Válasz: *Lében schmittel*. (Talán magyaráznom sem kell, hogy a *kád* → *lé* + az utalás a plágiumgyanúba keveredett volt államelnök nevére játékos áthallást eredményez a német *Lebensmittel* 'élelmiszer' szóra.) E favicc meglehetősen radikálisan, harsányan példázza, hogy a mindennapi nyelvhasználatban a különféle nyelvi ötvözési, illetve keresztezési jelenségeknek aktuális szerepe lehet.

2. Búcsú a nyelvi homogenitás mítoszától: témakontextus és célkitűzés

A XX. és a XXI. század globalizációs folyamatainak, a felgyorsult migrációnak, a kisebbségek felértékelődésének és más hasonló társadalmi tendenciáknak következtében a kultúra és az interkulturalitás a posztmodern világ fontos kódszavává vált. Az ide kapcsolódó publikációk nagy száma és sokszínűsége első pillantásra azt sugallja, mintha e tekintetben elméleti-metodológiai szempontból letisztult, vizsgálati tartalmaiban és irányaiban kiegyensúlyozott tudományos diskurzusról beszélhetnénk. A kutatási helyzet elemzése azonban azt mutatja, hogy az érdeklődés elsősorban a szociálpszichológia, az antropológia, az etnológia, a kommunikációelmélet, a neveléstudomány/nyelvpedagógia, a kultúratudomány, a társadalomelmélet, a menedzsmenttudomány és más hasonló szakterületek részéről bontakozott ki, míg a nyelvtudomány viszonylag visszafogottan viszonyult e témához.

Ezt felismerve az előadás tárgya a nyelvi interkulturalitás és annak következményei, azaz a kultúra és az interkulturalitás konceptualizációjával nyelvészeti szempontból foglalkozik, különös tekintettel az ezek következményeként jelentkező nyelvi keveredési-egybeolvadási jelenségekre. Hiszen a *hibriditás* mint kulturális metafora a XX. század 80-as éveitől kezdődően számos diszciplínában meghonosodott, sőt az utóbbi két évtizedben kultúraelméleti kulcsfogalommá vált. Ezen gondolati keretben az előadás célja kettős: (a) hozzá kíván szólni az elméleti diskurzushoz azáltal, hogy az *interkulturalitás* és a *hibriditás* fogalmi koncepcióját, tartalmát és terminológiáját nyelvészeti szempontból körbejárja, valamint erre építve (b) áttekintő jelleggel feltérképezi az interkulturalitás következményeként fellépő hibridizációs jelenségek, illetve folyamatok spektrumát, felderíti azok alapvető típusait.

3. Kultúra és interkulturalitás mint „megatéma”

3.1. A kultúra fogalma

A kultúrafogalom komplexitását és nehezen megragadhatóságát számos írás taglalta. Herder (1967: 4) már a német felvilágosodás korában kifejtette: „Semmi sincs, ami bizonytalanabb, mint ez a szó és semmi sincs, ami megtévesztőbb, mint ennek egész népekre és korszakokra történő alkalmazása.”[1] Kortársaink közül talán Wittel (1997: 130) fogalmazott a legtalálóbban: „Bizonyára az a legfogósabb kérdés, amit egy kultúrakutatónak vagy néprajzosnak feltehetünk, hogy számára mi is a kultúra fogalma.”

Valóban nem áll rendelkezésre konszenzusképes definíció. Kroeber–Kluckhohn (1952) már több mint 60 éve a *kultúra* nem kevesebb, mint 164 definícióját összegezte; ha a lábjegyzeteket is figyelembe vesszük, akkor ez a szám a többszörösére nő. A sokat hivatkozott *cultural turn* pedig, amely a kultúra tudományos felértékelődését hozta, még csak azt követően kezdődött! Ma alighanem négy fő gondolati irány köré csoportosíthatjuk a *kultúra* mint kulcsszó koncepcióját: (1) Kultúrafogalom az ún. kultúr- vagy nyelvnemzet tudományos megalapozásához. (2) Társadalmi értékelési paraméter nyelvi, irodalmi stb. produktumok esetében. (3) A modern természettudományokban (pl. genetika): környezeti hatások, ellentétben az öröklött viselkedési pozíciókkal. (4) Viszonyítási pont a világ értelmezéséhez és a cselekvéshez.[2] Bölcsészet- és társadalomtudományi értelmezéshez nyilván ez utóbbi megközelítés releváns.

Főként a korszerű antropológiai és szemiotikai kutatásokra támaszkodva saját kultúra-meghatározásom az alábbiakban foglalható össze: Egy közösségnek a környezetéhez való viszonyulása, az ahhoz történő alkalmazkodása, azaz (kognitív és társadalmi) orientációs rendszer, egyúttal szemiotikai és rituális hálózat. Mindeközben a nyelv e hálózat közvetítőjeként, vagyis a kultúra szerves alkotóelemeként működik. Ezenkívül a kultúrát egy további ismérv – a kapcsolatrendszere – is meghatározza: hiszen a kulturális közösségek nem egymástól elszigetelten léteznek.

A kultúrát, bár már önmagában is metafora, a nemzetközi szakirodalomban általában Hofstede „a kultúra mint mentális programozás” metaforájával jellemzik. E kép népszerűsége ellenére úgy gondolom, hogy egy másik metafora helyénvalóbb volna. Ugyanis a ’mentális szoftver’ fogalma a szigorú determináció látszatát kelti, ahogyan egy szoftver működik: mechanikusan, kiszámíthatóan és kivételek nélkül – a programozó „parancsának” megfelelően. Ez az abszolút diktátum azonban a kultúrára mint az ember orientációs rendszerére nem áll fenn. Ezért a kultúrát inkább navigációs rendszerhez – például GPS-hez – hasonlíthatnánk, amely meghatározza a tartózkodási helyet, és megállapítja a választható irányt, ezt azonban nem kényszeríti ránk. Azaz vannak más opciók is, haladhatunk, cselekedhetünk a navigációs készülék által adott információktól, értékektől eltérően is.

3.2. Az interkulturalitás definíciója

Az interkulturalitás tekintetében a kép még összetettebb. A politikaelmélet e viszonylag új keletű terminus technicusa hamar és maradandóan átkerült a kulturális antropológiába, a szociológiába, majd a pszichológiába, a pedagógiába és számos más diszciplínába is: az utóbbi két-három évtizedben számtalan közlemény foglalkozott a legkülönfélébb szakterületeken interkulturális kérdésekkel, vagy legalábbis interkulturális

címkével látott el adott jelenségtípusokat. Az *interkulturális* jelző népszerű kulcsszóvá vált, hol értékes tartalmi perspektívát kínálva, hol csak divatos díszítőelemként. Mindeközben alapvető nehézség, hogy az interkulturalitást az egyes publikációk különféle, sokszor nem is annyira tudományos, hanem inkább társadalmi-közéleti kategóriaként kezelik. Egyik korábbi munkámban az *interkulturalitás*t egyfajta „fekete doboznak" tekintve a teljesség igénye nélkül összegyűjtöttem a gyakoribb értelmezések egész sorát *a*-tól *z*-ig. Ennek kapcsán világossá vált, hogy a szakirodalom e fogalommal nemcsak roppant különböző értelemben, hanem igen eltérő síkokon él (Földes 2009: 510 kk.). Problémás, hogy a legtöbb helyen nem találkozunk explicit definícióval. Hogy csak egyetlen nemzetközi példát emeljek ki, a Sage kiadó prominens kultúratudományi enciklopedikus szótára (Barker 2004) egyáltalán nem tartalmaz *interkulturális, interkulturalitás* stb. címszót. Továbbá, ha egyes művekben akad is tartalmi meghatározás, az gyakran csak valami ködös körülírás, normatív elvárás, vagy kategoriálisan nem felel meg a definíció kritériumainak.

Az első esetre példa lehet Dethloff (1993: 35), aki azt írja: „[...] az interkulturalitást mindenekelőtt dinamikus fogalomnak fogjuk fel, olyan értelemben, hogy az a kultúra falán átívelő egymással történő cselekvés és kommunikálás [...]." A másodikra Trujillo Sáez (2002: 108) idézhető, aki szerint az interkulturalitás „definíciója olyan attitűdökön alapszik, amelyek az etnocentrizmus csökkentésére, a kultúrák általános megértésére és a tanulók attitűdjeinek kedvezőbb irányba történő módosítására (erősítésére) irányulnak". A harmadikat a kortárs német kultúratudomány doyenje, Hansen (2005: 34) egyik passzusa példázhatja, amelyet ő definíciónak tekint: „Az interkulturalitás abból indul ki, hogy a nemzeti kultúrák különbözőek, és hogy e különbözőség miatt a közöttük zajló kommunikáció nehézkes". Ez alighanem igaz, csak nem derül ki belőle, mi is maga az interkulturalitás.

Ha a szótárakba tekintünk, úgyszintén nem kapunk kielégítő választ. Például az egyik Wahrig-kötet azt vallja: „több kultúrát illető, azokban közös, azokat összekötő" (Wahrig-Burfeind 2008: 548); ez viszont a *multikulturalitás* terminus jelentéséhez esik közelebb. Még olyan jelentős és szakmailag szorosan idevágó új publikációk is azt sugallják, mint például Ernst–Wagner kultúrahermeneutikai munkája, hogy az interkulturalitás a kultúrahasonlítással azonos: „Az *interkulturalitás* paradigmája a kulturális különbözőséget írja le" (2008: 25). Szerintem ez inkább az összehasonlító kultúratudomány definíciója lenne.

Megítélésem szerint az interkulturalitás két síkon ragadható meg, és az én interkulturalitás-definícióm ezen alapul. Tárgysíkon (vagyis magának a dolognak a szintjén): olyan jelenség, amely kultúrák közötti kapcsolatot fejez ki (és amely általában „harmadik tér" kialakulásához vezet). Metasíkon (vagyis a reflexió szintjén) olyan dinamikus és tudományágakon átívelő koncepció, amely a kultúrák közötti interakció feltételeinek, formáinak és következményeinek feltérképezésére irányul (azt is beleértve, hogy ezeket hogyan érzékeljük).

Az interkulturalitás, ahogyan azt én látom, négy fő paraméter mentén jellemezhető (amelyek egyike-másika nem áll a publikációk homlokterében): potencialitás, konstruktivitás, reciprocitás és dinamika.

Potencialitás, mert bármikor felléphet, noha nem törvényszerű, hogy kultúrák találkozásakor (lényegi) interkulturalitásra kerül sor. Például Varga (1940: 12 kk.) a XX. század harmincas éveiben leírta, hogy a Tolna megyei Kistormás mint német ajkú

evangélikus falu, valamint Kölesd mint zömében magyarok, kisebb részben németek által lakott református település esetében, bár a két helység lényegében összeépült és egységes konglomerátumot alkot, számottevő érintkezésekre – és hozzáteszem: ezáltal interkulturalitásra – nem került sor.

Konstruktivitás, hiszen az interkulturalitás nem egy adott, kész jelenség, hanem mindig a cselekvőktől függő, általuk konstruált folyamat. Akár azáltal, hogy a beszélő kommunikációja során az általa idegenségi helyzetnek vélt szituációban lassabban, tagoltabban, akár hangosabban beszél, visszakérdez *(Tetszik érteni?)* stb., vagyis olyan szignálokat közvetít, amelyekkel lényegében kommunikatív interkulturalitást generál.

Reciprocitás, mert az interkulturalitás alapvetően kétirányú, kölcsönös folyamat, ha nem is mindig azonos mértékben.

A dinamika az első három ismérvből következik: a folyamatok nagymértékű változatossága, rugalmassága az interkulturalitás meghatározó velejárója.

Bonyolítja a helyzetet, hogy maga a *kultúra* és az *interkulturalitás* fogalomrendszere is kulturális meghatározottságot mutat: az angol *culture,* a német *Kultur* és a francia *culture,* illetve a *civilization,* a *Zivilisation* és a *civilisation* terminus távolról sem azonos jelentésű.[3] Ezekből a nyelvek közötti eltérésekből az következne, hogy az *interkulturalitás* terminus is nyelvenként különbözik az egyes nyelvekbeli *kultúra*fogalom alapján. Ez azonban nem így van: létezik ugyan számos *interkulturalitás*-felfogás, de azok nem az egyes nyelvek kultúrafogalmának eltéréseivel függnek össze. Így ellentmondásos, hogy míg mást-mást jelent a *culture* és a *Kultur*, addig az *intercultural* és az *interkulturell* terminust a szakirodalom lényegében mégis azonos értelemben használja (Földes 2007b: 15).

3.3. Az interkulturalitás tematikája

Az interkulturalitás ma alapvető fogalom, ún. „travelling concept" az interkulturalitási kultúra reflexiós terében. Nemzetközi sikerességét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy az elmúlt években egyre több komplementer, illetve alternatív elgondolás született e fogalommal kapcsolatban. Ahhoz, hogy az interkulturalitás-tematikát korszerűen és az egyes kultúráktól függetlenül művelhessük, nem a – szigorúan dichotómiákban gondolkodó – kulturális különbségek posztulátumára (és ezáltal a kultúrák között feltételezett stabil és állandó határokra) kell összpontosítanunk, hanem az interkulturalitás modelljét differenciált, dinamikus és többszempontú megközelítésekkel kellene gazdagítanunk. Olyan innovatív (meta)modellekre van szükség, amelyek a kulturális határok képlékenységéből, átjárhatóságából[4] és a társadalmak belső heterogenitásából kiindulva felismerik, hogy az ember nyelve és a gondolkodási képessége révén a bináristól eltérő logikára is képes.

Így például a *transzkulturalitás* terminológiai hátterében az húzódik meg, hogy a mai kultúrák nagymértékben más természetűek, mint ahogyan azt a „hagyományos" kultúrafogalmak sugallják (vö. Welsch 1999). A filozófus Welsch úgy érvel, hogy az a három meghatározó elem, amelyre a hagyományos kultúrakép épül (szociális homogenizáció, etnikai megalapozottság és „interkulturális" elkülönülés), ma már tarthatatlan. Az *interkulturalitás* képisége az *inter-* ('között') előtag okán arra a téves következtetésre csábít, hogy a kultúrák konceptualitásuk logikája szerint egymástól különböznek. Ezért olyan analitikus irányt kell keresni, amely azt írja le, hogy a kultúrák hogyan

harmonizálhatnak és kommunikálhatnak egymással. Welsch azt is felismeri, hogy a *multikulturalitás* mint terminológiai változat – nyilván a *multi-* ('sok, sokszoros') prefixumnak köszönhetően – a különböző kultúráknak egy társadalmon belüli békés együttvagy egymás mellett élését hangsúlyozza, vagyis a *multikulturalitás* is egymástól jól elkülöníthető, befelé homogén kultúrákat feltételez. Ellenben a *transzkulturalitás* (*trans-* 'át-, keresztül, túl') terminus technicus a jelenleg sok társadalmi formációban tapasztalható realitást tükrözi. Hiszen a mai kultúrákat – ha eltérő mértékben is – migráció, gazdasági-társadalmi kölcsönös függőségi viszonyok, hálók jellemzik, miközben a „saját" és az „idegen" közötti megkülönböztethetőség már alig vagy egyáltalán nem lehetséges. A *transzkulturalitás* tehát az integráció kultúrájának kifejezője (Welsch 1999).

A kutatásban fel-felbukkannak a *kultúra* alapszóval képzett további összetételek is, amelyek más irányú konceptualizációval rendelkeznek, így a témánk tekintetében aligha relevánsak, mint például *ultrakulturalitás, metakulturalitás* és *szuprakulturalitás* (vö. Hahn 1997: 53–54).

Érdekesebb viszont Han (2005), a koreai származású bázeli filozófus és médiakutató javaslata, aki nemrégiben a *hiperkulturalitás* fogalmával állt elő. Ennek lényege, hogy a kultúra ma egyre inkább kilép hagyományos struktúráiból, azaz a kulturális kifejezési formák függetlenednek eredeti helyüktől, és a kultúra globális terében cirkulálnak:

> Azok a határok és körbekerítések, amelyek kulturális autenticitás vagy eredetiség látszatával bírnak, feloldódnak. A kultúra mintegy szétreped, sőt maga után hagyja minden megkötöttségét és összerendezettségét. Határtalanodik, korlátlanodik, kiszabadul egy új hiperkultúrává. Nem határok, hanem linkek és kapcsolatok szervezik a kultúra hiperterét (Han 2005: 16 kk.).

A *hiperkultúra* „defaktizálás" (Han 2005: 22) útján az egymásmellettiséget vagy pontosabban a „diszkontinuitások kontinuumát" (Han 2005: 71) teszi lehetővé. Gondolatépítményében Han Deleuze–Guattari (2003) rizóma-metaforájával él. A rizóma egyes növények vastag, belül tömör, függőlegesen vagy vízszintesen növő, földalatti módosult szára (gyökérnek, gyöktörzsnek is nevezik). Azaz lényegében egy sok elágazású, de centrum nélküli sokaságról van szó, átvitt értelemben olyan különböző gondolati és életformák egymásmellettiségéről, amelyek nem hierarchikusak, nincsenek alárendelve egy felettes rendnek.

Az állandó határátlépések, amelyekben Han a hiperkulturalitás meghatározó ismérvét látja, az „idegen" kategóriájának felszámolását eredményezik. Végeredményben a hiperkulturalitás intenzív sajáttá tételként jellemezhető. Központi üzenete a posztmodern kedvelt teorémái, azaz az életformák heterogenitása, pluralitása és hálózatos összekapcsoltsága körül kering (vö. Sander 2006). Összességében Han a többi posztmodern szerző – például Welsch vagy Deleuzes–Guattari – tartalmi közelségében marad; bár új fogalmat alkotott, ez nem párosult új, eredeti koncepcióval.

Az interkulturalitással általában kapcsolatba hozott bináris logikán túlmutat az erlangeni amerikanisták ún. transzdifferencia-modellje (vö. Kalscheuer 2013: 184 kk.), amely differenciaelméleti szempontból igen innovatív. Kalscheuer szerint ugyanis nem kell felszámolni az olyan differenciakoncepciókat, mint amilyen a *saját* versus *idegen* vagy az *alteritás* versus *interkulturalitás,* hanem ezekkel párhuzamosan és egyenrangúan a *transzdifferencia* kimunkálására, bevezetésére van szükség. Hiszen a saját és az idegen

világ szembeállítása nem zárja ki, hogy ugyanakkor pluralizációs vagy transzkulturalizációs folyamatokra is sor kerüljön. Azaz a transzdifferencia-iskolának a bizonytalansági zónákra és a többszörös kulturális hovatartozásra is kiterjed a figyelme. Tulajdonképpen ezek a folyamatok és konstellációk idegenségi tapasztalatot feltételeznek, ahogy azt a fenomenológus Waldenfels (2000: 246) észrevételezte. Vagyis a *transzdifferenciá*t a differencia egyfajta szupplementumának foghatjuk fel. Így a transzdifferencia-nézet célja és értelme nem a már sikeresen művelt gondolati és kutatási modellek teljes elutasítása, hanem az interkulturalitás-kutatás (egymást kiegészítő) kibővítése. Végül is arról van szó, hogy éppen „a differencia a differenciában" konfigurációit és mozgásait tárjuk fel. Ezáltal a hagyományos szimbolikus rendek bináris pólusait mélyrehatóan a transzdifferencia sem írja felül.

4. A hibriditás mint interkulturalitási helyzetek folyománya: első közelítés

4.1. A nyelvi besorolás kérdései

Manapság egyre gyakrabban találkozunk olyan, több nyelv elemeit, szerkezeteit vagy modelljeit egyidejűleg felvonultató feliratokkal, sőt hosszabb szövegekkel is, amelyek hagyományos nyelvi besorolása sem egyértelmű. Ilyen például a

(1) *Frau Schmiedhuber GREATEST HITS-EI*

címfelirat.[5] Az első pillanatban német-angol keveréknek tűnhet: a *Frau Schmiedhuber* nyilván német, a *Greatest Hits* angol, míg az *Ei* a német 'tojás' főnévként értelmezhető. Ugyanakkor, ha beletekintünk a szalagcím alatti cikkbe, kiderül, hogy magyar szövegről van szó, így az olvasó újradiszponálja az elemek státuszát: az *ei* már nem német lexéma, hanem magyar birtoktöbbesítő jel lesz. Az eredeti tipográfia, így az *-ei* előtti kötőjeles megoldás (legalábbis nálam) németes olvasatot valószínűsített, annál is inkább, mert – gasztronómiai magazinról lévén szó (*Magyar Konyha* 2005. december/2006. január, 48) – a 'tojás' jelentés tematikusan ideillett volna. Hasonló eset a

(2) *Für Tyihonov*

újságcikkcím is, amely német–orosz párost sejtet, holott az adott kontextusban magyar: a *für* prepozíció a beethoveni *Für Elise* kompozícióra utal, a *Tyihonov* egy legendás orosz jéghokiedző neve (Népszabadság, 2011. december 20., 18). Néhol még a komponensek határai sem ismerhetők fel tisztán, vö. az 1. ábrát, illetve a (3) példát.

(3) *Merkozy*

A (3) példa igazi európai akronima, amelyet a nemzetközi média 2011-ben alkotott. Franciaországban a *Sarkel* és *Sarkokel* változat is felbukkant, hogy *Sarkozy* francia elnök neve megelőzze *Merkel* német kancellár asszonyét, de ezek nem igazán honosodtak meg. A képek nyelvisége nem egyszerű, hiszen német és francia személynevekkel operálnak, amelyek közül az utóbbi eredetét tekintve tulajdonképpen magyar *(Sárközy),* a kísérőszöveg viszont spanyol, illetve szlovák.

A nyelvek és kultúrák összefonódását, transzgresszióját nemcsak a nyelvi anyagon, hanem például a sajátos nyelvi identitásformákon is tetten érhetjük, mint ahogyan azt egy tanulmány címe is mutatja:

(4) *Te tót (német) vagy! – mondta anyám magyarul* (Molnár 1997).

1. ábra
Sarkozy francia elnök és Merkel német kancellár arcának összeolvasztása

egy spanyol lapban



egy szlovák lapban



4.2. A nyelvi különbözőséget leíró modellek

Az eddigiekből kiindulva, Nederveen Pieterse (1999: 167) alapján megállapíthatjuk, hogy a nyelvi-kulturális sokszínűség és különbözőség megragadására három fő paradigma is rendelkezésre áll:

(a) Nyelvi differencializmus, amely – mint például Huntingtonnál (1996) – olyan tartós kulturális különbségeket feltételez, amelyek egyidejűleg rivalizálások és konfliktusok kiváltó okai.

(b) Nyelvi konvergencia, amely egyre erősödő globális mértékű kulturális kapcsokhoz, összefonódásokhoz, kulturális kiegyenlítődéshez, sőt uniformizációhoz vezet, mottója a „mcdonaldizáció" lehetne.

(c) Nyelvi hibridizáció mint olyan posztmodern szemlélet, amely inkább egymásra ható találkozásokat, keveredési, keresztezési, kreolizációs, szinkretikus stb. folyamatokat lát, vagyis a dinamika, valamint újabb kombinációk és minőségek állnak az előtérben.

A továbbiakban e harmadik paradigma jegyében foglalkozom az interkulturalitás által előidézett többnyelvűségi, illetve nyelvi ötvöződési folyamatokkal. A *hibriditás* fogalma eredetileg a XIX. századi biológiából (pontosabban a fajelméletekből) származik, és hosszú ideig negatív konnotációjú műszónak számított. Az utóbbi húsz évben impozáns karriert futott be számos szakterületen a matematikától kezdve az építészeten, a sporttudományon át a kartográfiáig, felértékelődött, mígnem mára a kultúratudományok aktuális varázsszavává lépett elő. Mindennek ellenére jelenleg is találunk a lexikográfiai forrásokban negatív interpretációkat, például Tolcsvai Nagy (2007) *Idegen szavak szótárá*ban a *hibrid* lemma harmadik jelentése 'korcs, felemás, nem egységes (eljárás, cselekedet, vélemény)'.

5. Hibriditás – második közelítés: empíria a jelenségek sokszínűségében

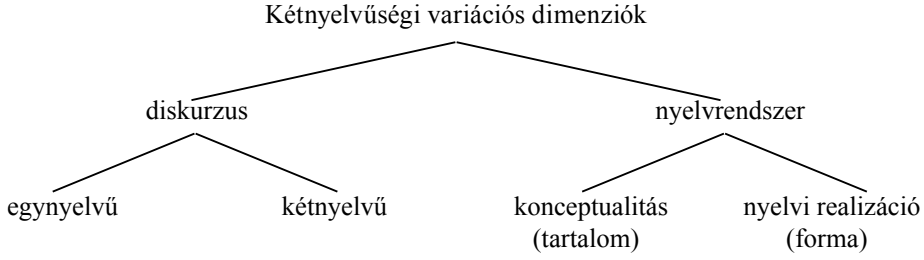
5.1. Kétnyelvűségi variációs dimenziók

Olyan fajta hibriditás a szakirodalomban is viszonylag gyakori, amelyben két (vagy több) nyelvből származó lexémák egymás mellett lépnek fel. Tanulságosabbak azonban az olyan jelenségek, amikor a hibriditás nem egyszerűen a nyelvi anyag szintjén állapítható meg. Ilyen például az alábbi autentikus magyarországi német kétnyelvűségi beszédproduktum, amely a hajósi (Bács-Kiskun megye) sváb nyelvjárásból származik (Földes 2005: 232):

(5) *Aisri Nachpr iahran Bua, de:a ischt* ***letért a rendes vágányról, nem jár iskolába*** *and ear ischt greulig* ***agresszív.*** (Standard német: *Unseren Nachbarn ihr Bube, der ist aus dem Gleis geraten, er geht nicht in die Schule und er ist gräulich aggressiv.* Vagyis: 'A szomszédunk fia letért a rendes vágányról, nem jár iskolába és nagyon agresszív').

A fenti szegmens a kétnyelvű kompetencia dinamikus és variábilis természetéről éppúgy tanúskodik, mint a két kód mentális reprezentációjáról. A kódváltás itt először (csak) a felszínen zajlott, hiszen a megfogalmazás mögött meghúzódó koncepció a németen mint mátrixnyelven és -kultúrán belül maradt, lévén, hogy a magyarban inkább a *helyes útról* szoktunk letérni. Alighanem arról van szó, hogy a német nyelvjárási beszélő az adott helyen az *aus dem Gleis kommen/geraten* ('a vágányról letér') német frazeológiai képre gondolt, amelyet magyar elemekkel realizált. Feltételezhető, hogy a beszélőnek az adott pillanatban nem jutott eszébe a magyar nyelvben szokásos képiség, így a német tartalomhoz magyar formát rendelt hozzá. Azaz a koncepciót illetően a közlés változatlanul német maradt, de a nyelvi köntöse már magyar lett. A magyar nyelvhasználat viszont a továbbiakban – a *nem jár iskolába* passzusnál – konceptuális tekintetben is kódváltáshoz vezetett. Azt mondhatjuk, hogy „duális kódváltás" történt két lépésben: először a formai oldalon, majd a tartalmin is.

A fentiekből leszűrhető, hogy a hibriditás sokarcú jelenség: a nyelv többnyelvűségi feltételek között többféleképpen variálódhat. A 2. ábra összefoglalja a kétnyelvűségi variációs dimenziókat; ezek kiterjednek (a) a diskurzusra, vagyis hogy a beszélő egynyelvű vagy bilingvis beszédmódban kommunikál-e, és (b) a nyelvre – itt külön kell választani a konceptualitást (a tartalmat) és a formát (a nyelvi realizációt).



2. ábra
Kétnyelvűségi variációs dimenziók

5.2. A nyelvi idegenséget leíró modellek

A nyelvi-kulturális keresztezési, illetve kontaminációs folyamatok megnevezésére és megragadására – a 3.3. pontban felvázolt irányokon kívül is – számos fogalom és felfogásmód született. A teljesség igénye nélkül felsorolom a nyelvi idegenség folyamatainak és eredményeinek leírására szolgáló legismertebb analitikus modelleket: (a) *melange* (pl. Nederveen Pieterse 1999), (b) *métissage* (pl. Chambers–Hasebe-Ludt–Donald–Hurren–Leggo–Oberg 2008), (c) *kreolizáció* (pl. Hannerz 1987), (d) *basztardizáció* (pl. Rushdie 1992), (e) *polifónia* (pl. Bahtyin; németül vö. Bachtin 2010), (f) *transzkulturáció* (pl. Pratt 2008), (g) *interkultúra* (pl. Terkessidis 2010), (h) *kulturális szinkretizmus* (pl. Canevacci 1992), (i) *(globális) crossover-kultúra* (pl. Nederveen Pieterse 1999), (j) *bricolage* (pl. Androutsopoulos 2005), (k) *inbetweenness* (pl. Kidd 2002), (l) *greffológia* (pl. Wirth 2011), (m) *neo-barokk* (pl. Glissant 1993), (n) *kulturális ökuméne* (pl. Antweiler–Neudorfer–Reuter 2006), (o) *multisprech* (pl. Erfurt 2003), (p) *oltás* (pl. Wirth 2011) és (q) *hibriditás* (pl. Bronfen–Marius 1997). Mindezek kapcsán – de ideértve a 3.3. alatti transzdifferencia-koncepciót és alternatíváit is – az tapasztalható, hogy ezek jobbára a társadalomtudományi, valamint az irodalom- és a kultúratudományi diskurzusban honosak, így felmerül, alkalmazhatók-e paradigmatikus modellként a nyelvészeti kutatásban.

5.3. A hibriditáskutatás

A továbbiakban az utolsóként említett *hibriditás* terminus mellett kötelezem el magam, hiszen ez rendelkezik a legmélyebb és legszélesebb tudományos beágyazottsággal, elfogadottsággal, és – mint látni fogjuk – ez kínálja a legtöbb lehetőséget a nyelvészet számára is.

A hibriditáskutatás vezéralakjának Homi K. Bhabha (2004) irodalmárt, ún. posztkoloniális teoretikust, a Harvard Egyetem professzorát szokták tekinteni. Munkássága nyomán a *hibriditás* új szemantizációban részesült: Derrida *différance* fogalmát interkulturális gondolatalakzattá fejlesztette. Ennek az a lényege, hogy a kulturális érintkezéseket már nem esszencialista, illetve dualista módon fogjuk fel, hanem „harmadik teret" *(third space)* hozunk létre. Ebben a harmadik térben az identitást és az alteritást nem mint multikulturális egymásmellettiséget és nem is mint dialektikus közvetítést modelláljuk, hanem mint a *centrum* és a *periféria*, valamint az *elnyomó* és az *elnyomott* feloldhatatlan és kölcsönös egymásbahatolását (l. Griem 2004: 269). Az első kutató, aki a *hibrid* fogalmát – már 1928-ban! – kulturális jelenségre alkalmazta (nevezetesen az USA-ba bevándorlók kapcsán), Robert Ezra Park, chicagói szociológus volt.

Mindazonáltal a természettudományi és a bölcsészet-, illetve társadalomtudományi perspektíva közötti kapcsot az orosz kultúraszemiotikus és nyelvfilozófus Mihail Bahtyin (a nyugat-európai forrásokban: Bachtin) munkássága jelentette, aki a „hibrid" fogalmát nyelvi jelenségekre is vonatkoztatta. Bahtyinnak a XX. század 60-as éveiből származó gondolatait a nyolcvanas és kilencvenes években a nyugati posztkoloniális elmélet felkarolta, majd ezeket Bhabha is feldolgozta. Bhabha végül is olyan hibridizációs elgondolást munkált ki, amely a gyarmati kontextuson belüli kulturális transzferfolyamatokra irányult: a gyarmatok tudatosan vagy akaratlanul átveszik a gyarmatosító kultúra jeleit és szimbólumait, majd azokat saját kulturális jelrendszerük szerint

értelmezik. Ezen elsajátítási folyamat eredményeképpen létrejön egy hibrid „harmadik", amely sem a gyarmatosító, sem a gyarmatosított kultúrának nem felel meg teljesen, továbbá kritikai távolságtartásra és szubverzióra is felhasználható (Ackermann 2004: 139 kk.).

A szakirodalomban általában azt tartják, hogy a hibriditás pozitív átértékelése az ún. kulturális fordulatnak köszönhető. Ezzel szemben én úgy vélem, hogy már korábban, a természettudományok és a technika keretében is megindult ez a felértékelődés.

5.4. A hibriditás definíciója

Mint ahogyan az az interkulturalitás esetében is jellemző volt, a szakirodalomban a hibriditással kapcsolatban is alig-alig találunk precíz fogalmi megközelítést; a forrásmunkák nagy része semmiféle definíciót nem hoz, még Bhabha (2004) klasszikussá vált monográfiája sem. Változatlanul Bahtyin immár fél évszázados gondolatkezdeménye tűnik a legiránymutatóbbnak, még ha túl általános is, és nem nyelvészeti kontextusban született: „két társadalmi nyelv keveredése egyetlen megnyilatkozáson belül" (Bachtin 2010: 244).

A mai források – legalábbis a nyelvészet számára – kevéssé instruktívak. Például a romanista Toro (1999: 34) szerint a hibriditás „úgy értelmezhető, mint kultúrák találkozása, összejövetele, mint kulturális, etnikai, vallási sokszínűség". Úgy gondolom, ez a körülírás inkább a multikulturalitás fogalmára illene. Bronfen–Marius (1997: 14) olvasatában „[m]inden hibrid, ami tradíciók vagy szignifikánsláncok keveredéséből született, ami különféle diskurzusokat és technológiákat kapcsol össze, ami a collage, a sampling, a barkácsolás technikáival jött létre". Ennek a magyarázatnak nagyrészt ellentmond Mecklenburg (2008: 113): „Nem minden hibrid, ami kevert vagy összetett, hanem csak az, ami feszültségteljes, ellentmondásos vagy erőszakos módon heterogén, magában egyenlőtlen, nem integrált". Ezzel kapcsolatban az a kérdés merül fel, hogy vajon mi számítana a nyelvészetben „erőszakos módon heterogénnek" stb.

Egy fordítástudományi definíció szerint [h]ibridek azok a […] szignifikánsok és/vagy szignifikátumok, amelyek nemcsak összeolvadáson alapulnak […], hanem ebben az összeolvadtságban a befogadó kultúra adott cselekvési normái és konvenciói ellen vétenek" (Seel 2008: 159). Ez a megközelítés, azáltal, hogy a hibriditást norma elleni vétségnek tekinti, meglehetősen normatív, így a leíró nyelvészetben aligha alkalmazható.

A hibriditás olyan megközelítésére is van példa, amely csak egyes nyelvi szintekre terjed ki, például a szintén fordításkutató Snell-Hornby (1999: 108) írja: [A hibrid szöveg az,] „amit egykori gyarmatosítottak az egykori gyarmatosítóik nyelvén írnak (ilyen például, ha nigériaiak vagy indiaiak angolul írnak vagy észak-afrikaiak franciául), ezzel 'új nyelvet' alkotva és a közöttük lévő helyet elfoglalva".

Egy a közelmúltban közzétett koncepció újabb metaforával áll elő, amennyiben a *hibriditás*sal az ún. *beoltás*t állítja szembe. Az előbbin egybeolvadási alakzatot ért, az utóbbin „olyan parazita függőségi viszonyok alakzatát, amelyeknél, a hibridizációval ellentétben, az összefüggő elemek differencia-minősége megmarad" (Wirth 2011: 10 kk.). Összességében megállapítható, hogy olyan kimunkált hibriditási nézetrendszer, amely a(z alkalmazott) nyelvészet számára produktív lehetne, még nem áll rendelkezésre.

Egy adekvát, átfogó elméleti rendszer kidolgozásához figyelembe kellene venni, hogy a kombinációs és keresztezési folyamatokat nemcsak nemzeti nyelvekre lenne

érdemes vonatkoztatni, hanem az egyes szemiotikai kódokéra, az írásokéra stb. is. Ennek megfelelően egyrészt külső, másrészt belső hibriditás különíthető el. Ebből kiindulva saját munkadefiníciómat az alábbiakban fogalmazom meg:

A hibriditás különböző eredetű szemiotikai rendszerek elemeinek, struktúráinak és modelljeinek dinamikus összekapcsolódása, illetve produktív integrációja, miközben szinergikus szintézis keletkezik. Kiemelek legalább két ismérvet: a dinamikát és a szinergiát, hiszen megítélésem szerint akkor áll fenn igazi hibriditás, ha valamiféle (funkcionális, szemantikai stb.) plusz jön létre. Kémiai hasonlattal élve vegyület és nem keverék keletkezik. Más szavakkal: a hibriditás különböző kódok ötvözését jelenti, miközben összeegyezhetetlennek tűnő entitások kombinációjára kerül sor. Ezért a hibriditás lényegében egyfajta interkulturális oximoron.

5.5. A nyelvi-kommunikációs hibriditás

A nyelvi-kommunikációs hibriditás igen sokrétű jelenségtípus, megjelenhet az alábbi szinteken: 1. a nyelvi rendszer (mint láttuk, beleértve mind a formai, mind a tartalmi oldalt), 2. a nyelvhasználat, 3. az írásrendszer, 4. az ábécé és 5. az írásmód szintjén. Az alábbiakban ezeket a jelenségeket autentikus nyelvi adatokon mutatom be.

Az első pontra, vagyis a nyelvrendszerben a formai oldal tekintetében fellépő hibriditásra példa lehet az (1)-ben szereplő *Frau Schmiedhuber GREATEST HITS-EI,* míg a jelentésoldal vonatkozásában a (5)-ben előforduló frazeologizmus.

A második pont – a nyelvhasználat – a hibrid kommunikáció számos megvalósulási típusát egyesíti. Ide sorolható az ún. többszörös kódolás (polikódolás) vagy multimedialitás, amelyen a verbalitás és a nonverbalitás kombinációja értendő, vagyis az információkódolás különféle módjainak alkalmazása ugyanazon szövegben. Ilyen lehet a szövegbe integrált piktogram, ami által végeredményben szemiotikai hibriditás lép fel (vö. Shchipitsina 2010). Ez gyakori a mai ún. digilektusban. Szintén ide sorolható az „írás kreolizációja", például a számok és betűk egybeolvasása:

(6) *mind1* (= mindegy) – gyakori „karaktercsökkentő" technika a netkommunikációban

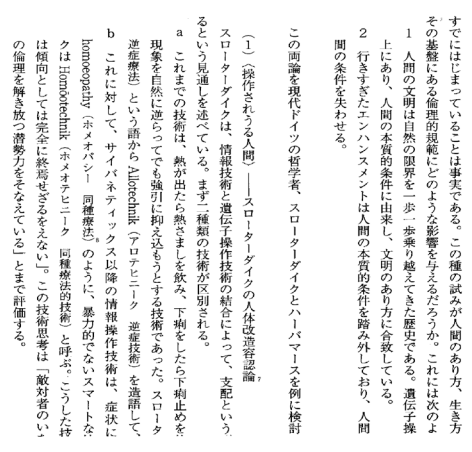
Néhol komplex betű-szám-szimbólum-kombinációk jönnek létre, mint például

(7) 

Ez két nyelv és egy bizonyos tekintetben ikonikus jel együttese: *I* (= én), a szív azt jelzi: *love* (= angolul: szeretem), *jó* (azaz: a *jó*t) – ez utóbbi komponens fonetikailag részben összecseng az angol *you* (= téged) személyes névmással, ami bilingvis-hibrid szójátékot eredményez.

E pontban említhető a) a beszédaktus-keveredés (pl. hibrid performatívum: performatív ige + felszólító mód: *Kérlek, menj ki!,* lásd Крекич 1993); b) a szövegfajták keveredése (pl. internetportál mint weboldal chat-funkcióval, e-mail-szolgáltatással); c) az oraliteralitás (vagyis az írásba foglalt szóbeliség mint a „cybernyelv" egyik fő ismérve, vagyis a koncepcionális szóbeliség jellemzőinek megjelenése írásalapú rendszerekben, azaz a szemiotikai csatornák új típusú összefonódása, vö. Schmitz 1995); d) stíluskeveredés (pl. a beszélt nyelvi stílus jegyeinek alkalmazása akadémiai szövegtípusokban,

l. Shchipitsina 2010); e) műfajkeveredés (mint valamiféle kontradifferenciálódás, pl. blogregény-szöveg, l. Lünenborg 2005: 131).

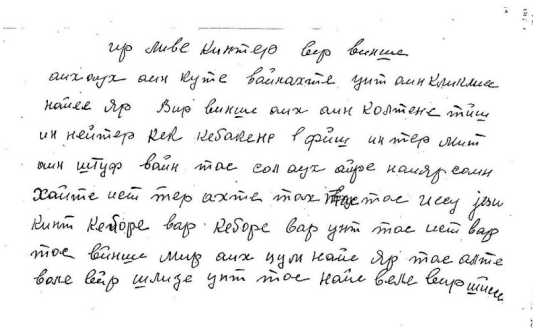


3. ábra
Modern japán orvosi szakkönyv részlete

A harmadik szintre (írásrendszer) a 3. ábra szolgál érdekes illusztrációval. Ez ugyanis egy modern japán orvosi szakkönyvből való, amelyben egyszerre több írásrendszer és írástípus is előfordul:
a) a kanji (mint logogram/piktogram), b) a hiragana és a katakana (mindkettő szótagírásjel), c) latin betűk (azaz betűírás) és d) arab számok; ezekhez jönnek még a lexikai kölcsönzések az angolból *(homeopathy)* és a németből *(Allotechnik)* – úgyhogy itt különböző szinteken megjelenő többszörös hibriditással állunk szemben.
A negyedik szintet (ábécé) a 3. ábra egyes elemein kívül a – bolgárból származó – (8) példa szemlélteti, amelyben a cirill és a latin ábécé alkot szimbiózist:

(8) *Cut-and-paste култура* (vagyis 'cut-and-paste-kultúra', azaz a „másol és behelyez" szövegszerkesztő parancs rendszeres használata a szövegalkotásnál, ezáltal más által írt szövegrészek gyakran illegális beemelése).

Úgyszintén ide tartozik az 4. ábrával dokumentált, egy kisebbségi kiadványból származó, oroszországi német nyelvjárási levél, amely cirill betűvel íródott.



4. ábра
Cirill betűs oroszországi német nyelvjárási levél

Az ötödik szintként (írásmód) felsorolt jelenségtípushoz rendelhető a lett nyelvű (9) példa, amelyben csak a latin ábécé szerepel, mégis hibrid, hiszen az amerikai angol eredetű személynév a lett nyelv íráskonvenciói alapján került rögzítésre:

(9) *Maikls Džeksons* (eredetileg: Michael Jackson).

Ugyancsak itt említhető a kis- és nagybetűs írás keveredése, például *iPod*.

5.6. A hibridizáció létrejötte

Hibrid nyelvi formációk – még ha egymással izomorf folyamatokról is van szó – egyrészt a (viszonylagos) egynyelvűségi, másrészt a természetes két-, illetve többnyelvűségi körülmények között eltérő okokból és céllal születnek.

Egynyelvűségi kontextusokban elsősorban olyan, a (tömeg)média által beállított, stilizált kommunikációs konstellációkról van szó, amelyekben a hibriditást csak imitálják.

(10) 

Ezeket az eseteket álhibriditásnak vagy még inkább másodlagos hibriditásnak tekinthetjük. Itt xenizmussal állunk szemben, hiszen mindössze egyetlen nyelv aktív, a bilingvis diskurzust csak utánozzák. Így például a *www.2perc.hu*-ról vett (10) példában a *KFC* rövidítés, a topográfia és a reklámarc – bár minden kizárólag normál magyar nyelven jelenik meg – egyöntetűen és egyértelműen a *Kentucky Fried Chicken (KFC)* nemzetközi (lényegében amerikai) étteremlánc angol elnevezését imitálja.

Többnyelvűségi helyzetekben jobbára beszélt nyelvi előfordulások jellemzők a koncepcionális szóbeliség szférájából. Az alábbi szatmári német példa mutatja, hogy a német nyelvjárási beszélők a magyar és a román nyelvi és kulturális minták nyomására speciális nyelvi *multitaszk*ot (*multitasking*), többfeladatosságot fejlesztettek ki, az eredmény: harmonikus és formailag letisztult transzkulturális hármashangzat.

(11) *gegrijelt* (’sich Sorgen machen’, azaz ’aggódik’): *Na, sei Mama hat gegrijelt.* (’Na, a mamája aggódott’.)

Ebben a Szabó (2010: 305) monográfiájából kölcsönzött háromnyelvű hibrid *gegrijelt* alakban a román *grijă* (’gond’) mint főnévből képzett igető rejlik, amelyet a magyar *-el* denominális igeképzővel láttak el, miközben a befejezett melléknévi igenév affixumai (a *ge-* és a *-t*) németek. Vagyis a román lexéma kettős hibridizációs folyamaton esett át az adaptáció során: először a magyar nyelvhez idomult, majd német affixumok segítségével a német mátrixnyelvbe illeszkedett úgy, hogy az igei csoport végül a német nyelv morfoszintaktikai szabályait követi (vö. Szabó 2010: 306).

5.7. A hibridizáció kimenetele

A hibridizációs folyamatok kimenetei funkcionális tekintetben különbözően alakulhatnak. A nyelvek közötti interakció, például a nyelvek közötti identifikáció néhol olyan különleges – gyakran igen szellemes – folyamatokat, virtuóz kombinációkat produkál, amelyek csak mindegyik résztvevő nyelv alapos ismeretével dekódolhatók. A hajósi német nyelvjárásban például gyakori az alábbi szóösszetétel (Földes 2005: 121):

(12) *Ma:muned* (*Ma* + *Muned* = *Mann* ’ember’ + *Monat* ’hónap’).

Ez a bilingvis-transzkulturális paronomázia nyelvi leleménnyel a magyar *szeptember, november* és *december*[6] hónapnevekre nyúlik vissza, amelyeknél az utolsó két szótagot népetimológiával átértelmezik ’ember’-nek. Tehát azon hónapokról van szó, amelyek

magyar elnevezésében a vélt *ember* komponens található. Az ilyen hibriditási eseteket *kontaktus-kreativitás*nak nevezem, itt sikeres szinergia, valamiféle plusz születik. A logisztika azt tartja: a rendszeroptimum mindig nagyobb, mint a részoptimumok összege. A (12) példában megmutatkozó nyelvi kettősben kétségkívül produktív kreativitás rejlik. Az ilyen szerencsés példáknál – hogy ismét biológiai metaforával éljünk – *nyelvi-kulturális mutualizmusról* (mindegyik fél számára előnyös kölcsönösségről) beszélhetnénk.

Más esetekben tipológiailag teljesen hasonló folyamatok nem eredményeznek kontaktkreativitást, mint ahogyan azt a Drezdában megfigyelt (13) példa mutatja.

(13) *Ticketcentrale* (*ticket* + *Zentrale* = 'jegy' + 'központ', azaz központi jegyiroda).

Ebben az angol determinánsból és német(nek vélt) alaptagból álló összetételben a *Zentrale z* helyett tévesen *c*-vel íródott, ami által akaratlanul korrekt holland (!) szó jött létre: *ticketcentrale*. Az ilyen eseteket „kontaktuskarambolnak" tekintem.

6. Összegzés és kitekintés

A fenti példákkal a nyelvi határátlépések játékos örömét élhettük át – már amennyiben nyelvek esetében egyáltalán van értelme „határokról" beszélni. Mindenesetre hibrid kommunikációs esztétika tanúi lehettünk. Világossá vált, hogy a hibriditás másféle „kulturális logikát" testesít meg. Roppant sokszínű jelenségcsoport: többek között a nyelvi cselekvés kulturális, szemiotikai, rendszernyelvészeti, kommunikációs (pl. szövegfajta-specifikus) és mediális aspektusaira vonatkozhat.

A prezentált példák egyike-másika első pillanatra talán partikulárisnak vagy akár meglehetősen egzotikusnak tűnhet. Valójában azonban ezek nem periférikus jelenségek, amelyek valamiféle nyelvi szükségállapotnak tudhatók be, hanem ellenkezőleg: alapesetnek tekintendők! Annál is inkább, mert manapság a kulturális találkozási helyzetek normál állapotnak számítanak. Korábban talán jobbára statikus, tartós egymásmellettiségek domináltak, ami által olyan analitikus koncepciók honosodtak meg, mint a kölcsönzés, kölcsönszó stb. (l. Erfurt 2003: 18, 24).[7] Mára – (Kelet-)Közép-Európában is – a multi-, illetve a transzkulturalitás, a migráció és a globalizáció jegyében rendre új nyelvi és interakciós formák jönnek létre; a másnyelvűség és a többnyelvűség megtapasztalása mindennapos.

Ami a fenti pontokban a hibridizációs folyamatok kapcsán elénk tárult, elementáris jelentőségű, hiszen ilyen módon működik, így változik a nyelv! Gondoljunk csak a latinizmusok átvételére és integrációjára. Szem előtt kell tartani továbbá, hogy a nyelv és a kommunikáció szakadatlan interaktív egyezkedési folyamatként fogható fel, amely úgy zajlik, hogy a beszélők kölcsönösen alkalmazkodnak egymáshoz; eközben hibriditás jön létre.[8] Ami a fentiekben mintegy „pillanatfelvételként" elénk tárulva radikálisnak tűnhet, az nem más, mint a nyelvi változás normális folyamata. Vagyis amit bemutattam, az egy idealizált, leírási segédeszközként alkalmazott „mesterséges" pillanatfelvétel, állókép egy folyamatos mozgásban lévő nyelvi világról.[9] Következésképpen az interkulturalitási helyzetekben fellépő hibridizáció, illetve ennek következménye, a hibriditás nem átmeneti jelenség egy átmeneti periódusban (mint ahogyan azt a hibrid alakok kapcsán feltételezni szokták), hanem permanens, szüntelen folyamat.

Összességében a hibriditás olyan feltörekvőben lévő kulturális paradigma, amely korszerű alternatívát kínál a *nemzeti filológiák* paradigmához. Operacionalizációja és meghonosítása azonban korántsem könnyű, egyrészt azért, mert a hibriditásmodell már önmaga is hibrid, másrészt azért, mert gyakran problematikus benne az egyes alkotóegységek, illetve jelenségek elkülönítése, harmadrészt és leginkább azért, mert a *tisztaság* koncepciója mint mélyen gyökerező ideologéma a jelek szerint magától értetődőbb, mint a hibriditásé – legalábbis (Közép-)Európa zsidó-keresztény alapú kultúrájában.

Jegyzetek

[1] A nem magyar nyelvű idézetek fordítása a dolgozatban minden esetben tőlem származik. F. Cs.

[2] A kultúra fogalmával a nyelv és a kommunikáció közegében részletesen foglalkoztam korábbi munkáimban, pl. Földes (2007a: 16) és Földes (2007b: 15).

[3] Ezt szemléletesen példázza Huntington (1996) közismert művének német változatában a fordítói előszó, amelyben a fordító kifejti, hogy ahol az eredeti angol nyelvű kiadásban *culture* szerepelt, ott ő a németben a *Zivilisation* műszót használta, és fordítva.

[4] Kultúrák esetében igazából nem is szerencsés határokról beszélni, hanem inkább folyamatos átmenetekről vagy kontaktus-zónákról.

[5] Helytakarékossági szempontból az előadás során kivetített képek helyett, ahol csak lehet, a kérdéses szövegrészletre szorítkozom. Mindazonáltal igyekszem az eredeti írásmódot, tipográfiát minél jobban megközelíteni.

[6] Mindazonáltal a beszélők az *októbe*rt is ide értik, holott abban nincs *ember* komponens, csak *-ber* végződés.

[7] Bár Erfurt – helyesen – rámutat arra, hogy kevert nyelvi alakok és kommunikációs minták korábban sem voltak ismeretlenek, gondoljunk csak a XVII. és a XVIII. századi frankofil német arisztokrácia „À-la-mode”-beszédére.

[8] Ugyanakkor már minden kultúra önmagában is hibrid, nem létezik „fajtatisztaság”, vagyis az adott hibridizációt megelőzően sincsenek stabil és nem kevert entitások. Tehát már az olyan – szilárdnak hitt – viszonyítási alapok, mint a *magyar* vagy az *angol,* sem igazán helytállóak, inkább csak analitikus konstrukciókként szolgálhatnak.

[9] Ennyiben különbözik hibriditáskoncepcióm Bhabháétól (2004), mivel ő törésekről és megszakításokról beszél.

Irodalom

Ackermann, A. 2004. Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers. In: Jaeger, F., Rüsen, J. (Hrsg.) 2004. *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart–Weimar: Metzler. 139–154.

Androutsopoulos, J. 2005. Sprachwissenschaft und Cultural Studies. In: Hepp, A, Winter, R. (Hrsg.) 2005. *Kultur – Medien – Macht: Cultural Studies und Medienanalyse.* 3. Auflage. Wiesbaden: VS. 237–254.

Antweiler, C., Neudorfer, C. Reuter, J. 2006. Globale Kulturbegegnungen und ihre Verortung im Kontext von Soziologie und Ethnologie. In: Reuter, J., Neudorfer, C., Antweiler, C. (Hrsg.) 2006. *Strand, Bar, Internet. Neue Orte der Globalisierung.* Münster: Lit.

Bachtin, M. M. 2010. *Die Ästhetik des Wortes.* 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Edition Suhrkamp 967).

Barker, Ch. 2004. *The Sage dictionary of cultural studies.* London [etc.]: Sage.

Bhabha, H. K. 2004. *The location of culture.* With a new preface by the author. London [etc.]: Routledge. (Routledge classics).

Bronfen, E., Marius, B. 1997. Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. In: Bronfen, E., Marius, B., Steffen, Th. (Hrsg.) 1997. *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte.* Tübingen: Stauffenburg. 1–29.

Canevacci, M. 1992. Image Accumulation and Cultural Syncretism. In: *Theory, Culture & Society* 9. évf. 1992. 12–15.

Chambers, C., Hasebe-Ludt, E., with Donald, D., Hurren, W., Leggo, C., Oberg, A. 2008. Métissage. In: Knowles, J. G., Cole, A. L. (eds) 2008. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage. 141–153.

Deleuze, G., Guattari, F. 2003. *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. Transl. and foreword by Brian Massumi. Repr. London [etc.]: Continuum. (Athlone contemporary European thinkers).

Dethloff, U. 1993. *Interkulturalität und Europakompetenz. Die Herausforderung des Binnenmarktes und der Europäischen Union.* Tübingen: Stauffenburg.

Erfurt, J. 2003. „Multisprech": Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft. In: Erfurt, J. (Hrsg.) 2003. *„Multisprech": Hybridität, Variation, Identität.* Duisburg: Gilles & Francke. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie; 65). 5–33.

Ernst, Ch., Wagner, H. 2008. Einleitung. Unterschiede (nicht) verstehen – Interkulturelle Hermeneutik auf dem Weg zur Kulturhermeneutik. In: Ernst, Ch., Sparn, W., Wagner, H. (Hrsg.) 2008. *Kulturhermeneutik. Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit kultureller Differenz*. München: Fink. 25–29.

Földes, Cs. 2005. *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.

Földes Cs. 2007a. Interkulturális nyelvészet: problémavázlat. *Magyar Nyelv* 103. évf. 1. szám. 16–38.

Földes Cs. 2007b. 'Interkulturális kommunikáció': koncepciók, módszerek, kérdőjelek. *Fordítástudomány* 9. évf. 1. szám. 14–39.

Földes, Cs. 2009. Black Box 'Interkulturalität': Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick. *Wirkendes Wort* 59. évf. 3. szám. 503–525.

Glissant, É. 1993. *Tout-monde.* Paris: Gallimard.

Griem, J. 2004. Hybridität. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.) 2004. *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Dritte, akt. u. erw. Aufl. Stuttgart–Weimar: Metzler. 269–270.

Hahn, O. 1997. *Arte – der Europäische Kulturkanal. Eine Fernsehsprache in vielen Sprachen*. München: R. Fischer.

Han, B.-C. 2005. *Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung.* Berlin: Merve.

Hannerz, U. 1987. The World in Creolisation. In: *Africa. Journal of the International African Institute* 57. évf. 546–559.

Herder, J. G. 1967. [1887] *Sämtliche Werke.* Reprog. Nachdr. Hildesheim: Olms.

Huntington, S. P. 1996. *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München/Wien: Europa-Verl.

Kalscheuer, B. 2013. Encounters in the Third Space. Links Between Intercultural Communication Theories and Postcolonial Approaches. In: Asante, M. K., Miike, Y., Yin, J. (eds) 2013. *The Global Intercultural Communication Reader.* 2nd. ed. Hoboken: Taylor and Francis. 174–189.

Kidd, S. D. 2002. *Inbetweenness: The Indivisible Whole.* In: http://www.inbetweenness.com/Sunnie%27s%20Publications/INBETWEENNESS%20THE%20INDIVISIBLE%20WHOLE.pdf (Letöltés ideje: 2013. okt. 9.)

Крекич, Й. 1993. *Победительные перформативные высказывания.* Szeged: JGYTF Kiadó.

Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. 1952. *Culture. A critical review of concepts and definitions.* Cambridge, Mass.: The Museum. (Papers of the Peabody Museum of Amer. Archaeology and Ethnology. 47. 1).

Lünenborg, M. 2005. *Journalismus als kultureller Prozess. Zur Bedeutung von Journalismus in der Mediengesellschaft. Ein Entwurf.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mecklenburg, N. 2008. *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft.* München: Iudicium.

Molnár É. 1997. Te tót (német) vagy! – mondta anyám magyarul. In: Csepeli Gy., Örkény A., Székelyi M. (szerk.) 1997. *Kisebbségszociológia. Szöveggyűjtemény egyetemi és főiskolai hallgatók számára.* Budapest: ELTE Kisebbségszociológiai Tanszék. 257–266.

Nederveen Pieterse, J. 1999. Globale/lokale Melange: Globalisierung und Kultur – Drei Paradigmen. In: Kossek, B. (Hrsg.) 1999. *Gegen-Rassismen. Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen.* Hamburg/Berlin: Argument. (Argument/Sonderband N. F. 265). 167–185.

Pratt, M. L. 2008. *Imperial eyes. Travel writing and transculturation.* London: Routledge.

Rushdie, S.1992. *Heimatländer der Phantasie. Essays und Kritiken 1981–1991.* München: Kindler.

Sander, S. 2006. Han, Byung-Chul: Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung. Berlin: Merve 2005. (Rezension.) *H-Soz-u-KuIt 24.03.2006* http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/id=6966 (Letöltés ideje: 2013. szept. 6.)

Schmitz, U. 1995. Neue Medien und Gegenwartssprache. Lagebericht und Problemskizze. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 50. 7–51.

Seel, O. 2008. *Translation kultureller Repertoires im Zeitalter der Globalisierung: Tendenzen, Möglichkeiten und Perspektiven translatorischen Handelns im Zeichen einer „zweiten kulturellen Wende".* Tübingen: Stauffenburg. (Studien zur Translation 18).

Shchipitsina, L. 2010. *Stilmischung, Code-switching & Co: Hybriditätsarten im Internet.* Präsentation auf dem III. Hannoverschen Workshop zur linguistischen Internetforschung, Universität Hannover, 26–27. März 2010.http://www.mediensprache.net/de/aktionen/2010/workshop/folien/Shchipitsina_2010-03-26_Workshop-Hannover.pdf (Letöltés ideje: 2013. szept. 10.)

Snell-Hornby, M. 1999. Communicating in the Global Village: On Language, Translation and Cultural Identity. *Current Issues in Language and Society* 6. évf. 2. szám. 103–120.

Szabó, Cs. A. 2010. *Language shift and Code-mixing. Deutsch-ungarisch-rumänischer Sprachkontakt in einer dörflichen Gemeinde in Nordwestrumänien.* Frankfurt am Main [etc.]: Lang. (Variolingua; 38).

Tolcsvai Nagy G. 2007. *Idegen szavak szótára.* Budapest: Osiris.

Toro, A. de 1999. La postcolonialidad en Latinoamérica en la era de la globalización. ¿Cambio de paradigma en el pensamiento teórico-cultural latinoamericano? In: Toro, A. de, Toro, F. de (eds) 1999. *El debate de la postcolonialidad en Latinoamérica. Una postmodernidad periférica o cambio de paradigma en el pensamiento latinoamericano.* Frankfurt am Main: Vervuert. 31–77.

Trujillo Sáez, F. 2002. Toward interculturality throught language teaching: argumentative discourse. *Cauce. Revista de Filologia í su Didáctica* 25. 103–119.

Varga A. 1940. *Két szomszéd falu. Adalékok Kölesd (magyar) és Kistormás (német) összehasonlító néprajzához.* Szeged: Egyetem. (Acta Universitatis Szegediensis, Sectio Philologica; XV/1).

Wahrig-Burfeind, R. (Hrsg.) 2008. *Wahrig. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.* Gütersloh/München: Wissen-Media-Verlag.

Waldenfels, B. 2000. Zwischen den Kulturen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26*. 245–261.
Welsch, W. 1999. Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone, M., Lash, S. (eds) 1999. *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage. 194–213.
Wirth, U. 2011. Kultur als Pfropfung. Pfropfung als Kulturmodell. Prolegomena zu einer Allgemeinen Greffologie (2.0). In: Wirth, U., Sellier, V. (Hrsg.) 2011. *Impfen, Pfropfen, Transplantieren. Berlin: Kulturverlag Kadmos*. (Wege der Kulturforschung; 2). 9–27.
Wittel, A. 1997. *Belegschaftskultur im Schatten der Firmenideologie. Eine ethnographische Fallstudie*. Berlin: Sigma.

Frank Tibor

Világangol

Kulcsszavak: az angol nyelv „világangollá” válásának okai, világangol ~ nemzetközi angol ~ globális angol, az angol nyelvek pluralitása, nemzetközi érintkezés és megértés

1. Az angol nyelv nemzetközi térhódítása

Az angol nyelv (s az amerikai kultúra) rendkívül sebes magyarországi térfoglalását nem lehet megérteni e nyelv és kultúra világhódító útjának áttekintése nélkül. Csak e nemzetközi foglalatban válik érthetővé, hogy mi is történt, történik Magyarországon e téren.[1]

Az angol nyelv az elmúlt bő fél évszázadban a nemzetközi érintkezés legfontosabb kommunikációs eszköze lett. A nyelvi okokon túl ennek számos történeti magyarázata is van: az egykori brit birodalom hagyatéka, a II. világháborúban aratott, részben amerikai–angol győzelem, majd ezt követően az Egyesült Államok ugrásszerű térfoglalása Európában és Ázsiában. Utóbb a világszerte megnövekedett kommunikációs igény és ennek számos új technikai lehetősége (mobiltelefon, e-mail, sms, mms, Skype, iPhone, iPod, iPad), a globális informatikai fejlesztés döntően amerikai háttere. Magának az angol nyelvnek is vannak olyan tulajdonságai, amelyek nagymértékben alkalmassá teszik a nemzetközi nyelv szerepére: már kis szókinccsel és redukált grammatikai szabályokkal vagy éppen azok nélkül is képes a közlésre, és képszerű szerkezeteivel, hajlékony formálási lehetőségeivel szinte minden földrajzi térségben népszerű eszközévé vált a nemzetközi kommunikációnak, és ösztönözte a nagyrészt ráépülő kommunikációs-technológiai forradalmat.

Az angol nyelv óriási földrajzi térségben vált anyanyelvvé (Amerika, Ausztrália, India, Kanada, Kelet-Afrika stb.), ahol idővel a brit gyarmati angol helyére számos helyi variáns, dialektus, akcentus lépett. Az egykori brit birodalom területén megszámlálhatatlanul sok nyelvi változat jött létre. Más angolt beszélnek Kenyában, mint Melbourne-ben vagy Sri Lankán. Az angolul beszélők számának becsült értékei meglehetősen különbözőek, egyes számítások szerint ma 107 országban mintegy 1,5-1,7 milliárd ember beszél angolul (Crystal 1995: 92–115, McArthur 2003: 3). Miközben az angolul anyanyelvként beszélők mintegy 70%-a ma az Egyesült Államokban él, nem szabad elfelejteni, hogy az Egyesült Államok csupán 20%-át adja a világ angolul *is* beszélő népességének. Mégis, az ország világpolitikai, világgazdasági, katonai szerepéből adódóan az angol globalizáló hatását ma Amerikához köthetjük (Crystal 2003: 59–60, 140–141).

A sokféleség kialakulása mellett a 20. század kommunikációs mobilitása elindított egy ezzel ellentétes irányú, egységesítő tendenciát is (Crystal (1995: 106–109). A *világangol* kifejezést már az 1920-as évek óta használják. Mellette idővel, a II. világháború után megjelent a *nemzetközi angol* is, amely a „legkisebb közös többszörös” elve alapján használatos nyelvi elemek gyűjteménye. Ma ugyanerre az angolra a *globális* jelzőt

akasztják, amely a világ gazdasági összekapcsolódásának nyelvi megfelelője és kifejezője (McArthur 2003: 2, Crystal 2003: 1–28).

Az angol nyelv tudatos, világméretű terjesztésének már a második világháború előtt is megvoltak a maga prófétái, így pl. a nyelvész és filozófus Charles Kay Ogden (1889–1957), az ún. *Basic English* mozgalom elindítója, az *Orthological Institute for the Promotion of Research on the Science of Language* igazgatója, a *Basic* könyvsorozat jórészének szerzője. Ogden intézetének az angliai Cambridge-ben volt a központja, de irodákat működtetett Londonban, Kínában, New Yorkban és Prágában is.[2] A háborús győzelem tehát nem érte készületlenül az angol nyelv világhódító erejében bizakodókat.

Az angol nyelv világméretű sikerében kényszerű szerepet játszott az amerikai katonai megszállás, hiszen az amerikai katonáknak általában nem volt semmiféle idegennyelv-ismerete, és csak az egyszerűsített angol alkalmazása tette lehetővé érintkezésüket a helyi lakossággal, akár Európában, akár Ázsiában. Az angol nyelv a háború utáni években sok helyütt a demokrácia, a szabadság és egy optimistább jövőkép értékeinek záloga is lett (Kövecses 2000: 219–234). Ezeket az értékeket közvetítette a hollywoodi filmipar, melynek termékei sokszor az alapszókincs révén is megértették a nézőkkel az amerikai filmek üzenetét. Az angol elsajátíttatása része lett az amerikaiak által vezérelt nyugat-európai nácitlanításnak. A Henry Luce (1898–1967) laptulajdonos és szerkesztő által, a *Life* magazinban, 1941-ban vizionált *The American Century* (Az amerikai évszázad) drámai módon bontakozott ki már ezekben az években, az Egyesült Államokon kívül is. Nyugat-Európa amerikanizálása a Marshall-terv (1947) nyomán nagy erőkkel megindult. 1949 után az angol nélkülözhetetlen eszköze lett a NATO-n belüli katonai és politikai kapcsolatoknak, és az atlanti övezetet nem utolsó sorban éppen az angol nyelv fogta, fogja egybe. Nélküle nem volt elképzelhető az érintkezés a Németországban és Ausztriában létrejövő angol és amerikai megszállási övezetek helyi hatóságaival sem.

2. Az amerikai évszázad

Közeledvén az évtized végéhez, jó lenne tudni, hogy vajon ez egyben az „amerikai évszázad" vége is? Nem azoknak a jóslata teljesedik-e be, akik (mint Paul Kennedy történész professzor) már több mint egy évtizede is „birodalmi túlvállalástól", megalapozatlan katonai elköteleződéstől óvták az Egyesült Államokat (Kennedy 1992: 483)? Megvan-e még Amerikában az a spirituális és morális többlet, amely a gazdasági és katonai vezető szerepét kellő emberi tartalommal, szellemi vonzerővel egészíti ki? A gazdasági és katonai hatalmi túlsúly teszi-e amerikaivá az Egyesült Államok évszázadát, avagy az országnak emberöltőkkel a II. világháború után is vannak gondolkodásbeli, erkölcsi, filozófiai tartalékai, melyek globális vezető szerepre predesztinálják?

Az „amerikai évszázad" kifejezésen Henry R. Luce nem annyira a 20. századot értette, mint inkább egy századnyi esztendőt, amelyet a II. világháború (győzelmes) befejezése és az Egyesült Államok ezzel kezdődő globális befolyása jegyében jósolt. Ha próféciáját így vesszük, az ezredforduló nem az amerikai évszázad vége volt, csupán a közepe. Sokan érvelnek emellett: a Reagan-kormányzatban aktív szerepet játszó Henry R. Nau 1990-ben egész kötetben tagadta az amerikai hanyatlás mítoszát, s az Egyesült Államok vezető szerepét jövendölte a világgazdaságban éppen akkor, amikor amúgy is divatossá vált a hidegháború formájában megélt „történelem" „végéről" szólni (Nau 1990; vö. Fukuyama 1992).

Az amerikai évszázad eszméje maga is mítosz, amely tehát a II. világháború idején sarjadt, s veszélyes mítoszokkal lépett harcba: keletkezése pillanatában a germán felsőbbrendűség mítoszával, néhány évvel később a világkommunizmus és a munkásosztály nemzetek feletti eszméjének diadalában bizakodó szovjethatalom mítoszával, legújabban az etnocentrizmussá átkeresztelt nacionalizmusok globális veszélyének mítoszával. Az amerikai évszázad képzete egy nagy, alkotmányos demokrácia erejét állította szembe mindezzel, amelynek szellemi kereteit a francia felvilágosodás és a brit parlamentarizmus eszméi, a puritán vallási hagyomány és a protestáns munkaetika, illetve általában a nyugat-európai racionalizmus gondolkodási tradíciói formálták és tették tartóssá mind a mai napig. Mindehhez a személyes szabadság jogába vetett hit és egy új civilizáció megteremtésének küldetéses tudata társult. Az amerikai évszázad egyik különösen tartós fundamentuma a mindenkori civilizációs peremterületeken, a *frontier*-en való úttörő helytállás, a természeti és társadalmi nehézségek meg nem rettenő legyőzése. Az amerikaiak büszkék, s joggal büszkék erre a nagy és máig aktív hagyatékra, amelyre a technikai újító- és befogadókészség, a társadalmilag támogatott feltalálókedv és a versenyszerűen felfogott alkotómunka kultusza példátlan civilizációt épített (Frank 1999: 99–100).

Mit hozott magával, mit hozott létre az amerikai évszázad, pontosabban amerikai félévszázad az Egyesült Államokban és a világban?

Amint azt már majd két évtizeddel ezelőtt részletesebben is kifejtettem, az Egyesült Államok ma a fejlett társadalmi érintkezés civilizációja (Frank 1995: 28–39). Ebbe beletartozik az emberek, az áruk és az eszmék közlekedése, érintkezése, forgalma is. Az Egyesült Államok új kommunikációs technológiát és nyelvezetet alakított ki, és világméretekben elterjesztette azt. A kommunikációból kultúra lett: az ország működő mintákat szolgáltat demokratikus politikai és kapcsolati modellek kialakulásához. Eszköze ennek az amerikai angol nyelv is, a maga demokratikus nyelvtanával, szókincsével, antifeudális fogalmi örökségével. Erős kerete e kommunikációs kultúrának az amerikai egyetem világa, a középosztálynak ez a nagy kohója, nagy és jól szervezett könyvtáraival, erős tudományos programjaival, kompetitív sportéletével. Roppant kommunikációs hatalma és összetartó ereje van az Amerikát behálózó számítógéprendszernek. Az internet egy történelmi pillanat alatt az amúgy is hihetetlenül hatékony amerikai infrastruktúra meghatározó eleme lett (Frank 1999: 100–101).

A kommunikáció társadalmasodásának egyik legjobb mutatója ma éppen a komputerek világa. 2012-es adatok szerint a világon több mint 1,4 milliárd személyi számítógépet használnak, s a világranglistát az Egyesült Államok vezeti 287,92 millió PC-vel. Ez mintegy ötöde az összes gépnek (*World Almanac 2012*: 362).

Ami az új technikák felhasználói körét illeti, az Egyesült Államokban 222,450 millióan férnek hozzá rendszeresen az internethez. Az internet az előzetes becslések szerint hamarosan forradalmasítja a hírközlést, a postaforgalmat, a kereskedelmi és szórakozási szokásokat, a munkavégzés és az oktatás rendjét is.

Amerika 1945 óta megszabja a politikai világrend alakulását. A háború a nagyhatalmak közül egyedül az Egyesült Államokat hagyta érintetlenül, s hozzá sok tekintetben a világgazdaság legnagyobb motorjaként. Amerika korábban elképzelhetetlen mérvű termelési és szállítási lehetőségeket kapott a háborút követő világban. Az 1945 utáni, mintegy két évtizedes boom-periódust ugyan átmenetileg rosszabb idők követték a 70-es években, intervenciós gazdaságpolitikával és inflációs tendenciákkal, ám a 80-as

években visszatért a siker a gazdaságba, és az ország a pesszimista előérzetek és jóslatok ellenére máig a világ vezető gazdasági hatalma maradt. Direkt és indirekt támogatással, politikai befolyásolással függővé tette a fél vagy több mint a fél világot. Világnyelvvé tette az angolt, globálissá populáris kultúráját, és ezzel demokratizálta, bár kommercializálta is a közízlést (Frank 1999: 101–103).

Milyen lett az amerikai ember önnön évszázadában? Az átlag amerikai távol marad a világ dolgaitól, naiv és rácsodálkozó, eszményeinek zárt kereteiben gondolkodik. Nem ismeri és nem is igen érti az Amerikán kívüli világot. Tudatlan a világtörténelemben és a földrajzban, a mi fogalmaink szerint műveletlen. De hisz eszméinek, a politikai nyitottság és a gazdasági verseny gondolatának hódító erejében, és jogosnak érzi e hódítást. A társadalom testében azonban a lelki betegségek sora pusztít: nincs hónap, nincs hét, hogy a lapok és a TV-híradók ne adnának számot a megbomló társadalmi-lelki egészség szörnyű tüneteiről, ne szállítanák a társadalmi feszültségek, az egyre nyíltabb agresszió újabb véres bizonyítékait. A gyilkolás a média interpretációjában társadalmilag elfogadható és már-már normális emberi aktusként jelenik meg mindenütt, állandóan.

Amerika társadalmilag szétesőben van, népcsoportok, osztályok, filozófiák mentén egyszerre. A társadalom egymással szembenálló törzsek háborúzásának képét mutatja. Hódítanak az ideológiák is, a jobb- és a baloldalon egyaránt. Populista demagógiáktól hangos az ország, s válaszul a baloldal a politikai korrektség szamár vezényszavait pattogtatja, és steril akadémiai teóriát próbál a valódi gondolatok helyébe ültetni. Egy szuszra mindig minden csoportra gondolni kell: ha férfiakról szólunk, menten a nőkre is, ha egészségesekről, a betegekre is, ha egyfélékről, akkor mindjárt a másfélékre is. A társadalom jobbik része szavakban igyekszik kímélni a másságot, miközben mások a napi valóságban a lehető legbrutálisabban irtják annak megnyilvánulásait.

Az Egyesült Államok immár nemcsak a panaszok s az áldozatok kultúrája (Hughes 1994; Sykes 1992), de terjedőben van a kultúrában kódolt őszintétlenség, a hamis részvét, az álpátosz, a mellébeszélés, az eufémizmus, a jogi csűr-csavar, az álságos szenteskedés (mindez jól megfigyelhetővé vált Monica Lewinsky évében). Mondják, egyedül Los Angelesben több ügyvéd van, mint egész Japánban, s egy jó (és drága) ügyvéddel szinte mindent el lehet érni (vö. O. J. Simpson és pere). A baloldalról jövő *political correctness* mesterkélt, felszíni, jobbára verbális megoldást erőltet a társadalmi megosztottság problémáinak tényleges programja helyett, a posztmodern elméletnek nincs érdemi társadalmi cselekvési programja. A családi értékek konzervatív retorikája nem menti meg az amerikai családot a széteséstől.

Bármelyik oldalról érkezzék is a mentőöv, az egykori puritán szemlélet is tovább él, és a „mi vagy ők" a megosztottság fogságában tartja Amerikát. A társadalom tele van terapeutákkal és terápiás javallatokkal, amelyek nem hisznek a hagyományos tekintélyeknek, és a babona, a mítosz, a pszeudovallás hamis ígéretével hódítanak. Teleevangelisták vagyonokat keresnek soha nem látott méretű tömegeknek szóló igehirdetésükkel, s közülük nem egyről kiderül, hogy közönséges csaló. Szekták jelennek meg és szédítik híveikké az értelmes életcél és társadalmi cselekvési program nélkül maradt szerencsétlen áldozatokat (lásd például a Branch Davidian szekta wacoi tűzhalálát). Hódít a véres erőszak kultusza. Az Amerika-ellenesség nemegyszer Amerikán belül is megfogalmazódik. Az amerikai kultúra kritikusai, mint például Warren I. Susman szomorúan és haragosan bírálják azt a folyamatot, ahogyan az egykor munkaszerető, termelékeny, takarékos és lelki értékekre építő amerikai közösség mára a fogyasztás, az elsajátítás, a

kényelem élvezetének, a test kultuszának társadalma lett (Susman 1984). A szexuális szabadosság elérte az államélet legfelsőbb színtereit. A történetileg művelt kultúrkritikusok egyenesen Róma végnapjait citálják.

Az „amerikai évszázad" egyre inkább a „multikulturalizmus" évszázada. Ez nem politikai jóindulat kérdése: 2000 táján az amerikai munkavállalóknak már alig 60%-a volt Amerikában született fehérbőrű. 2010-es népszámlálási adatok szerint a 308,746 milliós amerikai nemzetben 201,856 millió volt „fehérember", több mint egyharmada tehát más: 40,124 millió feketebőrű, mintegy 50,478 millió hispán, 4,030 millió indián, eszkimó. 2009-ben a népesség mintegy 12%-a, 36,75 millió ember külföldi születésű volt, tehát első generációs bevándorló (*World Almanac 2012:* 615, 619). A legfrissebb, most közzétett adatok szerint a legfiatalabb népesség összetétele már átbillent a latin bevándorlók gyermekeinek javára, a fehérbőrű lakosság rovására. A multikulturalizmus hosszabb távon alááshatja az Egyesült Államok hagyományos filozófiai örökségét, de politikai intézményrendszerét, érintkezési kultúráját is. Arthur M. Schlesinger, Jr. magyarul nehezen visszaadható szójátékkal egyenesen Amerika feloszlásáról, etnikai határvonalak mentén történő szétválásáról beszél nagyhatású bestseller esszéjében (Schlesinger, Jr. 1991). Az amerikai évszázad derekán már felmerül, hogy miként definiálhatjuk magát az *amerikai* szót, mennyiben képes ez a fogalom tartósan megőrizni egykori tartalmát, tartalmait. (Ez a kérdés természetesen a világméretűvé vált vándorlások, menekülések, telepítések, a demográfiai meglepetések, bombák korában minden más hagyományos nemzeti struktúrában felmerül.)

Az amerikai évszázad amerikai szemmel nézve egy közel négyszáz éves küzdelem kiteljesedése. S noha e nagyszabású alkotás lenyűgözi mindazokat, akik akár közelről, akár távolabbról figyelhetik fejlődését, szerte a világon mind több kérdőjel és kritika is társul az amerikai civilizáció termékeihez s ezek globális megjelenéséhez, az amerikaiak nemzetközi befolyásához és szerepvállalásához. Az Amerika-ellenesség nem új jelenség, szinte egykorú az országgal magával. Támadták, amikor kilépett a nemzetközi porondra, és amikor nem; amikor befogadta a bevándorlókat, s amikor nem; amikor segített a szabadság védelmezésében, s amikor nem. Az antiamerikanizmus hatékony mozgósítóerő lett a századforduló katolikus egyházában éppúgy, mint Hitler és Sztálin birodalmaiban, De Gaulle Franciaországában, Latin-Amerika szegény társadalmaiban, nem is szólva persze Vietnamról, Kambodzsáról, Afrika nagy részéről. A háború utáni évtizedek Nyugat-Európájában szokásossá vált Amerika-ellenes érvek és jelszavak *(Ami, go home)* megjelennek immár az átalakult Kelet-Közép-Európában is, ahol a helyi hagyományt fenyegető amerikai tömegkultúra, a nemzeti nyelvet kiszorító amerikai angol, a siker és az érvényesülés kultusza, a globalizáció sokszor amerikai mezben megjelenő tünetei félelmet és erős ellenérzéseket keltenek.

Az amerikai évszázad egyben a globalizálódó világ évszázada. Azok az amerikaiak, akik hazájukat védeni igyekeznek a sokasodó bírálat ellen, a védelmet arra építik, hogy amit mi amerikanizációnak látunk, az voltaképp a globalizáció megjelenési formája. Amit mi amerikai ötletnek, újításnak, terméknek, szolgáltatásnak, emberi viszonylatnak, nyelvi-kommunkációs formának vélünk, az, mondják, voltaképpen a világszellem megnyilvánulása. De nem ezt gondolta-e, mondta-e minden impérium, amikor a maga eszméit és eszközeit terjesztette határain kívül? S nem volt-e ebben mindegyiknek valamennyi igazsága is? S nem ellenszenves-e mégis a nemzeti kultúrák számára az imperiális formában terjesztett világkultúra?

Mostanra, hogy az Egyesült Államok elveszítette könnyen látható ellenfeleit, és viszonylag magára maradt a politikai arénában, mintha keresné és politikai filozófiájának igazolásául találná meg távoli népek, országok konfliktusait (Irak, Jugoszlávia, megint Irak, Afganisztán, Szíria?). A saját szerepkörében elbizonytalanodott ország a nemzetközi konfliktust a társadalmi bajok ellensúlyozására és részben mentálhigiénés orvoslására, belpolitikai, társadalmi harcainak sajátos, otthoni konszenzusra mindennél alkalmasabb külső eszközeként s a kivételesség küldetéstudatának megerősítése érdekében használja (Frank 1999: 104–106).

Az Egyesült Államokban nagy tábora van mind a nemzetközi távolmaradás, a külpolitikai izolacionizmus George Washingtonig visszanyúló hagyományának, mind pedig az internacionalista aktivizmus évszázados politikai kultúrájának. Hol azok, hol – egyre inkább – emezek kerekednek felül, s az utóbbiak általában a demokraták. A beavatkozás politikáját demokrata elnökök képviselték mindkét világháború idején, a hidegháború kezdetekor, a vietnami háborúban és a balkáni háború idején is. A háborúk visszhangja világszerte, így Amerikában is nagyon elegyes volt. Az átlagamerikai a maga évszázadát otthoni sikerekkel szeretné ünnepelni. Az izolacionizmus a jelek szerint jobban hódít, mint valaha. Lehet, hogy az amerikai évszázad végül az új bezárkózás kora lesz?

Erős ugyanis a félelem a „koporsóeffektustól". Az I. világháború 320 710 halottat és sebesültet követelt az országtól, a II. világháború már 1 079 162-t; a koreai háború amerikai halottainak és sebesült áldozatainak száma 140 200, a vietnami háborúé 211 556 volt, azaz az USA nemzetközi háborúiban az elmúlt évszázadban mintegy 1,75 millió halott és sebesült emberáldozatot hozott idegen kontinenseken (Frank 1999: 107). Az iraki háború amerikai áldozatainak száma 2013. október 1-ig 4 488 volt (http://www.antiwar.com/casualties/).

A nemzetvédelemhez képest az Egyesült Államok többet költ az oktatásügyre. Noha az alsófokú képzés tulajdonképpen csak a magániskolákban jó színvonalú, ahogy a diák eléri a felsőfokú képzést, egyszerre hatalmas lehetőségek állnak előtte. A 2013-ban 4409 amerikai egyetem és főiskola nagyobb része természetesen átlagos képzést kínál, de a jó egyetemek sok pénzt és gondot fordítanak a posztgraduális képzésre (http://www.infoplease.com/ipa/A0908742.html). Itt az oktatói kar, az épületállomány, a felszerelés, az infrastruktúra igen sok esetben világszínvonalú, s ami talán a legfontosabb, a magasan kvalifikált szakembert pénzben is világosan kifejeződő társadalmi elismerés övezi. Elsősorban ebben rejlik az amerikai szellemi hatalom titka. Idetartozó adat, hogy a II. világháború óta eltelt időszakban közel 200 amerikai kapott Nobel-díjat, az összes díjazottnak közel fele amerikai volt. Az amerikai egyetem vonzerejét mutatja, hogy 2007-re már több mint félmillió külföldi diák tanult az Egyesült Államokban (Teresa Brawner Bevis–Christopher J. Lucas 2007).

3. A nemzetközi angol útja

A hidegháború befejezésével, a Szovjetunió szétesésével az Egyesült Államok egyedülálló szerepkörhöz jutott. Az elmúlt húsz évben az amerikai értékek jócskán veszítettek ugyan presztízsükből, de az (amerikai) angol nyelv folytatta diadalútját a nemzetközi érintkezésben, és mára gyakorlatilag világelső lett. (Az amerikai angol helyéről az amerikai nyelvhasználatban l. Potowski 2010: 1–24). Noha bizonyos nyelveket többen beszélnek anyanyelvként (kínaiul 1,213 milliárdan, spanyolul 329 millióan – *World*

Almanac 2012: 716), de sajátos adottságainál fogva ma az angol tölti be a nemzetközi nyelv szerepét, szinte minden területen (kommunikáció, diplomácia, tudomány, informatika, sport, könnyűzene, idegenforgalom stb.). Schneider (2011: 56–57) az angolul beszélők meggyőzőnek tűnő számait közli. Az angol nyelvi terjeszkedés különösen olyan helyzetekben, olyan területeken sikeres, ahol a célközönség sokféle, eltérő nyelveket beszélő népcsoportból rekrutálódik, s így az angol az összekötő nyelv szerepét játszhatja (például a reptereken, a turizmus terén, a tömegszórakoztatásban).

Különösen nagy sikere volt az angol nyelv oktatásának és tanulásának azokban az országokban, amelyekben a helyi nyelvet nyelvtörténeti szálak kötötték össze az angollal, mint pl. Hollandiában vagy Svédországban. Kevésbé sikerült elterjeszteni az angolt mint nemzetközi nyelvet a mediterrán térségben, amely nyelvileg a mai napig ellenáll az angol hódító törekvéseinek.

A nemzetközi angol terjedését jótékonyan befolyásolta a korábbi nemzetközi nyelvek elhalása, illetve perifériára szorulása. A latin elvesztette domináns szerepét még a katolikus egyházban is, és radikálisan visszaszorították a humanisztikus iskolai gyakorlatban is (Ostler 2005: 315–330, Vincent 1997: 113–125, Kövecses 1997: 126–138). XVI. Benedek pápa többféle módon is szorgalmazta a latin nyelv újbóli szerepvállalását (Czene 2013). De az újságok tudósítása szerint a kiváló latinista XVI. Benedek 2013. február 10-én latinul elmondott leköszönő beszédét még a jelenlévő bíborosok sem mind értették, nem szólva a pápa egyszerű híveiről.[3] A kardinálisok persze máig latinul teszik le bíborosi esküjüket, és latinul folyt az új pápa megválasztása is.[4]

Viszonylag új fejleményként itt jegyezzük meg, hogy a finn állami rádió a hidegháború vége óta klasszikus latin nyelvű híreket is közöl rendszeresen, minden péntek este, aláhúzva ezzel Finnországnak a nyugati világhoz és annak kultúrájához való erős kötődését. Ebben még a Vatikáni Rádió sem versenyez a finnekével. A finn rádió becslése szerint akár tízezrek is hallgathatják ezt a világszerte egyedülálló műsort (Tagliabue 2013).

A francia nyelv már korábban védekező pozícióba szorult, s még olyan nevezetes tudományos intézmények, mint az Institut Pasteur is átállították tudományos folyóirataik közlési nyelvét az angolra (Frank 2004: 808–823). Az eszperantónak soha sem kedvezett, hogy mesterséges nyelv, amely mögött nincs és nem is volt az élő nyelvekhez fogható, azok mércéjével mérhető nemzeti irodalom, kultúra, civilizáció.

Az Egyesült Államok imperiális (Phillipson 1993: 38–172) törekvései rányomják a bélyegüket az angol nyelv fejlődésére. A Koppenhágában tanító brit Robert Phillipson (1942–) hangsúlyozza, hogy nemcsak a Brit Birodalom, de az Egyesült Államok is terjesztette az angol nyelvet koloniális hatalomként. Ez volt a helyzet az 1898-as spanyol–amerikai háború után a Fülöp-szigeteken és a csendes-óceáni térségben, ahol a helyi lakosságra mintegy rákényszerítették az angolt, ami azután hatékonyan segítette az amerikaiaktól való függőség, a „kölcsönzött tudatállapot" kialakulását (Phillipson 1993: 152–153). Valamivel később, 1908-ban Mahatma Gandhi (1869–1948) hasonló értelemben és módon emelte fel a szavát az indiai tömegek nyelvének a Brit Birodalom keretei között történt elangolosítása ellen: „Ha millióknak megadjuk az angol nyelv ismeretét, ezzel rabszolgává változtatjuk őket… Ha nem beszélhetem az anyanyelvemet, … az nem abszurd? Nem a rabszolgaság jele?" (Crystal 2003: 124). Mára egész sereg szakértő és laikus véli a híres-hírhedt íróval, az indiai brit Salman Rushdie-vel (1947–) együtt azt, hogy „az angol nyelv már egy ideje nem csupán az angolok egyedüli tulajdona" (Crystal 2003: 140).

David Crystal (1941–), az angol nyelv talán világszerte legjobban ismert és elismert kutatója feltételezi, hogy a világhelyzet idővel akár olyan módon is átalakulhat, hogy az angol visszaszorulhat globális vezető pozíciójából. Crystal a francia Bernard Vincent amerikanista professzorra emlékeztető érveléssel, de rá való hivatkozás nélkül, elképzelhetőnek tartja, hogy az angol nyelv fragmentálódik, és az újlatin nyelvek mintájára különálló utódnyelvekre hasadozik (Crystal 2003: 124, Vincent 1997: 113–125).

Crystal Rushdie kapcsán az angol nyelv egyedüli, brit birtoklásának végéről, s ennek révén egyenesen „új angol nyelvekről" beszél. „A nyelv teljesen kiszámíthatatlan módon lesz kitéve a nyelvi változás széljárásának" (Crystal 2003: 142). (Az „új angol nyelveknek" természetesen egyre növekvő irodalma van, l. Cheshire 1991, Mesthrie–Bhatt 2008, Schneider 2011). Nem csupán a brit és az amerikai angol távolodik egymástól fokról fokra, de más a karaktere az ír, a skót és a walesi angolnak, nemkülönben az ausztrál, az új-zélandi, a kanadai, a dél-afrikai, a karibi angol nyelvnek is. Sajátos angol dialektus alakult ki és önállósult dél-ázsiai angolként Indiában, Pakisztánban, Bangladesben és Sri Lankán is, amiként Nyugat- és Kelet-Afrika volt brit gyarmati térségeiben, vagy éppen Szingapúrban. Ezeknek az „új angol" nyelveknek sok esetben már önálló szótáruk is van, ez a helyzet például a dél-afrikai, a dél-afrikai indiai, az új-zélandi, az ausztráliai, a jamaikai vagy a karibi angol esetében.[5] Ezek a dialektusok nemzetközi méretű nyelvi variánsok, melyeket egymástól hatalmas távolságok, magas hegyvonulatok, tengerek, óceánok választanak el − így a fejlődés irányai beláthatatlanok. Sok helyütt, ahol a volt gyarmati területek új nemzetté váltak, igyekeztek saját nyelvet találni a meghaladottnak vélt gyarmati nyelv helyett, ám ezt a helyi nyelvek óriási száma sokszor nem tette ajánlatossá. Nigériában például 500 helyi nyelv létezik, s ezek nyilvánvaló versenye helyett bölcsebb és praktikusabb, egyszersmind könnyebb volt megtartani az angolt, amely bizonyos értelemben amúgy is egyfajta *couleur local*t, helyi színezetet, már-már nemzeti jelleget kapott. Kamerunban szintén ezt a szerepet tölti be az angol és még inkább a francia is (Crystal 2003: 144–145; Antem Sebastien Egbela kameruni MA diákom szívességéből).

Az új angol nyelvek között a különbség leginkább a szókincsben mutatkozik meg, új formájú, új jelentésű szavak, kollokációk, idiómák jelennek meg. Eltérő e nyelvek hanganyaga. A kutatók figyelmét immár nem kerüli el az új angol nyelvek beszélt változatainak távolodó grammatikája sem: mások a mondatszerkezetek, az igék és a főnevek alkalmazási formái, és sok egyéb nyelvi elem és szerkezet is eltér (Mesthrie–Bhatt 2008: 39–130; Crystal 2003: 147–172). A magyarok által használt angolnak is vannak sajátos tulajdonságai, mint például a magyar mintára tévesen hangsúlyozott első szótag, a magánhangzók teljes értékű kiejtése hangsúlytalan helyzetben s a mondatoknak az angol hanglejtéstől idegen, magyarosan monoton dallama.

4. Nyelvi infláció

Ezzel együtt új jelenségek figyelhetőek meg a brit és az amerikai angolban is. Az amerikai nyelvben elkezdődött az inflálódás folyamata. Egyre inkább az a tapasztalatunk, hogy az angol – különösen a kereskedelemmel, a PR tevékenységgel, a reklámmal összefüggő területeken – az elkoptatott kifejezési formák, a megmerevedett nyelvi klisék, a szuperlatívuszok, a túlzások, a tartalmatlan semmitmondások irányába fejlődik, a közlés tartalma kiürül. Ez nem vonatkozik természetesen az irodalmi nyelvre, de annál inkább a nemzetközileg terjedő köznyelvre s a média nyelvére.

Amit a brit angolban hagyományosan, egészen a 20. század közepéig még *understatement*ekkel, tehát alulértékelő, lefokozó közlésekkel fejeztek ki, abból mára az amerikai túlzások világába léptünk. Ami valaha egyszerűen *not bad* volt ('Nem is rossz'), az mára *world class, best of all time, biggest of the world* és *bestest* lett. A folyamat nyilvánvalóan összefügg a piac, a verseny követelményeivel, ez azonban már olyan zónákba is behatol, ahol értékválságot és értékelési zavarokat hoz létre. Mára ez már a magánbeszélgetéseket is áthatja, sőt, megtámadta a magyar nyelvet is, ahol egy tőzsdei *papír* napi állásáról ugyanúgy *történelmi mélypont*ként és *lélektani határ*ként beszélünk, ahogyan ezt Amerikában is teszik.

Nincs értéke, piaci becse annak a tudósnak vagy egyetemi oktatónak sem, aki nem *star quality,* nem hívják vissza azt az operaénekest, akinek hangja nem *intoxicating, messmerizing,* aki nem egy *hyper,* akinek teljesítménye nem *emblematic, high-powered, dazzling.* A hokijátékosokat csillagászati összegekért vásárolják egymástól a klubok, de csak ha azok *legendary, virtuoso, dynamo* kvalitásairól meggyőződtek. A vezető vagy egy terület vezetője ma *king, emperor, pope* vagy *god,* de mindenképpen *super* vagy *hyper* kell, hogy legyen. Még egyszerűbben: *simply the best.* A nagy ember mindig *charismatic* vagy *emblematic* vagy éppen egy *magician,* és persze mindig ő a *winner.* Egy jó keksztől is már-már szexuális csáberőt követel meg a piac, ami aztán lehet *seductive, disarming, unsurpassed, incomparable:* a keksz vélt és remélt élvezeti hatása jelzőkkel tetszés szerint fokozható. A piac kívánalmai szerint a szereplők mindig túltesznek egymáson: *outdo, outwit, outweigh, outmanoeuvre*. A reklám nyelve mind feljebb és feljebb srófolja a művészi teljesítmény értékét is, amely *irresistable, opulent* vagy egyszerűen *timeless* minősítést kap, sokszor persze érdemtelenül.

A nyelvi infláció elérte Európát is, ahol a korábban tárgyszerű német nyelvbe is betolakodtak a túlzások. Németül is *fantastisch* és *super* lett, ami jó vagy éppen csak megfelelő volt, és a kiválóságot a *Klasse,* az *Exzellenz,* a *Phänomen* és az *Allererste* jelentik. Bizonyos szuperlatívuszokat már német szavakkal sem lehet kifejezni, itt átveszik az angol eredetit: *cool, smart*. Mindeközben 2008-ban a német nyelvben megjelent a *postamerikanisches Zeitalter* és a *postamerikanische Weltordnung* kifejezés, amely az amerikai világhatalom végét jövendöli.

A nyelvi infláció Magyarországot is utolérte. A magyarban lépten-nyomon jelen van a *karizmatikus, a kultikus, az emblematikus* és a *megkerülhetetlen,* itthon is van már *király, császár, pápa* és *guru*. Az interjú mindig *exkluzív,* a felkapott jogász *sztárügyvéd* lett.

A legfrissebb hírek közé tartozik, hogy a japán nyelv megóvására lérehozott civil szervezet vezetője beperelte az NHK japán közszolgálati televíziót az angol nyelvből származó jövevényszavak túlzott használata miatt. Ezek a kifejezések szerinte érthetetlenné teszik a műsorokat és szorongással töltik el a nézőt. Takahasi Hodzsi 1,41 millió jent (3,3 millió forintot) követel, mivel „Japán túlzottan amerikanizálódik. Úgy érzi, hogy Japán egyre inkább az Egyesült Államok egy tartományává kezd válni. … Ez a japán kultúrát, illetve az ország egészét érintő kérdés" – mondta az idős japán nyelvvédő az AFP francia hírügynökségnek (*Népszabadság,* 2013. június 28. 3.).

5. Globális kommunikáció

Az amerikai angol természetesen híven fejezi ki az amerikaiak gondolkodását és kultúráját, miközben ugyanilyen síkon hat is az átvevő országokban. Lassacskán nem kerül rá a szellemi térképre az a mű, amelyet nem angolul tesznek közzé (noha például az

irodalmi Nobel-díj kilátásainak ma is jót tesz a svéd megjelenés). Egyre inkább angollá válik a felsőoktatásban használt nemzetközi tankönyvanyag. Terjedőben van a bonyolultnak vagy csak egyszerűen hosszadalmasnak számító irodalmi művek (Shakespeare, Trollope) mai angol nyelvre történő átírása, a „ballasztanyagtól" megtisztított, filmszerűen követhető, leegyszerűsített történetek előállítása. (Ez a tendencia a hazai könyvkiadást is elérte – l. a legújabban kiadott három rövidített Jókai-művet.) E kulturális irányzat célja kereskedelmi: minél nagyobb tömegeket kíván elérni, és ez szükségképpen a nyelv egyszerűsítését igényli. A verseny nemcsak a nyomtatott kulturális termékek között zajlik, hanem elsősorban a vizuális művek piacán, ahol kevés szóval vagy egyenesen szavak nélkül is fontos tartalmak közölhetők. Nem az angol nyelv az oka, és nem is egyedüli hordozója annak a korszakos átalakulásnak, amely a szóbeliségtől a látvány, a vizualitás felé tereli a gondolkodást, a tanulást, a szórakoztatóipart és a kommunikációt. A nemzetközi angol nyelv ennek a folyamatnak támasza és hírnöke, részben hordozója, de nem elindítója.

Ennek a bonyolult kölcsönhatásokból álló folyamatnak hajtóereje részben a technikai fejlődés, részben a kereskedelem igényei, az egész felgyorsult 20-21. századi élet parancsa volt. A nemzetközi angol nyelv ipari méretekben duzzasztotta fel a nyelvtanulást és -tanítást, a fordítást, a tolmácsolást. A nem angol nyelvű, kisebb országok lakosainak létérdeke lett Európában, Ázsiában egyaránt, hogy megtanuljanak angolul kommunikálni. Becsült adatok szerint mintegy 750 millióra tehető az angolul tanulók száma világszerte. (A számadatot l. az *Encarta* hirdetésében is: http://www.goodreads.com/book/show/12058131-encarta-world-english-dictionary.) A könyvkiadás és az internetes felületek mind jelentősebb hányada foglalkozik kultúraközvetítéssel. A szótár lett a 21. század bibliája, pl. a *Cambridge International Dictionary of English* (1995) vagy az *Encarta World English Dictionary* (1999). Olyan nagy kiadók is szótárakat adnak ma ki, amelyek korábban sohasem foglalkoztak egynyelvű (angol) szótárakkal, mint például a Cambridge University Press. Egy másik szótár, az *Encarta World English Dictionary,* azaz „a világangol szótára" 2078 nagyalakú oldalon az első olyan kísérlet, amely „az angol nyelv új, világméretű státuszát tükrözi", s a nyelvet „globális nyelvnek" nevezi (Rooney 1999: XI). A szótár főszerkesztője, Kathy Rooney adatai szerint 1999-ben 375 millió ember beszélte az angolt anyanyelvként és újabb 375 millióan használták második nyelvként. A világ számítógépein tárolt információ nyelve már tíz évvel ezelőtt is 80 százalékban volt angol, az internetes honlapok 85%-a. A világháló használóinak 68%-a volt akkor angol anyanyelvű. Kathy Rooney a szótár újszerűségét abban jelöli meg, hogy míg a korábbi nagy angol szótárcsaládok nemzeti kultúrákhoz kötődtek, mint például az *Oxford* a brithez és a *Webster* az amerikaihoz, az *Encarta* túlmegy a nemzeti határokon és kulturális kötöttségeken, és az angol nyelvet világméretű jelenlétében, globális civilizációs jelenségként kísérli meg megragadni és bemutatni (Rooney 1999: XI).

Az angol nyelv térnyerése magával hozta a kultúrák közötti különbségek erodálódását is. Ennek politikai, gazdasági és társadalmi hatása rendkívüli, hiszen azok az országok, amelyek nyelveinek beszélőszáma jóval alacsonyabb, sokszor a kulturális túlélésért, megmaradásért küzdenek. Ha az Európai Unió közös nyelve az angol lesz (máris az), ez folyamatos sorvadásra ítélheti a nemzeti kultúrákat, amelyek várhatóan mind kevesebb pénzt és lehetőséget kapnak saját fejlődésük ösztönzéséhez.

A globális angol jövőjét hívei és kritikusai sokféleképpen látják. Indiában, Salman Rushdie szerint, a fiatalabb nemzedékek az angolban immár nem a gyarmatosítás

eszközét, hanem a helyi nyelvek egyikét látják. Az angol nyelven író, az Egyesült Államokban most elhunyt nigériai regényíró, Chinua Achebe (1930–2013) olyan angol nyelvet sürgetett az afrikai írók számára, amely „egyszerre egyetemes is, de képes hordozni a sajátos tapasztalatot is… Úgy érzem, hogy ennek egy új angolnak kell lennie, teljes lelki közösségben ősi otthonával, de átszabva az új, afrikai közeg igényei számára" (Crystal 2003: 184).

A helyi változatok kialakulása és felcseperedése ellenére, azzal párhuzamosan várható, sőt már tapasztalható, hogy kialakul a WSSE, azaz a *World Standard Spoken English,* a beszélt világangol sztenderdje. Sok ember máris többféle angolt beszél, mást otthon s megint mást a munkahelyen vagy a helyi közösségben, s a műveltebbek képesek az írásos sztenderd használatára is. A vízió az angol fejlődésének megállásáról és a latin mintájára történő elhalásáról aligha realitás, de igaz az, hogy az angol nyelvek pluralitásának korába léptünk (Kövecses 1997: 126–138). Ha joggal féltjük is nemzeti nyelveinket, kultúráinkat az angol térhódításától, mégis örülhetünk, hogy mindeközben egyre inkább van a világnak közös nyelve, amely talán a nemzetközi megértést is szolgálja, s nemcsak nyelvi síkon. Ez Magyarországnak is érdeke, különös tekintettel a finnugor nyelvcsalád, s azon belül is a magyar nagy nyelvi elszigeteltségére.

Amerika lett az 50-es évektől kezdve a modern világ legvonzóbb jelképe. Az amerikai évszázad szinte ellenállhatatlan példaként állította a fiatal nemzedékek elé az amerikai életformát, a hatalmas autócsodákat, a gyors érvényesülés modelljét, a nagy és ragyogó otthonok nálunk elérhetetlen mintáját, a monumentalitás igézetét. Mintegy fél évszázad alatt az angol a legnagyobb nemzetközi nyelv, igazi világnyelv lett, a globális kommunikáció legfontosabb eszköze.

Az amerikai angol és a sokféle általa közvetített érték lenyűgöző hatást váltott ki Magyarországon csakúgy, mint egész Európában. Már 1989 előtt, tiltott gyümölcsként is, s még inkább a kelet-közép-európai politikai és katonai fordulatok után az angol nyelv és az amerikai értékrend robbanásszerű hatást váltott ki a világnak ezen a felén is. 1980-ban a felnőtt korú magyar lakosság alig kilenc százaléka beszélt valamely idegen nyelven, mára ez az arány 29%-ra ment fel (Medgyes 2011: 86). 1989–1990-ben az általános iskolások 4,54%-a tanult angolul, 2008–2009-re az arány 68%-ra változott (Medgyes 2011: 112). Ez tisztán kommunikációs szempontból hasznos és időszerű fordulat volt, bár olyan nyelvtanulási monokultúrát valósított meg és népszerűsített, amely veszélyezteti a kultúrák pluralizmusát, az internacionális érintkezés sokszínűségét, a helyi hagyományok továbbélését.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen például hosszú évek óta messze kimagaslik az angol szakos hallgatók száma, szemben a többi nyelvszakosokéval, kivéve bizonyos fokig a németet. 2012-ben az angol alapszakra felvételt nyert 279 hallgató a 6. helyen szerepelt a legtöbb ELTE-s hallgatót felvevő tíz alapszak között, egyedüli nyelvszakként (http://felveteli.elte.hu/miertelte). Medgyes Péter nem félti mindettől a nemzettudatot. „Vagy ha mégis, arról nem az angol nyelv tehet. Ami pedig a magyar nyelvet illeti: ellenáll, befogad, beépít, alkalmazkodik – hál' istennek, nem szerepel a globalizáció által kihalásra ítélt nyelvek listáján" (Medgyes 2002: 280). (Ehhez l. Medgyes cikkének bibliográfiáját (2002: 281–283), ugyanott többek között a velem készült interjú elemeit (2002: 265, 266, 275, 279) és saját korábbi cikkemet (Frank 1995).)

A brit és az amerikai angol kultúra értékrendjével is nagyon sok pozitív hagyomány került át a La Manche-csatornán, illetve az Atlanti-óceánon, mindenekelőtt a régi-új

parlamentarizmus, a demokrácia, az alkotmányosság, a szabadság, az emberi szuverenitás, a szolidaritás Amerikában már évszázados politikai kultúrája. Nagy kár, hogy a magyar átlagember számára az amerikai értékrendből mégis az erőszak, a szabad fegyverhasználat, a könnyen felbontható család, a gyors és gátlástalan karrier, a szexuális szabadosság televíziós képe bír nagyobb vonzerővel, mivel ezek erodálják megfontoltabban haladó, a hagyományokra inkább építő, helyhez kötöttebb világunkat.

Jegyzetek

[1] Ez a dolgozat következő cikkeim felhasználásával készült: Frank T. (2004), Frank T. (2009a), Frank T. (2009b), Frank T. (2011).

[2] F. Procter-Brown (Orthological Institute) levele Kelen Péter Pálhoz, London, 1939. május 1. Szalai Veronika szívességéből.

[3] 'Benny, we don't understand': Pope Benedict tweets in Latin for the first time but draws a blank response from many followers. *Daily Mail,* 20 January 2013. http://www.dailymail.co.uk/news/article-2265482/Pope-Benedict-tweets-Latin-time-draws-blank-response-followers.html (Letöltve: 2013. június 24.). Stephanus Nugator: Pontifex dignitate sua se abdicavit – a pápa lemondott. http://laudator.blog.hu/ (Letöltve: 2013. június 24.)

[4] Pápaválasztás – latinul szavaznak a bíborosok. *Erdély.ma*. 2013. március 8. http://erdely.ma/hitvilag.php?id=137145 (Letöltve: 2013. június 24.)

[5] Jean Branford and William Branford: *A Dictionary of South African English* (Cape Town: Oxford University Press, 1978/91); Penny Silva, ed.: *A Dictionary of South African English on Historical Principles* (Oxford: Oxford University Press, 1996); Rajend Mesthrie: *Lexicon of South African English* (Leeds: Peepal Tree Press, 1992); Harry W. Orsman, *The Dictionary of New Zealand English* (Auckland: Oxford University Press, 1997); Joan Hughes, ed.: *The Concise Australian National Dictionary* (Melbourne: Oxford University Press, 1989); F. G. Cassidy and R. B. Le Page: *Dictionary of Jamaican English* (Cambridge: Cambridge University Press, 1967); Richard Allsopp: *Dictionary of Caribbean English Usage* (Oxford: Oxford University Press, 1996); Lise Winer: Trinbagonian, *English Today* 18, 1989, 17–22.

Irodalom

Brawner Bevis, T., Lucas, Ch. J. 2007. *International Students in American Colleges and Universities, a History*. New York: Palgrave-MacMillan.

Cheshire, J. (ed.) 1991. *English Around the World. Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. 1995. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. 2003. *English as a Global Language.*[2] Cambridge: Cambridge University Press.

Czene G. 2013. A jó pápa nem akar pápa lenni. *Népszabadság Online* 2013. március 3. Letöltve: 2013. jún. 24.

Frank T. 1995. Az amerikai kultúra értékei és bírálói. *Társadalmi Szemle* L. évf. 7. szám. 28–39.

Frank T. 1999. Az amerikai évszázad. *Európai Szemle* X. évf. 2. szám. 99–108.

Frank T. 2004. Nemzetekfeletti nyelv és nemzeti fennmaradás. Kulturális politikák esélyei Kelet-Közép-Európában. *Magyar Tudomány* CXI (IL). évf. 8. szám. 808–823.

Frank T. 2009a. Birodalmi tudat és nyelvi infláció. In: Frank T., Károly K. (szerk.) 2009. *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón*. Budapest: Tinta Kiadó. 257–268.

Frank T. 2009b. A világangol: áldás vagy átok? In: Bárdosi V. (szerk.) 2009. *Quo vadis philologia temporum nostrorum? Korunk civilizációjának nyelvi képe.* Budapest: Tinta Kiadó. 121–127.

Frank T. 2011. Hazánk s a Külföld. *Educatio* XX. évf. 2. szám. 150–165.
Fukuyama, F. 1992. The *End* of *History and the Last Man*. Free Press.
Hughes, R. 1993. *Culture of Complaint*. Oxford: Oxford University Press.
Kennedy, P. 1992. *A nagyhatalmak tündöklése és bukása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Kövecses, Z. 1997. Will American English Be the Next Dead Language? In: *Living with America, 1946–1996. European Contributions to American Studies*. Vol. XXXVIII. Amsterdam: VU University Press. 126–138.
Kövecses, Z. 2000. *American English: An Introduction*. Peterborough: Broadview Press.
Luce, H. 1941. The American Century. *LIFE magazine*, 17 February 1941.
McArthur, T. 2003. *Oxford Guide to World English*. Oxford: Oxford University Press.
Medgyes P. 2002. „Very English – Very Good!" Gondolatok az angol nyelv magyarországi térhódításáról. In: Kovács J. M. (szerk.) 2002. *A zárva várt Nyugat. Kulturális globalizáció Magyarországon*. Budapest: 2000 – Sík Kiadó.
Medgyes P. 2011. *Aranykor – nyelvoktatásunk két évtizede: 1989–2009*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Mesthrie, R.,Bhatt, R. M. 2008. *World Englishes. The Study of New Linguistic Varieties*. Cambridge: Cambridge University Press.
Müller, G. 2009. Wörter des Jahres 2008. Bemerkungen zur Gegenwartssprache. *Der Sprachdienst* 53. 1. 1–15.
Nau, H. R. 1990. *The Myth of America's Decline. Leading the World Economy into the 1990s*. New York–Oxford: Oxford University Press.
Ostler, N. 2005. *Empires of the Word: A Language History of the World*. New York: Harper Perennial.
Phillipson, R. 1993. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
Potowski, K. 2010. Language diversity in the USA: Dispelling common myths and appreciating advantages. In: Potowski, K. (ed.) 2010. *Language Diversity in the USA*. Cambridge: Cambridge University Press. 1–24.
Procter, P. (editor-in-chief) 1995. *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
Rooney, K. (ed.) 1999. *Encarta World English Dictionary*. New York: St. Martin Press.
Schlesinger, Jr., A. M. 1991. *The Disuniting of America. Reflexions on a MulticulturalSociety*. New York: W. W. Norton.
Schneider, E. W. 2011. *English Around the World. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
Susman, W. I. 1984. *Culture as History: The Transformation of American Society in theTwentieth Century*. New York: Pantheon Books.
Sykes, Ch. J. 1992. *A Nation of Victims: The Decay of the American Character*. New York: St. Martin's Press.
Tagliabue, J. Latin finds a new life, in Finland. *International Herald Tribune*. April 9. 2013. 3.
Vincent, B. 1997. From Dead Latin to Dead English: On the Lethal Effects of Linguistic Universalism. In: *Living with America, 1946-1996. European Contributions to American Studies*. Vol. XXXVIII. Amsterdam: VU University Press. 113–125.
The World Almanac and Book of Facts 2012. New York: World Almanac Books. http://www.antiwar.com/casualties/ (Letöltve: 2013. június 24.)
http://www.infoplease.com/ipa/A0908742.html (Letöltve: 2013. június 24.)
http://www.goodreads.com/book/show/12058131-encarta-world-english-dictionary (Letöltve: 2013. június 24.)
http://felveteli.elte.hu/miertelte (Letöltve: 2013. június 24.)

Hidasi Judit

Interkulturális kommunikáció – multikulturális kontextus

Kulcsszavak: a világban zajló gazdasági és társadalmi folyamatok terminológiája, a terminusok tartalma, kialakulásuk okai, a velük kapcsolatos használatbeli problémák, prognosztizálható tendenciák, kutatási és oktatási perspektívák

1. Bevezetés

Napjainkban a világban zajló gazdasági és társadalmi folyamatok jellemzésére avagy alakulásának a leírására a leggyakrabban alkalmazott hívószavak közé tartoznak a globalizáció, az integráció, a nemzetköziesedés, az interkulturalitás, a multikulturalizmus, a plurikulturalizmus, a diverzifikáció vagy a sokszínűség – hogy csak néhány már-már agyonhasznált fogalmat említsünk. Némely szó vagy kifejezés első pillantásra csak az idegen terminus magyar változatának tűnhet, ámde alaposabb vizsgálat után el kell ismerni, hogy e fogalmak jelentéstartalma és vonatkoztatási köre más és más – és a közéleti vagy médiadiskurzusban történő helyes alkalmazásukhoz igenis elvárható lenne a fogalmak tisztázása. Az előadás arra tesz kísérletet, hogy röviden áttekintse e fogalmak kialakulásának és megjelenésének társadalmi és gazdasági mozgatórugóit, hogy rámutasson a nyelvi alakzatok mögött rejlő tartalomra, és bemutassa a jelentésbeli átfedéseknek tulajdonítható használati anomáliákat, továbbá hogy jelezze azokat a prognosztizálható tendenciákat, amelyek hatással lesznek a személyközi és közéleti kommunikáció alakulására a belátható jövőben.

Értelemszerűen érintjük a technológia fejlődésének betudható érintkezési és kommunikációs paradigmaváltást is, annak összes pozitív és negatív hozadékával együtt. Kitér az előadás a nyelv és a nyelvek szerepére és lehetőségeire a multikulturális kontextusban – taglalva a multilingvalizmus és plurilingvalizmus mint fogalmak értelmezési tartományát is. Végül röviden kijelöljük Magyarország helyét ezekben a folyamatokban – rámutatva arra, hogy a kommunikáció mint diszciplína előtt milyen kutatási és oktatási perspektívák állnak.

2. Tendenciák és fogalmak

Napjainkban világszerte sajátos módon két tendencia érvényesülésének vagyunk a tanúi a minket körülvevő világ, az életformák, az életvitel, a tárgyak és a viselkedésminták területén. Az egyik tendencia az egységesülés irányába mutat, a másik pedig pontosan ellenkezőleg a sokszínűség fokozódását jelzi (Hidasi 2008b). Egyrészt tapasztalhatjuk azt, hogy a fejlett világban az emberek többé-kevésbé hasonló módon öltözködnek, a fiatalok szinte azonos zeneszámokat hallgatnak, nagyjából ugyanazokkal a tárgyakkal veszik magukat körül: legyenek azok bútorok, okostelefonok vagy egyéb műszaki újdonságok. Ugyanakkor azt is érzékelhetjük, hogy például a kulinária soha nem látott

választékát élvezhetjük a nagyobb városokban, vagy hogy mind a munkahelyi, mind a lakóhelyi közösségek a korábbinál sokkal jelentékenyebb mértékben multikulturálissá váltak. Az első tendenciát a globalizációnak szokás tulajdonítani, míg a második tendencia a diverzifikáció folyamatához köthető.

Ezeket a tendenciákat és folyamatokat Európában is érzékeljük, a mindennapokban csakúgy, mint a munka világában. Csakhogy az Európában zajló folyamatok hátterében és azokkal párhuzamosan még egy meghatározó szervező erő működik: az integráció. Az integráció és a globalizáció fogalmát sokszor egymás szinonimájaként is használják – különösen az EU kontextusában –, pedig a két jelenség nem azonos tartalmakat fed le, és vonatkoztatási köre sem azonos. Közös bennük az eredmény, azaz az egységesülés – habár az odáig vezető folyamat maga alapvetően más. Az *integráció* kifejezés általános értelemben egységesülést, beilleszkedést vagy beolvadást, hozzácsatolást jelent. Az integrációnak több formája, célja, módja létezik: beszélhetünk gazdasági, regionális, politikai vagy társadalmi integrációról. Lényeges elem az integrációs folyamatban az önkéntesség, a saját elhatározáson és döntésen alapuló csatlakozás. A *globalizáció* mint fogalom a folyamat által érintett országok és közösségek számára kevéssé biztosítja a szabad választás lehetőségét: globalizáció alatt a nyugati civilizáció kezdeményezésére történő világszintű egységesedési (univerzálódási) folyamatokat és azok következményeit értjük az élet számos területén, úgymint gazdasági globalizáció, pénzügyi globalizáció, kereskedelmi globalizáció, kulturális globalizáció, információs globalizáció stb. (Lewis 2001). Ezek alól a folyamatok alól kivonni magát az érintetteknek aligha lehetséges, vagyis a globalizáció konnotációjától elválaszthatatlan egyfajta „kényszerjelleg, amely elől nincs menekvés". Talán ez magyarázza, hogy a globalizációt általában negatív felhanggal szokás emlegetni, és sokkal több utalás történik a globalizáció hátrányos oldalaira és következményeire, mint némely tagadhatatlan előnyére (Pintér 2002). Egyszerűsítve az 1. táblázatba foglalva vethetjük össze a két folyamatot:

1. táblázat
A globalizáció és az integráció összevetései

GLOBALIZÁCIÓ	INTEGRÁCIÓ
nem önkéntes	önkéntes
kényszer hatására: nincs választás	nincs kényszer: van választás
alárendelő (vertikális) kapcsolat	mellérendelő (horizontális) kapcsolat
kiszolgáltatottság: az inferior félnek nincs ráhatása a folyamat alakulására	partnerség: minden együttműködő félnek van ráhatása a folyamat alakulására

3. A globalizáció olvasatai

A globalizáció értelmezési és vonatkoztatási köre egyre tágul (Berger–Huntington 2003): eleinte elsősorban *egységesülés*t értettek alatta (Cséfalvay 2004). Ezt az egységesülést az egységesítési cél hívja elő – ami racionalizálási szándékkal történik. Ezeknek a folyamatoknak a következményei lecsapódnak a banki szolgáltatások egységesülésében vagy a világméretű étteremláncok és hotelláncok kiépülésében: a világ bármely részén a fogyasztó ugyanazt kapja, és a működtetés – az egységesség okán – racionálisabb és gazdaságosabb. A globalizáció egy másik olvasata a *globális elérhetőség.* Ez

megnyilvánul az árucikkeknek – azok eredetétől független – elterjedésében és értékesítésében, a divat és a szolgáltatások univerzálódásában. Mindez nagyon kényelmes egyfelől – hiszen a megszokott borotvakrémet a világ minden táján be lehet szerezni –, ugyanakkor nagyon unalmas másfelől. Hiszen a helyi jellegzetesség, a helyi ízek, a helyi karakterisztikumok háttérbe szorulnak, a *couleur locale*nak már nem jut hely a mindent elborító globalizációs folyamatban. Egy harmadik – negatív – olvasatát a globalizációnak az a folyamat adja, amelynek eredményeképpen a gazdaságilag gyenge országok kizsákmányolása zajlik a *világ termelő gazdaságainak összekapcsolása* által: megvalósul a kapitalizmustól való függőség sosem látott mértékű rákényszerítése a kiszolgáltatottabb országokra. A negyedik értelmezés a *termelési folyamatok vagy a szolgáltatások átstrukturálására* vonatkozik: az *outsourcing,* azaz a termelés vagy szolgáltatás kihelyezése olcsóbb munkabérű országokba, amely mindenekelőtt az érintett cégeknek előnyös, mert a vállalatok profitja így nő, de a belföldi termelés visszaszorul, azaz nemzetgazdasági szinten az adott ország ipari termelése kiüresedik – ami felmérhetetlen társadalmi feszültségeket implikálhat (lásd pl. Japán esetét: Hidasi 2008c). A gyártáskihelyezés egy másik motivációját jelentheti az a megfontolás is, hogy mely országban tudják a legnagyobb szakértelemmel, a legnagyobb hatékonysággal előállítani az adott alkatrészeket – amelyekből aztán végül összeáll az egész termék. Erre kitűnő példát szolgáltat az autóipar, az informatikai ipar vagy a repülőgépgyártás – amelynek a végtermékei több országból, több helyi beszállítótól érkező alkatrészek összeszereléséből állnak össze. Végül a globalizációnak van egy olyan olvasata is, amely azt az *amerikanizálódás* fogalmára redukálja: az uralkodó (amerikai) értékek mentén zajló morális, jogi, pénzügyi és kulturális egységesülésről van szó. Az amerikai értékek globalizálódása a biztosítási, a szerzői jogi, a pénzügyi és sok vonatkozásban a kulturális szféra területén is (pl. a hollywoodi filmek terjeszkedése) érzékelhető.

A globalizálódási folyamatok felgyorsulása a mobilitás felerősödésének köszönhető – fizikai és virtuális értelemben egyaránt. Norvég lazacot azért lehet kapni a kecskeméti ABC-ben, mert a logisztikai szolgáltatások fejlődése lehetővé teszi az árucikkek hatékony és gyors cseréjét; pályázatbírálatra azért lehet felkérni egy nemzetközi szakembergárdát, mert a fizikai helytől függetlenül – azaz virtuálisan – kapcsolatot tudnak tartani elektronikus úton. Mondani sem kell, hogy mindehhez a *technológiai és különösen az informatikai feltételek* megléte szükségeltetik – ami az egész globalizációs folyamat egyik fő katalizátora. Egy másik fontos katalizátor az *angol nyelv,* amely – mint közös kódrendszer – lehetővé teszi a gyors és hatékony kommunikációt.

4. Az európai gyakorlat

Az integráció az Európai Unió szervezeti keretei között (sikeres integrációs példák ugyanis Európában korábban is voltak – elegendő csak az Osztrák–Magyar Monarchiára mint konstruktumra gondolni) meghatározott ütemben és meghatározott forgatókönyv szerint terjedt ki a kereskedelem, a vám, a gazdaság, a pénzügyek, a védelem és biztonság, valamint a politika területeire, és a monetáris politikától a jogalkotásig egyre inkább elhatalmasodni látszik. Mégis két területen: a kultúra és a nyelv vonatkozásában az integráló törekvések mellett, azokkal párhuzamosan a diverzifikálódásra utaló törekvések is jelentkeznek. Borgulya Ágnes (Borgulya 2006) is rámutat, hogy Európa kulturális és nyelvi valóságát sajátos módon egyidejűleg két – bizonyos szempontból

ellenkező előjelű – hatás alakítja: a diverzifikáció és a globalizáció. Míg az előbbi a nemzetköziesedéshez köthető, és arra utal, hogy egy adott nemzet vagy ország kultúrája mellett kapjanak teret más nemzetek és országok kultúrái is, a globalizáció éppen ellenkezőleg: világméretekben zajló egységesülést implikál.

Társadalmi szinten ez az egységesülési és bizonyos értelemben homogenizálódási folyamat a társadalmi tudat torzulásához vezethet – felmerül a „ki is vagyok én?", „kik is vagyunk mi?" dilemmája és végső soron kialakulhat a szorongás az identitás elvesztésétől mind az egyén, mind a nagyobb közösség szintjén. Azt tapasztaljuk, hogy az európai integráció számtalan területre kiterjedő folyamatában létezik egy „üvegplafon" (egy úgynevezett *glass-ceiling*), amely megálljt parancsol azon törekvéseknek, amelyek a nyelvre és kultúrára vonatkozó érdemi integrációt érintenék. Ezek azok a területek ugyanis, amelyeknek a feladása a társadalmi tudatban már egyet jelentene a nemzeti és kulturális azonosság tudatának elvesztésével.

Erre az életérzésre való reagálásokként minősíthetők azok a kulturális és nyelvi megújulási és promóciós törekvések, amelyek Európában tapasztalhatók az utóbbi két-három évtizedben. Számos országban és régióban (Hollandia, Nagy-Britannia, Baltikum, Balkán, Erdély és Magyarország, Szlovákia és Csehország stb.) és számos műfajban (tánc, iparművészet, étkezési kultúra, nyelvhasználat, vallási mozgalmak stb.) tapasztaljuk a hagyományos, a helyi és a nemzetiségi szokások, tradíciók, karakterisztikumok felélesztésére és terjesztésére irányuló mozgalmakat (Hidasi 2008a). Nem véletlen az sem, hogy Európa-szerte megélénkült az országimázs építésének igénye: vannak országok, amelyeknek költségvetésében jelentős tételt tesznek ki az e célra fordítható eszközök. Ezekben a törekvésekben a másoktól való megkülönböztetés igénye nem csak a gazdasági-turisztikai vonzerő fokozását célozza, hanem a nemzeti identitástudat, a nemzeti önazonosság erősítésének eszközeként is szolgál. Erre pedig társadalmi tudat szempontjából szükség van egy homogenizálódó közegben. Magyarországon a *hungarikum* fogalmának megjelenése és gyors térhódítása is ebbe a jelenségkörbe sorolható.

De jure – az Európai Tanács és az EU szervezetei által is támogatottan – a „virágozzék száz nyelv, virágozzék száz kultúra" elv érvényesítésének nemhogy jogi akadálya nincs, hanem a pályázati pénzek egy része kifejezetten erre fordítódik (Fernandez Alonso – Moragas i Spá 2008). Ennek köszönhető például, hogy egy-két évtized alatt a walesiek a már-már kihalás szélén álló kelta nyelvükbe tudatos nyelvpolitikájuk révén új életet leheltek – és a fiatal nemzedék ismét aktív nyelvhasználójává vált az ősi welsh nyelvnek. A fríz nyelv ugyancsak feléledt Csipkerózsika-álmából – és lelkes aktivisták és nyelvművelők munkájának köszönhetően sokkal aktívabb szerephez jut a holland kulturális életben, mint néhány évtizeddel ezelőtt. Eltekintve azonban egy-két hasonló pozitív példától, nagy általánosságban mégiscsak megállapítható, hogy de facto a szemünk előtt zajlik a nyelvi fronton is a globalizáció. Az angol térhódítása az ok-okozat összefüggésének beszédes példája: a globalizáció révén terjed az angol, és az angol révén erősödik a globalizáció (Rosenhouse–Kowner 2008). Vagyis az angol a következménye és egyszersmind az eszköze is ugyannak a folyamatnak, a globalizációnak. Más kérdés, hogy a közös nyelv ismerete még nem feltétlenül jelenti a közös terminológia és a közös kommunikációs játékszabályok ismeretét is. Az „egy nyelvet beszélni" és az „egy nyelven beszélni" imperatívusza különösen erőteljesen jelentkezik a multikulturális és multilingvális Európában (Falkné Bánó 2001). Ugyanakkor az európai polgár *(european citizen)* eszméjéhez hozzátartozik a plurilingvális, azaz a több nyelven

kommunikálni képes polgárok nevelése, ami elvárásként fogalmazza meg, hogy anyanyelvén kívül két idegen nyelvet sajátítsanak el a tanulók lehetőleg még a közoktatásban.

Európában tehát határozottan jelentkezik és nyomon követhető az igény a multikulturalizmus, a sokszínűség megőrzésére és ápolására. Azzal párhuzamosan, hogy a nemzeti, nemzetiségi csoportkultúrák és nyelvek szóhoz jutnak és szerepet kapnak az emberek és a társadalom mindennapjaiban, lassan, de biztosan zajlik Európa szinte valamennyi országában a nemzetköziesedés – ami részben a mobilitás erősödésének, részben a migrációnak tulajdonítható (Huntington–Harrison 2000).

5. Mobilitás és migráció

A *sokszínűség* és a *nemzetköziesedés* nemcsak identitásépítő és identitásőrző funkciót tölt be, hanem egyéb pozitív, minőségjavító hozadéka is van. A soha nem látott minőségi igényesség kialakulása és a minőségi színvonal előállítása iránti elvárás az egyik pozitív kinövése a nemzetköziesedési folyamatnak. A jobb minőség eléréséhez nélkülözhetetlen a sokszínűség. A világon már nem is létezik vezető focicsapat, amelynek tagjai azonos nemzetiségűek lennének: minden klub igyekszik a legjobb játékost megvenni, és ezáltal biztosítani a színvonalat; a jobb zenekarok kivétel nélkül heterogének a nemzeti összetételt tekintve: a világszínvonalat csak akkor tudják elérni, ha a legjobbakat kicsemegézik a világkínálatból; a tehetős egyetemek felvásárolják a legjobb professzorokat a világ minden részéről – így biztosítandó a lehető legjobb színvonalat. De ahhoz, hogy új minőséget tudjunk a sportban, a művészetekben vagy a tudományokban elérni, azaz ahhoz, hogy megfeleljünk az innovációs elvárásnak, ugyancsak a sokszínűségből kell válogatni, és a legjobbakat kiemelni.

Mind a magasabb minőségi, mind pedig az innovációs igényt csak úgy lehet megvalósítani, ha teret adunk a *mobilitás*nak – ez gyakorta fizikai mozgást tételez fel, de a kollaboráció jellegétől függően néha a virtuális mobilitás is megoldást jelenthet – gondoljunk csak bizonyos nemzetközi kutatási projektekre. A mobilitás elsősorban adott professzionális kategóriákat érint: diákok, tanárok, művészek, sportolók, üzletemberek, munkavállalók stb. az elsőszámú érintettjei ezeknek a folyamatoknak. A mobilitás átmeneti elszakadást vagy kilépést jelent a hazai környezetből, az idegen kulturális környezetben való tartózkodás nem végleges célzatú, és ennek megfelelően van visszatérés.

Létezik egy másfajta fizikai helyváltoztatási módozat is, amit a *migráció* megnevezéssel jelölünk. Ennek az érintettjei lehetnek menekültek, akik különféle okok – legyenek azok politikai, ideológiai, gazdasági, természeti katasztrófából eredő stb. okok – miatt kénytelenek elhagyni a hazájukat, és más országban letelepedni. Az ő esetükben a valahonnan való eltávozás a fő cél, azaz az ún. *push*-faktor a mozgatóerő. A menekülteken kívül jelentékeny a kivándorlók és más országba bevándorlók, azaz a migránsok száma is, akik nem valami elől menekülnek, hanem valami felé. A jobb élet, ígéretesebb karrierkilátások, vonzóbb körülmények (kutatók, tudósok, művészek, sportolók számára), kedvezőbb adózási szabályozás (lásd pl. Gerard Depardieu esetét, aki a magas franciaországi adózást elkerülendő tette át székhelyét a kedvezőbb adózási feltételeket biztosító Oroszországba) vagy a színvonalasabb oktatás reményében egy más országban keresnek boldogulást. Ezeknél az immigránsoknál a *pull,* azaz a húzóerő az, ami motiválja az elmozdulást. Mindkét típusban fellelhetők a legális mellett az illegális kategóriába esők is – akik megfelelő hivatalos dokumentumokkal nem rendelkeznek, és

ennek ellenére próbálnak a hatóságokat megkerülve túlélni. Sajátos alcsoportot jelentenek az úgynevezett „ideiglenes migránsok", akik elsősorban munkavállalási, de nem végleges letelepedési szándékkal jelennek meg a külföldi munkavállalói piacon. Ezeket a mozgásokat természetesen a világtendenciák érdemben befolyásolhatják. A 2008-as gazdasági válság például leginkább ezt a típusú ideiglenes migrációt vetette átmenetileg vissza, de továbbra is jelentős maradt. 2008-ban több mint 2,3 millió munkavállaló érkezett ilyen formában az OECD-tagállamokba. Az ideiglenes migránsok egy jelentékeny része aztán különféle okok miatt a véglegesen letelepülők számát gyarapítja, mint ahogyan ez a külföldön tanuló diákok esetében is megfigyelhető. Nemzetközi felmérések szerint a külföldön tanulók 15-35%-a marad tanulmányai befejezését követően munkavállalóként az adott országban: vagyis a mobilitásból is bevándorlóvá válik egy réteg. A mobilitás és a migráció közötti különbséget röviden a 2. táblázatba foglalva mutatjuk be (Hidasi 2011):

2. táblázat
A mobilitás és a migráció összevetése

MOBILITÁS	MIGRÁCIÓ
oda-vissza mozgás	egyirányú mozgás
van visszatérés	nincs visszatérés
átmeneti állapot	állandósuló állapot
a külföldön szerzett tudás/javak/ismeretek visszaforgatása (akár az otthon-maradottak előnyére is) lehetséges	a visszacsatolás megszűnik: 1. menekülők (*push-faktor:* valami elől) 2. áttelepülők/bevándorlók (*pull-faktor:* valami reményében)

Mind a mobilitás, mind a migráció a multikulturalizmus kialakulásának eredői. Akár átmeneti, akár végleges természetű a multikulturalizmus egy adott országban, közösségben vagy régióban, bizton számíthatunk interkulturális kihívások megjelenésére. A különféle kulturális hátterű csoportok, munkahelyi és lakóhelyi közösségek, illetve egyének között valószínűsíthető az értékrendek ütközése a társadalmi érintkezések, az egészségügyi, oktatási, lakás- és életkörülmények, illetve szolgáltatások megítélése területén. A kommunikációs nehézségek sem zárhatók ki, még közös nyelvi ismeretek megléte esetén sem (Földes 2007). A multikulturalizmus sikeres kezelése, azaz a zökkenőmentes együttélés és kollaboráció kihívásokat jelent a bejövők és a befogadók számára egyaránt (Herm 2008).

Az interkulturális ismeretek és készségek tanulmányozása és szükségessége hagyományosan a bejövők, azaz az új kultúrába bekerülők számára fogalmazódik meg elvárásként. Ugyanakkor a multikulturalizmus erősödésével és intenzitásának fokozódásával rá kell döbbenni arra, hogy a befogadó kultúrák is kénytelenek lépéseket tenni az interkulturális ismeretek megszerzése, alkalmazása és jobb felhasználása irányában (Avramov 2008). Az eleve multikulturális Európában erősödik a diverzifikáció, és összetételében jelentős átrendeződések prognosztizálhatók a nem-őshonos migránsok megjelenésével (Herm 2008; S. Kriszt–Hidasi 2009; Hidasi 2009).

A színesedő multikulturalizmus számos kiaknázandó lehetőséget tartogat, de ugyanakkor nem kevés a szaporodó konfliktusok száma sem, amelyek a multikulturalitásból adódó eltéréseknek, azaz életviteli, érintkezési, viselkedésbeli és kommunikációs különbségeknek tulajdoníthatók. Azon kapjuk magunkat, hogy megszűnőben vannak a monokulturális terek. A sportpályáktól kezdve a vendéglátóiparon át az akadémia világáig a nemzetközi teamek megléte immár teljesen szokványossá válik. A vállalatok (transznacionális és multinacionális cégek) és nemzetközi szervezetek (ENSZ, EU, IMF, WHO, WTO stb.) életében már régóta megfigyelhető a határokon átnyúló működés és működtetés – amely egyébként a globalizáció elkerülhetetlen velejárója. A cél azonban egyre nemzetköziesedő közegünkben az, hogy a multikulturalitás ne akadálya vagy fékje legyen a hatékony együttműködésnek, hanem ellenkezőleg: a multikulturálisban rejlő lehetőségeket minél hatékonyabban lehessen kiaknázni. Ehhez viszont egyfajta lelki és szemléletbeli váltásra van szükség.

6. Intelligencia-kompetenciák

A világban való boldogulás egyik fokmérőjeként szokás hivatkozni az IQ-ra, azaz intelligencia-hányadosra *(intelligence quotient),* amely azt jelzi, hogy – másokhoz viszonyítva – ki milyen értelmi képességekkel rendelkezik, és ki milyen szinten és milyen gyorsan képes reagálni a környezetében zajló folyamatokra, történésekre – felhasználva és applikálva az ismereteit.

Másfelől ismeretes az érzelmi intelligencia, az EQ *(emotional quotient)* is, vagyis az a képesség, amelynek segítségével saját és embertársaink érzelmeit felismerjük, azonosítjuk, értelmezzük és kezeljük. Az EQ a képességek azon fajtája, amely a saját és mások érzelmeinek érzékelésével, kezelésével és pozitív befolyásolásával kapcsolatos. Érzelmi intelligenciánk hatással van emberi kapcsolataink minőségére, a stresszel szembeni magatartásunkra és tanulási, munkahelyi eredményességünkre is. Az érzelmi intelligencia fogalma a 90-es években kezdett igazán elterjedni, miután egyre inkább felismerték a jelentőségét a mindennapi életben. 1995 októberében jelent meg Nancy Gibbs érzelmi intelligenciáról írt cikke a Time magazinban (Gibbs 1995). Ebben a cikkben megemlíti Daniel Goleman könyvét (1996), valamint Mayer és Salovay munkáját (1990). A cikk nagyon megnövelte a könyv népszerűségét, és dominószerűen elindította a média érdeklődését az érzelmi intelligenciával kapcsolatban. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy életünk majd minden területén fontosabb szerepet játszik az érzelmi intelligencia, mint az értelmi intelligencia.

John D. Mayer és Peter Salovey vezette be ezen fogalmat a pszichológiába. Szerintük az érzelmek érzékelésének és megértésének a képessége egy újfajta intelligencia bevezetésének a szükségességét indokolja. A Mayer–Salovey-modell az érzelmi intelligenciát az érzelmi információk megértésének képességével és az érzelmekkel való érvelés képességével definiálja. Az érzelmi intelligenciát *(ability emotional intelligence)* négy fő területre osztják:

1) képesség az érzelmek pontos érzékelésére
2) képesség a gondolkodás érzelmek segítségével való előremozdítására
3) képesség az érzelmek jelentésének megértésére
4) képesség az érzelmek kezelésére

Ezt a négy képességet a szerzők egy képességi teszttel határozzák meg – melynek számos változata ismert és van használatban. Goleman (1996) átvette Salovey definícióját, és a következő öt érzelmi készség *(trait emotional intelligence)* kategóriáját határozta meg:

1) Képesség felismerni és megnevezni saját érzelmi állapotunkat; megérteni a kapcsolatot az érzelmeink, gondolataink és tetteink között.
2) Érzelmeink kezelésének a képessége – képesnek lenni ellenőrzést gyakorolni felettük, illetve a nem kívánatos érzelmi állapotokat kívánatosabb érzelmi állapotok irányába tolni el.
3) Képesség arra, hogy tudatosan olyan érzelmi állapotba kerüljünk, amely produktivitáshoz és sikerességhez vezet. (Az önmotiválás képessége.)
4) Képesség mások érzéseinek olvasására, érzékenynek lenni azokra, illetve befolyásolni őket.
5) Képesség kielégítő kapcsolatok létrehozására és fenntartására.

Mindezek az érzelmi információk kezelésére irányuló képességek és készségek az értelmi intelligenciától eltérően nem annyira „agyi" teljesítmények, hanem inkább a „szív" által motiváltak és determináltak.

Ami azonban multikulturalizálódó és globalizálódó környezetünkben a tényleges áttörést hozta, az a kulturális intelligencia, a CQ *(cultural quotient)* fogalmának a megjelenése és bevezetése. Ez a szellemi és mentalitásbeli hozzáálláshoz köthető fogalom sem nem az agy, sem nem a szív, hanem leginkább a „lélek" talajáról nyerhet értelmet. Earley és Ang (2003: 13) ezt egyszerűen úgy fogalmazta meg, hogy „az egyén képessége, amely lehetővé teszi számára, hogy kulturálisan eltérő környezetben hatékonyan cselekedjen, működjön és irányítson" (saját fordítás). Márpedig erre a képességre a multikulturális munkahelyi, iskolai, szervezeti és közösségi közegekben hangsúlyozottan szükség van.

A kulturális intelligenciahányados azon tulajdonságoknak, képességeknek a foka, amelyek meghatározzák, hogy mennyire vagyunk képesek megismerni, megérteni, adaptálni idegen kultúrák szokásait, hagyományait, értékrendjét. A kulturális intelligencia értelmezésének és alkalmazásának a hatóköre és vonzásköre ugyan szinte határtalanul széles, de ezen belül is kiemelt jelentőségű a humánerőforrás-menedzsmentben. Növekvő gyakoriságúak ugyanis az olyan munkahelyi formációk, amikor a munkahelyi vezető egy kulturálisan, etnikailag és nyelvileg tarka csapatot irányít, vagy ahol a munkatársak egy része idegen, kulturálisan új környezetben kénytelen helyt állni. Earley és Ang (2003) több embertípust és kapcsolódó viselkedési mintát különített el, amelyek röviden az alábbiak szerint jellemezhetők:

1) *A provinciális:* Aki hatékony „odahaza", de „nem találja a helyét" idegenben.
2) *Az elemző:* Módszeresen feltárja az idegen kultúra szabályait és elvárásait, tanulási stratégiát alakít ki, kidolgozza az együttműködés lépéseit.
3) *A természetes:* Döntően intuícióira támaszkodik, elveti a módszeres tanulást. Időnként hibázik.
4) *A „nagykövet":* Nem sokat tud arról a kultúráról, ahová érkezett, de meggyőzően kommunikálja, hogy odatartozik. Nagy az önbizalma, de kellő alázattal rendelkezik, hogy elismerje, amit nem tud, és ne becsülje le a kulturális

különbségek jelentőségét. Megfigyeli azokat a vezetőket, akik sikeresek lettek hasonló helyzetekben. A multinacionális vállalatok vezetői között ez a típus a leggyakoribb.

5) *A mimikri:* Fokozott ellenőrzés alatt tartja cselekedeteit és viselkedését. Gyorsan tanul és reagál, igyekszik átvenni a környezet stílusát, viselkedését. Átalakul, hasonul, bizalmat épít.
6) *A kaméleon:* Oly gyorsan asszimilálódik, hogy még a „bennszülötteket" is meghaladja, sőt olyan eredményeket is elér, amit azok nem tudnak. Az ehhez a típushoz tartozó munkahelyi vezetők nem gerjesztenek kulturális konfliktusokat. Magas a kulturális intelligenciaszintjük. Ez a típus egyébként aránylag ritka: a vezetőknek mindössze csak kb. 5%-a sorolható ebbe a kategóriába.

Ahhoz, hogy valaki idegen környezetben a lehető legcsekélyebb súrlódással, azaz a lehető legjobb hatékonysággal megállja a helyét, négy tényező együttes meglétére és összjátékára van szükség. Ezek az alábbiak:

- Metakognitív intelligencia: információszerzés és -befogadás
- Kognitív intelligencia: ismeretek birtoklása
- Motivációs intelligencia: nyitottság/kíváncsiság/fogadókészség
- Viselkedési intelligencia: alkalmazás

Kutatók rámutatnak, hogy nem elég az eltérő kultúrának történő puszta „kitettség". Attól, hogy valaki idegen közegben dolgozik és él, még nem biztos, hogy kulturálisan érzékennyé válik, és önmagától a kulturális intelligenciájának a szintje sem javul. A kulturális intelligenciaszint a tapasztalat alapú tanulás *(experimental learning)* modelljét figyelembe véve (Kolb 1984: ELT) fejleszthető (Rockstuhl–Seiler–Ang–Van Dyne–Annen 2011). A tanulás folyamata a megszerzett ismeretek és tapasztalatok integrálását, illetve beépítését jelenti, azaz a megfigyelési tapasztalatokat cselekvéssé érleli.

Ez az elképzelés konvergál azzal a felfogással, ami a tanulás szerepét nem az általa elért végtermékre, illetve egy adott eredményre szűkíti le, hanem folyamatként tekint rá. Ez nem más, mint az élethosszig tartó tanulás, azaz a LLL *(Life Long Learning)* filozófiája. Ez egy megszakítás nélkül zajló folyamat, amelynek során új ismeretekre teszünk szert, meglévő elképzeléseinket és szemléletünket képesek vagyunk revideálni, átértékelni, és végső soron megújulni – az új ismereteknek a már meglévőkbe történő integrációja által. Attribútumai közé tartozik a holisztikus szemlélet: a gondolkodás, az érzelem, a befogadás és a viselkedés alapján történő folyamatos alkalmazkodás és változás megvalósítása.

Hogy erre mennyire nagy szükség van, és hogy ez egy tényleges társadalmi igény, továbbá hogy ez a mai kor elvárása, azt számos tény bizonyítja. Például az, hogy a 2010-ben legkeresettebb tíz foglalkozás még nem is létezett 2004-ben; hogy jelenleg még nem is létező foglalkozásokra készítjük fel diákjainkat, mert olyan technológiákat fognak használni, amelyeket még majd csak most fognak kitalálni olyan problémák megoldására, amelyeknek a létezéséről még nem is tudunk; hogy 2011-ben négy munkavállalóból egy kevesebb mint egy évet dolgozott egy munkahelyen; és hogy két munkavállalóból egy kevesebb mint öt évet töltött egy munkahelyen. Ez a folyamat vélelmezhetően felgyorsul: az USA Munkaügyi Hivatalának előrejelzése szerint a mai

tanulók 38 éves korukig 10–14-szer fognak foglalkozást vagy állást váltani – és ehhez a korábbinál sokkal nagyobb rugalmasságra, alkalmazkodóképességre és nyitottságra van szükség. Ez bizonyos értelemben revízióra készteti a tanulásról és oktatásról alkotott eddigi elképzeléseinket.

7. A változásokra történő reakciók

A paradigmaváltásnak is minősíthető változások hátterében sok tényező áll – ezek közül három fontosat emelünk ki.

1) Felértékelődik a tudásbirtoklás helyett a tudásmenedzsment fontossága – hiszen a megszerzett ismeretek érvényessége a folyamatos változások miatt korlátozott. Viszont egyre nagyobb szükség lesz az ismeretszerzés, az ismeretrendszerezés és az ismeretalkalmazás, azaz a *knowledge management*hez kapcsolódó készségek és jártasságok kialakításához és hatékony alkalmazásához. Itt belép a módszertani ismeretek és eljárások fejlesztésének a szükségessége (pl. *e-learning, blended learning,* online oktatás és tanulás), ami a szemléletváltás mellett magas szintű technológiai ismereteket is feltételez.
2) A globalizáció az ismeretszerzés és tudásmenedzsment területén is érvényesül. Ahhoz, hogy lépést tudjunk tartani a világban zajló változásokkal, az új ismeretekkel és a nemzetközi vérkeringésbe aktívan be tudjunk kapcsolódni, elengedhetetlen egy közös érintkezési, kommunikációs kód alkalmazása. A mai korban ez az angol nyelv, amely mint lingua franca működik. Vagyis az angol mint idegen nyelv a tanulás céljából átminősül a tanulás és általában az ismeretszerzés eszközévé, ami számtalan minőségi és technikai következménnyel jár. Az egyik következmény az, hogy angolul tudni többé nem plusz-kompetenciát, hanem alapkompetenciát jelent. Ez a közoktatás tartalmától kezdve a munkaköri leírásokon át a média-vonatkozásokig messzemenő változtatásokat von maga után – amelyeknek kellő tempóban és minőségben érdekünk megfelelni.
3) A harmadik tényező a nemzetköziesedés maga. A nemzetköziesedés által okozott változások (multikulturális környezet, ismeretek hibridizálódása, fokozott minőségi elvárások) nyomon követése és az azokhoz való rugalmas alkalmazkodás (pl. a kulturális intelligencia (CQ) szerepének a felértékelődése, az angolon kívül más idegen nyelvi ismereteknek a szükségessége stb.) folyamatos megfelelési kényszert idéz elő – amellyel nehezen birkóznak meg a közösségek és az egyének is. Növekvő kihívást jelentenek az identitás-problémák is, a (közösségek és egyének szintjén) megélt multikulturalizmus társadalomlélektani és szociológiai következményei (Avramov 2008) és általában a migráció mint jelenség kezelése nem csak a nagypolitika és az adminisztráció, hanem a közösségi tudat szintjén is.

Jelentékeny átrendeződés figyelhető meg az interkulturalitás kezelésének a vonatkozásában is. Korábban az úgynevezett interkulturális tréningek *(cross-cultural training / diversity training)* jellemzően két vagy több párhuzamba állított szervezeti vagy nemzeti kultúra vonatkozásában négyfokozatú ismeretátadásban gondolkodtak (KSAO):

- speciális (ország- vagy kultúraspecifikus) ismeretek (Knowledge)
- speciális (ország- vagy kultúraspecifikus) jártasságok (Skills)
- speciális (ország- vagy kultúraspecifikus) képességek (Abilities)
- speciális (ország- vagy kultúraspecifikus) egyéb sajátosságok/tudnivalók (Others).

Manapság a viszonylatok az „interkulturalitás" dichotómiáról (Hidasi 2007) mindinkább a multikulturalitás irányába mozdulnak el. Jellemzően a kapcsolódó oktatás és tréningek

- nem ország- vagy kultúraspecifikusak, hanem inkább ráébresztenek a különbségekre,
- nem konkrét ismeretekre, hanem szenzitivitásra fókuszálnak,
- nem átadják az ismeretet, hanem inkább támogatják és elősegítik az ismeretszerzést,
- nem „tanítanak", hanem segítenek eligazodni.

A képzés maga az „interkulturális tréning" koncepciójából (amely alapvetően ismeretátadáson alapuló közvetítést jelent) átalakul „interkulturális coaching" (tapasztalaton alapuló) információ- és ismeretfeldolgozás-irányítássá (Ng – Van Dyne – Ang 2009).

Nem túlzás kijelenteni, hogy napjainkban érzékeljük a versenyfutást az idővel: az oktatást-tanulást érintő „robbanás" – mind tartalmi, mind pedig módszertani (technológia) tekintetben – prognosztizálható, csak az nem ismert, hogy ez mikor következik be. Kérdés, hogy képesek vagyunk-e olyan rugalmasságról és innovációs képességről tanúbizonyságot adni, amely elegendő ahhoz, hogy versenyben maradjunk – az idővel és a nemzetközi versenytársakkal az oktatási piacon.

Irodalom

Avramov, D. (ed.) 2008. *Acceptance of immigrants in Europe? Viewpoints about immigration and expectations towards foreigners in the Czech Republic, Germany, Estonia, Hungary, Austria, Poland, Slovenia and Finland.* Berlin: Pro BUSINESS.

Berger, P. L., Huntington, S. P. 2003. *Many Globalizations: Cultural Diversity in the Contemporary World.* Oxford: Oxford University Press.

Borgulya Á. 2006. Az európai egység kulturális sokszínűsége az értékrendek és a kultúraközi kommunikáció kutatása szemszögéből. In: *A prioritások és a konvergencia kölcsönhatása a magyar gazdaságban.* Tudományos Évkönyv BGF/2005. Budapest: BGF. 265–278.

Cséfalvay Z. 2004. *Globalizáció 1.0.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Earley, P. C., Ang, S. 2003. *Cultural Intelligence: Individual interactions across cultures.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Falkné Bánó K. 2001. *Kultúraközi kommunikáció.* Budapest: Püski Kiadó.

Fernandez Alonso, I., Moragas i Spá, M. (eds) 2008. *Communication and Cultural Policies in Europe.* Catalonia: Generalitat de Catalunya

Földes Csaba 2007. „Interkulturális kommunikáció": koncepciók, módszerek, kérdőjelek. *Fordítástudomány* 9. évf. 1. sz. 14–39.

Gibbs, N. 1995. Emotional Intelligence: the EQ factor. *TIME Magazine.* October 02, 1995.

Goleman, D. 1996. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.* New York: Bantam Books. (magyarul: *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó. 1997)

Herm, A. 2008. *Recent migration trends: citizens of EU-27 Member states become ever more mobile while EU remains attractive to non-EU citizens. Statistics in Focus.* Eurostat. 98/2008.

Hidasi J. (szerk.) 2007. *Kultúrák@kontextusok.kommunikáció.* Budapest: Perfekt.

Hidasi J. 2008a. *Interkulturális Kommunikáció*^{2}. Budapest: Scolar.

Hidasi J. 2008b. Közeledés vagy távolodás? Globalizáció és multikulturalizmus az Európai Unióban. Nádor O. (szerk.) 2008. *A magyar mint európai és világnyelv. A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai.* Budapest: Balassi Intézet (2008. április 3–5.) Vol. 5/1. 301–304.

Hidasi, J. 2008c. Culture Change and its Impact on Business Ethics in Japan. In: Zsolnai, L. (ed.) 2008. *Europe-Asia Dialogue on Business Spirituality.* Antwerp/Apeldoorn: Garant. 107–117.

Hidasi, J. 2009. Current issues of migration and multiculturalism in Europe. In: Castor, N. T. (ed.) 2009. *Global and International Migration – Realities of Labor Movements and International Marriages= Proceedings of the IFSSO XVIII. General Conference.* Chiang Mai (21–23 November 2009.) 56–63.

Hidasi J. 2011. Migráció és mobilitás. In: Nyusztay L. (szerk.) 2011. *Tanulmányok a nemzetközi migráció köréből.* Budapest: Perfekt. 44–56.

Huntington, S. P., Harrison, L. E. 2000. *Culture Matters: How Values Shape Human Progresss.* New York: Basic Books.

Kolb, D. A. 1984. *Experimental Learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prenctice-Hall.

Lewis, Richard 2001. *The Cultural Imperative: Global Trends in the 21st Century.* Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Ng, K. Y., Van Dyne, L., Ang, S. 2009. From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development. *Academy of Management of Management Learning and Education.* Vol. 8/4: 511–526.

Pintér E. 2002. *Globalizáció: Pro és Kontra.* Budapest: Accordia Kiadó.

Rockstuhl, T., Seiler, S., Ang, S., Van Dyne, L., Annen, H. 2011. Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world. *Journal of Social Issues*. 67: 825–840.

Rosenhouse, J., Kowner, R. (eds) 2008. *Globally Speaking: Motives for Adopting English Vocabulary in Other Languages.* Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters (140).

Salovey, P., Mayer, J. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality.* Vol. 9 (3). 1989–1990. 185–211.

S. Kriszt, É., Hidasi, J. 2009. Chinese Presence in Hungary. *Chinatown and Beyond=Proceedings of 2009 International Conference.* Vancouver: Simon Fraser University. 52–62.

EU Immigration Portal. http://ec.europa.eu/immigration/

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). www.unesco.org

United Nations Statistics Division Statistics. www.un.org/depts/unsd

Kiss Jenő

Gondolatok egy mindenkor időszerű kérdéskörről

Nyelv, nyelvhasználat és társadalom

Kulcsszavak: ember, nyelv, nyelvhasználat, nyelvtudomány, társadalom

1. Bevezetés

A XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson vagyunk. Nem tévedés: a XXIII.-on! Visszatekintve is tiszteletet parancsol a tény, hogy mindegyik eddigi kongresszus nagyszámú kutatót, előadót és érdeklődőt mozgósított. Ami pedig a tematikát illeti, a mostani kongresszuson is színes tematikai változatosság tárul elénk: 14 szekció, tehát témakör van megnevezve a programfüzetben (összehasonlításul: az American Association of Applied Linguistics 2010. évi konferenciája 16 témakörről szólt, l. Schmitt 2010: 1). Mintegy igazolva azt az – angol és a német nyelvű szakirodalomból is – jól ismert tényt, hogy az **alkalmazott nyelvészet**be minden olyan interdiszciplináris tudományt beleértünk-beleérthetünk, amelynek van nyelvtudományi vonatkozása, elsődlegesen persze az ún. kötőjeles nyelvészeteket, mint például az antropo-, bio-, etno-, euro-, neuro-, öko-, paleo-, pato-, polito-, pragma-, pszicho-, szociolingvisztikát. Ahogy Benkő Loránd és Szépe György írta: „Az alkalmazások jellegzetessége, hogy a nyelvészetnek társdiszciplínára van szüksége, a nyelvésznek pedig alkalmazó társra” (Benkő–Szépe 1971: 3). Az alkalmazott nyelvészetet úgy tekinthetjük tehát, mint amely a társadalmi gyakorlat minden területén vizsgálja az emberek nyelvi-kommunikációs cselekvését azzal a céllal, hogy eredményeit alkalmazza is a társadalmi praxisban (vö. Davies 2007, Davies–Elder 2007, Gruber–Menz 2003, Knopp 2011, Schmitt 2010; az előzmények régi időkre nyúlnak vissza, l. Platón és Arisztotelész említését: Schmitt 2010: 3, illetőleg Benkő és Szépe véleményét, hogy ti. Szenczi Molnár Albert is „alkalmazott nyelvésznek számít”: 1971: 3). A meghatározásból eleve következik, hogy a nyelvtudomány számos területének bevonása nemcsak lehetséges, hanem szükséges is.

Az alkalmazott nyelvészet a szociolingvisztikával van a legszorosabb kapcsolatban. Föl is merült korábban a kérdés, hogy a szociolingvisztika vajon alkalmazott tudományág-e vagy sem (tudjuk: nem csak az). Kühlwein három évtizeddel korábban azt írta, hogy az alkalmazott nyelvtudomány szükségképpen mindig szociolingvisztika (in: Hartig 1981: 21) – amennyiben ugyanis a nyelvhasználat és a társadalom összefüggésének kutatása, sőt a kutatási eredmények alkalmazása (innen: *alkalmazott nyelvészet,* l. az *Alkalmazott Nyelvtudomány* című folyóiratot is), illetőleg hasznosítása (innen: *hasznos nyelvészet,* l. Kontra 2010) is szándék, cél. Szépe György szerint „a szigorú (és sajátlagos fejlődésű) nyelvészeti elmélet és a sokféle társadalmi igény között levő széles sávban kialakulnak »tematikai tömörülések«, amelyek fokozatosan önállóvá válnak az alkalmazott nyelvészet keretén belül, illetőleg néha azon kívül” (2010: 54). Ennek igazolását láthatjuk például abban, hogy nemcsak az *Alkalmazott Nyelvtudomány*

(Budapest) és *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* (Miskolc) című folyóirat indult el, hanem a *Modern Nyelvoktatás,* a *Fordítástudomány,* a *Magyar Terminológia* és a *THL$_2$ (Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture / A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata)* is.

A tény, hogy jó ideje beszélünk már alkalmazott nyelvészetről, újabban pedig hasznos nyelvészetről is, annak természetes következménye, hogy a nyelvtudomány bizonyos eredményeinek alkalmazása társadalmi gondok megoldásához, enyhítéséhez bizonyítottan nyújt segítséget, biztosít lehetőséget, ad muníciót. Haszonelvű korunkban a „Mire jó ez vagy az?" kérdés szinte mindig fölmerül, természetesen a tudományműveléssel kapcsolatban is (a természettudományok vonatkozásában ez jóval korábban megtörtént már). Kontra Miklós egy közelmúltbeli szegedi előadásában egy jeles amerikai nyelvésznek (W. Wolfram) a *Journal of English Linguistics* 2012. évi számában megjelent cikkére hivatkozva mondta, hogy „a mai egyre romló gazdasági helyzetben a mind inkább üzleti szempontok szerint működő amerikai egyetemeken a nyelvészet meg is szűnhet, mert a döntéshozók nem tudják, hogy a nyelvészek olyan kutatásokat végeznek, amelyek relevánsak minden ember életének minden percére nézvést, s amelyek társadalmi hasznosítására elsőrangú lehetőségek kínálkoznak. Wolfram a bajok egyik okát abban látja, hogy az amerikai iskolákban a nyelvészet nem tantárgy, a másikat pedig abban, hogy a nyelvészek nem tudják »eladni« tudományukat, nem tudják meggyőzni a döntéshozókat tudományuk fontosságáról" (Kontra 2012: 1). Ha megkíséreljük nem nyelvész szemmel nézni a világot, akkor némi megnyugvással mondhatjuk: a szociolingvisztika ismertté válásával, illetőleg az „alkalmazott nyelvészet", és a „hasznos nyelvészet" elnevezések terjedésével – mindenekelőtt persze a velük jelölt tevékenységgel – sikeres lépést tettek a nyelvészek abba az irányba, hogy jobban fölfigyel a nyelvészetre a nyelvészeten kívüli világ általában, így talán a döntéshozók is. Utalok a gyakorlati alkalmazási lehetőségek ismertté válásának az ideológiai aggályokat felfüggesztő hatására az 1950-es évek második felében (részletesebben: Herman 1991: 17kk.).

2. A nyelv társadalmisága és az ebből következő nyelvészeti feladatok

2.1. Nyelv, ember, társadalom

Előadásom kiinduló tétele az az evidencia, hogy **a nyelv társadalmiságának tényéből is következnek nyelvészeti feladatok.** Másfelől az a Gombocz Zoltántól megfogalmazott kutatói igény is vezet, amely szerint a tudomány művelőinek időről időre el kell gondolkodniuk tudományuk alapkérdéseiről. Úgy vélem éppen ezért, nem lesz haszontalan, ha most az alkalmazott nyelvészet szemszögéből nézve is fontosnak tekinthető néhány általános kérdésről esik szó.

Nyelv és társadalom központi fogalmak a szociolingvisztikában és az alkalmazott nyelvészetben egyaránt. Tudvalévő ugyanis, hogy nyelv/nyelvhasználat és (emberi) társadalom egymást feltételező fogalmak. Van azonban valami, ami ezeket összeköti, s ami nélkül sem egyik, sem másik nincs. Tudniillik az ember, aki azonban úgyszintén függőségi viszonyban van, hiszen élete nyelvhez, egyszersmind emberi közösséghez (társadalomhoz) kötődik. Ember és nyelv sajátos viszonyban van egymással. Heidegger ezt úgy fejezi ki az ember oldaláról, hogy az ember nyelvbe foglalt létező. De erre utal Gombocz Zoltánnak a véleménye is, hogy az első és legfontosabb dolog nem elszakítani a nyelvet a beszélő embertől. A szóban forgó szoros kapcsolat részleteit nem taglalva

jelzem, magam azzal a felfogással értek egyet, hogy a nyelv az ember kognitív felszereltségének a része, s mint ilyen, biológiai adottság, egyszersmind azonban szociokulturális tényezőktől is meghatározott jelenség (gondoljunk a ***nyelviség*** és a ***nyelvűség*** szavakkal jelölt fogalmakra). Az ember az egyetlen létező, amely a tagolt beszéd elsajátítására, használatára és megértésére képes. Nyilvánvaló, elsajátítás nélkül nincs használat és nincs megértés sem. Az „elsajátítás" más szavakkal – egyszersmind leegyszerűsítve – egy vagy több nyelv szerkesztési és közlési tudásának a megszerzését jelenti (ez prototipikusan az elsődleges nyelvi szocializáció idején történik). A nyelvhasználat pedig nem más, mint az imént említett (megszerzett, elsajátított) nyelvi tudásnak az emberek által történő működtetése, „használása" (nomen actionis tehát), egyszersmind e használatnak a produktuma, beszélt vagy rögzített formában való megnyilvánulása (nomen acti tehát). Ahol nincs nyelvi tudás, ott nem lehet semmiféle nyelvhasználat sem. Ahol van nyelvhasználat, ott van nyelvi tudás is. S ahol van nyelvi tudás, ott van a környezet számára is érzékelhető vagy nem érzékelhető (ún. néma, csak a gondolkodás szintjén zajló) nyelvhasználat.

A nyelvhasználat változatossága közhelyszerűen ismételt ténymegállapítás. Akár a nyelvek nagy számát nézzük (közel 7 ezer), akár az egyes nyelvek nyelvváltozatbeli és stílusregiszterbeli variabilitására gondolunk, akár az egyes emberek ideolektusai jutnak eszünkbe: változatosság itt, változatosság ott, változatosság mindenütt. A szóban forgó nyelvhasználati változatosság kívülről és messziről nézve tűnhet ugyan kaotikus összevisszaságnak, mégsem az, mert nagy- és kisközösségi, illetőleg egyéni nyelvhasználati **normák** alapján jön létre.

A nyelvhasználat egyfelől az éppen használt nyelv rendszerébe, azaz szabály- és elemhálózatába ágyazódik, ahhoz igazodik, másfelől abba a társadalmi mikrokörnyezetbe, élethelyzetbe, kommunikációs szituációba, amely a nyelvhasználatot előhívja **(kettős beágyazottság).** A nyelvhasználatnak mindig van oka és célja. Ebből is következően nyilvánvaló, hogy a nyelvhasználat az ember társadalmi cselekvésének a része. Ha ez így van, akkor nem csupán jámbor óhajként értelmezendő, hanem a tényekből kényszerítő erővel következő ténymegállapítás, hogy a nyelvhasználattal való s az említett összefüggéseket szem előtt tartó kutatások mindig időszerűek lesznek. Evidenciaként hozzátehetjük persze, hogy ennek a nyelvtudományi szemléletmódnak az alkalmazásával „nem sértjük meg a nyelv immanens vizsgálatának szabályait, hanem ellenkezőleg, éppen általuk tesszük teljessé. A nyelvnek ugyanis valamennyi konstitutív eleme e tényezők »figyelembevételén« alapul" (Péter 1991: 129).

2.2. A nyelvhasználat tényezői

Különböző elképzelések vannak arról, hogyan lehet szemléltetni azt a bonyolult összefüggés-hálózatot, ami a nyelv és a nyelvhasználat, illetőleg ami az utóbbi körül van. A dinamikus szociolingvisztikai modell szerint a nyelvtudománynak két nagy tárgykör-re van: a nyelvi rendszer, amelyet a nyelvi szabályok és elemek szerves együtteseként, hálózataként szokás értelmezni, illetőleg a nyelvhasználat, azaz az embertől működtetett s működése közben megfigyelhető nyelv. Igen ám, csakhogy a nyelvet működtető ember nem elvont körülmények között, külső behatásoktól függetlenül éli a maga nyelvi életét sem. Rá is hatással van környezete, amely életének szerves része, s mint ilyen befolyással van nyelvhasználatára is. A környezet szabja meg egyebek mellett, hogy mi lesz az ember anyanyelve, hogy hány nyelvet sajátít el az elsődleges nyelvi szocializáció

idején, hogy egyes- vagy kettősnyelvűként nő-e föl, hogy anyanyelvén végzi iskolai tanulmányait vagy sem, hogy idegen nyelvi ismeretei versenyképesek lesznek-e vagy sem, de azt is például, hogy a társadalmi sikerességhez elengedhetetlen, a mindenkori helyzetnek megfelelő nyelvi viselkedés módjait elsajátítja-e vagy sem. (Ennek fontosságára utal a mesékből ismert fordulat: „Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál!").

Ezért a szóban forgó szociolingvisztikai modell a következő nyelven kívüli, a nyelvhasználatot befolyásoló tényezőcsoportokkal is számol: 1) A beszélők metanyelvi ismeretei, nyelvi mentalitása, nyelvi attitűdjei (nyelvi tudatunk – hamis tudatunk is, tehát előítéleteink, mítoszaink, tévképzeteink, rossz beidegződéseink is – fontos nyelvhasználat-befolyásoló tényezők. 2) A nyelvi érintkezések, kapcsolatok, kontaktusok (fontosságukhoz csak a lexikai hatásokat, példaként pedig az angol nyelv jelenlegi óriási hatását említem). 3) A szociokulturális, társadalmi kommunikációs környezet (gondoljunk azokra a különbségekre, amelyeket az írásbeliség, majd a könyvnyomtatás, később az iskoláztatás, a rádió, televízió s újabban az elektronikai, illetőleg digitális forradalom jelent nyelvi-kommunikációs szempontból, s mely utóbbinak következtében újfajta szociológiai tagolódás jött létre: a „digitális bennszülöttek" és a „digitális analfabéták" csoportja.). 4) A gazdasági-politikai környezet (ehhez annyit, hogy a trianoni határok meghúzása nélkül aligha tanulnának és tudnának szlovákul a csallóközi magyarok úgy, ahogy ma elmondható róluk, illetve gondoljunk a gazdasági migráció nyelvi érintkezésbeli következményeire). Ez a modell tehát hat modulból áll, s ha körkörös ábrázolással élnénk, akkor jól lehetne szemléltetni, hogy a legbelső kör, a nyelv az, ami csak a nyelvhasználattal „érintkezik", s amire csak a nyelvhasználat van, illetőleg lehet hatással. Ezzel szemben a nyelvhasználatra a beszélő emberek révén az összes többi hathat, többnyire persze áttételesen.

Az alkalmazott nyelvészetben nyelvtudományi eredményeket alkalmazunk társadalmi céllal. Az alkalmazás mögött mindig **befolyásolási szándék** van – többnyire pozitív szándék, tehát a társadalmat segítő igyekezet. A befolyásolási szándék fő irányát tekintve kétféle lehet: vagy az emberek nyelvi tudatára, s ezen keresztül nyelvhasználatára irányul, vagy a beszélő- és nyelvközösségek szociokulturális, gazdasági és politikai körülményeivel kapcsolatos. Az általános cél pedig az, hogy a beszélők, illetőleg a közösség nyelvi versenyképességét növeljük, karban tartsuk (ha szükséges), s hogy az anyanyelv megtartását és használatát elősegítsük (ha szükséges). A nyelvi tervezés fogalmát minden jelenlévő jól ismeri. Nem véletlen, hogy a *nyelvi tervezés* mint terminus, amelyet Einar Haugen alkotott 1958-ban, fényes karriert futott be. S ma már ott tartunk, hogy a skandináv országokban olyannyira hangsúlyozódik a nyelvi tervezés társadalmi szempontja, hogy egyesek úgy vélik, nem szükséges külön nyelvi tervezésről *(language planning)* beszélni, elegendő a társadalmi tervezés *(social planning).* Nyilván arra való tekintettel is, hogy a nyelvi tervezés két területe a 'helyzettervezés' és az 'elterjesztéstervezés' bizony valóban nem nyelvtudományi területek. A nem standardizált nyelvekben viszont az állapottervezés megkerülhetetlen, tehát nyelvészeti tevékenységet feltételez.

Minden ember és közösség több-kevesebb **alkalmazkodási kényszer**ben éli életét. Ahogy sorsuk hozza, mondhatnám. Csak sikeres közösségeknek van sikeres nyelve, s csak versenyképes nyelvvel lehet sikeres bármely közösség, társadalom. Ebből az következik, hogy a nyelvi kérdés a közösség szempontjából a leghétköznapibb értelemben is bizony nagyon fontos. Az értelmiség felelőssége, hogy erről ne feledkezzen meg. De az

is, hogy szükség esetén megtegye, amit szakmai és a közösséggel szembeni erkölcsi kötelessége megkövetel – ha szabad az erkölcsi kötelességet is szóba hoznom. Tudjuk, minden társadalomban vannak egyenlőtlenségek. Az egyenlőtlenség abban is megnyilvánul, hogy a nyelvvel kapcsolatos terhek sem egyformán oszlanak meg a közösségekben. Közhely például, hogy a nyelvi-nyelvhasználati alkalmazkodási kényszerrel járó változások legtöbb terhét a kisebbségi sorban élők, az anyaországokban pedig a nyelvjárási beszélők hordozzák. Ugyanis nekik kell a legtöbbet alkalmazkodniuk: az előbbieknek az államnyelvhez, illetőleg ahhoz is, az utóbbiaknak pedig az anyanyelvi köznyelvhez. Ennek az állapotnak társadalomlélektani következményei is bőven vannak, s ezek sem hagyhatók figyelmen kívül. Már csak azért sem, mert például a magyar nyelvközösségről szólván e közösség több mint fele érintve van. (Zárójelben: a magyar kisebbségi nyelvhasználatról közismerten gazdag és színvonalas irodalom szól. Ami pedig a nyelvjárási beszélőket illeti: már a 19. század második felében az alkalmazott dialektológia előfutáraiként Németországban didaktikai követelményként többen is megfogalmazták, hogy az anyanyelvi oktatásnak a gyerekek otthoni nyelvéből kellene kiindulnia, de legalábbis kontrasztív szellemben kellene folynia, l. Niebaum 1983: 109–110.)

2.3. Nyelvi korszerűsítés, nyelvi korszerűsödés

A **nyelvi korszerűsítés**sel/**korszerűsödés**sel összefüggésben két alapkérdésről, a nyelvbe való beavatkozásnak és az idegen hatásoknak a problémaköréről is érdemes szólnunk, mert a nyelvésznek mindkét esetben állásfoglalási kötelezettsége van. Kezdjük a nyelvbe való beavatkozással! Ma három irányt lehet elkülöníteni (ami önmagában is mutatja, hogy vitatott kérdéskörrel van dolgunk). Az egyik szerint a beavatkozás jogos és szükséges, s a központban a standard, a köznyelv áll. A másik ennek ellentettje: bármiféle beavatkozás e szerint fölösleges, ezért elutasítandó. A harmadik a kettő között áll, tudatosítva, hogy a beavatkozás lehetőségei korlátozottak, eredményei bizonytalanok. Megtartja nyelvi eszményként a standardot, de a standardizációt nem tartja lezárhatónak. Ami pedig az idegen nyelvi hatásokat illeti, itt is három véleménytípus van forgalomban. Az egyik szerint az idegen befolyás romboló hatású a nyelvre. A másik szerint nem jelent gondot e hatás, ezért nem is kell vele foglalkozni. A harmadik szerint „a külső hatás természetes jelenség, ám a spontán korszerűsítési tevékenységgel és a tervezett beavatkozással korlátok közé szorítható és szorítandó” (Tolcsvai Nagy 2004: 142). Magam mindkét esetben a harmadik véleményt tartom követendőnek. (Részletesen kidolgozva l. Tolcsvai Nagy 2004: 141–142).

Megkerülhetetlen a címmel összefüggésben a **nyelvi változás** izgalmas és bonyolult kérdésköre is. Közhely, hogy a nyelv állandóan változik. Bár pontosabb volna úgy fogalmaznunk, hogy a beszélők változtatják nyelvhasználatukat, s ezek a nyelvhasználati változtatások idővel megjelenhetnek az adott nyelv(ek) rendszerének a szintjén. Az embereknek a nyelvhasználatba való beavatkozása többnyire tudattalanul történik. Ezért a nyelvhasználatra vonatkozóan is igaz, hogy teszik (ti. az emberek), de nem tudják, mit. Bár a nyelvi változás mindig változtatás, a nyelv mégsem pusztán „elszenvedője” a változtatásnak, hanem aktív résztvevője annyiban, hogy megszabja, mi és hogyan változhat. A nyelvi rendszer rugalmassága biztosítja a nyelvi hálózat változékonyságát, s az emberi-társadalmi oldal kényszeríti ki, hogy változzon a nyelv (a holt nyelvek nem változnak, mert – beszélők, anyanyelvi beszélők hiányában – nem jön kívülről a kényszerítés). Tudatos beavatkozások lehetségesek (a szavak és nevek világából példák ezrei hozhatók

bizonyságul), de eredményük nem jósolható meg (számos nyelvújítási javaslat rekedt meg a fölvetés szintjén). A változások egy része gyarapodást, bővülést, differenciálódást jelent, másik része zsugorodást, csökkenést, egyszerűsödést. Ezért sem szokás a nyelv fejlődéséről, csupán változásáról beszélni. Hangsúlyozandó: a nyelv rendszerjellege mindenféle változás ellenére megmarad. Hasonlattal szólván akár 32 bábu van a sakktáblán, akár 7, ugyanazon szabályok szerint folyik a játszma, illetőleg egyáltalán: folyik játszma. Tegyük hozzá: mutatis mutandis ez vonatkozik a nyelvhasználat változatosságára is. Mert akár bővül a változatosság (például a beszédhangok, a múlt idők, a toldalékok számának növekedésével), akár csökken (ezek számának a csökkenésével), a változatosság a nyelvhasználatnak kötelező jegye, sajátossága marad, mert állapotának szerves része a variabilitás.

Amikor **a nyelv „romlásá”**-ról beszélnek az emberek, általában a stílus – számukra rossz irányúként érzékelt – változását értik ezen. Illetőleg azt, amikor az anyanyelvi nyelvhasználatnak jellemző módon kisebbségi körülmények között szűkülő lehetőségei, azaz akadályozó korlátai a szociolingvisztikából jól ismert strukturális nyelvvesztés fogalomkörébe tartozó jelenségek kialakulásához vezetnek (nyelvi hiányok jelentkezése, morfológiai jegyek, nyelvtani szabályok, szerkezetek kiesése). Ez valóban a nyelv teljesítőképességének a csorbulásával jár, de nem romlás, hanem leépülési jelenség, amely elősegítheti egy másik nyelv fokozódó térnyerését, s végül a nyelvcserét. Tudjuk, a nyelv – a kommunikáció, egyszersmind a megismerés (a kogníció) eszközeként szolgáló rendszer – a maga rendszerjellegének állandó volta miatt nem tud romlani a szónak hétköznapi értelmében. Mert nem tud olyan állapotba kerülni, hogy használhatatlanná válna. Ugyanis teljes képtelenség, hogy egy egynyelvű közösség úgy módosítsa spontán nyelvhasználatában anyanyelvét, hogy azzal ne lehessen a mindennapi élethez szükséges nyelvi kifejezési és közlési funkciókat ellátni (vö. Denkler 2008: 60). A nyelvcsere pedig (amely mindig feltételezi a másik, az eredeti anyanyelv fölé terjeszkedő másik nyelvet), nem akkor következik be, amikor a közösség elsődleges nyelve már teljesen leépült, hanem akkor, amikor a beszélők a szűkebb családi szintű nyelvi közlési igényeket még ki tudják elégíteni eredeti nyelvükön is (többnyire persze sok jövevényszót használva). Ne feledjük azonban: a leépülés útját járó nyelv a körülményeknek a nyelvközösség szempontjából kedvező alakulása esetén bármikor újra képessé válhat funkcióinak zökkenőmentes ellátására. Akkor, ha az adott nyelv anyanyelvi beszélői minden területen használhatják és használják anyanyelvüket, szükség esetén tudatos fejlesztéssel támogatva azt (l. a nyelvújítások történetét).

3. A magyar nyelvvel kapcsolatos legfontosabb kérdések napjainkban

Napjainkban négy problémakör kutatása különösen is fontos a magyar nyelvközösség szempontjából. A következők: 1. A magyar nyelvközösség helyzetéből következő körülmények (anyaországi és kisebbségi helyzet) gondos mérlegelésén alapuló átfogó, egyszersmind differenciáló nyelvstratégia kialakítása és alkalmazása (vö. Eplényi és Kántor 2012). 2. A magyar nyelv versenyképessége megtartásának a kérdésköre, különös tekintettel a szaknyelvek, a tudományos nyelvek folyamatos korszerűsítésére s a terminológiafejlesztésre. 3. A nyelvtechnológia fejlesztése. 4. A közoktatásban a magyar nyelvközösség és nyelv szociolingvisztikai szempontú bemutatása, az anyanyelvhez fűző pozitív tudati és érzelmi viszony megerősítése. Ez utóbbi azért, mert az anyanyelv versenyképességének megmaradása, ill. az anyanyelvnek a megtartása (kisebbségi körülmények

között) a szakirodalom egybehangzó megállapítása szerint áttételesen olyan tényezőktől is függ, mint a nyelvközösség tagjainak identitástudata, anyanyelvi öntudata, az anyanyelvhez való viszonyulása (a németre vonatkozóan vö. Ammon 2009: 20–21).

Egy tavaly megjelent kötetnek *A sokszínű alkalmazott nyelvészet* (Hattyár et al. (szerk.) 2012) a címe. Sokszínű alkalmazott nyelvészet? Igen. Mert sokszínű a nyelvet kizárólagosan használó ember, mert változatos és sokszínű az emberi nyelv, sőt az egyes nyelvek is, mert sokszínűek a nyelv- és beszélőközösségek, mert sokszínű a nyelvhasználatuk, s mert sokszínű a nyelvtudomány maga is, miként persze a társadalmak is. Szükségszerű tehát, azaz természetes, hogy az alkalmazott nyelvészet is sokszínű.

4. Zárás

Zárásul egy mondat kínálkozik: a nyelv és a nyelvhasználat, valamint az emberi közösségek egymást feltételező összefüggéséből eleve következik, hogy a nyelvészeknek nem csak érdemes, hanem szükséges is elgondolkodniuk nemcsak tudományuk alapkérdéseiről, hanem azon is, mit jelent számukra – mint a nyelvvel hivatásszerűen foglalkozók számára – a társadalmi felelősség (vö. Kontra 2006).

Irodalom

Ammon, U. 2009. Wird die deutsche Sprache verdrängt? *Der Deutschunterricht* 2009/5: 14–21.

Benkő L., Szépe Gy. (szerk.) 1971. *Nyelvészet és gyakorlat.* Nyelvtudományi Értekezések 5. sz. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Davies, A. 2007[2]. *An Introduction to Applied Linguistics. From Practice to Theory.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Davies A., Elder, C. (eds) 2007. *The Handbook of Applied Linguistics.* Oxford: Blackwell.

Eplényi K., Kántor Z. (szerk.) 2012. *Tévesztés és határtalanítás. A magyar nyelvpolitika 21. századi kihívásai.* Budapest: Nemzetpolitikai Kutatóintézet, Lucidus Kiadó.

Gruber, H., Menz, F. (Hrsg.) 2003. *Interdisziplinarität in der angewandten Sprachwissenschaft.* Frankfurt am Main: Oskar Lang Verlag.

Hartig, M. (Hrsg.) 1981. *Angewandte Soziolinguistik.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hattyár H., Hugyecz E., Krepsz V., Vladár Zs. (szerk.) 2012. *A sokszínű alkalmazott nyelvészet.* Budapest: Tinta Kiadó.

Herman J. 1991. Az elméleti nyitás korszaka a magyar nyelvtudományban. *Magyar Nyelv* 87. évf. 14–22.

Knopp, K. (Hrsg.) 2011. *Angewandte Linguistik.* Tübingen, Basel: Francke Verlag.

Kontra M. 2006. Magyar nyelvtudomány, társadalmi felelősség, politika. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 6. évf. 177–185.

Kontra M. 2010. *Hasznos nyelvészet.* Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Kontra M. 2012. „A nyelvészet eltűnhet" (Walt Wolfram) – és a nyelvi adatok? Kézirat.

Niebaum, H. 1983. *Dialektologie.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Péter M. 1991. *A nyelvi érzelemkifejezés eszközei és módjai.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Schmitt, N. (ed.) 2010. *An Introduction to Applied Linguistics.* London: Hodder & Stoughton Ltd.

Szépe Gy. 2011. A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE) 20. évében. In: Boda I. K., Mónos K. (szerk.) 2011. *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció.* MANYE XX. Budapest–Debrecen: MANYE–Debreceni Egyetem. 50–56.

Tolcsvai Nagy G. 2004. *Alkotás és befogadás a magyar nyelv 18. század utáni történetében. Recepció és kreativitás.* Budapest: Áron Kiadó.

Kövecses Zoltán

A metaforahasználat (társadalmi-kulturális) kontextusa

Kulcsszavak: metaforikus konceptualizáció, a fogalmi metaforák elmélete, fogalmi tartományok, kontextuális tényezők, a metaforikus megnyilatkozások társadalmi-kulturális körülményei

1. Bevezetés

A dolgozatban arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen szerepe van a kontextusnak a diskurzusban használt metaforák létrejöttében, kiválasztásában. A fogalmi metaforák elmélete szerint (l. Lakoff–Johnson 1980, Kövecses 2005a, 2010a) a fogalmi metaforák kognitív struktúrák. Ezek létrejöttét, kontextuális beágyazottságát és meghatározottságát azonban nem vizsgálták idáig kellő részletességgel és mélységben a fogalmi metafora elméletének keretei között dolgozó kutatók. A dolgozat ebbe a kérdésbe igyekszik rövid bepillantást nyújtani.

Először négy elméletileg releváns fogalmat próbálok meghatározni a kognitív nyelvészet szemszögéből. Ezek: a kultúra, a fogalmi rendszer, a metafora és a kontextus. Kölcsönhatásuk rövid ismertetése adja a dolgozat elméleti kereteit. Ezután térek rá annak tárgyalására, hogy a diskurzusban található metaforák használatát (legfőképp a diskurzustérben történő létrejöttüket) hogyan befolyásolja a kontextus. Végül a kontextuális tényezők repertoárjának kérdését vizsgálom röviden.

2. Elméleti fogalmak

2.1. Mi a kultúra?

A megismeréstudomány oldaláról közelítve a kultúrát mint a világról alkotott mentális reprezentációt foghatjuk fel. Egy ilyen megközelítés közel áll ahhoz a felfogáshoz, amelyet az amerikai kulturális antropológus, Clifford Geertz (1973) fogalmazott meg. Geertz szerint a kultúra nem más, mint egy hatalmas jelentésháló, amellyel egy emberi közösség rendelkezik. Ez a közösen birtokolt jelentésháló teszi lehetővé, hogy tapasztalataikat a közösség tagjai azonos módon értelmezzék.

A jelentések ezen hálózata alapvetően két különbözőképpen strukturált rendszerből tevődik össze. Egyfelől a hálózatot tematikus hierarchiák alkotják, amelyek meghatározzák, hogy a közösség a világgal kapcsolatos tapasztalatait milyen kategóriákba helyezi el. A kategóriák „vertikális” hierarchiát hoznak létre, amelynek középpontjában van egy úgynevezett alapszint – erre épülnek az egy tematikus kategóriába tartozó fogalmak. Ezek a tematikus hierarchiák (pl. JÁRMŰ, ÉRZELEM, MOZOG) szabják meg a közösség által elgondolható és kifejezhető témákat. A hierarchia középső szintjéből, az

alapszintből kiindulva a közösség tagjai a konceptualizáció általánosabb és specifikusabb szintjeit hozzák létre.

A kultúra mint jelentésháló másik strukturáló tényezője az, hogy a fogalmak bizonyos „funkcionális fogalmi tartományokba", vagyis mentális keretekbe szerveződnek össze. A mentális keretek a világról alkotott tudásunk koherens szerveződései. Minden fogalmunk ilyen mentális keretben kapja meg értelmét. Egy-egy fogalom több keretbe is tartozhat.

Vagyis ebben a felfogásban a kultúra meghatározása egybeesik a fogalmi rendszer meghatározásával. A fogalmi rendszert a megismeréstudomány (beleértve a kognitív nyelvészetet) tanulmányozza. Amennyiben tehát a kultúra fogalma egybeesik a fogalmi rendszer fogalmával, a kultúra is tanulmányozható a megismeréstudomány (és a kognitív nyelvészet) eszközeivel. A dolgozatban ezt igyekszem bemutatni.

Az így felfogott kultúrát a kulturális nyelvészet tanulmányozza. A kulturális nyelvészet nem más, mint annak tanulmányozása, hogy az emberi közösségek hogyan teszik a körülöttük levő világot értelemmel/jelentéssel bíróvá a rendelkezésükre álló megismerési folyamatok vagy kognitív mechanizmusok segítségével.

2.2. Hogyan jön létre a fogalmi rendszer?

Ebben a kultúrafelfogásban tehát nagy jelentősége van annak a kérdésnek, hogy hogyan jön létre a fogalmi rendszer, vagyis a kultúra maga. A kognitív nyelvészet (és általában a kognitív tudomány) álláspontja szerint a fogalmi rendszer a jelentésképzés vagy jelentésalkotás folyamatában jön létre. Számos kognitív mechanizmus áll rendelkezésünkre ahhoz, hogy fogalmakat hozzunk létre. Ilyenek például a kategorizáció, a testesülés–testesültség (angolul *embodiment*), a sematizáció, a mentális keretek, a metonímia és a metafora (ezekről l. Kövecses–Benczes 2010). Ezeket a folyamatokat a következő példákkal érzékeltethetjük.

Bizonyos emberi mozgással kapcsolatos tapasztalatainkat „utazás"-ként kategorizálhatjuk. Kategóriáink kialakulását a megismeréstudomány több módon tartja magyarázhatónak. Létezik a **klasszikus elmélet,** amely elengedhetetlenül szükséges szemantikai jegyekre épül, a **prototípuselmélet,** amely egy absztrakt prototípus köré szervezi egy kategória tagjait, a **példa alapú modell,** amely specifikus példák emlékképe alapján véli megmagyarázni a kategóriák létrejöttét és belső szerveződését. A kognitív nyelvészet különösen ez utóbbi két elméletet használja.

A kategóriák azonban nem objektív, absztrakt jellemzők segítségével alakulnak ki. Például az utazás kategóriájának kialakulásában kulcsszerepe van azoknak a helyváltoztatással kapcsolatos prekonceptuális és preverbális tapasztalatoknak, amelyeket minden egészséges kisgyerek átél élete első éveiben. A helyváltoztatás korai élménye részét képezi az utazás később kialakuló kategóriájának. Ezt a mechanizmust nevezzük a jelentés *testesültség*ének.

Az utazás fogalmának kialakulásában a *sematizáció* kognitív mechanizmusának is szerepe van. Az ismétlődő helyváltoztató mozgás hatására bizonyos képi sémák alakulnak ki. A képi séma, amely az utazás fogalmának létrejöttében leginkább relevánsnak tűnik, a KIINDULÁSI PONT – ÚTVONAL – ÚTICÉL séma. Kérdéses, hogy ez a képi séma fejlődéslélektanilag mennyire korán jelenik meg. Annyi azonban bizonyos, hogy a létrejött séma része annak, ahogy az utazás fogalmát elsajátítjuk és megértjük.

Ugyanakkor a kialakult képi sémák nem elég specifikusak összetett tapasztalataink teljes fogalmi megragadására. Ehhez egy újabb kognitív eszközre vagy mechanizmusra van szükségünk, ami nem más, mint a *mentális keret.* Így például az utazás kategóriájának kialakulásakor létrehozunk egy, az előbbi képi sémára épülő mentális keretet, az UTAZÁS keretét. Ez jóval specifikusabb, mint a képi séma, és számos új elemet tartalmaz: az utazó, az útvonal választásának lehetősége, az esetleg felmerülő akadályok stb.

A *metonímia* mint jelentésalkotó mechanizmus nagymértékben támaszkodik a létrejött mentális keretekre. Az utazás példájánál maradva, a keret elemei közül kiemelhetünk bizonyosakat, amelyek aztán az egész keret helyett állnak.

A *metafora* a jelentésképzés további eszköze. A metaforát gyakran használjuk, amikor absztrakt fogalmakat hozunk létre.

2.3. Mi a metafora?

A metafora a kognitív nyelvészet felfogásában két fogalmi tartomány (vagy mentális keret) közötti szisztematikus kapcsolat (Kövecses 2005a, 2010a, Lakoff–Johnson 1980). A kapcsolatot ún. *fogalmi megfelelések* hozzák létre. Lássunk erre egy példát:

AZ ÉLET UTAZÁS

az utazó → az életét élő ember
az utazás → az élet élése
az úti cél → az élet célja
a választott útvonal → az életcél elérésének módja
az utazás akadályai → az életben felmerülő problémák
stb.

Ebben a fogalmi metaforában az élet absztrakt fogalmát egy kevésbé absztrakt fogalom, az utazás fogalma segítségével értelmezzük és hozzuk létre.

Tehát a megismerési folyamatok közül a fogalmi keretek közötti megfelelések létrehozása, azaz a metafora különös jelentőséggel bír. Segítségével túl tudunk lépni konkrét-fizikai világunk értelmezésén és verbalizálásán, és az emberi lét és gondolkodás elvont dimenzióját tudjuk létrehozni. A kultúrák magukban foglalják mindkét dimenzió konceptualizálását.

2.4. Mi a kontextus?

A megnyilatkozások létrehozása és értelmezése, vagyis a jelentésképzés mindig egy tágabb kontextusban is történik, amely a megnyilatkozón és befogadón kívül magában foglalja a kommunikációs körülményeket *(ki?, kinek?, mikor?, hol?),* a cselekvés körülményeit (azokat a célokat és más mentális állapotokat, amelyek motiválják a nyelvi megnyilatkozásokat, vagyis a *miért?* kérdésre adnak választ), valamint a megnyilatkozás témájához kapcsolódó (háttér)ismereteket (melyek fogalmi rendszerünkben reprezentálódnak különféle mentális struktúrák formájában, vagyis a *miről?* kérdésre adnak választ). Mindezeket az információkat *kontextus*nak nevezzük (l. Tátrai 2011).

A kontextusnak a metaforikus jelentésképzésben is nagy szerepe van (l. Kövecses 2005b, 2010b). A fogalmi metaforák, illetve az egyes metaforikus kifejezések két hatás eredményeképpen jöhetnek létre (l. Kövecses 2005b, 2010b). Az egyik a testesültség, a másik a kontextus hatása. Ezt a kettős hatást a „koherencia kényszerének" nevezem.

A metaforikus konceptualizáció során igyekszünk koherensek lenni mind a testesültség, mind a kontextus hatásával.

Felmerül azonban a kérdés, hogy melyek azok a kontextuális tényezők, amelyek leginkább vagy leggyakrabban képesek befolyásolni minket metaforáink kiválasztásában és létrehozásában. A következő pontban néhány példán keresztül igyekszem érzékeltetni, hogyan képesek bizonyos kontextuális tényezők hatást gyakorolni ránk a metaforikus konceptualizáció során, majd az utána következő pontban a lehetséges kontextuális tényezőket sorolom fel.

3. A metaforahasználatot befolyásoló kontextuális tényezők

A metaforahasználatot befolyásoló tényezők közül röviden tárgyalni fogom a témáról és a beszélőről való tudást, az érdeklődési területet és a fizikai kontextust, valamint ezek együttes hatását.

3.1. A témáról és a beszélőről való tudás

Vegyük a következő példát!

> Levelet írt Sepp Blatter a Nemzetközi Labdarúgó Szövetség (FIFA) svájci elnöke az ázsiai szövetség (AFC) vezetőinek, melyben elfogadhatatlannak minősítette a kontinens küldötteinek három héttel ezelőtti kivonulását a FIFA kongresszusáról, ugyanakkor megígérte, hogy megpróbál segíteni az AFC gondjainak megoldásában – jelentette kedden a *dpa* német hírügynökség.
> Nagyon elkeserített az Önök viselkedése a Los Angeles-i kongresszusunkon. Önöknek, mint a labdarúgáshoz értő szakembereknek tudniuk kellett volna, hogy az a csapat soha nem nyeri meg a mérkőzést, amelyik a lefújás előtt levonul a pályáról – áll a levélben (*Zalai Hírlap,* 1999. július 28.).

A példában a céltartomány a futball nemzetközi politikája, melyet a metafora használója a labdarúgás forrástartományán keresztül értelmez. Azok a küldöttek, akik a vége előtt elhagyják a FIFA ülését, megfelelnek azoknak a játékosoknak, akik a mérkőzés lefújása előtt elhagyják a pályát. A koherencia kényszere arra készteti a FIFA elnökét, Sepp Blattert, hogy a labdarúgás forrástartományt válassza, mivel az ülés témája a labdarúgás nemzetközi politikája. Választásához feltehetően hozzájárul az is, hogy a beszélő maga (Blatter) is a Nemzetközi Labdarúgó-szövetség funkcionáriusa, vagyis egy olyan szövetségé, amely a labdarúgással foglalkozik. Tehát mind az ülés témája, mind a beszélő (önmagáról való) ismeretei nagy valószínűséggel hozzájárulnak a metaforikus forrástartomány kiválasztásához.

A következő példában is a diskurzus témája látszik fontos tényezőnek a metafora kiválasztásában. A *Magyar Nemzet* egyik cikkében az egykori szlovák elnökről van szó, akiről köztudomású, hogy valaha ökölvívó volt. Ezt találjuk a cikkben:

> A pozsonyi exbokszolóra akkor viszünk be atlanti pontot érő ütést, ha az ilyen helyzetekben megszokott nyugati módra ‘öklözünk’: megvető távolságot tartva (*Magyar Nemzet,* 1997. szeptember 13.).

A cikk témája tehát Mečiar magyarokkal kapcsolatos politizálása és az erre adandó magyar válasz. A konfrontációs nemzetközi politizálást gyakran a háború, a sport vagy a játék metaforikus forrástartomány segítségével jelenítjük meg. Ezeknek nagyon sok

változata létezik, amelyek mind felhasználhatóak lehetnének a fenti példában. Közülük azonban a szerző az ökölvívást választotta mint forrástartományt, feltehetően azért, mert rendelkezett a téma egy eleméről való tudással, és azt is tudta, hogy ezzel a tudással olvasói is rendelkeznek.

A fogalmi metafora használata során a szerző támaszkodik ennek mind konvencionális, mind nem-konvencionális megfeleléseire. A NEMZETKÖZI POLITIKA ÖKÖLVÍVÁS metafora jelentésfókusza (l. Kövecses 2010a) a másik fölötti kontroll, vagyis a győzelem és vereség kérdése. A bokszolók közti ütésváltás a másik fölötti kontroll megszerzése jegyében történik, és ennek felel meg a politikusok közötti párharc (amely szavakkal folyik). Ez a megfelelés szolgáltatja a metafora konvencionális használatát. A bokszolás módja azonban már nem része a metafora konvencionális megfeleléseinek. A hideg fejjel, megfontoltan való politizálásnak az felel meg, hogy a bokszoló „megvető távolságot tartva" bokszol.

3.2. Érdeklődési terület

Egy további tényező, amely szerepet játszik új metaforák kialakításában az, amit *érdeklődési terület*nek nevezek (Kövecses 2005b). Az intenzív szakmai érdeklődés gyakran vezet ahhoz, hogy egy bizonyos céltartományt saját érdeklődési területünk struktúráin és terminusain keresztül konceptualizáljunk metaforikusan. A jelenséget jól láthatjuk, ha az újságok és magazinok levelezési rovatait olvassuk. Ezekben a levelek beküldői gyakran megnevezik foglalkozásukat, amint azt a következő példa is illusztrálja:

> Otthon vagyunk, otthon lehetünk Európában. Szent István óta bekapcsolódtunk ebbe a szellemi áramkörbe, és változó intenzitással, de azóta benne vagyunk – akkor is, ha különféle erők időnként, hosszabb-rövidebb ideig, megpróbáltak kirángatni belőle (*Magyar Nemzet,* 1999. június 12.).

A példában a céltartomány Magyarország új kapcsolatrendszere Európával az 1990-es évek politikai változásai eredményeképp. A felhasznált forrástartomány jól azonosítható a szövegben található metaforikus kifejezésekből: *bekapcsolódtunk, áramkörbe, változó intenzitással.* Ezek arra engednek következtetni, hogy a szerző az európai országok kapcsolatrendszerét mint egy elektromos hálózatot vagy áramkört képzeli el. Vagyis a fogalmi metafora, amely a szövegben megmutatkozni látszik, ez: EURÓPA ÁRAMKÖR. A levél beküldője villamosmérnökként azonosítja magát. Feltételezhetjük, hogy az illető érdeklődési területe motiválhatta a szerzőt abban, hogy az áramkör forrástartományt használja, és nem valami mást a sok lehetséges alternatíva közül.

Általánosabban fogalmazva azt mondhatjuk, hogy a szakmai érdeklődés szerepet játszhat abban, ahogyan egy bizonyos absztrakt fogalmat elgondolunk, és ahogyan beszélünk róla. A jelenség gyakran megfigyelhető orvosok, tanárok, sportolók, tudósok stb. esetében, akik a saját érdeklődési területüket használják fel más fogalmak metaforikus konceptualizálására.

3.3. A fizikai kontextus: kontextuális tényezők hatása a költészetben

A fizikai kontextus is hatással lehet egy adott szituációban a metaforák kiválasztására. A példát Matthew Arnold *Doveri part* (1867) című verséből veszem. Ennek a példának az a különleges érdekessége, hogy úgy gondolhatnánk, a költészet felette áll az eddig

tárgyalt közvetlen szituációs hatásoknak a költők által használt metaforák kiválasztásában, vagyis abban, ahogy a költők metaforikusan konceptualizálnak egy adott céltartományt.

Lássuk a verset az interneten is elérhető, Lakatos Kálmán általi fordításban!

Doveri part

A tengeren nyugodt az éj.
Dagály van, szőkén telt a hold
a hűs szoros felett; − ott a túlparton a fény
felvillan s eltűnik; brit szikla áll,
kopáran a csillogó, tág öbölben csendesen.
Gyerünk az ablakhoz, oly tág az égi bolt!
Csak onnan, hol a tajték élesen
a sápadt parton jelzi, meddig ér az ár,
figyeld csak, hallani a görgő kavicsok
zaját, amint a hullám rántja őket, s ellöki,
midőn a nyers fövenyre visszajár;
meglendül s elhal, mintha hallanád
halk tremolóban pengeni
az örök bánat dallamát.

Sophokles régesrég
hallotta ezt az Égein, s agyát
elöntötte az esett földi nép
bajának árja; most e hangokon
más gondolatok zúgnak át
felénk itt messze északon.

A hűség tengere
tetőzött egykor éppen így; a part
mint bomló fényes öv vonala ing;
de nem hallok ma mást,
csak messzeségbe bágyadó morajt,
amelyet űz az éj szele
a partszegélyről lefele,
a világ vad, csupasz kavicsain.

Legyünk, szívem, hűségesek
egymáshoz, mert e torz világ,
melyet szemünk álommá szőve lát,
bár tarka, friss és élveteg,
ma fényt, szerelmet, örömet nem ont,
se biztonságot, békét, bajra írt;
s mi csúf mezőn nyögünk homályban itt,
mert riadókkal hajszol, űz a front,
ahol az ostobák hada éjente összeront.

Az elemzés tárgyát csak a félkövérrel szedett versszak alkotja. (A vers teljesebb elemzéséhez l. Kövecses 2010b.) A versszakban több fontos fogalmi metafora található: AZ EGÉSZSÉG TELJESSÉG/ EGÉSZ-SÉG, A TÖKÉLETESSÉG KEREKSÉG, A (KERESZTÉNY) HIT TENGER, valamint AZ EMBEREK A FÖLD. A világosabb értelmezés érdekében érdemes szemügyre vennünk a versszak eredeti angol megfelelőjét, amely így hangzik:

The sea of Faith
Was once, too, at the full, and round earth's shore
Lay like the folds of a bright girdle furled.
But now I only hear
Its melancholy, long, withdrawing roar,
Retreating, to the breath
Of the night-wind, down the vast edges drear
And naked shingles of the world
(http://www.artofeurope.com/arnold/arn1.htm).

AZ EGÉSZSÉG TELJESSÉG/ EGÉSZ-SÉG metaforára utaló nyelvi kifejezés az *at the full* (egészség) frázis, míg a TÖKÉLETESSÉG KEREKSÉG fogalmi metaforára a *round earth's shore* (kerekség) utal. A versszaknak, ahogy ezt a mű elemzői megállapítják, a fő gondolata az, hogy az emberi létet Angliában a spirituális egészségesség és a tökéletesség jellemezte egészen a 19. század közepén beálló nagy változásokig, nevezetesen azokig a

változásokig, melyek a világ teremtett rendjét érintették, és amelyben a keresztény vallás nagy szerepet játszott. AZ EGÉSZSÉG TELJESSÉG/ EGÉSZ-SÉG és A TÖKÉLETESSÉG KEREKSÉG fogalmi metaforák meglehetősen generikus metaforák, melyeket számos módon lehetne (a szerző által lehetett volna) kifejezni a szövegben. Az érdekes kérdés az, hogy miért éppen azon a módon kerülnek kifejezésre, ahogyan, vagyis a *hit tengere* metaforán keresztül (a magyar fordításban szereplő a *hűség tengere* kifejezés véleményem szerint nem tükrözi megfelelően az angol eredetit). A *hit tengere* metaforikus kifejezés feltételezi A (KERESZTÉNY) HIT TENGER fogalmi metaforát, és a szöveg alapján egy másik fogalmi metafora is rekonstruálható: AZ EMBEREK A FÖLD. A költő gondolata az, hogy a keresztény hit (TENGER) az embereket (FÖLD) spirituálisan egészségessé (AZ EGÉSZSÉG TELJESSÉG/ EGÉSZ-SÉG) és tökéletessé (KEREKSÉG) tette, szemben azzal, amit Arnold a 19. század közepén tapasztalt. Arnold számára a hit az embereknek egyfajta védőburkot adott, amely megvédte őket a világ veszélyeitől – ez azonban nem működik egy hit nélküli világban. Arnold ezt a gondolatot a maga előtt látott jelenségnek, az apály és dagály váltakozásának hatására fejezte ki e metaforák segítségével. Ahogyan a tenger visszavonul, vagyis, ahogyan a hit eltűnik, a világ spirituálisan kevésbé egészségessé és kevésbé tökéletessé válik, mert már nem takarja, védi a hit. Vagyis ebben az esetben a fizikai kontextus az, ami a metaforikus konceptualizációban résztvevő egyént egy bizonyos forrástartomány kiválasztásához vezeti egy céltartomány megragadása érdekében.

3.4. Több kontextuális tényező együttes hatása

Néhány évvel ezelőtt heves vita folyt a magyar társadalomban arról, hogy átvegyük-e a betegségbiztosítás amerikai mintájú modelljét, amelyben privát biztosítótársaságok versenyeznek egymással, vagy maradjon továbbra is az állam által birtokolt és irányított betegségbiztosítási rendszer. A vitában nagyon sokan vettek részt a különböző médiumokban. A vita követése során az interneten találtam egy cikket, amely jó például szolgálhat arra, hogy az egyén metaforahasználatára egyszerre több kontextuális tényező is hatással lehet. A cikket, amelyben a privatizált rendszer hátrányait taglalja Dr. Kullman Tamás írta. Dolgozata elején a következőket olvashatjuk:

> Dolgozatom a gondolkodási időben született. Célkitűzése a törvény várható hatásainak elemzése. Módszereiben az orvosi gondolkodást követi. A magyar egészségügyet képzeli a beteg helyzetébe. Kezelőorvosnak a kormányt tekinti, és konzulensként a szakértőket, illetve a szerzőt magát kéri fel. A prognózis meghatározás feltételének tekinti a helyes diagnózist. Végül röviden megvizsgálja, van-e alternatív kezelési lehetőség (http://mkdsz.hu/content/view/8480/207/, 2008. február 2.).

Ez az idézett szövegrész kiválóan mutatja azt, hogy több kontextuális tényező is tud egyidejűleg hatni arra a személyre, aki metaforikusan konceptualizál valamit, jelen esetben a magyar betegbiztosítási rendszer lehetséges változtatásait (a magyar betegbiztosítási rendszer tehát céltartományként funkcionál). Véleményem szerint ebben az esetben három ilyen tényező jön számításba: a beszélőről való tudás (önismeret), az érdeklődési terület és a témáról való tudás. A beszélő magáról való tudása ebben az esetben nyilvánvaló, hiszen a dolgozat szerzője maga is orvos. Feltételezhetjük azt is, hogy szakmai érdeklődése rendkívüli, hiszen vette a fáradságot egy részletes dolgozat

megírására és közzétételére. Végül pedig a cikk témája (a magyar egészségügy) is motiválhatta a forrástartomány kiválasztását.

Vagyis mindhárom kontextuális tényező szerepet játszhat abban, hogy az adott céltartomány (a magyar egészségbiztosítás) metaforikus konceptualizációjához magát az orvosi tevékenységet és gyakorlatot mint forrástartományt hívja segítségül. Így válnak érthetővé a szövegben választott metaforák, melyeket dőlt betűkkel jelzek:

> Módszereiben az *orvosi gondolkodás*t követi. A magyar egészségügyet képzeli a *beteg helyzeté*be. *Kezelőorvos*nak a kormányt tekinti, és *konzulens*ként a szakértőket, illetve a szerzőt magát kéri fel. A *prognózis meghatározás* feltételének tekinti a *helyes diagnózis*t. Végül röviden megvizsgálja van-e *alternatív kezelési lehetőség.*

A három kontextuális tényező olyannyira jól motiválttá teszi ennek a forrástartománynak a kiválasztását és használatát, hogy szinte el sem tudjuk képzelni, hogy az adott helyzetben ugyanez a szerző valamilyen más forrástartományt is alkalmazhatott volna.

4. A metaforahasználatban résztvevő kontextuális tényezők

Amint már fentebb jeleztem, felmerül a kérdés, hogy milyen kontextuális tényezők befolyásolják a metaforák kiválasztását a metaforikus jelentésképzés során. Vagyis mi a teljes repertoárja ezeknek a kontextuális tényezőknek?

Egy bizonyos metafora használatát előidéző vagy elősegítő tényezők teljes listájának feltárása még nem történt meg. Ugyanakkor már történtek ilyen irányú próbálkozások néhány kutató részéről (lásd pl. Deignan 2008, Kövecses 2005b). Ezen kezdeményezések alapján elmondható, hogy az alábbi tényezők biztosan szerepet játszanak a metaforikus konceptualizációban. A félkövérrel jelzett tényezőkre a jelen dolgozatban is hoztam példát.

A közvetlen nyelvi környezet
A beszélőről és hallgatóról való tudás
A témáról való tudás
Ugyanarról a témáról szóló előző szövegek
Ideológiák
Intertextualitás
Fizikai környezet
Társadalmi környezet
Kulturális környezet
Történelmi tapasztalatok
Érdeklődési területek
Életkor

Ez természetesen nem véglegesnek vagy kimerítőnek tekinthető, hanem bővíthető lista. Ugyanakkor kezdetleges jellege ellenére irányjelzőként szolgálhat a további kutatásokhoz.

Fontos még rámutatni arra is, hogy – amint az előző pontban már jeleztem – a tényezők nem szükségszerűen egymástól függetlenül, egymástól elszigetelve fejtik ki hatásukat a diskurzusban történő metaforahasználatban, hanem egyszerre is jelen lehetnek egy-egy metaforikus forrástartomány vagy metaforikus kifejezés kiválasztásakor.

5. Következtetések

A dolgozatban arra mutattam rá, hogy a standard kognitív nyelvészeti metaforaelméletet ki lehet és ki kell terjeszteni a kontextus tanulmányozására is. Erre azért van szükség, mert a metaforák létrejötte az egyes diskurzusokban csak akkor érthető meg, ha figyelembe vesszük a kontextuális tényezők hatását is a diskurzusra és benne a metaforákat létrehozó egyénre.

Ezt a mechanizmust *a koherencia kényszere* elméleti fogalommal igyekeztem megragadni. A koherencia kényszere kettős lehet: egyfelől a testesültség, másfelől a kontextus hathat a metaforikus konceptualizációt végrehajtó egyénre.

Bemutattam több kontextuális tényezőt, melyek az egyes szituációkban meghatározóak lehetnek a metaforákat létrehozó beszélő számára. Ilyenek voltak a beszélőről való tudás (önismeret), a témáról való tudás, az intenzív szakmai érdeklődés és a fizikai környezet.

Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy a metaforahasználatot befolyásoló kontextuális tényezők listája nyitott. Feltérképezésük szinte egyenlő lenne minden egyes beszélő teljes tudásuniverzumának feltérképezésével minden egyes diskurzusszituációban. Ezért a dolgozatban csak példaszerűen választottam ki néhány tényezőt azok közül, amelyek az eddigi kutatásban gyakran felmerülőknek tűnnek.

Irodalom

Deignan, A. 2008. Corpus linguistics and metaphor. In: Gibbs, R. (ed.) 2008. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought.* New York: Cambridge University Press. 280–294.

Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures.* New York: Basic Books.

Kövecses Z., Benczes R. 2010. *Kognitív nyelvészet.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kövecses Z. 2005a. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe.* Budapest: Typotex Kiadó.

Kövecses, Z. 2005b. *Metaphor in Culture. Universality and Variation.* Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Kövecses, Z. 2010a. *Metaphor. A Practical Introduction.* Második, átdolgozott kiadás. Oxford–New York: Oxford University Press.

Kövecses, Z. 2010b. A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics. 2010. *Cognitive Linguistics.* Vol. 21-4. 663–697.

Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By.* Chicago: The University of Chicago Press.

Tátrai Sz. 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

S Z E K C I Ó - E L Ő A D Á S O K

ANYANYELV ÉS IDEGEN NYELV, NYELVOKTATÁS

Bárdos Jenő

Ritmus a zenében, a beszédben és a nyelvtanításban

Kulcsszavak: zenei és nyelvi tartalom, zenei és nyelvi készségek, az ének és a beszéd prozódiája, magyar–angol kontrasztív ritmusképletek, tantárgy-pedagógiai tanulságok

1. Bevezetés

Miről is van szó? Idegen nyelvet megtanulni azt jelenti, hogy ugyanabba a hardverbe (az agyunkba), amelyben az anyanyelvünk már megfogant, még egy szoftvert építünk be, amelynek furcsasága az, hogy különféle pontokon és mértékben közös programelemeket alkot az elsővel. Minden kétnyelvűséget ennek a kettős spirálnak az illeszkedése működtet. A nyelvtanulás eredményessége nem egyszerűen kémiai változásokat jelent az agyban, hanem módosulásokat az egyéni tudatban, a magunkat másokhoz kötő tudásunkban.

A nyelvtanárok arra törekednek, hogy az elsajátítandó nyelv szerkezeteit, szókincsét és (kisebb sikerrel) belső kulturális összefüggéseit valahogy beleplántálják a nyelvtanulók agyába. Igyekezetük közepette, amelyet gyakran kereskedelmi érdekek által vezérelt középszintű tananyagok kötnek béklyóba, szinte évtizedekre megfeledkeznek azokról a módszerekről, módszerelemekről, amelyekben működik valamiféle „véső”: agyi programozó célszerszám, amely – nem pontosan érzékelhetően, hogy miért, de – nyelvtanulást eredményez. Az elfeledett eljárások elméletében és gyakorlatában így nem jön létre innováció. (Ilyennek tekinthetjük például a diktálást, amely úgy képes integrálni a hallásértés és az íráskészség fejlesztését, hogy rendszeres, fokozatosságon alapuló gyakorlással szókincset is fejleszt, ellenőriz és kordában tart.)

Nem tekinthetjük különösebben nagy nyelvtanári titoknak, hogy az elementáris erejű „vésnökök” közé besorolhatjuk a ritmust, a dallamot, a dinamikát, vagyis a nyelv zeneinek tűnő elemeit. Mindezek ellenére – egy-két renegát vagy renitens módszertől eltekintve – utoljára komoly szinten a zenei elemek primátusával a hatvanas években kifejlesztett audiovizuális módszer foglalkozott. Fehér foltokat feltárni kívánó nyelvtanítási reneszánszaink egyik célpontja lehet tehát a ritmus maga.

2. A nyelvpedagógia a rokon tudományok gyűrűjében

Bár a ritmus mindenütt jelen van: fűben-fában, a kozmoszban, az ár-apályban, a lélegzésben, a szívverésben és így tovább, megtehetjük, hogy ezekkel az evidenciákkal, sőt, más tudományok bizonyított és iskolában is tanított törvényszerűségeivel – a ritmus fogalmát értelmezendő – most nem foglalkozunk. Ésszerű dolognak tűnik viszont az, hogy a nyelvpedagógia rokon és kritikai tudományaiban – a ritmus szemszögéből – olyan közös többszöröst keressünk, amely mindegyikük esetében értelmezhető.

Ez a fogalom nem más, mint a prozódia, amelynek mind irodalmi, mind nyelvészeti, mind zenei értelmezése közismert vagy hozzáférhető.

3. Irodalom

Aligha állíthatja író, színész vagy költő, hogy akár még egy drámának is ne lenne ritmusa. Szigorú időviszonyokkal mégis a verstan foglalkozik: egyes költői művek hitelességét éppen valamilyen ritmus szigorú betartása biztosítja. A beszéd primátusa a nyelvben nem kétséges, az érdekes az, hogy egy irodalmi műben miként lényegül át ez a beszéd ritmikus formákká. A színész pedig azért nélkülözhetetlen, mert értelmezésében az adott mű rejtett és újszerű ritmikáját fedezheti fel elképzeléseinek művészi megvalósításában. Az irodalmi műveket egyre inkább előadott beszéd formájában képzeljük el, éljük át, hiszen most már a versek mellett prózát is hallgathatunk CD-n; és a videón vagy DVD-n rögzített regényfeldolgozások vagy drámaelőadások száma egyre gyarapodik. Fel is tesszük csalóka kérdésünket, hogy kinek is fontos igazából a ritmus? A költőnek? A színésznek? Vagy netalán az iskolában az anyanyelvét csiszolgató gyermeknek, aki először találkozik – remélhetőleg memoriterek formájában – hangsúlyos vagy időmértékes verseléssel, illetve más nemzeti és átvett versformákkal (jobb helyeken a blank-verse-től a japán haikuig).

Szerencsés irodalomtanítás esetén, amely során a magyartanár arra törekszik, hogy a legszebben megfogalmazott gondolatok a tanulók anyanyelvének élő részévé váljanak, a bevésés csak memoriterek vagy dramatizálás útján történhet. Ilyenkor szókincsbővítő, a későbbi nyelvtanulást segítő anyanyelvtanítás folyik. Nem az számít, hogy tudja-e a tanuló, hogy milyen verslábakból áll a hexameter + pentameter = disztichon, hanem ha szükséges, először skandálva, majd később már ösztönösen is észlelje a lüktetést, a jambikus emelkedés vagy trochaikus ereszkedés érzését. A könnyen felfogható ritmikákat kellemesnek érezzük, ahogy a saját nyelvünk mondatdallamaihoz közel álló arányokat is. Az irodalomban tehát színészek (tanárok, tanulók) által előadott szövegekre gondolunk, amikor beszélt szövegekhez hasonlítgatjuk az irodalmi megfogalmazást. Ideje, hogy a jól kidolgozott és fülünkben is élő irodalmi prozódia világából provokatív módon (egy sasszéval) a zene és a tánc felé mozduljunk el.

4. Népdal

Minden zenei formának van ritmusa. A népdalok esetén rögtön feltehetjük azt a furfangos kérdést, hogy kié a népdal ritmusa? Magáé a dallamé, vagy a dalszövegé, vagy a táncosoké? A Sebő Együttesnek a hetvenes évek derekán megjelent, táncházi muzsikát bemutató dupla albumán a táncosok csapásolói, leszúrásai, bokázásai és kurjongatása egyáltalán nem zavaró. A Muzsikás együttes is használt táncos szemléltetést Bartók-lemezük bemutató előadásain. Miért is kellene ezeket szétválasztani? Rábai Miklós *Háromugrós*ába épült be a *Lefelé folyik a Tisza* kezdetű népdal, amely ugyanakkor remek példája annak, hogy egy táncban, amely rendszerint trochaikus lejtésű, hogyan érzékelteti ezt az elvárást ez a más ritmikájú magyar népdal. A lent hangsúlyos rida-lépés látszólag hangsúlyossá tesz egyes első szótagokat, de ha a zenei lejegyzést megnézzük, egyenletes nyolcad hangokból áll az egész dal. Cserébe persze minden versszak egyre gyorsabban forog.

Lefelé folyik a Tisza,	Mindenkinek azt ajánlom,	m m r d d s l s
Nem folyik az többet vissza,	Szerelemnél jobb az álom,	d d r d s f m f
Rajtam van a babám csókja,	Mer' az álom nyugodalom,	s s s s d r m d
Ha sajnálja, vegye vissza.	A szerelem szívfájdalom stb.	s l s f m d r

Éppen a legtisztább forrásban: a népdalokban lelhető fel az a természetesség, amely a gyakori előadások eredményeképpen a szöveget és a ritmikát egymáshoz gyalulja, ennélfogva a furfangos kérdés okafogyottá válik: szöveg, dallam és a táncos elemek ugyanazt a ritmikát erősítik. Ez a ritmika az a „véső", amely az énekesek, táncosok és hangszeres zenészek agyában létrehozta az adott dal szoftverét: ezért képesek együttműködni és a hatást több irányból, ugyanazon cél érdekében még tovább fokozni. („Elmémbe, mint fémbe a savak, ösztöneimmel belemartalak…"). Ezzel a mozzanattal már át is léptünk a zene birodalmába.

5. Zene

A műzenében (a szerzett zenében) a zenei prozódia értelmezése az, hogy a zene üteme és hangsúlyai illeszkedjenek a szöveg ritmusához és hangsúlyához. A zenei prozódiáról szóló elemzéseivel híressé vált Bárdos Lajos egyes munkáiban (1969) mégis engedményt tesz a felsőbbrendű igényeknek, amelyek között a nyelv vagy a dallam, de legfőképpen a ritmus dominálhat más elemek fölött. A ritmus pontos elemzése, betartása és betartatása nélkül nincs zenetudós, zeneművész vagy karmester. A zenei képességek fejlesztése során rendkívül fontos szerepet játszik a ritmusra való érzékenység és a ritmuskészség fejlesztése. Minderről magyar nyelven is sokat olvashatunk, nem rendszerszerű válogatásunkban a következőket ajánljuk:

Bárdos L. 1969. *Harminc írás*. Budapest: Zeneműkiadó.
Bárdos, L. 1984. *Selected Writings on Music*. Budapest: Editio Musica.
Erős I. 1993. *Zenei alapképesség.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
Janurik M. 2010. *A zenei hallási képességek fejlődése*. Szeged: SZTE PhD-disszertáció.
Maróthy J. 1980. *Zene és ember.* Budapest: Zeneműkiadó.
Tarnóczy T. 1982. *Zenei akusztika*. Budapest: Zeneműkiadó.
Turmezeyné Heller E., Balogh L. 2009. *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Debrecen: Kockakör.
Tyeplov, B. M. 1960. *A zenei képességek pszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.

A fenti szakirodalmi ismeretek birtokában bízvást feltehetjük a magunk kérdését: miféle haszna származhat a nyelvpedagógiának a zenei paraméterek ismeretéből, tanulmányozásából, énekelt vagy hangszeres megvalósításából? Legjobb mindjárt az elején leszögezni, hogy a leggyakrabban emlegetett zenei paraméterek közül (hang, többszólamúság, ritmus, formaszerkezet stb.) a többszólamúsággal foglalkoznunk a beszéd természetéből adódóan nem szükséges, minthogy az udvarias beszédben együttbeszélés nincs, hanem csak a kivívott beszédjog alapján történő beszélőváltás. Ha viszont más zenei paramétereket vizsgálunk, mint például a hang (hangmagasság, hangszín, hangerő) vagy a ritmus (ütem vagy alapidő, különféle ritmikai csoportosítások, tempó, ritmikai frazeálás stb.), akkor már a beszéd- és/vagy nyelvtanár számára is ismerős területeken mozgunk. Voltaképpen itt egy híd nyílik a nyelvészeti és a nyelvpedagógiai leírás irányába: ugyanez az átkelő, ugyanez az „interface", a híd másik oldaláról is elérhető.

(A zenepedagógia direkt hasznáról a nyelvtanításban a rendelkezésünkre álló szűk terjedelem miatt majd más helyen értekezünk.)

Nyilvánvalóvá válik ennek a hídnak a megléte a zenei képességek leírásában (Erős 1993), és könnyen a négy nyelvi alapkészség testvéreire lelhetünk a következő felsorolásban: (zenei) hallás, közlés (zeneművek előadása), kottaolvasás, kottaírás (notáció). A nyelvpedagógiában a nyelvi tartalom felosztása esetében a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs és a nyelvhasználat terminológia használatos. Ezekhez képest a zenei hangok dimenziói – mint tartalom – meglehetősen absztraktak: melódia, ritmus, hangszín, dinamika, harmónia. (A harmónia szerepét a beszédben néhány sorral fentebb már tisztáztuk.) Vitathatatlan viszont, hogy az élőbeszéd a ritmusba foglalt melódiát az attól elválaszthatatlan hangszínnel és dinamikával együtt közvetíti.

6. Nyelvészet

Ezzel a megállapításunkkal óhatatlanul átcsúsztunk a nyelvészeti prozódia területére, amelynek jelesebb értéséhez olvasóinkat egy újabb szakirodalom-csomag tanulmányozására buzdítjuk:

Elekfi L., Wacha I. 2003 *Az értelmes beszéd hangzása*. Budapest: Szemimpex Kiadó.
Honbolygó F. 2009. *A beszéd prozódiai jellemzőinek észlelése*. Budapest: PhD-disszertáció.
Kiefer F. (szerk.) 2006. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Németh G., Olaszy G. (szerk.) 2011.) *A magyar beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Szende T. 1995. *A beszéd hangszerelése*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
Varga L. 2005. *Metrikus fonológia és ritmikai hangsúlyváltozás*. Budapest: Tinta Kiadó.
Továbbá: Gósy Mária, Prószéky Gábor és Váradi Tamás releváns munkái.

A beszéd „hangszerelésének" nyelvészeti tanulmányozása számos új felismerésre nyújthat alkalmat, különösképpen nyelvtanárok esetében. Ha ezt a tudáspatakot a nyelvtanulás nehezen megújuló malmának hajtására is befognánk, a megvilágosodások egy része a mindennapi nyelvtanulásba is beforgathatóvá válna. Ettől a ponttól érdemes konkretizálni a tervezhető nyelvpedagógiai hasznot. Példáinkat magyar anyanyelvűek angolra tanításából vesszük. Törekvésünk célja nem egyszerűen a szupraszegmentális elemek fontosságának tudatosítása a nyelvtanárban, hanem a jelenlegi aránytalanságok kiküszöbölése: a meglehetősen eltúlzott szóhangsúly-tanítás mellett a hangterjedelem tágítása; a mondathangsúlyok érzékeltetése a beszédintonációban, méghozzá a magyartól eltérő vagy azzal szöges ellentétben álló dallamok és ritmikák fókuszba állításával, akár eltúlzásával is. A legtöbb nyelvtanár kevés figyelmet fordít a magyarhoz képest jóval tágabb angol (vagy orosz) hangterjedelem tudatos növelésére, vagy az angol mondathangsúlyok tényleges dinamikai erejének bemutatására. A fentiekkel többnyire együtt jár a rejtett jelentésekkel terhelt, akár a kívülállók feje (fölfogása) fölött elbeszélő, gyakran csak a célországban tökéletesíthető angol intonációs minták túlzott leegyszerűsítése.

A magyar más nyelvekhez képest rögzített szóhangsúlyú, a rövid és hosszú szótagok idejét tekintve viszonylagos egyenletességgel zakatoló, agglutináló finnugor nyelv, így a nyelvtanulókban nem árt tudatosítani, hogy az angolban a rövid és hosszú magánhangzók aránya (közhely példa: *ship//sheep*) milyen hatalmas eltéréssé válhat egyes mondatmintákban (az arány 1:3-ról 1:4, 1:5 is lehet). Hozzátartozik ehhez az is, hogy az angol kiejtésben a mássalhangzó csak írásban lehet hosszú, a kiejtése mindig rövid – tipikus magyar kiejtési tévesztések: *happy, baby-sitter, Harry Potter* stb. hosszan ejtve.

Arra sem árt érzékennyé tenni a tanulót, hogy az angolban szószinten is vannak elsődleges, másodlagos, egyes esetekben még harmadlagos szóhangsúlyok is, amelyek ráadásul ugyanazon szó szófaji változataiban elmozdulhatnak (például: *'segment, segmen'tation, supraseg'mental* stb.)

A legnehezebb talán az angol nyelvű beszéd mondatritmusának érzékeltetése, ahol az intonációból eredő fő mondathangsúlyok a többi, így már hangsúlytalanná vált szótag ritmikáját a főhangsúlyok közé szorult szótagok számától teszik függővé. Ez azt jelenti, hogy több hangsúlytalan szótag esetén gyorsulás, kevés hangsúlytalan szótag esetén lassulás vagy akár szünet is várható. Ezt a lüktető ritmust (stress-timing) csak hosszú gyakorlással lehet elsajátítani. Ennek a ritmikának a beszéddallamokhoz való kapcsolódása nagyon is zenei elem, itt van annak a bizonyos hídnak a másik hídfője, ahol a zenepedagógiai és nyelvpedagógiai alkalmazások és megoldások közvetlenül egymás hasznára fordíthatók. Egy átlagos magyar beszélő számára ugyanis az angol nyelvű beszéd – a hadarások és lassítások, a túlzott hangsúlyok, majd a beszéd fenntartását szolgáló, nyögésekkel tarkított aritmiák – óhatatlanul az értelmetlen modorosság látszatát keltik. Ezt nem árt az angolul tanulóknak először megérteni és csak később utánozni (korosztályfüggő).

Az eltérő beszédritmika hangsúlyozásán túlmenően nem vállalkozhatunk sem itt, sem az osztályteremben a sok ezer angol intonációs minta „megtanítására". Tág teret kell hagyni az elsajátításnak tévéadásokon és DVD-ken át az anyaországig. A durva eltéréseket a beszéddallamok tanításánál azonban mindjárt az elején érdemes tudatosítani. A magyar és az angol kérdőszavas (kiegészítendő) kérdések, illetve eldöntendő kérdések dallama szöges ellentétben áll egymással. Az eldöntendő kérdés a magyarban eső, az angolban emelkedő dallam. Míg a kérdőszavas (kiegészítendő) kérdés a magyarban emelkedő, az angolban eső dallam. Ráadásul az angol kötött szórend miatt a mondatdallam inflexiós pontja (nucleus) értelemszerűen mozog, de az alapdallam karakterét nem módosítja. Képzeljük el, például, a 'Dühös vagy rám?', 'Te vagy rám dühös?', 'Rám vagy dühös?' jelentésű angol mondat dallamait változatlan szórenddel, változó főhangsúllyal, de mindvégig felfelé futó intonációval a végén.

Eldöntendő kérdés: *Are you angry with me?* (felmegy) // *Dühös vagy rám?* (esik)
Kiegészítendő kérdés: *How did you get there?* (esik) // *Hogy kerültél oda?* (felmegy)

Nem kétséges, hogy számos nyelvtanár a huzamosabb célországi tartózkodás elérhetetlensége miatt, kicsit a tanulók (az örökös barbár invázió) hatására, iskolai beszédprodukciójában egyfajta magyaros monotóniába süllyedt. Ha ezen változtatni képes, az a diákjain is rögtön meg fog látszani. Így tehát még érvényes az az akármely módszerben követhető eljárás, hogy igyekezzünk minden angol mondatot a kontextusban lehetséges sajátos intonációjával és ritmikájával integráltan megtanítani. (Hogy mindez gyakori mondatszerkezetekben, esetleg anyanyelvűekkel történjen, azt a nyelvi laboratórium egykoron remekül biztosította…) Ahogy azt a tanulmány elején állítottuk, egyes történeti módszerek bizonyos alkotóelemeit érdemes lenne leporolni, megújítani és ismét a tömeges nyelvtanulás szolgálatába állítani. Mindezekről bővebben is szót ejtettünk a nyelvpedagógia teljességét felölelő monográfiáinkban (Bárdos 2000, 2002, 2004, 2005).

7. Kételyek

Talán a nyelvpedagógus leegyszerűsítésre törekvő praktikussága, az *utilis esse* filozófiája okozza, hogy megpróbáljuk elhallgatni a beszéd ritmusának rendkívüli bonyolultságát? A valós időben lejátszódó beszéd ritmikája nagyon függ a beszédpartnerektől: a beszédfunkciók, beszédtettek sűrűségétől, ugyanakkor a társalgás cseleitől is (a kimondás és elhallgatás művészete). Függ a beszéd menedzselésétől: ahogyan témákat vetünk fel, vagy rutinokra, ismert forgatókönyvekre térünk át, hogy időt nyerjünk, hogy kiszabaduljunk a beszédkondíciók fogságából – főként az idő szorításából. A gondolkodásra időt hagyó, túlélést jelentő töltelékszavak, automatizált közhelyek egész garmadát vetjük be ennek érdekében.

Beszédcéljaink eléréséért képesek vagyunk megsérteni a nyelvészeti és filozófiai értelemben vett kooperáció és udvariasság szabályait. Reflexszerűen alkalmazkodunk nyelvjárásokhoz vagy rétegnyelvekhez, és megvalósítjuk azt, hogy az elválaszthatatlan beszéddallam és ritmus mégiscsak relatív értékkel bírjon. Egyéni beszédünk és annak ritmikája csak az adott nyelvet beszélő közösség kulturális, művelődéstörténeti, szocio- és pszicholingvisztikai standardjainak teljesítése révén válhat – mások számára is hozzáférhető – szervült részünkké.

Irodalom

A tanulmányban szereplő összes szerző bibliográfiai adatai szerepelnek a korábban javasolt irodalomjegyzékekben, kivéve e tanulmány szerzőjének fentebb hivatkozott monográfiáit:

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

Bárdos J. 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bárdos J. 2004. *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Iskolakultúra könyvek 24. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Bárdos J. 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Feldné Knapp Ilona

A többnyelvűség didaktikája

Gondolatok az idegennyelvtanár-képzés megújításához

Kulcsszavak: többnyelvűség, az idegennyelv-tanárok szakmai önmeghatározása, tanári tudás, többnyelvűség didaktikája, idegennyelv-szakos tanárképzés

1. Bevezetés

Írásomban a többnyelvűség didaktikájának és az iskolai nyelvoktatásnak a kapcsolatával foglalkozom. Azt a gondolatot helyezem a középpontba, hogy milyen szemléletváltást igényel a nyelvtanári munkában a többnyelvűség megalapozása és fejlesztése az iskolai nyelvoktatás keretében.

2. A többnyelvűség definíciója és kialakulása

A többnyelvűség azt jelenti, hogy nyelvi cselekvéseink végrehajtásához nemcsak egyetlen nyelv, az anyanyelvünk, hanem egyidejűleg több nyelv áll rendelkezésünkre. Ha a többnyelvűséget tágan értelmezzük, akkor elmondható, hogy minden ember többnyelvű, hiszen anyanyelvét különböző módon, különböző színtereken használja. A szűkebb értelmezés viszont elkülöníti az anyanyelvet a később elsajátított nyelvektől.

Írásomban a többnyelvűség fogalmát ebben a szűkebb értelemben használom. A többnyelvűség egy olyan állapotot jelent, mely vonatkozhat az egyes személyre, ekkor beszélünk egyéni többnyelvűségről, és vonatkozhat nagyobb közösségre, például egy egész társadalomra is (Haider 2010, Königs 2001). Az egyéni és a társadalmi többnyelvűség kialakulásának több útja lehet, történhet spontán és irányított formában.

A társadalmi többnyelvűség Európában a 19. századig természetes állapot volt. A nemzetállamok kialakulásának hatására azonban sajnálatos módon háttérbe szorult a kontinens természetes nyelvi sokszínűsége. A 20. század végére a felgyorsuló mobilitás és a létrejött új európai egység eredményeként a határok eltűnésével Európában ismét középpontba került a többnyelvűség kérdése és fontossága. Az Európai Unió és az Európa Tanács által 2001-ben megrendezett, a „Nyelvek európai éve” elnevezésű szakmai programsorozat ráirányította a figyelmet az egyéni többnyelvűség fejlesztésének a szükségességére és lehetőségeire (Feld-Knapp 2009).

Az egyéni többnyelvűség kialakulhat kisgyermekkorban a családban, külső intézményi háttér nélkül, amikor az anyanyelvvel párhuzamosan társas kapcsolatok révén történik egy másik nyelv vagy más nyelvek elsajátítása. Több nyelv használatára a családban lehetőség nyílhat, mert a szülők lehetnek különböző anyanyelvűek, és a család nyelvhasználatában ez tudatosan megnyilvánulhat.

Az egyéni többnyelvűség kialakulhat hosszabb idő alatt intézményi keretben is, például az iskolában, egy irányított folyamatban. Ennek is különböző formái lehetnek.

A közelmúltig a többnyelvűség alatt több nyelv csakis anyanyelvi szintű ismeretét értettük. Manapság már itt is árnyaltabb az elképzelésünk, és funkcionális vagy receptív többnyelvűségről is beszélünk abban az esetben, ha egy nyelvet cél és szituáció függvényében használni tudunk kommunikációs igényeink kielégítésére.

3. A többnyelvűség didaktikája és az iskolai nyelvoktatás

Az idegennyelv-didaktika számos kutatási területe közül az utóbbi évtizedekben központi szerepet játszik a többnyelvűség kutatása, és körvonalazódik egy önálló terület, a többnyelvűség didaktikája, melynek egyik kiemelten fontos területe az egyéni többnyelvűség fejlesztése az intézményes nyelvoktatásban. Így a tanult nyelvek optimális sorrendje, a nyelvek közötti transzfer, a nyelvtanulók életkora (Königs 2001) vagy nem utolsósorban a *language awareness,* azaz a nyelvi tudatosság koncepciója (Edmondson–House 1997, Feld-Knapp 2008). Nagy jelentősége van azoknak a kutatásoknak is, melyek az anyanyelv és a meglévő tudás szerepének a változását vizsgálják. Butzkamm például már 1973-ban figyelmeztetett az anyanyelv jelentőségére az idegennyelv-tanulás összefüggésében és egy „felvilágosult egynyelvűség"-ről írt (Butzkamm 1973). Hazánkban többek között Boócz-Barna (2009) kutatásai mutatnak rá a transzfer fontosságára és a meglévő tudás szerepére az új tudás megszerzésében a nyelvelsajátítás folyamatában.

Az iskolai nyelvoktatás képes megteremteni az alapját az egyéni többnyelvűség kialakulásának, ha hasznosítja a többnyelvűség didaktikájának ajánlásait. Ennek legfontosabb előfeltétele, hogy egyrészt elszakad az „egy nyelv – egy tárgy" típusú szemlélettől, és figyelembe veszi a nyelvtanulók más nyelvek elsajátításában vagy tanulásában szerzett tapasztalatait és ismereteit. Másrészt lehetőséget kínál a nyelvtanulók számára a többnyelvű környezetben való nyelvhasználatra (Hufeisen 2010, Königs 2005, Krumm 2010). Végül összekapcsolja és összehangolja a tanulók iskolai pályafutása alatt több szinten, sok esetben többfajta intézményben szerzett nyelvtanulói tapasztalatait annak érdekében, hogy ezek erősítsék egymást (Boócz-Barna 2007).

A többnyelvűség fejlesztésében az iskolai nyelvoktatásnak több nehézséggel is meg kell küzdenie. Legfőképp azzal, hogy az angol nyelv mint lingua franca nagymértékű elterjedése sokakban azt a meggyőződést alakítja ki, hogy az anyanyelv mellett elég a boldoguláshoz az élet minden területén egyetlen idegen nyelv, az angol nyelv ismerete. Nagy kihívást jelent tehát a tanulói motiváltság felkeltése is. Ebben és a többnyelvűség előnyeinek a felmutatásában a család mellett az idegen nyelvet oktató tanároknak kulcsfontosságú szerep jut. Ez a feladat, melyre már a tanárképzésben nagy figyelmet kell fordítani, professzionalizmust és biztos szakmai felkészültséget igényel.

4. A többnyelvűség fejlesztése mint tanári feladat

A nyelvoktatás eredményességéről és hatékonyságáról alkotott felfogás a célok és igények függvényében időről időre változott. A NAT 2012-től érvényben lévő verziójában megfogalmazott célok összhangban állnak az Európai Kerettanterv ajánlásaival. Eszerint az iskolai nyelvoktatás legfőbb szakmai feladata napjainkban a tanulók kommunikatív és interkulturális kompetenciájának a fejlesztése, felkészítés a többnyelvű környezetben való kiigazodásra az egyéni többnyelvűség megalapozásával (Europarat 2001).

E célok megvalósítása több feltétel megvalósulása esetén lehetséges. Egyrészt szükséges a tantervi keret és az intézményi háttér, másrészt a tanári tudás, mely alapja a

tanári innovációnak. Kiemelten fontos szerepe van a tanár módszertani felkészültségének és személyes motiváltságának a tanulói érdeklődés felkeltésében a többnyelvűség jelentőségével kapcsolatban, hiszen a többnyelvűség nemcsak személyes gazdagodást, nagyobb eligazodási lehetőséget kínál a világban, hanem megnő a munkaerőpiacon való érdekérvényesítés képessége; a többnyelvűség nem utolsó sorban képessé tesz arra is, hogy a tanuló nagyobb kínálatból válasszon az új tudás és ismeret önálló megszerzése során. Ez a képesség a tudásalapú társadalmakban elengedhetetlen. Mindemellett jelentős szerepet játszik a szociális és családi környezet, a személyes tapasztalat is.

A következőkben rövid betekintést adok egy empirikus kutatásomba, melyet 2011-ben és 2012-ben végeztem több mint 100 gyakorló nyelvszakos tanár körében. A kutatás célja a német mint idegen nyelv szakos tanárok szakmai önmeghatározásának a megismerése, ezen belül a tanári feladatkörök feltérképezése volt az egyes tanárok szubjektív megközelítése alapján. A kutatás interjúk és kérdőíves megkérdezések keretében történt német nyelven. (Az empirikus kutatás eredményeinek teljes kiértékelése folyamatban van; várhatóan az elkövetkező hónapokban zárul le és lesz megismerhető.)

Az egyik kiemelt szempont volt a többnyelvűségre nevelés mint tanári feladat jellemzése, a tanárok szubjektív elgondolásainak megismerése.

Az alábbi két példa jól mutatja, miként viszonyul a megkérdezett két tanár (A és B) a többnyelvűséghez, és ismeri fel saját feladatát a többnyelvűség fejlesztésében.

A:

Ich mag die deutsche Sprache, ich habe bewusst Deutsch als Fremdsprache gewählt, und in dieser Position fühle ich mich richtig. Ich kenne einigermaßen die deutsche Kultur sozusagen, ich möchte das immer mehr kennenlernen, und wenn das so gemeint wurde, dann identifiziere ich mich hundertprozentig damit. Natürlich habe ich Schwierigkeiten, weil ich keine Muttersprachlerin bin, aber Fremdsprachenlehrer zu sein ist eine dankbare Aufgabe. Das ist wie gesagt interessant, vielseitig, Spiel ist dabei, viele andere Themen sind dabei, wie Landeskunde oder gesellschaftliche Probleme, alles Mögliche man kann die Schüler besser kennenlernen, und das fühle ich überhaupt nicht fremd, das ich mit anderen Muttersprachlern nicht in unserer Muttersprache spreche, sondern in einer Fremdsprache spreche und in einer Fremdsprache übermitteln und vermitteln möchte. Mehrsprachigkeit ist wieder so ein Thema, worüber man stundenlang sprechen könnte. Ich könnte sagen, ich spreche viele Sprachen, ich kenne ungefähr viele Sprachen und ich beziehe mich sehr oft auf diese Sprachen, und damit helfe ich meinen Schülern. Ich hole Beispiele aus der englischen Sprache, aus der russischen Sprache, früher habe ich das getan, heute lohnt es sich nicht mehr, oder aus Latein oder Französisch. Das ist eine Erleichterung einerseits für die Schüler, weil sie z. B. im Englischen besser sind, und diese Parallelitäten helfen ihnen, helfen mir, weil sie die Neuigkeiten vielleicht besser verstehen.

Diese Fremdsprachen kommunizieren miteinander und die Fremdsprachenlehrer kommunizieren bei uns in der Schule auch miteinander, das ist klar, und die Fremdsprachenlehrer haben Freude darüber, wenn jemand auch ihre Fremdsprache lernt.

Ich möchte meine Schüler dazu bringen, mehrere Sprachen zu lernen. Wie? An meinem eigenen Beispiel. Sie wissen, dass ich mehrere Fremdsprachen lerne, lernte und werde lernen. Das ist nicht nur ein Gehirntraining, sondern in eine fremde Welt, in eine fremde Kultur hineinzugucken, hilft bei der Toleranz, hilft bei den sozialen Dimensionen, Entdeckung, Abenteuer, lustig, das genieße ich. Ich möchte, dass sie das auch genießen können und vielleicht kann ich das ihnen erklären, wenn ich mein eigenes Beispiel zeige, oder wenn ich darüber erzähle. In den Deutschstunden kommt das auch vor, dass ich ein Beispiel hole, welche Schwierigkeiten ich momentan im Italienischen habe und dann sind wir noch ein bisschen näher, die Schüler und ich. Das hilft bei meiner Arbeit, ich bin fest davon überzeugt.

(A: gimnáziumi vezetőtanár, német-orosz szakos, 48 éves)

B:

Was ich von Mehrsprachigkeit halte und ob Fremdsprachen und Fremdsprachenlehrer miteinander kommunizieren. Also die Fremdsprachenlehrer, ja die Fremdsprachen sowieso, weil um uns herum ja die Fremdsprachen so gemeinsame Wurzeln haben. Andererseits auch die Fremdsprachenlehrer. Ich denke schon, dass die Fremdsprachenlehrer, egal um welche Sprache es geht, gemeinsame Ziele haben. Darunter verstehe ich, dass man einerseits natürlich eine bestimmte Fremdsprache unterrichtet, andererseits die Motivation der Schüler, mit der sie dann eine Fremdsprache erlernen können. Diese Motivation und die Motivierung von Fremdsprachenlehrern haben schon einen gemeinsamen Kern. Andererseits finde ich es auch für wichtig, dass die Fremdsprachenlehrer dann über Schüler, über gemeinsame Schüler sprechen, vielleicht auch darüber, wie die einzelnen Schüler die Fremdsprachen lernen, mit welchen Methoden sie sich unterrichten lassen, ob sie sich unterrichten lassen. Und vielleicht auch darüber, welche Methode oder welche Art von Lernen wirklich den meisten Erfolg bei den Schülern bringt. Und wenn man so einen gemeinsamen Kernpunkt findet mit anderen Fremdsprachenlehrern, das bringt dann die Sache natürlich weiter.

(B: gimnáziumi vezetőtanár, német-történelem szakos, 44 éves)

A felmérés alapján elmondható, hogy a megkérdezettek azonosulnak a többnyelvűségre való neveléssel mint tanári feladattal, mert fontosnak tartják. Hangsúlyozzák azonban, hogy ennek a célnak az elérése speciális tanári kompetenciákat igényel, és egy új tanítási és tanulási kultúrát feltételez, mely legfőképp a tanulóközpontú oktatásban jelenik meg; a tanár új szerepkörben vesz részt a folyamatban, moderálva partnerként irányít, tervez és szervez. Kiemelkedő szerepet játszik tehát annak a felismerése, hogy az oktatás nem egyenlő a tudás közvetítésével, hanem fontosabb az egyéni tanulási utak és stratégiák fejlesztése, a megszerzett ismeretek összekapcsolása és rendszerbe foglalása.

A többnyelvűség fejlesztésekor nagy szerepet játszanak a tanár saját nyelvtanulói és nyelvhasználói tapasztalatai, melyek alapján képes olyan kommunikatív feladatok összeállítására, melyek valós, a tanulók számára fontos és értelmes nyelvi cselekvésekre, nyelvhasználatra adnak lehetőséget (l. az A és B tanári véleményeket).

Ahogy a fenti példák is mutatják, nagy szerepet játszik a hivatástudat, a szakmai önmeghatározás, a tanári szerepkör öntudatos és meggyőződésből fakadó vállalása, az

együttműködés képessége és igénye, a nyitottság és az érdekeltség a másokkal való együttműködésben, valamint a készség dialógus folytatására (l. az A és B tanári véleményeket).

5. Összegzés

Összegzésként elmondható tehát, hogy a többnyelvűség megalapozásához és fejlesztéséhez alapos szakmai tudásra, mindenekelőtt a tanulók számára példaértékű biztos nyelvtudásra, tanári gondolkodásmódra és számos didaktikai kompetenciára van szükség. Ezeknek a kialakításához nyújt segítséget a többnyelvűség didaktikája, melynek ajánlásait a tanárképzésben feltétlenül figyelembe kell venni. A tanári feladatra a leendő nyelvtanárokat csak egy jól átgondolt képzésben lehet felkészíteni, mely alkalmat ad számukra jövőbeli feladataik megismerésére, új ismereteik kipróbálására és a tanári szerepkörben való tapasztalatszerzésre (l. az A és B tanári véleményeket).

Irodalom

Boócz-Barna, K. 2007. *Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

Boócz-Barna K. 2009. Megakadásjelenségek a németórán folyó kommunikációban. A ‚nyelvi hiba' értelmezése. In: Gecső T., Sárdi Cs. (szerk.) 2009. *A kommunikáció nyelvészeti aspektusai*. Székesfehérvár / Budapest: Kodolányi János Főiskola / Tinta Könyvkiadó. 55–60.

Butzkamm, W. 1973. *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle-Meyer.

Edmondson, W., House, J. 1997. *Language awareness. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprachen lehren und lernen 26*. Tübingen: Narr Verlag.

Europarat 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et. al.: Langenscheidt.

Feld-Knapp, I. 2008. Reflexion über Sprache. In: Scheibl, Gy. (Hrsg.) 2008. *Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test. Festschrift für Katalin Petneki*. Szeged: Grimm. 33–45.

Feld-Knapp, I. 2009. Traditionen und neue Wege. Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Hornung, A. (Hrsg.) 2009. *Lingue di cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen. L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione – Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung.* Tübingen: Stauffenburg. 37–53.

Haider, B. 2010. Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: UTB / A. Francke. 207.

Hufeisen, B. 2010. Mehsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.) 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 35*. Berlin: De Gruyter Mouton Verlag. 826–832.

Königs, F. 2001. Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, V., Herzog, A. (Hrsg.) 2001. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest/Bonn: GUG/DAAD. 261–273.

Königs, F. 2005. Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? In: Wolff, A., Riemer, C., Neubauer, F. (Hrsg.) 2005. *Materialien Deutsch als Fremdsprache 74. Sprachen lehren – Sprachen lernen*. Regensburg: FaDaF. 5–29.

Krumm, H.-J. 2010. Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Barkowski, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) 2005. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: UTB / A. Francke. 208.

Illés Éva

Pragmatika az angol nyelv tanításában

Kulcsszavak: pragmatikaelmélet, pedagógiai alkalmazás, szabályok, választás, az angol mint nemzetközi nyelv

1. Bevezető

Bár az angol nyelv oktatásában évtizedek óta a kommunikatív nyelvtanítási irányzatok uralkodnak, a módszertanra koncentráló tanárképzésben, illetve tanítási gyakorlatban kevés szó esik arról, hogy kidolgozásukban milyen elméletek játszottak szerepet. A kommunikatív nyelvtanítást sokan a csoport-, illetve pármunkával vagy a szerepjátszással (role-play) azonosítják (Illés 2004). Valamivel elméletibb szinten létezik az a meghatározás is, hogy míg a korábbi nyelvtanítási irányzatokban (pl. audiovizuális módszer) a nyelvtani szabályok, addig a kommunikatív irányzatban „a jelentéssel bíró, autentikus" nyelv használata kerül előtérbe (Major 1997: 124). Érdekes módon azonban ez a leírás tulajdonképpen a kommunikatív nyelvtanítást megelőző irányzatokra is érvényes. Amikor például a tanár az *I am walking to the door* mondat jelentését úgy illusztrálja, hogy miközben ezt mondja, az ajtó felé megy, akkor valójában jelentést közvetít, amelynek megértése a nyelvi óra kontextusában autentikus feladatnak számít. A különbség a kommunikatív és az azt megelőző nyelvtanítási irányzatok között tehát nem a jelentés fontossága, hanem az, hogy a kommunikatív nyelvtanítás középpontjába a szemantikai helyett a pragmatikai jelentés került. Az *I am walking to the door* mondat a tantermen kívül, egy vacsora alkalmával például csak akkor kíséri az ajtóhoz tartó mozgást, ha a beszélő valamilyen olyan információt is hozzátesz ehhez a mondathoz, amely a kontextusból nem nyilvánvaló, például: „Megnézem, hogy áll a krumpli" vagy „Hozok még egy üveggel" (Widdowson 1998: 707, a szerző fordítása). A való életben ugyanis a beszélők nem ismétlik meg szóban azt, ami a kontextusból érthető: a nyelvet arra használjuk, hogy kiegészítse a kontextust, és nem arra, hogy megismételje azt, ami úgyis látható. Ha kommentár nélkül hangzik el a fenti példamondat, akkor a hallgatóság valamilyen más, rejtett jelentést keres, hogy értelmezni tudja a szokásostól eltérő nyelvhasználatot. Így ez a mondat jelentheti azt, hogy „Megyek, és hívom a rendőrséget" vagy „Nem vagyok olyan részeg, mint gondoljátok" (Widdowson 1998: 707, a szerző fordítása).

A kommunikatív nyelvtanítás és a pragmatika kapcsolata abból ered, hogy ez az évtizedek óta érvényesülő irányzat ez utóbbit, a kontextusban használt pragmatikai jelentést állítja a nyelvtanítás központjába. Jelen írásban azt vizsgálom, milyen pragmatikai elméletek alapozták meg a kommunikatív nyelvtanítást, valamint hogy ezeknek az elméleteknek a sajátos nyelvpedagógiai értelmezése hogyan befolyásolta a pragmatika alkalmazását a nyelvoktatásban. Kitérek arra is, hogy az angol mint lingua franca milyen változtatásokat tesz szükségessé a pragmatika értelmezésében az angol nyelv tanítása során.

2. A kommunikatív nyelvtanítás elméleti alapjai

A Dell Hymes (1972) által kidolgozott kommunikatív kompetencia szinte az egyetlen elmélet, amelyet az elméletektől különben ódzkodó nyelvpedagógiai szakirodalomban megemlítenek (pl. Major 1997). Hymes abból indult ki, hogy a kizárólag nyelvtani tudásra szorítkozó kompetencia (Chomsky 1965) nem elegendő a sikeres kommunikációhoz. Ehhez a nyelvet beszélőnek ismernie kell a nyelvhasználati szabályokat is, azaz tudnia kell, hogy kivel, miről, hol, hogyan lehet beszélni, és mikor kell csendben maradni (Hymes 1972). Tehát a kommunikatív kompetencia fontos része egy adott kontextus konvencióinak megfelelő viselkedés, amelyet a különböző nyelvekhez kapcsolódó eltérő nyelvhasználati (pl. udvariassági) normák miatt az idegen nyelvet tanulóknak a kommunikatív módszer keretében el kell sajátítaniuk.

A beszédaktus-elmélet képezte a kommunikatív nyelvtanítást elindító funkcionális-fogalmi tanterv alapját, amelyben – mint majd később a tankönyvekben is – a beszédaktusok nyelvi funkciókként jelennek meg. A kommunikatív kompetencia részeként az angolul tanulóknak a nyelvhasználat szempontjából leghasznosabbnak ítélt beszédszándékok (pl. egyetértés, javaslattevés, bemutatkozás) leggyakoribb idegen nyelvi megvalósulásait kell megtanulniuk, hogy különböző helyzetekben ne csak nyelvtanilag helyesen, de a nyelvhasználati konvencióknak megfelelően reagáljanak, viselkedjenek. Grice (1975) nagyon ritkán említett együttműködési alapelve és annak négy maximája (Légy informatív! Mondj igazat! Légy releváns! Légy világos és érthető!) tulajdonképpen ugyanezt a „nyelvi helyénvalóságot" (Major 1997: 124) hivatott biztosítani a kommunikatív nyelvtanításban. A funkciók, azaz a beszédaktusok nyelvtanításba integrálása jelentette a szakítást a formaközpontú, pusztán a nyelvtanra és a szemantikai jelentésre fókuszáló módszerrel, valamint a váltást a funkciót és ezzel a pragmatikát is hangsúlyozó nyelvtanításra.

3. A nyelvhasználat szabályai

Miközben a pragmatikai elméletek a funkciót helyezik előtérbe, ezeknek az elméleteknek az értelmezése, illetve a nyelvpedagógiában való alkalmazása meglehetősen formaközpontú jelleget takar.

Hymes (1972) kétségtelenül nyelvhasználati szabályokat említ, amikor a kommunikatív kompetenciáról és annak komponenseiről ír. Ugyancsak szabályokat fektet le Searle (1969) a beszédaktusok elemzése során. Fontos megjegyezni azonban, hogy Searle kétféle szabályt különböztet meg, mielőtt részletesen kifejti, milyen feltételeknek, körülményeknek kell érvényesülniük ahhoz, hogy egy kijelentést például ígéretként lehessen értelmezni. A szabályok egyik típusát az etiketthez hasonló szabályok képezik, amelyek az interperszonális viszonyokat szabályozzák és határozzák meg, nevezetesen azt, hogy mi illik és mi nem egy bizonyos kultúrkörben. Ezzel ellentétben a konstitutív szabályok nem pusztán szabályozzák a nyelvi viselkedést, hanem alkotó jellegűek is és formálják azt. „A konstitutív szabályoknak (»X itt azt jelenti, hogy Y«) azáltal van meghatározó érvényük, hogy egy cselekvésrendszer egészéről vagy annak valamely eleméről mondják meg, hogy micsoda" (Somlai 1992). Konstitutív szabályok például a labdarúgás vagy a sakk szabályai, amelyek nemcsak azt írják elő, mit szabad és mit nem, hanem azt is meghatározzák, mi a sakk, illetve a futball lényege. Grice együttműködési alapelvét és a négy maximát (talán a felszólító mód használata miatt)

gyakran – a nyelvpedagógia esetében is – abszolút szabályokként értelmezik. Ennek megfelelően a helyes viselkedés mindig magába foglalja az informativitást, az igazmondást, a relevanciát és a világosan megfogalmazott, egyértelmű kijelentéseket.

Az angol nyelv tanításában a pragmatikai elméletek tehát ugyanolyan értelmezést kapnak, mintha nyelvtani, nyelvhelyességi szabályok lennének. A kérdés, akárcsak a nyelvhelyesség esetében, az, mihez, kihez képest megfelelő a nyelvtanuló kommunikációja az idegen nyelven. Míg a nyelvtanban az idealizált anyanyelvű beszélő kompetenciája határozza meg, mi a helyes, addig – érdekes módon – kommunikatív nyelvtanításban is egy idealizált, homogén anyanyelvi csoport viselkedéséhez kell a nyelvtanulónak igazodnia (Widdowson 2012, Illés 2011). Így a beszédaktus-elméletből átemelt nyelvi funkciók tanítását megelőzi annak feltérképezése, hogy milyen eltérések vannak az angol és nem angol anyanyelvű beszélők között az egyes, hasznosnak ítélt funkciók nyelvi megjelenésében. Bardovi-Harlig (2001) például azt hasonlította össze, hogyan reagál 14 amerikai és 14 koreai egy olyan helyzetben, amelyben a kapott osztályzat miatt akarnak reklamálni. A kutatás szerint, míg az anyanyelvűek panaszkodtak, addig a nem anyanyelvűek kritikával éltek. Mivel a kommunikatív nyelvtanítás, csakúgy, mint az ezt megelőző nyelvtanítási módszerek, az anyanyelvűekkel történő kommunikációra készíti fel a nyelvtanulókat, a nem angol anyanyelvű beszélőnek nemcsak a nyelvtanban, hanem a kommunikációban is az angol anyanyelvű normákhoz kell igazodnia. A magyar kontextusra alkalmazva ez azt jelenti, hogy „a magyaroknak annak érdekében, hogy megfelelően viselkedjenek, és elkerüljék a félreértések okozta kínos szituációkat, meg kell felelniük a célnyelvet beszélő anyanyelvű beszélők elvárásainak, amennyire csak lehetséges” (Holló és Lázár 2000: 84, a szerző fordítása).

4. Pragmatika másként

A pragmatika ilyetén értelmezésével kapcsolatban azonban két probléma is felmerül. Az egyik magát az elméletet érinti, a másik pedig az angol nyelv globális elterjedtségéből és használatából következik.

A kommunikatív kompetenciához tartozik a viselkedési normák ismerete. A megfelelő kommunikációs viselkedés azonban mindig egy adott szituáció követelményeihez képest mondható elfogadhatónak vagy sem. Hymes nyelvhasználati szabályai tehát nem abszolút szabályok, amelyek mindig mindenhol érvényesek. A felszólító mód használata ellenére Grice, Hymeshoz hasonlóan, szintén nem abszolút szabályokban gondolkodik. Ezt mutatja magának az együttműködési alapelvnek a meghatározása is: „legyen adalékod a társalgáshoz olyan, amilyet azon a helyen, ahol megjelenik, annak a beszélgetésnek elfogadott célja vagy iránya elvár, melyben éppen részt veszel” (Grice 1975: 45; fordítás: http://philosophy.elte.hu/zvolenszky/grice.pdf). Grice az első, mennyiségi maximához még hozzáteszi, hogy annyi információt kell közölni, amennyit az adott szituáció megkövetel, a többi maximánál azonban az adott szituációra történő utalást elhagyja, ily módon okot adva a maximák abszolút szabályokként történő értelmezésére. A maximákat azonban már csak azért sem szabad ily módon értelmezni, mert Grice bevezeti az implikatúra fogalmát, amely azokra a valószínűleg többségben lévő és gyakran előforduló esetekre ad magyarázatot, ahol a kommunikációban résztvevők többletjelentést akarnak kifejezni úgy, hogy az egyik vagy a másik maximát nem tartják be. Például, ha valaki hirtelen megváltoztatja a társalgás témáját, jó okunk van

feltételezni, hogy ezt azért tette, mert valamiért nem akar tovább beszélgetni az adott témáról. Az sem véletlen, hogy Grice az elméletében szereplő koncepciók megfogalmazásában már óvatosabb, és nem szabályokról, hanem alapelvről és maximákról ír.

A beszédszándékok etikettszerű szabályként való értelmezése szintén ellentmond a pragmatikai elméleteket létrehozó filozófusok eredeti szándékának. Searle (1969) ugyanis nem regulatív szabályokról szól, amikor azt jelzi, milyen kontextuális feltételek mellett értelmezhető egy kijelentés ígéretként. (Például hogy olyan ígéretről legyen szó, amely kedvező az illetőnek. Ezért ha azt mondom: *Ígérem, hogy fejbe váglak,* az érintett inkább fenyegetésként, semmint ígéretként fogja értelmezni ezt a kijelentést.) Az pedig, hogy egy ígéret milyen nyelvi formában valósul meg, a beszélő döntése, amelyet a társadalmi konvenciókon kívül sok más tényező (pl. az egyéni szóhasználat) befolyásolhat.

5. Az angol mint lingua franca

Bár a Közös Európai Referenciakeret és a tankönyvek az anyanyelvűekkel történő kommunikációra készítenek fel, a valószínű helyzet az, hogy az angolul tanuló diák inkább egy másik nem anyanyelvűvel fog angolul beszélni, vagyis az angolt lingua francaként fogja használni. Egy 1991-es becslés szerint az angolul folytatott interakciók 80%-ában nincs jelen anyanyelvű (Beneke 1991, idézi Seidlhofer 2004), és ez az arány napjainkra valószínűleg tovább nőtt a nem anyanyelvűek javára. Az angol nyelvet tanulók tehát olyan kontextusban fogják használni az angolt, amelyben a kommunikációs partnerek a legkülönfélébb nyelvi és kulturális háttérrel rendelkeznek, és ahol a társalgás normái, az idealizált anyanyelvű nyelvhasználatával ellentétben, kevéssé kiszámíthatók. Ennek következtében a társalgás normáit gyakran az adott szituációban, akkor és ott alakítják ki a beszélők. Az angolt mint lingua francát használóknak ezért fel kell készülniük a változatosságra, a másságra, az azonos nyelvi kifejezésekkel járó eltérő jelentésekre és interpretációkra. Ezért ha olyan interakciókra akarjuk a tanulókat felkészíteni, ahol az angol mint lingua franca funkcionál, akkor az abszolút szabályok helyett inkább azt kell megtanítani nekik, hogy egy adott szituációban hogyan tudják felmérni és eldönteni, mi a legmegfelelőbb nyelvi és kommunikációs viselkedésforma. Alapvetően tehát a probléma- és kontextusérzékenység fejlesztéséről van szó, ahol a pragmatikai alapelvek inkább támpontokat, semmint szabályokat nyújtanak a 'kivel, hogyan, mit kommunikálni' döntések meghozatalánál.

6. Összegzés

Az angol elterjedése és lingua francaként való használata olyan helyzetet teremtett, ahol a cél nem az, hogy az angolt tanuló diák egy idealizált anyanyelvű beszélő idealizált normáinak megfelelően tudjon kommunikálni, hanem az, hogy a valós, különböző nyelvi és kulturális hátterű beszélőkkel folytatott kommunikációban hatékony, azonnali döntéseket tudjon hozni. Ennek érdekében azonban változtatásokra van szükség a pragmatikai elméletek pedagógiai alkalmazásában. A kommunikatív nyelvtanítás elméleti alapjául szolgáló beszédaktus-elméletet és Grice együttműködési alapelvét nem abszolút szabályként kell a nyelvtanítás gyakorlatába átültetni, hanem olyan általános irányelveknek kell tekinteni őket, amelyek elősegítik annak eldöntését, hogy egy adott szituációban mi a helyénvaló nyelvhasználat.

Irodalom

Bardovi-Harlig, K. 2001. Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. In: Kenneth, R. R., Kasper, G. (eds) 2001. *Pragmatics in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press. 13–32.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Grice, P. H. 1975. Logic and conversation. In: Cole, P., Morgan, J. L. (eds) 1975. *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press. 41–58.

Holló, D., Lázár, I. 2000. The neglected element: teaching culture in the EFL classroom. *NovELTy* 7. évf. 1. szám. 76–85.

Hymes, D.1972. On communicative competence. In: Pride, J. B., Holmes, J. (eds) 1992. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 269−293.

Illés, É. 2004. Do you teach communicatively? *novELTy* 11. évf. 1. szám. 53–61.

Illés, É. 2011. Communicative language teaching and English as a lingua franca. *Vienna English Working PaperS* 20. évf. 1. szám. 3–16.

Major É. 1997. Jegyzetek. In: Medgyes P. 1997. *A Nyelvtanár*. Budapest: Corvina.

Searle, J. R. 1969. What is a speech act? In: Searle, J. R. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seidlhofer, B. 2004. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24. évf. 209–239.

Somlai P. 1992. Triádok, közvetítők, koalíciók. *Szociológiai Szemle* 2. évf. 4. szám. 3–14. http://www.szociologia.hu/dynamic/9204somlai.htm

Widdowson, H. G. 1998. Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly* 32. évf. 4. szám. 705–716.

Widdowson, H. G. 2012. ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a lingua franca* 1. évf. 1. szám. 5–26.

Kontráné Hegybíró Edit

Siket fiatalok az anyanyelvről

Kulcsszavak: siketek, siketoktatás, magyar jelnyelv, kétnyelvűség, idegennyelv-tanulás

1. Bevezetés

Az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén 2006 óta folynak a siket idegennyelv-tanulók nyelvtanulási lehetőségeire, körülményeire és módszereire irányuló kutatások.[1] Ezek során hamar fel kellett ismernünk, hogy vizsgálódásunknak az anyanyelvre is ki kell térnie, hiszen az idegennyelv-elsajátítás szempontjából alapvető szerepet játszik a nyelvtanuló első nyelve és nyelvi fejlettsége. Indokolt ezért figyelmet szentelni annak, mit tekintsünk a siketek anyanyelvének, milyen fejlesztésre lenne szükségük a tanulóknak, és milyen felkészítésre a tanároknak ahhoz, hogy a siket fiatalok a jelenleginél eredményesebben sajátíthassák el az idegen nyelveket.

Halló magyar nyelvtanulók esetében nem lepődünk meg azon, ha a szakemberek tényként kezelik, hogy a tanítványok anyanyelve a magyar, melyet az adott csoport minden tagja az életkorának és iskolázottságának megfelelő szinten ismer és használ. A siket nyelvtanuló azonban nem feltétlenül azt a nyelvet tekinti anyanyelvének, amelyre iskolájában az idegen nyelvek tanítása épül, és sajnos egyáltalán nem lehetünk meggyőződve arról, hogy a nyelvi fejlettsége az életkorának és az osztályfokozatának megfelelő. Bár örvendetes, hogy a siketek iskoláiban is folyik idegennyelv-oktatás, elgondolkodtató, hogy a tanárok többsége hangzó magyar nyelvi közvetítéssel oktatja az angolt vagy a németet a siket tanulóknak, vagyis egy olyan nyelven, amelyet a siket kisgyerek nem természetes úton, hanem iskolai tantárgyként sajátít el (Kontráné Hegybíró 2010). Mire odáig jut a tanulmányaiban, hogy megkezdje az idegen nyelvek tanulását, már kétnyelvű, ám valószínűleg egyik nyelvét sem ismeri az életkorának megfelelő szinten (Grosjean 1999, Skutnabb-Kangas 2008).

2. A siketek nyelvi helyzete

A magyarországi siketek közösségéről, rendkívül hátrányos helyzetükről sokat megtudhat az, aki elolvassa Vasák Iván (2005), Bartha Csilla, Hattyár Helga és Szabó Mária Helga (2006), vagy Muzsnai István (1999a, 1999b) írásait. Az idézett szerzők egyetértenek abban, hogy a hátrányos helyzet gyökere valójában nem a hallás hiánya, hanem a nyelvtől való megfosztottság. A siket gyermekek több mint 90%-a ugyanis halló családba születik, ahol az őt körülvevő hangzó nyelvet nem tudja elsajátítani, mert az akusztikus csatornán közvetített jelek nem, vagy csak nagyon korlátozott mértékben érzékelhetőek a számára, jelnyelvi inputot pedig nem kap. Így a nyelvi fejlődés oly fontos kezdeti szakasza, mely egyben a kognitív fejlődés alapja is, ezeknél a gyerekeknél kimarad (Szabó 1999, Hattyár 2010). A jelnyelvet többnyire az óvodában tanulják el egymástól a

gyerekek a siket szülők siket gyerekeinek segítségével. Az iskolába kerülve a beszédhangok elsajátítására és a hallásnevelésre helyeződik a hangsúly, és a tanterv szerint hangzó magyar nyelven, az ún. auditív-verbális módszerrel (Csuhai et al. 2009) folyik az oktatás.

Saját siketiskolai tapasztalataira hivatkozva nem véletlenül állapítja meg Muzsnai (1999a), hogy a tanulmányaik megkezdésekor az osztályába járó 6 éves hallássérült gyerekek egyike sem rendelkezik első nyelvi alapokkal. Nyomatékosan szögezi le, hogy „szilárd nyelvi alap (első nyelv, vagy anyanyelv) megszerzése nélkül meglehetősen nehézkes bármilyen további nyelvfüggő, intellektuális feladattal próbálkozni" (1999b: 396). A megállapítás helyességét hazai és külföldi empirikus kutatások egyaránt alátámasztják (vö. Szabó 2003, Holcomb–Peyton 1992).

A jelnyelvet, mely évtizedekig tiltott volt a siketiskolákban, ma már egyre inkább használják a tanárok mint a beszédet kísérő, a megértést támogató segédeszközt, és megengedik, hogy a gyerekek egymásnak jelnyelven segítsenek, ha valamit nem értenek – de az oktatás nyelve változatlanul a hangzó magyar nyelv, és a tanterv szerinti *anyanyelvi* nevelés és fejlesztés magától értődően a többségi társadalom hangzó magyar nyelvén történő nevelésre és fejlesztésre vonatkozik. „Kinek a kompetenciája annak eldöntése, hogy mi legyen egy siket gyermek anyanyelve?" – teszi fel a kérdést Muzsnai (1999: 395). Úgy véljük, a válaszadáshoz feltétlenül ismernünk kell a siketek álláspontját. A továbbiakban ebbe adunk rövid betekintést budapesti siket fiatalokkal folytatott és jeltolmácsok által közvetített interjúkból vett adatok segítségével.

3. A siketek anyanyelve

Több tényező is befolyásolja, hogy adatközlőink a beszélt magyart vagy a magyar jelnyelvet határozzák-e meg anyanyelvként, vagy mind a kettőt, s hogy milyen jelentőséget tulajdonítanak a két nyelv használatának. Azt tapasztaltuk, hogy azok a fiatalok, akikben erős a siket identitástudat, határozottan nevezték meg anyanyelvükként a jelnyelvet, függetlenül attól, hogy halló vagy siket családba születtek-e. (Az idézetek utáni kód a szövegrészek helyét mutatja a korpuszban.)

(1) Az anyanyelvem a jelnyelv, mert siket családból származom, és az első nyelvem a jelnyelv. (I/N6)
(2) Nekem a jelnyelv. (I/B5-6)
(3) Tulajdonképpen a jelnyelv az anyanyelvem [...] mert a magyar nyelv is idegen nyelvet jelent a legtöbb siket számára. (I/L14,98)

Kikerülte a válaszadást az a fiatalember, aki halló szülők gyerekeként úgy érezte, neki a szó szoros értelmében nincs is anyanyelve, hiszen családja hangzó beszédét nem tudta természetes úton elsajátítani:

(4) Szüleim hallók, tehát tőlük anyanyelvet ilyen módon én nem kaphattam. (I/M10-13)

Bár a kutatók tapasztalatai szerint általában jellemző a siketekre, hogy nem tartják magukat kétnyelvűnek, mert a többségi beszélt nyelv területén nincsenek valamennyi nyelvi készség teljes birtokában (Grosjean 1999), találkoztunk tudatos kétnyelvűekkel, amikor az anyanyelvükről érdeklődtünk:

(5) A jelnyelv és a magyar nyelv. Valójában hatéves koromig nem kommunikáltam. Bekerültem a siket iskolába, és ott elkezdtem beszélni és jelelni egy időben. Mind a két nyelven tudok kommunikálni. (I/CS10-11)
(6) Általában én azt szoktam mondani magamról, hogy én kettős nyelvű vagyok. Tehát én anyanyelvnek tekintem a jelnyelvet is, mivel van egy siket bátyám, tehát eleve úgy nőttünk föl így egymás mellett, hogy a jelnyelvet alkalmaztuk. Viszont a magyar nyelv is az. (I/P12)

Volt olyan adatközlőnk, aki nem az identitás, hanem egyértelműen a használat szempontjából nézve válaszolt a kérdésre:

(7) Hogyha hallóval találkozom, hanggal beszélek. Ha sikettel, természetesen jelnyelven. Mindkettő fontos, egyformán fontos nekem. (I/T23-24)

Sokat elárul az adatközlőink hangzó magyar nyelvhez való viszonyáról az, ahogyan a nyelvek elsajátításának nehézségéről beszéltek. Míg a jelnyelv elsajátítására való képességüket a lehető legtermészetesebbnek vették, a magyar nyelv különböző nehézségeire több szempontból is rávilágítottak. Kimondva vagy kimondatlanul, de idegen nyelvként írták le a hangzó magyar nyelvet:

(8) Hogy mondjam, a siketeknek az idegennyelv-tanulás nagyon-nagyon nehéz, mert a magyar nyelv is idegen nyelvet jelent a legtöbb siket számára, tehát nem látják az összefüggéseket. [...] Siketek nagyon nehezen tanulják például. (I/L98-99)
(9) Amikor a latin nyelvkönyvet tanultam, ebből megértettem a magyar nyelvet is. (I/Be156-158)

Több adatközlő spontán példákat is mondott arra, melyek a magyar nyelvnek azok a jellemzői, amelyeket különösen nehéz elsajátítani akár még az egyéb idegen nyelvekkel összehasonlítva is. Ilyenek például a mondatalkotás, a ragozott és képzett alakok, a szókincs változatossága és a jelentésárnyalatok. Valamennyi olyan vonása a magyar nyelvnek, amelyeket a halló gyerekek a spontán nyelvelsajátítás során magukévá tesznek, anélkül, hogy bárki tanítaná őket ezekre:

(10) Mert vannak olyan siketek például, akik nem tudnak magyar mondatokat sem képezni. (I/Zs210-211)
(11) Az angol könnyebb, mint a magyar. Az angol könnyebb, a magyar nehéz. [...] A ragozás könnyebb. A birtokos eset könnyebb. A szórend is könnyebb, kötött szórend van. [...] Az angolban minden külön szó. A magyarban egyben van az alany, a tárgyrag, minden hozzá van kapcsolva a szóhoz. Az angolban minden külön, külön vesszük, az könnyebb. (I/Bo193-195)
(12) Például van egy szó. Egy szó, és több jelentése van. Van egy szöveg, van egy téma, fordítás, szó, és akkor nem tudom, melyiket kell használni, többféle értelme van. (I/M244-246)

Ezek a problémák nem ismeretlenek az auditív-verbális oktatást szorgalmazó szakemberek előtt sem. Bombolya Mónika a hallássérült gyerekek szókincsét vizsgálva a következőket állapította meg:

> A beszédészlelés és a beszédfeldolgozás már az akusztikus szinten sérül, és ez az egész folyamatot meghatározó szókincsre is jelentős hatást gyakorol. A hallássérült gyermekek szókincse szűk, irányítottan alakul ki, mentális lexikonuk feltöltődése tanítás eredménye. Míg a halló gyermekek szókincsének jelentős része automatikus, nem tudatos tanulás eredménye, a hallássérültek – főként a siketek – az ehhez szükséges stratégiák alkalmazására egyáltalán nem vagy alig képesek. Ennek következménye az, hogy szókincsük kevesebb lexémát tartalmaz, a szavak, kifejezések jelentését nem a mindennapi verbális kommunikációs kontextusban sajátítják el. Így a szavak jelentését megtanulják ugyan, de a használati sokféleséget, a pragmatikai sajátosságokat, az érzelmi, logikai különbségeket csak részben ismerik fel (Bombolya é.n.).

A szakember és a (12) példában megszólaló adatközlő fiatalember megállapításai összhangban vannak ugyan, de a helyzetértékelésből levont következtetéseik szöges ellentétben állnak egymással. Míg a szurdopedagógia fokozott segítséget és intenzív [hangzó nyelvi] fejlesztést javasol, addig a siketek az oktatás nyelvének megváltoztatásában látják a megoldást. Jelnyelven bármilyen tanórán megvalósulhat a 100%-os információátadás, a tantárgyi ismeretanyag és a magyarázatok teljes befogadása, valamint a gördülékeny kommunikáció tanár és diákok között. Adatközlőink szavai emellett érvelnek, a külön-külön elmondott véleményük alátámasztja egymást:

(13) A jeleléssel több információt lehet átadni és gyorsabban. (I/V161-164)
(14) A nyelvtani szabályokat a jelnyelven elmagyarázni, világosan könnyen, hogy mi micsoda, mi miért van. És akkor így megérti. (I/Vi141-145)
(15) Valami problémám volt, valami nyelvtan vagy bármi, megkérdeztem, és jelnyelven elmagyarázták, és ment, megértettem, gyorsan.[...] Ahogy a hallók auditív úton, hallás után tanulják az angolt gyorsan, úgy én vizuálisan, jelnyelven. (I/Cs 68-74)

Nem nehéz észrevenni, hogy a siket megkérdezettek azért érvelnek a jelnyelvi közvetítéssel folyó oktatás mellett, mert ez az a nyelv, amelyet akadálytalanul el tudnak sajátítani, és amely számunkra a megismerés elsődleges eszköze. Ennek többen is hangot adtak az interjúk során, a siket családba született nagyothalló lány (16) éppúgy, mint a halló szülők gyereke (17):

(16) Nem emlékszem, hogy tanultam meg. Véremben van, amióta megszülettem. (I/Li10-12)
(17) Azt hiszem, hogy nem tanultam, ez olyan, mintha vele születtem volna. Amikor óvodás voltam, és van, hogy nem értem pontosan, hogyan kezdődött, emlékszem, hogy magunktól kezdtünk jelelni, láttuk a jeleket, megfigyeltem, hogy mások hogy csinálják, és az iskolában a nagyoktól láttuk. Egymástól tanultunk. (I/J11-12)

Összefoglalva leszögezhetjük, hogy a siketek számára fontos mind a jelnyelv, mind a hangzó magyar nyelv. Ki egyikkel, ki másikkal azonosul inkább, de mind a kettőnek szerepe van az életükben. Valamennyi megnyilvánulásuk arra utal, hogy a jelnyelvet természetes úton, könnyen sajátították el, míg a magyar nyelvi ismeretük tudatos

tanulás, fáradságos iskolai munka eredménye. A hallókkal való kommunikációhoz és az írásos információszerzéshez elengedhetetlen számukra a magyar nyelv ismerete. Ugyanakkor azt is világosan látnunk kell, hogy az oktatásban az ismeretek átadásának elsődleges nyelveként a jelnyelvet nevezik meg az adatközlők.

4. Következtetés

A siket adatközlők nyilatkozatai alátámasztják a nyelvészek által régóta hangoztatott megállapítást, hogy a siketek kétnyelvűek, és jogukban áll, hogy az oktatásban is kétnyelvű személyként kezeljük őket. Mivel a természetes úton elsajátítható nyelv számukra a jelnyelv, a korai fejlesztés során biztosítani kell a halló családba született siket gyerekek számára is a jelnyelvi inputot, hogy a további, akusztikus nyelvek oktatását egy, az életkornak megfelelő, biztos első nyelvi alapra lehessen építeni. A jelnyelvi tudás folyamatos fejlesztésének együtt kell járnia a kétnyelvű identitás erősítésével: ne érezze a felnövő generáció úgy, hogy nem tartozik se a hallók, se a siketek világához. A 2009-ben elfogadott jelnyelvi törvény biztosítja ehhez a megfelelő keretet, de a jelnyelv iránt nyitott szakemberek és a szaktárgyakat jelnyelven tanító tanárok képzésében, valamint a törvény szellemét megvalósító szülősegítő programok kialakításában sok még a teendő.

Jegyzet

[1] 2006-2010 NKTH B2, 2012-2015 OTKA K105095

Irodalom

Bartha Cs., Hattyár H., Szabó M. H. 2006. A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer F. (szerk.) 2006. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 852–906.

Bombolya M. é.n. Nagyothalló gyermekek szókincse. http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk08/Bombolya%20M%F3nika,%20Nagyothall%F3%20gyermekek%20sz%F3kincse_KJ_LZS.pdf (Utolsó hozzáférés: 2012. szeptember 29.)

Csuhai S., Henger K., Mongyi P., Perlusz A. 2009. *„Siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai" című kutatás eredményei. Zárótanulmány*. Budapest: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. http://www.fszk.hu/mjp/szakmai-anyagok/Siket-gyermekek-ketnyelvu-oktatasanak-lehetosegei-es-korlatai-c-kutatas-eredmenyei_zarotanulmany.pdf (Utolsó hozzáférés: 2012. szeptember 29.)

Grosjean, F. 1999. A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz. *Modern Nyelvoktatás* 5. évf. 4. szám. 5–8.

Hattyár H. 2010. A siketoktatás elméleti és gyakorlati kérdései. *Educatio* 9. évf. 4. szám. 776–790.

Holcomb, T., Peyton, J. K. 1992. ESL literacy for a linguistic minority: The Deaf experience. *ERIC Digest ED353861*. Elérhető: http://www.ericdigests.org/1993/deaf.htm (Utolsó hozzáférés: 2012. szeptember 29.)

Kontráné Hegybíró E. 2010. *Nyelvtanulás két kézzel. A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában*. Budapest: Eötvös Kiadó.

Muzsnai I. 1999a. Kinek a kompetenciája annak eldöntése, hogy mi legyen a siket gyermek anyanyelve? In: Balaskó M., Kohn J. (szerk.) 1999. *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. II.*

– *A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola. 395–400.

Muzsnai, I. 1999b. The recognition of sign language: A threat or a way to a solution? In: Kontra M. et al. (eds) 1999. *Language: A right and a resource*. Budapest: CEU Press. 279–296.

Skutnabb-Kangas, T. 2008. Bilingual education and sign language as the mother tongue of Deaf children. In: Kellett Bidoli, C. J., Ochse, E. (eds), *English in international deaf communication*. Bern: Peter Lang. 75–94.

Szabó M. H. 1999. Magyar siketek magyar nyelvi kompetenciájának vizsgálata. *Medicina & Linguistica* V. 87–97.

Szabó M. H. (szerk.) 2003. *A jelnyelv helyzete a kutatásban, az oktatásban és a mindennapi kommunikációban*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola; Budapest: SINOSZ.

Vasák I. 2005. *A világ siket szemmel*. Budapest: Fogyatékosok Esélye Közalapítvány.

PRAGMATIKA, SZEMANTIKA, GRAMMATIKA

Benczes Réka

„Ami rímel, az stimmel”

Az alliteráció és a rím szerepe a neologizmusokban*

Kulcsszavak: neologizmus, rím, alliteráció, analógia, nyelvi kreativitás

1. Bevezetés

A nyelvvel való játék az egyik legalapvetőbb képességünk. A nyelvelsajátítás során a gyermekek automatikusan játszanak a hangokkal, ami elősegíti az anyanyelvi hangkészlet kialakulását. Kutatások kimutatták, hogy már az 1–4 hónapos csecsemők is érzékenyek anyanyelvük hangsúlyozására (Friederici et al. 2007) és hanglejtésére (Mehler et al. 1988), 9 hónaposan pedig már felfigyelnek az alliteráló szerkezetekre (Jusczyk et al. 1999).[1] A nyelvi játékosság később is megnyilvánul: a kisded- és a kamaszkor között a nyelvi játék különböző szakaszain esünk át, amelyek hatással vannak többek között az olvasási képességeinkre is (Geller 1998). Felnőttkorban a nyelvi játék szerves része az interperszonális kommunikációnak (lásd pl. Dienhart 1998), és gyakran jelenik meg a médiában vagy a reklámokban is. Crystal (1998: 1) ezt a jelenséget a nyelv „játékos” funkciójának keresztelte el, és arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvhasználat kommunikatív aspektusának kiemelése (tehát az a tény, hogy a nyelvet elsősorban információk átadására használjuk) túlságosan háttérbe szorítja a nyelv játékos funkcióját, ezért ez a funkció nem is kap elegendő nyomatékot a nyelvészeti kutatásokban, noha nap mint nap számtalan olyan kifejezéssel találkozunk, amely nyelvi játékon – azaz rímen és/vagy alliteráción – alapul, például *bababörze* ’babaholmivásár’, *dilidoki* ’pszichiáter’, *nagyibugyi* ’magasra felnyúló bugyi’ vagy *nászfrász* ’esküvőt megelőző stresszes állapot’.

Ezek a szellemes – és nem ritkán vicces – kifejezések gyakran épülnek fogalmi metaforákra és metonímiákra, és a bennük rejlő humor többnyire ezen kognitív folyamatok kevésbé szokványos (azaz nem konvencionális) alkalmazásán alapul. Ahogyan azt a fenti példákon is láthatjuk, kialakulásukat nem ritkán felszíni (strukturális) analógia (Ladányi 2007: 55) motiválja rím és alliteráció formájában, ami nagymértékben hozzájárul az összetételek humoros megítéléséhez.

Néhány kivételtől eltekintve (pl. Ladányi 2007, Sólyom 2012) az alliteráló és/vagy rímelő összetételekkel szinte alig foglalkozik a magyar szakirodalom, és az analógiára épülő szóképzést inkább a költői, és nem a beszélt nyelv jellemzőjeként vizsgálja (lásd pl. Kiefer–Ladányi 2000: 155).[2] A jelen írás arra tesz kísérletet, hogy a mai magyar nyelvben található példák elemzésén keresztül rámutasson a rím és az alliteráció szerepére a mindennapos szóalkotásban, és ekképp valamelyest pótolja a szakirodalmi hiányt a témában. A tanulmányban egyben amellett is érvelek, hogy a felszíni analógia (rím és alliteráció formájában) számos – szemantikai és pragmatikai – funkcióval bír, amelyek a következők: 1) felkelti a figyelmet, és elősegíti az új kifejezés megjegyezhetőségét; 2) utal a kifejezés informalitására; 3) segít az új kifejezés helyes értelmezésében. A dolgozat

felépítése a következő: a 2–4. rész – mai magyar neologizmusok elemzésén keresztül – a fent vázolt szemantikai-pragmatikai funkciókat tárgyalja részletesen. Az 5. rész összefoglalja a dolgozat fő megállapításait a Langacker-féle kognitív szemantikai elmélet tükrében.

2. Figyelemfelkeltés és megjegyezhetőség

Folyamatosan hozunk létre új szavakat, elsősorban új kategóriák elnevezésére. Hohenhaus (2007) és Lehrer (2003) azonban megjegyzi, hogy a szóképzés célja esetenként a figyelemfelkeltés vagy előtérbe helyezés. A folyamatosan növekvő információdömping következtében egyre szellemesebb, játékosabb és kreatívabb kifejezésekre van szükség ahhoz, hogy felkeltsék az olvasó/hallgató figyelmét. A figyelemfelkeltés egyik leghatékonyabb eszközei a rímen és alliteráción alapuló, gyakran gazdag metaforikus és metonimikus képi világgal párosuló kifejezések, amelyeknek a kreativitása néha a szabályszegést súrolja.[3] Nem ritka, hogy az újonnan létrehozott kifejezésben nagyobb hangsúlyt kapnak a fonológiai (felszíni) aspektusok, mint a szemantikai tényezők (azaz az összetételi tagok minél adekvátabb kiválasztása és az információ minél pontosabb közvetítése). Erre a jelenségre hívja fel a figyelmet Chovanec (2008: 219), aki szerint „a nyelvi formák kreatív használata néha indokolatlan nyelvi játékba torkollik" (saját fordítás – BR).

Újságok, magazinok gyakran élnek a kreatív formák kiaknázásával figyelemfelkeltés céljából. Kiváló példa erre a *Figyelő* 2013/12-es száma, amelynek címlapján az volt olvasható, hogy *Köki-böki* (a cím a KÖKI-terminál pénzügyi nehézségeire utalt), illetve a *HVG* 2013/10-es száma, amelynek címlapján a *Kegybankelnök* kifejezés szerepelt (a cím az újonnan megválasztott jegybankelnökre utalt). Nem ritka eset, hogy a külföldi mozifilmek címeit rímelő/alliteráló szerkezetekre ültetik át a magyarban (annak érdekében, hogy minél több potenciális nézőt vonzzanak be a mozikba), noha az eredeti cím semmilyen játékos formát nem tartalmazott. 2007-ben kezdték el vetíteni például a hazai mozikban a *License to Wed* című amerikai romantikus komédiát, amely a magyar fordításban a sokkal kreatívabb és játékosabb *Nászfrász* címet kapta (a film a fiatal házasulandók nehézségeiről szólt). Érdekesség, hogy a *nászfrász* kifejezés azóta már bekerült a köznyelvbe, és az esküvő előtti stresszes állapotra utal. Valószínűsíthető, hogy a kifejezés sikere elsősorban a rímelő szerkezetnek köszönhető.

Analogikus folyamat útján, az *ázsiai tigris* alapján jött létre a *pannon puma*, illetve a *tátrai tigris* kifejezés.[4] Az eredeti kifejezésben a *tigris* motivációja A GAZDASÁG TIGRIS metaforára vezethető vissza, amely az ázsiai gazdaságot egy ugrásra kész, gyors és erős állatként konceptualizálja. Az elrugaszkodás ténye kiemelten fontos: a délkelet-ázsiai országokra az 1950-60-as évektől kezdődően a nagyon gyors gazdasági növekedés volt jellemző. A kifejezés jelentését ugyanakkor két metonímia is befolyásolja: egyfelől az állat (tigris) áll a terület (Délkelet-Ázsia) helyett, illetve a prototipikus állat (tigris) áll az összes létező (Délkelet-Ázsiában honos) állat helyett.[5] A *tátrai tigris* kifejezésben az az érdekes, hogy ebben már nem érvényesek a metonímiák (hiszen a tigris nem őshonos Szlovákiában), csupán a metafora (A GAZDASÁG TIGRIS) marad meg az eredeti kifejezésből. A jelentésvesztést azonban pótolja a strukturális analógia, azaz az alliteráció, amelynek következtében a kifejezés „jól cseng". Megjegyzendő, hogy pontosan ugyanez a folyamat ment végbe az angolban is, ahol az *Asian tiger* kifejezés több permutációjával is találkozhatunk – pl. *Celtic tiger* 'Írország' és *Baltic tiger* 'balti államok': mindkét kifejezés

asszonanciára épül. A kreativitás egy újabb fokát képviseli a *pannon puma*, amelynek kialakulásánál a strukturális tényezők (az alliteráló szerkezet fenntartása) felülírták a szemantikai aspektusokat. A kifejezés ettől függetlenül értelmezhető, annak köszönhetően, hogy az alaptag a tigrishez hasonló nagymacskát jelöl.

Mind az alliteráció, mind a rím kiválóan alkalmas a nyomatékosításra és a megjegyezhetőség elősegítésére. Nem véletlen, hogy az alliterációt gyakran „kezdeti rímnek” is nevezik (Wales 1989: 18), annak köszönhetően, hogy fogalmi kapcsot képez a két összetételi tag között. Lindstromberg–Boers (2008) például rámutatott, hogy az alliteráció és a rím nagyon gyakori (kb. 20% az előfordulásuk) az angol idiómákban (*dead as a doornail* ~ ’egy szikra élet sincs benne’) és nagyobb szókombinációkban is (*life-long learning* ’élethosszig tartó tanulás’), és ezeket a szerkezeteket jóval könnyebben jegyzik meg a nyelvtanulók. Nem reprezentatív felmérésben megszámoltam az alliteráló és/vagy rímelő szólásmondásokat O. Nagy Gábor *Mi fán terem?* című szólásgyűjteményében. Alliteráció és/vagy rím a szólásmondások kb. 10%-ánál fordult elő. Többnyire azoknál a szólásmondásoknál volt a strukturális analógia tetten érhető, amelyek elterjedtebbeknek számítanak a nyelvben (pl. *dugába dől; fűnek-fának adós; hűlt helyét leli; otthagy csapot, papot; okos, mint a tavalyi kos*). Mind a figyelemfelkeltés, mind a megjegyezhetőség elsőrendű szempont új kifejezés létrehozásánál, hiszen minél több figyelmet kap az adott kifejezés (pl. az alliterációnak vagy rímnek köszönhetően), annál könnyebb megjegyezni, és így annál nagyobb az esélye annak is, hogy a kifejezés szélesebb körben is elterjed (mint pl. a fent említett *nászfrász* kifejezés).

3. Informalitás

Az angol rímelő összetételek vizsgálata során Benczes (2012) azt a következtetést vonta le, hogy az összetételek jelentése szorosan összefügg a felszíni struktúrával, azaz a rímelő szerkezettel. A rím ugyanis játékosságot sugall, és ez a játékosság szinkronban van a jelentés informalitásával is. Mindez egy metonimikus kapcsolatot eredményez: az alak informalitása (azaz a rím) áll a jelentés informalitása helyett. Ezt a folyamatot tükrözi pl. a *tréfarépa* kifejezés, amelyet többnyire olyan személyre mondunk, aki fárasztó vicceket mond.[6] A kifejezést vélhetően AZ EMBER NÖVÉNY metafora motiválja, amely általánosan elterjedt metaforának számít a konceptualizációnkban (erről lásd Kövecses–Benczes 2010: 82, 104).

Valószínűsíthető, hogy a *tréfarépa* elő- és alaptagjának kiválasztásában a rím játszott meghatározó szerepet. Ezt a feltételezést támasztja alá a rokon értelmű *poénpadlizsán* (forrás: *Népszótár*), amely analogikus módon szintén AZ EMBER NÖVÉNY metaforán alapul, és a *tréfarépá*hoz hasonlóan strukturális (felszíni) tényezők alakíthatták az összetételi tagok kiválasztását (a *poénpadlizsán*ban az elő- és alaptag alliterál). Hasonlóan informális jellegű kifejezésnek számít a szintén rímen alapuló *banyatanya, dilidoki, multikulti, nagyibugyi* vagy *puszinyuszi*.[7] A példák kifejezően tükrözik azt a jelenséget, hogy a rímen alapuló összetételekhez gyakran társul kicsinyítő képző. Benczes (2012) azon a véleményen van, hogy a kicsinyítő képző szisztematikus megjelenése nem véletlen: felerősíti a rímelő forma játékosságát és informalitását.[8]

Ezek a rímelő, játékos szerkezetek nagyon fontos szerepet játszanak mindennapi kommunikációnkban és társas kapcsolatainkban. Tolcsvai Nagy (2012: 35) szerint a kommunikációt olyan interaktív cselekvésnek tekinthetjük a beszélő/író és a hallgató/olvasó

között, amely „tágabb közegben a szociális kogníció része", azaz szorosan összefügg a személyközi kapcsolatok, illetve az egyén és közösség viszonyának alakulásával (és hatással van rá). A játékos és szellemes nyelvhasználat célja – rímelő, informális kifejezések használata révén – elsősorban a szórakozás és a „szociális játék", amely elősegíti a beszédszituációkban résztvevők közötti egyfajta „bajtársiasság" kialakulását, és erősíti az összetartozás érzését (Long–Graesser 1988: 57).

4. Helyes interpretáció

Előfordul, hogy egy újonnan képzett kreatív összetétel egy már létező összetétellel rímel. Valószínűsíthető, hogy ez a fajta felszíni analógia nagyban elősegíti az új szó helyes interpretációját azáltal, hogy előtérbe helyezi az eredeti szerkezetet. Ezt a jelenséget példázza az angol *grass ceiling* összetétel ('olyan társadalmi, kulturális stb. diszkriminatív korlátok, amelyek meggátolják, hogy a nők a golfpályát üzleti találkozóra, megbeszélésre stb. használhassák'; www.wordspy.com). A felszíni analógia alapján elkerülhetetlen, hogy az új összetétel hallatán ne aktiválódjon a lexikalizált forrásszó, a *glass ceiling* 'üvegplafon'. A *glass ceiling* a KARRIER FELFELÉ IRÁNYULÓ UTAZÁS metaforán alapul, amelyben a magasabb pozíció megszerzését felfelé irányuló utazásként értelmezzük (lásd Kövecses 2010: 252). Az összetétel arra a jelenségre utal, hogy a nők számára ennek az „utazásnak" van egy végpontja (a „plafon"), míg a férfiak előtt korlátlan a karrierút. Mivel a plafon üvegből van, a nők jól „láthatják" a karrier lehetséges kifutását, de a plafon meggátolja őket abban, hogy mindezt meg is valósítsák. Az újonnan képzett *grass ceiling* jelentése szorosan összefügg a forrásszó jelentésével, mivel szintén a nők pályáját korlátozó jelenségre utal, de ezt a korlátozást a golfpálya kontextusába helyezi. A jelentésspecifikáció a *grass* módosítónak köszönhető, amely metonimikusan a golfpályára utal (az ANYAG A TÁRGY HELYETT fogalmi metonímia segítségével).

Hasonló folyamatról lehet szó a *HVG* 2013/10-es számának címlapján megjelent *kegybankelnök* kifejezés esetében is (amely az újonnan kinevezett MNB-elnökre, Matolcsy Györgyre utalt). A *kegybankelnök*nek csupán az eredeti forrásszó (azaz a *jegybankelnök*) tükrében van jelentése, de ezt a forrásszót automatikusan előhívja a *kegy–jegy* rímpár.[9] Ugyanez a folyamat tükröződik a meglehetősen szellemes *étkezési csemegeparipá*ban (HVG, 2013/10-es szám) is,[10] amely a magyar konyha egyik alapvető alapanyagát, az *étkezési csemegepaprikát* aktiválja a nagyon szoros hangtani hasonlóságnak köszönhetően. A kifejezés jelentését két metonímia is befolyásolja: 1) TAG A KATEGÓRIA HELYETT (azaz a *paprika*, mint a magyar konyha meghatározó eleme áll a magyar konyha helyett); és 2) TÁRGY AZ ANYAG HELYETT (azaz a *ló – paripa* – áll az abból készült étel helyett). Mindkét metonímia „hozzáférhető" a felszíni analógiának *(paprika–paripa)* köszönhetően.

5. Összegzés

Az elemzett adatok alapján valószínűsíthető, hogy a felszíni analógia komoly motivációs tényező új kifejezések kialakulásánál. Az a felvetés, hogy egy újonnan képzett összetétel kialakulására, illetve jelentésének helyes interpretációjára hatással lehet egy már lexikalizáltnak számító egység, összhangban áll azzal a kognitív nyelvészetben alapvetőnek számító elgondolással, miszerint a szavak jelentése enciklopédikus jellegű (erről részletesen lásd Langacker 1987: 155–158). Langacker arra hívja fel a figyelmet,

hogy egy adott fogalom mindig újabbakat feltételez, ezért egy adott fogalmat nem lehet más fogalmakra való utalás nélkül definiálni. Mindebből az következik, hogy rutinszerűen és automatikusan keressük a szavak közötti – szemantikai és fonológiai – kapcsolatokat, és ezeket szabadon használjuk fel új szavak kialakításához, illetve megértéséhez.

Jegyzetek

* Köszönettel tartozom Pethő-Szirmai Juditnak, Putz Orsolyának és Tóth-Czifra Erzsébetnek a tanulmányban szereplő példák összegyűjtéséért. A példák nagy többsége az internetről származik. A címben szereplő szólásmondásra több találat is van az interneten (elsősorban a fórumszövegekben), eredete azonban ismeretlen.

[1] Nem véletlen, hogy a nyelvi játékosság tetten érhető a mesehősök és gyermekkönyvek címeiben is – lásd például M*aci Laci, Mirr-murr, a kandúr, Biga Csiga és Batka Manó, Misi Mókus, Sün Soma, Tapsi Hapsi, Bogyó és Babóca, Mosó Masa mosodája, Gőgös Gúnár Gedeon*.

[2] Ez az állítás az angol szakirodalomra is igaz. A témáról Benczes (2013) publikált átfogó dolgozatot.

[3] A kreativitásnak azonban van egy árnyoldala is: az ilyen jellegű kifejezések megértése sokkal nagyobb erőfeszítést, azaz „konstruktív erőfeszítést” (Tolcsvai Nagy 1996: 37) igényel. Ha ez valóban így van, akkor miért hozunk létre mégis ilyen típusú kifejezéseket? Lehrer (2003) szerint a válasz abban az elégedettségben keresendő, amit akkor érzünk, amikor sikerült „megfejtenünk” egy új kifejezést. Ez az elégedettség pozitív érzéseket ébreszt bennünk a beszédszituáció, a kifejezés tartalma és akár a beszélő/író iránt is.

[4] *Ázsiai tigris*: ’a 60-as években gyors gazdasági fejlődésnek indult négy délkelet-ázsiai ország, Hong-Kong, Dél-Korea, Szingapúr és Tajvan’; *pannon puma*: ’Magyarország’; *tátrai tigris*: ’Szlovákia’. Megjegyzendő, hogy az *ázsiai tigris* kifejezés az angol *Asian tiger* tükörfordítása.

[5] Ez utóbbi metonímia-típust a kognitív nyelvészeti szakirodalom TAG A KATEGÓRIA HELYETT metonímiának nevezi.

[6] A kifejezés jelentése egyedül a *Népszótár* honlapján található meg (www.nepszotar.com), amely, az angol *Urban Dictionary*hez hasonlóan olyan internetes szótár, amelyet a felhasználók szabadon szerkeszthetnek. A *tréfarépa* metonimikusan a „humorra” is utalhat, mint pl. a következő szerkezetben: „Tréfarépát reggeliztél?”

[7] A magyar morfológiában ikerszónak nevezik két, hangalakban hasonló szó kapcsolatát. A szakirodalomban azonban meglehetősen ambivalens az ikerszavak kategorizációja – Kiefer (1999: 264) például nem is kezeli összetételekként, sőt, „a magyar nyelv *sajátos* szóalkotási módjaként” nevezi ezt a jelenséget, noha az ikerítés nagyon produktív sémának számít pl. az angolban is (kiemelés tőlem – BR). Az angol morfológia az ikerszavakat „rímelő összetételeknek” *(rhyming compound)* nevezi.

[8] A rímelő összetételekhez gyakran járul kicsinyítő képző az angolban is – pl. *hurry-scurry* ’fejetlenség’, *curly-wurly* ’kacskaringós, göndör’, *hurly-burly* ’zűrzavar’, *piggy-wiggy* ’malacka’.

[9] A *kegybankelnök* kifejezés lexikai blendként is elemezhető – azaz a *kegy* és a *jegybankelnök* kombinációjaként.

[10] A kifejezés az újságcikk címében szerepelt, definíció nem kísérte. Jelentése kb. ’magyar lóhúsból készült étel’. A kontextus, ill. a következő idézet egyértelműsíti, hogy mire utal a kifejezés: „Jóízű és egészséges, sőt az ősmagyar hagyománynak is megfelelő étel készülhetne lóhúsból, ha történelmi okokból Európa nagy részén nem idegenkednének tőle.” (*HVG*, 2013. márc. 06.)

Irodalom

Benczes, R. 2012. Just a load of *hibber-gibber?* Making sense of English rhyming compounds. *Australian Journal of Linguistics* 32. évf. 3. szám. 299–326.

Benczes, R. 2013. The role of alliteration and rhyme in novel metaphorical and metonymical compounds. *Metaphor and Symbol* 28. évf. 3. szám. 1–18.

Chovanec, J. 2008. Focus on form: foregrounding devices in football reporting. *Discourse and Communication* 2. évf. 3. szám. 219–242.

Crystal, D. 1998. *Language Play*. London: Penguin Books.

Dienhart, J. M. 1998. A linguistic look at riddles. *Journal of Pragmatics* 31. évf. 1. szám. 95–125.

Friederici, A., Friedrich, M., Christophe, A. 2007. Brain responses in 4-month-old infants are already language specific. *Current Biology* 17. évf. 1208–1211.

Geller, L. G. 1985. *Wordplay and Language Learning for Children*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Hohenhaus, P. 2007. How to do (even more) things with nonce words. In: Munat, J. (ed.) 2007. *Lexical Creativity, Texts and Contexts*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. 15–38.

Jusczyk, P. W., Goodmann, M. B., Baumann, A. 1999. Nine-month-olds' attention to sound similarities in syllables. *Journal of Memory and Language* 40. évf. 62–82.

Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., Amiel-Tison, C. 1988. A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition* 29. évf. 2. szám. 143–178.

Kiefer F. 1999. Alaktan. In: É. Kiss K., Kiefer F., Siptár P. (szerk.) 1999. *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris. 187–290.

Kiefer F., Ladányi M. 2000. A szóképzés. In: Kiefer F. (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan 3: Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 137–164.

Kövecses, Z. 2010. *Metaphor: A Practical Introduction* (2. kiadás). Oxford: Oxford University Press.

Kövecses Z., Benczes R. 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Ladányi M. 2007. *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Lehrer, A. 2003. Understanding trendy neologisms. *Rivista di Linguistica* 2. évf. 369–382.

Lindstromberg, S., Boers, F. 2008. The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks. *Applied Linguistics* 29. évf. 2. szám. 200–222.

Long, D. L., Graesser, A. C. 1988. Wit and humor in discourse processing. *Discourse Processes* 11. évf. 35–60.

O. Nagy, G. 1988. *Mi fán terem? Magyar szólásmondások eredete*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Sólyom R. 2012. Fórumszövegek vizsgálata: neologizmusok elemzése a szemantikai felépítés és a stílus szociokulturális rétegzettségének vonatkozásában. In: Tátrai Sz., Tolcsvai Nagy G. (szerk.) 2012. *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: ELTE. 263–299.

Tolcsvai Nagy G. 1996. *A magyar nyelv stilisztikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Tolcsvai Nagy G. 2012. A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív nyelvészeti megalapozása. In: Tátrai Sz., Tolcsvai Nagy G. (szerk.) 2012. *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: ELTE. 19–49.

Wales, K. 1989. *A Dictionary of Stylistics*. Harlow: Longman.

Dér Csilla Ilona

Milyen funkciójúak a tölteléknek tartott elemek a spontán nyelvhasználatban?*

Kulcsszavak: diskurzusjelölő, pragmatikai funkció, pozíció, spontán beszéd, társalgás

1. Bevezetés

Gyakorta olvashatunk töltelékelemekről, beszédtöltelékekről a különböző nyelvészeti munkákban, ami felveti azt az alapvető kérdést, hogy létez(het)nek-e egyáltalán funkciótlan elemek a nyelvben. Ennek megválaszolásához célszerű meghatároznunk, mit is értünk nyelvi funkción: rendszerint a szemantikai és szintaktikai szerepeket szokás idevenni. Funkciónak fogadjuk-e el azonban egyes nyelvi elemek beszédtervezésben játszott szerepét? Lehet-e nyelvi funkció a hezitálás maga, esetleg csak bizonyos változatai (a lexikális/lexikalizált hezitálások)? Okvetlenül kizárja-e egy lexikális elem hezitációs használata a pragmatikai funkciót?

Jelen tanulmány pragmatikai funkciójú jelölőkkel foglalkozik, amelyek esetében az előbbi probléma fokozottabban jelenik meg. Ennek oka az, hogy a pragmatikai funkciók sajátos jellegük miatt gyakorta nehezen azonosíthatók és nevezhetők meg (s emiatt sokszor hezitálásnak vannak minősítve), továbbá nagyban átfedhetnek egymással, illetve egyazon előfordulás esetében is összekapcsolódhatnak. Különösen igaz ez a kialakulóban lévő pragmatikai funkciókra, hiszen a folyamatban lévő nyelvi változások megragadása egyébként is nehéz feladat. Szerencsére vannak kapaszkodók, amelyek segítenek a funkciók megtalálásában, így például ha egyes elemek rövid idő alatt igen gyakorivá válnak bizonyos műfajokban, láthatóan új(nak tűnő) szerepekben; vagy ha szisztematikus viselkedés mutatható ki az esetükben, például csak bizonyos pozíciókban tűnnek fel (Tagliamonte 2005).

2. A vizsgálat hipotézisei, anyaga és módszere

Az alábbiakban öt, különböző mértében stigmatizált diskurzusjelölőnek (az *akkor*, az *azért*, a *hát*, az *így* és az *ilyen*) a mai magyar spontán beszédben megfigyelhető elterjedtségét vizsgáljuk meg. Hipotéziseink és az alapjukul szolgáló magyarázatok a következők:

1) hipotézis (H1): A nők gyakrabban élnek ezekkel a jelölőkkel a spontán beszédben. Ok: a városi nők a nyelvi változások élenjárói szoktak lenni, ezért gyaníthatóan az ő beszédükben fordulnak elő inkább diskurzusjelölők új funkció(k)ban.
2) hipotézis (H2): A fiatalok többet használják ezeket az elemeket, mint az idősek. Ok: az újabb funkciók feltűnése a nyelvi változásokban ugyancsak meghatározó szerepet betöltő fiatal korosztály nyelvhasználatára jellemzőbb.

3) hipotézis (H3): A vizsgált elemek a társalgás műfajában fognak a leggyakrabban előfordulni. Ok: a különböző spontánbeszéd-műfajok közül a társalgások tekinthetőek a legspontánabbnak, ezért várhatóan ezekben tűnnek fel az újabb funkciók előbb, illetve nagyobb mennyiségben.
4) hipotézis (H4): A vizsgált elemek mindegyike esetében szisztematikus megjelenést tapasztalunk. Ok: a korábbi idevágó vizsgálatok (Dér 2010, 2012, Dér–Markó 2010) azt mutatják, hogy a tárgyalt jelölők feltűnése a spontán beszédben rendszerint nem véletlenszerű, hanem csak bizonyos pozíciókra korlátozódik. Valószínűsíthető, hogy az újabb pozíciókban való megállapodás újabb funkciókkal is együtt jár.

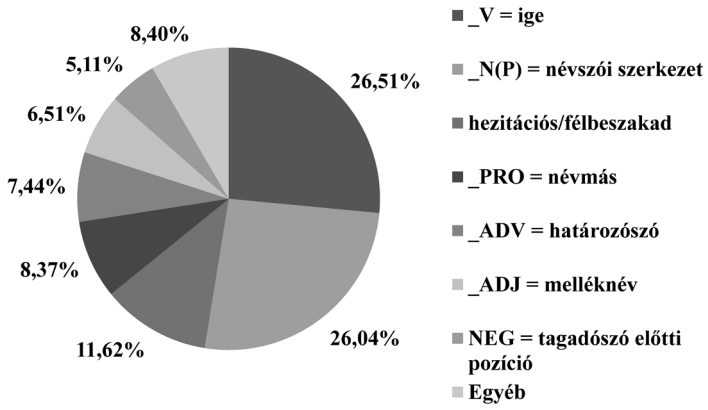
A vizsgálat korpuszát a Beszélt nyelvi adatbázis (BEA) anyagából származó, 30 budapesti adatközlő összesen 464 percnyi spontán beszéde képezte. A nemek fele-fele arányban voltak képviselve, 20 évestől 71 éves korig (átlag: 42,73 év), a három korosztály (fiatalok, középkorúak, idősek) pedig egyenlő arányban jelent meg a mintában. Négyféle spontánbeszéd-műfajt elemeztünk: társalgásokat, véleménykifejtést (narratíva), interjút (monológ) és interpretált beszédeket. A kérdéses jelölőket manuálisan válogattuk ki, szétválasztva homofón formáik nem pragmatikai (pl. névmási, kötőszói) és pragmatikai használatait (a hezitációgyanús eseteket is különvettük, ehhez l. Dér 2012: 155–156). A statisztikai vizsgálatokhoz az SPSS 17.0 verzióját használtuk.

3. Eredmények

A vizsgált jelölők közül a *hát* gyakorisága volt a legkiemelkedőbb (1273 db), amit sorban az *akkor* (527 db), az *ilyen* (299 db), az *azért* (256 db) és végül az *így* (215 db) követett, vagyis mindegyik számottevőnek bizonyult a korpuszban.

A H1 nem teljesült, mivel a várttal ellentétben négy jelölő esetében *(hát, akkor, azért, így)* nem a nők, hanem a férfiak használták azokat többször, de a nők nyelvhasználatához képest a férfiak átlaga nem mutatott szignifikáns különbséget; az *azért* esetében meg is egyeztek (átlag: 8,53 db; Mann-Whitney *U*-próbák: *hát:* $U = 99{,}500$; $p = 0{,}589$; *akkor:* $U = 100{,}000$; $p = 0{,}601$, *azért:* $U = 93{,}500$, $p = 0{,}428$, *így:* $U = 97{,}500$; $p = 0{,}526$). Bár az *ilyen* jelölőnél a határon volt a szignifikancia szintje ($p = 0{,}048$, Wilcoxon $W = 185{,}000$), azt mondhatjuk, hogy ezt a jelölőt a férfiak egyértelműen többször használták (a férfiak átlaga: 14,20 db, a nőké: 5,73 db). Milyen magyarázatot adhatunk a kapott eredményre? Úgy tűnik, hogy megerősíti azt az elképzelést, miszerint a nemek és a nyelvi változások elterjedésének összefüggése igen komplex folyamat (Labov 2001, Bodó 2012): a „városi” és a „nő” kategóriája mellett az adott változat stigmatizáltsági foka, stabilitása, illetve a változás forrása is lényeges lehet. Az ezekre vonatkozó eddigi szakirodalmi meglátások azonban még mindig nem indokolják, hogy miért viselkedtek az általunk vizsgált jelölők meglehetősen hasonló módon, hiszen sem nem mind stabil változók, sem nem egyformán stigmatizáltak, ráadásul az észrevétlen, alulról jövő változások esetében is női fölényt várnánk, ami nem igazolódott. Így csakis a minta és a korpusz sajátosságai kínálkoznak magyarázatul, ugyanakkor az eredmények a 30 fős minta egy korábbi, 20 fős változatánál is nagyjából azonosak voltak (Dér 2010, Dér–Markó 2010), tehát a minta kis mértékű növelése nem változtatott az arányokon, miközben a korpusz mégis jelentősen, csaknem a duplájára bővült, és az elemzett jelölők előfordulási gyakorisága is a két-háromszorosára nőtt.

A korra vonatkozó H2 részben igazolódott: a korrelációvizsgálat közepesen erős negatív lineáris korrelációt talált az *ilyen* (Spearman ρ = -0,601) és az *így* (ρ = -0,505) esetében, vagyis e két jelölő használata a korral jelentősen csökkent, azaz főleg a fiatalok használták őket. A *hát* használata enyhén nőtt a korral (ρ = 0,245), az *akkor* és az *azért* esetében pedig nem mutatkozott együttjárás (ρ < -0,2), tehát megjelenésük nem függött az életkortól. A kor és a nem hatására vonatkozó MANOVA egyik jelölő esetében sem mutatott ki sem fő-, sem interakciós hatást (p > 0,05). Az ok az *akkor* és az *azért* esetében az lehet, hogy mindkettőnek (relatíve) stabil pragmatikai funkciói vannak, amelyek ezek szerint már minden korosztályban elterjedtnek mondhatók.

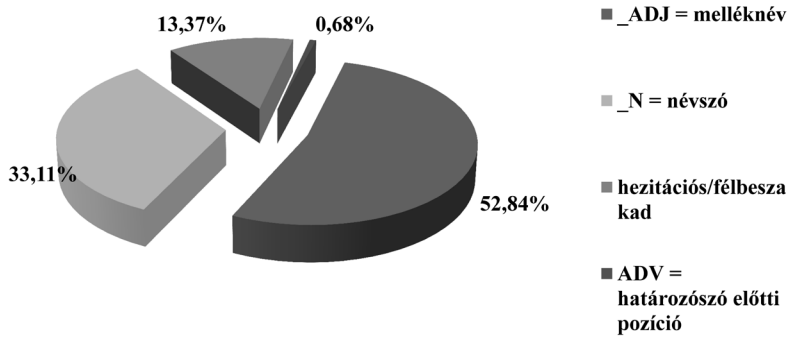


1. ábra
Az *így* pozíciói

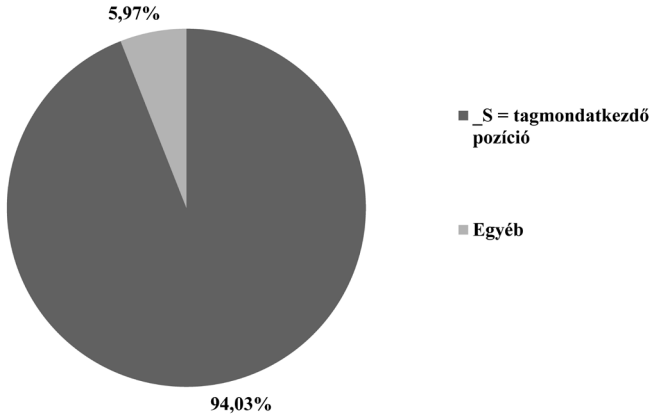
A H3 is részben bizonyult csak igaznak: mind az öt diskurzusjelölő esetében az előfordulási gyakoriság a következő mintázatot mutatta: társalgás > monológ > narratíva > interpretált beszéd, de szignifikáns különbség csak két jelölő esetében mutatkozott: a *hát*nál (*t*-próba, t = 4,289, df = 29; p = 0,001; társalgásbeli átlag: 20,57 db, monológbeli: 10,83 db), és kisebb mértékben az *akkor* diskurzusjelölőnél (Wilcoxon Z = -2,035; p = 0,042). Valószínű tehát, hogy az *azért*, az *ilyen* és az *így* a legtöbb spontánbeszéd-műfajban egyaránt elterjedt, míg a *hát* és az *akkor* nem.

A H4 a vizsgált pragmatikai jelölők pozícióinak szisztematikusságára vonatkozott. Ez minden esetben igazolható volt, de eltérő mértékben. A legnagyobb változatosságot az *így* mutatta (1. ábra), amely a leggyakrabban, gyakorlatilag azonos arányban jelent meg ige és névszó előtt, az előbbire egy példa: *A (...) a negyedik pohár bora után* ***így kioktatott*** *hogy ez egy mekkora állatkínzás*. Ugyanakkor más szófaj (névmás, határozószó, melléknév) előtt sem volt ritka. Amennyiben azonban eltávolodunk a szófajoktól, és a mondatbeli szerepekre koncentrálunk, az arányok átrendeződnek: az *így* gyakorisága jelentős egyfelől a határozói szerepű elemek előtt (36,74%, pl. *így rögtön*), másfelől a mondatbeli igei predikátumok (ill. tagadószó + igei predikátumok) előtt (31,62%, pl. *így elképzelem*)[1]; a kettő együttesen már a megjelenések csaknem 70%-át teszi ki, tehát ezek a pozíciók igencsak meghatározónak tekinthetők. Az *így*nek az előbbi csoport előtti funkciója az *ilyen* jelző(s szerkezete)k előtti szerepével látszik azonosnak: a figyelmet

a követő, azonos szerepű egységre irányítja (pl. *így pofára*). Egyelőre kérdéses, hogy az igék előtti megjelenésnél mi az elem pontos pragmatikai funkciója (egy további lehetséges kutatási irány a nem igei predikátumok előtti megjelenések részletes vizsgálata).



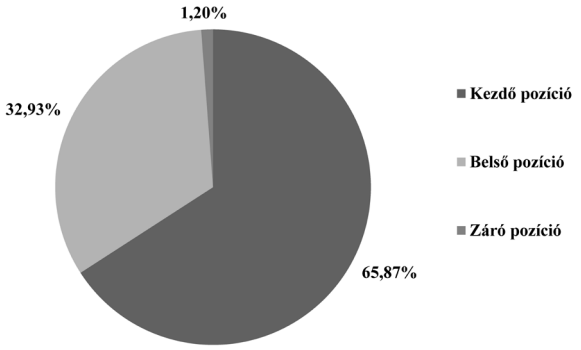
2. ábra
Az *ilyen* pozíciói



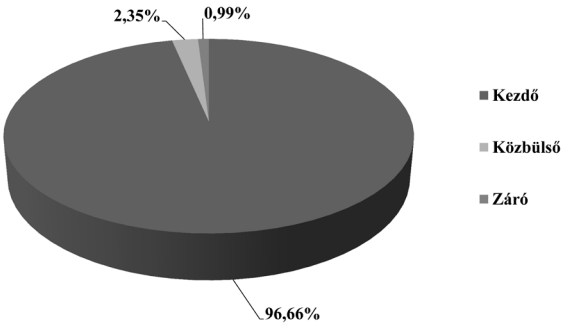
3. ábra
A *hát* pozíciói

Az *ilyen* nem névmási használatai esetében a melléknevek előtti megjelenés a legpregnánsabb, mint a 2. ábrán látható, a megjelenések 53%-a ilyen. Emellett a – főként zéróragos vagy határozóragos – névszók előtti előfordulás (pl. *ilyen geng, ilyen maratonokra*) is jelentős. Ezek összesen 86%-ot tesznek ki, vagyis azt látjuk, hogy ez a jelölő is két meghatározó pozícióban használatos. A kép még tovább egyszerűsödik, ha felfedezzük, hogy az *ilyen* általában jelzőként álló melléknevek és jelzős névszói szerkezetek, szóösszetételek (pl. *ilyen legyintéses kategória, ilyen műbalhé*) előtt tűnik fel, ami az *így* előbb említett, a követő egység szerepét megelőlegező funkciójára rímel, sőt ez a szerep igazán az *ilyen* esetében látványos.

A *hát*, ahogyan az a 3. ábráról leolvasható, szinte mindig a tagmondatok elején foglal helyet: a megjelenések 58,47 százalékában egymaga indítja azt, a többi esetben kötőszó/diskurzusjelölő (36,67%), ritkán indulatszó (0,75%) után következik. (Ezeket mind tagmondat eleji pozíciónak vettük, mivel a *hát* előtti elemek esetében kizárólag diskurzuskapcsoló/-minősítő elemekről van szó, s a *hát* maga is ilyen.)



4. ábra
Az *azért* pozíciói



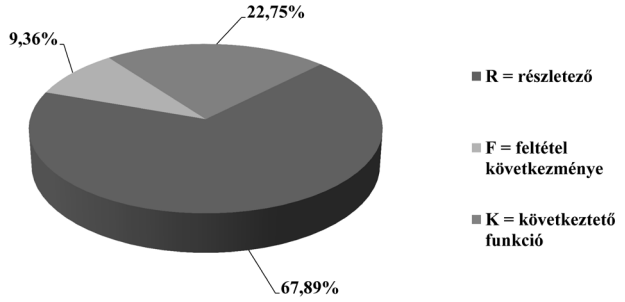
5. ábra
Az *akkor* pozíciói

Az *azért* megjelenéseinek háromnegyede tagmondatkezdő és egyharmada tagmondatbelseji (4. ábra). Ennél a jelölőnél tagmondat eleji helyzetként azokat a pozíciókat fogadtuk el, amelyeket a *hát* esetében is, de itt még a közvetlenül a topik utáni pozíciót is megengedtük (pl. *de a vadászati ösztön azért az benne van*). Az összes előfordulást nézve kiemelkedik a diskurzusjelölő/kötőszó (44,44%) és a névszó (30,55%) utáni *azért*-használat. Az *azért* nemcsak többféle pozícióval, de többféle funkcióval is bír (fonák okságra utalás, vélemény, következtetés kifejezése stb., részletesen l. Dér 2012: 167–170).

Az *akkor* diskurzusjelölő pozíciói a *hát* pozícióira rímelnek (5. ábra): szinte kizárólagos a tagmondatkezdő helyzete (96,66%), minden más megjelenés esetleges.

A pozíciók kapcsán mindenképpen ki kell térnünk röviden az azokhoz kapcsolható funkciókra is. Úgy tűnik, hogy egyelőre egy új funkciót fedezhetünk fel az *ilyen* és az *így* esetében (figyelemirányítás azonos szerepű követő szerkezetre). Az *így* igei predikátumok előtti megjelenése is tartható figyelemirányító szerepűnek, de közelebbi funkcióját még pontosítani szükséges. Nem kizárt, hogy valamiféle predikátumkiemelő szereppel kezd bírni, a beszélő esetleg a történet szempontjából hangsúlyos történésre, esetleg valamely stíluselemre kívánja vele a hallgató figyelmét felhívni.

Egyértelműen többféle funkcióval bír a *hát* (Schirm 2011), az *azért* és az *akkor* jelölő (Dér 2012), mely szerepek egyazon – főként tagmondatkezdő – pozícióhoz, de akár ugyanazon alakhoz is kapcsolódhatnak. Jól demonstrálható ez az *és akkor* többszörös diskurzusjelölőn keresztül, amely az *akkor* mindhárom markáns funkciójában (részletezés, feltétel következményére utalás, következtetés, l. Dér 2012) megjelenhet (6. ábra).



6. ábra
Az *és akkor* funkcionális megoszlása

4. Következtetések

A nemekre vonatkozó hipotézisen kívül a többi feltételezés legalább részben teljesült. A be nem igazolódott alhipotézisek ugyanakkor legalább olyan fontosak, mint teljesült részeik. Ezek révén láthatjuk ugyanis, hogy a kor-, nem- és műfajbeli megoszlások képesek megmutatni, hogy a vizsgált elemek funkcióikat illetően hol tartanak a fejlődésben. Még ennél is lényegesebb, hogy rá tudunk mutatni, hogy egy elem stigmatizáltsága, „funkciótlansága" mögött sokféle ok állhat. Nyilvánvaló, hogy az *azért*, az *akkor* és a *hát* egyike sem újkeletű diskurzusjelölő, számos meglévő funkciójuk, pozíciójuk, beszélt nyelvbeli elterjedtségük világosan cáfolja ezt. Az *így* és az *ilyen* esetében másról van szó: ezek viszonylag új elemei a rendszernek, funkciójuk több esetben még körvonalazatlan, elterjedőben van.

Abban is különbség figyelhető meg a vizsgált öt nyelvi egységet illetően, hogy miként függ esetükben össze a pozíció és a funkció. Egy igen domináns pozíció (tagmondatkezdő), de sokféle funkció jellemzi a *hát* és az *akkor* diskurzusjelölőt, míg egyetlen funkció, de többféle pozíció az *így* és *ilyen* elemeket. Végezetül funkcióit és pozícióit illetően is az *azért* a legvariábilisabb.

Jegyzetek

* A kutatás a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, valamint az OTKA K100717 támogatásával készült.

[1] Köszönöm Kugler Nórának a konferencián elhangzott segítő észrevételét.

Irodalom

Bodó Cs. 2012. A dzsender-paradoxon és magyar szociolingvisztikai recepciója. *TNTeF* 2. évf. 2. szám. 93–112. http://tntefjournal.hu/vol2/iss2/07_bodo.pdf

Dér Cs. I. 2010. „Töltelékelem" vagy új nyelvi változó? A *hát, úgyhogy, így* és *ilyen* újabb funkciójáról a spontán beszédben. *Beszédkutatás 2010*. 159–170.

Dér Cs. I. 2012. Az *azért* és az *akkor* pragmatikai funkcióiról a mai magyar spontán beszédben. In: Gósy M. (szerk.) 2012. *Beszéd, adatbázis, kutatások*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 154–177.

Dér Cs. I., Markó A. 2010. Diskurzusjelölők használata az életkor és a nem függvényében. In: Gecső T., Sárdi Cs. (szerk.) 2010. *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban*. Székesfehérvár–Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó. 78–83.

Labov, W. 2001. *Principles of linguistic change. Social factors*. Oxford: Blackwell.

Schirm A. 2011. *A diskurzusjelölők funkciói: a* hát, *az* -e *és a* vajon *elemek története és jelenkori szinkrón státusza alapján*. Doktori értekezés. Szeged: SZTE.

Tagliamonte, S. 2005. *So* who? *Like* how? *Just* what? Discourse markers in the conversations of Young Canadian. *Journal of Pragmatics* 37. 1896–1915.

Források

BEA = Beszélt nyelvi adatbázis. http://www.nytud.hu/adatb/bea/

Drahota-Szabó Erzsébet

A reáliák mint intertextuális elemek a kulturális szövegtérben

A reália-frazeologizmusokról

Kulcsszavak: reáliák, intertextualitás, kulturális szövegtér, emlékezettér, mentális lexikon

1. Bevezetés

Jelen írás egy metszet abból a német nyelvű monográfiából, amely a *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* című folyóirat különszámaként fog megjelenni Németországban *Realien – Intertextualität – Übersetzung* címmel. Itt kiemelek néhány alapvető gondolatot az elméleti fejtegetésekből, körvonalazom, mely frazeologizmusokat sorolom a reáliák közé, illetve szövegpéldákon mutatom be lehetséges átültetésüket. A tanulmány megírásának apropóját az adja, hogy a kulturálisan kötött frazeologizmusok helye a reáliákon belül változatlanul vita tárgya (vö. pl. Heltai 2007).

2. Az elméleti háttér

2.1. A reáliák fogalmához

A reáliakutatásokban számos definíció létezik (vö. például Fodor–Heltai 2012, Lendvai 2005, Valló 2000). Én továbbra is konzekvensen egy tág reáliafelfogással dolgozom. A reáliákon olyan nyelvi jeleket vagy jelkombinációkat értek, amelyek egy bizonyos korban a jelhasználók egy csoportja számára a denotációjukon túlmenően többletértékkel, konnotációval rendelkeznek, s így a csoport tagjaiban megközelítően azonos, illetve hasonló asszociációkat keltenek. Ez a relevanciájuk annak tudható be, hogy a csoport történelmével, társadalmi-politikai berendezkedésével, művészetével, szokásaival és erkölcsrendszerével, azaz röviden: a nyelv- és kultúrközösség tagjainak életével, gondolkodásával szorosan összefüggnek.

2.2. Kultúra és intertextualitás

A kultúrát (makro)diskurzusként fogom fel, szövegtérként. A „nyelviesült" kulturális emlékezettér rendszerszerűségéhez, koherenciájához a messzemenően interszubjektív konnotációkkal bíró reáliák nagymértékben hozzájárulnak. A reáliáknak mint mikroszövegeknek nyelvi kultúraleképező és kultúrateremtő funkciójuk van.

A referenciális intertextualitás fogalmát kitágítom, s rajta nem csak egy adott szövegnek egy adott szöveggel való kapcsolatát értem, hanem a kulturálisan kötött makroszöveggel való kapcsolatát, az abból való explicit vagy implicit „kölcsönzést" is.[1] Ilyen értelemben tekintendők a reáliák intertextuális elemeknek, mivel az egy kultúrához tartozó, közös kulturális háttértudással rendelkező emberek mentális lexikonában, azaz a kulturális és az enciklopédikus hálóban elfoglalt helyük alapján ha nem is teljesen

azonos, de hasonló asszociációs láncot indíthatnak be. Asszociáció alatt képzetek, tudati tartalmak és érzelmek mentális összekapcsolását, kapcsolódását értem. Ez a felfogás korrelál Knapp definíciójával, aki szerint a konnotációk különböző értékelő asszociációk, amelyeket egy szó a nyelvközösség tagjaiban kivált (Knapp et al. 2007: 626). A reáliák fordításánál nem a referenciális jelentés, hanem a kulturálisan kötött asszociációk átültetése jelent nehézséget, mivel a reáliák relevanciáját a közösen megélt kultúrában, a szövegalkotásban és így a fordításban is éppen a konnotációk adják: a *szaloncukor(ka)* vagy a *túrórudi* (vagy akár így: *túrórucska*) jelentésének pl. legalább annyira fontos elemei azok az asszociációk, azok az emocionális elemek, amelyeket ezek a szavak a magyar kulturális háttérrel rendelkező emberek mentális lexikonában előhívnak, mint a szűken értelmezett referenciális jelentések.

3. A kultúraspecifikus, azaz reália-frazeologizmusok

A frazeologizmusok a makrodiskurzus intertextuális elemei, amelyek közül azonban nem mindegyik kulturálisan kötött, azaz nem tekintendő reáliának. Sok frazeologizmus kulturális kötöttsége, jelen esetben a „tipikusan magyar" jelleg könnyen, belső-kulturális nézőpontból is látható (pl. *Egyszer volt Budán kutyavásár (többet nem lesz)*; *Meghalt Mátyás (király), oda az igazság*), míg más frazeologizmusok kulturális háttere nem nyilvánvaló első látásra, hiszen az anyanyelvi beszélő számára – éppen a belső perspektíva miatt – nincs meg a szemléleti távolság, azaz „természetesnek" veszi a rutinszerűen használt állandósult szókapcsolatokat; a beszélők különböző nyelvi tudatossággal, eltérő történelmi és kultúrtörténeti ismeretekkel rendelkeznek. Ezért van szükség a vizsgálatokban a kultúraspecifikus összehasonlító szempont mellett a kontrasztív frazeológia módszerére is. (Az ekvivalenciatípusokhoz lásd pl. Forgács E. 2007: 265 kk.) Annál is inkább ötvöznünk kell ezt a két módszert, mert abból az alaptételből indulunk ki, hogy a reália viszonyfogalomnak tekintendő (vö. Fodor–Heltai 2012: 290).

A frazeologizmusok kultúraspecifikus volta többféle módon megnyilvánulhat, illetve többféle okra vezethető vissza, így a frazeologizmusoknak a következő négy csoportját sorolom a reáliák közé:[2]

1) reálialexémát tartalmazó, így a célnyelvben ekvivalens nélküli frazeologizmusok, pl.: *kiteszik a **szűrét** (vhonnan) vkinek; (egy) **fabatkát** sem ér vmi; vki él, mint **Marci Hevesen**; elment/elmehet **Kukutyinba** zabot hegyezni;*
2) ekvivalens nélküli, reálialexémát nem tartalmazó, de kultúraspecifikus háttérrel rendelkező frazeologizmusok, azaz az adott kulturális közösség történelmében, szokásaiban stb. eredeztethető frazeologizmusok, attól függetlenül, hogy a frazeologizmus eredete elhomályosult-e vagy sem, pl.: *vki nem enged a negyvennyolcból; jól/rosszul áll a szénája vkinek; köti az ebet a karóhoz;*
3) kultúraspecifikus metaforizáción alapuló frazeologizmusok, amelyeknek vagy funkcionális ekvivalensük van a célnyelvben, vagy nincs ekvivalensük, pl.: *Vén darázs is megdongja a mézeskörtét; Vén ló is megröhögi az abrakot; A vén kecske is megnyalja a sót* (vö. ném. *Alte Mäuse fressen auch gern frischen Speck* [Az öreg egerek is szívesen esznek friss szalonnát]); *tudja vki, (hogy) mitől döglik a légy* (vö. ném. *wissen/jmdm. zeigen o. Ä., wie der Hase läuft* [tudni/megmutatni vkinek, hogyan fut a nyúl]);

4) az ún. hamis barátok, azaz azok a frazeologizmusok, amelyek formailag (csaknem) megegyeznek a két nyelvben, viszont a jelentésük vagy eltér, vagy ellentétes, pl.: m. *egy kalap alá vesz vkit vkivel/vmit vmivel vki* 'különböző jellegű személyeket vagy dolgokat azonos módon ítél meg, helytelenül összetartozónak, vagy azonosnak tekint' ≠ ném. *jmdn./etw. unter einen Hut bringen* (m. interlingvális szinonima: *közös nevezőre hoz vmit (vmivel) vki*); m. *majd kiugrik/kibújik a bőréből vki* 'nagyon örül, nagyon elégedett'; 'roppant türelmetlen, izgatott' ≠ ném. *aus der Haut fahren* 'dühbe gurul'.

Azt az érvelést, miszerint a kultúraspecifikus frazeologizmusok a reáliákhoz sorolandók, Lajos Katalin (2007) vizsgálataival is alá kívánom támasztani. A nyelv és a kultúra, illetve a nyelv és az identitás szoros összefonódásából kiindulva, Assmannra (2004) való hivatkozással kulturális emlékezetről beszél (Lajos 2007: 102) − a frazeologizmusok a kulturális emlékezet megnyilvánulási formái, amelyek identitásképző és identitást kifejező nyelvi elemek, a szövegekben mint a „közös nevező" (Lajos i. h.) működnek. A frazeologizmusok a kulturális összetartozás, a „mi"-identitás kifejezői. Lajos legtalálóbb példája egy valamikori hadifogoly visszaemlékezéseiből való, ahol az elbeszélő egy tábori focimeccset ír le, s elbeszélésében egy kultúraspecifikus frazeologizmust is használ (Lajos 2007: 107, hivatkozva Ferencz 1997):

> Aztán itt is volt a két félidő a pokolban. Rogov kapitány irodájának ablaka a taccsvonal közelében volt. És hogy ablaka nehogy a labda vonzáskörzetébe kerüljön, pontos méretű, két szögre felakasztható és mérkőzés után levehető farácsot készítettünk. Délután ő úgysincs bent, otthon van. De vesztünkre bent volt. *Mint Zrínyi a várból, úgy rohant ki.* Ordított, hogy milyen dolog, hogy a hadifoglyok berácsoznak egy szovjet tisztet! (Kiemelés az eredetiben.)

4. Reália-frazeologizmusok a szövegben

4.1. A *nem enged a negyvennyolcból vki* szólásunk ('nem enged a leírt megállapodásból; nem hagyja a maga igazát, nem tágít az elhatározásától; ragaszkodik a törvény betűjéhez, illetve az elveihez; makacsul ellenáll vminek') a magyar történelemben gyökerezik, azaz eredetileg az 1848-as törvényekre vonatkozott, amelyek Magyarország és Ausztria viszonyát voltak hivatottak rendezni.[3] Az alábbi, Esterházy Péter *Harmonia caelestis* című művéből vett szövegben Mora Terézia egy lexémával fordít, s ezzel a frazeologizmus referenciális jelentését adja vissza (ném. *hartnäckig* = 'makacs, konok'). A konnotációk a fordításban elvesznek.

> Végre édesapám és Zichy tábornok felszólította a törököt: adja föl a várat. De a török nem engedett, odavágott apáméknak, megrohanta a keresztény tábort […]. Mikor édesapámék látták, hogy **a török nem enged a negyvennyolcból**, olyan erős ostromgyűrűvel vették körül, hogy oda még a madár se repülhetett be […] (Esterházy 2001: I/20). (Kiemelések itt és a továbbiakban tőlem – D.-Sz. E.) →

> Schließlich forderten mein Vater sowie General Zichy die Türken auf: Sie sollen die Stadt aufgeben. Die Türken ließen nicht locker, sie zeigten, wo der Hammer hängt und überfielen das christliche Lager […]. Als mein Vater und seine Leute sahen, **daß die Türken hartnäckig sind** und ums Verrecken nicht lockerlassen,

umgaben sie sie mit einem so starken Belagerungsring, daß nicht einmal ein Vogel ihn überqueren konnte […] (Esterházy 2004: I/20).

4.2. Esterházy *Hrabal könyve* című regényében Gahse Zsuzsanna a frazeologizmust szó szerint fordítja, mivel a szövegkörnyezet ezt követeli meg:

Ez tíz éve történt. Anna szerette azt a kis lakást, ott kezdték az életüket, azon a **negyvennyolc** négyzetméteren, amit mindvégig ötvenkettőnek tartottak, mert ötvenkettőnek vették, csak eladáskor mérték le, s lett **negyvennyolc − amiből, hogy egy puha fordulattal éljünk, már nem engedtek** (Esterházy 1990: 54). →

Das ist vor zehn Jahren geschehen. Anna liebte ihre kleine Wohnung, dort hatten sie ihr Leben begonnen, in jenen **achtundvierzig** Quadratmetern, die sie bis zuletzt für zweiundfünfzig hielten, weil sie sie für zweiundfünfzig gekauft hatten, erst beim Verkauf hatten sie sie abgemessen, und da wurde sie **achtundvierzig − wovon sie, um mit einer schwungvollen Wendung zu kommen, auf keinen Meter mehr verzichten wollten** (Esterházy 1991: 55).

A fenti szövegben a frazeologizmus szövegstrukturáló elemként szerepel, literalizálódik. Mivel ekvivalens nélküli frazeologizmusról van szó, a szószerinti fordításban csak egy olvasat jelenik meg, a literális. Esterházy azonban reflektál is a fordulat kettős olvasatára, hogy felhívja az olvasó figyelmét a dupla kódolásra. Gahse Zsuzsanna feltételezhetően érezte, hogy ennél a fordításnál a német olvasó recepciója sérül, illetve azt sem érti, mire utal a *schwungvolle Wendung* [lendületes kifejezés], így a 2004-ben megjelent új fordításában változtatott:

Das ist vor zehn Jahren geschehen. Anna liebte ihre kleine Wohnung, dort hatten sie ihr Leben begonnen, in jenen **achtundvierzig** Quadratmetern, die sie bis zuletzt für zweiundfünfzig hielten, weil sie sie für zweiundfünfzig gekauft hatten, erst beim Verkauf hatten sie sie abgemessen, und da wurde sie **achtundvierzig − wovon sie, um es schwungvoll zu sagen, wie die Revolutionäre 1848, auf keinen Meter mehr verzichten wollten** (Esterházy 2004: 58).

A fordító a szó szerinti fordítás mellett az explikációt is alkalmazza, utal az 1848-as forradalmárokra. A fordításban felfedezhető tehát, hogy itt egyfajta nyelvi játékról van szó, mindamellett a recepciós veszteségek elkerülhetetlenek.

5. Összegzés és kitekintés

Kultúrafelfogásomban Sagerhez csatlakozom, aki szerint „a kultúra alapvetően az intertextualitás elvére vezetendő vissza", illetve „az intertextualitás teszi lehetővé a kultúrát" (vö. Sager 1997: 110 k.). A kulturális egységben/egységességben, az érzékelt világ közös értelmezésében és értékelésében, a „közöslátásban" releváns elemek az emocionális töltetű asszociációk, amelyeket a messzemenően interszubjektív konnotációkkal bíró reáliák – köztük a reália-frazeologizmusok – váltanak ki.

A reáliáknak ez a funkciója a vizuális médiumoknak a multimodális szövegekben betöltött szerepéhez hasonlatos: mindkettőnek mind az adott szövegen belül, mind pedig abból kifelé mutatva is van koherenciaképző, s kiemelten emocionalizáló szerepe. A reáliák egyrészt egy ún. centripetális erővel, azaz koherenciaképző szereppel bírnak

a szövegen belül. Emellett kimutatnak a szövegből, koherensen összefüggnek a kulturális szövegtérrel, azaz centrifugális erejük is van. Ezeket az erőket kell a reáliakutatásnak feltárnia, mind a forrásnyelvi szövegekben, mind pedig a célnyelviekben, s ezeknek a vizsgálatoknak a kultúraspecifikus frazeologizmusokra is ki kell terjedniük, hiszen ezek is reáliák.

Jegyzetek

[1] Az intertextualitás gazdag szakirodalmára a készülő monográfiában részletesen reflektálok.
[2] Módszertanilag megalapozott lenne először annak tisztázása, mely frazeologizmusokat nem tekintem reáliáknak, itt azonban ettől helyhiány miatt eltekintek. A tanulmány hosszabb változatában, amely előreláthatóan a *Fordítástudomány* c. folyóirat 2013-as őszi számában jelenik meg, ez is szerepelni fog.
[3] A frazeologizmus eredete a következő: „Az 1867-ben létrejött kiegyezés előtt azt fejezték ki szólásunkkal, hogy egy politikus nem hajlandó eltérni az ún. negyvennyolcas programtól, azaz attól, hogy Magyarország és Ausztria viszonyát az 1848-ban hozott törvények visszaállítása alapján rendezzék. Később, miután 1884-ben a Függetlenségi Párt a nevébe is felvette a „negyvennyolcas" jelzőt, a kifejezést abban az értelemben kezdték használni, hogy valaki kitart a Függetlenségi Párt mellett. Fokozatosan halványodott azonban a szólás politikai vonatkozása, s lassan kialakult mai, átvitt jelentése: 'nem hagyja a maga igazát, nem tágít az elhatározásától'" (Forgács T. 2003: 517).

Irodalom

Assmann, J. 2004. *Kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Budapest: Atlantisz. Ford. Hidas Zoltán.
Ferencz I. (szerk.) 1997. *Történetek a fogságból: Hatvan székely hadifogoly.* Csíkszereda: Státus.
Fodor, B., Heltai, P. 2012. Culture Specific Items in Translation. In: Navracsics J., Szabó D. (szerk.) 2012. *A mentális folyamatok a nyelvi feldolgozásban.* Pszicholingvisztikai tanulmányok III. Budapest: Tinta. 289–300.
Forgács, E. 2007. *Kontrastive Sprachbetrachtung.* Szeged: Klebelsberg.
Forgács T. 2003. *Magyar szólások és közmondások szótára. Mai nyelvünk állandósult szókapcsolatai példákkal szemléltetve.* Budapest: Tinta.
Heltai P. 2007. Ekvivalencia és kulturálisan kötött kifejezések a fordításban. In: Heltai P. (szerk.) 2007. *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia.* A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Pécs/Gödöllő: MANYE/Szent István Egyetem. 3/2. 643–653.
Knapp, K. et al. (Hrsg.) 2007. *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch.* Tübingen/Basel: A. Francke.
Lajos K. 2007. Frazeológia és identitás. In: Maticsák S. (szerk.) 2007. *Nyelv, nemzet, identitás.* A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus nyelvészeti előadásai. I. kötet. Debrecen–Budapest: Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság. 101–113.
Lendvai E. 2005. Reáliafelfogások napjaink fordításelméletében. In: Dobos Cs. et al. (szerk.) 2005. *„Mindent fordítunk és mindenki fordít". Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben. Könyv professzor dr. Klaudy Kinga tiszteletére.* Bicske: SZAK Kiadó. 67–71.
Sager, S. F. 1997. Intertextualität und die Interaktivität von Hypertexten. In: Klein, J., Fix, U. (Hrsg.) 1997. *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität.* Tübingen: Stauffenburg. 109–123.
Valló Zs. 2000. A fordítás pragmatikai dimenziói és a kulturális reáliák. *Fordítástudomány* 2. évf. 1. szám. 34–49.

Források

Esterházy P. 1990. *Hrabal könyve.* Budapest: Magvető.
Esterházy, P. 1991. *Das Buch Hrabals.* Salzburg/Wien: Residenz. Aus dem Ungarischen von Zsuzsanna Gahse.
Esterházy, P. 2004. *Das Buch Hrabals.* Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag. Aus dem Ungarischen von Zsuzsanna Gahse. Neu durchgesehene Fassung der 1991 im Residenz Verlag, Salzburg und Wien, erschienenen Originalausgabe der deutschen Übersetzung.
Esterházy P. 2001. *Harmonia caelestis.* Budapest: Magvető.
Esterházy, P. 2004. *Harmonia caelestis.* Berlin: Berliner Taschenbuch V. Aus dem Ungarischen von Terézia Mora.

Kugler Nóra

A szubjektivizáltság mutatói

Kulcsszavak: szubjektivizáció (’subjectification’), inferencialitás, narratíva, narratív megértés, konstruálás

1. Témakijelölés[1]

Az előadás hátterét adó kutatás az episztemikus-inferenciális (episztenciális) modalitás jelenségével foglalkozik. Az episztenciális modalitás műveletét a következőképpen határozom meg: a megnyilatkozó a tudása (már meglévő tudása és/vagy az aktuálisan rendelkezésre álló, feldolgozott tapasztalat, információ) alapján egy esemény/szituáció fennállására, annak valószínűségi fokára vonatkozó következtetését/vélekedését közli. Vizsgálatom fő kérdései: 1) Hogyan konstruáljuk meg nyelvileg a megfigyelhető jelenségekre vonatkozó tapasztalatot? 2) Jelöli-e – és ha igen, hogyan – a megnyilatkozó azt, hogy a saját megfigyeléseit közli? 3) Jelöltté teszi-e – és ha igen, miként –, hogy megfigyelését vagy a tapasztalatokra épülő következtetését közli? Az általam adott válaszkísérlet online publikáció formájában hozzáférhető (Kugler 2012).

A jelen dolgozat az episztenciális modalitás és a szubjektivizáció jelenségének összefüggését tárgyalja. A szubjektivizáció műveletét a megnyilatkozóhoz köthető konceptuális tartomány diskurzusbeli működésbe hozásaként határozom meg. Ez azt jelenti, hogy szubjektivizált megnyilatkozás esetén a referenciális jelenetben olyan mentális aktivitás eredménye válik megfigyelhetővé, amelynek szubjektuma azonos a megnyilatkozói szubjektummal. Ezúttal arra keresem a választ, milyen módszerekkel érdemes megközelíteni a megnyilatkozások szubjektivizáltságát, illetve szubjektivizáltságának mértékét.

2. A vizsgálat korpusza, a Kivi

A téma kutatásához korpuszt kellett létrehozni (Korpusz az inferencialitás vizsgálatához, röviden: Kivi), méghozzá oly módon, hogy minden adatközlő ugyanazt a jelenetet megfigyelve számoljon be tapasztalatairól, illetve fogalmazzon meg vélekedést ezzel kapcsolatban. A jelenet nem lehetett sem túl egyszerű és nyilvánvaló (hogy terepet adjon a következtetésnek, vélekedésnek), sem túl összetett, nehezen feldolgozható (hogy olyan mértékben terhelje meg a memóriát, hogy ez az adatközlőket zavarja a vizsgálati helyzetben). Ezért egy egyszerű és rövid, kb. félperces, egyszereplős eseménysort terveztem meg és rögzítettem digitális kamerával.

A 16 éves férfi szereplőtől azt kértem, hogy izgatottan keressen egy többfunkciós (nappali és dolgozó-) szoba több pontján, ahol iratok vannak, és a végén szaladjon ki egy

borítékkal, amelyet előzetesen egy fiókos szekrény középső fiókjába tettem. A felvételből nem derül ki nyilvánvalóan, hogy a boríték a fiatalemberé-e, vagy sem; a saját szobájában/lakásában keresett-e, vagy nem; a boríték valóban a keresés tárgya volt-e, vagy ennek megtalálásával csak félbeszakadt, illetve sikertelenül zárult le a keresés. A felvétel egyáltalán nem ad támpontot annak megállapításához, hogy mi volt a keresés és a sietség oka, mi volt a borítékkal a szereplő célja stb.

A felvétel lejátszása után az adatközlőktől a megfigyelt jelenet elbeszélését kértem, majd a történetmondásban elhangzott következtetésekre, vélekedésekre kérdeztem rá indoklást kérve. A résztvevők (összesen 45 fő) egyetemi hallgatók (43 fő), van köztük egyetemet végzett tanár (1 fő) és egyetemi adminisztratív dolgozó (1 fő). A vizsgálatban 38 nő és 7 férfi vett részt. Összesen 74 perc 21 másodpercnyi (4461 mp) felvétel készült, az egy adatközlőre jutó átlagos időtartam körülbelül másfél perc (kb. 99 mp). A korpusz összesen 8658 szövegszót tartalmaz, az elemzett szöveg ebből 8326 szövegszó (3130 szövegszónyi narratíva és 5196 szövegszónyi – főképp vélekedést tartalmazó – beszélgetés).

3. Pourcel hasonló vizsgálatának rövid bemutatása

Pourcel az emberi mozgás megfigyelésének és nyelvi kifejezésének kontextusban történő tanulmányozására egy Charlie Chaplin-film *(City lights)* 4,5 perces jelenetét használta fel. Ennek megtekintése után 47 (22 angol és 25 francia) adatközlőtől kérte a történet elmondását (Pourcel 2009: 371–391). Kiinduló hipotézise az volt, hogy szignifikáns eltéréseket fog tapasztalni az angol és a francia narratívák között, és ennek hátterében a nyelvi relativizmus áll: feltevése szerint a nyelvi/kulturális különbségek hatással lehetnek a mozgási tapasztalat feldolgozására. A mozgás alapvető, de elég komplex tapasztalat, ezért a szubjektív tényezőknek is szerepe lehet a feldolgozásában. Ezzel összefüggésben a vizsgálat kitér az inferencialitásra is, objektív és szubjektív állításokat különít el. A szerző az igazságérték alapján a narratívák állításait az alábbiak mentén válogatja szét (Pourcel 2009: 383–386, a közölt példák is innen származnak):

a) Objektív leíró állítások/kijelentések (’objectively descriptive statements / objective descriptions’): olyan információt közölnek, amely ellenőrizhető/igazolható a film alapján (l. az (1)–(2) példát).

(1) there’s water on the left of the scene
(2) he looked up at what was going on

b) Szubjektív állítások (’subjective statements / comments’): megjegyzések, következtetések, amelyek nem voltak részei a filmnek mint stimulusnak, ezek a megnyilatkozó reakcióit, éppen felvetődő gondolatait közlik (l. a (3)–(5) adatot).

(3) the man wants to kill himself
(4) he’s very serious and sad
(5) the water must be quite shallow because they don’t drown

A szubjektívnek minősített mondatok aránya a francia adatközlők esetében 20%, az angoloknál 15% (Pourcel 2009: 386).

4. Pourcel módszerének kritikája

Saját vizsgálatom alapján a fenti elkülönítést megoldhatatlannak tartom. A megnyilatkozásokat tagmondatokra bontva sem tudtam objektív és szubjektív egységeket elkülöníteni, ezért megpróbálkoztam azzal, hogy szövegszóban számoljam a két kategória megvalósulását. A leírás és a következtetés olyan egybeszövődését tapasztaltam, hogy végül ezt a lehetőséget is elvetettem. Ezért kvantitatív módon nem jellemzem sem az inferencialitás működését, sem a szubjektivizáltság fokát.

A Kivi A_{23} adatközlőjének (6) alatt olvasható fordulójában félkövér szedés jelzi a **megfigyelés**t (leírást). Egyszeres aláhúzás mutatja a megfigyelés kiértékelését (pl. a szereplő fiatal férfiként való azonosítását), amelyet én szintén a leírás részének tekintek. Meg kell azonban jegyezni, hogy a kiértékelés nem választható el élesen a következtetési folyamatoktól. Szaggatott aláhúzás jelöli a következtetést, vélekedést, az erre, illetve a megnyilatkozó egyéb műveleteire, tevékenységére vonatkozó beszélői reflexiót, ami mindenképp szubjektív.

(6) – Ki ez a fiú?

A_{23}: – Hátö elég **fiatal volt**, úgyhogy valószínűleg mm egy tanuló, meg vagy mondjuk ee minthogyha egy iroda lett volna **a helység, amibe berohant**, tehát inkább hasonlított egy irodára, mint egy mondjuk egy szobára valakinek, úgyhogy az is lehet, hogy fiatalabb tanár esetleg tanársegéd vagy ilyesmi, de mindenképp valamilyen mm tehát vagy tanuló, aki ugye sok irattal kerül kapcsolatba [nevet], vagy valamilyen tanár, vagy vagy (h)á nem tudom, de nem nem irodának vagy hát mm tehát nem egy egyszerű szobának tűnt, de nem is egy ilyen hivatalos helynek, mer mondjuk$_{[DJ]}$ nem is úgy volt öltözve, úgyhogy nem nem tudom nagyon eldönteni, de hát vagy tanuló, vagy egy tanár lehetett. Szerintem.

A fenti részletben például az, hogy egy bizonyos helyiségbe berohant a szereplő, puszta megfigyelés, ugyanakkor az, hogy ez a helyiség az irodákhoz hasonló, a beszélő által kiértékelt tapasztalat. A kiértékelésben a megnyilatkozó a világra vonatkozó tudása alapján kategorizálja a helyiséget. Hétköznapi (példányalapú) kategorizációról lévén szó nincsenek éles kategóriahatárok, épp a megfigyelés kiértékelése vezet oda, hogy a helyiség se nem tipikus szoba (vö. *nem egyszerű szobának tűnt*), se nem tipikus iroda (*nem is egy ilyen hivatalos helynek*; ehhez további alap volt a szereplő öltözékének kategorizációja mint nem irodai dolgozó/vezető öltözéke), de inkább az iroda kategóriájába sorolható a beszélő szerint. A helyiségre vonatkozó bizonytalan kiértékelés – amelyet a *tűnt* igealakhoz kapcsolódó lánc reprezentál –, nem tekinthető a tapasztalat (ill. kiértékelése) leírásának, mivel a beszélő korábbi énjének mentális folyamatára reflektál a diskurzus aktuális jelenében (ezt jelzi az ige időjele).

Az, hogy a szereplő tanuló, a beszélő következtetése, az viszont, hogy a szereplő és az, aki tanuló egyaránt sok irattal kerül kapcsolatba, a diskurzus folyamatában létrejövő fogalmi integráció eredménye (Fauconnier 1985: 158–159). A bemeneti tartományok tehát: egyrészt a TANULÓ általában, illetve ami az adott diskurzusban aktiválódik a TANULÓ tudáskeretből, másrészt az a megfigyelés, hogy a szereplő viszonyban van a megfigyelt helyiséggel, harmadrészt az, hogy a megfigyelt helyiségben sok irat van.

A 'sok irattal kerül kapcsolatba' egyaránt része a TANULÓ tudáskeretének és a helyiségre vonatkozó megfigyelésnek, valamint a következtetésnek is. A konkrét megfigyelés és a valószínűsített szituáció mint bemeneti tartományok integráltan jelenhetnek meg a vélekedés mentális terében, és ebben az integrált térben vegyülhetnek a két tartomány elemei, viszonyai (l. Fauconnier–Turner 1998).

A konkrét példák egyértelműen mutatják, hogy a diskurzusban nem különíthető el világosan a megfigyelés, a kiértékelés és a következtetés/vélekedés nyelvi reprezentációja. Ezt természetesnek tartom azért, mert maguk a mentális folyamatok sem választhatók el egymástól élesen. Például az észlelésre magára is érvényes az, hogy egyszerre ingervezérelt is, és a tudás által is meghatározott folyamat, amely összefügg más mentális folyamatokkal (pl. az emlékezet működésével, a kategorizációval). A nyelvi tevékenységben a nyelvi kifejezésmód reflektál a mentális tevékenység komplexitására (tehát ikonikus). A megfigyelés, a kiértékelés és a következtetés bizonyos mértékben el is különülhet, de nagyobb integráltságban is reprezentálódhat nyelvileg. A szubjektivizációt tehát nem célszerű az igazságérték fogalmához vagy az attitűd jellegű jelentésekhez kötni, ahogy azt Pourcel teszi.

5. Lehetséges mutatók

A továbbiakban azt figyelhetjük meg, hogy kiválasztott jelölők kvantitatív vizsgálata mennyire bizonyul alkalmasnak a szubjektivizáltság jelzésére a vizsgálat diskurzustípusaival összefüggésben. Mutatóként három, jellemzőnek gondolt szubjektivizációjelölőt emeltem ki:

a) a *szerintem* névmási szóalakot

b) egyéb egyes szám első személyű, deiktikusan a megnyilatkozóra referáló kifejezéseket

c) episztenciális módosítószókat.

Mindhárom jelölőcsoport megnyilatkozói referenciapontot jelöl ki. Az a)–b) csoportban rendkívül sematikusan, az egyes szám első személy morfológiai jelölése révén (pl. *nem tud**-om**, az az érzés**-em***) referál a kifejezés a megnyilatkozóra, vagy az egyes szám első személyű (személyes) névmás révén (sematikusan, de a kidolgozottság nagyobb fokán) (pl. *én, engem*). A személyes névmás paradigmatikus alakjai nem kezelhetők egységesen abból a szempontból, hogy inkább a személyt profilálják (a beszédesemény feldolgozott résztvevői szerepét, pl. *én* 'az aktuális megnyilatkozó') (l. Tátrai 2011: 56), vagy a reprezentált jelenet szereplői közötti viszonyt (pl. *ez meglepett **engem*** 'a meglepődés átélője, akire az *ez* kifejezés által jelölt stimulus hatott'), vagy kognitív folyamat referenciapontjának és célszerkezetének viszonyát (pl. ***szerintem** ez lehetett* 'az a szubjektum – azonos az aktuális megnyilatkozóval –, akinek a kognitív folyamatain keresztül a célszerkezet – az *ez lehetett* vélekedés – elérhetővé válik'). A személyes névmások egység státusa sem egyforma erősségű.

A *szerint* névutó értesülést (kvotatív evidenciatípust) és vélekedést egyaránt jelölhet, a megnyilatkozóhoz mint alaphoz lehorgonyzott kifejezés (*szerintem)* azonban tipikusan vélekedést, a megnyilatkozóhoz kötött konceptuális tartományt jelöl.

A c) csoport módosítószói (pl. *valószínűleg*) a kognitív folyamatot (VALÓSZÍNŰSÍTÉS) helyezik előtérbe. A következtetésre, vélekedésre vonatkozóan a megnyilatkozói referenciapont

jelölése lexikalizálódottan valósul meg. A módosítószó által hozzáférhetővé tett kognitív folyamat mint jelentés is megkonstruálódik a diskurzusban, nincs eleve adva (l. Kugler 2012).

A következtetési folyamatok komplexitása miatt a párbeszédekben hosszabb a hezitáció időtartama, megszaporodnak a megnyilatkozói bizonytalanságra (is) utaló diskurzusjelölők a narratívákhoz képest. Ezért további mutatóként a *hát* gyakorisági adatainak vizsgálatát jelöltem ki, mert ez volt a legáltalánosabban alkalmazott és legsematikusabb, válaszbevezető szóként és hezitáció kitöltésére (bizonytalanság jelölésére) is használt diskurzusjelölő a korpuszban (vö. Schirm 2011: 45, 110, 113).

Az adatok egyértelműen megerősítették a szubjektivizáció nagyobb fokát a vizsgálat párbeszédes részének adatközlői fordulóiban a narratívához képest. A gyakoriságot az egymillió szövegszóra jutó átlagos előfordulási számmal kifejezett mutatóval teszem összevethetővé az egyes diskurzustípusokban (ez segíti leginkább a más korpuszok gyakorisági adataival való összehasonlítást is).

Az egyes szám első személyű formák száma a Kivi narratíváiban 74 (gyakorisági mutatója: 23642 db / millió szó), míg a párbeszédeiben 187 (35989 db / millió szó), a gyakoriság számított értéke tehát másfélszeres.

Még látványosabb a *szerintem* kifejezés előfordulása által mutatott különbség a diskurzusrészek között. A történetmondásban mindössze három adat volt erre a kifejezésre (958 db / millió szó), míg a következtetés/vélekedés részben 26 (5004 db / millió szó), az utóbbi több mint ötszörös (5,2-szeres) példánygyakoriságot jelent.

A szubjektivizáció nagyobb mértékét mutatják az episztenciális módosítószókra kapott értékek is. A narratívákban összesen 23 (7348 db / millió szó), a párbeszédekben 51 (9815 db / millió szó) episztenciális módosítószó fordult elő.

A *hát* diskurzusjelölő gyakorisági adatai szintén feltűnő eltérést mutatnak a két diskurzusrészben. A narratívákban összesen 29 (9265 db / millió szó), a párbeszédekben 81 (15589 db / millió szó) *hát* fordult elő, a különbség 1,7-szeres.

6. Összefoglalás

A Kivi egy megnyilatkozásának elemzésével alátámasztottam, hogy a diskurzusban nem különíthető el élesen a megfigyelés, a kiértékelés és a következtetés/vélekedés nyelvi reprezentációja. A szubjektivizációt ezért nem célszerű a (tag)mondatoknak az igazságérték alapján meghatározott közléstípusaihoz kötni, sokkal inkább a nyelvi konstruálás folyamata felől érdemes megközelíteni. A szubjektivizáció nyelvspecifikusan meghatározott jelölőinek vizsgálatával összefüggést mutattam ki két – a szubjektivizáltság szempontjából eltérő – diskurzustípus és a jelölők gyakorisága között.

Jegyzet

[1] Az előadás és a tanulmány az OTKA (K 100717 számú) Funkcionális kognitív nyelvészeti kutatás keretében készült.

Irodalom

Fauconnier, G. 1985. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge–Massachusetts–London: Bradford Book – MIT Press.

Fauconnier, G., Turner, M. 1998. Conceptual integration networks. *Cognitive Science* 22(-2): 133–187.

Kugler N. 2012. Az evidencialitás jelölői magyarban, különös tekintettel az inferenciális evidenciatípusra. http://linguistics.elte.hu/people/Kugler_Nora/Azevidencialit%E1sjel%F6l%F5i_KN.pdf (Letöltés ideje: 2013. augusztus 28.)

Pourcel, S. 2009. Motion scenarios in cognitive processes. In: Evans, V., Pourcel, S. (eds) 2009. *New directions in cognitive linguistics*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 371–391.

Schirm A. 2011. A diskurzusjelölők funkciói: a *hát*, az *-e* és a *vajon* elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján. Doktori értekezés. Szeged. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/759/1/schirm_anita_doktori_disszertacio.pdf (Letöltés ideje: 2012. július 11.)

Tátrai Sz. 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Schirm Anita

A gyermekeknek szóló televízióreklámok manipulációs stratégiái

Kulcsszavak: reklám, televízió, manipuláció, stratégia, pragmatika

1. Bevezetés

Óriási reklámzajban élünk, amikor egy-egy termékcsoportból rengeteg verseng egymással a fogyasztók figyelméért. Ám a hirdetők nem csupán a felnőtteket célozzák meg üzeneteikkel, hanem már a gyermekeket is, akikre főként a televízióreklámokon keresztül próbálnak hatni. A különféle tévéadókon a gyerekműsorok és rajzfilmek közt ugyanis szinte kizárólag gyermekeknek szánt hirdetésekkel találkozhatunk, a rajzfilm- és animációs csatornáknak és az ott futó reklámoknak pedig elsődlegesen a gyerekek a címzettjei. A reklámok nyelvi manipulációjával számos tanulmány foglalkozott már (pl. Bártházi 2008, Árvai 2003), azonban a gyermekeknek szánt televízióreklámok nyelvi jellegzetességeit eddig még nem vizsgálták behatóbban a hazai szakirodalomban. Ennek oka az lehet, hogy e reklámüzenetek egy részének a szülők is a címzettjei, így részben ugyanazokat az eszközöket használják a befolyásolás érdekében a reklámozók. Azonban jelentős különbség van a használt stratégiák gyakoriságát illetően a különböző életkorú célcsoportoknak szánt hirdetések közt, ezért tanulmányomban a diskurzuselemzés eszközeinek a segítségével a gyerekeknek szóló televízióreklámok manipulációs stratégiáit mutatom be.

2. Vizsgált korpusz, módszer, kiinduló hipotézisek

A televíziós reklámok nyelvének a vizsgálatakor számolni kell a tv-hirdetések műfaji jellegzetességeivel (Strauss 2005: 1431), azzal, hogy a reklámok nyelvi megformálása kiegészül a nonverbális jelzésekkel, a vizualitással és a zenével, s ezeknek gyakran sokkal fontosabb szerepük van, mint a szavaknak. A gyermekeknek szánt hirdetések zöme énekelhető szlogeneket és fülbemászó dallamokat, mondókákat használ a minél hatékonyabb bevésődés érdekében. A reklámok időtartama is meghatározott: nagyon rövid időintervallumba, 15–60 másodpercbe kell belesűríteniük a mondanivalót, ezért gyakori a beszédtempó növekedése, s sokszor már az érthetőség rovására megy a hirdetésekben tapasztalható hadarás. A reklámkészítők azzal is számolnak, hogy tv-nézés közben az emberek gyakran valami mást csinálnak, így az üzenetek a meggyőzés fő útja helyett inkább mellékúton próbálnak hatni. A reklámoknál teljesen nyilvánvaló a befolyásolási szándék, a műsorfolyamban szignál és felirat is jelzi, hogy hirdetés következik, így a felnőtt nézők tudják, hogy eladni szeretnének nekik valamit. Azonban a gyermekek kezdetben még nem képesek különbséget tenni a mese, a valóság és a reklámok között. A reklámok megértésére vonatkozó kísérletek eltérő adatokkal szolgálnak arról, hány éves koruktól képesek a gyerekek elkülöníteni a reklámokat a többi műsortól és a

valóságtól, ám sok kutató egyetért abban, hogy a gyermekek kb. 8 éves koruktól ismerik fel a hirdetések befolyásolási szándékát (vö. Gunter–Oates–Blades 2005: 30–52). 5 éves kor alatt még csupán szórakoztató, vidám üzenetekként tekintenek a reklámokra, 5 és 7 éves koruk közt elkezdik megérteni a reklámok informatív és befolyásoló funkcióit, és 8-9 éves korukra a legtöbben már átlátják a hirdetések szándékait.

Mivel korábbi kutatásomban (Schirm 2013) 100 felnőtteknek szánt, különféle termékcsoportot népszerűsítő reklámot vizsgáltam, ezért az összehasonlításhoz szintén 100, de már kifejezetten gyermekeket megcélzó televíziós reklámot használtam fel. Ezek is különféle árufajtákat reklámoztak: játékokat, édességeket, italokat, mozifilmeket. A korpuszom nagyjából fele-fele arányban tartalmazott kereskedelmi televíziókból, illetve gyerekcsatornákról (a Minimaxról, a Cartoon Networkről és a Disney Channelről) származó hirdetéseket. E reklámokat a diskurzuselemzés kategóriái mentén vizsgáltam.

A vizsgálat előtt négy kiinduló hipotézist fogalmaztam meg. Egyfelől, hogy a gyermekeknek szánt reklámok sablonosabb szókinccsel és egyszerűbb mondatszerkesztési sémával rendelkeznek, mint a felnőtteknek szóló hirdetések. Másfelől azt feltételeztem, hogy sok szlengszó, egyedi szóalkotás és neologizmus jelenik meg a gyermekreklámokban, harmadrészt pedig úgy sejtettem, hogy a nyelvileg is kódolt manipulatív stratégiák közül az ismétlés és az idegen szavak használata lesz túlsúlyban a korpuszban. Továbbá azt vártam, hogy a gyermekeknek szóló reklámokban nem alkalmaznak rejtett nyelvi eszközöket, hanem ezek helyett minél jobban megpróbálják elmosni a határokat a mesék, a valóság és a reklámok közt, s úgy véltem, hogy a nyelvi elemek az interaktivitást és a történetszerűséget szolgálják.



1. ábra
A korpuszban előforduló szavak gyakorisága

3. Eredmények

Az első kiinduló hipotézisem a szókincsre vonatkozott, és a vizsgálat igazolta is a feltevést. Az 1. ábrán látható méretarányos szófelhőn a reklámokban szereplő szavak a gyakoriságuk alapján vannak ábrázolva, azaz minél többször hangzott el egy szó a hirdetésekben, annál nagyobb betűvel szerepel a képen. A szófelhőt a http://wordle.net oldalon található számítógépes alkalmazással készítettem, s a gyakoriságnál a névelőket és a kötőszók közül az *és*t manuálisan töröltettem a programmal. Szintén töröltem a cégneveket és márkaneveket (pl. *Lego, Formatex, Hasbro, Mizo*) is, mivel ezek csupán arról adnak információt, hogy a korpuszba milyen arányban kerültek be az egyes cégek

hirdetései, de maguknak a reklámoknak a szókincséről nem árulnak el semmi relevánsat. A képen a 150 leggyakoribb szó látható, s ahogy az ábráról is leolvasható, a legtöbbet az *új*, az *is*, az *ez*, a *meg*, a *most*, a *játék*, a *már*, a *nem*, a *csak*, a *ha* és a *jó* szavak fordultak elő, s valóban bebizonyosodott, hogy terméktípustól függetlenül igen sablonos és szegényes szókészlettel dolgoznak ezek az üzenetek.

Az *új* melléknév gyakorisága várható volt, Gillian Dyer a reklámnyelvről írt tanulmányában (1989/2008: 297) ún. forgalomnövelő szónak nevezi az *új* szót. Ennek a szónak a dominanciája a vizsgált korpusz hirdetéseire is igaznak bizonyult, ugyanis ez a jelző az elemzett 100 reklámfilmben összesen 52-szer fordult elő, s a korpuszban még 4 adat volt a *legújabb* melléknévre, s további 2 adat az *újdonság* főnévre. De vajon miért is jelenik meg szinte minden hirdetésben ez a jelző, s hallhatunk *új kiegészítőkről, új játékról, új kollekcióról?* S az adatok azt mutatják, hogy a termék- és márkanevek előtt is mindig az *új* áll: *új Lego Racers, új Monster Basket, új Milky Way.* Bármit bemutatnak, az rögtön új is egyben. Ennek pszichológiai oka van. Az agyunk ugyanis úgy működik, hogy folyamatosan „különbségeket keresünk. Amikor először találkozunk valamivel, összehasonlítjuk korábbi élményeinkkel", s ha az nem újszerű, akkor elfelejtjük (Godin 2011: 111). Vagyis a gondolkodás jellege miatt kénytelenek a reklámszakemberek mindent újként beállítani. A vizsgált korpusz pedig azt mutatta, hogy ezzel a stratégiával már a 4–12 éves gyerekeknek szóló reklámok is gyakran élnek.

Az *új* melléknév mellett a gyerekreklámokban jellemzőek voltak az illúzió és a meseszerűség látszatát keltő melléknevek is, például: *különleges, varázslatos, lenyűgöző, csodás, csodálatos, érdekes, fantasztikus*. Ezeket a jelzőket teljesen hétköznapi tárgyakat jelölő főnevek előtt is használják, ahogy azt például a Lego-reklámból származó *fantasztikus járművek* vagy *lenyűgöző betonkeverő* szerkezetek is mutatják. E jelzők használatával még inkább mesebelivé próbálják varázsolni a reklámozók a hirdetéseket, s a reklámszignál ellenére elmosódik a határ a rajzfilmek, a mesefilmek és a hirdetések közt, amit az is tovább erősít, hogy sok reklámban rajzfilmhősök szerepelnek. A meseszerűséget tovább fokozza a reklámok narrativitása is: ezek ugyanis legtöbbször rövid történeteket elmesélő, vizuális élményt adó, könnyen megjegyezhető, klipszerű üzenetek.

A könnyű megjegyezhetőséget támogatja még a reklámok egyszerű mondatszerkesztése is. Általában rövid, két-három tagmondatos mondatokból állnak (pl. *Gyermek, felnőtt kedve jó, édes élet Haribo. Truppifrutti. Trópusi gumicukorkeverék a Haribótól. Kóstoltad már?*), ha mégis hosszabbak a mondatok, akkor is legtöbbször kapcsolatos viszony van a tagmondatok közt. A mondatokban megjelenő gondolatritmusok által pedig ismételhetővé és mondókaszerűvé válnak a szövegek. Gyakori, hogy a gyerekreklámokat éneklik is, ez szintén a jobb bevésődést szolgálja.

Azonban már a gyerekeknek szánt hirdetések is erősen igazodnak a célcsoport nyelvéhez mind a szókincset, mind pedig a mondatfűzést tekintve. Más jellemző a legkisebb korosztálynak szánt üzenetekre és a lányoknak szóló reklámokra, mint a tizenéveseknek és a fiúknak címzett üzenetekre. A kisebbeknek és a lányoknak szóló hirdetések előszeretettel használnak kicsinyítő képzős alakokat, ahogy azt az (1)-es példa is mutatja:

(1) Jártatok már az **icike-picike** cukrászdában? Itt találkozhattok az **édi-bédi icike-picikékkel** és kedvenc édességeikkel. Vajon ki lakik az epertortában? Látogass el **cuki** cica **fagyis** kocsiján a **picike** cukrászdába és ismerj meg mindenkit. **Édi icike-picike** barátok, állatfigurák és készletek a Hasbrótól.

Az idősebb fiúknak szóló reklámüzenetekben viszont már nem a kicsinyítő képzős alakok, hanem a szlengszavak dominálnak:

(2) Zombi city, zombi vár, az utcán zombi jár, minden polgár **hulla sármos**, a városatya nagyon **gázos**. Zombi **banda**, zombi harc, Diesel Dan egy **jó fej arc**. Segíts nekik, légy barátjuk, a városatyát **jégre vágjuk**. **Élesítsd** a kódokat, tölts le **spéci cuccokat**. Zombisztikus.

Az idézett példák meggyőzően igazolják, hogy a gyermekek neme és életkora fontos szerepet játszik a reklámok megfogalmazásában. A (2) példában a szlengszavak mellett egy egyedi szóalkotás is megfigyelhető az utolsó mondatban, a *zombisztikus* szó. A neologizmusok azonban nem kizárólagosan a fiúknak és/vagy az idősebb gyermekeknek szóló reklámokban jelennek meg, hanem minden korcsoportú és nemű gyermeknek szánt reklámüzenetben fellelhetők.

A reklámok ugyanis az újdonság felkínálása mellett a megkülönböztetés, a feldicsérés és az ígéret eszközeivel próbálják megnyerni a befogadót (Sas 2007: 72), és a megkülönböztetés stratégiája nyelvileg a neologizmusokban és a hapax legomenonokban jelenik meg. Például: *agymenés, agymenők, agyágyú, csokikaland, csodafarm, kukabúvár, Legókörforgás, mozimocskok, paraváros, szívószálmánia, tojásfutam, tócsatánc, tréminátor, villanyoszlop-körhinta*. Ezek a szószerkezetek az újszerűségükön túl még a termék egyedivé tételében is segítenek, sőt gyakran védjegyként is funkcionálnak. A kreatív szóalkotások képszerűségükkel, stilisztikumukkal és környezetfelidéző szerepükkel szintén a látványos kifejezésmódhoz járulnak hozzá, amellett, hogy ezek tovább is megmaradnak az emlékezetben.

A bevésődést és a sikeres felidézést, valamint a pozitív attitűdöt a gyermekreklámok teljesen más nyelvileg kódolt manipulációs stratégiákkal érik el, mint a felnőtteknek szánt hirdetések. A felnőtteknek szóló reklámokban, különösen a gyógyszerreklámokban és a kozmetikai termékek hirdetéseiben gyakran alkalmazzák a félelemkeltést és a hiúságra apellálás stratégiáját (vö. Schirm 2012), ezek az eszközök azonban egyáltalán nem jelentek meg a gyermekeknek címzett reklámüzenetekben. A felnőttreklámokban szintén gyakori ígéretek gyengítése és a kényszerítő beállítás stratégiák pedig marginálisak voltak a vizsgált korpuszban: előbbire csupán két adatom volt (*Lőj **akár** 20 méterre*, illetve *Fogd meg, kattintsd be, lődd ki, extrém sebességgel száguldj, ugrass és repítsd **akár** 9 méter magasra, ugorj át egy autót vagy repülőt*), mindkettőben az *akár* elem jelent meg. Az egyetértésre kényszerítő kérdésekre is csupán hét gyermekreklámban találtam példákat, ezek közül is négyszer a *Készen állsz?* szerkezet jelent meg (pl. *Készen állsz a végső küzdelemre?*). Az ígéretek gyengítése és a kényszerítő beállítás stratégiáknak a ritkasága azzal magyarázható, hogy a gyerekeknek szánt üzenetekre nem a hamis ígéretek jellemzőek. S míg a felnőttreklámokat tartalmazó kontrollkorpusz hirdetései hamis és megalapozatlan következtetésekkel voltak tele implikatúrákként, addig a gyerekeknek szánt reklámok direkt üzenetek voltak, explicitek, s céljuk a hihető történetmesélés megteremtése volt. A gyerekeknek szóló történetekre azonban nem a probléma – megoldás séma volt a jellemző, hanem a reklámozott termék egy meseszerű szituációba való belehelyezése.

A narratív paradigma megalkotója, Walter Fisher (1984: 6) szerint: „Az emberek mesemondó állatok”, azaz igénylik a történetszerűséget és fel is használják azt, például a

reklámokban. A gyerekeknek szánt hirdetésekben ez teljesen direkt módon történik, hiszen a rajzfilmek, mesefilmek és gyermekműsorok közti reklámokkal továbbszórakoztatják őket, így észrevétlenül mosódnak el a határok a film és a reklám közt. A hirdetések készítői arra is törekednek, hogy a gyerekek megszólítottnak érezzék magukat, s igyekeznek őket aktívan bevonni a történetbe. Ezt az igen gyakori felszólító módú igealakokkal teszik. Például: *keresd, keverd, ízesítsd, pörgesd, gurítsd, pattintsd, repítsd, építsd*.

4. Összegzés

A korpusz elemzése során bebizonyosodott, hogy a gyermekeknek szánt reklámok szókincse sablonos, mondatfűzése egyszerű, s a felnőtteknek szóló hirdetésekben gyakori manipulációs stratégiák itt jóval kisebb arányban vagy egyáltalán nem jelennek meg. Ehelyett a gyerekek életkorához igazodó kicsinyítő képzős alakok, neologizmusok, szlengszavak és a meseszerűséget fenntartó jelzők a gyakoriak. A rejtett nyelvi eszközök nem voltak jellemzőek a vizsgált korpuszra, helyettük a mese, a valóság és a reklámok közti határ elmosódása volt megfigyelhető. A hirdetésekben megjelenő történetmesélés a szórakoztatva befolyásolást szolgálja, s mind a kisebb, mind a nagyobb gyermekek esetén hatásos stratégia. A narrativitást biztosító nyelvi elemeknek azonban nemenként, életkoronként és termékfajtánként további meghatározott forgatókönyvei lehetnek, ezért a kutatást érdemes még a korpusz bővítésével és a különféle változók vizsgálatával tovább folytatni.

Irodalom

Árvai A. 2003. A manipuláció és a meggyőzés pragmatikája a magyar reklámszövegekben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 20. 11–35.

Bártházi E. 2008. Manipuláció, valamint manipulációra alkalmas nyelvhasználati eszközök a sajtóreklámokban. *Magyar Nyelv* 104. évf. 4. szám. 443–463.

Dyer, G. 1989/2008. A reklám nyelve. In: Síklaki I. (szerk.) 2008. *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció.* Budapest: Typotex. 287–303.

Fisher, W. R. 1984. Narration as a human communication paradigm: the case of public moral argument. *Communication Monographs, Vol. 51,* March, 1–19. https://usite.hu/x/1289 Letöltés ideje: 2013.06.12.

Godin, S. 2011. *Minden marketinges ~~hazudik~~ sztorizik. Egy jó történettel minden eladható.* Budapest: HVG Kiadó.

Gunter, B., Oates, C., Blades, M. 2005. *Advertising to children of TV. Content, impact, and regulation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sas I. 2007. *Reklám és pszichológia*. [Budapest]: Kommunikációs Akadémia Könyvtár.

Schirm A. 2013. A televízióreklámok nyelvhasználatáról. In: Gecső T. – Sárdi Cs. (szerk.) 2013. *Nyelvhasználat a médiában*. Székesfehérvár–Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó. 176–182.

Strauss, S. 2005. The linguistic aestheticization of food: a cross-cultural look at food commercials in Japan, Korea, and the United States. *Journal of Pragmatics* 37. évf. 9. szám. 1427–1455.

Tóth Ágoston

Disztribúciós szemantikai kísérletek: szavakról, számokban*

Kulcsszavak: számítógépes nyelvészet, disztribúciós szemantika, gépi tanulás, pszicholingvisztika, priming

1. Bevezetés

A disztribúciós szemantika célja, hogy megfelelő algoritmusokkal szavak (és a legújabb modellekben: mondatok) jelentéséről empirikus adatok alapján, emberi beavatkozás nélkül információt szerezzünk, és ezzel műveleteket végezzünk. Ez olyan hétköznapi, de nagyon fontos feladatok megoldásában is további segítséget jelent, mint a *webes keresések* és a *gépi fordítás*. A nyelvtechnológiai alkalmazásokon kívül az ezzel a területtel foglalkozó tágabb közösség céljának tekinti egy olyan szemantikai modell létrehozását, amely *in vivo* körülmények között robosztus módon képes megállni a helyét.

A szavak jelentéstani hasonlóságát számítógépes nyelvészeti eszközökkel több módon is vizsgálhatjuk. A módszerek egyik csoportja létező szótárakra, tezauruszokra és ontológiákra épít. Ezen eljárások működéséhez szükséges, hogy a megfelelő adatbázis rendelkezésre álljon, ami általában igen hosszú és költséges emberi munka eredménye. Ezzel szemben a disztribúciós szemantika körébe tartozó módszerek nagyméretű szövegkorpuszokra támaszkodnak, ezekből nyernek ki olyan tulajdonságvektorokat, amelyek a szavakat a velük együtt előforduló más szavak súlyozott gyakorisági adataival jellemzik.

Jelen munkában két kísérleti paraméternek, a lemmatizálásnak és a környezetszavak számának pontosságra gyakorolt hatását vizsgáltam. A kvantitatív eredményeken kívül az 5. pont egy kvalitatív elemzést is bemutat.

2. Gépi szóhasonlósági mérések disztribúciós szemantika alkalmazásával

A számítógépes nyelvészet gyakorlatában a disztribúciós szemantikai kísérletek első lépése egy olyan mátrix létrehozása, melynek soraiban egy-egy célszó ábrázolását állítjuk elő, az oszlopok pedig egy-egy környezetszónak a célszavak környezetében megfigyelt előfordulási gyakoriságát adják meg. A mátrix sorait olyan tulajdonságvektorokként is értelmezhetjük, amelyek egy sokdimenziós térben a célszavakra jellemző pontokba mutatnak.

Ezeket a környezetvektorokat felhasználhatjuk „nyers” formában (frekvenciaadatokkal) vagy valamilyen súlyozás után. Az itt bemutatott kísérletekben, a Tóth (2012) algoritmusnak megfelelően a frekvenciaadatokból a cél- és környezetszavakra pozitív pontszerű kölcsönös információt (pPMI) számolunk, ezzel mérve a két szó együttes előfordulásának valószínűségét azok külön történő előfordulásához képest. Végül a tulajdonságvektorok hajlásszögéből (α) számolt cos α értékkel kapjuk meg a vizsgált célszavak

hasonlóságát. Előfeltevésünk, a „disztribúciós hipotézis” szerint ez szemantikailag interpretálható mérték: a környezetvektoruk alapján hasonlóbb szavak szemantikailag is közelebb állnak egymáshoz.

Az itt bemutatott kísérletben a Magyar Webkorpusz (Halácsy et al. 2004) 100 millió szavas alkorpuszával dolgoztam annak eredeti, illetve lemmatizált (Trón et al. 2005) változatában. A kísérletben a szavak figyelembe vett környezete 1-1 szó volt mindkét oldalon. Stopszavakat nem használtam. A szavak jellemzésére felhasznált környezetszavak száma volt az egyik megfigyelt kísérleti paraméter: a Magyar Webkorpusz 10 000–30 000 leggyakoribb szavának előfordulását figyeltem a kiválasztott célszavak környezetében, 5000 szavas lépésközzel. A nagy számításigény miatt szuperszámítógépes környezetben dolgoztam, saját fejlesztésű szoftver használatával.

3. Tesztelés feleletválasztós feladattal

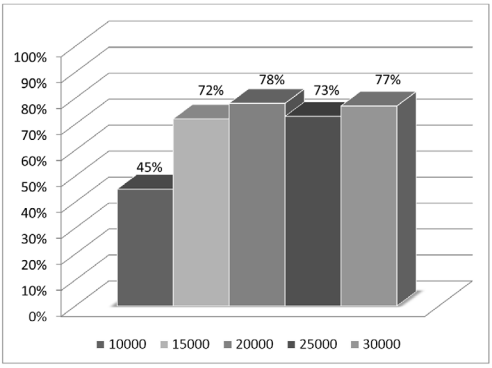
Az algoritmus (illetve az elkészült számítógépes eszköz) teljesítményének mérésére először a Tóth (2012) által bevezetett értékelési módszert használtam, ahol a megoldandó feladat egy feleletválasztós teszt. Kiindulásként 15 szemantikailag motivált szópárt vettem: voltak köztük szinonimák (pl. *egész–teljes, fut–rohan, néz–figyel*), ellentétek (pl. *fekete–fehér, régi–új, ki–be*) és hiponimák/hiperonimák (alá-/fölérendelt, avagy specifikusabb/általánosabb szavak, pl. *alma–gyümölcs, labdarúgás–sport, szekrény–bútor, kutya–állat*), egyforma számban. A célszavak páronkénti megadása azt biztosította, hogy mindegyik szóhoz volt egy „leghasonlóbb szó”, ami az algoritmus által visszaadandó (elvárt) kimenet volt. A szavak kiválasztásánál a szófaji változatosság is szempont volt.

1. táblázat
A feleletválasztós kísérletben használt szavak

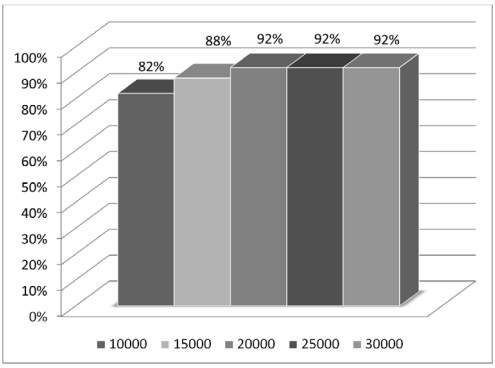
Célszó	*Várt kimenet*
fekete	fehér
fehér	fekete
régi	új
új	régi
fent	lent
lent	fent
ki	be
be	ki
jó	rossz
rossz	jó
magas	nagy
nagy	magas
egész	teljes
teljes	egész
tép	szakít

Célszó	*Várt kimenet*
szakít	tép
néz	figyel
figyel	néz
fut	rohan
rohan	fut
alma	gyümölcs
gyümölcs	alma
szekrény	bútor
bútor	szekrény
kutya	állat
állat	kutya
labdarúgás	sport
sport	labdarúgás
dollár	deviza
deviza	dollár

A helyes kimenetet mind a 30 szóhoz összesen 100 potenciális jelölt közül kellett kiválasztania a rendszernek: a 100 alternatíva tartalmazta az eleve vizsgált 30 szót, valamint 70 olyan szót, amelyet a Magyar Webkorpusz 1000 leggyakoribb szavából választott ki a program véletlenszerűen. A véletlen elem miatt a kísérletet többször elvégeztem, az eredményeket átlagoltam. A fedést ennél a tesztelési módszernél 100%-on tartjuk: a feleletválasztás kikényszerített jellegű. A pontosság átlagos elvárható értéke véletlen választás esetén („random baseline”): 1%.



1. ábra
Pontosság a feleletválasztós kísérletben, *lemmatizálás nélkül*, a környezetszavak számának függvényében (10 000–30 000)



2. ábra
Pontosság a feleletválasztós kísérletben, *lemmatizálással*, a környezetszavak számának függvényében (10 000–30 000)

A rendszer pontosságát 100 millió szó feldolgozása után az 1. és a 2. ábrák mutatják be. Az elért maximális pontosság lemmatizálás nélkül 78% volt (ami a környezetszavak számának függvényében erősen változott). Amennyiben a célszavak és a környezetszavak szótári alakok, úgy a pontosság már 20 000 környezetszó használatával elér egy magas szintet (92%), és ezt nem haladja meg. Kijelenthetjük, hogy *lemmákat használva a pontosság jelentősen magasabb*, és az eredmények is kevésbé függnek a vizsgálatba bevont környezetszavak számától.

4. Humán és gépi szóhasonlósági mértékek összehasonlítása

A hasonlóság intuitív, emberi megítélése szintén felhasználható disztribúciós (korpuszalapú) vizsgálatok kiértékelésére.

Rubenstein és Goodenough (1965) kísérletében egyetemi hallgatók értékelték szókártyákon látható szópárok hasonlóságát. A kísérlet résztvevői először sorrendbe állították a kártyákat a rajtuk látható szavak jelentésének hasonlósága szerint, majd osztályozták a hasonlóságukat 0-tól 4-ig (törteket is használva).

Miller és Charles (1991) később azt vizsgálta, hogy a szójelentés hasonlósága és a kontextus megkülönböztethetősége hogyan függenek össze. A szójelentés hasonlóságát a rubensteini kísérletből vett 30 szópár felhasználásával mérték; a humán kísérletet az eredeti módszerrel ismételték meg. Adataik az eredeti (Rubenstein–Goodenough 1965) adatsorral magas korrelációt mutatnak (Pearson r = 0,97).

Resnik (1995) a szavak hasonlóságát a fogalmak WordNet-beli távolsága és a Brown-korpusz segítségével számított információtartalom felhasználásával mérte.

Módszere tesztelésére a Miller és Charles (1991) által alkalmazott (eredetileg Rubensteinéktől származó) humán kísérleti módszert alkalmazta. A pontszámok szópáronkénti átlaga a Miller–Charles-kísérletben kapottakkal erősen korrelált (r = 0,97).

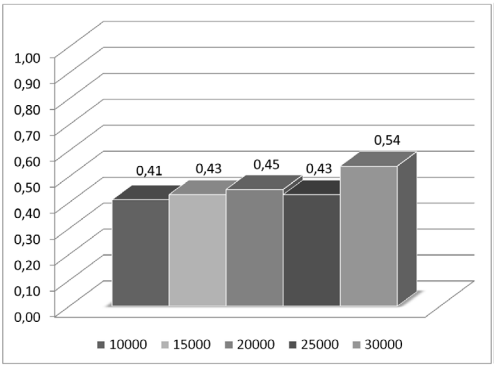
Dobó és Csirik (2012) használt elsőként magyar disztribúciós szemantikai vizsgálatban humán adatokat viszonyítási pontként az általuk kipróbált algoritmusok kiválasztásához, azonban ők csak a szavak magyarra cseréléséig jutottak el, valójában a Rubenstein és Goodenough (1965) kísérletében mért angol hasonlósági adatokat használták.

A rubensteini módszer szerinti humán szóhasonlósági vizsgálatot magyar nyelvre Tóth (2013) végezte el. A 2. táblázat mutatja be a használt szópárokat, valamint a hasonlóságuk mértékét a humán kísérletben.

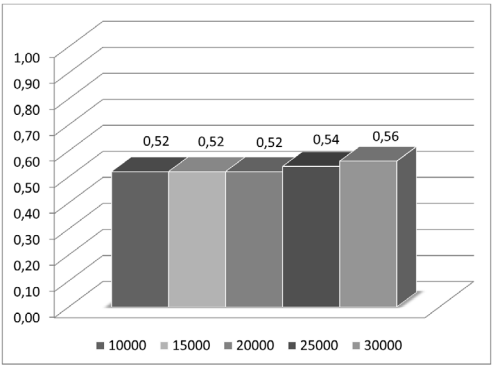
2. táblázat
Humán szóhasonlósági eredmények (Tóth 2013)

szópár		hasonlóság	szópár		hasonlóság
autó	személygépkocsi	3,92	utazás	autó	2,65
drágakő	ékkő	3,74	étel	kakas	2,25
dél	délidő	3,72	legény	testvér	2,17
elmegyógy-intézet	bolondok-háza	3,69	part	domb	1,56
			vízpart	erdő	1,37
fiú	legény	3,56	part	erdő	1,29
part	vízpart	3,54	erdő	sírkert	1,21
szerszám	eszköz	3,36	temető	erdő	1,19
kályha	tűzhely	3,26	szerzetes	jós	0,86
bűvész	varázsló	3,26	legény	varázsló	0,82
utazás	út	3,24	üveg	bűvész	0,80
étel	gyümölcs	3,00	szerzetes	rabszolga	0,60
madár	kakas	2,95	húr	mosoly	0,43
madár	daru	2,88	kakas	utazás	0,31
testvér	szerzetes	2,78	fonal	mosoly	0,29
daru	eszköz	2,74	dél	kötél	0,18

A korpuszból a 2. fejezetben bemutatott módon automatikusan nyert szóhasonlósági adatokat összehasonlítottam a Tóth (2013) által kapott humán szóhasonlósági eredményekkel, vizsgálva a lemmatizálás és a környezetszavak számának hatását. A 3. és 4. ábrákon láthatjuk a Spearman-féle rangkorreláció értékét a környezetszavak függvényében. A korrelációk szignifikánsak (lemmatizálás nélküli esetben $p<0,05$, lemmatizálással már $p < 0,01$ szinten is): a szubjektív humán és a korpuszban mért értékek együtt jártak. A legmagasabb korrelációt ($r = 0,56$, $p = 0,001$) lemmatizálással, a környezetszavak maximális száma mellett mértem: ekkor a korreláció közepesen erős. Az ugyanezen módszerrel, másik (al)korpusszal elért eddigi maximális rangkorreláció $r = 0,59$, $p < 0,01$ volt (vö. Tóth 2013).



3. ábra
Rangkorreláció lemmatizálás nélkül



4. ábra
Rangkorreláció lemmatizálás használatával

5. A disztribúciós szemantikai eredmények kvalitatív vizsgálata

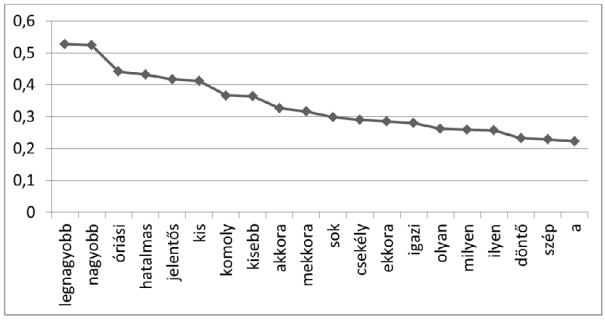
Az eredmények kvalitatív vizsgálatához elvégeztem egy újabb kísérletet, melyben 15 000 környezetszót felhasználva *15 000 célszót* jellemeztem. A környezetszavak és a célszavak azonosak voltak (a Magyar Webkorpusz 15 000 leggyakoribb szava). Ebben a kísérletben nem használtam lemmatizálást, hiszen éppen arra voltam kíváncsi, hogy milyen jelenségek okozzák két szó hasonlóságát a disztribúciós szemantikai vizsgálatokban.

Terjedelmi korlátok miatt itt csak a *nagy, fut* és *asztal* szavakhoz leghasonlóbb 20 szót mutatom be, csökkenő hasonlósági sorrendben. Az 5. ábra a *nagy* szóra vonatkozó adatokat diagramon is szemlélteti.

(1) *nagy*: legnagyobb, nagyobb, óriási, hatalmas, jelentős, kis, komoly, kisebb, akkora, mekkora, sok, csekély, ekkora, igazi, olyan, milyen, ilyen, döntő, szép, a, …

(2) *fut*: futott, futnak, megy, halad, haladt, haladunk, ment, megyünk, jön, mentünk, haladnak, mentem, menne, folyik, mozog, közlekedik, mennek, húzódott, menjen, rohant, …

(3) *asztal*: ágy, fal, oltár, kapu, színpad, ajtó, ablak, pálya, medence, szék, tó, tábla, lépcső, kerítés, lyuk, torony, cső, oszlop, bejárat, ház, …



5. ábra
A *nagy* szóhoz leghasonlóbb szavak

A **melléknevek** esetében látható, hogy a melléknév fokozása disztribúciós szemantikai szempontból nagyon hasonló alakokat eredményez. A szinonímia fontos tényező (pl. *nagy–hatalmas–óriási–jelentős*), csakúgy, mint az ellentétes értelműség (pl. *nagy–kicsi, nagy–csekély*). Érdemes megfigyelni, hogy miközben lexikai szemantikai szempontból éles a kontraszt a szinonímia és az antonímia között, a disztribúciós szemantika számára gyakorlatilag észrevehetetlen a különbség.

Az **igéknél** a ragozott alakok egymáshoz nagyon hasonlóak (lemmatizálás használata esetén pedig egybeesnek), de ezen kívül láthatunk szemantikai mezőket és egyéb szemantikai jelenségeket, például a *fut* szó esetében a következő mozgást jelentő igéket: *fut, megy, halad, jön, rohan* (lásd a fenti adatokat).

A szemantikai hatások jól megfigyelhetők a **főnevek** esetén is. A fenti példákban láthatjuk egy szemantikai mező („bútorok") kibontakozását a következő szavakból: *asztal, ágy, szék*.

6. Összefoglalás

A cikkben bemutattam, hogy a lemmatizálás használata és a környezetszavak számának megválasztása hogyan befolyásolják egy korábban kikísérletezett disztribúciós szemantikai eszköz működését. A kísérletekből kiderült, hogy a lemmatizálás a magyar nyelv esetében egyértelműen előnyös. Ez eltér a Bullinaria és Levy (2012) által angol nyelvben megfigyeltektől, ahol ez a hatás szinte egyáltalán nem jelentkezett; ennek oka minden bizonnyal a nyelvtipológiai különbségekben keresendő. A környezetszavak optimális száma a feleletválasztós feladatban 20 000 szó, illetve lemma volt, a humán szóhasonlósági ítéletekkel való korreláció maximalizálásához pedig 30 000 szót, illetve lemmát volt érdemes használni.

A lexikai szemantika kategóriái ritkán jelennek meg a disztribúciós szemantika szakirodalmában, aminek az az oka, hogy a vektortér alapú kutatások a szavak használatának hasonlóságát számszerűsítik környezetük alapján egy kvantitatív keretben, ahol a **hasonlóság** fogalmát a lexikai szemantika hagyományaitól eltérően használjuk. Tóth (2012) bemutatta, hogy a szinonimák, ellentétek, valamint alá- és fölérendelt szavak egyaránt hasonlóságot mutatnak az adott disztribúciós szemantikai kísérletben. Az itt bemutatott kvalitatív vizsgálat további részleteket árult el arról, hogy melyik szófajnál melyek a leggyakoribb, disztribúciós szemantikai szempontból a szavak hasonlóságáért felelős jelenségek. Ezek között láttuk a melléknevek fokozását, az igék és főnevek ragozását és a szemantikai mezőket. Továbbá láttuk azt, hogy a szinonímia és az antonímia egymáshoz nagyon hasonlóan viselkednek a disztribúciós szemantikai keretben.

Jegyzet

* A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 Nemzeti Kiválóság Program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Irodalom

Bullinaria, J. A., Levy, J. P. 2012. Extracting Semantic Representations from Word Co-occurrence Statistics: Stop-lists, Stemming and SVD. *Behavior Research Methods* 44. évf. 3. szám. 890–907.

Dobó A., Csirik J. 2012. Magyar és angol szavak szemantikai hasonlóságának automatikus kiszámítása. In: Tanács A., Vincze V. (szerk.) MSZNY 2013: IX. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Informatikai Tanszékcsoport. 213–224.

Halácsy, P., Kornai, A., Németh, L., Rung, A., Szakadát, I., Trón, V. 2004. Creating open language resources for Hungarian. In: *Proceedings of the 4th international conference on Language Resources and Evaluation (LREC2004)*. European Language Resources Association.

Miller, G. A., Charles, W. G. 1991. Contextual correlates of semantic similarity. *Language and Cognitive Processes* 6. évf. 1. szám. 1–28.

Resnik, P. 1995. Using information content to evaluate semantic similarity. In: *Proceedings of the 14th International Joint Conference on Artificial Intelligence*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers Inc. 448–453.

Rubenstein, H., Goodenough, J. B. 1965. Contextual correlates of synonymy. *CACM* 8. évf. 10. szám. 627–633.

Tóth Á. 2012. Vektortér alapú szemantikai szóhasonlósági vizsgálatok. In: Tanács A., Vincze V. (szerk.) *MSZNY 2013: IX. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Informatikai Tanszékcsoport. 354–360.

Tóth Á. 2013. Az ember, a korpusz és a számítógép: Magyar nyelvű szóhasonlósági mérések humán és disztribúciós szemantikai kísérletben. *Argumentum* 9. évf. Különszám Dr. Hollósy Béla 65. születésnapja alkalmából. 301–310.

Trón, V., Kornai, A., Gyepesi, Gy., Németh, L., Halácsy, P., Varga, D. 2005. Hunmorph: open source word analysis. In: *Proceedings of the ACL Workshop on Software*. Ann Arbor: Association for Computational Linguistics. 77–85.

Tóth Máté

Egy esemény-metonímia vizsgálata kontrasztív adatok tükrében*

Kulcsszavak: metonímia, idealizált kognitív modell, kognitív szemantika, fogalmi metonímiaelmélet, kontrasztív nyelvészet

1. Bevezetés

A holisztikus kognitív nyelvészet metonímia alatt egy olyan kognitív folyamatot ért, melynek során egy fogalmi entitás (a forrás) mentális hozzáférést biztosít egy másik fogalmi entitáshoz (a célhoz) ugyanazon az idealizált kognitív modellen (IKM) belül (Radden–Kövecses 1999). Langacker (1993) szerint a metonimikus kifejezés referenciapontként, azaz bemenetként funkcionál bizonyos tudásstruktúrákhoz, melyeken belül hozzáférést biztosít a célfogalomhoz. Ennek megfelelően az (1) példában:

(1) *A 126-os szoba* mindig vidám.

A 126-os szoba kifejezés megnyit egy IKM-et, aktiválja ennek egy elemét (szoba), mely referenciapontként szolgál a modell egy másik eleméhez, a célfogalomhoz (ott dolgozók).

A metonímia prototipikus és leggyakrabban tárgyalt esetei az (1) példához hasonló főnévi kifejezések formájában megjelenő, nem konvencionális, referenciális metonímiák. Számos szerző (pl. Thornburg–Panther 1997; Barcelona 2011) azonban amellett érvel, hogy a fogalmi metonímia jelensége nem korlátozható a referenciális esetekre, hiszen az tetten érhető a fogalmi szerveződés és a nyelvi leírás minden szintjén. Máshol magam is amellett érveltem (Tóth, előkészületben), hogy a metonímiák csoportosíthatóak aszerint, hogy milyen jellegű mentális tartalmak segítségével biztosítunk mentális hozzáférést milyen jellegű mentális tartalmakhoz. Ennek megfelelően esemény-metonímia alatt olyan metonímiákat értek, melyek célfogalma egy esemény. Egy eseményhez biztosíthatunk hozzáférést résztvevőin, körülményein, részeseményein, előfeltételein vagy következményein keresztül.

Az esemény-metonímiák kapcsán azonban számos probléma merül fel. Ezek közül azt vizsgálom, hogy különböző nyelvek egy komplex esemény mely elemét használják forrásként, azaz mely elemek szolgálhatnak metonimikus referenciapontként az adott esemény konceptualizálása során. Az ilyen irányú elemzések rámutathatnak, hogy habár egy esemény bizonyos elemei fogalmi tulajdonságaik révén alkalmasak lehetnek arra, hogy metonimikus hozzáférést biztosítsanak egy eseményhez, a különböző nyelvek mégsem aknázzák ki a fogalmilag lehetséges referenciapontok mindegyikét, hanem csak bizonyos elemeket választanak ki erre a célra. A kérdés vizsgálata továbbá közelebb vihet annak a problémának a megválaszolásához is, hogy metonímiának tekinthető-e egy olyan kifejezés, mely ugyan egy IKM és annak egy eleme közötti viszonyt

aknáz ki, de az adott nyelvben nincs alternatívája, azaz máshogyan nem lehet kifejezni; a kérdés megfogalmazható úgy is, hogy az esemény-metonímiák fogalmilag vagy nyelvileg meghatározott jelenségek-e. Jelen munkában ezt kérdést a hangszeren játszás példáján vizsgálom.

2. Elemzések

2.1. A hangszeren játszás IKM

A hangszeren játszás IKM a következő elemekből épül fel: a hangszeren játszó, a hangszer, a hangszeren játszó által végzett cselekvés, valamint a cselekvés produktuma (zene). Ezen központi elemek mellett a hangszeren játszásnak van ideje, helye és módja, de lehet közönsége vagy lehetnek egyéb periferiális elemei is. Egy nyelv beszélői ezekből az elemekből választanak, és azokra különböző hangsúlyt fektetnek a hangszeren játszás konceptualizációja során.

Kutatásom során figyelmem a hangszeren játszó által végzett cselekvésre összpontosul. Ez a cselekvés rendkívül összetett; bonyolult mozdulatok sora, melyeket összetett szabályok szerint, meghatározott sebességgel és intenzitással hajtanak végre. Könnyen belátható, hogy olyan eseményről van szó, melyet teljességében és részletességében sem mentálisan reprezentálni, sem verbalizálni nem lehetséges, ezért nem meglepő, hogy szinte minden nyelv metonimikus, ill. metaforikus stratégiákat alkalmaz a hangszeren játszásról való gondolkodás és beszéd során. Azt a kérdést vizsgálom tehát, hogy a különböző nyelvek a cselekvésnek mely aspektusait kiemelve konceptualizálják azt.

2.2. Angol, német és magyar példák

A hangszeren játszás angol és német konceptualizálása a névelőhasználatot leszámítva megegyezik:

(2) He can ***play*** the piano.
ő – tud – játszani – a – zongora
'Tud zongorázni.'

(3) Er kann Klavier ***spielen***.
ő – tud – zongora – játszani
'Tud zongorázni.'

Formáját tekintve mindkét kifejezés egy marginális tranzitív konstrukció. Mindkét nyelv a 'játszik' igét használja a hangszeren játszás megnevezésére minden hangszer és a *hangszer* gyűjtőfogalom esetében is. Ez a két nyelv tehát egészében, annak részleteit háttérbe szorítva tekinti a cselekvést; egyik aspektusát sem emeli ki metonimikusan, ill. nem tesz különbséget a merőben különböző tevékenységek között, melyeket pl. gitározás vagy dobolás közben végzünk. Ahelyett, hogy például a hangképzés módját emelné ki, ily módon különbséget téve a különböző hangszerek megszólaltatása között, a különböző hangszereken játszás közös elemeit ragadja meg, méghozzá metaforikusan.

A hangszeren játszó által végzett bonyolult cselekvést a játék IKM segítségével ragadja meg, kiemelve az azok közötti megegyezéseket: a hangszeres játék szabályok

szerint történik, mint más játékok; ezek a szabályok meglehetősen bonyolultak lehetnek; egy játékot csak az játszhat, aki ezeket ismeri, ugyanúgy, ahogy egy hangszert csak az szólaltathat meg, aki annak szabályait, módját ismeri; a hangszeren játszás pedig éppúgy élvezetet nyújt, mint a játék. Ilyen tekintetben a *spielen*, ill. *play* ige használata a hangszerek esetében felfogható a JÁTÉK kategóriájának Wittgensteintől (1953) ismert családi hasonlóságok alapján történő metaforikus kiterjesztésének.

Ezzel szemben a magyar szembetűnő különbségeket mutat:

(4) Tudsz ***gitározni***?[1]

A HANGSZEREN JÁTSZÁS megnevezésére a magyar minden hangszer esetében verbális szuffixumot alkalmaz, mely a hangszer nevéből hoz létre cselekvést jelölő igét; ez a szuffixum azonban semmit nem árul el magáról a bonyolult cselekvésről. Ez a stratégia metonimikus motiváltságú: a magyar a HANGSZEREN JÁTSZÁS bonyolult, nehezen megragadható cselekvését a HANGSZER metonimikus kiemelésével értelmezi, aminek segítségével különbséget tud tenni a különböző hangszereken végzett cselekvések között, viszont azok mibenlétéről nem árul el semmit.

Az eddig vázolt két stratégia bár különböző, mutat közös vonásokat. A különbség abban rejlik, hogy míg az angol és a német a hangszer mellett előtérbe helyezi a cselekvés bonyolultságát, szabályszerűségét és a szórakoztatóságát egy metaforikus leképezés révén (A HANGSZEREN JÁTSZÁS JÁTÉK), addig a magyar ezeket figyelmen kívül hagyva egy metonimikus leképezés révén a hangszert helyezi előtérbe (ESZKÖZ A CSELEKVÉS HELYETT).

2.3. További nyelvek

Mivel az eddig tárgyalt nyelvek a HANGSZEREN JÁTSZÁSNAK csak néhány elemét használták a célesemény megértése során, szükséges volt további nyelveket bevonni vizsgálódásaimba. Ennek érdekében anyanyelvi beszélőktől származó adatokat gyűjtöttem egy fordítási feladatokat tartalmazó kérdőív segítségével. Arra kértem a beszélőket, hogy a (4) példát fordítsák le anyanyelvükre, és fordításaikat lássák el egy szó szerinti angol nyelvű átírással, melyből kitűnhetnek a különbségek. Végül rákérdeztem, hogy változnak-e fordításaik, amennyiben a *gitárt* a következő hangszerekre cserélik: *fuvola, zongora, hegedű, dob, kürt* és *vuvuzela*. Ezek kiválasztásakor ügyeltem arra, hogy szerepeljen köztük fúvós, húros és ütős, valamint prototipikus és kevésbé prototipikus hangszer is. Ez a kérdés azt a célt szolgálta, hogy kiderüljön, az adott nyelv különbséget tesz-e a különböző hangszerek megszólaltatásához szükséges alapvetően különböző cselekvések között. A kérdőív segítségével 15 nyelvből szereztem adatokat, melyek vizsgálata a következőképpen foglalható össze.

A magyarhoz hasonló stratégiát nem alkalmazott egyik nyelv sem. Az angolhoz és némethez nagyon hasonló módon konceptualizálják a hangszeren játszást a holland, a svéd, az orosz és a cseh, azzal a különbséggel, hogy az orosz és a cseh a 'játszik valamin' kifejezést használja, tehát nem az említett periferiális tranzitív konstrukciót.

Árnyalatnyi különbséget mutat a francia ***(jouer de** la guitare)* és a lengyel ***(grać na** gitarze)*, ahol a sportokkal kapcsolatban is használt 'játszik' igét használják. Így a HANGSZEREN JÁTSZÁS metaforikus leképezése annyiban tér el az angollal és némettel kapcsolatban említettől, hogy itt a JÁTÉKOS SPORTTEVÉKENYSÉGEKtől kölcsönzött ige jelenik meg.

Ez a különbség a JÁTÉK kategóriájának nyelvenként eltérő metaforikus kiterjesztéseire vezethető vissza.

Ennél jóval érdekesebb képet mutatnak azok a nyelvek, melyek a HANG elemet helyezik előtérbe. Ide sorolható a finn, a román, az olasz és a libanoni arab. Mind ugyanazt az igét használják minden hangszer esetében, azaz ezek a nyelvek sem specifikálják a HANGSZEREN JÁTSZÁS miként jét. A bonyolult folyamatot úgy értelmezik, hogy a cselekvés eredményeképpen létrejövő hangot helyezik előtérbe, azonban ez a hang nem hangszerfüggő, sőt nem is feltétlenül zenei jellegű. A finn pl. a *soitta* igét használja minden hangszer esetében, ami körülbelül azt jelenti, hogy 'csenget'. Az olasz a *suonare* igével ragadja meg a HANGSZEREN JÁTSZÁSt, ami a *megszólaltat egy hangszert* magyar kifejezésnek feleltethető meg. A libanoni arab a finnhez hasonlóan egy hangot kifejező igét használ: a libanoni arab nyelv beszélői 'kopogtatnak' a hangszereken. A legérdekesebb talán a román által alkalmazott stratégia, amely az 'énekel' igét használja ***(canti** la chitara)*, a hangképzés, pontosabban a zenélés legközvetlenebbül hozzáférhető módjának, az éneklésnek a segítségével értelmezi a bonyolultabb hangszeren játszást.

Ezek a stratégiák értelmezhetőek metaforikusként, mivel olyan elemeket hívnak segítségül, melyek nem részei a HANGSZEREN JÁTSZÁS IKM-nek, pusztán annyiban hasonlítanak hozzá, hogy a produktum a csengés, a kopogás, a megszólaltatás és az éneklés esetében is hang. Azonban ha a hangképzés különböző módjait egy taxonomikus IKM elemeinek tekintjük, belátható, hogy a metonimikus értelmezés is megállja a helyét, miszerint ezek a nyelvek a hangok előhívásának egy bonyolultabb módját azok előhívásának egy egyszerűbb, könnyebben elérhető (pl. kopogás, csengés) vagy éppen egy mindenki számára megtapasztalható (éneklés) módján keresztül konceptualizálják.

A portugál és a spanyol egy ESEMÉNY-ESEMÉNY típusú metonímiát használ. Mindkét nyelv a HANGSZEREN JÁTSZÁS komplex cselekvésének egy alapvető fontosságú, mégis kézzel fogható részeseményét választja ki forrásként: az ÉRINTÉST ***(tocar** la guitarra*, ill. ***tocar** guitarra)*. Minden hangszer megszólaltatását a 'megérint' igével fejezik ki, mivel minden hangszer megszólaltatásának része, hogy a hangszeren játszó hozzáér a hangszerhez.

A litván a spanyol és portugál, valamint az angol típusú nyelvek átmenetén helyezkedik el, mivel használja mind az ujjakkal való érintés aspektusát, mind pedig a JÁTÉK IKM elemeit, mivel a *groti* ige 'játszást', pontosabban az 'ujjakkal való játszást, babrálást' jelent. Így tulajdonképpen egyszerre használja a spanyol által használt metonímiát és az angolhoz hasonló metaforát.

Végezetül a japán és a thai látja legárnyaltabban a HANGSZEREN JÁTSZÁS eseményét. Ezek a nyelvek különbséget tesznek a különböző típusú hangszereken történő zenélés között. A japán a HANGSZER gyűjtőfogalom esetében is különbséget tesz:

(5) Gakki ga ***dekiru*** (ka)?
hangszer – topik jelölő partikula – tud tenni/csinálni – (opcionális kérdő partikula)[2]
'Játszol valamilyen hangszeren?'

A húros hangszerek esetében a 'húros hangszeren játszik', a fúvósok esetében a 'fúj', a dob esetében pedig az 'üt' igét használja:

(6) Gitaa wo *hikeru* (ka)?
gitár – tárgyat jelölő partikula – tud húros hangszeren játszani – (opcionális kérdő partikula)
'Tudsz gitározni?'

(7) Fue wo *fukeru*?
fuvola – tárgyat jelölő partikula – tud fújni
'Tudsz fuvolázni?'

(8) Taiko wo *tatakeru* (ka)?
dob – tárgyat jelölő partikula – tud ütni/verni
'Tudsz dobolni?'

A thai szintén különböző igéket használ a különböző típusú hangszerek esetében: a gitár és zongora esetében a következő igét használja: **เล่น** (**คุณเล่นกีตาร์เป็นไหม** 'Tudsz gitározni?'); míg a hegedű esetében a 'hegedül' igét (**สี**), a fuvolát, kürtöt és vuvuzelát fújják (**เป่า**), míg a dobot ütik (**ตี**). Ebben a két nyelvben tehát a hangszer megszólaltatásának alapvető módját emelik ki és alkalmazzák metonimikusan a komplex esemény helyett.
Vizsgálataim eredményeit az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat
A HANGSZEREN JÁTSZÁS konceptualizációjának stratégiái

Cél	Forrás	Kapcsolat típusa	Nyelvek
HANGSZEREN JÁTSZÁS	HANGSZER	metonímia	magyar
	JÁTÉK	metafora	angol, német, holland, orosz, cseh, svéd
	JÁTÉK (SPORT)	metafora	francia, lengyel
	HANG(KÉPZÉS)	metonímia/metafora (?)	finn, román, olasz, libanoni arab
	ÉRINTÉS	metonímia	spanyol, portugál
	JÁTÉK / ÉRINTÉS	metafora/metonímia	litván
	HANGKÉPZÉS MÓDJA	metonímia	japán, thai

3. Összegzés

Megállapítható, hogy a különböző nyelvek merőben eltérő módon ragadják meg fogalmilag és nyelvileg a HANGSZEREN JÁTSZÁSt. Közös vonás azonban, hogy ezt a komplex eseményt egyikük sem tudja teljességében és részleteiben megragadni, ezért szinte kivétel nélkül metonimikus és/vagy metaforikus stratégiákhoz folyamodnak. Ezek a

stratégiák, bár nyelvenként eltérőek, konceptuálisan mind jól motiváltak (a motiváció fogalmához a holisztikus kognitív nyelvészetben l. Panther–Radden 2011). Fontos megjegyezni azonban, hogy a vizsgált nyelvek kapcsán megállapított összefüggések nem rendelkeznek prediktív erővel, nem tudjuk megjósolni, hogy egy adott nyelv mely stratégiát választja. Pusztán arra kívántam rámutatni, hogy a feltárt stratégiák nem véletlenszerűek, hanem összhangban vannak az emberi fogalomalkotás általános mechanizmusaival. A metonímia tehát nyelv- és kultúrafüggő jelenség, ez a következtetés azonban nem mond ellent annak a feltevésnek, hogy a fogalmi metonímia univerzális jelenség, mely erősen kötődik a gondolat és a tapasztalat testesültségéhez. Az események konceptualizálására használt eltérő stratégiák vizsgálata inkább erősíti azt a nézetet, hogy a metonímia konceptuális jelenség, mely kihatással van a nyelvi megformáltságra.

Jegyzetek

* Jelen munka az MTA-DE Elméleti Nyelvészeti Kutatócsoport keretében a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0024. projekt támogatásával készült.

[1] A terjedelmi keretek miatt nem térhetek ki arra, hogy a magyarban ugyanilyen gyakori egy alternatív szerkezet: *A lány egy szép dalt játszott a gitáron*. Vitathatatlan, hogy a nyelven belüli alternatív konceptualizációk vizsgálata hasznos és érdekes eredményekre vezet. Itt pusztán az egyszerűség kedvéért tekintem a hangszer + denominális verbumképző konstrukciót alapesetnek, nem tagadva, hogy az alaposabb vizsgálatok ezt megkérdőjelezhetik.

[2] A kérdő partikula elhagyható, mivel az emelkedő intonáció (is) jelzi a kérdést.

Irodalom

Barcelona, A. 2011. Metonymy is not just a lexical phenomenon: on the operation of metonymy in grammar and discourse. In: Johannesson, N. et al. (eds) 2011. *Selected Papers from the 2008 and 2009 Stockholm Metaphor Festivals*. Stockholm: Stockholm University, Dept. of English. 3–42.

Langacker, R. W. 1993. Reference-point constructions. *Cognitive Linguistics* 4: 1–38.

Panther, K-U., Radden, G. 2011. Introduction: Reflections on motivation revisited. In: Panther, K-U., Radden, G. (eds) 2011. *Motivation in Grammar and the Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1–26.

Radden, G., Kövecses, Z. 1999. Towards a theory of metonymy. In: Panther, K-U., Radden, G. (eds) 1999. *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 17–59.

Thornburg, L., Panther, K-U. 1997. Speech act metonymies. In: Liebert, W-A. et al. (eds) 1997. *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 205–219.

Tóth, M. előkészületben. Defining and classifying conceptual and linguistic metonymy in terms of referentiality.

Wittgenstein, L. 1953. *Philosophical Investigations*. New York: Macmillan.

FORDÍTÁSTUDOMÁNY

Ajtay-Horváth Magda

A modern szöveg „megváltása”

Tibor Fischer *Good to Be God* című regényének magyar fordításáról

Kulcsszavak: azonos stílushatás, stílusegyéniség, nyelvi humor, kulturális transzfer, globalizált, világtapasztalat

1. Bevezetés

Tibor Fischer *Megváltás Miamiban* című regénye, mint a legtöbb jó fikció: a legképtelenebb játék és humor vegyülete, egyben a legmélyebb életbölcselet, a szkepszis és az azon való felülemelkedés példázata is. A történetek szerkezeti felépítésében és az alkotói módszerben is tetten érhető játékosság, a nyelvi szinten megjelenő játék megnyilvánulási formái is gyakoriak: szójáték, alliteráció, egyszer használatos neologizmusok (hapax legomenon), újszerű összetételek, szleng, aforisztikusan koncentrált következtetések.

Az alaptörténeten belül, melynek egyébként nincs vége, csak abbamarad, számos apró szarkazmussal, iróniával és humorral jellemezhető történetet mond el a főhős, akinek alapállása: „ha az ember peches, legalább anekdotázni tudjon róla” (2011: 14).

Párhuzamos példáimmal azt bizonyítom, hogy az idegen nyelven előforduló nyelvi lelemény fordítói bátorsággal magyarra is átültethető, s ezáltal a fordítás a magyar nyelv korlátait szétfeszítve, ha nem is nyelvújító, de legalábbis nyelvfrissítő hatású lesz. Valamennyi angol nyelvű idézet Tibor Fischer *Good to be God* (Alma Books, 2008) című kötetéből származik, míg a magyar nyelvű idézetek Vajda Tünde magyar fordításából: Tibor Fischer *Megváltás Miamiban* (Helikon Kiadó, 2011). Az idézetek után zárójelben a megfelelő kiadás oldalszáma áll.

2.1. Szleng és „lágyítás”

A beszélt nyelv legdinamikusabban változó szegmense a szleng. Produktív szóképzése a rövidítés, melyre számos példa található Fischer és Vajda szövegeiben is.

Az alábbi szövegrészben nemcsak a szlengre akad példa: *(prick-puce alky – pöcslila ábrázatú alkesz; winos, junkies – alkesz, guberáló)*, hanem arra is, hogy a fordító a durva kifejezést „lágyítja” a fordítás során, mint ahogyan ezt a következő példa is bizonyítja: a *the worst aspect of* ***being fucked*** *–, mert ha az ember* ***taccson van****...*

Csupán találgatni tudjuk e fordítói döntés indítékát; véleményem szerint két magyarázata lehet. Az egyik a manapság divatos gender-megközelítés szellemében keresendő. A forrásnyelvi szöveg szerzője férfi, akárcsak a főhős, s így talán hamarabb használ durva kifejezéseket, mint a fordító, aki viszont nő, s a tőle elvárt viselkedési normák szerint kerüli a verbális durvaságokat. A második magyarázat a „lágyító fordításra” az, s ennek az előbbinél nagyobb a valószínűsége, hogy a célnyelvi magyar olvasó, amennyiben szépirodalmat olvas, a nyelvi leleményt többre értékeli, mint a gyakran alkalmazott verbális durvaságot.

A *he is so purple it defies belief he is alive* – 'olyan lila, hogy meghaladja azt a róla alkotott benyomást, hogy él', azaz 'olyan lila, mintha már nem élne' hasonlatot egy huszárvágással *vízihullá*nak fordítja Vajda. A szövegben tovább haladva ez a döntés nem motiválatlan, hiszen később a felszínen maradásról szól a szöveg. Aki képtelen felszínen maradni a vízen, abból vízihulla lesz. Az angol hajózó nép, így ott a vízbefúlást többnyire a hajó levegővel teli úszótestének megsérülése nyomán bekövetkező süllyedés okozza: *If you have one compartment that's air-tight, you can stay afloat* (8), szó szerint 'ha van egyetlen elkülönített rész, ami levegőbiztos, a felszínen maradhatsz'. A magyar csekély hajózási kultúrával rendelkező nép, így itt a vízbefúlás az úszás képességével hozható összefüggésbe. Mégis, a magyar változat óvatosan elkerüli a meglehetősen elhasznált, beszélt nyelvi frazémát, amely a szalmaszálba kapaszkodó embert idézi, ehelyett a fordításban az ember az egyetlen „stimmelő valamibe" kapaszkodik.

> I almost didn't call Nelson, because one of the worst aspects **of being fucked** is having to pretend that you can handle it, because of course you can't. **If you have one compartment that's air-tight, you can stay afloat** (8)
>
> Kis híján Nelsont se hívtam fel, mert ha az ember **taccson van**, az a legroszszabb, hogy úgy kell tennie, mintha meg tudná oldani, pedig nem tudja. **Ha legalább egyvalami stimmel, amibe bele lehet kapaszkodni, akkor jó** (13)

„Lágyító" fordításra akad példa másutt is:

> No business is about business, it's almost entirely about **backstabbing.** Whether you're selling enlightenment or dog food, **the paramount concern is to plant your boot on your colleagues' windpipes** (23)
>
> Nincs üzlet, amelyik üzletről szól: majdnem mindig mások üzletének rontásáról van szó. Mindegy mit árulsz: megvilágosodást vagy kutyaeledelt, **a legfontosabb kitaposni a riválisok belét** (27)

2.2. Idiomatikus szólások

A szólás, amennyiben nincs pontos megfelelője, körülírással jelenik meg a célnyelvi szövegben. Az alábbi angol és magyar példákban a rím elvész, de a forrástartomány közös marad, amennyiben a *kis róka (little fox)* tulajdonságának tekintjük a mocorgást, amely fogalmi szinten az ötletek létrejöttére, az emberi kezdeményezőképességre utal:

> … but I always thought I had some smarts, something, **a little fox in the box** (8)
>
> … de mindig úgy hittem, hogy **mocorog bennem valami** (13)

A következő szólás esetében szintetikus, parafrazáló fordítással találkozunk. A szövegkörnyezet egyértelműsíti a frazéma jelentését: a gazdasági tevékenység azt a minimális profitot eredményezte, ami mellett még éppen érdemes volt folytatni a tevékenységet.

> the cheese was not bigger than required by the trap (28)
>
> a sajt pontosan passzol az egérfogóba (33)

Az alábbi mondatpárban a metaforát hasonlattá bontja ki a fordító. Mindkét megfogalmazás elvont céltartománya a kellemetlenség fogalma.

> The regret will be a stone in my shoe (46)
>
> … a megbánás olyan lenne, mint kavics a cipőben (52)

A következő példában általánosítással találkozunk. Az angol nyelv, történelmi tapasztalatok alapján, az uralkodást a gyarmatosítással asszociálja, míg a magyarban az igekötős ige *(eluralkodik)* befejezettséget és a történés térbeni elhatalmasodását jelzi, azaz a kulturális tapasztalat különböző jelentésmezőket aktivizál az angol és a magyar tudatban.

A revenge colonizes our thoughts (41)
A bosszú eluralkodik az ember agyán (46)

2.3. Redundancia: az inflálódó értékek nyelvi megjelenítése

A *Megváltás Miamiban* szövegének stílusértéket hordozó jellemzője a gyakran alkalmazott redundancia, melynek forrása az azonos szótőből képzett többféle szófaj (főnévi igenév, ige és főnév) előfordulása egyetlen mondaton belül. A szinonimitás szándékos kerülése a szereplő és a szituáció együgyűségének a kifejezésére szolgál, pontosabban, az alábbi példában, a valóságnál többet mutatni akarásának a nyelvi kifejezőjévé válik:

On the stage I can see the Sofawatcher **getting ready to talk** in the way that **talkers getting ready to talk**. So he’s a **salvation salesman** (21)
Az emelvényen Kanapéfigyelő **készülődik az előadáshoz,** ahogy **előadók** szoktak **készülődni előadáshoz**. Eszerint **megváltásban utazik** (25)

A *salvation salesman* jelzős szerkezet (’megváltásügynök’) szleng stílusértékű határozós igei szerkezettel jelenik meg a magyar változatban: *megváltásban utazik.*

A szövegben feltűnően gyakori a teljesen azonos szóalakok ismétlése is, ami társulhat középfokú melléknévi alakkal:

…**perfection** is only once, and **perfection** is even **more perfect** when it is a surprise (47)
…**a tökély** egyszeri, és **még tökéletesebb**, ha meglepetésként jön (53)

Az alábbi példában tükörképként, kétszer ismétlődik a határozószó, melléknév, főnév hármassága, ami azzal, hogy a gondolat és a helyzet súlyosságát hangsúlyozza, tulajdonképpen a kiüresedésüket ironizálja: *This is a tragically ... tragic case of tragic misunderstanding... tragically.*

A megoldandó feladat nehézségét hangsúlyozza a paradoxon jellegű megfogalmazás az alábbi példában, mely szintén az azonos szemantikájú, de különböző szófajú lexémák ismétlését alkalmazza:

…I now have to **unknot** an **unknottable knot** (147)
…**kicsomózhatatlan csomót** kell **kicsomóznom** (153)

2.4. A fokozás egyéni változatai

A redundancia mellett, mely a fokozásnak mondatszintű eszköze, lexikai szinten megvalósuló, egyéni (idioszinkretikus) fokozásokkal is találkozhatunk:

They’ve got the sixty-seventh **most happening** church here (118)
Az itteni templomunk hatvanhetedik helyen van a **templommozgalmassági** listán (122)

The bank wanted **marbiable marble** than anyone else (166)
…a bank **márványabb márványt** akart, mint a többi (172)

The bar looks **more like a bar** with Dave sitting in it (180)
A bár sokkal **bárszerűbbnek** tűnik Dave jelenlététől (186)

Az alábbi példa nyelvtanilag helytelen középfokú melléknevét szintén csoportnyelvi melléknévvel magyarítja a fordító, amely alak korántsem annyira figyelemfelkeltő, mint a helytelen szóhasználat: *Who is **badder**?* (111) – *Ki a menő?* (116)

A lexikai fokozás változatainak fordítási kérdéseiről Székely Gábor így ír:

> A fordítóknak minden fokozó lexéma és szókapcsolat esetében el kell dönteniük, hogy ragaszkodniuk kell-e a bázisnyelvi változathoz viszonylag közelálló, tehát mind a jelentés lexikális, mind pedig fokozó értelmű síkján a megfelelő ekvivalens kiválasztásához, vagy pedig éppen az a helyes megoldás, ha viszonylag közömbös, vagy éppen a célnyelvre tipikusan jellemző fordulatot keresnek (Székely 2001: 20).

2.5. Aforizmaszerű következtetések

Fischer stílusára jellemző, hogy egy-egy történet vagy helyzet részletesebb bemutatása után egy szinttel magasabban, fogalmi szinten, általános érvényű, aforizmaszerű tömörséggel fogalmaz meg következtetéseket.

…**to make it**, you need something that can grow uncontrollably (28)
A sikerhez olyasmire van szükség, ami megállíthatatlanul növekszik (33).

Power is the drug that destroys the strong (53).
Az erőseket a hatalom rontja meg (58).

There is a conspiracy. It's called the world (82)
Ez összeesküvés. Úgy hívják: világ (88).

Characters who go on about caring for others are nearly always the most selfish (79).
Akik fennen hirdetik, mennyire törődnek másokkal, majdnem mindig a legönzőbb emberek (85)

Your **moral bank account is a currency** that **can't buy anything** (84)
Az ember erkölcsi **mérlege** fabatkát sem ér **a piacon** (89)

2.6. Tulajdonnevek mint neologizmusok

Fischer sajátos nyelvi leleménye, hogy még élő, nagyon népszerű politikusok nevét a legkülönbözőbb szóalakban, cselekvő, szenvedő igeként, határozói igenévként használja, s a szövegkörnyezet segítségével olvasóival találtatja ki a szó jelentését. A jelentésképzésbe az olvasó is bevonódik, s az ilyen új szóalakoknak azért van dinamizáló ereje, mert az olvasó nem biztos abban, hogy valóban az írótól szándékolt jelentést kapcsolja-e hozzá a szóhoz. Az ismert politikusok nevéből képzett igék az olvasó háttértapasztalatainak teljes tárházát megmozgatják, az olvasó keres-kutat az emlékei között, hogy megtalálhassa a tulajdonnévből képzett szó elfogadható jelentését:

Customers appreciate not being **clintoned** (34).
A vevők értékelik, ha nem clintonizálják őket (40).

We **ain't kennedying** you, but we can't find him (106).
Nem akarunk **kikennedyzni** veled, de nem találjuk a fószert (111).

You are not **clintoning** us (186)
Ugye most **clintonizál** velünk? (192)

A fentebbi példákból kitetszik, hogy a *kikennediz, clintonizál* szóalakok helyi jelentései a 'kibabrál', 'kitol valakivel', 'csúfot űz valakiből'; ezek ellentéte a tisztességes bánásmódot jelenti.

Érdekes megfigyelni, hogy a fordító átveszi ezt a leleményes szóképzést (*megmiamisodik*, azaz olyan lesz, úgy él és gondolkozik, mint a többi ember Miamiban), és akkor is alkalmazza a fordításban, amikor az az eredeti szövegben nem jelenik meg. Ezt annál is inkább megteheti, hiszen a *loco-fy* is hapax legomenon: a *loco* 'hely' és az *identify* 'azonosulás' szavak kontaminációjának eredménye: *Visitors here, they just **loco-fy*** (53) – *Aki idejön, **megmiamisodik*** (59).

2.7. Alliteráló nevek

Az alliteráció a jóhangzás és a lelemény együttes megnyilvánulása, amely szókapcsolatokban és tulajdonnevekben fordul elő a vizsgált szövegben. A cím is kiváló alliteráció, ami a paronomázia alapján egy újabb jelentést is társít: *Good to be God* majdnem úgy cseng, mint a *Good to be Good*, s így a *God* és *Good* egymást helyettesítő jelentéssel bírnak. Az alliterációt sikerül megőrizni a magyar címben is: *Megváltás Miamiban*.

További példák alliteráló nevekre: *Dishonest Dave – Dörzsölt Dave, Miracle Miles* (45) – *Csodák mérföldje* (51).

I arrived here with no baggage, nothing to **help** me or **hinder** me (83)
Csomag nélkül érkeztem ide, **nincs, ami** segíthet, **nincs, ami** akadályozhat (89)

Az alliterációt a magyar változatban az anaforikus ismétlés kompenzálja *(nincs, ami ... nincs, ami)*. Az alliterációt nem sikerül mindig az adott helyen újraalkotni a magyar változatban, de a veszteséget a fordító igyekszik más helyen kompenzálni, ott, ahol éppen természetesen újraalkotható.

Stupid or tough? Stupid (104)
Bátrak vagy **b**uták? Buták (109)

Anyone can work with talented. Can you do it with dumbos? It's what sorts out the illuminators from the droners (103).
Tehetségesekkel mindenki tud dolgozni. Hogy gyagyákkal sikerül-e: itt válik el a **v**ilágítótest a **v**ilágító bogártól (109).

If he **d**rops **d**ead is that a **h**elp or **h**indrance (91)
Vajon előny vagy hátrány, ha elpatkol (97)?

Insanely **i**nsane (141)
eszméletlenül **e**sztelen (146)

2.8. Szójátékok

Fischer gyakran él az immutációs hangalakzat (Fónagy 1999: 223, Szathmári 2008: 244) alkalmazásával, azonos vagy hasonló hangzású szavakat meglepő váratlansággal társít egymáshoz. A homofónia kiazmussal társul a következő két példában:

Right rite. Rite right (69)
Kell a rítus, kellő rítus (75)

A great sitter in church. **Wholly holy** (76)
Hosszan elüldögél a templomban. **Igen jámbor fajta** (81)

Beszélt nyelvi neologizmus a két alábbi képzett melléknév:

You've proved to be a **slowie** rather than a **showie** (118)
És te lassan dolgozol, nem feltűnősködsz (123)

Of course, **blaming** and **claiming** is the refrain of the inert, the lazy, the dim, the moaner (127)
Persze, mindig más a hibás, a tehetetlenek, lusták, tompa agyúak, siránkozók refrénje (133)

3. Összegzés

A fikció erénye a szerző stílusának frissessége, melynek figyelemfelkeltő- és fenntartó funkciója van, s melyet sikerrel ültet át magyarra a fordító. Egyéni hasonlatok, a szóképzésben és az egyéni szóhasználatban megnyilvánuló idioszinkretizmusok, eredeti hasonlatok, figura etymologicák, szójátékok és alliterációk dinamizálják a szöveget és ellenpontozzák a sekélyes történeteket.

A regény szókincse a bulvársajtó nyelvi elemeit, a marketing és a vallásmarketing, valamint a reklámnyelv eszközeit alkalmazza, és a szöveg olvasmányossá tételéhez járul hozzá. A regény és fordításának stílusa a fiatal olvasóközönség stílusigényét elégíti ki, ami a szöveg és a stílusa mögött rejlő globalizált világ hasonló kulturális tapasztalatát tükrözi. Ezzel magyarázható az, hogy a fordítás által megvalósuló kulturális transzfer egyre kiszámíthatóbb hatásúvá válik a célnyelvi kultúrában.

Irodalom

Fónagy I. 1999. *A költői nyelvről.* Budapest: Corvina.
Szathmári I. 2008. *A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve.* Budapest: Tinta.
Székely G. 2001. *A lexikai fokozás.* Budapest: Scholastica.

Források

Tibor Fischer 2008. *Good to be God.* Alma Books.
Tibor Fischer 2011. *Megváltás Miamiban.* Fordította Vajda Tünde. Budapest: Helikon.

Cs. Jónás Erzsébet

A posztmodern irodalom nyelvi „fügefalevelei” mint fordítási kihívások

Kulcsszavak: posztmodern irodalom, nyelvi jelentésképzés, kognitív keret, fordításstilisztika, pragmatika

1. Bevezető

A posztmodern irodalmat az 1970-es évektől napjainkig három szakasszal lehet jellemezni. Az első szakasz a nyelvi *imitációé*, a második a nyelvi *szimulációé*, a harmadik a politikai *tranzitivitás* nyelvi megvalósításáé. A fiktív-maszkos szövegkezelés, a nyelvi „fügefalevelek” különösen jellemzők a kelet-közép-európai posztszovjet térségében. A kognitív keretű funkcionális stilisztika arra keresi a választ, hogy a nyelvi jelenségek társadalmi, kulturális és jelentésképző összetevői hogyan hatnak egymásra. Fordításstilisztikai szempontból az adekvát megfeleltetések lehetőségét járjuk körül az archaizálás és a nyelvi játékok segítségével magyar és orosz példák alapján.

1.1. Az archaizmus mint stíluseszköz

Az archaizmus „elavult vagy elavulóban levő szó, szerkezet, nyelvtani elem, jelentés és/vagy más, a régiesítést szolgáló stíluseszköz régebbi korok vagy mai regionális változatok nyelvállapotának felidézésére: írásmód, verselés, hangnem, műfaj stb.” (Heltainé 2008: 127). A meghatározásban benne van az archaizmus természetéből fakadó két tényező. Az egyik az „objektív” (az úgynevezett nyelvi, nyelvtörténeti, természetes, vagyis az elmúlt vagy visszaszoruló korokból való), a másik a „szubjektív” (az ún. stilisztikai, művészeti, azaz a mai nyelvhasználatba tudatosan, alkalmilag visszahozott) régiesség.

Annak alapján, hogy milyen viszonyban áll a **nyelvváltozatok**kal, nyelvi rétegekkel:

- Tartozhat az archaizmus a **köz- és irodalmi nyelvi** szinthez: *Álmos, Botond, Magor.*
- **Más nyelvi** rétegekhez, pl. **idegen eredetű** szavak csoportjához, pl. *ispotály, etcetera*; **nyelvjárásokhoz**, pl. *csurig, csobolyó.*
- A közlésmód szintjén legtöbbjük az írott nyelvben található: *Weöres, Kossuth, Erdély*, de a **társalgás** nyelvjárási változatát is felidézhetik: „Még csak az *kéne*!” (vö. Szathmári 2004: 14).

1.2. A nyelvi játék mint stíluseszköz

A szójáték más megnevezése, a *paronomázia* vagy *annomináció* azonos vagy hasonló hangzású, de eltérő jelentésű szavak váratlan társítását, egymásmellettiségét, összevonását vagy felcserélését jelenti (Szathmári 2008: 569–573). A szójáték megjelenhet

fonetikai, *grafikai*, *orfográfiai*, *morfológiai*, *szintaktikai* és *stilisztikai* szinten. A pragmatikában is gyakran előforduló hétköznapi nyelvi jelenség. Egyes szavaknak, szólásoknak, mondatoknak eltorzítása, esetleg egyszerűen nyelvi, formai játék, a humorkeltés eszköze. A szójáték igen lényeges, szinte nélkülözhetetlen stíluseleme a tréfás, humoros, szatirikus, ironikus és gúnyos stílusnak, a társalgásnak, s napjainkban a reklámnak is (Szathmári 2012: 136–137, Szikszainé Nagy 2007: 627–641).

1.3. A nyelvi játék kognitív értelmezése

Minden humorra épülő szójáték alapja a nyelvhasználók közös nyelvi és mentális kognitív előismerete. Kognitív szempontból a közös deiktikus fókusz megteremtésén alapul. A váratlan egymásmellettiség mosolyt fakaszt, a nyelvi alak megváltoztatása játékosságot sugall. Ugyanakkor a közös előismeretre utalás (deixis) új, a nyelvi játékkal leplezett jelentésképzést indít el. A befogadó nyelvileg a normához képest észlelt eltérést értékeli szójátékot teremtő stíluseszközként. A szójáték egy új fogalmi keretbe (blend) helyezi a váratlan egymásmellettiség révén a nyelvi egységeket. Ez a fogalmi keret aláhúzza, megerősíti a ráutaló maszkosítással elfedett jelentést. E jelentésképzés a célnyelvi szövegben is – ha nem is azonos helyen – ugyanilyen változtatásokat követel (vö. Tolcsvai Nagy 2010: 96–103).

2. A magyar posztmodern stilisztikai potenciálja

A posztmodern szöveg a fiktív-maszkos játékelv alapján lép működésbe, s éppen az egyetemessé tett játékelv, a szövegjáték, a nyelvnek mint eszköznek a megjelenítése, illetve a szöveggenerálást elindító identitásjáték nyomán értelmezhető posztmodern keretben. Ez a nyelv azonban éppen az imitáció miatt, a tökéletes másolat, a hitelesség iránti igény okán kerüli meg az autoreferencialitás problematikáját (vö. Péter 2012: 37 54).

2.1. (Weöres Sándor) *Psyché* (1972)

A posztmodern magyar irodalom maszkos költői játékainak elején minden bizonnyal Weöres Sándor *Psyché* (1972) című, Lónyay Erzsébet neve alatt közölt kötete áll. A *korai posztmodern* szövege egy 18. század végi, nyelvújítás előtti nyelven szólal meg – nem véletlen, hogy Weöres utószavában Toldy Ferenc fiktív megjegyzéséhez utasít, amely szerint „Orthographiánk fejlődését is ajánlanám Báróné Asszonyom figyelmébe." A kötet többek között Lónyay Erzsébetnek, azaz Psychének a verseiből, leveleiből, Ungvárnémeti Tóth Lászlónak utolsó napjairól szóló visszaemlékezéséből, Ungvárnémeti Psychéhez írt szerelmes verseiből, *Nárcisz* című tragédiájából, jegyzeteiből, Csernus Marianna színésznő Psychéről írott visszaemlékezéséből, Achátz Mártonnak a *Magyar asszonyok arczképcsarnoka* (Budapest, 1871) című munkájának Lónyay Erzsébetről szóló fejezetéből, valamint Weöres Sándor 1971-es *Utószavá*ból áll.

GABÓNAK, *KISSEBB* **ÉDES** *ÖTSÉMNEK.*
Bimbótska, gombotska,
Tegnap esti ***tsillagotska***
Reggelre ma ***rósátska***
Szép legyen, ép legyen,
Úgy ***jere*** hogy fogd a kezem

Fel az égi országba.
Tállyán, 1808 tavaszán.
A kertben dajkálkodva dudulgatám tizen-három esztendős fővel.

PATAK *PARTTYÁN.*
Patak ***parttyán***,
Isti Pisti,
Furulázz nekem!
Másik ***parttyán***,
Isti Pisti,
Fekszem meztelen.
Ne nézz ide, ***tsak*** oda,
Mert ***nints*** rajtam ***rokola,***
Tsak fejembe korona,
Szóllyon hozzám ***furula.***
Ki vagyok én, ***Isti Pisti,***
A szép szerelem.
Csizmazia István tanuló Úrnak szíves tisztelettel.
A Rongyva mentén, 1808 nyarán.

A nyelvi játék eszköze az archaizálás helyesírási *(parttyán)* és lexikai, grammatikai *(jere, furula)* valamint rímre épülő poétikai *(Isti Pisti)* humorképzése.

2.2. (Esterházy Péter) Csokonai Lili *Tizenhét hattyúk* (1987)

Az imitáció elvén alapuló korai posztmodern maszkos szövegalkotás elkülöníthető az ún. második posztmodernre jellemző megszólalásformától, a *szimuláció*tól, amelyben a tét nem egy fiktív figura valódiként való megjelenítése, hanem a nyelv performatív és autoreferenciális erejének a demonstrálása. Az Esterházy Péter Csokonai Lili álnéven megjelent *Tizenhét hattyúk* (1987) című regényében használt nyelv felszíni rétege mintha Weöres Sándornak a *Psyché*ben alkalmazott nyelvére hasonlítana. Míg azonban Weöres műve egy olyan nyelvi világot épít fel, amely korrespondeál irodalmi-történelmi ismereteinkkel, addig Esterházy későbarokkos nyelvébe huszadik századi reáliák keverednek: kis túlzással a mű arról szól, hogyan képes keveredni a 17. századi nyelv a 20. századi valóság elemeivel:

> ***Curriculumvitaehattyú***
>
> Én, Csokonai Lili ***lőttem e nyívvel tellyes*** világra az 1965. esztendőben 17 ***septembris virradólag*** Csepel szürke ***lapályában***, az igaz római hitben és hitetlenségben ***megmaradván hóttig***.
>
> Az én ***idvezült asszonyomat anyámat***, az szépséges Várdai Kata ***asszint vötte ki*** Isten ***ez világbúl ugyanez órán***, ***kinek bizon azért*** gyilkosa vagyok akarat nélkül, úgy.
>
> Az én szerelmes uram atyám, ***bóldog*** emlékezetű Csokonai Péter ***hótt*** meg szintén ***17. napján Szent Mihály havának anno 1969***., életének fényes 35.éviben, ***életje fáját*** sok senyvedések nyomán szomorúságban maga kezével ***töré el***, kinek nagy ***emlékezeti*** ez világon is ***fölmaradván***, az örök ***bóldogságban*** tündököljék.

> Én addig éppen négy tavaszt ***láték***, nyárt, őszt és télt. ***Onnantúl kéntelen levék*** a ***színmutatásra***, árvaságom ***ollyanná tött***, mint a lomha vizek, ***mellyekből*** tizennégy ***áradásokkal utóbb merítkezék föl*** csak.

Sem nyelvtörténetileg, sem kordokumentumokhoz kötve nem lehet az Esterházy által használt archaizált nyelvi elemeket egy adott korszakhoz, például a sokat emlegetett 17. századi Pázmány Péter korához kötve azonosítani. Csupán az olvasó általános benyomása az, hogy a 20. században nem használt régies magyar nyelvi elemekkel van dolgunk, amelyet azonban a mai nyelvállapot ismerői könnyen meg tudnak fejteni. Ez a szöveg szerzőjének a célja. A nyelvhasználat szempontjából is a maszk mögé bújás, a fikció a 20. századi posztmodern irodalom egyik nyelvi leleménye.

2.3. (Parti Nagy Lajos) Sárbogárdi Jolán *A test angyala* (1990)

Parti Nagy regénye Esterházyhoz hasonlóan a szimuláció eszközével él. Szövegkezelésében régiesítő, választékosságában a mondatszerkezet felbomlásáig vívő stíluseszközök sorát figyelhetjük meg:

> Margittay Edina még soha nem volt ***egymáséi***. (…)
>
> ***Midőn*** belépett a Hungimpo csupaüveg és fotocella ajtaján, titokban megnézte magát ***azon***. ***18,5 éves***, csinos, sőt feltűnően szép, kultúrált fiatal lány nézett vissza rá, kinek aranyszőke haja laza csigákban ***a hátát, továbbá blézerét csapkodta szakadatlan***. ***Hosszúdadú***, szabályos arca „make up"-ot csak hírből ismert. „Egy fiatal ***leány*** úgy szép, ahogyan az Isten ***őtet*** megteremtette." ***Mondotta*** több ízben a nagymamája, ***amivel Edina egyet is értett vele***.
>
> – Jó reggelt kívánok, Géza Bácsi! – Köszöntötte eközben az ***idős, ám kedves*** portás Bácsit.
>
> – Csókolom, kislányom. – Viszonozta a portás Bácsi ***habozás nélkül***, és ***rámosolygott a teremtésre mosolyogva***. Majd hosszan nézett utána, ***midőn*** karcsú alakja és könnyű cipőkbe ***bújtatott mindkét lába*** felhágott az éppen felfelé haladó páternoszterre.

Parti Nagy a nyelvi játékot az archaizálás mellett a szintaktikai szerkezet szabálytalanságával éri el: két mondatból szerkeszt egyet, de a magyar nyelv szabályai szerint helyes szintagmatikus kapcsolatok megbontásával, felesleges szintagmák betoldásával mosolyt fakaszt az olvasóban.

2.4. Akszjonov *Volterjánosok és volterjankák* című regénye (2004)

A nyelvi játék nyelvalkotói technikájával találkozunk az orosz Akszjonov regényében is. A fordító tehát példák sorát idézhette a magyar irodalom nyelvhasználatából is Weöres Sándortól Esterházyig, akik ilyen ál-barokk nyelven írtak.

Akszjonov *Volterjánosok és volterjankák* című regényének (2004) forrásául Voltaire és II. Katalin levelezése szolgált. A regény cselekménye, amelyet a szerző „sohasem volt hiteles történet"-nek nevez, Oroszországban 1764ben, II. Katalin trónra lépésekor játszódik. 2004-ben Akszjonov regényének Oroszországban a kiemelkedő rangú Buker-díjat ítélték oda.

Soproni András (1942–) Akszjonov regényét 2006-ban ültette át magyarra. Soproni András nagy találékonysággal nyúlt a szöveghez, s teremtette meg a magyar 18. századi archaizmusok stilizációjával az orosz szövegnek megfelelő, hatásában azonos, ekvivalens magyar nyelvű változatot.

A magyar fordítás nyelvi találékonyságát jól példázza a regény elejéből vett alábbi részlet, ahol a két fiatal udvari nemes útjáról, s a lovakról esik szó:

> Бешеный галоп выветривает вчерашнюю данцигскую пьянку из глав и телес двух ***шевалье***, Николя и Мишеля. Слава тебе Господи, что лошади не пьют! ***Как это не пьют, как это не пьют? Водки не пьют, водки не пьют, водки не пьют! И пива не потребляют! И рейнского сладкого не глотают! Не пьют, потому что им нет, не дают, нет, не дают, нет, нет, нет! Только воду пьют, пьют, только воду пьют!*** Вровень несутся верные кони, взращенные в гвардейской ***Ея Императорского Величества*** конюшне, четырехлетние боевые жеребцы, два брата ***Тпру и Ну,*** ныне именуемые на ***французский манер Пуркуа-Па*** и ***Антр-Ну.*** Так скачут, будто ***и пить не хотят, пить не хотят, пить не хотят, воды не хотят, воды не хотят и по пиву не грустят, не грустят,*** будто не останови, так и протарабанят всю тыщу верст до столицы французского королевства!
>
> Az őrült vágta kisöpri a tegnapi danzigi tivornyát a két ***chevalier***, Nicolas s Michel fejéből s testéből. Hála néked, Uram, hogy a lovak nem isznak! ***Hogy-hogy nem isznak, hogy-hogy nem isznak? Vodkát nem isznak, vodkát nem isznak, vodkát nem isznak! És sört se nyakalnak! És édes rajnait se szlopáznak! Nem isznak, mert nem kapnak, nem kapnak, de nem kapnak! Vizet isznak, mert azt kapnak, azt isznak, mert azt kapnak!*** Sebesen nyargalnak a hűséges lovak, az ***Ő Tsászári Felsége*** gárdájának istállójában felnevelkedett két harci mén, a két testvér, ***Tpru s Nu – magyarán Gyi s Hóha*** –, a’kik azonban most ***Francúz manér*** szerint így neveztetnek: ***Pourquoi-Pas*** s ***Entre-Nous.*** Úgy vágtatnak, mintha ***inni se kérne, inni se kérne, inni se kérne, sör se hiányzik, asse hiányzik,*** s ha meg nem állítják őket, így trappolják végig mind az ezer versztát a Francúz Királyság székvárosáig!

3. Összegzés

A posztmodern irodalomra jellemző nyelvi játékok fordítása a fordítótól nemcsak az eredeti szöveg áthallásos jelentésrétegeinek megértését követeli, hanem a célnyelvi azonos hatást kiváltó nyelvi-stilisztikai potenciál teljes birtoklását és adekvát alkalmazását is.

A 20. század 60-as éveiben Gadamer, a hermeneutika ókortól ismert tudományának egyik megújítója fogalmazta meg: a világban „benne levéshez” a nyelvben „benne levésen” mint médiumon keresztül juthatunk el. A világ csak a nyelven keresztül megnevezhető. Annyit tudunk a világból, amennyit a nyelv rögzít. A többiről sejtéseink lehetnek, de nem tudunk beszélni róla (vö. Gadamer 1994: 111–140). A nyelvben „benne levésnek” kiemelt példája a szójátékok, archaizálások fordítása, amely mindkét nyelv magas szintű ismeretét, s a kulturális háttér kifinomult érzékelését követeli meg a mindenkori műfordítótól. A nyelvi játék fordítása egyaránt bizonyíték a forrásnyelvi szerző találékonyságára, s a műfordító egyenértékű mesteri nyelvkezelésére, amikor a célnyelvi olvasó felé nemcsak tolmácsoló segítőtársa, de társszerzője is az eredeti műnek.

Irodalom

Akszjonov, V. 2006. *Volterjánosok és volterjankák*. (Ford. Soproni A.) Budapest: Európa Könyvkiadó.

Gadamer, H. G. 1994. *A szép aktualitása*. Budapest: T-Twins Kiadó.

Heltainé Nagy E. 2008. Archaizmusok. In: Szathmári I. (szerk.) 2008. *Alakzatlexikon*. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 127–132.

Péter M. 2012. *A leplező nyelv. Álcázás és ámítás a nyelv használatában*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Szathmári I. (főszerk.) 2007. *Alakzatlexikon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Szathmári I. 2010. *Stíluseszközök és alakzatok kislexikona*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Szikszainé Nagy I. 2007. *Magyar stilisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.

Tolcsvai Nagy G. 2010. *Kognitív szemantika*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.

Tolcsvai Nagy G. 2012. A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív nyelvészeti megalapozása. In: Tátrai Sz., Tolcsvai Nagy G. (szerk.) 2012. *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: ELTE Stíluskutató Csoport. 19–49.

Аксенов, В. 2004. Вольтерьянцы и вольтерьянки. Старинный роман. Опубликовано в журнале: «*Октябрь*» 2004, №1. http://magazines.russ.ru/october/2004/1/aks.html Letöltve: 2013.04.12.

Károly Krisztina

Szövegkohézió és fordítás

A referenciális kötések célnyelvi újrateremtését kísérő szövegszintű fordítói stratégiák a magyar–angol fordításban

Kulcsszavak: sajtófordítás, hírszöveg, kohézió, referencia, eltolódások

1. Bevezető

A sajtófordításon belül a hírszövegek fordítását kísérő stratégiák leírásával sokan foglalkoznak, keveset tudunk azonban arról, hogy ezek milyen összefüggésben állnak fordítást kísérő sajátos szövegalkotási normákkal. Tanulmányomban a magyar és az angol nyelvpár esetében mutatok rá a szövegértelmezés szempontjából egyik meghatározó tényező, a referencia mint kohéziós eszköz célnyelvi megfeleltetésének problematikájára és azokra a fordítói stratégiákra, amelyek e problémák megoldására irányulnak. Arra a két fő kérdésre keresek választ, hogy (1) a fordítás során azonosítható-e „referenciális eltolódás" (Blum-Kulka 1986: 21) és (2) a referencia célnyelvi átültetését milyen szövegszintű fordítói stratégiák kísérik.

2. Szövegszintű jelenségek és fordítói stratégiák: elméleti megközelítés

A tudományos diskurzusban igen elterjedt a „szövegszintű" kifejezés, de értelmezése ellentmondásos. Vannak olyanok, akik úgy vélekednek, hogy nem beszélhetünk ilyen jelenségekről vagy problémákról, mert a szöveg minden összetevője kihat a szöveg minőségére (akár egyetlen referenciaelem is), tehát minden szövegelem ilyen értelemben szövegszintűnek tekinthető. Tolcsvai Nagy (2001: 106) szerint önmagában nem létezik ilyen jelenség, mert a nyelvi szintek egymásra épülve, együttesen adják a szövegszerűséget.

Ugyanakkor Klaudy *Szövegszintű műveletek a fordításban* című tanulmányában, amellett érvel, hogy „elkülöníthetők szövegszintű fordítási problémák" (2006: 204). Ezek a fordítás mindhárom fázisában jelentkezhetnek: a forrásnyelvi megértésben (ahol a fordító esetében a cél a megfeleltetés, nem csupán pl. az információszerzés vagy a rekonstrukció), az átvitelben és a célnyelvi produkcióban is. Klaudy ezt azzal magyarázza, hogy az elemzések tanúsága szerint a fordítás eredményeképpen keletkezett szövegek mások, mint az autentikus célnyelvi szövegek és éppen a szövegszint az, ahol ez a „másság" kimutatható. Erre a jelenségre Toury (1986) mint „diskurzusátvitelre" utal, ami nála azt jelenti, hogy a fordítók a forrásnyelvre jellemző szövegalkotási sajátosságokat visznek át a célnyelvbe. Klaudy (1987) ugyanerről a jelenségről ír, amikor a „kvázi-helyesség" terminust használja, de nála ez nem a forrásnyelvi szövegépítési sajátosságok átvitelét jelenti, hanem azt, hogy ezek a sajátosságok hatnak a célnyelvi produkcióra és megváltoztathatják a célnyelvi szöveg mondatszerkesztési sajátosságainak eloszlását.

Heltai (2004) a nyelvi normák és a fordítás kapcsolatának tárgyalása során tér ki bizonyos szövegszintű jelenségekre, és külön megemlít ún. „szövegalkotási normákat". Míg a terminus elméleti szempontból problematikus voltát nem vonja kétségbe

– bizonyos megszorításokkal –, felhasználhatónak tartja egyes fordításértékeléssel kapcsolatos kérdések vizsgálatára:

> A szövegalkotási normák közé sorolhatunk részben olyan jelenségekkel kapcsolatos normatív elvárásokat, amelyeket hagyományosan a szintaktika körébe szoktak sorolni, így például a tematikus tagolás és a fókusz kérdéseit. Ide sorolhatjuk a kohéziós eszközök használatát is. Normatívnak tarthatjuk azt a követelményt, hogy a szövegben a referencia nyomon követhető legyen. A szövegnormák, szemben a nyelvtani normákkal, gyakran statisztikai jellegűek, az egyes szerkezetek, lexikai vagy frazeológiai egységek különböző szövegtípusokban való disztribúciójával kapcsolatosak, és ebből következőleg többnyire nem nyilvánvalóak (Heltai 2004: 417).

Ez a körülhatárolás részben fedi azt a koncepciót, amely az én vizsgálatom fókuszát is meghatározza. Olyan jelenségek gyűjtőneveként alkalmazom a „szövegszintű jelenség" fogalmat, amelyek nem csak lokális kapcsolódásokat alkotnak a szövegben. Szövegszintűnek tartom azokat a globális (a szöveg felszíni és mélyszerkezetében megvalósuló) kapcsolódásokat és függőségi viszonyokat létrehozó jelenségeket, amelyek folyamatosságot (de Beaugrande és Dressler 1981) teremtenek a szöveg különböző (kisebb és nagyobb) részei között, és ezáltal közvetlenül hozzájárulnak a komplex szövegszerkezet és a globális szövegértelem kialakításához. Ezek közé a jelenségek közé sorolható a kohézió és a tematikus struktúra, az egyes szövegtípusokra és műfajokra jellemző retorikai elemek és szövegszerkezet különböző aspektusai, valamint a szöveg értelmének felderítésében fontos szerepet játszó kognitív makrostruktúra különféle vonatkozásai. Ebből következően pedig az ún. „szövegszintű fordítói stratégiák" azon – tudatos vagy ösztönös – fordítói eljárások összessége, amelyek a szövegszintű jelenségek (re)produkcióját, s ez által a szövegszerűséget és a koherenciát biztosítják a célnyelvi szövegben. A következőkben azokról a szövegszintű fordítói stratégiákról lesz szó, amelyek kifejezetten a referencia (mint kohéziós eszköz) fordítását kísérik.

3. Módszerek

A stratégiák azonosításához először a korpusz referenciaelemzését végeztem el, a következő kérdésekre keresve választ:

(1) Azonosítható-e eltolódás a magyarról angolra fordításban a referencia gyakorisága és minősége tekintetében?
(2) Érvényesül-e az explicitációs és az ismétléskerülési hipotézis?
(3) Azonosítható-e opcionális referenciális eltolódás
  (3a) speciális diskurzusfunkcióval rendelkező szövegmondatokat (pl. cím, témamondat, első vagy zárómondat) összekötő referencia fordításában;
  (3b) az eseménystruktúra valamely pontján?
(4) Módosít-e az opcionális eltolódás a célnyelvi szöveg hírtartalmán?
(5) Az elemzés eredményei alapján milyen szövegszintű fordítói stratégiák azonosíthatók?

A korpusz a *Budapest Analyses* című internetes magazin fordított angol nyelvű, elemző jellegű cikkeinek bevezetőiből és ezek magyar, forrásnyelvi változataiból áll. A cikkek

politikai, gazdasági, pénzügyi, társadalmi és kulturális eseményekről számolnak be. A korpusz 20 magyar bevezetőt és ezek fordításait tartalmazza, összesen 40 szöveget (6658 szót). A bevezetők jelentős diskurzusfunkciót töltenek be: előrevetítik a fő mondanivalót és megemlítik a legfontosabb témákat és érveket, amelyeket a cikk kifejt.

Az elemzés Halliday és Matthiessen (2004) kohéziós, valamint Bell (1998) műfaji megközelítésű, a hírszövegek lineáris és hierarchikus felépítését leíró diskurzusstruktúra-elméletén alapul. A hírszöveg sajátos szövegszerkezeti tulajdonságokkal bír, és a sajtófordítás mint a fordítás speciális formája is jelentősen befolyásolja a szövegváltozók célnyelvi alakulását. Bell (1998) elmélete szerint a hírszöveg három alapelemből áll: tulajdonítás (hírügynökség, újságíró), absztrakt (főcím, alcím/összefoglalás) és történet (epizódok és események sora). A történetet alkotó események számos további elemet tartalmaznak: tulajdonítás, szereplők, cselekmény, helyszín, utóesemény (a fő eseményt követő cselekmény), kommentár (az újságíró vagy a hírszöveg szereplőjének megfigyelései, értékelő megjegyzései az eseménnyel kapcsolatban) és háttér (további felek verbális reakciói vagy nem verbális következmények). Az elemzés a megbízhatóság érdekében kettős kódolással történt. A forrásszövegek és a fordítások közötti különbségek mértékét t-próbák (*SPSS 11*-es statisztikai programcsomag) segítségével adtam meg minden változóra.

Megvizsgáltam, hogy az eseménystruktúra valamely pontján azonosítható-e opcionális eltolódás, és ez összefüggésben áll-e a közvetítendő hírtartalommal (okoz-e tartalmi eltolódást a fordításban). Ezt a vizsgálat tárgyát képező korpusz (az elemző típusú újságcikk) speciális jellege tette szükségessé. Reiss (2000: 30) tipológiája szerint ez a műfaj a tartalomközpontú szövegek kategóriájába esik, amelyek dominánsan leíró jellegűek. Az ilyen szövegeknél a tartalom állandó kell, hogy maradjon, ezért olyan fordítási módszert célszerű választani, ami megőrzi a célnyelven a forrásnyelvi szöveg tartalmát.

4. Referencia-eltolódások és szövegszintű stratégiák a fordításban

Az elemzés[1] eredményei azt mutatják, hogy a hírszövegek fordításában referenciális kohéziós eltolódások nem mennyiségi, hanem inkább minőségi értelemben keletkeznek. A vizsgálat szempontjából releváns fordítási univerzálékkal kapcsolatban az adatok arra engednek következtetni, hogy a hírszövegek fordításában az explicitációs hipotézis érvényesül (egyes eseménystruktúra-komponensekben), az ismétléskerülési hipotézist azonban nem. Azonosíthatók továbbá olyan opcionális referenciális eltolódások speciális diskurzusfunkcióval rendelkező szövegmondatok, valamint az eseménystruktúra kulcsfontosságú komponenseinek fordításában, amelyek a hírtartalom kifejtettebb közvetítését szolgálják. Az elemzés tovább erősíti annak az állításnak a hitelességét, miszerint bár fordítás során a referencia célnyelvi átültetése grammatikai átváltási művelet, s mint ilyen többnyire kötelező és automatikus, vizsgálata mégis indokolt, mivel megfeleltetése függ a nyelvek rendszerbeli és műfaji sajátosságaitól.

A szövegszintű fordítói stratégiák jellegzetessége, hogy a koherenciaeltolódások révén kisebb-nagyobb jelentésbeli eltolódást is eredményezhetnek a fordításban. A koherencia mint szövegminőség relativitása és összetettsége miatt azonban az esetlegesen bekövetkező jelentésbeli eltolódás mértéke és észlelhetősége nem határozható meg abszolút értelemben, hanem kizárólag a szöveg befogadójának (értelmezőjének) egyéni sajátosságai, pontosabban a befogadó és a szöveg által közvetített információtartalom interakciója függvényében.

A referenciavizsgálat az alábbi (koherenciaeltolódást eredményező) szövegszintű fordítói stratégiák azonosítását tette lehetővé a hírszövegkorpuszban: referencia betoldása, kihagyása, helyettesítése, konkretizálása. A következőkben ezek jellemzőit konkrét, a korpuszból származó példák illusztrálják:

(1) **referencia betoldása** a célnyelvi szövegbe oda, ahol a forrásszövegben kohéziós eszköz nem szerepel; például (Sz = személyre utaló referencia, M = mutató referencia):

Ország*át* (Sz) vezetve egy személyben tölt*ötte* (Sz) be az államelnöki és a miniszterelnöki posztot. (12M szöveg, 6. mondat)	As <u>*the*</u> (M) leader of *his* (Sz) country, *he* (Sz) simultaneously occupied the presidential and prime ministerial positions. (12A szöveg, 6. mondat)

(2) **referencia kihagyása** (s ennek következtében implicitálás): a forrásszövegben szereplő referenciális kohéziós eszköz kihagyása a fordításból; például:

(a) referencia kihagyása: Moldova összefüggő regionális politikát igyekszik kialakítani, amely két külpolitikai prioritását szolgálná: *az* uniós integrációt, és *a* szuverenitás erősítését. (10M szöveg, 8. mondat)	Moldova is attempting to formulate a comprehensive regional policy, which would serve two foreign policy objectives: ∅ EU integration and the reinforcement of ∅ sovereignty. (10A szöveg, 8. mondat)

(3) **referencia helyettesítése**: más típusú referencia alkalmazása; például (mutató helyett személyre utaló referencia):

<u>*Az*</u> (M) érdeklődés érthető: ismert készletei alapján Türkmenisztán <u>*a*</u> (M) világ 3-4. legnagyobb földgázkészletével rendelkező országa, amelynek politikája nagy mértékben kihat a környező országok, egyben <u>*az*</u> (M) egész világ energiabiztonságára. (12M szöveg, 8. mondat)	<u>*Their*</u> (Sz) interest is understandable: in view of its known resources, Turkmenistan is the 3rd-4th largest in *the* (M) world in terms of natural gas reserves and thus its political system to a large degree affects the neighbouring countries, as well as the energy security of *the* (M) whole world. (12A szöveg, 8. mondat)

(4) **referencia konkretizálása** (s ennek következtében explicitálás); például:

<u>Ennek</u> értelmében közös céget hoznak létre a 10 milliárd USD összköltségűre becsült és 2013-ra üzemszerű működésre átadni tervezett gázvezeték megvalósíthatóságának tanulmányozására. (13M szöveg, 3. mondat)	In terms of <u>the agreement</u> [az egyezmény], a joint company would be established to carry out a comprehensive feasibility study with respect to the planned gas pipeline estimated to cost around 10 billion USD to be completed and rendered fully functional by 2013. (13A szöveg, 3. mondat)

5. Összegzés

A megfelelő szövegszintű fordítói stratégiák kiválasztásában kulcsszerepet tölt be a fordító diskurzus-, vagy más néven szövegalkotási kompetenciája. E kompetencia segítségével válik képessé a fordító arra, hogy – a megfelelő (forrás- és célnyelvi, valamint fordítási) normák figyelembevételével – olyan célnyelvi szöveget hozzon létre, amely megfelel a célnyelvi közönség elvárásainak és betölti a neki szánt kommunikatív funkciót. Ide tartoznak – egyebek mellett – a fenti, részben tudatosan, részben ösztönösen vagy automatikusan végrehajtott „szövegépítő feladatok", amelyek a szöveget szerkezetileg (a műfajnak megfelelően) jól formálttá, logikussá és mentálisan feldolgozhatóvá, tehát értelmezhetővé, koherenssé teszik.

Jegyzet

[1] Terjedelmi korlátok miatt az elemzés, valamint a témához kapcsolódó korábbi kutatások eredményeinek részletes bemutatásától el kell tekintenem (ezekről l. Károly 2012).

Irodalom

Beaugrande, R. de, Dressler, W. U. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

Bell, A. 1998. The discourse structure of news stories. In: Bell, A., Garrett, P. (ed.) 1998. *Approaches to Media Discourse*. Oxford, UK: Blackwell. 64−104.

Blum-Kulka, Sh. 1986. Shifts of cohesion and coherence in translation. In: House, J., Blum-Kulka, Sh. (eds) 1986. *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 17−35.

Halliday, M. A. K., Matthiessen, Ch. M. I. M. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Heltai P. 2004. A fordító és a nyelvi normák I. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 4. szám. 407−433.

Károly K. 2012. A referenciális kohézió a fordítási univerzálék tükrében: referencia-eltolódások a magyar–angol sajtófordításban. *Magyar Nyelvőr* 136. évf. 3. szám. 304−324.

Klaudy K. 1987. Fordítás és aktuális tagolás. *Nyelvtudományi Értekezések 123*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Klaudy K. 2006. Szövegszintű műveletek a fordításban. In: Galgóczy L., Vass L. (szerk.) 2006. *A mondat kaland. Hetven tanulmány Békési Imre 70. születésnapjára*. Szeged: JGyTF Kiadó. 204−211.

Reiss, K. 2000. *Translation Criticism – The Potentials and Limitations*. Manchester: St. Jerome.

Tolcsvai Nagy G. 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Toury, G. 1986. Monitoring discourse transfer: a test-case for a developmental model of translation. In: House, J., Blum-Kulka, Sh. (eds) 1986. *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 79−95.

Klaudy Kinga

Tízéves a Fordítástudományi Doktori Program (2003–2013)

Kulcsszavak: fordítástudomány, doktori képzés, interdiszciplinaritás, kutatásmódszertan, önállóság

1. Bevezetés

Az önálló Fordítástudományi Doktori Program a 2003–2004-es tanév őszi félévében indult az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskoláján belül Klaudy Kinga vezetésével. A program célja, hogy a tág értelemben vett nyelvi közvetítésnek (tehát nem csupán a szépirodalmi szövegek fordításának) a legáltalánosabb törvényszerűségeit vizsgálja. A fordítástudomány önállóságát azért is kérdőjelezik meg még mindig, mert nagyon sok tudományterületen lehet fordítással foglalkozni: az irodalomtudománytól, a nyelvtudománytól, a történelemtudománytól kezdve a filozófián keresztül a szemiotikáig – és ez meg is történik. Mindezen tudományterületek számára a fordítások szövege (általában az eredetivel egybevetve) széles körben használt és hasznos adatforrás.

A fordítástudomány azonban a fordítást nem adatforrásnak, hanem kutatási tárgynak tekinti. A fordítástudomány a fordítást önmagában és önmagáért vizsgálja. A fordítástudomány (Translation Studies) mellett most már éppen olyan aktívan folynak a kutatások a szóbeli nyelvi közvetítés terén is, tehát a tolmácsolástudományban (Interpreting Studies) is.

A fordítástudomány (Translation Studies) jellegzetességei:

- A fordítástudományon nem elsősorban szépirodalmi szövegek fordításának kutatását értjük, hanem a tág értelemben vett nyelvi közvetítés összes szóbeli és írásbeli megnyilvánulásának kutatását.
- A fordítástudomány a fordításnak nemcsak az eredményét, hanem a folyamatát és funkcióját is vizsgálja.
- A fordítástudománynak saját elméleti, leíró és alkalmazott ága van. Ezért nem használjuk a tudományágunk megnevezésére a fordításelmélet (Translation Theory) elnevezést, mert az egy szűkebb területe a fordítástudománynak.

2. A magyarországi fordítástudomány létrejötte

Hosszú út vezetett az önálló Fordítástudományi Doktori Program létrehozásáig; először ennek az útnak néhány állomásáról fogok beszélni. A nemzetközi tudományosságban a huszadik század hatvanas éveiben kezdett formálódni az új tudományterület, 1972-ben született meg a *Translation Studies* elnevezés (Holmes 1972). Magyarországon ebben az időben még a szépirodalmi művek fordításáról is csak esszék, fordítói

műhelytanulmányok születtek, vagyis a műfordítók munkája sem vált kutatási tárggyá, a szakfordítók és tolmácsok tevékenységéről nem is beszélve.

A döntő változást az 1973-as év hozta: az egyetemi szintű fordító- és tolmácsképzés megindulása. Az ELTE Bölcsészettudományi Karán belül megalakult a Fordító- és Tolmácsképző Csoport (majd Központ, végül Tanszék), és amikor valahol a fordítást és tolmácsolást egyetemi szinten kezdik oktatni, akkor óhatatlanul felmerül az igény az elméleti háttér megteremtésére.

Szerencsés körülmény volt, hogy 1974-től a Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének vezetője, Gárdus János kezdeményezésére a szakegyetemek nyelvi lektorátusai elkezdték bevezetni az ún. „ágazati szakfordítóképzést", amely emelt szintű nyelvi és szaknyelvi képzés volt mérnök, orvos, közgazdász stb. hallgatók számára kombinálva a szakfordítói képzéssel. A részt vevő egyetemek (akkori nevük rövidítésével KLTE TTK, JATE, PTE KTK, GATE, BME, ELTE TTK stb.) a szakmai diploma mellé szakfordítói diplomát is adtak. A szakegyetemek lektorátusain oktató nyelvtanároknak egyszerre a különböző szaknyelvek fordítási problémáival kellett megbirkózniuk, amire a bölcsészkarokon semmiféle felkészítést nem kaptak. Gárdus János kezdeményezte a kétévente megrendezett szaknyelvi konferenciák sorozatát, és minden rábeszélőképességét latba vetette, hogy a lektorátusi tanárok inkább alkalmazott nyelvészetből (szaknyelv, szakmai terminológia, szakfordítási kérdések) írják doktori disszertációjukat, és ne irodalomtudományból vagy elméleti nyelvtudományból.

Még két kiváló alkalmazott nyelvészt kell említenünk, akik pozitív szerepet játszottak a magyar fordítástudomány kialakulásában: Papp Ferenc akadémikust és Szépe György professzort. Papp Ferencet, a magyarországi számítógépes nyelvészet egyik megalapítóját szenvedélyesen érdekelte mindenféle gépi alkalmazás, többek között a gépi fordítás is. Az 1975-től a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen évente megrendezett ruszisztikai konferenciáin mindig hangzottak el előadások a gépi fordításról, a számítógépes adatbázisokról, konkordanciákról, szóvégmutató szótárról, gépi szövegelemzésről stb.

Papp Ferenc 1983-ban az egész ruszisztikai konferenciát a fordítás kérdéseinek szentelte, és ennek a konferenciának a végén, egy szép január végi szombat délelőttön a debreceni Orosz Tanszék Könyvtárában megalakult az MTA I. Osztálya Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának Fordítástudományi Szekciója. Azzal, hogy Papp Ferenc, a Munkabizottság akkori elnöke befogadta az alkalmazott nyelvészet körébe a fordítástudományt, a fordítás mint kutatási tárgy megkapta az akadémiai támogatottságot is. Nekem, mint a szekció elnökének, a célom az volt, hogy konferenciák rendezésével és publikációs lehetőség megteremtésével szakmai fórumot hozzak létre az egymástól elszigetelten dolgozó fordításkutatók számára. A konferenciákra a Magyar Tudományos Akadémia székházának Nagytermében került sor, és a téma iránti óriási érdeklődést mutatja, hogy a hallgatóság megtöltötte a 120 fős nagytermet. A hat konferencia anyaga meg is jelent az általam szerkesztett *Fordításelméleti füzetek*-ben (I–VI.), sajnos a nyolcvanas évekre jellemző kezdetleges stencilezett technikával sokszorosítva.

Ugyanebben az évben, 1983 őszén létrejött a Modern Filológiai Társaság, és annak is lett egy fordítással foglalkozó szakosztálya, a Fordításelméleti Szakosztály. Bár Radó György műfordító volt a kezdeményező, végül is Papp Ferenc lett az elnök, és Klaudy Kinga a titkár. Ez az összeállítás természetesen alkalmazott nyelvészeti irányba tolta el a szakosztály munkáját, bár nagy erőfeszítéseket tettünk, hogy a szakosztály egyaránt

szolgálja a műfordítókat és a szakfordítókat. Sok műfordítót sikerült meghívnunk előadni: Géher István, Lator László, Balabán Péter, Pór Judit, Benyhe János volt vendégünk. Sok zseniális beszámolót kaptunk a fordítói műhelymunkáról, de a tapasztalatok általánosítására vagy netán leírására a műfordítók ritkán vállalkoztak. Annál több volt a szaknyelvi, szakterminológiai, fordítástechnikai előadás, amit azonban a műfordítók nem tudtak értékelni. Ennek ellenére a fordítástudományi szakosztály eredményesen működött, hosszú évekig havi rendszerességgel tartott fordítási témájú felolvasó üléseket. Tevékenysége még leírásra vár.

1990-ben az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága előlépett Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsággá, és a Fordítástudományi Szekcióból Fordítástudományi Munkabizottság lett. Ez azzal a nagy előnnyel járt, hogy a vidéki tagoknak az MTA fizette a vonatjegyét, és postaköltséget is elszámolhattunk (akkor még e-mail nem volt). A Fordítástudományi Munkabizottság (1990–1996) legnagyobb eredménye két nagy nemzetközi fordítástudományi konferencia megrendezése volt, melyekre egyrészt eljöttek a fordítástudomány nagyjai is: Nida, Newmark, Snell-Hornby, Gile, Lambert, Kingscott, Dollerup, Tirkkonen-Condit és sokan mások; másrészt pedig megmutathattuk a világnak, hogy nálunk is van fordítástudomány. Ezt nemcsak előadásainkkal mutathattuk meg, hanem az első angol nyelvű fordítástudományi kötettel is *Translation Studies in Hungary* címmel, amely minden részvevő táskájába bekerült (Klaudy, Lambert, Sohár (eds) 1996). A két konferencia anyaga is megjelent, ma is népszerű, gyakran rendelt kötetek (Kohn, Molnár, Szalay, Klaudy (eds) 1993, Klaudy, Kohn (eds) 1997).

3. Közvetlen előzmények

A közvetlen előzmények Szépe Györgyhöz, a magyar alkalmazott nyelvészet egyik legnagyobb személyiségéhez kötődnek. Ő hosszas előkészítés után 1996-ban, az akkori Janus Pannonius Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén létrehozta az Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Programot, és meghívott engem fordítástudományi előadásokat tartani. A fordítástudomány iránt nagy volt az érdeklődés, az alkalmazott nyelvészeten belül többen választották a fordítástudományt értekezésük témájául. Ez erősen elgondolkodtatott: ha ilyen nagy az érdeklődés, akkor miért ne lehetne fordítástudományból önálló doktori program.

Ugyancsak Szépe György volt az, aki 1995-ben újraindította a *Modern Nyelvoktatás* című folyóiratot, és felajánlotta nekem *A fordítástudomány műhelyéből* című önálló rovat vezetését. Ez is elgondolkodtatott: miért ne lehetne a fordítástudománynak önálló folyóirata? Nos, ez a folyóirat 1999-ben valósult meg, akkor sikerült megteremteni a feltételeit egy önálló fordítástudományi folyóirat létrehozásának. Címe: *Fordítástudomány*, alcíme: *Tanulmányok az írásbeli és szóbeli nyelvi közvetítés elmélete, gyakorlata és oktatása témaköréből*. Szerkesztőbizottságában ott vannak az ország legkiválóbb fordítástudományi szakemberei: Albert Sándor, Cs. Jónás Erzsébet, Heltai Pál, Fóris Ágota, Károly Krisztina, Lendvai Endre, Lengyel Zsolt, Szabari Krisztina. Egy évvel később, 2000-ben az Akadémiai Kiadótól megbízást kaptam egy angol nyelvű fordítástudományi folyóirat létrehozására. Címe: *Across Languages and Cultures*, alcíme: *A Multidisciplinary Journal for Translation and Interpreting Studies*. Nemzetközi szerkesztőbizottságában olyan nevek találhatók, mint Anthony Pym, Andrew Chesterman, Mona Baker, Sonja-Tirkkonen Condit és még sokan mások.

4. A program indulása

2000-ben már minden készen állt az önálló fordítástudományi doktori programhoz: tanszék, szakembergárda, folyóirat magyar és angol nyelven, valamint fordítástudományi szakkönyvtár. Ugyanis különböző pályázatok segítségével sikerült a Fordító- és Tolmácsképző Tanszék könyvtárának állományát több száz fordítástudományi művel gazdagítani. A 2001-ben kidogozott tantárgyi struktúrát 2002-ben akkreditálták, és 2003-ban indult az első évfolyam. Évente körülbelül 20 fő jelentkezik, ebből 6-10 főt szoktunk felvenni. A program működésének első tíz éve alatt 20 hallgató szerzett doktori fokozatot, közülük háromnak könyv alakban is megjelent az értekezése (Horváth 2011, Dudits 2011, Fáy 2012).

5. A program jellege

A fordítástudományt (az angol *Translation Studies* terminushoz hasonlóan) tágan értelmezzük. Tehát olyan interdiszciplináris kutatási területként, amely nem elsősorban irodalmi művek fordításának kérdéseivel foglalkozik, hanem a fordítás és tolmácsolás mint kétnyelvű beszédtevékenység folyamatát, eredményét és funkcióját kutatja, és ennek megfelelően érintkezik a pszicholingvisztikával, a kognitív nyelvészettel, a szövegnyelvészettel, a korpusznyelvészettel, a kontrasztív nyelvészettel, a lexikográfiával, a terminológiával, a szociolingvisztikával, a kommunikációelmélettel és más tudományágakkal. Ennek megfelelően hallgatóink a kötelező fordításelméleti előadások és szemináriumok mellett szabadon választhatnak előadásokat a fenti területekről is.

6. A programban készülő/készült értekezések általános jellemzői

A dolgozatok témái nem a klasszikus filológiai, hanem inkább az alkalmazott nyelvtudományra jellemző hasznos, innovatív és interdiszciplináris témák, melyekre módszertanilag az empirikus kutatások túlsúlya jellemző.

A kutatási témák részben a fordítástudomány belső fejlődéséből adódnak. Vannak köztük eredményközpontú kutatások, pl. a fordítási univerzálék kutatása (Robin Edina); folyamatközpontú kutatások, pl. a hangos gondolkodás rögzítése, log-file elemzés, szemmozgásvizsgálat, monitormodell (Mészáros Andrea Éva); funkcióközpontú kutatások, pl. a fordító és tolmács társadalmi helyzete, szerepe, személyisége (Kovalik-Deák Szilvia).

A kutatások másik része interdiszciplináris indíttatású, valamely más tudomány eredményeit használja fel a fordítás vagy tolmácsolás jellegzetességeinek leírására. Csak néhány példa az aktuális és végzett hallgatók által felhasznált határtudományokra (a felsorolás korántsem teljes): relevancia-elmélet (Zachar Viktor), kognitív nyelvészet (Harsányi Ildikó, Pénzes Tímea), pszicholingvisztika (Bakti Mária, Dudits András), pragmatika (Polcz Károly, Lukács András, Paksy Eszter), terminológia (Tamás Dóra, Fischer Márta, Sermann Eszter, Szép Bea), új technológiák a fordításkutatásban (Péch Olivia, Varga Ágnes), új technológiák a fordítás és a tolmácsolás oktatásában (Ábrányi Henrietta, Seresi Márta).

Így aztán természetesen sokat köszönhetünk külső témavezetőinknek: Nyomárkay István, Bańczerowski Janusz, Gósy Mária, Szili Katalin, Károly Krisztina, Heltai Pál, Dróth Júlia, Prószéky Gábor, Kövecses Zoltán, Jászó Anna, Muráth Judit, Várady Tamás, Fóris Ágota, Drahota Szabó Erzsébet és még sokan mások segítik a Fordítástudományi

Doktori Program hallgatóit (a teljes felsorolás megtalálható a Fordítástudományi Doktori Program tájékoztató füzetében, a tanszék honlapján: www.elteftt.hu).

7. Egyéb tudnivalók a programról

A Fordítástudományi Doktori Programról minden félévben tájékoztató füzet készül, mely felkerül a tanszék honlapjára (www.elteftt.hu), és onnan letölthető. Ez a tájékoztató füzet évente bővül, most kb. 150 oldalas, és a program elmúlt tíz évének sok olyan részletét tartalmazza, amelyre most nem tudunk kitérni. Tartalmazza a hallgatók és tanárok névsorát, az egyes hallgatók témáját és témavezetőjét, az aktuális és archív tantárgyleírásokat, a Fordítástudományi PhD Konferenciák programját és absztraktjait, a hallgatók állandóan frissített publikációs jegyzékét, melyben a program ideje alatt készült tanulmányaik és konferencia-előadásaik szerepelnek. Végezetül álljon itt a Fordítástudományi Doktori Program első tíz éve alatt fokozatot szerzett hallgatók listája (1. táblázat).

1. táblázat
A Fordítástudományi Doktori Programban fokozatot szerzett hallgatók (2009–2013)

	Név		Az értekezés címe	Fokozat-szerzés	Témavezető
1.	Bánhegyi Mátyás	2005	A politikai és az ideológia hatása érvelő típusú politikai újságcikkek fordítására	2009. 10. 20.	Károly Krisztina
2.	Somos Edit	2003	A szónok és tolmácsa bilaterális és transznacionális kontextusban	2010. 02. 03.	Szabari Krisztina
3.	Horváth Péter Iván	2003	A lektori kompetencia	2010. 03. 12.	Klaudy Kinga
4.	Vándor Judit	2004	Adaptáció és újrafordítás	2010. 03. 12.	Klaudy Kinga
5.	Mujzer Varga Krisztina	2003	Honosítás és idegenítés – reálialexémák megfeleltetése az egyperces novellák fordításában	2010. 05. 14.	Drahota-Szabó Erzsébet
6.	Fáy (Csehó) Tamás	2004	A másodlagos xenolektus vizsgálata fordításelméleti szempontból	2010. 11. 29.	Földes Csaba
7.	Kovácsné Dudás Andrea	2003	Szállodai honlapok pragmatikai elemzése az interperszonális kapcsolatok szempontjából	2010. 12. 01.	Kocsány Piroska
8.	Hutterer Mihály	2004	Szövegkohézió feliratozott filmelőzetesekben	2010. 12. 05.	Knipf Erzsébet
9.	Dudits András	2004	A fordítói olvasás kognitív és gyakorlati mechanizmusai	2011. 03. 11.	Gósy Mária
10.	Fischer Márta	2005	A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra	2011. 03. 25.	Muráth Judit

11.	Bakti Mária	2005	Diszharmóniás jelenségek a szinkrontolmácsok célnyelvi beszédprodukciójában	2011. 04. 28.	Gósy Mária
12.	Tamás Dóra	2003	A gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről	2011. 06. 10.	Fóris Ágota
13.	Paksy Eszter	2004	Szerzői és olvasói szerepek a fordítás folyamatában	2011. 06. 17.	Szili Katalin
14.	Varga Ágnes	2005	A gépi fordítás minősége és javítási lehetőségei	2012. 03. 09.	Prószéky Gábor
15.	Pénzes Tímea	2006	Az idő képe a magyar, a cseh és a német nyelvben	2012. 04. 20	Bańczerowski Janusz
16.	Seidl-Péch Olivia	2004	Fordított szövegek számítógépes összevetése	2012. 04. 26	Prószéky Gábor
17.	Polcz Károly	2007	Konvencionálisan indirekt beszédaktusok az angol–magyar filmfordításban	2012.10. 26.	Klaudy Kinga
18.	Bereczné Szép Beáta	2006	A szakfordítás szerepe a magyar gazdasági jogi szakszókincs kialakulásában	2012.10. 29	Nyomárkay István
19.	Lukács András	2005	Műfajspecifikus megfeleltetési stratégiák az útikönyvek fordításában	2013. 02. 04.	Papp Andrea
20.	Tóth Andrea	PE	A beszédszünetek és hezitációk vizsgálata a szinkrontolmácsok célnyelvi beszédprodukciójában	2013. 06. 28.	Lengyel Zsolt

Irodalom

Dudits A. 2011. *A fordítói olvasás kognitív és gyakorlati mechanizmusai.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Fáy, T. 2012. *Sekundäre Formen des Foreigner Talk im Deutschen ausübersetzungswissenschaftlicher Sicht.* Beträge zur interkulturellen Germanistik. Band 4. Tübingen: Günter Narr Verlag.

Holmes, J. 1972. The Name and Nature of Translation Studies. 1st. ed: *APPTS Series of the Translation Studies Section, Dept. of General Literary Studies*. Amsterdam: University Press. 2nd. ed. In: Holmes 1988. *Translated!* Amsterdam: Rodopi. 67–80.

Horváth P. I. 2011. *A szakfordítások lektorálása. Elmélet és gyakorlat*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 117. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Klaudy, K., Kohn, J. (eds) 1997. *Transferre necesse est. Proceedings of the 2nd International Conference on Current Trends in Studies in Translation and Interpreting.* Budapest: Scholastica.

Klaudy, K., Lambert, J., Sohár, A. (eds) 1996. *Translation Studies in Hungary.* Budapest: Scholastica.

Kohn, J., Molnár, K., Szalay, L., Klaudy, K. (eds) 1993. *Transferre Necesse est 1. Current Issues of Translation Theory.* In honour of György Radó on his 80th birthday. Szombathely: Dániel Berzsenyi College.

Lőrincz Julianna

Műfordítás vagy pragmatikai adaptáció?

Kulcsszavak: műfordítás, pragmatikai adaptáció, kommunikatív ekvivalencia, szövegvariáns, szövegvariáns

1. Bevezetés

Az irodalmi szövegek fordításai koronként és kultúránként változnak. Többnyire két véglet közötti skálán helyezkednek el: a szó szerinti pontosságra törekvő, de művészileg nem teljesen adekvát, illetve a művészi szempontból adekvát, de a forrásnyelvi szövegtől mint invariánstól elszakadó szabad fordítások, ún. pragmatikai adaptációk között (vö. Benő 2011).

A forrásnyelvi irodalmi szöveg és célnyelvi szövegvariánsa egyenértékűségi viszonyának megteremtésekor a műfordító értelmezi a forrásnyelvi szöveget, majd egyéni választása alapján a szöveg domináns szintjeinek stíluselemeit (grammatikai, szemantikai, pragmatikai stb.), valamint a saját értelmezésében fontos fragmentumokat kiemelve a célnyelven újraalkotja azt. Ez azonban nem mindig a forrásnyelvi szöveg kánoni rangjának megfelelő eljárás, bár új kánont létrehozhat (vö. Szegedy-Maszák 1998). Optimális esetben a műfordító olyan célnyelvi szépirodalmi szöveget hoz létre, amely az eredeti forrásnyelvi szövegnek és kultúrának is része, valamint a célnyelvi kulturális és szövegalkotási kánonba is beilleszkedik.

A műfordításszöveg és az eredeti szöveg megfeleltetési viszonyának létrehozásában és a fordításszöveg értékelésében a kommunikatív ekvivalencia elmélete az irányadó (Popovič 1980), amely paradox módon a forrásnyelvi szöveg részeiben végbemenő változtatásokat is megengedi annak érdekében, hogy a szövegegész szintjén létrejöjjön az ekvivalencia. Természetesen a szöveg egyes szintjein lehetnek veszteségek, de keletkezhet többlet is, illetve létrejöhetnek eltolódások a forrásnyelvi szöveg és a célnyelvi szöveg különböző jelentéseiben (grammatikai, szemantikai, pragmatikai). Ezek az eltolódások, módosulások azonban a különböző retorikai-stilisztikai átváltási műveletek eredményeképpen (adjekció, detrakció, immutáció, transzmutáció) kiegyenlítődhetnek a célnyelvi szövegegészben. Paradox módon éppen e módosulások révén hozhatja létre a műfordító a forrásnyelvi szöveg kommunikatív célnyelvi ekvivalensét (vö. Popovič 1980). A szépirodalmi szöveg stílusának adekvát fordítása fontos kritériuma a kommunikatív ekvivalenciának.

Dolgozatomban József Attila *Bánat* és *Óda* című versének angol és orosz nyelvű szövegvariánsait vizsgálom meg a stíluselemek fordítása szempontjából. Az adjekciós alakzatok közül az ismétlés és az ellentét, valamint a fogalmi metaforák célnyelvi variánsainak elemzésére helyezem a hangsúlyt.

2. A *Bánat* című vers angol fordítása

A *Bánat* (1929) című vers szövegvariánsainak egybevetésekor elsősorban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a József Attila költészetében oly fontos szerepet betöltő stíluselemek, mint például a gondolati metaforák, amelyek összefüggő képrendszer elemeiként szövik át a szöveget, milyen strukturális és szemantikai módosulások eredményeképpen jelennek meg az angol célnyelvi szövegvariánsokban.

József Attila verseinek egyik legfontosabb szövegstruktúra- és jelentésképző stíluseleme a metafora. A metafora a költői szövegben a hagyományos metaforaértelmezés szerint polifunkcionális egység, amelyben a nominatív és a pragmatikai funkció szorosan összefüggenek egymással. A metafora nominatív funkciója a metafora alkotóelemeinek szemantikai információjában, a pragmatikai funkció pedig a képszerkezet strukturális elemeiben jelenik meg. A kognitív metaforaelmélet szerint a kognitív (konceptuális, fogalmi) metafora a forrástartományban kifejezendő gondolatoknak bizonyos céltartományhoz tartozó elemekkel való kifejezése, valamint értelmezése (vö. Kövecses 2005). A kognitív metaforákban a forrás- és a céltartomány elemei szervesen összetartoznak. Ugyanakkor a forrás- és céltartomány összekapcsolása sokszor olyan új, merész asszociációkat hoz létre, amelyek eredményeképpen mind a forrásnyelvi, mind pedig a célnyelvi befogadó kultúrában újszerűek, hagyománynélküliek. Ezek fordítása azonban nehéz feladat. A különböző kiterjesztések, kidolgozások és más, a kognitív metaforaelméletben leírt műveletek eredményeképpen a befogadó előismeretei, mentális erőfeszítései következtében az eredeti költői szándéktól eltérő értelmezések jöhetnek létre, amelyek a forrásnyelvi szöveg fordításakor sokszor inadekvát célnyelvi variánsokat eredményeznek.

Az elemzett József Attila-versben a kognitív metaforák a jellegzetesen magyar kulturális utalásokhoz kapcsolódnak. A verset alkotó *szarvas* és *farkas* motívumok, amelyek a magyar nép- és műköltészetben gyakran alkalmazott képi elemek, a József Attila-szövegben gondolati metaforák részeiként, a verset szövegkohéziós erőként összefogó komplex képrendszer stílus- és jelentésképző elemeiként vannak jelen. A szarvas a humánus emberi lét, a farkas az elembertelenedés, a durva létmód gondolati metaforája. Az angol fordító, Watkins az első versszakban megváltoztatja a szöveg metaforikáját. A célnyelvi szöveg második sorában a forrásnyelvi archaikus *futtam* igealakot, amely a negyedik sorban szereplő *űznek vala* elbeszélő múlt idejű igealakkal együtt egy régen elkezdődött lelki átváltozási folyamat kezdetét jelzi, a műfordító nem adekvát módon fordítja: *ran, followed*. A hasonlat ugyan megőrződik, de az igealakok inadekvátsága, az angol Simple Past Tense a kiemelt szövegrésznek nemcsak a grammatikai, hanem a szemantikai jelentését is megváltoztatja. A forrásnyelvi *lágy bánat* szemantikai ellentétet tartalmazó metafora *lágy* elemének elhagyása, illetve a *dissolves* 'elolvad' jelentésű igealakkal való helyettesítése ugyancsak lényeges szemantikai módosulást eredményez: az emberség jellemző szemantikai jegyét, a lágyságot – amely a vers egészében fontos jelentés- és stílusképző funkciót tölt be – változtatja meg a fordító. A *near* lexéma betoldása is módosítja az eredeti pragmatikai jelentést, konkrétabbá teszi a képet.

Futtam, mint a szarvasok,	In my eyes grief dissolves;
lágy bánat a szememben.	I *ran* like a deer;
Famardosó farkasok	Tree-gnawing wolves
űznek vala szivemben.	In my heart *followed* near.

A forrásnyelvi szöveg 2. versszakát az angol fordító két versszaknyi terjedelemben adja vissza a célnyelven. Watkins adjekciós alakzatok sorát hozza létre ezzel a fordításelméleti szakirodalomban explicitációnak nevezett művelettel. A két szöveg hosszúsága közötti különbség a két tipológiailag különböző nyelv grammatikai szerkezetének különbségeiből is adódik. A magyar elbeszélő múlt idő helyett (Agancsom rég *elhagyám*) ebben a szövegrészben is egyszerű múlt szerepel: I *left* my antlers / A long time ago.

A forrásnyelvi szövegben a mosolygó farkas a lélekben megőrzött szarvaslétre, illetve arra is utal, hogy az átváltozás folyamata még nem ért véget (a mosolygás emberi tulajdonság). Az átváltozó lény magára kényszerített keménysége mögött az átváltozás kényszere miatt érzett sajnálat mind a forrás-, mind pedig a célnyelvi szövegváltozatban megjelenik. A magyar szövegben ugyanakkor kifejeződik egy másik átváltozási folyamat megindulása is: a szarvasból farkassá váló lény emberré változásának lassú folyamata (vö. Pálfi 2001: 192). A célnyelvi szövegalkotó azonban ezt a változást nem érzékelteti:

A fine wolf I'm becoming.
Struck by magic, while
All my pack-wolves are foaming,
I stop, and try to smile.

Érdemes megvizsgálnunk a József Attila-szöveg utolsó versszakának fordítását is. Az angol szövegvariánsban a forrásnyelvi szöveg referenciális jelentése alig változik. Például a *fülelek* igétől az angol szinonima csak stílusértékében különbözik: *I pick up my ears* 'A fülemet hegyezem'. Nagyobb a változás mértéke a varázslást evokáló *Hunyom szemem álomra* sor angol megfelelőjében, hiszen a magyar archaikus fordulat helyett az angol a köznyelvi *Try to sleep* 'aludni próbálok' köznyelvi kifejezést alkalmazza a fordító. Ezzel azonban az álomra történő asszociálás, amely a magyar szövegben a halál eufemisztikus kifejezése is, elmarad. Az alliteráló utolsó sorral teljesen azonosak az angol záró sorok: *Setét eperlevelek hullanak a vállamra: ... on my shoulders / Dark mulberry leaves fall.*

3. József Attila *Óda* című versének angol és orosz szövegváltozatai

Az *Óda* című vers adjekciós alakzatai közül az ismétlés és az ellentét alakzatait emelem ki, mivel ezeknek az alakzatoknak központi szerepük van a szöveg jelentés- és stílusteremtésében. A szövegben a leggyakoribb ismétléses alakzatok a változatlan ismétlések (geminációi, anafora és a variációs ismétlés, a paronomázia). Mivel az ellentétet az ismétlés egyik típusának tekinthetjük (vö. Fónagy 1999), amely a forrásnyelvi szövegben szövegkohéziós funkciót tölt be, ezek angol megfelelőit is vizsgálom. Nem törekszem azonban teljességre a szövegvariánsok elemzésekor, hiszen az *Óda* az alakzatok szemantikai jelentését és funkcióját tekintve rendkívül összetett szöveg.

Az első elemzett szövegrész angol változata az eredetivel adekvát, kivéve a *kedves* helyett alkalmazott *good* jelzőt, valamint az *around* határozó betoldását.

Itt ülök csillámló sziklafalon.	I am sitting here on a glittering wall of rocks.
Az ifju nyár könnyű szellője, mint egy kedves vacsora melege, száll.	The mellow wind of the young summer like the warmth of a *good* supper flies around.

Az orosz szövegvariáns:

На теплой, как постель скале сижу, задумчив и рассеян, вдыхая запахи, с полей летящие весенних.	’Ágymeleg sziklán ülök elgondolkodva és szórakozottan, belélegezve a tavaszi mezőről szálló illatokat.’

Az orosz szövegvariáns helyzet-meghatározó kezdő soraiban a fordító a *csillámló* jelzőt az ’ágymeleg’ jelentésű jelzővel cseréli fel. Betoldással új adjekciós alakzat is megjelenik az orosz szövegvariánsban: ’elgondolkodva és szórakozottan’. Elmarad azonban a forrásnyelvi szövegnek a megszemélyesítésen és hasonlaton alapuló komplex képe, ezzel a fordító egészen más vershelyzetet teremt: leegyszerűsíti a forrásnyelvi szövegrész képszerkezetét, és megváltoztatja a szemantikai jelentését.

A következő szövegrész ismétléses alakzatainak és megszemélyesítésének angol és orosz variánsában is lényeges különbségek vannak.

Az úton *senki, senki*, látom, hogy *meglebbenti* *szoknyád a szél.*	The road is *empty, empty* yet I can see *how the wind* makes your skirt flutter.	Лесными тропами шальной *гуляет* *ветер* и, *думая, что* *он один на* *свете,* *к твоим* *коленям* *подобраться* *рад.*	’Erdei ösvényeken sétál könnyedén a szél és gondolva, hogy egyedül van a világon, örül, hogy térdedhez lopakodik.’

Az angol szövegben a fordító ugyan ismétléses alakzatot alkot, de az *empty* csak az út ürességére utal, míg az eredeti szövegben fontos az ember hiánya, amelyet József Attila geminációs alakzattal, a tagadó névmás változatlan ismétlésével fejez ki. Az angol szövegrész azonban – a változtatás ellenére is – az eredeti szövegrész kommunikatív ekvivalense.

Az orosz szövegvariáns ismét lényeges változásokat tartalmaz. Formailag is lényegesen módosult a szöveg, mivel Jurij Guszev több sorban adja vissza a forrásnyelvi referenciális üzenetet. Ebben a részben is találunk explicitációs eljárással keletkezett magyarázatot, amellyel a fordító fölösleges redundanciát teremt. A megszemélyesítést ugyan létrehozza a fordításban is, de nem egy könnyű, pajkos lénnyel azonosítja a szelet, hanem valamilyen lopakodó állattal.

Végezetül pedig egy olyan pragmatikai adaptációs eljárást mutatok be, amely gyakran előfordul magyar szövegek orosz variánsaiban. Jurij Guszev a forrásnyelvi szövegben nem szereplő, de a célnyelvi kultúrában gyakori természeti képet told be a szövegbe.

És a törékeny	Трепещут	’Remegnek
lombok alatt…	косы нежные	a nyírfák
	берез.	lágy fonatai.’

4. Összegzés

A költői szövegek fordítása igen nehéz feladat. Ha a popoviči kommunikatív ekvivalencia megvalósulását vizsgáljuk a kiemelt szövegrészekben, megállapíthatjuk, hogy a két célnyelvi szövegben különböző mértékben jön létre. A vizsgált angol szövegekben szinte teljes ekvivalenciát hoznak létre a fordítók, a szövegek pragmatikai jelentését is megőrzik, és az alakzatok szövegbeli funkcióját is újrateremtik. Az orosz szövegváltozatokban azonban több szemantikai és strukturális módosulással találkozunk, néhány helyen pedig a forrásnyelvi szövegrészek teljes pragmatikai adaptációjával. Az angol és az orosz fordításokban lévő eltéréseknek különböző okai lehetnek, például a fordító nyelvtudása, szövegalkotási kompetenciája, a befogadó kultúra kánonjának ismerete, a fordítói elvek különbsége, de eltérés lehet a szövegvariánsok keletkezési idejében is.

Irodalom

Benő A. 2011. Fordítás és pragmatikai adaptáció. In: Benő A. 2011. *A dolgok másik neve*. Kolozsvár: Komp-Press Kiadó. 137–181.

Fónagy I. é. n. [1999]. *A költői nyelvről*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet–Corvina.

Kövecses Z. 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex.

Lőrincz J. 2007. *Kultúrák párbeszéde.* Eger: EKF Líceum Kiadó.

Lőrincz J. 2012. József Attila kognitív metaforáinak orosz fordításáról. In: Simigné Fenyő S. (szerk.) *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok* 2012. 1. sz. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. 109–116.

Pálfi Á. 2001. Hová vezetnek a „vadnyomok”? In: Kabdebó L. et al. (szerk.) 2001. *Újraolvasó. Tanulmányok József Attiláról.* Budapest: Anonymus Kiadó.186–208.

Popovič, A. 1980. *A műfordítás elmélete.* Bratislava: Madách.

Szegedy-Maszák M. 1998. Fordítás és kánon. In: Kabdebó L. et al. (szerk.) 1998. *A fordítás és intertextualitás alakzatai.* Budapest: Anonymus. 66–92.

Források

Guszev J. – Гусев, Ю. 2005. Аттила Йожеф: Ода. In: Середа В. (ред.) 2005. *На ветке пустоты*. Москва: Три квадрата.

Kabdebo, Th. (ed.) 1966. *Jozsef Attila: Poems*. London: The Danubia Book Co.

http://www.mathstat.dal.ca/~lukacs/ja/poems2/jozsef-eng.htm (Letöltés ideje: 2012. április 3.)

Polcz Károly

Az informális nyelvezet és a szleng sztenderdizálása a filmfordításban

Kulcsszavak: fordítástudomány, sztenderdizáció, szleng, neologizmusok, popkultúra

1. Bevezető

A filmfordítással foglalkozó kutatók arra hívják fel a figyelmet, hogy a sztenderdizálás a filmfordítás egyik alapvető normája. Ez azt jelenti, hogy a fordított szöveg a célkultúra sztenderd nyelvhasználatához közelít (Goris 1993), aminek eredményeképpen egy homogénebb célnyelvi szöveg jön létre. Goris (1993: 173–177) a sztenderdizálás jelenségének három aspektusát mutatta ki: a beszélt nyelv, a dialektusok és az idiolektusok bizonyos jellemzőinek sztenderdizálását. Pavesi (2008: 94) szerint a szinkronszöveg legfontosabb normája a célnyelvi norma követése, továbbá több szerző is rámutat a stílus, vagyis a regiszter semlegesítésére (pl. Goris 1993, Herbst 1997, Karamitroglou 2000).

Bianchi (2008) a nyelvi sztenderdizálás folyamatát vizsgálta angol–olasz irányban a *Buffy, the Vampire Slayer (Buffy, a vámpírok réme)* című filmsorozatban, amely kimondottan tizenévesek számára készült. A szerző a sztenderdizálás fogalmát viszonylag tágan kezeli, ide sorolva a stílus semlegesítését is. Néhány példa kapcsán sikerült kimutatnia a sztenderdizálás jelenségét, vagyis azt, hogy a célnyelvi szöveg lexikai szintjén a tizenévesek nem sztenderd, konvencióktól eltérő nyelvhasználata közelít a sztenderd, stilisztikailag semleges nyelvhasználathoz. Ebből arra következtetett, hogy a befogadó kultúra manipulálja a forrásnyelvi szöveget, vagyis a fiatalok nyelvhasználatát a befogadó kultúra elvárásaihoz igazítja. Ennek következtében a célnyelvi befogadó a film egy jóval szelídebb változatával szembesül: a fordított szövegben az eredetileg lázadó tizenéves szereplők jelleme idomul a célnyelvi kultúra elfogadott vagy elvárt tinédzser imázsához. Képletesen fogalmazva a fordítóknak sikerült „megszelídíteniük" a vámpírok rémét (2008: 186–191). Bianchi (2008) vizsgálatára építve, a következő kutatási kérdésre keresem a választ: vajon a sztenderdizálás, a stilisztikai semlegesítés angol–magyar fordítási irányban is kimutatható-e?

2. Buffy, a vámpírok réme: műfaj, célközönség, innovatív nyelvhasználat

A tizenévesek számára készült sorozat filmes műfaja horrorvígjátékként vagy horrorparódiaként határozható meg. A magyar sajtóban szinte csak negatív kritikát kapott, az Egyesült Államokban, illetve más országokban azonban rendkívüli népszerűségnek örvendett, olyannyira, hogy egyetemi előadásokon is foglalkoztak a sorozat társadalmi hatásával. Az egyes epizódok középpontjában néhány középiskolás áll, akik az amerikai kisvárost megszálló vámpírok és démonok ellen harcolnak. Ha a felszín mögé tekintünk, és megvizsgáljuk a mélyebb jelentéstartalmakat is, akkor azt találjuk, hogy a démonokkal való küzdelem a felnőtté válás metaforájaként is értelmezhető. A sorozat

Magyarországon is igen kedvelt a célközönség körében. Először a TV2, majd a Viasat is vetítette számos ismétléssel.

A filmsorozat sajátossága, hogy a hagyományos nemi sztereotípiák felcserélődnek, a nők erősebbek, mint a férfiak, szorult helyzetben általában a férfiak szorulnak a nők segítségre. Sajátos szembenállás figyelhető meg a tizenévesek és a felnőttek világa között. A fiatalok a konvenciók elleni lázadást, az újat képviselik, a felnőttek pedig az autoritást, a hagyományos intézményrendszert, az iskolát, a vallást és a családot szimbolizálják. Elemzésünk szempontjából lényeges, hogy a csoportok közötti szembenállás a nyelvhasználatban is tükröződik. A fiatalok nyelvezetét a sztenderdtől eltérő szintaktikai szerkezetek, az innovatív lexika, az idioszinkratikus szleng, neologizmusok, a popkultúra referenciái jellemzik, míg a felnőttek a sztenderd nyelvváltozatot használják. A fiatalok sztenderdtől eltérő nyelvhasználata nem öncélú, hanem a szereplők identitását erősíti. Azt a célt szolgálja, hogy kizárják a külvilágot, hiszen a felnőttek nem értik ezt a nyelvezetet. A tinédzser szleng fegyverré válik a valódi vagy metaforikus démonok és a felnőttek világa ellen folytatott küzdelemben. Másképpen fogalmazva az eltérő nyelvhasználat erősíti a csoportok közötti szembenállást, ezért a fordítás szempontjából nem közömbös, hogy a fordítók hogyan közvetítik a merőben eltérő stílusrétegeket.

Vizsgáljunk meg néhány példát az innovatív lexikára és annak fordítására! A következő dialógusban két tizenéves lány (Faith és Buffy) beszélget. Mindketten a lázadó tinédzsert testesítik meg, ami a nyelvhasználatukban is tükröződik.

(1a) FAITH: Nice place. Do you ever catch kids **doing the diddy** out here?
BUFFY: No. There's a **smooch spot** up by the woods. That's usually where kids go.
FAITH: Yeah? Bet you and Scott have been up there **kicking the gearshift**.

(1b) FAITH: Klassz hely. Nem szoktál itt **párocskákra bukkanni**?
BUFFY: Nem. Van egy **jó kis hely** az erdő szélén. Inkább oda járnak.
FAITH: Fogadok te is **jártál ott** Scottal **néhányszor**. (3. évad, 4. epizód)

A forrásnyelvi szövegben vastagon szedett nyelvi elemek explicit szexuális tartalmat közvetítő szleng kifejezések. Ezeket a film sajátos nyelvezetére jellemző neologizmusoknak tekinthetjük, mivel sem szótárakban, sem pedig az interneten nem találhatók meg ebben a formában. A célnyelvi szövegben vastagon szedett fordítások nem tekinthetők neologizmusnak, a szexuális tartalmat csupán implicit módon közvetítik. A fordítói megoldás hatására a célnyelvi dialógus túlságosan jól formálttá, semlegessé válik a karakterek jellemléhez képest. A forrásnyelvi szöveg semlegesedése mind az olasz (Bianchi 2008), mind a magyar fordításban megfigyelhető, bár különböző mértékben.

Bianchi (2008) tanulmányával kapcsolatban két hiányosság merül fel. A szerző a sztenderdizálás jelenségének vizsgálata során a lexikai elemekhez olyan címkéket rendel, mint például szleng, neologizmus stb., de ezeket nem rendezi egységes elméleti rendszerbe. További probléma, hogy a vizsgálat eredményeit nem számszerűsíti. Bár számos lexikai elem esetében sikerült kimutatnia a sztenderdizálás jelenségét, ez még nem bizonyítja azt, hogy a sztenderdizálás szövegszinten valóban megvalósul-e. Az említett problémákat egy olyan stilisztikai modellel lehet kiküszöbölni, amelynek segítségével a stilisztikai változtatások pontosan meghatározhatók és mérhetők. Erre a

feladatra Tolcsvai Nagy (1999: 135) szociokulturális stílusrétegzettség-modellje tűnik a legalkalmasabbnak, amelyet a következő pontban ismertetek.

3. Szociokulturális stílusrétegzettség-modell

Tolcsvai Nagy öt változót említ, amelyek mentén egy adott lexikai elem stilisztikai értéke vizsgálható:

1) Magatartás: a beszélő nyelvi megformáltságbeli magatartása, amely lehet durva, bizalmas, közömbös vagy választékos.
2) Helyzet: a beszélő és a hallgató viszonya hatással van a nyelvi megformáltságra. Ez lehet informális, közömbös vagy formális.
3) Érték: a nyelvi elemek a diskurzusban értékesnek vagy kevésbé értékesnek minősülnek. Értékmegvonó, ha a beszélő attitűdje negatív (gúnyos, ironikus), közömbös, ha a beszélő attitűdje közömbös, valamint értéktelítő, ha a beszélő attitűdje pozitív.
4) Idő: az időhöz viszonyított stílusértéket jelenti. A lexikai elem lehet újszerű (pl. neologizmus), semleges vagy régies.
5) Hagyományozott nyelvváltozatok: e változó alapján a lexikai elem lehet szleng (adott csoporthoz tartozók által használt lexikai elemek), városi népnyelvi (nem kiművelt sztenderd), sztenderd, irodalmi vagy kiművelt (Tolcsvai Nagy 1999: 134–158).

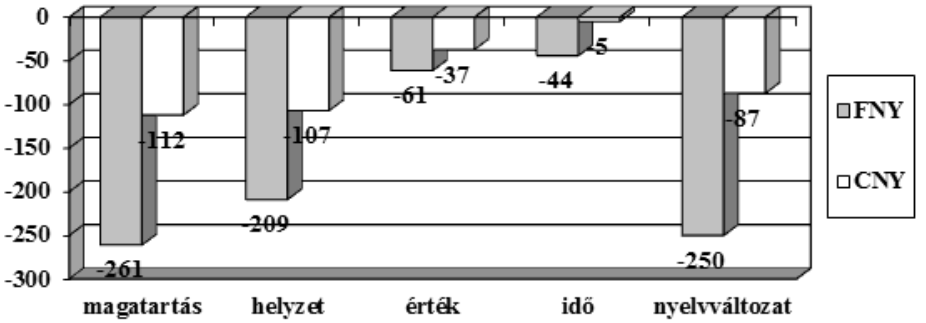
4. A vizsgálat módszere és az adatok

A forrás- és a célnyelvi lexikai elemek objektív összehasonlítása szükségessé teszi a lexikai értékek számszerűsítését. A lexikai értékeket egy kontinuum mentén pontszámokkal látjuk el. A sztenderd és közömbös elemek nulla pontot (0), a bizalmas, informális, értékmegvonó, újszerű és népnyelvi elemek mínusz egy pontot (-1), a durva és/vagy szleng kifejezések mínusz két pontot (-2), a választékos, formális, értéktelítő, régies vagy irodalmi elemek egy pontot (+1) kapnak. A pontozási rendszerben szereplő mínusz, nulla és plusz értékek nem az elemző értékítéletét tükrözik. Pusztán azt a célt szolgálják, hogy segítségükkel a forrás- és a célnyelvi lexikai elemek stílusértéke számszerűsítve összehasonlíthatóvá váljon. A lexikai elemek pontszámainak összesítésével feltárul a forrás- és a célnyelvi szöveg közötti stilisztikai ekvivalencia mibenléte.

A filmsorozat véletlenszerűen kiválasztott 10 epizódjából párhuzamos korpuszt hoztam létre. Ez hozzávetőleg 7 órányi forrás- és célnyelvi szöveget jelent. Ebből a szövegmennyiségből összesen 209 forrásnyelvi elemet választottam ki, amelyeknek a stilisztikai értéke a mínusz tartományba esett (durva, szleng, bizalmas, informális, értékmegvonó, népnyelvi). A forrás- és célnyelvi elemeket, valamint a hozzájuk rendelt változókat (magatartás, helyzet, érték, idő, hagyományozott nyelvváltozat), stílusérték-kategóriákat (durva, szleng, informális stb.) és pontszámokat adatbázis-kezelő programba helyeztem. A program segítségével lekérdezések és számítások végezhetők, vagyis a stilisztikai változtatások nyomon követhetők és számszerűsíthetők.

5. A vizsgálat eredménye

A vizsgált lexikai elemek pontszámát a 3. pontban ismertetett szociokulturális stílusrétegzettség-modellben szereplő változók szerint összesítettem, és ún. stílusrétegzettségi indexeket számoltam. A vizsgálat eredményeit a 1. ábrán látható oszlopdiagram mutatja be.



1. ábra
Stílusrétegzettségi indexek

A szürke színű oszlopok a forrásnyelvi (FNY), a fehér színű oszlopok a célnyelvi (CNY) szövegre vonatkoznak. A forrásnyelvi magatartás indexe -261 pont, míg a célnyelvié -112; a forrásnyelvi helyzet indexe -209 pont, a célnyelvié -107; a forrásnyelvi érték indexe -61, a célnyelvié -37; a forrásnyelvi idő indexe -44 pont, a célnyelvié -5; valamint a forrásnyelvi nyelvváltozat indexe -250 pont, a célnyelvié pedig csupán -87. Az arányokat tekintve több esetben kétszeres, háromszoros, sőt az idő változójának esetében több mint nyolcszoros érték figyelhető meg a forrásnyelvi szöveg javára. A stilisztikai ekvivalenciáról tehát elmondható, hogy a vizsgált szövegrészekben a forrásnyelvi szöveg durvább, bizalmasabb, informálisabb, értékmegvonóbb, újszerűbb, „szlengesebb", mint a célnyelvi szöveg.

A semlegesítés, vagyis a sztenderdizálás irányába ható fordítói megoldásoknak két lényeges következménye van. A karakterek jelleme megváltozik, vagyis a magyar változatban a tizenéves szereplők konformabbak, kevésbé lázadóak, mint a forrásnyelvi szövegváltozatban. A sztenderdizálás koherenciális problémákat is okozhat. Erre példa a következő párbeszédrészlet, amely egy szórakozóhelyen hangzik el. Az egyik szereplő (A) arra szeretné rábeszélni a másikat (B), hogy táncoljon vele.

(2a) A: If you change your mind, you can **mosey** over […].
B: Plus bonus point for the use of the word **mosey**.

(2b) A: Ha meggondolod magad, **sétálj** csak arrafelé […]!
B: És plusz jó pontot kap, mert azt mondja, **sétálj**! (3. évad, 3. epizód)

A forrásnyelvi szövegben a *mosey* (lazán, fesztelenül megy) szó hangzik el, amely szlengnek vagy legalábbis erősen bizalmas szóhasználatnak minősül. A fordító ezt a teljesen semleges *sétálj* szóval helyettesítette. Az egyik szereplő éppen azért válik szimpatikussá a másik számára, mert szlenget használ. A magyar változatban azonban a párbeszéd inkoherenssé válik, hiszen a néző nem tudja, miért jár „plusz pont" a *sétálj* szó használatáért.

6. Konklúzió

Az eredmények alapján a teljes semlegesítés vagy sztenderdizálás angol–magyar fordítási irányban nem igazolható, hiszen a célnyelvi értékek is a negatív tartományba esnek. A magyar változatban azonban egy jóval „szelídebb" vámpírvadásszal van dolgunk. A befogadó kultúra bizonyos mértékben semlegesíti, sztenderdizálja a forrásnyelvi szöveget. A semlegesítés hatással van a szereplők jellemére, valamint egyes esetekben koherenciális problémákat is okozhat. További kutatást igényel a jelenség okának feltárása, vagyis annak vizsgálata, hogy a semlegesebb nyelvhasználat irányába mutató fordítói megoldások mennyire tudatosak. Figyelmet érdemel az a kérdés is, ha bizonyos lexikai elemeket a fordító semlegesít, akkor ezt miért nem teszi meg más lexikai elemek esetében is.

Irodalom

Bianchi, D. 2008. Taming Teen-Language: The Adaptation of Buffyspeak into Italian. In: Chiaro, D., Heiss, C., Bucaria, C. (eds) 2008. 183–195.

Chiaro, D., Heiss, C., Bucaria, C. (eds) 2008. *Between Text and Image. Updating Research in Screen Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Goris, O. 1993. The Question of French Dubbing. *Target* Vol. 5. No. 2. 169–190.

Herbst, T. 1997. Dubbing and the Dubbed Text – Style and Cohesion: Textual Characteristics of a Special Form of Translation. In: Trosborg, A. (ed.) 1997. *Text Typology and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 291–308.

Karamitroglou, F. 2000. *Towards a Methodology for the Investigation of Norms in Audiovisual Translation*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.

Pavesi, M. 2008. Spoken Language in Film Dubbing: Target Language Norms, Interference and Translational Routines. In: Chiaro, D., Heiss, C., Bucaria, C. (eds) 79–99.

Tolcsvai Nagy G. 1999. *A magyar nyelv stilisztikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Források

Buffy, the Vampire Slayer. 1993–1997. 3. évad. 20th Century Fox.

SZOCIOLINGVISZTIKA

Huszár Ágnes

Tárgyilagosság és elkötelezettség a gendernyelvészetben

Kulcsszavak: gendernyelvészet, szakmai kommunikáció, nyelvi hatékonyság, alaphangmagasság, beszédgyorsaság

1. Bevezetés

A transzkulturalitás világában élünk. Azért használom ezt az eredetileg a kubai etnológus, Fernando Ortiz által 1940-ben definiált, majd Mary Louise Pratt által 1992-ben széles körben elterjesztett dinamikus fogalmat (Kimmich–Schahadat 2012: 8), mert segítségével jól tudom jellemezni előadásom két kulcsfogalmának, a gender-szerepnek és az intézménynek, azon belül a munkahelynek jelenlegi helyzetét. A transzkulturalitás abban különbözik az interkulturalitástól, hogy míg ez utóbbi a herderi kultúrafogalomhoz kapcsolódva a különböző kultúrákat szigetekként vagy szférákként képzeli el, melyek lakói időnként kapcsolatba lépnek egymással, a transzkulturalitás képes leírni azt a jelenséget, hogy a különböző kultúrákból származó emberek azonos térben és időben élnek. Így a helybeli és az odalátogató idegen oppozíciója értelmét veszti, mindenki egyszerre lehet odatartozó és kívülről érkező. A transzkulturalitás fogalma szorosan kapcsolódik ahhoz a *spatial turn*höz is, amelyet Michel Foucault a múlt század hatvanas éveiben leírt. Ez azt jelenti, hogy míg a 19. század embere a világot elsősorban az időtengely mellett szerveződőként képzelte el, a mi korunk alapélménye a térbeli egymásmellettiség.

A mi két kulcsfogalmunk esetében az egymásmellettiség úgy értelmezhető, hogy a szó legszorosabb értelmében egymás mellett élnek a nemi szerep – az időtengelyen értelmezve – legarchaikusabb és legmodernebb megvalósítói. Egy mai metropolisz – Budapest egyre inkább az – utcáin szembejönnek velünk a burkába, csadorba, de legalábbis hagyományos fejkendőbe öltözött muszlim asszonyok és a nemi szerepek határvidékén tanyázó transzvesztiták és transzneműek. A gender-szerepeket sokan már nem testükbe írt fátumként élik meg – ez is posztmodern jelenség –, hanem kipróbálható alternatív életformaként.

Az intézmények tekintetében – témánk szempontjából most a munkahelyek érdekesek – hasonló a tarkaság. A hagyományos nagyipar felbomlása és a környezetről alkotott szemlélet megváltozása miatt újra megjelentek a hagyományos technológiákat alkalmazó kézműves manufaktúrák. Mellettük találkozunk a nemzetközi nagyvállalatok betelepült egységeivel, amelyek magukkal hoznak egy ettől gyökeresen eltérő munka- és szervezeti kultúrát. A három kontinensre (Európa, Ázsia, Dél-Amerika) kiterjeszkedő Siemens például csak úgy maradhat profithozó vállalkozás, ha helyi leányvállalatai szigorúan alkalmazkodnak a központi előírásokhoz. Ehhez tartozik például az, hogy a belső levelezés és dokumentáció nyelve kizárólag a német. A vállalat vezetői és dolgozói így gond nélkül áthelyezhetők akár egy másik kontinensre is, mivel ugyanaz a

környezeti kultúra várja őket. A helyi munkavállaló számára ez azt jelenti, hogy akár csak középvezetői szintre is kizárólag kitűnő német nyelvtudással aspirálhat, öltözködésének, viselkedésének igazodnia kell a német sztenderdhez, és életmódja tekintetében is alkalmazkodnia kell az elvárt mobilitáshoz.

A munka világa Magyarországon nagy mértékben átalakult. Egymás mellett élnek a saját kecskéik tejét feldolgozó kisvállalkozók és a multicégek futurisztikusan és ergonómiai tökéletességgel berendezett csarnokaiban dolgozók. A magyar földre telepített, ablak nélküli alumíniumdobozoknak tűnő összeszerelő egységek, melyekben állandóan mesterséges fényben mozognak a munkabeosztásuk szerinti kék, sárga, piros overallba öltöztetett munkavállalók – hogy az üvegfülkében ülő felvigyázó rögtön láthassa, ha valaki nem az általa kijelölt helyen tartózkodik –, nyilván egészen más képességeket, kompetenciákat kívánnak mozgósítani, mint amelyekkel meg tud élni, sőt gyarapodni is képes egy az évszakok rendjének megfelelő ritmust követő, természetközeli mezőgazdász.

Mindez egy világtrend következménye. Magyarországon és más volt szocialista országokban azért éljük meg sokkszerűnek a változásokat, mivel ezek az utóbbi húsz-huszonöt évben egymásra torlódva éreztetik hatásukat. Nyugat-Európában a hetvenes évek óta kiegyenlítettebb tempóban zajlottak a nagy rendszerek átalakulásai, ezeket a szocialista rendszer egy időre fel tudta tartóztatni. A sok – egymással ellentétes – változásnak csak hatékony és flexibilis munkavállalói attitűddel lehet megfelelni.

A munkapiaci változások mindenekelőtt a képzetlen, idős, falusi munkavállalókat érintették hátrányosan, társadalmi nagycsoportként pedig a romákat és nőket. A keresőképes női korosztálynak ma alig több mint a fele áll alkalmazásban vagy vezet vállalkozást, ez európai összehasonlításban nagyon alacsony arány. A férfiak és a nők keresete között nyíló olló, az ún. *gender gap* önmagában nem olyan rossz – az európai átlaghoz közelít –, de összességében előrevetíti a nők időskori tömeges elszegényedését.

A nők munkapiaci helyzetében döntő változást csak a közvéleménynek politikai döntésekben is megnyilvánuló átalakulása hozhat. De az érintett nők kommunikációja is szerepet játszik abban, hogy másodrangú munkapiaci szereplőként tartják számon őket. A szakirodalom és saját tapasztalataim arról győznek meg, hogy a magyar nők viselkedésében megfigyelhető egy, a munkapiac szempontjából tekintve diszfunkcionális stílus, amely szociális tanulás révén terjed.

Célom az, hogy rámutassak a kommunikációnak a nők munkapiaci helyzetében játszott ellentmondásos szerepére. Egy olyan kutatást kívánok megvalósítani, amely kulcshelyzetben tárja fel a női és a férfi kommunikáció különbségeit. Ennek az eredményeit – akciókutatásként – meg kívánom osztani a kliensekkel. Végső lépésként pedig egy olyan kommunikációs programot akarok kidolgozni, amely felkészíti a női munkavállalókat a hatékony munkapiaci kommunikációra.

2. Hogyan lesz munkapiaci hátrány a női kommunikációs előnyből?

A gendernyelvészeti szakirodalom szinte egységes a tekintetben, hogy a nők kommunikációs szempontból felülmúlják a férfiakat. A fiatal, városi nők körében megfigyelhető a köznyelvi normához való igazodás, a tájnyelvi sajátosságok tudatos elkerülése. Ez összefüggésben van a nőknek a „szimbolikus tőke" iránti, Bourdieu által leírt nagyobb affinitásával.

Ez megnyilvánul a nők hangtani tekintetben (is) normakövető viselkedésében, amely a nyelvi piachoz *(linguistic market)* való tudatos alkalmazkodásként is felfogható. A nők

egyre nagyobb számban dolgoznak fejlett kommunikációs képességeket megkívánó munkahelyeken, például telefonos ügyfélszolgálatokban. Ezeknél szakmai követelmény a normatív(hoz közel álló) kiejtés. Ehhez csatlakozik még a nők kedvesebb, empatikusabb viselkedése. Ezért is alkalmazzák őket előszeretettel ezeken a munkahelyeken.

Nagy számban foglalkoztatják a nőket olyan munkakörökben is, amelyeket hagyományos családi szerepükből adódóan töltenek be. A csecsemők, idősek, betegek gondozása, ápolása, a gyermekek tanítása, nevelése általában női kezekben van. Ezek általában rosszul fizetett, csekély presztízsű munkakörök, amelyekre a nők a közvélekedés szerint anyaként vagy jövendő anyaként némi rátanulással eleve alkalmasak.

Az effajta munkahelyek a munkapiacon „női gettóként" működnek. Az „üvegplafon" itt is érezteti hatását, a vezetői állásokat általában férfiak töltik be. Így fordul hátránnyá a kommunikációs előny: „a nők kiváló kommunikatív képességei végtére is hátrányukra válnak szakmai pályafutásuk során, mivel a női kommunikációs stratégiák átkódolódnak és úgy interpretálódnak, hogy a szakmai életben a nőkből hiányzik az akaratuk érvényesítésének a képessége, tehát a vezetői kvalitás" (Nelke-Mayenknecht 2011: 222).

Ez egyébként nem igaz, mint Janet Holmes egy grandiózus szövegkorpusz (Wellington Language in the Workplace Project, rövidítve: LWP) alapján bizonyítja. A több mint 500 személytől származó munkahelyi kommunikációs felvételek azt igazolják, hogy a nők nagyon jól képesek főnökként kommunikálni. Nem kevésbé fontos felismerés, hogy nincsen külön férfi és női „vezetői stílus", mindkét nem alkalmazza a demokratikus és autoriter elemeket a mindenkori célnak megfelelve (Holmes 2006).

3. A magyar kommunikációs stílus diszfunkcionális elemei

A magyar közösség tagjainak vannak bizonyos, másokétól eltérő kommunikációs sajátosságai, ezeket a generációk örökítik át egymásra. Némelyek ezek közül a munkahelyi kommunikáció szempontjából relevánsak, és idegenségérzést, sőt ellenszenvet keltenek a kultúrkörön kívüliekben. Egy példa:

> A felelősséget felvállaló stratégia ritkább jelenléte… azt jelzi, hogy a magyarok nem szívesen vállalják fel tetteikért közvetlenül a felelősséget, kiváltképpen ódzkodnak annak egyértelmű kifejezésétől (Szili 2004: 154).

Ezt olyan szituációkban való viselkedésből szűrték le, mikor az illető valamilyen kárt okoz egy másiknak. A megkérdezettek elég nagy része egyszerűen letagadná, hogy hibázott, vagy indokolatlan agresszivitással „oldaná meg a helyzetet".

Ez tehát mind a férfiakra, mind a nőkre jellemző, de vannak a nyelvi kultúrán belül csak az egyik nem kommunikációjában fellelhető sajátosságok. Szili Katalin szerint a magyar nők egészen másként reagálnak a dicséretre, bókra, mint az amerikaiak vagy izraeliek, mégpedig hárítással, álszerénységgel (Szili 2004). Ez egy eltérő nyelvi kultúrából érkező munkáltató, sőt akár az öntudatos magyar férfiak számára is a tudatlanság, kompetenciahiány önkéntes beismerésének tűnhet.

Az, hogy a nők a munkapiacon fizetés, beosztás tekintetében hátrányos helyzetben vannak, statisztikai tény. Természetesen nehéz kimutatni a közvetlen kapcsolatot az elsősorban a nőkre jellemző kommunikációs sajátosságok és a munkaerő-piaci relatív sikertelenségük között. Ha egy munkahelyre X-et, a magabiztosan kommunikáló férfit veszik fel és nem Y-t, a szerénykedése miatt bizonytalannak tűnő nőt, még a felvételi beszélgetést vezetőkben sem tudatosulhat döntésük motivációja. A nemi, életkori stb.

diszkriminációt pedig a törvény tiltja. A döntés helyességét utólag lehetetlen kontrollálni: sose derül ki, hogy az elutasított nem lett volna-e nagy nyereség a cégnek.

Kutatásom helyzetfeltáró jellegű: alapvető munkahelyi kommunikációs helyzeteket rögzítek női és férfi szereplőkkel. Elsőként a bemutatkozó beszélgetést, interjút, hiszen jórészt ennek alapján dől el az, hogy valaki egyáltalán bekerül-e egy munkahelyre.

4. A „kapuőri helyzet"

Az állásinterjút találóan nevezik *kapuőri helyzet*nek. Az adott munkahely kiválasztott képviselői találkoznak az új jelentkezővel, ennek során döntik el, hogy maguk közé valónak tartva beengedik-e a szimbolikus kapun. Bár nyilván jóindulatú, fejlett kommunikációs képességekkel rendelkező és empatikus munkatársak képviselik a céget, mégis előfordulhat, hogy a társalgás a jelentkezők egyes csoportjaira nézve hátrányosan alakul. Iris Bogaers holland kutatónő két felvételi beszélgetés átirata alapján elemzett egy ilyen helyzetet. Ugyanaz a két férfi felvételiztető faggatta a jelentkező fiatal férfit és nőt a szakmai jövőjével kapcsolatban. Bár a nő volt a felkészültebb, motiváltabb, a beszélgetés az ő számára alakult hátrányosabban, ugyanis többször szóba hozták, nem kíván-e gyereket szülni. Amikor megpróbálta kifejteni szakmai elképzeléseit, rendszeresen félbeszakították. A fiatal férfi lényegesen tájékozatlanabb volt, a felvételiztetők bátorították, ezzel kedvezőbb helyzetbe került. Bár a beszélgetés nem volt diszkriminatív, mégis a férfit hozta jobb helyzetbe. Ebben nyilván szerepet játszik a „hasonlósági vonzerő paradigmája" *(similarity-attraction paradigm)* is. A két férfi felvételiztető rokonszenvvel viseltetett azokkal szemben, akik hozzájuk hasonlóan kommunikálnak, tehát a férfiakkal. Egyetértünk Bogaersszel: „a nyelv és a társadalmi nem közötti kapcsolat nem mindig közvetlenül, gyakran csak közvetetten érvényesül" (Bogaers 2006: 72).

A kutatás során állásinterjúkat fogok rögzíteni, mind férfi, mind női résztvevőkkel. Ennek során – a transzkulturális aspektus figyelembevételével – gyűjtök beszélgetéseket hagyományos technológiát alkalmazó manufaktúráknál és a legkorszerűbb munkakultúrát képviselő vállalatoknál. Beszédstratégiai elemzéssel mutatom ki a férfi és női jelentkezők, illetve a „kapuőrök" szövegeinek különbségeit, különös tekintettel a hatékony és diszfunkcionális elemekre. Az így nyert tudást az akciókutatás részeként megosztom a kliensekkel.

5. A szakember tárgyilagossága összeegyeztethető az állampolgár elkötelezettségével

Labov az Ann Arbor-i perben végzett szakértői tevékenységének tapasztalatai alapján mutatott rá a társadalmi folyamatokat „nyugodt és szenvtelen" kívülállóként figyelő nyelvész álláspontjának etikailag kétes voltára.

> Ha válaszolni tudunk a jelen szükségleteire anélkül, hogy megalkudnánk ezzel a helyzettel, talán képesek leszünk feloldani azt a dilemmát, hogy egyszerre vagyunk szociális lények és elemző nyelvészek. Így nagyobb esélyünk lesz arra, hogy kutatásainkhoz támogatást kapjunk honfitársainktól. És lehet, hogy arra a legvégső kérdésünkre is kielégítő választ kapunk majd, hogy vajon hiába vesztegetjük-e időnket ezen a földön (Labov 1982: 166).

A magyar népesség nagyobb felét kitevő nők egyértelműen hátrányban vannak a munkaerőpiacon, annak ellenére, hogy ők rendelkeznek több felsőfokú végzettséggel és nyelvvizsgával. Képzettségük tehát nem indokolja hátrányukat. Áttételesen érvényesülnek azok a hátráltató tényezők, amelyeket a munkával foglalkozó szakemberek *üvegplafon*nak

és *forgóajtó-hatás*nak neveznek. Ezek egyike a politikai szféra és a nagy intézményrendszerek példája. Jelenleg Magyarországon a parlamenti képviselők 8,8%-a nő, a kormányban pedig csak egy miniszter asszony van. A magyarországi egyházak, hatóságok, például az MTA vezetői pozícióiban alig látunk nőket. Ellenpélda az NSZK, amelynek kormányfői posztját már hosszú ideje megelégedésre tölti be egy asszony, Angela Merkel. Ennek hatására szaporodik német földön a vezető beosztást betöltő nők száma.

A helyzet persze nem egyszerű:

> A hatalomnak sok, egyszerre létező dimenziója van, amelyek összetett módokon lépnek egymással kölcsönhatásba... Ezért elvileg és gyakorlatilag is nehéz egyértelműen meghatározni a ‚hatalommal bíró' és a ‚hatalom nélküli' emberek csoportjait (Cameron et al. 1993: 85).

Ezért kell a női munkavállalókat relatíve hatalom nélküliekként tételezve olyan akciókutatást végeznünk, amely hozzásegíti a klienseket a munkapiaci boldoguláshoz. Ennek során ugyanis

> ...az interaktív és nem objektivizáló módszerek az adatközlők saját viselkedésükkel kapcsolatos értelmezéseinek gazdagabb meglátásait, és az ezen értelmezésekkel kapcsolatos dialógust is lehetővé teszik (Cameron et al. 1993: 92).

Végső célom egy olyan kommunikációs anyagnak az összeállítása, amely felkészíti a nőket a munkapiacon az asszertív viselkedésre. Szándékom egy olyan kommunikációs kultúra elterjesztése, amely a transzkulturalitás jegyében érzékenyen reagál és hatékonyan kommunikál az eltérő kultúrát képviselő munkahelyeken. Erre a fajta felkészítésre különösen nagy szüksége van a hátrányos helyzetben levő – roma, idős – munkavállaló nőknek. Egy nyugodt és magabiztos ember képét kell nyújtaniuk, aki nemcsak a saját érdekeit képes határozottan képviselni, hanem másokét is tiszteletben tartja. Aki ilyen csakugyan, az nem érezheti magát sem legyőzöttnek, sem másodrangú munkatársnak. Ennek elősegítése a célom nyelvész szakemberként és „szociális lényként" is.

Irodalom

Bogaers, I. 2006. A társadalmi nem a felvételi beszélgetésekben. In: Huszár Á. (szerk.) 2006. *A családi nyaggatástól a munkahelyi nyelvhasználatig. Szociolingvisztikai olvasmányok magyar nyelven*. Budapest: Tinta. 66–72.

Cameron, D., Fraser, E., Harvey, P., Rampton, B., Richardson, K. 1993. Ethics, advocacy and empowerment: Issues of method in researching language. *Language and Communication* 13/2. 81–94.

Holmes, J. 2006. *Gendered Talk at Work*. Oxford: Blackwell Publishing.

Kimmich, D., Schahadat, Sch. 2012. Einleitung. In: Kimmich, D., Schahadat, Sch. (Hrsg.) 2012. *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität.* Bielefeld: Transcript. 7–24.

Labov, W. 1982. Objectivity and commitment in linguistic science: The case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society* 11. 165–201.

Nelke-Mayenknecht, A. 2011. A nők és a férfiak kommunikációs stratégiái és hálózati kapcsolatai. In: Juhász V., Kegyesné Szekeres E. (szerk.) 2011. *Társadalmi nem és nyelvhasználat. Válogatott szemelvények az angol és a német szakirodalomból.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó. 217–234.

Szili K. 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata.* Budapest: Tinta.

Koczogh Helga Vanda

Pragmatikaierő-módosítók használata a társadalmi nem és a szociális távolság függvényében*

Kulcsszavak: egyet nem értés, pragmatikaierő-módosítók, társadalmi nem, szociális távolság, udvariasság

1. Bevezetés

Jelen tanulmány fő motivációs hátterét az szolgáltatja, hogy az egyet nem értéssel foglalkozó nemzetközi tanulmányok napjainkig túlnyomórészt az angol nyelvre koncentráltak, a hatalmi viszonyok és az egyet nem értés súlyának befolyását vizsgálták, valamint főként az azonos nemű beszélők szóbeli interakcióját elemezték. Emellett a magyar szakirodalomban – bár a beszédcselekvések (pl. bók, kérés, bocsánatkérés) vizsgálata népszerű kutatási terület – az egyet nem értés jelenségére irányuló kutatások száma elenyészőnek mondható. Ezért kutatásom fő célja a verbális egyet nem értés szociopragmatikai vizsgálata a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében. A vizsgálat egyik fókusza a társadalmi nem (gender) és a szociális távolság hatásának feltérképezése az egyet nem értés kifejezésének gyakoriságára és módjára. Tanulmányomban górcső alá veszem az egyet nem értés pragmatikai erejét módosító eszközöket és nyelvi/lexikai elemeket, melyek az adott megnyilatkozás homlokzatfenyegető mivoltát hivatottak enyhíteni vagy erősíteni.

2. Szakirodalmi kitekintés

2.1. A gender és az egyet nem értés viszonya

Általánosságban elmondható, hogy a nőket udvariasabbnak tartják a férfiaknál, és eltérés mutatkozik a két nem beszédhez való viszonyában is. Míg a nők a beszélgetés legfőbb céljának a kapcsolatok kiépítését és fenntartását tartják, a férfiak a kommunikációt az információszerzés, illetve a hatalom fő eszközének tekintik. Számos kutatás igazolja azt a feltevést, hogy a nők a harmóniát és a szimmetrikus kapcsolatokat részesítik előnyben, így kerülik a konfliktust és az egyet nem értést. Ezzel szemben a férfiak az aszimmetrikus kapcsolatokat értékelik, és szemükben az egyet nem értés is preferált státuszú, hiszen azt a hatalom jelének tekintik.

A gender és az egyet nem értés viszonyát vizsgáló empirikus kutatások száma elenyészőnek mondható, emellett legtöbbjük azonos nemű kontextusban tanulmányozza a jelenséget. Coates (1989) egyik tanulmányában arra a következtetésre jut, hogy a nők általánosságban az egyetértésre törekednek, és hajlamosak kerülni a nyílt egyet nem értést azonos és vegyes nemű kontextusban egyaránt. Hasonló eredményekre jut Guiller és Durndell (2006) is online tanulócsoportokat vizsgáló kutatásukban. Megfigyelésük alapján a női posztok nagyobb számban tartalmaznak egyetértést, a nők egyet nem értésük pragmatikai erejét gyakran tompítják és csak nagyon ritkán erősítik. Ezzel

szemben a férfi posztokban gyakran fellelhető volt a kihívás és kritika, illetve a nyílt egyet nem értés kifejezése.

Fontos megemlíteni azonban, hogy nem minden kutató jutott hasonló eredményre a férfiak és a nők egyet nem értéshez való viszonyát tekintve. Rees-Miller (2000) például egyetemi szemináriumokon zajló interakciókat elemezve nem talált nemi különbségeket sem az egyet nem értés kifejezésének gyakoriságában, sem a tompító eszközök használatában. Azt azonban ő is megfigyelte, hogy a férfiak hajlamosabbak erősíteni egyet nem értésük pragmatikai erejét.

2.2. A szociális távolság és az egyet nem értés viszonya

A gender és az egyet nem értés kapcsolatát vizsgáló kutatásokhoz hasonlóan a beszélők szociális távolságának az egyet nem értés kifejezésére gyakorolt hatását elemző vizsgálatok száma is elenyészőnek mondható. Garciá (2008) egyik tanulmányában arról számol be, hogy az angol és spanyol nyelvben a szociális távolság növekedésével nő a szünetek és hezitációk száma az egyet nem értés kifejezése előtt, azaz az egymáshoz közel álló felek hajlamosabbak hezitálás nélkül kifejezni egyet nem értésüket, míg a távol állók késleltető eszközöket alkalmaznak az egyet nem értést tartalmazó megnyilvánulás előtt. Or és Ong (2008) a szingapúri angol vizsgálata során arra az eredményre jutott, hogy a beszélők közötti szociális távolság növekedésével a mitigáló elemek száma nő, míg az erősítő eszközök száma csökken. Hasonló eredményeket közöl Bándli (2009) is a magyar egyet nem értések tekintetében.

3. A tanulmány hipotézisei

Mint azt már a bevezető részben is említettem, jelen tanulmányban (1) azt vizsgálom, hogy milyen hatással van a gender és a beszélők közötti szociális távolság az egyet nem értés kifejezésének gyakoriságára. (2) Célom továbbá az egyet nem értés pragmatikai erejének módosításában (tompítás vagy fokozás) észlelhető különbségek feltérképezése.

Vizsgálatom kiindulópontjaként, a releváns szakirodalom alapján az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

(H1a) A kutatásban részt vevő női hallgatók ritkábban fejezik ki egyet nem értésüket férfi társaiknál.

(H1b) A beszélők közötti társadalmi távolság csökkenésével az egyet nem értések száma nő.

(H2a) A kutatásban részt vevő nők hajlamosabbak több tompított és kevesebb fokozott egyet nem értést használni, mint a férfiak.

(H2b) A **testvérek és tartós párkapcsolatban lévők** csoportjához viszonyítva az **idegenek** hajlamosabbak több tompított, kevesebb módosítatlan és még kevesebb fokozott egyet nem értést használni.

4. A kutatás rövid leírása

A kutatás BA-s egyetemi hallgatók (18–24 év) szemtől szembeni interakciójára irányul, mely során vegyes nemű diádok társalogtak előre megadott témákról. Az adatgyűjtés diádok beszélgetésének hangrögzítésével, valamint háttértesztek alkalmazásával történt, melyben szociális hátterükre és egymáshoz való viszonyukra irányuló kérdések szerepeltek. A vizsgált korpusz 30 egyetemi hallgató (15 férfi, 15 nő) összesen

444 percnyi feladatorientált beszélgetéséből (68193 szó) áll, és 525 egyet nem értést tartalmaz. Egymáshoz való viszonyukat tekintve az alanyok a szociális távolságot mérő skála két végén állnak és két csoportra oszthatók: **testvérek és tartós párkapcsolatban élők** (6 páros), illetve **idegenek** (9 páros). Mivel bizonyos prozódiai jellemzők (különösen az intonáció) kiemelt jelentőséggel bírnak az egyet nem értés kifejezésében, az egyet nem értéseket tartalmazó megnyilatkozásokon akusztikai elemzést is végeztem.

5. Eredmények

5.1. Az egyet nem értés gyakorisága

A releváns szakirodalom alapján alkotott azon feltevésem (H1a), hogy a nők kevesebbszer nyilatkoztatják ki egyet nem értésüket, mint a férfiak, nem nyert megerősítést. A kutatásban részt vevő női hallgatók többször (0,96 előfordulás/100 szó) adtak hangot ellenvéleményüknek, mint férfi társaik (0,6 előfordulás/100 szó), bár ez a különbség nem bizonyult statisztikailag szignifikánsnak ($t(28) = -1{,}15$, $p = .25$).

A beszélők közötti társadalmi távolság és a verbális egyet nem értés gyakorisága egymással fordítottan arányos, azaz a növekvő társadalmi távolsággal a véleménykülönbség kinyilatkoztatásának gyakorisága csökken. A kutatásomban részt vevő **testvérek és tartós párkapcsolatban lévők** kétszer annyiszor (1,05 előfordulás/100 szó) fejezték ki egyet nem értésüket, mint az **idegenek** (0,57 előfordulás/100 szó). Ez alátámasztja előzetes feltételezésemet (H1b), mely szerint az egymáshoz közel álló felek gyakrabban vállalják fel egyet nem értésüket, hiszen az ő kapcsolatukban az őszinteség fontos szerepet játszik, és a köztük lévő viszony elég erős ahhoz, hogy „kibírja" ezeket a (potenciálisan) arcfenyegető megnyilvánulásokat. A két csoport eltérése statisztikai szignifikanciával bír ($t(28) = -2{,}66$, $p = .013$).

5.2. A PFM-ek

Az egyet nem értés kifejezési módjának feltérképezése során számos pragmatikaierő-módosítót (PFM-ek) azonosítottam, melyekkel a vizsgálati alanyok az egyet nem értés erejét tetszés szerint tompították vagy fokozták. Az 1. táblázat ezeket az eszközöket és nyelvi/lexikai elemeket tartalmazza egy-egy tipikus példával illusztrálva (ahol releváns).

1. táblázat
A pragmatikaierő-módosítók típusai

Pragmatikaierő-módosítók (PFM-ek)	
TOMPÍTÓK	**FOKOZÓK**
humor	erősítők *(egyáltalán, teljesen, mondom)*
finomítók *(szerintem, valamennyire, egy kicsit)*	indulatszavak, hümmögés *(ha!, ja:j)*
személytelenítő szerkezet *(egyesek szerint; azt mondják, hogy)*	verbális tükrözés, (részleges) ismétlés
feltételes mód	retorikai kérdés
becézés *(Macika)*	gúny (irónia, szarkazmus)
utókérdés *(ugye?, nem?)*	utókérdés *(ugye?, nem?)*

A táblázatból kitűnik, hogy az utókérdés tompíthatja és erősítheti is az egyet nem értés pragmatikai erejét. A hangsúly, az intonáció és a kontextus határozza meg, hogy az adott megnyilatkozásban szereplő utókérdés tompító vagy fokozó funkciót tölt-e be. Hasonlóképpen viselkednek bizonyos lexikai elemek is. Például a *szerintem* diskurzusjelölő egyaránt lehet finomító és erősítő. Fontos megemlíteni azt is, hogy a hangsúly, az intonáció és a kontextus fontos szerepet játszanak a becézés kategorizálásakor is, hiszen a becézés lehet pozitív és negatív is – mivel azonban a korpuszomban szereplő becézések mindegyike lágy hangon és ereszkedő hanglejtéssel hangzott el, ami az intimitás jele, ezek a tompítók kategóriájába kerültek.

Az (1)–(3) példák néhány tompító használatát illusztrálják. A példákon az intonáció jelölése Koczogh (2012) alapján történt, és a kurziválás jelöli a taglalt elemeket. Az (1)-es példában egy személytelenítő szerkezet finomítja a megnyilatkozás pragmatikai erejét, hiszen a beszélő egy perspektívaváltással úgy tünteti fel a megnyilatkozást, mintha az nem az ő véleményét tükrözné. A (2)-es példában a humor eszköze finomítja az egyet nem értést, a (3)-as példa pedig azt illusztrálja, hogy egy megnyilatkozáson belül több tompító is alkalmazható egyszerre. Itt két finomító és a feltételes mód használata is mérsékli az egyet nem értés erejét.

(1) A: Szerintem a férfiak SOKKAL intelligensebbek a nőknél.
B: De ö: /●*azt mondják*‖ *hogy* azér egy nő /●tud több dologra figyelni egyszerre‖ … \●jobban használja agyának a ké /●mindkét felét‖…

(2) A: Mér, a férfiak azok meg versenyeznek! A nők nem versenyeznek annyira.
B: \●Figyelj már‖ \●*szerinted egy egy* \●*hatvan éves tata* /\●*szerinted versenyzik*‖*? Örül hogyha* /\●*beül a kocsiba*‖. (nevetve)

(3) A: Illegálissá kellene tenni az abortuszt.
B: /●Há:t‖… /\/●*szerintem* ez *lehet*‖ \●hogy nem *lenne* jó.

A (4)–(6) példák a fokozók használatát hivatottak illusztrálni. A (4)-es példában egy erősítő, míg az (5)-ösben két retorikai kérdés alkalmazásával teszi még hangsúlyosabbá a beszélő egyet nem értését. A (6)-os példa a verbális tükrözés, ismétlés eszközét használja (az előző megnyilatkozás egyik szavának gúnyos hangvételű megismétlésével) – ez fokozza az egyet nem értés pragmatikai erejét.

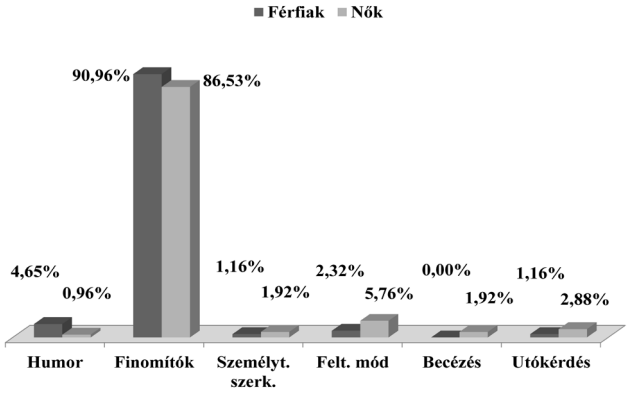
(4) A: „Az új járványok ellen mindenkinek feltétlenül be kellene oltatnia magát.”
B: Hm /•nem értek vele egyet \•*egyáltalán*‖.

(5) A: Hát mert akkor Ő tesz áldozatot a Szép[lányért]
B: \●*MI*‖*? Az az hogy* /\●*kihasználta egy éjszakára*‖*?* /●Átment‖ [\●visszajött‖]

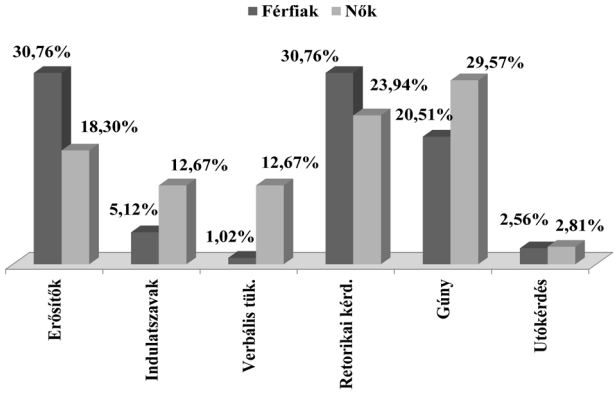
(6) A: Ó: nem igaz! Jó, most néha eltévedek, [igen], de
B: *[\•Né:ha*‖*?]*

5.3. A gender és a PFM-ek használata

Kutatásomban a férfiak (1. érték) és a nők (2. érték) is hasonló arányban alkalmaztak fokozott (35,4% vs. 38,4%), tompított (29,6% vs. 27,1%) és módosítatlan (35% vs. 34,4%) egyet nem értést; a kisebb eltérések nem bírnak statisztikai jelentőséggel ($X^2 = .59$, $p = .74$).



1. ábra
A gender és a tompítók használata



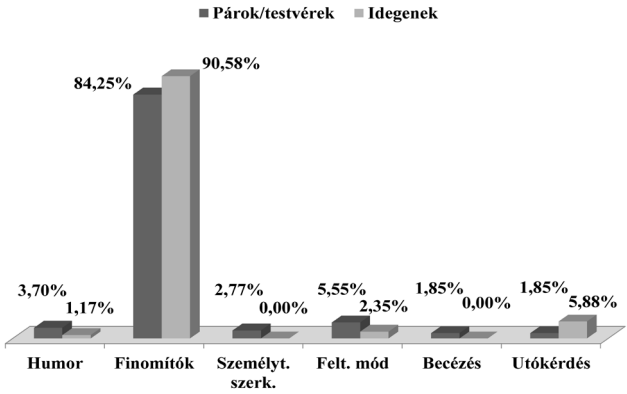
2. ábra
A gender és a fokozók használata

Amint az az 1. ábrából is jól látszik, a tompítók használatában nem lelhetők fel jelentősebb nemi különbségek. Mindkét nem a finomítókat használta leggyakrabban egyet nem értése mitigálására. A magas százalék azt is tükrözi, hogy a finomítók csoportja tágabb kategória a többinél, így a jövőben szükséges lehet ennek a kategóriának a kisebb csoportokra történő bontása.

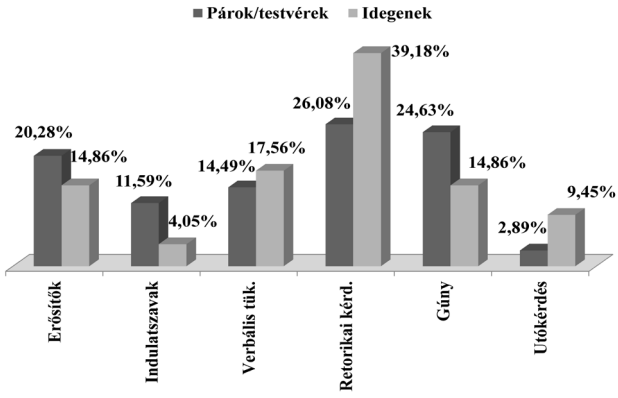
Ellentétben a tompítókkal, a fokozók használatában megmutatkozik néhány jelentősebb nemi különbség, melyeket a 2. ábra szemléltet. Ezek közül a legszembetűnőbbek az alábbiak: a nők jóval kevesebb erősítőt és számottevően több indulatszót, verbális tükrözést és gúnyt használtak, mint a férfiak.

5.4. A szociális távolság és a PFM-ek használata

A beszélők szociális távolsága és a PFM-ek használata közötti kapcsolat elemzése csak részben erősítette meg (H2b) hipotézisemet, hiszen az **idegenek** arányaiban kevesebb fokozott (34,5% vs. 39,2%), de több módosítatlan (37,1% vs. 32,8%) és szinte ugyanannyi tompított 28,4% vs. 28%) egyet nem értést használtak, mint a **testvérek és tartós párkapcsolatban lévők**. A két csoport PFM használatában azonban a statisztikai elemzés nem mutatott szignifikánsnak tekinthető eltérést ($X^2 = 1,47$, $p = .478$).



3. ábra
A szociális távolság és a tompítók használata



4. ábra
A szociális távolság és a fokozók használata

A szociális távolság és az egyes tompítók használatának tüzetesebb vizsgálatakor jelentősebb eltérés nem tapasztalható a **testvérek és tartós párkapcsolatban élők**, illetve az **idegenek** csoportja között. Amint azt a 3. ábra is mutatja, mindkét csoport a finomítókat alkalmazta leggyakrabban egyet nem értése pragmatikai erejének enyhítésére. Az **idegenek** nem használtak személytelenítő szerkezeteket és becézést sem, bár az utóbbi nem meglepő.

A beszélők szociális távolságának fokozókra gyakorolt hatását a 4. ábra szemlélteti. A legnagyobb különbség az indulatszavak, a gúny és a retorikai kérdés használatában mutatkozik meg. Az első kettőt a **testvérek és a tartós párkapcsolatban élők** alkalmazták nagyobb arányban, míg az utóbbit az **idegenek** részesítették előnyben.

6. Összegzés

Vizsgálatom rávilágított arra, hogy mind a beszélők neme, mind pedig a köztük lévő szociális távolság nagymértékben befolyásolja az egyet nem értés kifejezésének gyakoriságát és a PFM-ek használatát, ám nem minden esetben a szakirodalom által megjósolt irányban. Jelen tanulmány 3. szakaszában felállított hipotéziseim közül csak a (H1b) nyert megerősítést és bizonyult statisztikailag szignifikánsnak, mely szerint a beszélők közötti szociális távolság csökkenésével az egyet nem értések száma nő. Kutatási eredményeim cáfolják a szakirodalom azon állításait, melyek szerint a nők ritkábban fejezik ki egyet nem értésüket, és csak ritkán erősítik azok pragmatikai erejét.

Jegyzet

* A kutatás részben az OTKA (K/72983) és a TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KONV-2010-0007 projekt támogatásával jött létre. A téma részletesebb kifejtését l. Koczogh (2012).

Irodalom

Bándli J. 2009. *Az egyet nem értés pragmatikája*. PhD-értekezés. Pécs: Pécsi Egyetem.

Coates, J. (ed.) 1989. *Language and Gender: A Reader.* Malden, MA: Blackwell Publishers.

García, C. 2008. Preference structure in agreeing and disagreeing responses. In: Hornero, A. M., Luzón, M. J., Murillo, S. (eds) 2008. *Corpus Linguistics: Applications for the Study of English*. Bern: Peter Lang. 113–124.

Guiller, A., Durndell, J. 2006. 'I totally agree with you': gender interactions in educational online discussion groups. *Journal of Computer Assisted Learning* 22. évf. 5. szám. 368–381.

Koczogh, H. V. 2012. *The Effects of Gender and Social Distance on the Expression of Verbal Disagreement Employed by Hungarian Undergraduate Students* (disszertáció). Debrecen: Debreceni Egyetem.

Or, H. O., Ong, H. W. 2008. *Social distance and expression of disagreement.* http://www.scribd.com/doc/45191824/Or-Ong-08-Social-Distance-and-Expressions-of-Disagreement-Report (Utolsó hozzáférés: 2013. szeptember 29.)

Rees-Miller, J. 2000. Power, severity, and context in disagreement. *Journal of Pragmatics* 32. évf. 8. szám. 1087–1111.

Mátyus Kinga

Stílus a gyermeknyelvben – az átlagos megnyilatkozáshossz (MLU) mint a stílus jelzője?

Kulcsszavak: szociolingvisztika, gyermeknyelv, stílus, átlagos megnyilatkozáshossz (MLU), társas kommunikáció/társalgás, variabilitás

1. Bevezetés

A szociolingvisztikában a nyelvi variabilitással kapcsolatos tényezőket két csoportba sorolhatjuk. Az egyikbe a nyelvi tényezők tartoznak, mint például a fonológiai, morfológiai, szintaktikai megszorítások, a másikba pedig a nyelven kívüli elemek. A nyelven kívüli elemek csoportjában meghatározó a társadalmi és a stílustengely (Labov 1966). A stílusváltozatosság a nyelvhasználó beszédében megjelenő, tehát a beszélőn belüli változatosságot jelöli (nem pedig a beszélők közötti változatosságot), amely az egyes beszélők nyelvhasználatában különbözőképpen jelenhet meg. Ez a tanulmány rövid áttekintést ad a szociolingvisztikai érdekeltségű stíluskutatások alakulásáról, majd a Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz (MONYEK) adatainak vizsgálatával bemutatja, milyen információkat nyújthat az MLU, vagyis az átlagos megnyilatkozáshossz a stílus vizsgálatához a gyermeknyelvben.

2. A stílus a szociolingvisztikában

Stílusváltás egy nyelvhasználó beszédében történhet társadalmi és területi nyelvváltozatok között, regiszterek között; lehet tudatos és nem tudatos. A nyelv bármely szintjén megjelenhet, a fonológiai szinttől a diskurzusig (Schilling-Estes 2004: 375).

A korai stílusértelmezéshez kapcsolódó kutatások számos jelenséget értettek stílusváltozatosság alatt (pl. megszólítás, kérés, beszélőváltások, udvariassági stratégiák (Ervin-Tripp 1973, Hymes 1972)), többet, mint az őket követő korai variációkutatók. Elméletük szerint több ok is állhatott a változatosság hátterében: nemcsak a beszédhelyzet formalitása vagy a közönség összetétele, hanem a téma, a csatorna, a kommunikációs helyzet stb. is. Ezekre a kutatásokra a nagyobb léptékű nyelvi változók vizsgálata, egyfajta makrostílus feltárása jellemző (Schilling-Estes 2004: 376).

Ezt követően a stílus kutatásában két fő irány ábrázolódik a szociolingvisztikában: a Labov és Bell munkásságához köthető variacionalista irányzat, valamint a kvantitatív szociolingvisztika harmadik hullámához köthető társas konstruktivista irány (részletesen l. Bartha–Hámori 2010). Labov (1972) emelte a stílust elsőként a szociolingvisztika központi fogalmai közé. A természetes, illetve hétköznapi beszédet állította szembe a gondos beszéddel, s ennek vizsgálatára kidolgozta a szociolingvisztikai interjú módszertanát, melyben különböző feladatokban, az irányított beszélgetésen belül pedig különböző témákban vizsgálta az egyes változók változatainak megjelenését. Elmélete szerint a stílusváltást az okozza, hogy a nyelvhasználók saját beszédükre fordított

figyelmének mértéke változik: minél több figyelmet fordítanak a beszélők a beszédükre, annál formálisabb lesz a stílus. Ezt az irányzatot követve a kutatók gyakran úgy kezelték a stílust, mintha önálló, kvantitatív változó lenne, mint a kor és társadalmi csoport, amely megmagyarázza és befolyásolja a nyelvi viselkedést. Ugyanakkor a nyelv nem a stílusnak megfelelően változik. A stílus a szociolingvisztikai variabilitás egyik tengelye (Bell 1984), és szegényes az a fajta megközelítése, amelyben pusztán a beszédre fordított figyelemtől függ (Brown–Levinson 1979).

Bell (1984) az önfigyelem mértéke helyett a hallgatóságot tartja a legfontosabb meghatározó tényezőnek a stílus alakulásában. A hallgatóságra tervezés elméletének kiindulópontja a beszédalkalmazkodási elmélet (Speech Accommodation Theory, Giles 1973). Bell modelljének előnye a korábbi modellhez képest, hogy természetes beszédhelyzetekben is működik (nem csak a szociolingvisztikai interjúban), illetve nemcsak a beszédpartnert veszi tekintetbe, hanem más résztvevőket is (ezek sorrendben: címzett – addressee, részt vevő hallgatóság – auditors, (véletlen) hallgatók – overhearers, fültanúk – eavesdroppers (fordítás: Bartha–Hámori 2010: 300)). A hallgatóság tagjai különböző mértékben hatnak a beszélő változatválasztására. Az elmélet hangsúlyozza: a stílus dimenziójában megtalálható variabilitás, amely az egyes beszélő nyelvhasználatában megjelenik, a társadalmi dimenziókban megjelenő variabilitásból ered, és mintázata azt tükrözi – ez a stílus-axióma (Bell 1984: 151). Csakúgy, mint Labov (1972) modellje, ez a modell is elsősorban reflexív jellegű (vagyis a stílust a beszédpartner(ek) nyelvhasználatára adott válaszként tételezi), de (kis mértékben) már tartalmaz kezdeményező elemeket is. Mivel a korábbi értelmezés (Bell 1984) túlságosan a reflexív aspektusra támaszkodott, Bell újragondolta modelljét (Bell 2001); az újabb változatban már a kezdeményező jelleg is ugyanolyan hangsúlyt kap, mint a reflexív.

A következő elmélet, a beszélőre tervezés modellje a stílushoz kötődő variabilitást nem reflexiónak tekinti, hanem olyan nyelvi eszköznek, mely a beszélői identitás megés újraalkotását szolgálja. Ez a megközelítés a szociálkonstruktivista irányzathoz kapcsolódik, amelynek értelmezésében a stílus a társas valóság közös létrehozásának eszköze (Bartha–Hámori 2010: 299); meghatározó irányzatot képvisel a kvantitatív szociolingvisztika harmadik hullámában (Eckert 2005). A modell középpontjában a beszélői ágencia és a stílus kezdeményezésként való felfogása áll.

Míg a korábbi modellek arra koncentráltak, mely nyelvi jegyek választása mely helyzethez kapcsolódik, a beszélőre történő tervezés azt vizsgálja, miért ezeket a nyelvi jegyeket választják a beszélők. Szélesebb vizsgálódási kör jellemzi, mint a korábbi modelleket: beszélőn belüli tényezők is megjelennek (szándék, keretezés, kód). Jellemzőek a hosszú távú, gyakran etnográfiai vizsgálatok, amelyek nemcsak a fonológiai és morfoszintaktikai szinteket veszik tekintetbe, hanem kiterjesztik a vizsgálatot a pragmatikai és az interakciós jegyekre is.

A magyar szociolingvisztikában a stílus vizsgálata eddig szinte egyáltalán nem jelent meg, kivéve Bartha és Hámori 2010-es kutatását, melyben a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú 2. változatának interjúit elemzik. Vizsgálatuknak a jelen tanulmány szempontjából releváns eredménye, hogy mérhető különbségek tapasztalhatók a konverzációs jelenségek terén, köztük a fordulóhossz változásában. Az általuk vizsgált interjúrészletekben a kiindulónak tekintett önéletrajzi (BIO), illetve ezzel összevetve a cigánykérdéssel (ETN) foglalkozó és a halálveszedelemről (HAL) szóló diskurzusrészletekhez különböző fordulóhosszok tartoznak: az esetek többségében az ETN és HAL modulokban a fordulók hossza lényegesen megnőtt. A magyar szakirodalomban – nem

szociolingvisztikai megközelítésben – Tolcsvai Nagy Gábor ír részletesen a stilisztikáról (pl. Tolcsvai Nagy 1996).

A gyermeknyelvi stíluskutatások Fischer (1958) vizsgálatával kezdődtek. Ehhez a kezdeti vizsgálathoz hasonlóan számos más vizsgálatra is (pl. Labov 1981, Roberts 1997) az ún. alsóbb nyelvi szintek (a hangtan és a morfológia) változóinak vizsgálata jellemző. A szociolingvisztikai értelemben felfogott stílus újabb értelmezésének elterjedésével más módszerek, más változók is bekerültek a vizsgálatokba (pl. Andersen 1992), illetve a szociálkonstruktivista irány is megjelent a gyermeknyelvi kutatásokban is (Eckert 2000). A magyar gyermeknyelvi kutatások főként a hangtani és lexikai szintre koncentrálnak (pl. Gósy 1984).

3. Az átlagos megnyilatkozáshossz (MLU)

Az átlagos megnyilatkozáshosszt, azaz az MLU-t (Mean Length of Utterance) az 1920-as évek óta használják gyermeknyelvi vizsgálatokban, amikor Nice (1925) a válaszok átlagos hosszának (MLR = Mean Length of Response) segítségével mutatta meg a gyerekek átlagos nyelvi fejlettségét. Az 1920-as évektől a szavak voltak az MLU mérőegységei (MLUw), mígnem 1973-ban Brown új módszert vezetett be: morfémaszámban mérte az MLU-t (MLUm). Az angol gyermeknyelvre igaz, hogy az MLUw és az MLUm csaknem teljesen egybeesik (Parker–Brorson 2005). Jelen kutatásban az átlagos megnyilatkozáshosszt a szavak száma alapján adjuk meg (MLU = MLUw), de nyelvtechnológiai módszerek alkalmazásával folyamatban van az MLUm számításának kidolgozása is.

4. A vizsgálat

Az itt bemutatott elemzés előtanulmányként szolgál annak vizsgálatára, hogy az MLUw nagysága hogyan függ össze a társalgás dinamikájának alakulásával. Az előtanulmányban stílusnak tekintem a beszédmódokat, melyek segítségével a beszélők jelentést alkotnak a társas kommunikációban, emellett a stílus jelöli ki az egyén helyét a szélesebb társas nyelvhasználatban megjelenő variabilitásban is (Coupland 2007, Eckert 2000).

A vizsgálat alapja a Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz (magyar rövidítése: MONYEK, angol rövidítése: HUKILC, a korpusz hanganyagának lejegyzett átirata kutatók számára hozzáférhető a *CESAR – Central and South-East European Resources* program keretében, l. Mátyus 2013). A korpusz több óvodában készült, amelyeket eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek látogatnak. Összesen hatvankét 4;6–5;6 éves gyerekekkel készült felvétel: a beszélgetések során különböző szövegalkotási feladatokra került sor. Egy rövid bemutatkozás után az interjúvezető képek alapján elmesélt egy történetet, amelyet aztán a gyermeknek szintén a képek alapján el kellett mondania. A történet címe: *Zsuzsi és az állatok* (a táblázatban ez a feladat a *Zsuzsi* címkével szerepel). Ez remek bemelegítő feladatnak bizonyult. A következő feladatban a gyerekeknek előmondás nélkül kellett – szintén képekről – egy történetet elmesélniük (*Béka*). Ezek után további rövidebb képes történetek elmesélése következett, kibővítve saját véleményekkel. Az interjú utolsó modulja egy – Szabó Tamás Péterrel közösen készített – vizsgálat részeként azt vizsgálja, hogyan alakulnak a gyermekek nyelvi ideológiákat érintő metanyelvi rutinjai a korai intézményes szocializációban (l. Szabó–Mátyus 2012, illetve Szabó és Mátyus tanulmánya a jelen kötetben). A felvételeket hosszabb kötetlen beszélgetés zárta. Az előtanulmányban bemutatjuk a korpusz egy részének kvantitatív adatait három feladatra vonatkoztatva, valamint összekapcsoljuk ezeket az önindított narratívák megjelenésének vizsgálatával.

5. Eredmények, elemzés

A vizsgálat eredményeit az 1. táblázat mutatja be. Az oszlopokban három feladat MLUw értékei láthatók, az *MLU5* oszlopban az öt leghosszabb megnyilatkozás átlaga, az *MLU összes* oszlopban pedig a gyermek összes megnyilatkozásának hosszából számított átlag található. Az első oszlopban az adatközlők kódjai, amelyben a *h* a jobb, az *l* a kevésbé jó szociokulturális hátteret jelöli, az *f* jelű adatközlők lányok, az *m* jelűek fiúk.

1. táblázat
MLUw eredmények 3 feladatban (forrás: MONYEK korpusz)

	Zsuzsi	**Béka**	**Szép beszéd**	**MLU5**	**MLU összes**
Hf_1	3,958	5,787	5,128	17,6	5,104
Hf_2	4,053	4,368	5,556	15	4,555
Hf_3	2,796	3,713	3,589	11,6	3,420
Hm_1	4,767	5,040	4,2	16,2	4,362
Hm_2	5,045	7,172	3,615	18,6	5,226
Hm_3	3,568	4	3,707	12,4	3,585
Lf_1	3,682	4,752	5,939	19	5,152
Lf_2	3,654	5,492	4,576	17,6	4,605
Lf_3	5,613	5,648	4,294	16,4	4,892
Lm_1	3,25	4,5	4,154	13	4,102
Lm_2	4,167	5,297	4,65	14,2	4,643
Lm_3	3,2	4,571	1,92	10,75	3,262

Az eredmények azt mutatják, hogy az MLUw értékek megkonstruált feladatnál (képek alapján, korábban már hallott szöveg esetén, l. a *Zsuzsi* címkéjű oszlopot) rövidebbek, önállóbb szövegalkotásnál (l. a *Béka* címkéjű oszlopot) jóval hosszabbak; azonban képek nélküli szövegalkotásnál (l. a *Szép beszéd* címkéjű oszlopot) általában ismét rövidebbek – kivétel ez alól két lány adatközlő (Hf_2 és Lf_1), akik az egyre szabadabb szövegalkotással egyre magasabb MLU-t mutattak. (Az, hogy a *Zsuzsi* elnevezésű feladatban rövidebb MLUw-t kaptunk, eredhet abból is, hogy ez volt az első, bemelegítő feladat.)

A három vizsgált feladatra általában igaz, hogy a lányok hosszabb MLUw-ket mutattak, mint az azonos (*h* vagy *l*) csoportba tartozó fiúk, ám ez az egész beszélgetésben kapott MLUw-re, illetve az MLU5 értéket is figyelembe véve már nem igaz teljes mértékben.

A kapott kvantitatív eredmények hátterében állhat a motiváltság, vagyis az, hogy az óvodásoknak éppen mennyire volt kedvük az adott feladathoz (vagy egyáltalán beszélgetéshez), a beszélő általános kommunikativitása, amely más jellemzőkben is megjelenik, illetve a felbátorodás – ez lehetséges mintázat lehet az interjú során. Nevezetesen az interjú elején meglévő visszafogottság vagy gátlásosság az interjú előrehaladtával csökken, bár ezzel ellentétesen hat a fáradás vagy fáradtság, és befolyásolhatja az adott feladatokhoz kapcsolódó motiváció is. A *Béka* elnevezésű képről való mesélés motiváló, izgalmas feladatot jelentett szinte minden gyermek számára, izgatottan várták, mi fog történni a következő képen, szívesen mesélték a történetet. Ehhez a feladathoz a vizsgált

korpuszrészletben minden esetben nagyobb MLU tartozik, mint az első feladathoz – csak két esetben volt magasabb az MLU a *Szép beszéd*ben, mint a *Béka* feladatnál. Tehát úgy tűnik, hogy a vizsgált felvételekben nem a szövegalkotás behatároltsága, illetve szabadsága (képről való szövegalkotás vagy szabad szövegalkotás), hanem inkább a motiváció volt mérvadó.

A beszélgetésben való részvétel fontos részét képezik a narratívák (a bevonódás, *involvement* fogalmát l. Tannen 1994). Az óvodás, középső csoportos gyerekekkel való beszélgetés esetenként még meglehetősen kevés saját indítású, önkezdeményezett narratívát tartalmaz, lényegesen kevesebbet, mint amennyi kisiskolásoknál figyelhető meg (Szabó–Mátyus 2012). Az önkezdeményezett narratíva a társalgási stílus egyik jellemző jegyének tételezhető, ezért feltételeztük, hogy azoknál a gyerekeknél, akiknél magasabb volt az MLU, több önindított narratívát találunk. Ezek megjelenhetnek eldöntendő kérdésre adott hosszabb válaszban (nem úgy, mint az első példában (1), ahol csak a rákérdezés után ismerjük meg az okokat), illetve teljesen önállóan kezdeményezett epizódokban is (l. a második (2) példát). (A MONYEK korpuszban a hanganyagok átírása a CHILDES konvencióit követi. FW1 jelöli az interjúvezetőt, CH1 az adatközlőt.)

(1) példa: Hf_1

*FW1: szeretsz ide járni az oviba?
*CH1: igen.
*FW1: miért?
*CH1: azért mert itt sokat lehet játszani, és sokkal rosszabb a munkahelybe.

(2) példa: Hf_2

*FW1: kezdjük azzal, hogy elmondod nekem, hogy hogy hívnak.
*FW1: jó?
*CH1: Kis-Kovács Dóra.
(…)
*FW1: szép neved van.
*CH1: a nagypapám az Kovács volt igazából.
*CH1: csak a Kist is odarendezte magához.

Feltételezésünk annyiban igazolódott, hogy a kiugróan alacsony MLU-t mutató beszélgetésekben valóban ritkán jelentek meg önindított narratívák, azonban a többi esetben a gyakori kezdeményezések nem jártak együtt magas MLU-számmal.

6. Összefoglalás

A MONYEK korpusz 12 interjújának segítségével vizsgáltuk, hogy az átlagos megnyilatkozáshossz (MLU) milyen módon vesz részt a társalgás alakulásában. Azt találtuk, hogy egyrészt az egyes feladatokhoz köthető motiváció nagyobb hatással volt az MLU-ra, mint a szövegalkotás szabadsága, másrészt pedig a beszélgetésben való részvétel vagy bevonódás fokaként értelmezett önkezdeményezett történetmesélések, nem egyszavas válaszok nem feltétlenül jelezték azt, hogy a gyermeknek összességében hosszabb megnyilatkozásai vannak (csupán azt, hogy a számuk több). Ezek az eredmények további kutatásokat tesznek szükségessé, akár túlmutatva az MLU-n, a fordulóhosszak és más konverzációs jelenségek stílusalkotásban betöltött szerepéhez kapcsolódóan.

Irodalom

Andersen, E. S. 1992. *Speaking with style: The sociolinguistic skills of children*. London/New York: Routledge.

Bartha Cs., Hámori Á. 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr* 134. évf. 3. szám. 298–321.

Bell, A.1984. Language style as audience design. *Language in Society* 13. évf. 2. szám. 145–204.

Bell, A. 2001. Back in style: Reworking audience design. In: Eckert, P., Rickford, J. R. (eds) 2001. 139–169.

Brown, R. 1973. *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, P., Levinson, S. 1979. Social structure, groups and interaction. In: Scherer, K. R., Giles, H. (eds) 1979. *Social markers in speech*. Cambridge: Cambridge University Press. 291–342.

Coupland, N. 2007. *Style: Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eckert, P. 2000. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.

Eckert, P. 2005. *Variation, convention and social meaning*. Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America. Oakland, CA: Jan. 7, 2005. Elérhető: http://www.stanford.edu/~eckert/EckertLSA2005.pdf (Elérés dátuma: 2012.október 2.)

Eckert, P., Rickford, J. R. (eds) 2001. *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ervin-Tripp, S. M. 1973. Language acquisition and communicative choice. Stanford: Stanford University Press

Fischer, J. L. 1958. Social influences on the choice of a linguistic variant. *Word* 14. évf. 1. szám. 47–56.

Giles, H. 1973. Accent mobility: A model and some data. *Anthropological Linguistics* 15. évf. 2. szám. 87–105.

Gósy M. 1984. *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében*. Nyelvtudományi Értekezések 119. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Labov, W. 1966. *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Labov, W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, W. 1989. The child as linguistic historian. *Language Variation and Change* 1. évf. 1. szám. 85–94.

Mátyus, K. 2013. *HUKILC: Hungarian Kindergarten Language Corpus* (CESAR project) URL: http://metashare.nytud.hu/repository/search/

Nice, M. 1925. Length of sentences as a criterion of a child's progress in speech. *Journal of Educational Psychology* 16. évf. 370–379.

Parker, M. D., Brorson, K. 2005. A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language* 25. évf. 3. szám. 365–376.

Roberts, J. 1997. Acquisition of variable rules: a study of *(-t, -d)* deletion in preschool children. *Journal of Child Language* 24. évf. 351–372.

Schilling-Estes, N. 2004. Investigating stylistic variation. In: Chambers, J. K. et al. (eds) 2004. *The handbook of language variation and change*. Malden/Oxford: Blackwell. 375–402.

Szabó, T. P., Mátyus, K. 2012. *Towards a developmental folk linguistics*. Paper presented at Sociolinguistics Symposium 19. Berlin: Freie Universität.

Tolcsvai Nagy G. 1996. *A magyar nyelv stilisztikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Tannen, D. 1994. *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. New York: Cambridge University Press.

Szabó Tamás Péter

Rutinná vált hagyomány

Szerepek és értékek (re)konstrukciója tanári narratívákban

Kulcsszavak: metanyelv, anyanyelv-pedagógia, interakciós rutinok, diskurzuselemzés, konverzációelemzés

1. Bevezető

Dolgozatomban egy saját gyűjtésű interjúkorpusz alapján azt mutatom be, hogyan konstruálják újra diskurzuskontrolláló szerepüket általános és középiskolai magyartanárok a saját tevékenységüket bemutató narratíváikban. Ezekben az iskolai normarendszer és a személyes oktatói profil, a tanárszerep párhuzamosan teremtődik újra, miközben folyamatos relációba kerül a diákokról alkotott leírásokkal, a diákok kommunikációs gyakorlatát tematizáló – esetenként fiktív, karakterfestő jellegű – narratívákkal.

2. Narratívák a metanyelvben

A narratívák a megismerés módjaként és társas tevékenységként is értelmezhetők (vö. Mandelbaum 2003). Az elbeszélő a narratíva létrehozásakor a saját, illetve a történetben érintett más szereplők státuszát és cselekvői profilját is megalkotja, sőt, ezeket a kommunikációs partner jelzéseinek megfelelően akár dinamikusan meg is változtathatja (ez a történetmesélés szituatív természetével függ össze). A narratíva ilyen módon tehát a társadalmi élet újrakonstruálásának eszköze (vö. Elliot 2005, Wertsch 2005), és ennek a folyamatos újrakonstruálásnak az igehasználat, illetve a mondatszerkezet révén is megjelenített ágencia (a cselekvési potenciál) lényeges eleme, hiszen kijelöli az aktív/passzív (ágens/páciens) szereplőket (magyar anyagon lásd Szalai (2011, különösen 38–47, 81–90) eredményeit, oktatási kontextusban pedig Aro (2012) kutatásait).

A magyarhoz hasonló sztenderdista kultúrákban (a fogalomra lásd: Milroy 2001) a nyelv és az arról való beszéd kiemelt fontosságú, nem csoda hát, hogy a nyelvről, illetve nyelvhasználati eseményekről is konstruálódnak, illetve hagyományozódás útján rekonstruálódnak narratívák. A nyelvek a közoktatásban számos történet szereplői, és e történetekben hol ágensként, tehát aktív cselekvőként jelennek meg, hol pedig páciensként, vagyis kiszolgáltatott félként. Egy középiskolai nyelvtankönyv (Szende 1994) például a magyar nyelvtörténetet *Nyelvünk élete* címmel tárgyalja, és ilyen szereplőket vonultat fel a 262. lapon: az ómagyar beszélőközösség tagjai, a mai beszélők, a magyar nyelv maga, a magas nyelvállású magánhangzók, a nyíltabbá válás folyamata stb.

Hasonlóan kanonizált – tehát a tananyagba beépült – narratívák hagyományozódnak a magyar nyelv kiemelkedő használóinak életéről, pályafutásuk és magánéletük részleteiről stb. E hagyományrendszertől nem független a privát nyelvhasználatról, illetve kommunikációs gyakorlatról szóló narratívák egész sora. Ezekben is gyakran találunk hivatkozásokat a nyelvre, illetve a nyelvhasználókra mint szereplőkre.

Bár diákok is számos stratégiát használnak saját kommunikációs gyakorlatuk alátámasztására (a javításról szóló narratíváikat részletesen Szabó (2012: 194–221) mutatja be), a magyartanárok narratíváinak kiemelkedő szerepe van, mivel egy iskola tudásgazdálkodásában ők számítanak a magyar nyelvről szóló tudás legitim forrásainak, és ők gyakoroltatják azoknak a magyar nyelvet tárgyaló nyelvi ideológiáknak – magyarázatoknak, leírásoknak, szabályformuláknak – a reprodukcióját és rekonstrukcióját, amelyeknek ismeretét az iskola elvárja. (Ilyen tekintetben diskurzuskontrolláló szerepük igen jelentős; vö. Antalné Szabó 2006, Wortham 1997.) Ezeknek az ideológiáknak jelentős szerepük van az adott közösségre jellemző kommunikációs gyakorlatok fenntartásában, hiszen hivatkozási pontként, érvelési alapként szolgálnak vitás helyzetekben, illetve segítségükkel kijelölhetők a nyelvről való beszéd keretei (vö. a diszkurzív szociálpszichológia elméleteivel: Potter–Edwards 2003, illetve a metanyelv interakciós értelmezésével: Laihonen 2008).

3. Az adatok forrása

A soron következő elemzések saját gyűjtésű interjúkorpuszomból származnak. Az interjúvezető minden esetben én voltam. 2009 januárja és májusa között 74 félig strukturált interjút készítettem 133 interjúalannyal (ezek közül 11 fő 7. osztályban, 13 fő pedig 11. osztályban tanító magyartanár volt). A 47,7 óra lejegyzett beszédet 346 500 szavas XML-formátumú annotált adatbázisba (Szabó 2013) szerveztem, amely a *CESAR – Central and South-East European Resources* program keretében nyilvánosan is elérhető. A tanárokkal folytatott beszélgetések elsősorban a megkérdezettek pedagógiai munkáját (módszerek, nehézségek, mindennapi rutinok) és az interjúalanyok nyelvi és metanyelvi szocializációját tematizálták. A tanárokkal készített interjúk összterjedelme 15,2 óra (127 025 lejegyzett szó); további részletek a korpuszról: Szabó (2012: 22–60, különösen 48–59).

4. Példák

Az alábbi példák az interjúk tágabb kontextusában szemléltetnek jellegzetes narratívaalkotási módokat. (A lejegyzés jelölései a következők. | | között: téves kezdés, illetve újrakezdés; » « között: idézetként értelmezhető szöveg (a beszélő magától vagy másoktól egyenes vagy függő formában idéz, vö. a *hang* fogalmával: Aro 2012); a metanyelvi használatban említett szavak *kurzíválva*; zárójelben a szünet hossza egész másodpercre kerekítve; IV = interjúvezető.) Az elemzésben az interjúalanyokra és saját magamra funkciómegnevezéssel (tanárnő/interjúvezető) hivatkozom. Az elemzés szempontjából legfontosabb részeket ***kurzív félkövérrel*** emelem ki.

Az (1) részlet jelzi, hogy a vizsgált diskurzusokban az interjúvezetői kérdés a témakijelölésen kívül gyakran azt is implikálja, hogy az interjúalanynak (jelen esetben egy 7. osztályban oktató tanárnőnek) narratívával a legcélszerűbb válaszolnia (sőt, kiinduló fogalomként a *nyelvhelyesség*et is megadja, tehát preskriptív keretbe ágyazza a diskurzust):

(1)

IV: S mit gondolsz, hogy nem is csak a nyelvtanoktatásban vagy irodalomoktatásban, hanem úgy általában a tanári munkában milyen szerepe van a a ***nyelvhelyesség*** tanításának, hogyan tud ez megvalósulni? […] Mondjuk ***a te gyakorlatodban hogyan valósul meg?***

A tanárnő a fenti kérdésre előbb azt mondja el, hogy a diákok nem olvasnak eleget, ezért nincsen megfelelő szókincsük (az írásbeliséget és a nyelvi műveltséget ezáltal összekapcsolja, mintegy egyenlővé teszi; ez jellegzetes ideológia a sztenderdista kultúrákban). A diákok – megítélése szerint nem megfelelő – szociokulturális hátterét fiktív narratívákkal jellemzi:

(2)
411: ***Most én hiába beszélek például ötödikbe majd*** | jönnek | jön ez a témakör, hogy hogy nyelvhelyesség és akkor azon belül elmondhatom én azt, hogy *suksük*ölés meg *szukszük*ölés, majd néz rám, azt se tudja, hogy miről van szó, vagy *iszok* vagy *eszek* vagy *iszom* vagy *eszem*, s akkor ***ezt hallja az iskolába s elmegy a gyerek haza, és mit fog hallani?*** *Iszok, eszek, lássuk (1 mp)* meg meg egyéb. Tehát ö én azt mondom, hogy ö *(1 mp)* ez ez elég komoly elég komoly probléma.

A tanárnő első fiktív narratívájában saját magát mint eredménytelenül próbálkozó pedagógust jeleníti meg („hiába beszélek […] majd"). Ez a diákok nyelvhasználatának értékelését vezeti fel, azt erősíti meg: 'a diákok nyelvi repertoárja nem elég gazdag a tanárnő szempontjából eredményes munkához'. Ezt a tanárnő nem expliciten jelenti ki, hanem egy tipikus élethelyzetet leíró fiktív narratívába ágyazza, és szemléltetésül a hagyományos preskriptív szemlélet által rendszerint kárhoztatott igealakokat sorol („elmegy a gyerek haza és mit fog hallani?").

A küljavítások a tantermi diskurzusok szervezésében és a formális (meta)nyelvi szocializációban lényeges szerepet játszanak (erről jelen vizsgálat adatai alapján bővebben Szabó (2012: 122–135) számol be). Nem meglepő tehát, hogy a tanárnő diskurzuskontrolláló szerepét nemcsak azáltal teremti újjá, hogy a diákok beszédét és szociokulturális hátterét – az interjúvezető által felkínált pozíciót elfogadva – értékeli, hanem saját küljavítói gyakorlatának jellemzésével is (szintén az interjúvezető kérdésére). Miután jelezte, hogy „Igen, elég sokszor" javítja diákjai beszédét, így írja le a javítás menetét:

(3)
411: […] Én ***szoktam mondani,*** hogy »ezt nem így mondjuk« , »emlékszel«, ha esetleg már előkerült mondjuk valamelyik témakörnél ö akkor akkor azért ***úgy szoktam mondani,*** hogy »figyelj, emlékszel rá, hogy erről mi már beszéltünk és akkor ezt ezt nem ö így mondod, hanem megpróbálsz erre odafigyelni,« […]

A tanárnő saját magát idézi a narratíva megalkotása közben, tipikusként megjelenített, feltehetően gyakran ismételt szöveget alkotva újjá. Két technikát is felidéz. Az első esetében mi-csoportot képez („ezt nem így mondjuk"). Az inkluzív többes számú megfogalmazással azt jelzi, hogy a diák és ő maga is olyan csoport tagja, amely az adott kifejezést nem használja. A második esetben a precedensre hivatkozás módszerét szemlélteti (itt narratívába ágyazott narratívával van dolgunk, hiszen az önidézett részben a tanárnő mint szereplő éppen egy korábbi javítási szituációt beszél el; ebben a beágyazott részben a javítás utasításként jelenik meg: „nem így mondod"). Az önidézetek tipizáltságát jellemzi, hogy egyik esetben sem derül ki, pontosan mely kifejezésekről van szó.

A tanárnő utal küljavítási gyakorlata fogadtatására is. Egy problémás diákról beszél, akit időnként félrevon, és négyszemközt figyelmeztet magatartásának és beszédének problémás voltára (a diák rendszeresen kiabál be trágár szavakat az órán):

(4)
411: […] hát övele elég sokszor szoktam úgy négyszemközt is beszélni. El is fogadja, el is ismeri, addig, amíg megbeszéljük, és utána már úgy | tartott | most már itt az iskolába úgy többé-kevésbé tartja magát a dolgokhoz, de hát mondjuk itt. Aztán ***hogyha hazamegy*** vagy abba a közegbe, ami az ő baráti társasága, ott meg nem tudom, hogy ő hogy viselkedik, hát ***sejtem, hogy hogy viselkedik***
IV: Ühm.
411: ***és hogy beszél.***

Ez a sűrített fiktív narratíva („hogyha hazamegy […] hogy beszél") azt implikálja, hogy a nyelvi szocializációnak a tanáron kívül még számos más ágense létezik, nem minden a tanáron múlik. Ez a kitétel gyengíti a (részleges) kudarcként is értékelhető eset súlyát (hasonlóan, mint a (2) példában).

Egy gimnáziumi tanárnő az előzővel szemben nem pácienskén, a tanár szabályozó tevékenységének kiszolgáltatott szereplőként jeleníti meg diákjait, hanem mintegy megrendelői szerepben: elvárásaik hasonló irányultságúak, mint a tanáréi – a tanári küljavítás tehát, legalábbis a tanárnő elbeszélése szerint, legitim:

(5)
IV: És hogy szokták egyébként fogadni ezt a ezt az utólagos ö javítást? Tehát hogy
201: Nem veszik ők ezt rossz néven, tehát mondom,
IV: Ühm.
201: valószínűleg ez fakad abból, hogy ö hogy ö hogy ***valami előnyét látják*** öö annak, tehát ők úgy érzik, hogy az az előnnyel jár, ***hogyha ők helyesen beszélnek magyarul,*** nem mindenféle, ilyen fennkölt célok legkevésbé vezérlik őket, hogy most akkor most a nyelv ne romoljon meg hogy, hadd romoljon, neki ez mindegy, *[nevet]*
IV: *[nevet]*
201: de de az, hogy ö ő magáról szeretne képet, egyfajta ***jó képet kialakítani,*** és ebben viszont ez fontos neki, ***az önbecsülése szempontjából,***
IV: Igen, igen.
201: hogy ő jól mondjon dolgokat.

Az iskolai norma betartásán keresztül történő pozitív benyomáskeltés diákoknak tulajdonított szándéka alapvetően lingvicista ideológiára épül, hiszen az anyagi és szimbolikus javak elosztását a nyelvhasználat értékelésével kapcsolja össze.

A tanári szerep megkonstruálása azzal válik teljessé, hogy az interjúalany hangsúlyozza a diákok igényeinek formálásában betöltött saját szerepét. Ennek felidézett módszere a külső autoritás által előírt, megfellebbezhetetlen elvárásokra hivatkozás a küljavítási rutin részeként:

(6)
201: Fenyegetésként ugye ***ott lebeg a fejük felett a szóbeli érettségi értékelése, ahol az ötven pontból huszonöt [nevet] az a külcsíny*** és erre szoktam

> emlékeztetni őket a feleleteknél, amikor *Romeo meg Júlia összejönnek [nevet]* és hasonló váratlan fordulatok, sikerül bizonyos dolgokat leírniuk […]

A diákok felidézett stratégiája tehát vélhetően összefügg azzal, hogy az érettségi bizottsággal összekapcsolt tekintélyi értékrendet a diákok – a küljavítási rutinnak is tulajdoníthatóan – interiorizálták.

5. Összefoglalás

Az idézett tanárok saját kommunikációs tapasztalataikat, illetve az elbeszélt esetek lefolyását befolyásoló ágenseket meg- és újrakonstruálva szerkesztették meg narratíváikat. Saját magukról és diákjaikról – gyakran beszédpanelek egyenes idézése révén – karakterisztikus beszélői profilokat rekonstruáltak. Ezek fiktív narratívák (mit csinál a diák iskolán kívül), illetve fiktív tanulói ideológiák (pl. „ilyen fennkölt célok legkevésbé vezérlik őket") (re)konstrukcióján keresztül egészültek ki. Tevékenységeiket és eredményeiket/kudarcaikat a saját maguk által rekonstruált tanulói profilokra ('ők ilyenek'), és külső ágensekre (vö. az érettségi értékelése) hivatkozva legitimálták. **Érveléseikben** tehát **az adott diskurzus korábbi pontjain** – javarészt az interjúvezetőre reagálva – **létrehozott saját konstruktumaikat használták fel.** Ez a technika a metanyelvi diskurzusok interakciós, konstrukciós és emergens jellegére irányítja a figyelmünket.

A fentiekből az a következtetés adódik, hogy a jövőben az iskolai tantermi diskurzusok és az (attitűd- vagy ideológiakutatások keretében gyűjtött) interjúanyagok elemzésében a diskurzus- és a konverzációelemzés minél szélesebb körű bevonására volna szükség (vö. Laihonen 2008, Szabó 2012, különösen 74–84).

Irodalom

Antalné Szabó Á. 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Aro, M. 2012. Effects of authority: voicescapes in children's beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics* 3. 331–346.

Elliot, J. 2005. *Using Narratives in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London – Thousan Oaks – New Delhi: Sage.

Laihonen, P. 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 12. évf. 5. szám. 668–693.

Mandelbaum, J. 2003. How To "Do Things" With Narrative: A Communication Perspective on Narrative Skill. In: Greene, J. O., Burleson, B. R. (eds) 2003. *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates. 595–633.

Milroy, J. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5. évf. 4. szám. 530–555.

Potter, J., Edwards, D. 2003. Sociolinguistics, Cognitivism, and Discursive Psychology. *International Journal of English Studies* 1. 93–109.

Szabó T. P. 2012. *„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos". A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely: Gramma. http://mek.oszk.hu/10900/10947/ (Utolsó hozzáférés: 2013. december 10.)

Szabó, T. P. 2013. *CHSM-IC: Corpus of Hungarian School Metalanguage – Interview Corpus*. (CESAR project) http://metashare.nytud.hu/repository/search/ (Utolsó hozzáférés: 2013. december 10.)

Szalai K. 2011. *Az ágencia nyelvi jegyei. Az aktív és passzív igék szerepe a narratívumokban.* PhD értekezés. Pécs: PTE BTK.
Szende A. 1994. *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Wertsch, J. V. 2005. *Voices of Collective Remembering.* Cambridge: Cambridge University Press.
Wortham, S. E. F. 1997. The commodification of classroom discourse. In: van Lier, T., Corson, D. (eds) 1997. *Encyclopedia of Language and Education. 6. Knowledge about Language.* Dordrecht–Boston–London: Kluwer. 251–260.

Szabó Tamás Péter – Mátyus Kinga

Óvodások és kisiskolások nyelvi ideológiái

Kulcsszavak: metanyelv, nyelvi ideológia, gyermeknyelv, nyelvi szocializáció, konverzációelemzés

1. Bevezetés

Dolgozatunkban azt vizsgáljuk, milyen metanyelvi rutinokkal rendelkeznek azok a gyermekek, akik formális, intézményi környezetben zajló másodlagos szocializációjuk elején tartanak, tehát óvodások, illetve alsó tagozatos kisiskolások. A korai iskolázáskor meglévő interakciós rutinok vizsgálata fontos lehet, hiszen később ezekre épülnek a további gyakorlatok, ugyanakkor a korai intézményi szocializáció vizsgálata a magyar metanyelvi kultúráról is sokat elárul, hiszen jellegzetes, hogy a szocializáló közeg mely rutinok begyakoroltatását tartja szükségesnek az iskolai (később pedig a szakmai) sikerekhez.

A metanyelv narratív természetének tételezésével, illetve az interakciós rutinok összevetésén keresztül történő nyelvifejlődés-vizsgálat ötletének felvetésével új szemléletet és témát kívánunk javasolni a magyar nyelvhasználókat vizsgáló szociolingvisztika, illetve a gyermeknyelvi kutatások számára.

2. A kutatás céljai. Elméleti megközelítések

Kutatásunk célja óvodások és kisiskolások (1–4. évfolyam) metanyelvi gyakorlatának összevetése, különös tekintettel nyelviideológia-építő tevékenységükre. Nemzetközi fórumokon publikált vizsgálatok alapján a magyarra adaptáltunk – és ezen adaptáció közben kibővítettünk – néhány adatfelvételi, illetve adatértelmezői eljárást (Szabó–Mátyus 2012). Vizsgálatunk megtervezése közben figyelembe vettük a magyar mint sztenderd nyelvi kultúra sajátosságait (vö. Milroy 2001, Kontra 2006), ennélfogva a nyelvi variabilitást és annak értékelését központi kérdésként kezeltük.

A gyermekek nagy arányban találkoznak metanyelvi szövegekkel, akár családi, akár óvodai-iskolai környezetben, és már kora kisgyermekkoruktól kezdve gyakorlatot szereznek nyelvi értékelő eljárásokban – egyebek mellett úgy, hogy megfigyelik, hogyan minősítik a felnőttek az ő nyelvhasználatukat (vö. Taylor 2011), különböző témájú narratívák révén pedig a metadiskurzusokban való részvételt is gyakorolják (Hutto 2008, Taylor 2012).

A gyermekek a beszéddel, a nyelvvel kapcsolatban is megismernek és alkotnak narratívákat, és ezek elsősorban témájukban, nem pedig szerveződésük módjában térnek el más narratíváktól, ezért tehát érdemes alkalmazni rájuk a diszkurzív szociálpszichológiában kidolgozott elméleteket és módszereket. Ezek szerint egy közösség társas viszonyai, a közösségi viselkedést szabályozó normák és az ezen normákat legitimáló (illetve

kritizáló) leírások és magyarázatok – egyszóval: ideológiák – társasan konstruáltak: diskurzusban jönnek létre, és a diskurzusok résztvevői tartják fenn vagy módosítják őket (vö. Potter–Edwards 2003). A társas értékekre történő szocializálás tehát a közösségi diskurzusokban való részvétel gyakoroltatását jelenti. A diszkurzív pszichológia ennek megfelelően a diszkurzív gyakorlat vizsgálatát – a diskurzusszervezés módjait, a diszkurzív-argumentatív pozíciók kijelölését, a felmerülő kifejezések kibomlását, kontextusfüggő használatát stb. – helyezi a középpontba (vö. Edwards–Stokoe 2004: 500).

A metanyelvhasználat hasonló szemléletű elemzése a magyarra vonatkoztatva is megjelent. A metanyelvet Laihonen (2008) nyomán határozzuk meg társasan konstruált, nyelvi vonatkozású (ön)reflexív diskurzusként (vö. Szabó 2012, különösen 86–87).

A fenti megfontolásoknak megfelelően egy összevető vizsgálat eredményeiből kiindulva mutatjuk be adatainkat, melyek két korpuszból származnak.

3. Az adatok forrása

Időrendben az első (2009. január–május közötti) anyaggyűjtés célja magyarországi (budapesti és vidéki, városi és falusi) általános és középiskolások és magyartanáraik metanyelvének vizsgálata volt. (Általános tudnivalókat Szabó (2012: 48–59) közöl.) E vizsgálatnak az alsó tagozatosokra vonatkozó modulja 47 főt, 6–10 éves általános iskolai diákokat érintett (a modul terjedelme 12,1 óra hangfelvétel). Az interjúk a kutató és egy vagy több (rendszerint két, legfeljebb hat) diák közreműködésével zajlottak. Erre a korpuszra – nevének angol rövidítése alapján – CHSM-IC-ként hivatkozunk a továbbiakban (vö. Szabó 2013; magyar rövidítése: MIM – Magyar Iskolai Metanyelvi Korpusz).

A második korpusz Mátyus Kinga kutatásaihoz kapcsolódóan jött létre 2012-ben. Az eltérő szocioökonómiai háttérrel rendelkező gyerekek által látogatott óvodákban zajló adatfelvétel elsősorban a gyermeknyelvi variabilitás vizsgálatára jött létre, de alkalmas több nyelvi szint (pl. fonológia, morfológia) vizsgálatára is. Egy modulja közös volt a CHSM-IC-évl (erről alább bővebben szólunk még). A kutató 4;6–5;6 éves gyermekekkel beszélgetett, egyszerre mindig egy fővel. A 62 interjúalany közreműködésével megvalósult interjúk összterjedelme 28 óra. Erre a korpuszra – angol rövidítése alapján – HUKILC-ként hivatkozunk a továbbiakban (vö. Mátyus 2013; magyar rövidítése: MONYEK – Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz).

Mindkét korpusz nemzetközi szabványoknak megfelelően annotált adatbázisként készült. A szövegek kutatók számára hozzáférhetők a *CESAR – Central and South-East European Resources* program keretében.

4. Példák

A két korpusz összevetésének ötlete azután vetődött föl, hogy a CHSM-IC interjúinak elemzése megmutatta: a korai iskolázás időszakában is komplex, viszonylag terjedelmes (20–40 perces vagy ennél is hosszabb) metanyelvi diskurzusok folytathatók a diákokkal (vö. Szabó 2012, különösen 202–205, 211–214). Az összevethetőség kedvéért azonos interjúprotokollt alkalmaztunk az óvodások esetében is. A félig strukturált interjúk a különböző (iskolai és azon kívüli) beszédmódokra és a nyelvhasználat minősítésére, javítására koncentráltak (a teljes leírást l. Szabó 2012: 279).

A kérdések a nyelvi variabilitás és az egyes változatok értékelésének témáját fokozatosan vetették fel. Különösen az iskolai és azon kívüli nyelvhasználat kérdése indított el

metadiskurzust. A gyermekek – korosztálytól függetlenül – kezdetben úgy fogalmaztak, hogy nincs különbség a különböző státuszú beszédpartnereknek címzett beszédben, amikor azonban rákérdeztünk, hogy mindenkinek ugyanúgy kell-e köszönni, a gyermekek saját tapasztalataikról alkotott narratívákon keresztül leírásokat és magyarázatokat (ideológiákat) alkottak a nyelvi variabilitásról.

A két korosztály válaszainak összevetésekor az volt az előfeltevésünk, hogy azok szerkezetében különbségeket fogunk találni. Elsősorban arra számítottunk, hogy az iskolások komplexebb, összefüggőbb szövegeket fognak alkotni, illetve iskolaspecifikus terminológiát fognak alkalmazni, és iskolai metanyelvi rutineljárásokra fognak hivatkozni, hiszen – az óvodával szemben – az iskola nemcsak felkínál metanyelvi szövegeket (pedagógusi értékelések és utasítások formájában), hanem azok aktív előállítását is megköveteli a diákoktól (szóbeli feleletekben és írásbeli dolgozatokban). A metanyelv fokozott használata a gyermekek számára új iskolai közlésműfajok (szóbeli felelet, írásbeli dolgozat, tudásfelmérő teszt kitöltése, olvasónapló stb.) tanulásakor-tanításakor, illetve az ezeket tárgyaló reflexiókban is megfigyelhető. Egyes preskriptív tevékenységformák, például küljavítások is jellemzik az iskolai diskurzusokat (erről bővebben Szabó (2012: 122–136) tájékoztat).

Az adatok összevetését a már ismertetett azonos interjúmodul-szerkezet tette lehetővé. Az elemzéskor kiemelten figyelembe vettük, hogy a gyermekek válaszai a kutatóval való együttműködésük eredményei, tehát minden szöveg közösen létrehozott konstrukcióként értelmezhető.

Korpuszunk annotációit és az adatok interpretációját összehangoltuk, egymás anyagának kontrollelemzői voltunk, a vitás eseteket konszenzussal zártuk.

Terjedelmi okokból eredményeink összegzéséből (1. táblázat) indulunk ki, és ezek magyarázata közben adjuk elő a példaelemzéseket.

1. táblázat
Óvodások és kisiskolások metanyelvi produkciója – összevetés

	Óvoda	**Iskola**
Felmerülő kifejezések magyarázata	Példák *(hülye, buta)*	Példák és idézett definíciók
Magyarázattípusok	Büntetésekről szóló narratívák (tekintélyek: szülők, óvónő, Isten) – operáns kondicionálás hátterű ideológiák	Dekontextualizált válaszok (a kontextus később következik, ha van egyáltalán; a példák elicitációja nehezebb), büntetésekről szóló narratívák
Ágencia és hang (vö. Aro 2012)	Tekintélyekre hivatkozás narratívákban (ritka a tekintély idézése)	Tekintélyek hangjának asszimilációja és idézése, tekintélyekre hivatkozás narratívákban
Érvelés alapja	Beszédaktusok tiltása, pl. undor/nemtetszés kinyilvánítása (pácienskén)	Változatok értékelése előíró szemlélettel (ágensként), beszédaktusok tiltása (ágensként vagy pácienskén)

Az adatok elemzésekor négy szempont kiemelését javasoljuk hasonló célú vizsgálatok számára.

Metanyelvi szövegekről lévén szó, a nyelvhasználat egyes jelenségeire vonatkozó terminológia vizsgálata két szempontból is érdekes lehet. Első kérdésünk az, hogy kinek a fogalmait követi a diskurzus, tehát ki használ először bizonyos terminusokat, ki vet fel témákat. Az óvodásokkal folytatott beszélgetéseknél a kutató diskurzusszervező szerepe jóval erősebb volt, mint azt az (1) példa mutatja. (Az FW1 jelölés az interjúvezetőt, a CH1 az óvodás gyermeket jelöli. Az átírás a CHILDES konvencióin alapul.)

(1)
*FW1: és vannak olyan szavak, amiket nem szabad mondani?
*CH1: mhm . például azt , hogy *buta* vagy *hülye*.
*FW1: így van . miért nem szabad ezeket a szavakat mondani?
*CH1: mert mert csak a felnőttek mondhatják ezt.
*CH1: a < gyerekeknek nem illik. >
*FW1: [<] <a felnőtteknek > szabad ? tényleg?
*FW1: de miért van az , hogy a felnőtteknek szabad .
*FW1: a gyerekeknek meg nem szabad ?
*CH1: azért , mert mert a nem a gyerekek fegyelmeznek , hanem a felnőttek. a többit nem tudom .

A kisiskolások gyakrabban kezdtek önállóan új témákba, hoztak be fogalmakat a diskurzusba. Első osztályos fiúval beszélgetünk arról, hogy mi a különbség a gyermekek és a felnőttek beszéde között (az IV jelölés az interjúvezetőt jelöli, a szám a diák azonosítója; az említett neveket megváltoztattuk):

(2)
561: […] a felnőttek általába, mármint ö szinte mindig választékosak és a gyerekek, szóval nem teljesen választékosak. [...]
IV: Ö mit értettél az alatt, hogy ö hogy *választékosabb*? Milyen milyen az a *választékos*?
561: Milyen az a *választékos?* Hát hogy én is az vagyok meg a Bence is és hogy megválasztják a szavaikat, hogy ö mit mondanak a felnőtteknek és a gyerekekkel [!]

A diák az általa a diskurzusba emelt fogalmat nem kontextusfüggetlen, absztrakt definícióval magyarázza (ezek száma az életkor előrehaladtával, feltehetően a nyelvtanórák hatására, nő), hanem a terminus által jelölt tipikus denotátumokra (saját magára és a szintén jelen lévő osztálytársára) ad példát. Definíciója egyben önidentifikáció is, felnőttek hangját idézi meg („én is az vagyok meg a Bence is"): feltehetően tanári értékelő megnyilatkozást formál újra („választékos vagy" → „választékos vagyok"). Hasonló eset fordul elő akkor, amikor a diák válaszként a kutató kérdését fogalmazza át (ez különösen óvodásokra jellemző, iskolásoknál ritkább).

Mivel a nyelvi ideológiáknak jelentős szerepük van fennálló társadalmi gyakorlatok legitimálásában (vö. Potter–Edwards 2003), rákérdeztünk a sztenderdista kultúrákban oly gyakori küljavítások és nyelvi minősítések recepciójára is. Az óvodások általában a büntetésekkel és a büntetés elkerülésével hozták összefüggésbe a nyelvi alternatívák közötti választást:

(3)
***CH1:** mer [: mert] ha csúnyán beszélsz, akkor (...) anyukád főleg pofán vág .
***CH1:** de ha nem beszélsz csúnyán, akkor nem vág pof [//].

(4)
***FW1:** mért nem mondunk csúnya szavakat?
***CH1:** mert akkor nem szeret minket az Isten.

Feltűnő ezekben az esetekben, hogy a magyarázat azonos egy tipikus nyelvhasználati helyzetről alkotott narratívával. E történetekben a normakonstrukció szempontjából aktív fél, az ágens rendszerint a szülő vagy a pedagógus, a gyermek pedig páciens, vagyis kiszolgáltatott, elszenvedő szerepben jelenik meg.

Az ágencia az ideológiakonstrukcióban való részvétel és az elhangzó kijelentések hitelességének megkonstruálása szempontjából („ki felelős a kijelentések helytállóságáért?") különösen lényeges kérdés. Iskoláskorban érvelési stratégiaként már megjelenik a tekintélyi személyek explicit közléseinek egyenes vagy függő idézése is. Kutatói felvetésre a *de viszont* megítélése a téma (vö. Szabó 2012: 157–163):

(5)
291: Régen én is használtam, aztán az apukám egyszer rám sz- szólt, hogy » vagy *de*, vagy *viszont* « . == És én azóta megjegyeztem ==
292: == Mert ugyanaz a kettő. ==

A fenti példa a tekintélyi hang („az apukám") idézésére ad példát, emellett pedig arra, hogy a diákok nemcsak kutatói kérdésre, hanem önkezdeményezéssel is alkotnak ideológiákat. A 291. számmal jelölt kislány csak ismertette az édesapja által elmondott szentenciát, a 292. viszont legitimálta, voltaképpen racionalizálta ennek a szabálynak a létét: 'azért kell vagy egyiket, vagy másikat választani a két szó közül, mert funkciójuk azonos'. Ideológiával tehát nemcsak fennálló gyakorlatot, hanem ideológiát is lehet legitimálni, és ennek technikájával már ezek a kilencéves lányok is tisztában vannak.

Az iskolában eltöltött idő előrehaladtával a válaszok egyre inkább elszakadnak a konkrét szituációktól, és a kommunikációs narratíva már nem kiinduló- (és egyben vég-)pontként, hanem mintegy az ideológia illusztrációjaként jelenik meg. (Az ágenciával és a tekintélyi hangok idézésével kapcsolatban elsősorban Aro (2012) elemzéseit vettük figyelembe.)

A gyermekek érvelésmódjára és a nyelvhasználati jelenségek értékelésére óvodáskorban elsősorban a beszédaktusok felőli megközelítés jellemző:

(6)
***FW1:** és mit jelent még az , hogy szépen beszélünk ?
***CH1:** azt , hogy öö@fp hogy (...) öö@fp azt , hogy hogy hoogy nem azt mondjuk , hogy *fúj torta*.

Iskoláskorban jelenik meg és válik egyre gyakoribbá a – sértő, morálisan elítélendőnek beállított beszédaktusok tiltásával párhuzamosan megjelenő – preskriptív értékelés, amely feltehetően az iskolai célzott metanyelvi gyakorlatok hatását mutatja. Egy kilencéves fiú például a következőket mondta saját küljavítási gyakorlatával kapcsolatban:

(7)
071: S amikor ha valaki azt mondja, hogy *add oda*, akkor én kérdezem, hogy „kinek?”. Mert ö úgy kéne mondani, hogy *add ide*.

(8)
071: Mert [az *add ide*] értelmesebb szó, mint a *add oda* vagy *(2 mp)* vagy *enyimé*.

Az axiomatikus megfogalmazás („úgy kéne mondani”, „értelmesebb”) forrása nem azonosítható be, az értékelés tehát nem köthető személyhez (ez a megoldás a felelősségviszonyok egyértelmű kijelölése helyett általánosít és abszolutizál). A (7) példa esetében önkezdeményezett válaszról van szó, a (8) részletben a diák kutatói kérdésre reagál (a kérdés azt firtatja, hogy miért javítja az *add oda* kifejezést). Az értékelés skalaritása is megjelenik: az „értelmesebb” kifejezés – amely a diák által bevezetett terminus a társalgásban – azt jelzi, hogy a szavakat az értelmesség dimenziója mentén sorba lehet állítani. Feltehetően az iskola metanyelvi szocializáló hatásával magyarázható, hogy a diák a fennálló preskriptivista gyakorlat (saját küljavítása) legitimálására a büntetéselkerülésnél szofisztikáltabb magyarázatokat ad, és absztrahált, személyhez nem köthető ideológiák („úgy kéne mondani”), valamint skaláris értékelő terminusok („értelmesebb”) használatával beszél a nyelvről. Efféle értékelés óvodáskorban nem jelenik meg, abban az életkorban egyértelműen a büntetésnarratívák, illetve a büntetéselkerülés kifejezései dominálnak.

5. Összegzés és kitekintés

Dolgozatunkban elemzési szempontokat vetettünk fel a formális metanyelvi szocializáció előtt, illetve kezdetén álló gyermekek metanyelv-használatának vizsgálatához.

A CHSM-IC 7. és 11. osztályos diákokkal készített interjúinak eddigi elemzése alapján az a kép látszik kirajzolódni, hogy miután általános iskolában a sztenderdista diskurzusok elemeit széles körben asszimilálják a diákok saját szövegeikbe, középiskolában (főként gimnáziumokban) a sztenderdizmus relativizációjával egyidőben a nyelvi homogenizmus (vö. Lanstyák 2010) is egyre nagyobb teret kap. A metanyelvi diskurzusok heterogénebbekké válnak, a diákok repertoárja bővül, amennyiben egyre több pozícióból tudnak érvelni, akár egymásnak ellentmondó argumentációs bázisra alapozva is. Az óvodások és a kisiskolások metanyelvi szövegei tehát egy hosszú szocializációs folyamat kiindulási pontjaként érdemelnek kitüntetett figyelmet.

Irodalom

Aro, M. 2012. Effects of authority: voicescapes in children’s beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics* 22. évf. 3. szám. 331–346.

Edwards, D., Stokoe, E. H. 2004. Discursive psychology, focus group interviews and participants’ categories. *British Journal of Developmental Psychology* 22. évf. 4. szám. 499–507.

Hutto, D. D. 2008. *Folk psychological narratives: The sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Kontra, M. 2006. Sustainable linguicism. In: Hinskens, F. (ed.) 2006. *Language Variation – European Perspectives*. Amsterdam: Benjamins. 97–126.

Laihonen, P. 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 12. évf. 5. szám. 668–693.

Lanstyák I. 2010. Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia. In: Beke Zs., Lanstyák I., Misad K. (szerk.) 2010. *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában.* Pozsony: Stimul. 117–133.

Mátyus, K. 2013. *HUKILC: Hungarian Kindergarten Language Corpus.* (CESAR project) http://metashare.nytud.hu/repository/search/ (Utolsó hozzáférés: 2013. október 14.)

Milroy, J. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5. évf. 4. szám. 530–555.

Potter, J., Edwards, D. 2003. Sociolinguistics, cognitivism, and discursive psychology. *International Journal of English Studies* 3. évf. 1. szám. 93–109.

Szabó T. P. 2012. *„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos". A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében.* Dunaszerdahely: Gramma.

Szabó, T. P. 2013. *CHSM-IC: Corpus of Hungarian School Metalanguage – Interview Corpus.* (CESAR project) http://metashare.nytud.hu/repository/search/ (Utolsó hozzáférés: 2013. október 14.)

Szabó, T. P., Mátyus, K. 2012. *Towards a developmental folk linguistics.* Paper presented at Sociolinguistics Symposium 19. Berlin: Freie Universität.

Taylor, T. J. 2011. Language development and the integrationist. *Language Sciences* 33. évf. 4. szám. 579–583.

Taylor, T. J. 2012. Understanding others and understanding language: How do children do it? *Language Sciences* 34. évf. 1. szám. 1–12.

Szentgyörgyi Rudolf

Kétnyelvűség a középmagyar kori boszorkányperekben

Kulcsszavak: kétnyelvűség, történeti kétnyelvűség-kutatás, hivatali regiszter, boszorkányperek

1. A történeti kétnyelvűség és az alkalmazott nyelvtudomány

A szinkrón kétnyelvűség számos szempontból vizsgálható és vizsgálandó kutatási terület. Vizsgálhatjuk mind a társadalom, mind az egyén felől közelítve. Társadalmi vetülete szoros kapcsolatban áll a társadalmi és nyelvi beilleszkedés, ezzel összefüggésben a szocializáció, továbbá a nyelvi presztízs, a nyelvtervezés, a nyelvpolitika, az oktatáspolitika (stb.) kérdéseivel, ugyanakkor ide sorolhatjuk területi változatainak feltérképezését is. Egyéni (pszichológiai) vetülete pedig a beszédfejlődés, az anyanyelv-elsajátítás, a neveléslélektan, a személyes presztízs, az ún. félnyelvűség (stb.) problémaköreivel, illetve vizsgálatával van összefüggésben. Egyúttal az is kirajzolódni látszik, hogy igen szorosan érintkezik egymással e kérdéskör „elméleti", illetőleg „alkalmazott" nyelvészeti oldala.

A történeti kétnyelvűség vizsgálata ugyanakkor – természetéből fakadóan – pusztán elméleti keretben lehetséges. Mindenekelőtt tehát fel kell tennünk a kérdést: Milyen hozadéka lehet a történeti vizsgálatnak az alkalmazott nyelvészet számára? Egyfajta prekoncepcióként a következő általános megjegyzéseket tehetjük: 1. A „Historia est magistra vitae" jegyében a múltra vonatkozó tudományok tükröt tartanak elénk, segíthetnek a jelen folyamatainak megértésében, továbbá példaként szolgálhatnak, cselekvésmintákat adhatnak. 2. A kétnyelvűség jelen folyamatainak kutatója gyakran szembesül saját (szocio)pszichikai „érintettségével". A múltbéli folyamatok feltárása lehetőséget teremt a távolságtartó, objektív szemlélet kialakítására. 3. Tudatosítanunk kell a különbségeket is: a múlt jellemzőit ugyanis gyakran eltérő társadalmi, politikai (stb.) feltételek, körülmények határozhatták meg.

2. A vizsgálat forrásai

Vizsgálatom forráscsoportja a középmagyar kori boszorkányperek szövegeinek legutóbbi kiadásai (MBF. 1–4., NB., SB.). Ehelyütt csupán utalni szeretnék rá, hogy a *boszorkányper* fogalom sem tematikai, sem műfaji szempontból nem egységes perügyletek, jogi dokumentumok gyűjtőfogalma.

E középmagyar kori forráscsoport látszik (további: egyéb városi, úriszéki stb. peranyag mellett) a legalkalmasabbnak a kétnyelvűség vizsgálatára. Ezt négy kiemelt szempont is alátámaszthatja: 1. E források egy része (különösen a tanúvallomások) az élőbeszédhez legközelebb álló megnyilatkozás. 2. A szövegek közvetve, de akár közvetlenül is feltáruló (tudatosan és nem tudatosan közölt) szubjektív nyelvi adatokat közölnek, melyek részint a vallomást tevőnek saját anyanyelvére, kétnyelvűségére utaló

megnyilatkozásai, részint további említett személyekre, illetőleg a nyelvi környezetre vonatkozó információk. 3. A jegyzőkönyvek műfaji-formai sajátosságai közvetlenül is kínálják a vonatkozó szociolingvisztikai változók vizsgálatának lehetőségét. 4. A forrásanyag térbeli tagolódása területi szempontokat érvényesítő, összehasonlító vizsgálatok lehetőségét is kínálja.

Az alábbiakban (elsősorban a terjedelmi keretek okán) eltekintek a szövegek részletes elemzésétől (esettanulmányra l. Szentgyörgyi 2007a, 2007b, 2007c; szövegpéldákat bemutató, átfogó elemzésre l. Uő 2013), ehelyett értékelő-összefoglaló megállapításaimat kívánom közreadni.

3. A történeti kétnyelvűség középmagyar forrásainkban

A kétnyelvűség megítélése a szakirodalomban nem egységes. Magam a következő definíció alapján dolgozom: „kétnyelvű az, aki mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szociokulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban [...]) rendszeresen használ" (Bartha 1999: 40).

A magyar nyelvet, illetve nyelvhasználókat (is) érintő szinkrón kétnyelvűség tipológiáját leginkább a következő szempontok mentén szokás felvázolni: 1. Eredete szerint: természetes (spontán) vagy mesterséges (kulturális). 2. Kiterjedését tekintve: kétoldalú (bilaterális) vagy egyoldalú (unilaterális). 3. Hatékonyságára nézve: cselekvő (aktív) vagy befogadó (passzív). 4. A kompetencia szempontjából: kiegyenlítődött (balansz) vagy egyenlőtlen (domináns). 5. A nyelvi kontaktushatás szempontjából: stabil (gyenge kontaktushatás), nyelv-visszaszorulási helyzet (erős kontaktushatás), illetve maradványhatás (nyelvcserehelyzet). Természetesen a kétnyelvűség további szempontok (a nyelvelsajátítás módja, a nyelvi környezet megléte, hiánya stb.) mentén is vizsgálható (mindenre l. Bartha 1999: 195).

A történeti vizsgálat során a kétnyelvűséget legelső lépésben az alábbi két szempont mentén célszerű meghatározni: 1. A nyelvhasználó szempontjából: a vizsgálandó forrás egyéni vagy közösségi kétnyelvűség vizsgálatát teszi-e lehetővé? 2. A nyelvhasználati regiszter szerint: az informális (magánéleti) vagy a formális (közéleti, hivatalos) kétnyelvűség tanulmányozható-e az adott dokumentum segítségével? Az alábbiakban ez utóbbi szempont mentén kívánok megállapításokat tenni, rámutatva, hogy a kérdéskörnek nyelvspecifikus jellemzőivel is szükséges számolnunk.

4. A formális kétnyelvűség vizsgálata

A formális kétnyelvűség vizsgálata eltér a hagyományos kétnyelvűség-vizsgálatoktól, hiszen ez esetben közvetlen módon dokumentumok kétnyelvűségéről teszünk megállapításokat, melyek csupán közvetetten utalhatnak (az adott regiszteren belül) a mögöttes nyelvhasználóra. (Szemben az informális kétnyelvűséggel, mely a nyelvhasználót közvetlenül jellemzi.)

A formális kétnyelvűség „szervező nyelve" a latin. Ebből következően a vizsgálat során célszerű szem előtt tartanunk egyfelől, hogy a hivatali regiszter vonatkozó sajátosságai elsősorban a latin nyelvhasználathoz való viszonyulásban ragadhatók meg, másfelől pedig, hogy a latin – valamennyi egyéb vizsgált nyelvvel szemben – exogén módon vesz részt a kétnyelvűségben, azaz (a hivatali írásbeliségen és esetleges szóbeliségen kívül) jellemzően nincs saját nyelvi környezete.

Meg kell még jegyeznünk, hogy a hivatali nyelvhasználatban természetszerűleg a latin nyelv rendelkezik a legnagyobb presztízsértékkel. Ezt jelzi többek között, hogy egyes kiemelkedően fontos (összegző jellegű, határozatot tartalmazó stb.) dokumentumok gyakran egynyelvűek, kizárólag latinul fogalmazódnak. A két-, illetve többnyelvűség mindenekelőtt a közvetlen tanúkihallgatási jegyzőkönyvekben ragadható meg.

4.1. A latin–magyar kétnyelvű dokumentumokban jellemzően latinul állnak a jegyzőkönyvek formuláris részei, így 1. a per helyének, idejének, egyéb körülményeinek leírása, 2. a tényállás rövid felvázolása, 3. a megerősítés módja, 4. az aláíró személyek említése. Itt jegyezzük meg, hogy ez a dokumentumtípus a folyamatos latin szövegben a helyneveket magyarul említi, pl. „In possessione *Nyék,* insula *Csallóköz*" (MBF. 2: 397). Ugyancsak formulaszerű – tehát általában latin – a tanú azonosítását szolgáló adatok (név, családi állapot, életkor stb.) említése, ám – szemben a keresztnévvel – a családnevet akkor sem fordítják latinra, ha az kézenfekvő lenne (keresztnévi eredet, foglalkozás stb.).

A hivatali nyelvhasználat jellemzője e periratokban, hogy immár a tanúvallomások folyamatos magyar szövegében is latinul állnak: 1. egyes jogi kifejezések (*testis, incatta, dominus actor, jurata examinata fatetur* stb.); 2. a tanúknak egységesen feltett kérdések sorát bevezető *De eo utrum?*; 3. a vizsgálatot végző személyek, illetőleg a nemesek említése; 4. az úgynevezett mentegetőző formula (*salva venia, salvo cum honore, s[uis] v[verbis]* stb.). Ez utóbbira l. pl. „a másik támaszig *(cum respectu dicendi)* mezítelen seggel csúszott-mászott" MBF. 3: 447, vagy: „nagyanyám asszony békötvén lábomat *(salvo honore)* magam ganéjával" MBF. 4: 58 stb.

4.2. A latin–német kétnyelvű iratok kétnyelvűsége hasonló. Különbségeket abban figyelhetünk meg, hogy a latin–német iratok lejegyzői sokkal jellemzőbben élnek a latin formulák rövidítésével, illetve a (folyamatos) német nyelvű perszövegeket ritkábban terhelik szövegbe ékelt latin jogi kifejezések.

Érdemes rápillantani a latin–magyar–német többnyelvű szövegekre is. Ezekben azt tapasztaljuk, hogy a vallomásokat minden résztvevő (ugyanazon kihallgatáson belül is) saját anyanyelvén teheti, illetve, hogy a helyneveket akár latin formulában, akár német név részeként magyar nyelven említik (pl. „Pertus Khürschner Inhabitator Civit[a]tis *Segesvár*" SB. 91; „Emericus Telmann de *Sz[ent] László*" SB. 113), ami a hivatali helynévhasználat mikéntjére világíthat rá.

4.3. A latin–szlovák kétnyelvű iratokban az alkalmazott két nyelv még inkább elkülönül. Az összefüggő szlovák vallomásszövegekben nemigen találunk latin (jogi) kifejezéseket. Előfordul, hogy amikor latinról szlovákra vált a szöveg (kezdődik maga a vallomás), a fogalmazó nyelvileg indexálja (pl. „In tortura itaque [...] fassa est [...] *in lingua sclavonica,* ze ona thotisto giz Wrablowa gednu" MBF. 2: 348).

Különösen is figyelemre méltók a latin–magyar–szlovák többnyelvűség forrásai. Jellemzően nincsenek háromnyelvű periratok. Magyar–latin és szlovák–latin periratok külön készülnek (akár fordításként), abban az esetben is, ha magyar és szlovák anyanyelvűek egyaránt megszólalnak ugyanabban a perben. A településnevek említése szintén figyelemre méltó: a szlovák szövegben ez is szlovákul történik. (L. pl. magyar szövegben: *Nagy Bresztovány,* latin formulában latinosított magyar név: „Testis Georgius Krisko incola *Nagy Bresztovanensis*", a szlovák szövegben azonban: „obiwatwluw *Welko Brestowanskich* Manželky" MBF. 2: 404–5, szemben a német szövegbeli említésekkel).

4.4. A latin–egyéb nyelvi szövegekről. 1. Délszláv nyelvek: történelmi okokból a délvidékről nem maradtak fenn dokumentumok (feltehetően nem is igen folytak ilyen jellegű perek). 2. A ruszin anyagok még nincsenek feldolgozva. 3. Nem találunk román nyelvű periratokat, ami azért furcsa, mivel e területek dokumentumainak többsége már megjelent, illetve a személynevek alapján úgy tűnik, hogy jócskán voltak e jogi ügyleteknek román etnikumú szereplői is.

5. Az informális kétnyelvűség dokumentálható jellemzői

Az informális kétnyelvűség dokumentálható jellemzői az alábbiakban foglalhatók össze.

5.1. A magyar és német nyelvű vallomások egyazon jegyzőkönyvben is helyet kapnak, a vallomástévő anyanyelve szerint. A másnyelvű megnyilatkozást a vallomástévők – egyben a természetes kétnyelvűség igazolásául – az eredeti nyelven idézik. Pl. „Mechel Pulvermacher […] Sagte Sie zu mir beÿ meinem Tisch: die Leüt sagen ich seÿ ein Trudt, *de nész Szememb[e], ha vagyok Boszorkány, vagy nem?*"; vagy: „Dorothea Uxor Johannis Schiffters (…) sagt mein Mann, es gehet Sie recht wie man Pflecht zu reden: *Szász kerekegyel*" ['kerekedjél el, távozz'] (SB. 101).

5.2. Hasonló megfigyeléseket tehetünk a magyar és szlovák nyelvű megnyilatkozások esetében is (attól eltekintve, hogy a vallomások lejegyzései a vallomástévők anyanyelve szerint külön dokumentumban szerepelnek). Pl. „a hadnaggyal együtt még viszamentenek (sic!) és kérdezték tőle, melliket menti, megnevezze, és mondott osztán, mind a kettőt mentem. De tótul monta: – *odvolavam linczianszky obba*" (MBF. 2: 334).

E periratok (magyar és szlovák) nyelvi homogenitását ugyanakkor az is jelzi, hogy a másnyelvű idézés gyakrabban szerepel fordításként. Pl. „azon szolgálónak megparancsolta, mondván tótul, te ördög az anyádban, itt légy" vagy: „Domb János a szolgálókat ördög anyátokba ti kurvák, tótul szidta" (MBF. 4: 567, 568).

5.3. A hivatali kétnyelvűségről mondottakkal szemben, ha csekély mértékben is, jelen van a magyar–román informális kétnyelvűség. Lásd pl. „Megharagudván az apjára […] ezt mondván: *Tu si a tse vake kare aj dat mie, ni ke laj furat*" 'Azt a tehenet is, amelyet nekem adtál, te loptad' (NB. 301).

A román nyelv megítélésével kapcsolatosan – a források hallgatása okán – számos nyitott kérdés marad. A további kutatásoknak talán az efféle megnyilatkozásokat is érdemes lesz mérlegelnie: „Ezen ördöngös vendégeskedésbe sem gyertya, sem tűz nem volt, mégis ilyen fényes világosságú vala a' táncoló palota. Világos-vári mulatságba mind *oláhul beszéltek*" (MBF. 3: 108).

6. A történeti kétnyelvűség vizsgálatának tanulságai

A történeti kétnyelvűség vizsgálatának a következő általános – a mai nyelvi képpel is kapcsolatba hozható – tanulságai fogalmazhatók meg.

A formális kétnyelvűséggel kapcsolatban: 1. A történeti anyag elsősorban a dimenzionális (tér, idő, társadalom összefüggéseire reflektáló) vizsgálati lehetőséget kínálja, a lélektani, pszicholingvisztikai aspektusok kevéssé kerülnek előtérbe. 2. A formális kétnyelvűség részben hasonlóképpen működik különböző nyelvek esetében, pl. a többi nyelv fölé boltozódó latinság – mely senkinek nem anyanyelve – biztosít egyfajta érzelmi távolságtartást (vö. ma az angol mint lingua franca, szemben a Kárpát-medence mai

államnyelveivel). 3. A latin mellett bármelyik (magyar, német, szlovák) nyelv részt vehet a hivatali nyelvhasználatban (nincs mai értelemben vett államnyelv). Az esetleges ruszin anyag még feldolgozásra vár, a román nyelv helyzete kérdéses. 4. Ugyanakkor történeti szinkrón különbségek is kirajzolódnak: más módon rendelődik egymás mellé a magyar és a német, illetőleg a magyar és a szlovák nyelv. 5. A fordítás, tolmácsolás, közvetítés vagy a kétnyelvűségből fakadóan spontán módon történik, vagy ennek biztosítása – a hivatalok felkészültek a többnyelvűségre – a jogi apparátus feladata.

Az informális kétnyelvűségre vonatkozóan: 1. A természetes kétnyelvűség hasonlóképpen működik bármely két, anyanyelvként funkcionáló nyelv esetében (nemigen mutatható ki presztízskülönbség). 2. A két- vagy többnyelvűség a területiség (lokális érintkezés) mentén valósul meg. 3. A nyelv nem identifikációs, hanem kommunikációs eszköz. 4. Az identifikációs erő más jellegű, és más forrásokból táplálkozik, illetve inkább mellé-, mint alá-fölé rendelő viszonyokba rendeződik. 5. A forrásokból – természetesen – nem mutatható ki mai értelemben vett, nyelvvel definiált nemzettudat.

A kétnyelvűség e két változata közötti kapcsolatról pedig általánosságban elmondható, hogy a természetes kétnyelvűség erősödésével a föléjük boltozódó hivatali latin nyelv presztízse is növekszik.

Irodalom

Bartha Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szentgyörgyi R. 2007a. A magyar–szlovák kétnyelvűség változatai egy XVII. századi boszorkányperben. In: Hoffmann I., Juhász D. (szerk.) 2007. *Nyelvi identitás és a nyelv dimenziói.* Debrecen–Budapest: Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság. 329–343.

Szentgyörgyi R. 2007b. Egyéni és közösségi kétnyelvűség. Történeti szociolingvisztikai esettanulmány. In: Benő A., Fazakas E., Szilágyi N. S. (szerk.) 2007. *Nyelvek és nyelvváltozatok 2.* Kolozsvár: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége. 333–343.

Szentgyörgyi R. 2007c. Pozsony vármegye XVII. századi nyelvjárásai a hivatali írásbeliségben. In: Guttmann M., Molnár Z. (szerk.) 2007. *V. Dialektológiai Szimpozion.* Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszéke. 252–264.

Szentgyörgyi R. 2013. A kétnyelvűség változatai és változásai a középmagyar korban. In: Fazekas E., Juhász D., Terbe E., Zsemlyei B. (szerk.) *Tér, idő és kultúra metszéspontjai a magyar nyelvben.* Megjelenés előtt.

Források

MBF. = *A magyarországi boszorkányság forrásai.* 1. Bessenyei J. (szerk.) Budapest: Balassi Kiadó, 1997. 2. Bessenyei J. (szerk.) 2000. 3. Kiss A., Pál A. S. (szerk.) 2002. 4. Tóth G. P. (szerk.) 2005.

NB. = *Nagybányai boszorkányperek.* Balogh. B. (szerk.) Budapest: Balassi Kiadó, 2003.

SB. = *Segesvári boszorkányperek. Schäßburger Hexenprozesse.* Hagenthurn E. (szerk.) Budapest: Balassi Kiadó, 2010.

KULTÚRA, KÖZÖSSÉG, KOMMUNIKÁCIÓ

Bódi Zoltán

Nyelvi kultúra és nyelvi viselkedésmód a közösségi médiában

Kulcsszavak: közösségi média, kapcsolatépítő oldalak, nyelvi viselkedésmód, nyelvi attitűd, helyesírás

1. Bevezetés és módszertan

A tanulmány a közösségi médiának, azon belül is a médiabloggereknek a helyesíráshoz, írásbeli normákhoz való viszonyát vizsgálja. A kutatás középpontjában egy blogtársaság áll, amely egy rádióműsor alkotói gárdájából áll össze (http://netidok.postr.hu). A Magyar Rádióban, a Petőfi rádión hallható *Netidők* című műsorról, illetve az ehhez kötődő médiablogról van szó, amelynek témája a digitális kultúra. A műsort civilek, tehát nem hivatásos rádiósok közreműködésével készítik asztaltársasági formában, aktuális informatikai, digitális kultúrához kötődő témákról beszélgetve, és a blog is hasonló struktúrájú. A készítők a digitális világ különböző területeinek a szakértői, akik minden adásban más és más témáról beszélnek. A műsor blogjában minden napra (jellemzően a hétköznapokra) a társaság egy-egy tagja publikál egy blogbejegyzést, amely általában a műsorban elhangzott témához kötődik.

Azért ilyen blogtársaságot választottam vizsgálatom tárgyául, mert a közösségi médiának ez ideális példája: egyszerre mutatja a blogok műfaji jellemzőit, és rendelkezik médiaszerű tulajdonságokkal is (médiatermékhez kötődik, időbeli és tematikai rendszeresség, szerkesztettség jellemzi).

A közösségi média helyesírási jellemzőinek a bemutatásához kontrollcsoportként a mainstreambe, azaz a fősodorba tartozó, piacvezető hazai hírportálok *(Origo, Index)* kiemelt címlapsztorijait vizsgáltam.

A vizsgálat időtartama 2012. július 9-től 27-ig terjedt, tehát csaknem három hét időtartamot ölelt fel a nyári időszakban, amikor a nagy sporteseményektől (labdarúgó Európa-bajnokság, olimpia) mentes hetekben voltunk, valamint a nyári szünet miatt a politikai témák sem domináltak annyira, hogy a tematikai egyhangúság torzíthatta volna a vizsgálati anyagot. A *Netidők* blogtársaság tematikus médiablognak fogható fel (Csala 2005, Juhász 2010), de a digitális kultúra annyira tág fogalom, hogy a tematikai változatosság itt is igen nagy mértékű.

A helyesírási hibákkal azért foglalkoztam, mert az általános vélekedések szerint ez az egyik legszembeötlőbb és legneuralgikusabb pontja az online szövegeknek (Bódi 2004). Az általános elvárásokat pedig egy másik kutatás adataival igazolom, tehát szekunder vizsgálatot is végzek a kézzelfogható állítások bizonyítására.

A szekunder elemzés alapjául szolgáló kutatás jellemzői a következők. A felmérést az NRC Kft. 2012. július 23–27. között végezte 1000 internethasználó online megkérdezésével. Az adatbázist a Millward Brown és a TNS Hoffmann piackutató cégek

*Nemzeti Olvasottság Kutatás*ának offline adataival súlyozták, így az a legfontosabb demográfiai ismérvek tekintetében reprezentatív a legalább hetente internetező 18–75 éves magyar lakosságra nézve. Ezekből a nagyon jól szegmentált és a hazai internetezőkre reprezentatív adatokból a mostani vizsgálatomban – a lényegre törő interpretálás miatt – kiemeltem a weben rendszeresen író internetezőket (összesen 212 fő).

Mind a szekunder kutatás, mind az elsődleges adatfelvétel időpontja minden médiatípus esetében azonos időszakra (2012 júliusára) esik, ami javítja az adatok összevethetőségét. A *Netidők* blogtársaság a vizsgált időszakban összesen 11 bejegyzést publikált, ezért az összevethetőség miatt a hírportálokból is 11 cikket emeltem ki ebből az időszakból (hatot az *Origó*tól, ötöt az *Index*től).

2. Hipotézisek

Fő hipotézis:

1) A közösségi média nyelvhasználata elszakad a hagyományos, professzionális média nyelvhelyességi, helyesírási, műfaji normatíváitól, és érvényesül benne a tartalom-előállító nyelvi kreativitása, idiolektusa, helyesírási attitűdje.

Alhipotézisek:

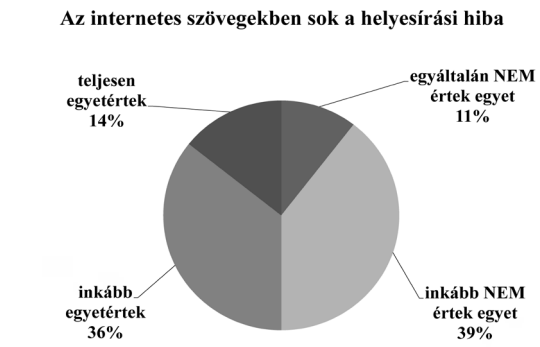
2) A blogok nyelvi megformáltsága sokkal alacsonyabb, mint az online portáloké.
3) A blogok helyesírási szempontból sokkal inkább szerzőfüggőek, mint az online portálok cikkei. Ebből következik, hogy az online portálokon egyenletesebb a hibaeloszlás a cikkek közt, mint a blogokon a szerzők között.
4) Az online portálok helyesírása is elmarad az elvárásoktól, tehát itt is előfordulnak súlyos helyesírási hibák, ám sokkal kisebb arányban, mint a blogokban.
5) Mindkét médiatípusban arányos a szöveghossz a hibamennyiséggel.
6) A blogok esetében jóval többféle helyesírási hiba fordul elő, mint az online hírportálok esetében.

3. A szekunder kutatás eredményeiből

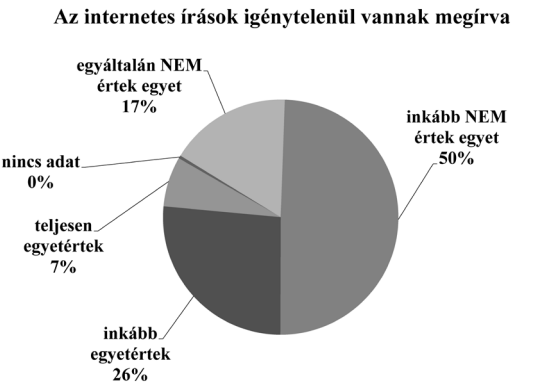
A részletes kutatásból néhány adatot idézek. Jól bizonyítja az internetes helyesírás igénytelenségére vonatkozó sztereotípia létét és erősségét, hogy a weben aktívan publikáló, rendszeres netezőknek pontosan a fele vélekedik úgy, hogy az interneten általában sok a helyesírási hiba.

Az általános nyelvhelyességi, szövegszerkesztési elvárások esetében már jóval kedvezőbb képet látunk a 2. diagramon az aktív internetező és rendszeresen publikáló felhasználók részéről. A válaszadók 50%-a mérsékelten és 17%-a teljesen elutasítja azt az állítást, hogy a netes szövegek általában igénytelen szerkezetűek, megformálásúak. Ezek az adatok bizonyítják, hogy a helyesírás kérdését érdemes vizsgálni a netes szövegek, különösen a portálok és a blogok esetében, mert a helyesírással kapcsolatos sztereotípia erősebb, mint az általános nyelvi színvonallal kapcsolatos negatív vélemény. Ez érthető is, hiszen a nem szakértő, ám rendszeres netes szövegolvasók, illetve közösségimédia-használók körében a helyesírás szembetűnő, világosan észrevehető jellemző, amihez nagyon erős a kötődés.

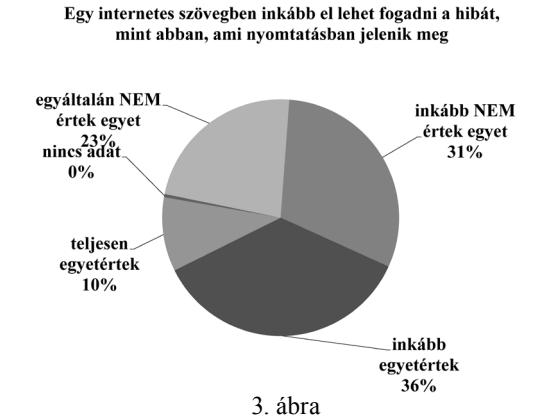
Az előzőekhez képest még inkább emelik ennek a kutatásnak a relevanciáját a 3. diagramon látható adatok, amelyek szerint a weben rendszeresen publikálóknak, tehát a web kettes szolgáltatások (pl. a blogok) aktív felhasználóinak csak alig több mint a fele (54%-a) utasítja el teljes mértékben vagy mérsékelten azt az állítást, hogy a netes szövegekben jobban el lehet fogadni a hibákat, mint a nyomtatott szövegekben. Különösen fontos az az adat, hogy a netes helyesírási hibák, nyelvi hibák szignifikánsak, szembeötlőek és a válaszadók csaknem fele szerint elfogadhatóbbak, mint a hagyományos technikával kivitelezett szövegek esetében. Tehát igen is él, mérhető az a vélemény, hogy ami nyomtatásban jelenik meg, annak tökéletesnek kell lennie, ami pedig online, azzal szemben elnézőbbek lehetünk, mert ezek a szövegek az elvárásokhoz képest amúgy is több hibát tartalmaznak.



1. ábra



2. ábra



3. ábra

4. A *Netidők* blogtársaság szövegei

Ebben a fejezetben elemzem a *Netidők* blogtársaság vizsgálati időszakra eső szövegeinek a helyesírását, és ezzel empirikusan, passzív elemzéssel vizsgálom meg a fenti nyelvi attitűdvizsgálat alapján kialakult hipotéziseket, és ellenőrzöm a netes, blogos szövegekkel kapcsolatos sztereotípiákat.

A kutatásban a tipikus helyesírási hibákra koncentráltam, nyelvhelyességi, szövegszerkezeti, tartalmi kérdéseket nem vizsgáltam. Egyetlen kérdéses esetben döntöttem amellett, hogy felveszem a helyesírási hibák közé, és ez a nyilvánvaló elütésekből

származó hibák csoportja volt. Az előzetes, általános vizsgálatból is kiderült, hogy a felhasználók az elütésekre is figyelnek.

A *Netidők* blogtársaság szövegeiben a következő kategóriákból találtam adatokat: vesszőhiba (tagmondatok közt vagy felsorolásoknál), kisbetű-nagybetű tévesztése (tulajdonnevek esetében), magánhangzó-hosszúság, illetve -rövidség jelölésének tévesztése, különírás-egybeírás tévesztése, toldalékolási hiba (pl. *-ban/-ben* helyett *-ba/-be*; egyes szám helyett többes szám jelölése – igaz, ez vehető grammatikai, nyelvhelyességi hibának is, ami az objektivitás hiánya miatt alapvetően nem tartozik a vizsgálat tárgyába, de itt mégis amellett döntöttem, hogy ezek a jelenségek az aktívan publikáló internetezők körében helyesírási hibának számítanak).

A vizsgált időszakban a *Netidők* blogtársaságban öt szerző publikált, mindegyiküket két betűvel (*Tu, Gy, Ro, Bo* és *Ár*) jelöltem, hogy egymástól megkülönböztethetők, ám felismerhetetlenek, beazonosíthatatlanok legyenek. Tu sci-fi író, szerkesztő, Gy elektronikus zenét szerző zenész, játékfejlesztő, szerkesztő, Ro az információs társadalom kutatásával foglalkozó szociológus, Bo internetkutató és Ár rádiós újságíró. Tehát látható, hogy a szerzők gyakorlottak az írás-olvasás-előadás terén, mindegyikük rutinos publikálónak számít, ám valahol a hivatásos újságíró és a civil blogger között helyezkednek el, így ideális vizsgálati alanyoknak számítanak.

1. táblázat
A hibatípusok szerzőnkénti eloszlása

Hibatípus	**Tu**	**Gy**	**Ro**	**Bo**	**Ár**	**Együttesen**
vesszőhiba tagmondatok közt		3	6		10	19
kisbetű-nagybetű, tulajdonnév			10			10
magánhangzó-időtartam		9	1			10
külön-egybe	1	4	1		4	10
elgépelés, melléütés		4			1	5
toldalékolási hiba		2		1		3
egyeztetési hiba	1			1		2
Összesen	**2**	**22**	**18**	**2**	**15**	**59**

A hibák eloszlása teljesen szabálytalan, látszólag összefüggéstelen, ami első ránézésre igazolni látszik az ezzel kapcsolatos hipotézist. A legtöbb hiba a Gy jelű és a Ro nevű blogger szövegeiben fordul elő, ám látszik, hogy a hibák nem egyenletes eloszlásúak, hanem halmozódnak, Gy-nek a magánhangzók időtartamának a jelölésével vannak problémái, Ro-nak pedig egy rendszeresen előforduló tulajdonnévvel. Gy sokoldalú tehetség (zenész, játékfejlesztő, szerkesztő) és Ro szociológus, kutató, tehát a publikálásban, a szövegalkotásban kifejezetten gyakorlottak, legalább annyira, mint a többi blogger, tehát a hibák nagy száma nem egyéni kvalitásaikból fakad, hanem egyedi tévesztés, hibás gyakorlat.

A 2. táblázatból világosan kiderül, hogy Gy publikálta a leghosszabb szöveget (1084 szövegszó), és Ro volt a legaktívabb Tu mellett, ám Tu produkálta a legrövidebb szövegeket is. Tehát egyértelmű az összefüggés, hogy a bloggerek által elkövetett hibák mennyisége egyrészt a típushibák viszonylag egyedi jellegével magyarázható, másrészt

pedig azzal, hogy hosszabb szövegekben jellemzően több hiba fordul elő. Ám ez a két tényező (a szubjektív és a szöveghossz) egymással kölcsönhatásban megjósolhatatlan mintázatokat alakít ki, hisz nézzük meg Bo-t, aki szintén nem publikált keveset, és a szövegszavainak a száma is elég magas, mégis csak két hibát ejtett.

A részletes adatokból kiderül, hogy bloggereink hiba-előfordulásait nehéz általános szabályokba foglalni. Az világos, hogy nem a blogbejegyzések gyakoriságával van összefüggésben az elkövetett hibák száma, ám jól látható, hogy az összes blog hossza, tehát az összesített szövegszószám összefüggésben van a hibamennyiséggel, vagyis minél hosszabb egy blogbejegyzés, annál nagyobb az esély a hibák előfordulására. Nem okoz meglepetést ez az adat abban a tekintetben, hogy a blogszövegek alkotása éppen úgy működik, mint minden más szövegé: a hossztól és az egyéni jellemzőktől függ a hibamennyiség, és nem a publikálás gyakoriságától. Vagyis a hiba ebben az esetben nem műfaji sajátosság.

2. táblázat
A szerzők összesített hibaértékei

Szerző	Bejegyzés	Szövegszó/ bejegyzés	Összes szövegszó/ blogger	Hiba/ bejegyzés	Szövegszó/ hiba	Összes hiba/ blogger
Gy	1	1084	1084	22	49,27	**22**
Ár	2	577	1154	7,5	76,93	**15**
Ro	3	497	1490	6	82,7	**18**
Tu	3	79	237	0,66	118,5	**2**
Bo	2	436	872	1	436	**2**
Össz.	**11**	**440**	**4837**	**5,36**	**82**	**59**

A szerzőnkénti analízis mutatja, hogy a kiemelkedően hosszú bejegyzésben és a többször publikálók esetében egy-egy bejegyzésben halmozódnak a hibák. Ár két bejegyzésében hasonló mennyiségű hiba fordul elő, ám a hibák Ár esetében is – hasonlóan a többi bloggerhez – egy hibatípusnál halmozódnak. Látható, hogy az esetlegesség és az egyéni ismeretek, odafigyelés, attitűd igen jelentős szerepet játszik. A blog személyes műfaj, ezek a nyelvi megformálást illető adatok is bizonyítják ezt az állítást.

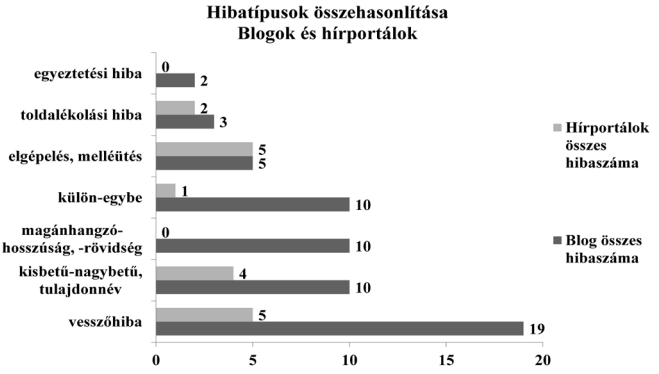
4.1. Részkövetkeztetés a blogokra vonatkozóan

Beigazolódott az a hipotézis, amely szerint a blogokban előforduló hibák eloszlása teljesen egyenlőtlen, és többé-kevésbé beigazolódott, hogy az elkövetett hibák száma összefügg a szövegszavak számával. Azt is láthatjuk, hogy a blogszövegek hibatípusai igen változatosak, és a hibatípusok a bejegyzésekben jellemzően halmozódnak. Az aktív és hosszabb szövegeket publikáló bloggereknél nagyobb eséllyel halmozódnak típushibák.

A nagyon rövid szövegeket produkáló bloggernél (Tu) kevés hiba fordul elő, és az egyik átlagos szöveghosszat produkáló, aktív blogger esetében a hibák előfordulása kirívóan alacsony, ami az egyéni összefüggések (odafigyelés, tudás, attitűd) meghatározó jellegét bizonyítja.

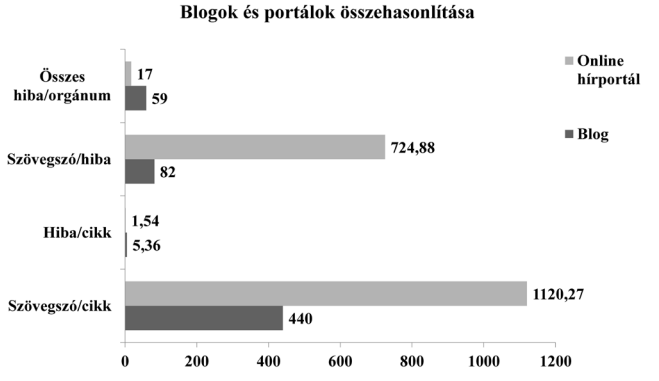
5. A hírportálok és a médiablog szövegeinek összevetése

Terjedelmi okok miatt az *Origo* és az *Index* hírportálok részletes elemzését ezúttal mellőzöm, viszont az összesített eredményeket összevetem a blogok értékeivel.



4. ábra

A magyar online hírpiacot vezető két portálnak, az *Origó*nak és az *Index*nek a vizsgált időtartamból kiválasztott, összesen 11 darab címlapos szövegében lényegesen alacsonyabb számú és kevesebb fajtájú hiba fordult elő, mint a blogbejegyzésekben (4. ábra). Ez alól csak az elütések száma kivétel, itt ugyanis kiegyenlített az arány – ez viszont az újságírói munka gyakran kapkodó jellegét és esetenként az olvasószerkesztés hiányát mutatja. A *Netidők* blogtársaság 11 bejegyzésében 59 hiba fordult elő, míg a portálokon ugyanennyi szövegben 17. Ahhoz képest, hogy – az általános vélekedésnek megfelelően – a válaszadók fele szerint hibásak az internetes szövegek (vö. 1–3. ábra), és az egyharmaduk (tehát kisebbségük) szerint az online portálok szövegei több hibát tartalmaznak, mint a nyomtatott szövegek, a vártnál szembeszökően kevesebb online portálos hiba cáfolni látszik ezt a vélekedést. Lényegében egy cikkre 1,5 hiba jut.



5. ábra

Észre kell venni, hogy a blogok esetében igen nagyok az egyéni, szerzőhöz köthető eltérések, míg a portálcikkek esetében ilyesmi nem mutatható ki. Ráadásul a portálcikkek hosszabbak is, mint a blogbejegyzések, és a szövegszóra vetített hibamennyiség is lényegesen kedvezőbb értéket mutat, mint a blogok esetében (5. ábra).

6. Következtetések

A következő hipotéziseket állítottuk föl.

1) Az előadás fő hipotézise: *a közösségi média nyelvhasználata elszakad a hagyományos, professzionális média nyelvhelyességi, helyesírási, műfaji normatíváitól, és érvényesül benne a tartalom-előállító nyelvi kreativitása, idiolektusa, helyesírási attitűdje.*

Ezt többé-kevésbé igazolta a kutatás, azzal a megszorítással, hogy a bloggereknek igen egyedi viszonya van a helyesíráshoz, nagyon szubjektív okokra vezethető vissza a hibák halmozódása, eloszlása. A vizsgált blogok összesített hiba-előfordulása azonban összességében nem érte el azt a szintet, hogy dialektális, idiolektális, műfaji jelenségnek sorolhatnánk be a hibákat a blogok esetében.

2) *A blogok nyelvi megformáltsága sokkal alacsonyabb, mint az online portáloké.*

Mivel a szövegszavakra vetített hibák mennyisége a blogok esetében majdnem kilencszerese az online portálokon tapasztaltaknak (a blogokban átlagosan minden 82. szövegszó hibás, míg a portálokon minden 725.), ezt a hipotézist megerősíthetjük.

3) *A blogok helyesírási szempontból sokkal inkább szerzőfüggőek, mint az online portálok cikkei. Tehát az online portálokon egyenletesebb a hibaeloszlás a cikkek közt, mint a blogokon a szerzők között.*

Ezt a hipotézist is igazolták a számok. A portálok cikkeinek a szerzői nem is minden esetben vannak feltüntetve, és a vizsgált cikkek esetében mindössze egy esetében találtunk kirívó hibaszám-emelkedést (6 hibát) az általános 1-2 hibához képest. A blogok esetében ez a szám 22 és 0 között váltakozott.

4) *Az online portálok helyesírása is elmarad az elvárásoktól, tehát itt is előfordulnak súlyos helyesírási hibák, ám sokkal kisebb arányban, mint a blogokban.*

Ezt a hipotézist részben igazoltuk, hiszen valóban előfordulnak hibák a portálok szövegeiben, ám az előzetes vizsgálatból kiderült, hogy az online portálok és általában az online szövegek esetében a rendszeresen publikáló internetezőnek nincsenek végletes elvárásai helyesírási, szerkesztési, formai szempontból, és ezt az elvárást az eredmények is igazolták.

5) *Mindkét médiatípusban arányos a szöveghossz a hibamennyiséggel.*

Cáfolták az adatok ezt a hipotézist. Ilyen összefüggés csak részben és csak a blogok esetében volt kimutatható, hisz ott a leghosszabb szövegben fordult elő a legtöbb hiba, és a legrövidebb szövegben a legkevesebb. Az viszont tény, hogy a portálok esetében a véletlenszerűen kiválasztott szövegek esetében pont fordított az összefüggés: a lényegesen rövidebb *Origo*-írásokban több volt a hiba.

6) *A blogok esetében jóval többféle helyesírási hiba fordul elő, mint az online hírportálok esetében.*

Ezt a hipotézist tökéletesen igazoltuk. A hipotézis azzal egészíthető ki, hogy ráadásul egyéni halmozódások, típushibák is kimutathatók a blogszövegek hiba-előfordulásaiban.

Mindehhez hozzáteszem, hogy a véletlenül kiválasztott blogszövegek hiba-előfordulása jóval meghaladta a várakozásaimat. Ez magyarázható a viszonylag alacsony elemszámmal és a viszonylag rövid vizsgálati időtartammal. A vizsgálat ennek ellenére folytatandó.

Irodalom

Bódi Z. 2004. *A világháló nyelve. Internetezők és internetes nyelvhasználat a magyar társadalomban.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Csala B. 2005. Van olyan műfaj, hogy blog? In: Balázs G., Bódi Z. (szerk.) 2005. *Az internetkorszak kommunikációja.* Budapest: Gondolat – Infonia. 89–110.

Juhász V. 2010. A blog műfaji attribútumai. http://www.juhaszvaleria.hu/a-blog-mufaji-attributumai/ (Letöltés ideje: 2013. május 20.)

Falkné Bánó Klára

Egy *Interkulturális tanulmányok* című PhD-kurzus tanulságai

Kulcsszavak: interkulturális tanulmányok, interkulturális menedzsment, teljesítési követelmények, hallgatói vélemények és eredmények, tanulságok

1. Bevezetés

Az utóbbi két évtizedben az interkulturális tanulmányok, és ezen belül az interkulturális menedzsment tanulmányok a felsőoktatási intézmények kurzuskínálatában egyre nagyobb hangsúllyal szerepelnek mind az alap-, a mester-, és a doktori képzések szintjén, valamint az ezektől sok szempontból eltérő, erősen gyakorlatorientált vállalati tréningeken is.

Dolgozatunkban a felsőoktatási kurzusokon belül az ELTE BTK *Interkulturális nyelvészet* doktori program keretében három éve folyó *Interkulturális tanulmányok, Interkulturális menedzsment* kurzust kívánjuk bemutatni, illetve az eddig eltelt három év tanulságait elemezni.

2. A tantárgy célja és tematikája

A globalizáció változó feltételrendszerében a kultúraközi menedzsment témakörének kutatása és tanulmányozása, a témakörben való elmélyülés egyre fontosabbá válik. A nemzetközi életben általában, és különösen az üzleti életben való sikeresség elengedhetetlen feltétele üzleti partnereink, vegyes vállalatok, multikulturális projektek esetében munkatársaink nemzeti és szervezeti kultúrájának megismerése, a velük való közös munka hatékonyabbá tétele. Ennek megfelelően a tantárgy fő célkitűzése az interkulturális tudatosság fokozása, ugyanakkor a saját kultúrával kapcsolatos tudatosság fontosságának hangsúlyozása, a kulturálisan megfelelő viselkedések repertoárjának növelése, a kulturális tényezők munkahelyi teljesítményre való hatásának megértése interaktív előadások és esettanulmányok elemzése segítségével. A tantárgy az oktatási folyamat során kifejleszti a hallgatók interkulturális érzékenységét, fogékonyságát, nyitottságát más (üzleti) kultúrák iránt.

A tematika a következő témaköröket tartalmazza:

- A kultúra természete, rétegmodelljei, szintjei;
- Kultúra és kommunikáció, interkulturális kommunikáció, interkulturális menedzsment, interkulturális tréningek szerepe;
- Interkulturális kompetencia, kulturális intelligencia (Earley és Ang, Earley és Mosakowski);
- A kultúra modellálása; ismertebb kulturális modellek (Hofstede, Trompenaars, Hall kategóriáinak áttekintése, a GLOBE-felmérés);

- A nemzeti és a szervezeti/vállalati kultúrák kontrasztív-komparatív vizsgálata, a nemzeti és a szervezeti kultúrák kölcsönhatásai (Stevens–Hofstede-modell, Trompenaars-modell);
- A sztereotípiák szerepe (Adler), a kulturális sokk (Hofstede- és Marx-modellek) és hatásai a nemzetközi üzleti életben;
- Bennett kulturális érzékenységet fejlesztő modellje;
- A modellek alkalmazása az üzleti életben; magyarországi jellemzők, esettanulmányok elemzése;
- A magyar nemzeti és szervezeti kultúrával kapcsolatos kutatások és felmérések áttekintése (Tantárgyi útmutatók 2010, 2011, 2012).

A témák feldolgozására tizenkét kontaktóra áll rendelkezésre, ami a mi megítélésünk és a hallgatók megítélése szerint sem igazán elegendő.

3. Követelmények és az értékelés módja

A tantárgyi követelmények között fontos szerepe van az aktív részvételnek a foglalkozásokon, kivéve persze indokolt eseteket, pl. a 2010-es kurzuson volt egy hallgató, aki külföldről kapcsolódott a kurzus munkájába (az érdemjegy 20%-a).

A hallgatóknak szóbeli kollokviumon is számot kell adniuk megszerzett ismereteikről az átvett témakörökből (az érdemjegy 30%-a).

Ezen kívül a kurzus résztvevőinek otthoni írásbeli feladatot kell készíteniük, kb. 4000 szó terjedelemben, egyénileg megbeszélt témából a hallgató lehetőségei, illetve preferenciái alapján. Különböző típusú feladatok elkészítésére van lehetőség. Pl. mélyinterjú készítése és elemzése egy legalább tíz éve interkulturális környezetben dolgozó közép- vagy felsővezetővel. Egy másik választási lehetőség a hallgató által ismert cég valamely országban történő megjelenésének interkulturális elemzése, kulturális szempontok szerinti tanácsadás a választott országban való üzleti tevékenység előnyeiről, illetve hátrányairól. Több esetben a PhD-hallgatók saját munkahelyük interkulturális elemzését készítették el, ahol több kultúra együttműködése a napi munka szintjén érdekes súrlódásokat, esetenként konfliktusokat eredményezett. Pl. egy Magyarországon megjelenő francia nyelvű újság esetében a francia menedzser és a magyar alkalmazottak között, vagy egy más esetben két tannyelvű iskola külföldi és magyar oktatói együttműködésében. Ennek az önálló, sok esetben saját tapasztalatokon alapuló feladatnak kidolgozása képezi a teljesítési követelmény legfontosabb részét (az érdemjegy 50%-a). Az értékelés módja ennek megfelelően a kollokvium, a beadott írásbeli feladat, valamint az órákon való aktív részvétel összesített eredménye az előbbiekben megadott százalékos arány szerint.

4. A kurzuson alkalmazott szakirodalom

A kurzusra a következő legfőbb szakirodalmi műveket adtuk meg, természetesen ennél lényegesen bővebb önálló szakirodalom-kutatás feltételezése mellett, hiszen PhD szintű kurzuson ez el is várható:

Adler, N. J. 1991. *International Dimensions of Organizational Behavior.* Belmont, California: PWS-KENT.

Bennett, M. J. 1998. Intercultural Communication: a Current Perspective. In: Bennett, M. J. (ed.) 1998. *Basic Concepts of Intercultural Communication.* Boston: Intercultural Press. 1–34.
Borgulya I., Barakonyi K.2004. *Vállalati kultúra.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Csath, M. 2008. *Interkulturális menedzsment. Vezetés eltérő kultúrákban.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Earley, P. C., Ang, S. 2003. *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures.* Stanford Business Books, Stanford University.
Earley, P. C., Mosakowski, E. 2004. Cultural Intelligence. *Harvard Business Review, October 2004.* 139–146.
Falkné Bánó, K. 2008. *Kultúraközi kommunikáció, az interkulturális menedzsment aspektusai. Cultural Aspects of Doing Business in Hungary.* Budapest: Perfekt Kiadó.
Hall, E. T., Hall, M. R. 1990. *Understanding Cultural Differences.* Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
Hidasi J. (szerk.) 2007. *Kultúrák@kontextusok, kommunikáció.* Budapest: Perfekt Kiadó.
Hidasi J. 2008. *Interkulturális kommunikáció.* Második kiadás. Budapest: Scolar Kiadó.
Hofstede, G., Hofstede, G. J. 2005. *Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere.* Pécs: McGraw Hill, VHE Kft.
Hopkins, B. 2009. *Cultural Differences and Improving Performance. How Values and Beliefs Influence Organizational Performance.* Farnham, UK – Burlington, USA: Gower Publishing.
House, R., Javidan, M., Hanges, P., Dorfman, P. 2002. Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE. *Journal of World Business* No. 37. 3–10.
Marx, E. 2001. *Breaking through Culture Shock.* London: Nicholas Brealey Publishing.
Schneider, C. S., Barsoux, J.-L. 2003. *Managing Across Cultures.* Second edition, New York: Prentice Hall, Financial Times.
Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. R. 1999. *Riding the Waves of Culture.* Second edition, London: Nicholas Brealey Publishing.

A megadott művek a tematikában megadott témakörökben való további elmélyült kutatáshoz hivatottak segítséget nyújtani. Ezt a célkitűzést a hallgatói visszajelzések alapján úgy tűnik, sikerült is megvalósítani.

5. A három év kurzusainak eredményeiről

Az elmúlt három év során összesen 19 hallgató járt a kurzusra, 2010-ben négy, abból egy külföldről, vele e-mail és skype útján történt a kommunikáció, 2011-ben hét, plusz egy vendéghallgató a Corvinus Egyetemről, 2012-ben nyolc, tehát a létszám növekvő tendenciát mutat.

1. táblázat
A kurzus hallgatóinak eredményei

Tanév	Hallgatók száma	Eredmények		
		jeles (5)	jó (4)	közepes (3)
2010	4	2	2	
2011	7 *	2	2	3
2012	8	2	3	3
Összesen:	**19**	**6**	**7**	**6**

* Megjegyzés: 2 hallgató az ELTE Irodalomtudományi Doktoriskolájából jött.

Nézzünk néhány tanári értékelést a kurzusra beadott dolgozatokról! Az első értékelés 2011 januárjában született, a 2010 őszi kurzus végén beadott dolgozatról. Az esettanulmány témája egy brit cég sikere Kambodzsában 10 év alatt, és az erről szóló előadás, amit a hallgató Kambodzsában hallott. A siker okaként a vezető magas szintű kulturális intelligenciája szerepelt. Ez a hallgató nem tett szóbeli vizsgát, külföldről vett részt a kurzuson.

> Nagyon érdekes téma, jó elemzés, de talán szerencsésebb lett volna az egyik részre koncentrálni, az interjúra. Az esettanulmány érdekes, de kulturális különbségek elemzése nem igazán szerepel benne.
>
> Jó lett volna, ha mellékletben megvan az interjú. Sok jó meglátást tartalmaz az elemzés, de kár, hogy pl. a GLOBE eredmények olyan röviden, szinte alig, szerepelnek. Az interjú elemzésében lehetett volna többet hivatkozni arra, hogy konkrétan mit mondott az interjúalany. Jó lett volna az interjú kérdéseit is mellékletben megadni. Eredmény: jó (4)

Egy másik értékelés 2012 januárjában született, a 2011-es őszi kurzus zárásaként beadott dolgozatról. A dolgozat témája egy francia újság szerkesztőségi munkájának elemzése Budapesten három interjú alapján.

> Kitűnő dolgozat, jó meglátásokkal, önálló véleménnyel, alapos elemzéssel, hibátlan a referenciálás is. Megjegyzés: én nem kérdeztem volna konkrétan rá a pontosságra, ez így vezette az interjúalanyt. Azt kérdeztem volna, mik a problémák? Aztán ha nem említi, még mindig rákérdezhetek. Azt is megkérdeztem volna, tud-e említeni olyan esetet, ahol érezte, hogy a kulturális különbség okozza a problémát? Tehát nem ennyire konkrét kérdéseket tettem volna fel. A szóbeli vizsga is 4/5, összeredmény jeles (5)

A harmadik értékelés 2013 januárjában született, a 2012 őszi kurzus zárásaként beadott dolgozatról. A dolgozat az Interplus cég és német partnereinek elemzése a hallgató alkalmazotti tapasztalatai és interjúi alapján.

> Érdekes a dolgozat, csak túl kevés a tényleges interkulturális elemzés. És vajon miért írta angolul? Talán mert a cégről szóló információ az interneten angolul volt? Az interjú kérdései miért nem szerepelnek a függelékben? És az interjúk? Vagy csak tapasztalat alapján készült az elemzés? Ha beletesszük Trompenaarst, a legfontosabb dimenzióit ne hagyjuk ki! Hall? Kontextus, monokron–polikron kultúrák? A legfőbb különbségek a németek és a magyarok között. Ezt nem lehet kihagyni! Szóbeli: jó (4) Dolgozat: 2/3 Eredmény: közepes (3)

Szándékosan választottunk három különböző szintű dolgozatról született értékelést, és mindegyik évből egyet. Minden évben voltak kitűnő és kevésbé sikeres dolgozatok és kollokviumok, nem mondhatjuk, hogy sikeresebb volt az egyik év, mint a másik. Az első kurzusnak 2010-ben még feleannyi hallgatója volt, ott még nem volt közepes eredmény, csak jó és jeles. Hét-nyolc hallgatóból talán több a valószínűsége a gyengébb eredményeknek is, ez így is alakult.

6. Hallgatói vélemények a kurzus hatékonyságáról kérdőíves lekérdezés alapján

18 hallgatónak küldtünk ki kérdőívet, 16 kitöltött és visszaküldött kérdőívet dolgoztunk fel.

2. táblázat
A kérdőív kérdései

Neme:	**Férfi**		**Nő**	
Kora:	**25 év alatt**	**25–35 év között**	**25–35 év között**	**45 év felett**
Állásban van és mellette tanul?	Igen		Nem	
Nappali tagozatos hallgató?	Igen		Nem	
Mielőtt ezt a kurzust felvette, alapképzésen, vagy mesterképzésen tanult-e már interkulturális kommunikáció, vagy interkulturális menedzsment tantárgyat?	Igen (hol, milyen szinten?)		Nem	
Ha nem tanult még előzőleg ilyen tantárgyat, hallott-e arról, hogy mi a kultúraközi/interkulturális kommunikáció, illetve menedzsment?	Igen		Nem	
Hasznosnak tartja-e ezen tantárgy oktatását, tanulmányozását PhD tanulmányai szempontjából?	Nagyon hasznos		Hasznos	Nem igazán hasznos
Hasznosnak tartja-e ezen tantárgy oktatását, tanulmányozását mindennapi munkája, bármely tevékenysége szempontjából?	Nagyon hasznos		Hasznos	Nem igazán hasznos
Elégedett-e a tantárgyi tematikával? Az előadások színvonalával?	Nagyon elégedett		Elégedett	Nem elégedett
Elégedett-e a számonkérés módjával?	Nagyon elégedett		Elégedett	Nem elégedett
Ön szerint hogyan a leghatékonyabb a téma oktatása?	Előadások		Gyakorlati foglalkozások (esettanulmányok elemzése)	A kettő együttes alkalmazása
Felkészítette-e a kurzus a témakörben végzett önálló kutatásra?	Igen		Nem	
Volt-e olyan aspektusa a kurzusnak, tartalmi, vagy módszertani, amit különösen jónak tartott?				
Volt-e olyan aspektusa a kurzusnak, tartalmi, vagy módszertani, amit nem tartott jónak?				
Megjegyzései, javaslatai a tantárgyi kurzus hatékonyabbá tételére vonatkozóan:				

Néhány jellemző válasz a kérdőívekből:

Felkészítette-e a kurzus a témakörben végzett önálló kutatásra?

> A kurzus komoly elméleti alapot biztosított a témakörben végezhető későbbi önálló kutatásokhoz. Az esettanulmányoknak köszönhetően pedig a témakör kutatásának gyakorlati szempontjaival is megismerkedtünk. A kurzus folyamán elsajátított ismereteket saját kutatásaimban is hasznosítom és terveim szerint készülő disszertációmban is szerepet kapnak. Ezen kívül a kurzus során megismert szakirodalmat egy általam oktatott alkalmazott nyelvészet szemináriumon is használom. (válaszadó 3)

> Azt gondolom, hogy a kurzus minden segítséget megadott ahhoz, hogy ebben a témakörben önálló kutatást végezzek és tervezek is ilyen kutatást a közeljövőben. (válaszadó 4)

Volt-e olyan aspektusa, tartalmi vagy módszertani, a kurzusnak, amit különösen jónak tartott?

> A tapasztalatok és nézetek megbeszélésének és ütköztetésének lehetősége üdítően hatott a doktori képzés többi, néha „iskolás" módszerei között. (válaszadó 8) (Ez a hallgató az ELTE irodalmi PhD programjára jár, vendéghallgatóként vett részt a kurzuson.)

> Különösen jónak tartottam a tanárnő könyvének alkalmazását és számonkérését módszertani szempontból. (válaszadó 1)

> Különösen jónak tartottam az esettanulmányok elemzését, melyek segítségével a kutatás gyakorlati szempontjaival tudtunk megismerkedni. (válaszadó 10)

> A házi dolgozat témája tetszik nagyon, hiszen máskor nem lett volna alkalmam betekintést nyerni egy multinacionális cég mindennapi tevékenységébe, és a kulturális különbségek okozta félreértésekbe. (válaszadó 14)

> Nagyon szerettem az esettanulmányok elemzését, mert ezek tették élményszerűvé és kézzelfoghatóvá az egész témakört. (válaszadó 3)

Volt-e olyan aspektusa, tartalmi vagy módszertani, a kurzusnak, amit nem tartott jónak?

> Az óraszámot. Szívesen hallgattam volna több órában a kurzust. (válaszadó 13)

Megjegyzései, javaslatai a tantárgyi kurzus hatékonyabbá tételére vonatkozóan:

> Örvendetes volna, ha a kurzus magasabb óraszámmal rendelkezne, így több idő jutna esettanulmányok elemzésére és a témakörben végzett korábbi kutatások megismerésére. (válaszadó 10)

> Időhiány miatt szerintem ez volt a leghatékonyabb megoldás (interaktív ea. powerpointok + könyv – szuper). (válaszadó 15)

> Nekem mindig az volt a kedvenc részem az órákon, amikor a tanárnő a saját interkulturális tapasztalatairól beszélt, én úgy érzem, hogy az elméletek mellett azokból okultam a legtöbbet. (válaszadó 2)

7. A kérdőívek összesített eredményei

A kérdőívek összesítése alapján a következő eredményeket találtuk:

A nemek aránya durván 2:1 a nők javára (6 férfi és 13 nő), kor szempontjából a nagy többség 25 és 35 év közötti volt (összesen két hallgató volt 40 év feletti). A hallgatók többsége állás mellett végzi tanulmányait. A hallgatók nagy többsége, 11 fő nem tanult korábban ilyen tárgyat, míg 5 fő tanult.

A PhD-tanulmányok szempontjából 12 fő nagyon hasznosnak, 4 fő hasznosnak, mindennapi munkája, élete szempontjából 13 fő nagyon hasznosnak, 3 fő hasznosnak tartja a tantárgyat. A tematikával és az előadások színvonalával 12 fő nagyon elégedett, 4 fő elégedett, míg a számonkérés módjával 7 fő nagyon elégedett, 8 fő elégedett, 1 fő nem elégedett. 15 fő szerint a kurzus jól felkészített a témában való önálló kutatásra, 1 fő ezt nem tudja megítélni, mivel nem kíván ilyen témában önálló kutatást folytatni.

Különösen jónak tartott aspektusai a kurzusnak: az esettanulmányok elemzése, a gyakorlati oldal hangsúlyozása, a tanár saját interkulturális élményei, a vélemények ütköztetése, a házi dolgozat témái. A diákok nem neveztek meg különösen nem jónak tartott aspektusokat. Két fő itt említette, hogy nem elég az óraszám, további 9 fő szintén utalt erre a megjegyzések kérdésnél. Minden hallgató hasznosnak, érdekesnek tartotta a kurzust.

8. A legfőbb tanulságok és összegzés

A hallgatók nagyobb része nem tanult korábban ilyen tárgyat, ezért nehéz rögtön PhD szinten oktatni a kurzust.

A hallgatók csaknem fele nem szereti a szóbeli vizsgát, csak az írásbeli feladatokat. Akik nem nagyon elégedettek, csak elégedettek a számonkérés módszereivel, és az az egy fő, aki nem elégedett ezzel, mind a szóbeli vizsgát kifogásolták.

A felmérés szerint nagyobb óraszámban több gyakorlati foglalkozást, esettanulmány-elemzést és vitát szeretnének a hallgatók.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy az ELTE BTK *Interkulturális nyelvészet* doktori program *Interkulturális tanulmányok, interkulturális menedzsment* tantárgy elmúlt három évének kurzusai sikeresek voltak, a várakozásokat talán felül is múlták. Az érdeklődés a téma iránt a növekvő hallgatói létszám tanúsága szerint is fokozódik, az eredmények és a hallgatói visszajelzések is a kurzus sikerességét bizonyítják.

Koutny Ilona

A nemzetközi és kultúraközi kommunikáció alternatívái az EU-ban

Kulcsszavak: interkulturális kommunikáció, nyelvpolitika, nyelvtanítás, tervezett nyelv, nyelvtudás

1. Bevezetés: Nemzetközi és kultúraközi kommunikáció

Manapság a kommunikáció behálózza mindennapjainkat és összeköti a világ minden részét. Az eltérő nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező egyének és csoportok, intézmények kommunikációját különböző szempontból és szinteken lehet megközelíteni. A szervezetek, nemzetek és államok közötti nemzethatárokon átnyúló hivatalos kommunikáció a **nemzetközi kommunikáció** területe, míg az egyének között zajló személyes kommunikáció a **kultúraközi kommunikáció** területe (vö. Róka–Hochel 2009).

Az első vizsgálatában elsősorban a költségek, a hatékonyság, az egyenjogúság kapnak szerepet, s a nemzetközi nyelvpolitika részét képezik. A második terület a kommunikációs folyamatot meghatározó kulturális különbségekre, ezek ütközésére és az ezekre való felkészülésre, az alkalmazott stratégiákra koncentrál. A kommunikáció hordozójára, az alkalmazott nyelvre és annak a kommunikációban betöltött szerepére kevesebb figyelmet fordítanak.

A következőkben azt vizsgálom a gazdaságosság, az egyenjogúság, a hatékonyság és a kultúraközvetítés kritériumai alapján, hogy az Európai Unióban milyen nyelveket alkalmaznak a nemzetközi és a kultúraközi kommunikációra, hogyan függ ez össze a hirdetett elvekkel, a nyelvoktatással és a nyelvtudással. Speciális figyelmet kap egy alternatív megoldás, a 125 éves eszperantó, melynek Magyarországon nagy hagyománya van.

2. Kommunikáció Európában: elvárás és valóság

2.1. Az Európai Unió nyelvi képe és az egyenlőség elve

Európa semmilyen szempontból sem egységes, akár politikai, gazdasági, földrajzi vagy kulturális oldalról nézzük. Kulturális és nyelvi sokszínűség jellemzi, mely alapvető értéknek számít, és az EU alapdokumentumai ennek fontosságát rögzítik (a 2007-es Lisszaboni Szerződés kimondja, hogy az európai kulturális örökség védelme és fejlesztése alapvető feladat). Ezt fejezi ki az EU jelszava is: „egység a sokszínűségben”.

Az EU 2007 óta 27 államot fog össze, és 23 hivatalos nyelvet tart számon (2013 júliusától Horvátország belépésével ez 28 államot és 24 nyelvet jelent). Hivatalosan minden államnak és nyelvnek egyenlő státusa van. Ez a státus nem jár a közel 50 kisebbségi nyelvnek, bár a baszknak, katalánnak, a galiciai nyelvnek (gallego), valamint a skót gaelnek és walesinek félhivatalos státusa van. A valamivel több mint 500 millió ember nyelvi megoszlását, ill. az idegennyelv-használatot az 1. táblázat mutatja.

1.táblázat
Az EU-ban használt nyelvek
anyanyelvként és idegen nyelvként (Eurobarometer 2012)

Nyelv	Anyanyelv	Idegen nyelv	Összesen (%)
angol	13	38	51
német	16	11	27
francia	12	12	24
olasz	13	2	15
spanyol	8	7	15
lengyel	8	1	9
holland	5	1	6
orosz	1	5	6

2.2. A nyelvi kommunikáció gyakorlati megvalósulása

Az egyenlő státusból az egyenjogú használat következne. Az európai intézmények fontos jogszabályait ugyan lefordítják az összes hivatalos nyelvre, de a teljes kommunikáció más képet mutat. **Az EU intézményeiben** a munkanyelvek: túlnyomórészt az angol, jóval utána a sorban a francia, majd igencsak lemaradva a német. A dokumentumok elsődleges nyelve 72%-ban az angol, 14%-ban a francia, 3%-ban a német, 11%-ban más nyelv (Phillipson 2003). Az elvek és a valóság nem fedik egymást: a 23 EU-s hivatalos nyelv túlnyomó többsége nemzetközi szinten alig kap szerepet. Ez diszkriminációhoz, ill. az információ későbbi eléréséhez vezet, az angol anyanyelvűeket pedig előnyökhöz juttatja az EU intézményeiben történő munkavállalásban. Furcsa módon, a diszkriminációval foglalkozó 2012-es Eurobarometer felmérés a nyelvi diszkrimináció témáját kikerüli.

A **fordítás és tolmácsolás hatalmas költségek**kel jár, 2011-es adatokat idézve (http://ec.europa.eu/dgs/translation/workwithus/candidatecountries/documents/european_union_translation_en.pdf) évente 4,5 millió oldalt fordítanak 4440 tolmács alkalmazásával. Így már milliárdos nagyságrendű eurós költség jelentkezett az EU intézményeiben. Ezek a számok új dokumentumok keletkezésével, ill. új országok csatlakozásával folyamatosan nőnek.

A **tudományos konferenciák**on és **kiadványok**ban az angol dominál, a tudományos munka elbírálásában az angol nyelvű folyóiratok presztízse elfogadott. EU-s pályázatokat csak angolul lehet benyújtani. Az angol veszélyes térnyerésére több nyelvész figyelmeztet (Ammon 2001, Phillipson 2006, Tonkin 2008 stb.), Kiss (2009) pedig az értelmiségi elit felelősségére hívja fel a figyelmet.

Az **EU polgárai**nak elvileg az anyanyelvükön kellene információhoz jutniuk az EU működésével kapcsolatban. A nyelvi jogok részét képezik az emberi jogoknak. Ha megnézzük az EU-s honlapokat (pl. http://europa.eu/index_hu.htm), az első oldal a tartalomjegyzékkel mind a 24 nyelven hozzáférhető. Tovább lépve már nincs meg minden nyelven a következő oldal, például a *Statisztikák és közvélemény-kutatások* (http://europa.eu/publications/statistics/index_hu.htm) angolul, franciául és németül olvashatók, a legtöbbször megtekintett statisztikák pedig csak angolul (!).

Az **egyének közötti kommunikáció** terén (mint kiskereskedelem, turizmus, személyes kapcsolatok) is egyre inkább terjed az angol nyelv mint *lingua franca* használata,

így az angol kultúra bizonyos része szűrődik át. Amennyiben az adott ország nyelvét használja az oda látogató turista, akkor neki kell alkalmazkodnia az anyanyelvi beszélőhöz, ami egyfajta egyenlőtlenséget jelent a kommunikációban (Koutny 2004).

3. A nyelvi kommunikáció gazdasági vonatkozásai

3.1. Az anyanyelvi beszélők száma és a gazdasági hatalom

A 2. táblázat adatai alapján az európai nyelvek közül a német lenne a legerősebb nyelv mind a beszélők száma, mind eloszlása, mind gazdasági ereje alapján. A németet több országban beszélik, mint az angolt: Németországban, Ausztriában, Belgiumban, Svájcban, Olaszországban és Luxemburgban; történelmi okokból szerepe mégis korlátozott. Az angol jelenlegi pozíciója az EU-ban önmagában nem indokolható sem anyanyelvi beszélőinek számával, sem eloszlásával, sem gazdasági szerepe alapján (Nagy-Britannián kívül csak Máltán beszélik az EU-ban); ez a pozíció az angol világszintű nemzetközi szerepéből fakad.

2. táblázat
Néhány EU-beli nyelv gazdasági potenciálja
az egy főre jutó GDP alapján (Koutny 2004)

Nyelv	**Beszélők (millió)**	**Gazdasági hatalom (milliárd euró)**
német	92,137	2196,812
angol	60,685	1061,187
francia	59,527	1338,952
olasz	55,511	1101,263
spanyol	32,027	441,746
holland	20,770	431,536
portugál	12,107	116,999
orosz	151,876	391,503

3.2. A Grin-féle jelentés

A jelenlegi EU-s kommunikációt gazdasági szempontból elemezve Grin (2005) arra a megállapításra jut, hogy az angol dominanciája különböző színtereken (fordítás, tolmácsolás, kiadás, oktatás, turizmus) évi 17 milliárd euró hasznot hoz Nagy-Britanniának, melyet a többi ország áll. Phillipson (2003) a fennálló helyzet kapcsán nyelvi imperializmusról beszél.

Más forgatókönyv is lehetne Grin szerint:

a) több nyelv elterjedt használata, mely megosztaná a hasznot több ország között;

b) az eszperantó nemzetközi használata, ami az EU szintjén 25 milliárd euró megtakarítást jelentene, de elismeri, hogy nem megfelelő a társadalmi fogadtatása ennek a megoldásnak.

Phillipson (2003) szerint az eszperantó, amellett, hogy költségkímélő, hozzájárulna az EU soknyelvűségének a tiszteletben tartásához, erősítené a különböző nyelvű beszélők közötti egyenlőséget.

4. Nyelvtanítás és nyelvtudás

A nemzetközi kommunikációban való részvétel igényétől ösztökélve a nyelvtanítás egyre nagyobb hangsúlyt kap az iskolai oktatásban, egyre korábban kezdődik, és egyre nagyobb óraszámban folyik. Ez persze egyre nagyobb pénzügyi ráfordítást igényel. Másrészt, mivel az összóraszám nem nő, ez csak más tárgyak rovására valósulhat meg. Ez jól látható Luxemburgban, ahol a lakosság 98%-a többnyelvű, a luxemburgin kívül franciául, angolul és németül is jól tudnak (Eurobarometer 2012), viszont az oktatás 1/3-át teszi ki a nyelv, más tárgyakra sokkal kevesebb idő jut, ezekből nem is érnek el a diákok kiemelkedő eredményeket.

Cunningham, a FIPLV elnöke 2008-ban szintén felvetette az angoltanítás túlzott mértékű terjedését. Sok országban az angol kötelezően az első idegen nyelv. Hogyan lehet így a nyelvek egyenlő esélyéről beszélni?!

A NAT 2012 szerint a magyar iskolákban az első idegen nyelven elért szint az 5–8. évfolyam végén A2, a 9–12. évfolyam végén pedig B1. Magyarországon az EU-s átlagnál magasabb óraszámban folyik az oktatás, de hatékonysága alacsonyabb, mint ezt a felmérések is bizonyítják – ismeri el a *Fehér könyv* (2012), s határozottan az angol tudása mellett tör lándzsát („angolul mindenkinek tudnia kell"). A többi nyelvnek csak másodikként van esélye.

A nyelvtudás internetes felmérését végzi az **Eurobarometer** (2012, előtte 2006: az európaiak és a nyelveik), mely szerint az európai uniós lakosság 54%-a képes legalább egy idegen nyelven társalogni (25% kettőn is), 44% megért idegen nyelvű tv- és rádióadásokat, ill. újságcikkeket, 39% online kommunikációra képes. Ebben benne van, hogy bizonyos országokban magas az idegen nyelvet tudók aránya: Luxemburg 98%, Lettország 95%, Hollandia 94%, Málta és Szlovénia 93%, Litvánia és Svédország 91%. Történelmi és földrajzi okok magyarázzák, mégis meglepő, hogy az egy idegen nyelvet sem tudók százaléka Magyarországon a legmagasabb: 65% (míg Olaszországban 62%, Nagy-Britanniában és Portugáliában 61%, Írországban 60%). Az internetes felmérésnek persze korlátai is vannak: az internetet használó közönség tölti ki a kérdőíveket, másrészt a saját megítélés alapján megadott nyelvismeret nem feltétlenül objektív.

5. Kommunikációs modellek

Az eddigiekből látható, hogy az európai nyelvi kommunikáció helyzete bonyolult, problémákat jelent, hogy hiányozhat a nyelvi alap a megértéshez, illetve egy nyelv kiemelt használata diszkriminációhoz vezet (Phillipson 2003, Fiedler 2010). Lehet-e tervezni a nemzetközi nyelvhasználatot? Nincs kimondottan nemzetközi nyelvpolitika, csak az egyes nemzeteknek van nyelvpolitikájuk. A *laissez passer* hozzáállás az angol terjedését eredményezi (Phillipson 2003). A lehetséges stratégiákról vitatkoznak, több javaslat született, melyeket 3 fő csoportba lehet osztani (részletesebb áttekintést l. Blanke 2001, 2004, Christiansen 2006). Ezeket elemzem röviden a költség- és időráfordítás, a partnerek egyenlősége és a kommunikáció eredményessége alapján.

5.1. Nyelvek egyenjogú használata – többnyelvűség

A hivatalos nyelvek egyenjogú használata biztosítja a partnerek egyenrangúságát, azonban az állandó fordítás/tolmácsolás költsége nagyon magas, sokszor fizikailag is megvalósíthatatlan. Képzeljünk el egy az EU mind a 28 tagországát képviselő, 24 nyelvet

használó tárgyalást, ahol a minden nyelvről minden nyelvre történő tolmácsolást 24 x 23 = 552 tolmács végzi! A gépi fordítás még nem tudja átvenni ezt a feladatot, másrészt a gépi programok kidolgozása is sokba kerül.

A gyakorlatban ilyenkor vagy csak a munkanyelveket (elsősorban az angolt, kisebb mértékben a franciát, még kisebben a németet (Blanke 2004)) használják, vagy a tolmácsolás nem közvetlenül a forrásnyelvből, hanem sokszor az angolon keresztül történik. Ez már információvesztést okozhat. Az írásbeli fordítás is költség- és időigényes.

5.2. Három nyelv tudása

Többféle megközelítésben képzelik el a javaslatok az anyanyelv plusz két idegen nyelv változatot, például az anyanyelv mellett az ország hivatalos nyelve és egy harmadik nyelv, vagy amennyiben az ország hivatalos nyelve az illető anyanyelve, akkor egy nagy nyelv és egy szomszédos ország nyelve. Három nyelv magas szintű tudása nem reális – érvel Piron, hiszen a jó nyelvtudáshoz a kulturális vonatkozások megértése is hozzátartozik. Ez nem érhető el három nyelven tömegesen, elég a magyar valóságra tekinteni (Eurobarometer). Egy-egy nyelv magas szintű elsajátításához sok-sok év munkája szükséges.

Másrészt a szabad választás esetén könnyen adódhat olyan helyzet, amikor a három nyelven beszélő európai polgárok mégsem értik meg egymást, például a németül és spanyolul beszélő magyar és az angolul és oroszul beszélő lengyel nem talál közös nyelvet! Nemzetközi színtéren még mindig elég sok tolmács szükséges a kommunikáció eredményes megvalósításához. Piron és Fettes (1991) bábeli zűrzavart emleget, pedig lenne egyszerűbb megoldás – állítják.

Az előbbi eset elkerülése végett az emberek többsége olyan nyelvet választ, amellyel a legvalószínűbb, hogy széles körben meg tudja magát értetni. Ez az elvi megoldás, ahol nincs egy kitüntetett nyelv, gyakorlatilag a gyakrabban használt nyelvek tanulását serkenti, legtöbbször az angolét, mint az az előbbi pontban már látható volt. Sőt, a „választás megkönnyítése" érdekében az angol első idegen nyelvként történő kötelező tanítását már sok helyen bevezették. Ez a kisebb nyelveket háttérbe szorítja. Saját költségen – egyre nagyobb ráfordítással – tanuljuk az angolt, s mondunk le a többi nyelv egyenjogúságáról.

5.3. Egy közös nyelv használata

Egy közös nyelv használata kétségkívül költséghatékony lenne, hisz csak egy idegen nyelvet kellene megtanulni, s a tolmácsolásnál is csak erre, ill. erről a nyelvről kellene fordítani a másik 23 nyelvre. De melyiket? Valamelyik etnikus nyelvet, mely az azt beszélő nemzetnek jogtalan előnyöket adna gazdasági és kulturális téren? Sokan az angol mellett voksolnak, hisz az már *de facto* nemzetközi nyelv. Mások a semleges eszperantót támogatják, egyesek pedig a holt nyelvként számon tartott latint – utóbbi választása esetén nagymértékű szókincs-modernizálás lenne szükséges, s nagy idő- és pénzbefektetés a megtanulásához. Most csak az első két lehetőséget vetjük össze tömören (részletesebben l. Koutny 2004).

angol

- Európa lakosságának csak 10%-a beszéli anyanyelvként (a németet többen!), de a világon kb. 350 millió másodnyelvhasználó van, ez körülbelül akkora szám, mint az angolt anyanyelvként beszélőké. A területi változatok (angol, amerikai, ausztráliai, indiai…) ugyanakkor felvetik azt a kérdést, hogy melyik angol legyen a nemzetközi nyelv. Az ELF (English as a lingua franca) vagy az EIL (English as an International Language) egyszerűsítéseket enged meg, de ez leginkább egy különbözőképpen tört angolban való egyesülést jelent (Phillipson 2010).
- Használata jelentős gazdasági előnyt jelentene az angol anyanyelvűeknek (l. a 3.2. pontot, a Grin-jelentést!) a többi nemzet kárára. Az angol több száz éves kulturális hagyományai nyomot hagytak a nyelvben, pl. a frazeológiában, ezért nincs szó egyenrangú kommunikációról az anyanyelvűekkel.
- Tanulása a szabálytalan helyesírás és kiejtés, valamint a bonyolult lexika miatt, amelyben germán és román réteg keveredik, komoly idő- és költségráfordítással jár; ezek félreértések forrásai is lehetnek. Az egyszerű morfológia csak alapszinten segít.

eszperantó

- Az eszperantó nem hivatalos nyelv, nem is kisebbségi nyelv egyetlen országban sem, de sok országban vannak beszélői, s több országban megjelenik az idegennyelv-oktatásban. Magyarországon az oktatás minden szintjén tanítható, bár gyakorlati oktatása elég korlátozott, a nyelvvizsga viszont népszerű.
- Egyenrangú és hatékony kommunikációt biztosít, mert semleges, senkinek sem az anyanyelve, a nemzetközi és kultúraközi kommunikáció céljából hozta létre Zamenhof 1887-ben.
- Jóval kisebb idő- és pénzbefektetés kell a megtanulásához, minimum ötször kevesebb (Haszpra 2002 és Piron szerint még kevesebb), mint a többi Európában használt nyelvhez. A szabályos szóképzéssel létrehozott szavak kevésbé terhelik a memóriát.

6. Összehasonlítás az angol és az eszperantó interkulturális szerepe között

Az alábbiakban tömören, pontokba szedve összevetem az angol és az eszperantó nyelv interkulturális szerepét:

- Az angol nyelv nehézségei a nemzetközi angolban sem tűnnek el, nagyobb befektetést igényel a tanulása – az eszperantó könnyebb szabályos szerkezete miatt.
- Az angol anyanyelvi beszélők és országaik kulturális, gazdasági és politikai fölénye a más nyelven beszélőkkel szemben ellentétben áll az eszperantóul beszélők egyenrangúságával.
- Az eszperantó nyelv kulturális töltése kisebb, mint az angolé, az eszperantó rugalmasabb nyelv – jobban képes más nemzeti kultúrákat leképezni, közvetíteni.

- Az eszperantó nem jelent veszélyt a nemzeti nyelvekre – az angol bizonyos fokig igen (Phillipson 2003).
- A kommunikációs stratégia az eszperantóban egyfajta közösségen, szolidaritáson alapul, így a nyíltság s a közvetlenebb formák jellemzik.
- Christiansen (2006) szerint az eszperantó kielégíti az általa támasztott funkcionális többnyelvűség, demokrácia és nyelvi ökológia követelményeit, ellentétben a csak angol változattal.
- Szükséges a kulturális különbségek tudatosítása és a tolerancia a másság iránt, bármelyik nyelvet is használjuk.

Az angol az élet legtöbb területén *de facto* a nemzetközi nyelv szerepét tölti be sok helyen, az eszperantó – bár semleges, nyelvileg alkalmas és sokkal kisebb a tanulásához szükséges ráfordítás – csak a magánéletben képez reális alternatívát, ill. bizonyos kezdeményezések vannak a testvérvárosi kapcsolatokban (http://ic-herzberg.de/). Az **UEA** (Universala Esperanto-Asocio) világszinten, az **EEU** (Europa Esperanto-Unio) európai szinten képviseli az eszperantót az ENSZ-ben és az UNESCO-ban. A „barátság nyelve" továbbra is kihasználatlan lehetőség a sokrétű nemzetközi és kultúraközi kommunikációban.

Irodalom

Ammon, U. 2001. *The Dominance of English As a Language of Science.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Blanke, D. 2001. Plansprachen und europäische Sprachenpolitik. In: Blanke, D. (red.) 2001. *Sprachenpolitik in Europa.* Interlinguistische Informationen. Beiheft 6. Berlin: Gesellschaft für Interlinguistik e.V. 85–105.

Christiansen, P. V. 2006. Language policy in the European Union. European/English/Elite/Equal/Esperanto Union? *Language Problems, Language Planning* 30.1. 21–44.

Cunningham, D. 2008. Nyelvi felsőbbrendűség és fenntarthatóság – a magyar nyelv példája. *Modern Nyelvoktatás* 14. évf. 4. szám. 3–15.

Eurobarometer: *Europeans and their languages. Report. 2012. Special Eurobarometer 386* http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

Fehér könyv = *A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig. Fehér könyv. 2012-2018.* http://www.kormany.hu/download/c/51/c0000/idegennyelvoktat%C3%A1s%20feh%C3%A9r%20k%C3%B6nyv.pdf

Fettes, M. 1991. *Europe's Babylon: Towards a single European language?* Esperanto-Dokumento 27 E. Rotterdam: UEA.

Fiedler, S. 2010. Approaches to fair linguistic communication. *European Journal of Language Policy* 2. évf. 1. szám. 1–22.

Grin, F. 2005. *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique.* http://www.uea.org/vikio/Grin; http://enotero.free.fr/rapportgrrin.doc; rövid levél: http://en.nitobe.info/ar/kampanjoj/grin-letero.php

Haszpra O. 2002. Mennyibe kerül a közös nyelv? *Ezredforduló* 2002/3.

Kiss J. 2009. A tudományos nyelvek, az anyanyelv és az értelmiségi elit. *Magyar Tudomány* 2009. 1.

Koutny, I. 2004. Komunikacja międzykulturowa w Europie: angielski i esperanto jako alternatywne środki komunikacji. In: B. Gorińska-Bittner (red.) 2004. *Inna (?) Europa.* Poznań: Akademia Rolnicza. 73–95.

Phillipson, R. 2003. *English-Only Europe? Challenging Language Policy.* London: Routledge.
Phillipson, R. 2010. The EU and languages: diversity in what unity? In: Kjær, A. E., Adamo, S. (eds) 2010. *Linguistic diversity and European democracy.* Farnham: Ashgate. 57–74. http://ebookbrowse.com/eu-languages-diversity-unity-doc-d93911624
Piron, C. *Psychological Aspects of the World Language Problem and of Esperanto.* http://www.ikso.net/pironejo/Psychological_aspects.html
Piron, C. *L`Européen trilingue: un espoir réaliste?* http://claudepiron.free.fr/articlesenfrancais/europeentrilingue.htm
Róka J., Hochel, S. (szerk.) 2009. *Interkulturális és nemzetközi kommunikáció a globalizálódó világban*. Budapest: Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola.
Tonkin, H. 2008. *Language and the Ingenuity Gap in Science.* http://www.ilei.info/konferenco/2011/Tonkin%20CILSTonkinRevised.pdf
Honlapok ellenőrizve: 2013. július.

Szili Katalin

A fogalmakról interkulturális nézőpontból

Kulcsszavak: kultúra, jelentéstartomány, pragmatikai jelentés, jelentésváltozás

1. Bevezetés

Írásom kulcsszava a fogalom, amely filozófiai definíciója szerint „A tárgyak, jelenségek lényeges jegyeiből a tudatban kialakított gondolati tartalom" (ÉrtSz.). Azt, hogy e „gondolati tartalom" milyen szemantikai elemeket foglal magába, három − egymástól sem független – tényező határozhatja meg: 1. a beszélőközösség szűkebb és tágabb fizikai környezete (lásd Sapir–Whorf-hipotézis); 2. a világ nyelvi formalizációjának mechanizmusai, a megismerési és konceptualizációs folyamatok (lásd a kognitív nyelvészet tanításait); 3. a történelem, a szociokulturális miliő, többek között az életmód, a szokások. Az említett három faktorból adódóan a fogalmak alapvető tulajdonsága a nyelv-, illetve kultúrafüggőség, így nyelvészeti megközelítésükkel főként a kulturális szemantika foglalkozik (Wierzbicka 1997).

A mindennapjainkban betöltött szerepüket legpontosabban talán Cora Diamond szavai tükrözik: fogalmakkal élünk, mégpedig minden közösség a sajátjaival (idézi Wierzbicka 2006: 300). Vannak közöttük olyanok, amelyekre tudatosan építünk, mások ezzel szemben olyanok, mint a levegő: öntudatlanul épülnek bele a nyelvhasználatba, észrevétlenül teszik a dolgukat, befolyásolják az életünket, irányítják az ítéleteinket, a viselkedésünket. Wierzbicka idézett munkája, illetve újabb hasonló témájú könyve ezeket a mechanizmusokat tárja elénk a brit kultúra meghatározó fogalmainak *(reasonable, right, fair)* kialakulását, történeti és kulturális hátterét is bemutatva (Wierzbicka 2006).

Interkulturális szempontból ezek a fogalmak összemérhetőségük nehézségei miatt igényelnek figyelmet. Mint ahogy ezt már jó három évszázaddal ezelőtt John Locke észrevette, egy adott közösségen belüli súlyuknak legszembetűnőbb manifesztációja a szókincs (Wierzbicka 2006: 302). Ha ugyanis a különböző nyelvek szótárait összevetjük, azt tapasztaljuk, hogy a szavak nem kis hányadának nincs megfelelője egyik vagy másik nyelvben, vagy az egyik nyelv nyúlfarknyi szócikkével a másikban oldalakon át húzódó jelentésleírások állíthatók szembe. Ez Locke szerint az általam említett harmadik okkal, a közösségi szokásokkal, az életmóddal magyarázható (Wierzbicka 2006: 302).

Locke jó érzékkel fedezi fel a jelenségben az interkommunikációs megértési zavarok, a fordítástudomány ma is létező problémáinak egyikét, jelesül azt, hogy a fordítások, a szótárak megfeleltetései ellenére a szavak mögött a valóságban olyan komplex fogalmak húzódhatnak meg, amelyek a szócikkekbe nehezen foglalhatók bele (idézi Wierzbicka 2006: 302). A magyar *honfoglalás* szó tükörfordítását vagy a feltételezett megfelelőjét megtaláljuk ugyan a kétnyelvű szótárakban *(Landnahme, la conquête du pays, conquest),* de a számunkra érvényes tartalmát, konnotációit ezek a szótárak nem tudják visszaadni.

Ugyanígy más képet idéznek meg a magyar *haza,* a német *Vaterland,* az angol *fatherland* szavak a saját közösségükben. Aki az orosz kultúrában valamelyest járatos, tudja, hogy a *ðyua* és a *lélek* szó egymásra találása a fordításokban még semmit nem mond el a fogalomnak az orosz beszélőközösség gondolkodásában, életében betöltött szerepéről. Wierzbicka Caffentzist idézi (2006: 302), aki szerint a fogalmak szemantikai összemérhetetlensége/egyenlőtlensége a jogi, kereskedelmi fordításokban is komoly nehézséget jelent, hiszen felveti azt a kérdést, hogyan „cserélhető ki" A világ B világra akkor, ha meghatározó fogalmaik nem fedik egymást. Példaként az emberi jogok egyetemes nyilatkozatában lefektetett két alapvető elvárást, a *fair* tárgyaláshoz *(fair trial)* és a *fair* kihallgatáshoz *(fair hearing)* való jogot említi. Hogy adható vissza az angol jelentés az olyan nyelvekben, ahol nem létezik a *fair* fogalma? Franciául történetesen az *équitable* ('méltányos') jelzővel, spanyolul a *con las debidas garantías* ('megfelelő garanciával') szerkezettel helyettesítették. Megjegyzem, a magyar szövegben a *független, pártatlan* bíróság *méltányos* és *nyilvános* tárgyalását jelölik meg alapfeltételnek.

2. A SZÉP fogalma a magyar nyelvben

Írásomban megkísérlem meghatározni a SZÉP fogalmát, megragadni a magyar nyelvbeli jelentéseinek kialakulását, hogy alapot nyújtsak a más nyelvekkel való hasonlóságainak, eltéréseinek megértéséhez, s nem mellesleg hozzájáruljak az egynyelvű szótárak egymással vitatkozó szócikkeinek pontosításához.

Amit elöljáróban a *szép*ről tudnunk kell: etimológiáját tekintve valószínűleg finnugor kori szó. A finnben a 'kovács, mester, művész, ügyes' értelmű *seppä* a megfelelője, az osztjákban a 'mester, szép' jelentésű *tus*. Fejlődésének iránya a magyarban 'ügyes → szép', a rokon nyelvekben 'ügyes → mester, kovács' (ESz.).

A magyar nyelv értelmező szótára (ÉrtSz.) öt alapjelentését s azoknak számos mellékjelentését különbözteti meg az 'esztétikailag tetszetős'-től a 'jó'-n át a 'sok'-ig.

Milyen történések húzódhatnak meg az iménti, látszólag távol álló tartalmak összekapcsolódása mögött? A kérdés megválaszolására kidolgozott munkamódszerem a következő volt: először a *szép* előfordulásainak szemantikai sajátosságait állapítottam meg, mégpedig főnévi kollokáltjaira, kapcsolt elemeire összpontosítva. Ehhez nagyobb arányban a *Magyar Történeti Korpusz* (MTK) 1945 előtti adatait, kisebb mértékben saját gyűjtésemet használtam. A kollokáció jelensége számomra nem a lexikológiában, lexikográfiában megszokott szempontokból (kompozicionalitás, az elemek felcserélhetősége stb.) volt fontos, hanem a mögötte megbúvó, a SZÉP fogalmát gazdagító metaforizációs folyamatok miatt. A jelző és jelzett szavának találkozása ugyanis − nem idiomatikus kifejezésekről lévén szó – látszólag szabad, mégsem írható a véletlenek számlájára: az, hogy mely élőlények, tárgyak, jelenségek stb. mely tulajdonságait tartották alkalmasnak arra, hogy a *szép* szóval jelöljék őket, beszélőközösségünk értékdominanciáihoz, a világ értelmezését szolgáló kognitív tevékenységéhez köthető.

Az MTK 14825 szövegében a *szép* szó 23713 esetben jelent meg. Kollokációi között leggyakoribbak azok az esetek, amikor az érzékszerveken keresztüli 'tetszést keltő, gyönyörködtető' jelentésben szerepel, mégpedig személyekre, dolgokra, tárgyakra vonatkoztatva. (E kategóriákat klasszifikációjuk nehézkessége miatt nem összesítettem.) A személyekkel s ezen belül a biológiai nemekkel összefüggő alkalmazása azonban beszédes: legtöbbször a női nem tagjait illették a szerzők

ezzel a jelzővel: *szép leány*: 331; *szép asszony*: 265; *szép nő*: 232. (A számokhoz még a női nevek előtti megjelenését is hozzátehetnénk.) A férfiak ennél jóval ritkábban érdemelték ki ezt az értékelést: *szép férfi*: 46; *szép ember*: 86; *szép fiú*: 35; *szép fiatalember*: 7; *szép öregember*: 3. Gyakori a testrészekkel való társítása (szintén nőkre vonatkoztatva): *szép arc*: 120; *szép haj*: 49. Az egyéb kollokáltak gyakorisági sorrendben: *szó, szavak*: 244; *dolog*: 90; *termet/termetű*: 60; *szám*: 50; *példa*: 45; *munka*: 33; *hazánk*: 26; *Magyarország*: 17.

Kutatásom második lépéseként a fogalom összetételének fejlődéstörténetét igyekeztem leírni. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* (TESz.) négy fő jelentését ismeri, amelyeknek írásbeli megjelenését a következő dátumokhoz köti: 1. gyönyörködtető, tetszetős: 1300 körül; 2. erkölcsileg jó, megfelelő: 1526/1640; 3. jókora, tetemes, nagy: 1608; kedvező, hasznos: 1644. (Ez utóbbit egyik általam megnézett szótár sem mondja önállónak.) Összehasonlítva őket az ÉrtSz. szemantikai felosztásával − I. tetszést keltő, gyönyörködtető; II. örömet, gyönyörűséget adó, kedvező, kedves; III. *vál.* erkölcsi tekintetben kiváló, jó; IV. a maga nemében kiváló, kifogástalan, helyes; V. nagyság, ill. nyomósítás, ráhagyás, igenlés kifejezése –, kijelenthetjük, hogy a 16–17. századra lényeges elemeit tekintve teljes a fogalom. E tény késztetett arra, hogy első magyarul verselő költőnk, Balassi Bálint (1554−1594) költészetét válasszam vizsgálataim kiindulópontjául. Balassi méltán nevezhető a szépség költőjének: 130 oldalas *Összes költemények*ben a *szép* szóval 252-szer találkoztam, tehát átlagban minden oldalra majdnem kettő jutott belőle. Ami a ma elemzőjének a legszembetűnőbb, az a jelző egyetemes érvényű használata. Balassinál *szép* a *csillag,* a ***Pünkösd,*** a ***múlatság,*** az *ég,* a *szelíd* ***vad,*** a *szellő,* a ***dárda,*** a ***fülemile,*** a ***forrás,*** a *hajnal,* a ***szerszám,*** a *homály,* a *liget,* a *madárszózat,* a *nyers ciprusvessző,* a *lágy fészek,* a *harmat,* a ***madarászás,*** a ***gyümölcs,*** a ***tisztesség, magasztalás, dicséret, vitézség, rend, név***. De *szépek* a ***darvak,*** a *völgyek,* a ***füvek,*** a *kertek,* a ***sólymok,*** *szép szagú a mező* stb. Amint látjuk, nemcsak Júliát, Céliát, az orcájukat dicséri ekképpen, de a világ szinte minden tárgyát, a természet valamennyi jelenségét, s ez nem csupán a reneszánsz szépségközpontúságának tudható be, hanem a SZÉP mainál általánosabb, kevésbé rétegelt fogalmának. A félkövérrel kiemelt példák az én értelmezésemben azt jelzik, hogy a 'tetsző, gyönyörködtető' tulajdonságok tág érvényességi köre hogyan nyitott utat a metaforizációknak, illetve ezekben milyen értékítéletek tükröződnek.

A *szép tisztesség, vitézség, hír, rend, név* szerkezetekben a szó az 'erkölcsileg jó, helyes, tisztelendő' jelentésében van jelen. AZ ERKÖLCS / A TISZTESSÉG / A JÓ SZÉP, valamint A JÓ SZÉP metaforára épülő funkció Balassi korában még viszonylag újnak számított, mivel létrejötte 1526/1640 közöttre tehető. A morális értékek és a szépség összekapcsolódását különben a *szép erkölcs, szép tisztesség* szerkezetek is igazolják (a MTK-ban az előbbi csak 14 szövegben, az utóbbi csak 4-ben található meg, de a 15–18. század vallásos műfajaiban valószínűsíthetően többre lelnénk belőlük).

A *szép szavak, könyörgések, magasztalás, dicséret* szerkezetekben a *szép* a 'kedves, hízelgő, szelíd' értelemmel azonosítható, melyben helyettesítette a csak a 15. század közepétől létező *kedves* szavunkat. Mint a MTK adataiból láttuk, a *szép szavak* kifejezés előkelő helyet szerzett a *szép* kollokációiban, s ez A BARÁTSÁGOS, A SZELÍD SZÉP metafora élő, aktív voltára utal beszélőközösségünk tudatában.

A Balassinál gyérebb, de az egyházi énekekben, zsoltárokban annál gazdagabban jelen levő *szép Jézus/Krisztus* vagy *szép szűz, szép Mária* stb. szintagmákban 'a szívnek

kedves, szeretett' tartalommal azonosítható (A SZERETETT, A SZÍVNEK KEDVES SZÉP), ahogy a *hazánk* és *Magyarország* előtt is. Ez utóbbiak számottevően a 20. század 40-es éveiig vonzzák ezt a jelzőt: a *szép hazánk* kifejezés a 6873 db 1945 utáni szövegben négyszer említődött, ebből kétszer ironikus felhanggal (MTK).

A főként eseményt, illetve tevékenységeket jelölő *Pünkösd, múlatság, madarászás* szavakkal olvasatomban 'kellemes, örömöt okozó' jelentésben szerepel, amelynek az elsődleges jelentéssel való szoros kapcsolata magától értetődő: az érzékszerveinknek tetsző tulajdonságok kellemes érzéseket keltenek bennünk, örömöt okoznak (lásd A KELLEMES, AZ ÖRÖMÖT OKOZÓ SZÉP metaforát).

A 'nagy, sok' jelentésekre s ezzel összefüggésben A NAGY/A SOK SZÉP metafora meglétére utaló példákat nem tudok idézni Balassitól. A *szép sólymok, darvak, füvek, gyümölcs* stb., vagyis a ma is létező 'a maga nemében kiváló, tökéletes' (lásd az 1. táblázat I.1. pontját) tartalom azonban már előrevetíti a két érték 17. században meg is történő (1608-tól dokumentált) egymásba olvadását: a gyümölcsök, növények, állatok stb. közül tetszetősnek, szépnek a legnagyobb, kifejlett, hibátlan példányokat tartjuk. A 'szép' és a 'nagy' közeli jelentése figyelhető meg a *szép termet/termetű* szerkezetben úgyszintén. Zrínyi Miklós 1645/46-ban született *Szigeti veszedelem* című eposzában a *szép sereg, had* fordulatokban ellenben már egyértelműen a 'nagy, nagyszámú' értelemben használatos.

Ha a SZÉP fogalmának 17. század utáni alakulásáról akarunk képet kapni a jelenkor szótárainak tükrében, azt kell mondanunk, hogy a kezdetekben általános 'tetszetős, tetsző' alapjelentése egyre szűkül, miközben a születő metaforák gyakorlatiasabb összetevőket, értékeket (JÓ, NAGY, SOK) kapcsolnak hozzá (lásd az általam összeállított 1. táblázatot). Ez a tendencia kiváltképpen a III., de leginkább a IV. jelentésekre igaz. (A II. funkciója elavulóban van, vallásos tartalmú vagy archaizáló szövegekben találjuk meg, esetleg pragmatikai töltéssel – gúny, irónia – bír.) A III.1-ben leginkább a főnévi kollokáltak *(feladat, munka)* magyarázzák a fennköltebb tartalom elhalványulását, de ezzel párhuzamosan szép metaforikus szerkezetek is születtek főként A TÁVOLI, A NEM LÉTEZŐ SZÉP metaforának köszönhetően (III.3.). A IV. főjelentésben az 'erkölcsileg jó, tisztelendő' helyébe a szintén általánosabb 'elismerést érdemlő' lépett, valamint a finnugor alapnyelvben létezett 'ügyes'-hez közeli 'jól kivitelezett, jól megcsinált'. Rendszeremben elkülönítettem egy VI., pragmatikai használatát is, amikor is a *szép* valamely beszédaktus, köszönés vagy jókívánság eleme (1., 2.), vagy a beszélő az eredeti jelentéssel ellentétes tartalmat implikál a kimondásával (3.,4.,5.). A 6. funkcióját a SZÉP ÜRES metafora ihlette, a 7. -ben az egyet nem értést enyhítő megnyilatkozás, tehát Leech (1983) egyetértés maximája érvényesül benne.

A gyakorlatiasabb értékek előtérbe kerülését megítélésem szerint még az előzőeknél is erőteljesebben támasztják alá a *szép*nek a cselekvések, történések lefolyására utaló, határozói szerepei. A 'szépérzéket kielégítő módon' jelentése fontos ugyan (*szépen énekel, mosolyog, szépen süt a hold* stb.), de az egyéb használatai még többet elárulnak közösségünknek az értékekhez való viszonyulásáról. Röviden határozói előfordulásainak sora s a mögöttes metaforák:

1. A SZOKÁSOKNAK, A RENDNEK VALÓ MEGFELELÉS, AZ ILLENDŐSÉG SZÉP: *szépen lefekszik, eszik, viselkedik, köszön.*
2. A TÖRTÉNÉSEK, CSELEKEDETEK NYUGODT, SZELÍD, ZAVARTALAN LEFOLYÁSA SZÉP: *szépen élnek, játszanak.*

3. a cselekedetek kívánatos színvonalú teljesítése/teljesülése szép: *szépen megcsinálták a munkát, szépen dolgozik.*
4. a kellő mennyiségű/mértékű teljesítés szép: *szépen terem, szaporodik, kiépül, fejlődik.*

Kell még szólnom a *szép* fok-mértékjelölő szerepeiről is. Ezek ugyancsak a már ismert metaforák valamelyikéhez köthetők. Ilyen használataiban a *szép* egyrészt kifejezheti a 'kívánt mértékben' *(szép pirosra sült)* tartalmat. A hozzá kapcsolódó határozók (*szép csendesen, lassan, halkan, óvatosan, szerényen, nyugodtan* stb.) arról árulkodnak, hogy a cselekvések, történések lefolyásában a nyugodtságot, a zavartalanságot preferálja a kultúránk: **szépen sietve, *szépen gyorsan oldjuk meg.* A nagyság és szépség összefonódására (a nagy szép) bizonyíték a két szó gyakori együttese is a MTK-ban: a *szép nagy* szókapcsolattal (*és* kötőszóval, vesszővel vagy azok nélkül) 300 esetben találkoztam! Szintén magas számban (107-szer) előzi meg a *tiszta* melléknevet (a tiszta, a makulátlan szép) vesszővel vagy anélkül: *szép tiszta harangszó, ház, iskola, rózsa, szem, homlok, edény, abrosz, pálinka* stb.

1. táblázat
A szép fogalmába tartozó jelentések

	Jelentések	**Főnévi kollokáltak**	**Kapcsolódó metaforák**
I.	1. tetszést keltő, tetsző, gyönyörködtető	ember, testrész, növény, állat, tárgy, dolog, természeti képződmény, műalkotás stb.	
	2. a maga nemében kiváló, hibátlan	*alma, gyümölcs*	
*II.	szeretett, a szívnek kedves	*hazánk, Magyarország, szülőföld, húgom*	a kedves, a szeretett szép
III.	1. örömöt okozó, kellemes	feladat, munka, foglalkozás, idő	a kellemes, az örömöt okozó szép
	2. kedves, szelíd, kellemes, barátságos, jóindulatú	*szó, szavak*	a barátságos, a szelíd szép
	3. kedves, kedvező, kellemes	*remény, emlék, álom, jövő, idők, ifjúság*	a távoli, a nem létező szép
IV.	jó, helyes *1. erkölcsi tekintetben jó tisztelendő, kiváló	*jellem, hír, név*	az erkölcsös szép
	2. jó, helyes, helyénvaló, elismerést érdemlő	*dolog, tett, cselekedet, példa*	
	3. jó, jól kivitelezett, megcsinált	*munka*	a jó szép
	4. jó, elismerést érdemlő	*szokás*	a megszokott szép

V.	nagy, jókora, sok, tetemes 1. nagy, jókora 2. nagy, tetemes 3. nagy, sok, tetemes	 *termet/termetű, szál* *szám* *pénz, fizetés*	A NAGY/A SOK SZÉP
VI. pragmatikai jelentések	1. köszöntés (jó, kellemes) 2. jókívánság 3. szép ≈ nem szép, nem tisztelhető, elítélendő 4. szép ≈ nem szép megrovást érdemlő, helytelen, rossz 5. szép ≈ a maga nemében tökéletes, de erkölcsi vagy más szempontból káros, elítélendő 6. szép ≈ üres, értéktelen, helytelen, hazug 7. egyetértéssel bevezetett egyet nem értés	*Szép napot!* *Szép estét!* *madár, társaság* (gúny.) *egy ~ napon* *dolog, magatartás, tett* (gúny.) *eset, lövés, kelepce, hamisítás* (gyak. gúny.) *ígéret, szó, elgondolás, terv* *Ez ~, de…*	A SZÉP ÜRES

*: Elavulóban lévő használat

3. Összegzés

Cikkemben a kulturális szemantika nézőpontját választva követtem végig a SZÉP fogalmának formálódását, állapítottam meg jelentéseinek körét. Munkám reményeim szerint hasznos kiindulópontul szolgálhat a fogalom különböző nyelvekben meglévő azonos vagy éppen eltérő elemeinek értelmezéséhez, hiszen elég felütnünk bármely szótárt, a rokon vagy hiányzó metaforizációs folyamatok bizonyítékaira lelünk bennük.

Irodalom

Leech, G. N. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
Wierzbicka, A. 1996. *Semantics. Primes and Universals*. Oxford: Oxford University Press.
Wierzbicka, A. 1997. *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. New York: Oxford University Press.
Wierzbicka, A. 2006. *English. Meaning and Culture*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Források

ESz. = Zaicz G. (főszerk.) 2006. *Etimológiai szótár* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
ÉrtSz. = Bárczi G., Országh L. (főszerk.) 1959–1962. *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
TESz. = Benkő L. (főszerk.) 1967–1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Szűcs Tibor

Nyelvünk és kultúránk areális kontextusa

Kulcsszavak: kultúrák közötti összefüggések, nyelvünk sziget volta és kultúránk hídszerepe, europaizálódás, regionális szempontok, interkulturalitás

1. Kultúrák között megragadható összefüggések vizsgálata

A nyelvek történeti, területi és tipológiai helyének kijelöléséhez hasonlóan – transzlingvisztikai kiterjesztéssel – a kultúrák között megragadható összefüggések vizsgálata is követheti ezeket a dimenziókat. Az ilyen interlingvális és interkulturális viszonylatok ekként összetett megközelítése közelebb vihet nyelvünk és kultúránk magyarságának és európaiságának fölismer(tet)éséhez is. Ennek a kettősségnek és egyszersmind egységnek a jelentőségét a jelen areális kontextusában áthatja nyelvünk **sziget** volta és kultúránk **híd**szerepe. Miben is nyilvánul meg az egyébként elválaszthatatlanul összetartozó nyelv és kultúra e kétféle (egyfelől magányosan elkülönülő, másfelől keletet és nyugatot összekötő) megmutatkozása, s hogyan mozgósítható mindennek hozadéka a nyelvoktatás és a kultúraközvetítés érdekében? Nyelv és kultúra egységében gondolkodva ezúttal a regionális szempontok kitüntetett kezelésére összpontosítunk az említett hármas viszonyítási rendszerből. Annál is inkább, mert manapság az Európai Unió kontextusában ez a szinkrón megközelítés számíthat leginkább a hungarológia különös figyelmére.

A szembeállított sziget- és hídmetafora viszonylagos, ám érzékeltetheti a megközelítés kognitív világbeli otthonosságának mégiscsak eltérő adottságait. Viszont a kétféle otthonosságérzet nagyon is összefügg; egymást támogatják, s ez már a közeledés motivációjában megjelenik: vannak, akik eleve a nyelv minél tökéletesebb elsajátításával jutnak el a kultúra minél teljesebb megismeréséhez, s vannak, akik a kultúra vágyott mélyebb ismeretéhez végül mindenképpen igénylik a mindent nyitni képes nyelvi kulcsot. Ez persze ismét sarkított iránymegjelölés volt, hiszen egy szakaszokat, fokozatokat, átmeneteket ismerő folytonosság széles skálájának ezúttal csak a két szélső pólusát jelöltük ki, amelyek között ráadásul alkalmi irányváltások is tarkíthatják az utat. Az ún. köztes nyelv egyéni alakulásában és a kulturális közeledés folyamatában ugyanis lehetségesek párhuzamok, egybeesések, motivációs kölcsönhatások éppúgy, mint a nyelv vagy a kultúra átmenetileg egyoldalúnak tűnő domináns szakaszai, illetve ezek némi függetlenedést mutató váltakozásai. Egy azonban bizonyos: a nyelvi-kulturális világban való otthonosság a két tényező együttjárásával tud igazán erősödni.

A „magyar sziget az európai nyelvi tengerben” sem abszolút értelmű, s dinamikus elmozdulásokat is jócskán mutat. Areális nyelvészeti, újabban areális tipológiai perspektívából, főként a dunai (vagy közép-európai) nyelvszövetség keretében szemlélve – Gáldi (1947a), Becker (1948), Lewy (1964), Skalička (1967), Décsy (1973), Kálmán (1983), Balázs (1989), Rot (1994) és Pusztay (2003) nyomán – ilyen összefüggésben

szokás nyelvünk „indogermanizálódásáról", „indoeuropaizálódásáról", illetve „közép-europaizálódásáról" vagy általánosságban „europaizálódásáról" szólni, amely különféle nyelvi szinteken tetten érhető bizonyos típusjegyek fejleményeiben, tendenciáiban. Az övezet homogenizálódási folyamatai, amelyeknek kiváltói – a közös latin művelődéstörténeti örökségen túl – regionálisan tekintve leginkább a bajor–osztrák német, valamint a környező szláv nyelvek, természetesen nemcsak a hangtani és nyelvtani szerkezeteket, hanem főként éppen a lexikai kölcsönzések jövevény- és tükörelemeit, továbbá a frazeologizmusok képiségét is érintik. Az eredmény a teljes azonosságtól a részleges megfelelésekig követhető, bár az idegen hatás tükörfordításokban lecsapódó közvetlenségének föltételezése mellett a közös szemlélet tényezőinek is bízvást jelentőséget tulajdoníthatunk.

Az újabb szakirodalomban azonban egyre több vitatható kérdés és ezzel együtt az óvatos árnyalás igénye merül föl mind általában az areális nyelvészet keretében tárgyalt dunai nyelvszövetség föltételezésével, mind pedig konkrétan nyelvünk europaizálódásának tézisével szemben. Ilyen értelemben pontosítja a fentieket például Honti (2000) és Fejes (2012) egy-egy közleménye – kétségbe vonva e „nyelvtársaság" valóságos összetartozását, illetve nyelvünk említett tendenciáját.

Fejes László inkább átmeneti zónának, mint koherens nyelvszövetségnek *(Sprachbund)* tekinti a még földrajzilag sem helytálló „Duna-völgyi nyelvek" laza együttesét, s az elismerhetően intenzív lexikai-frazeológiai közösségen túl hiányolja az egységes fonológiai, grammatikai jelenségeket, sőt a homogenizációt bizonyító kritériumként elvárná e folyamatok együttalakulását. Honti László is – Futaky (1978), illetve Fodor (1983) idevágó korábbi kategorikus elutasítását megfontolva – arra a megállapításra jut, hogy a nyelvleírás egyes szintjein esetünkben nincs létjogosultsága a nyelvszövetség föltételezésének; inkább egyirányúan domináns hatásokkal számolhatunk, s legföljebb areális kiegyenlítésről, esetenként konvergens fejleményekről szólhatunk. Viszont a közös európai örökségnek számító latinos művelődéstörténeti és egyházi hagyománynak köszönhető „europaizmusok" mellett valóban még tovább is átjárható e nyelvek lexikája, hiszen erről tanúskodik a kínálkozó tükörfordítás többnyire kiváló működése, sőt konkrétan például a magyar és a német feltűnő frazeológiai közelsége is, miként ezt Schellbach (1988) és Hessky (1989) egyaránt megerősítik. Mindent egybevetve tehát a magyar – földrajzi és művelődéstörténeti keretben egyaránt – természetesen európai nyelv.

Mindenesetre a lexikai kölcsönzéseken túl számos szemantikailag is értelmezhető nyelvtani jelenség esetében mégis egyértelműen kirajzolódnak bizonyos areális izoglosszák Közép-Európa nyelvi térképén is. Így például Austerlitz (1992) az abszolút szuperlatívusz típusait illetően, Kiefer (1996) az igeaspektus jellegével kapcsolatban tár fel meggyőző areális összefüggéseket. Pusztay (2003) ugyancsak határozottan érzékelteti Közép-Európa szókészletbeli egységét – nyitva hagyva annak lehetőségét is, hogy a több mint ezer éves együttélésből adódó közeledési folyamatokat a jövőben még inkább fellazíthatja a globalizáció angol nyelvi imperializmusa.

A magyar szókészlet bizonyos europaizálódását különben mi sem jellemzi jobban, mint hogy a környező nyelvekből átvett és fonotaktikai szempontból is tökéletesen asszimilálódott elemek egyike-másika tipikusan magyar reáliává vált: a német jövevényszavak közül például a *kifli* és a *verbunkos*. Ez utóbbi jól példázza egyfelől a szókészlet kölcsönzött rétegének a nyelvtanulást megkönnyítő, másfelől az ún. hamis barátok megtévesztő hatású jelenségkörét is.

Jelen megközelítésünk praktikus igényén azonban mit sem változtat ez a még tisztázásra váró alapkutatási szintű kérdéskör a dunai nyelvszövetséget, illetve nyelvünk európaiságát illetően, hiszen itt és most nyelvünk és kultúránk együttesen európai beágyazottságáról szólva az alkalmazás, vagyis a nyelvoktatás és a kultúraközvetítés számára adott területi kontextus optimális mozgósíthatóságára, kihasználására kell gondolnunk.

2. Kulturális párbeszéd regionális szinten – régen és ma

Az areális nyelvészet, illetve a kontaktlingvisztika és az interkulturális kommunikáció mellett az irodalom- és művelődéstörténet oldaláról a komparatisztika is régóta szorgalmazza, hogy a kulturális párbeszéd regionális szinten is kitüntetett szerepet kapjon. Gragger (1917/1990) hagyatékában még a Németország számára legjelentősebb magyar kulturális értékeket vette számba. Később a művelődéstörténeti jellegű kontaktológia számára is tanulságosan kitágultak a Magyar Királyság, majd az Osztrák–Magyar Monarchia eleven kapcsolatokat biztosító nyelvi-kulturális keretei a Duna-völgy, illetve Kelet-Közép-Európa régióján túl egész Európa felé (Hankiss 1942, Gáldi 1947b, Jankovics et al. 1989, Kurucz–Szörényi 1986, Fülei-Szántó 1989, Fried 1995, Éder 1999).

A soknemzetiségű középkori Magyarország többnyelvű nemzetének nyelvi-kulturális világában fontos geopolitikai szerepet játszott az egyértelműen az országhoz kötődő ún. hungarustudat (Nádor 2002: 69), amely az akkoriban érintett etnikumok egyes vernakuláris nyelveinek beszélőit – még magyar nyelvtudás híján is – éppen identitástudatukban egy(ség)esítette. Ez a nyelvtől független, a nemzeti hovatartozást megvalló identitástudat lényege abban a korban, amelyben egyébként még a latin töltötte be a *lingua franca* szerepét, a magyar pedig még egy volt a vernakuláris nyelvek közül, mégis „első az egyenlők között". Az Osztrák–Magyar Monarchiában már jelentősen megváltozott ez a státushelyzet: ekkor már valamilyen „birodalmi kétnyelvűségről" lehetett szó (vö. Glatz 2003). Ebben nem lebecsülendő a németnek közép-kelet-európai közös közvetítő nyelvként (*lingua franca*ként) játszott sajátos presztízs-nyelvi szerepe sem (vö. Földes 2005).

Ezen a ponton – a latinos műveltségű örökséget, valamint a magyar és a német sajátos helyzetét immár együttesen szemlélve – érdemes visszakanyarodni a nyelvi-kulturális értelemben mégis meghatározó jelentőségű areális kontextushoz, továbbá a magyarság és az európaiság kapcsolódási hagyományához. Ebben a viszonyrendszerben Kárpát-medencei elhelyezkedésünkkel a németségtől keletre eső zónában egy közös nyelvi-kulturális közegbe kerültünk. A továbbiakat hosszú távon eldöntő fordulatot Becker (1948) írta le: a XVII–XVIII. század folyamán a kétnyelvű tanult emberek (magyar–német, illetve magyar–cseh kétnyelvűek) összhangba hozták anyanyelvüknek és a németnek a szemantikai-lexikológiai hálóját, s ekként minimalizálták a fordítás során óhatatlanul föllépő információveszteséget, sőt ez az összhang dinamikusan hatással volt a szóalkotásra. Ha pedig a kategóriák felfogásában és azok kiterjesztésében összhang, átjárhatóság van, akkor annak kulturális – és voltaképpen mentális (ma mondhatjuk: kognitív) – következményei is vannak. A korabeli római katolikus és lutheránus németség mögött ugyanúgy ott állt a görög–latin „szemantikai háló", amely összekapcsolta a kontinens immár döntően nyugati kereszténységhez tartozó országait. Ekként tehát immár kettős szemantikai háló fonta be a magyarságot és annak nyelvét (Szépe–Szűcs 2008: 273–278; vö. Bradean-Ebinger 2001).

Ennek a tendenciának az erősödéséhez hozzájárult már korábban az egykori magyar diákok külföldi egyetemjárása, amely *peregrináció* néven vonult be a hungarológia művelődéstörténetébe (Békési et al. 1993). A reneszánsz, illetve a reformáció korszakában különösen fölerősödött művelődési zarándoklat egyes jelentős hullámai így gyakorta gazdagították máig meghatározó érvénnyel európaiságunk és magyarságunk együttes örökségét.

Kívülről tapasztalhatóan pedig legújabban a rendszerváltozáskor megfigyelhető volt, s azóta egyre inkább fölerősödik, hogy a külföldi érdeklődés középpontjában a magyar kultúra a maga regionális kontextusával együtt szerepel. A fordulat éveiben például Németországban kifejezetten ilyen átfogó areális keretben szerveztek különféle kulturális, illetve művészeti programokat. A környező kultúrák párbeszédében a magyar művészet általában is aktívan élen jár. A kortárs magyar irodalomra különösen jellemző, hogy nemcsak nyitottan befogadó, hanem kezdeményezően átadó szerepe is jelentős.

Az ezredforduló előtt lezajlott műnemi paradigmaváltás, melynek során a líra addigi vezető szerepét az epika váltotta föl, a külföldi recepcióban már jóval korábban is megfigyelhető volt. S ez részben összefügghet azzal, hogy a költészet a leginkább nyelvhez kötött műnem, tehát művészi fordítása valóban a legnagyobb kihívás – nyelvünk tipológiai sajátosságaiból adódóan is, különösen gazdag verselési hagyományunkból eredően is. A hazai és külföldi kánonban immár egyértelműen megerősödött epika viszont valószínűleg közvetlenebb társadalomképével válhatott mára még vonzóbbá. Irodalmunk fogadtatásának és fordításának kedvező és hátrányos körülményeit, az ezzel kapcsolatos kánonok hazai és külföldi alakulásának hatásmechanizmusait manapság tehát különösen tanulságosan tárhatja fel az összehasonlító irodalomtudomány (vö. Szegedy-Maszák 1995).

A nyelvek és kultúrák fordításokban megjelenő megfeleltetésében a szigetjelleget erősíti a reáliák rétege, amelyben a gyakorlatilag nulla fokú ekvivalencia nyelvi-kulturális konzervjei, a kulturális szótár (Bart 2000) egyes tételei egyszerre blokkolják az interlingvális és az interkulturális átjárhatóságot. A kognitív nyelvi-kulturális világban kívánatos otthonosságérzet alakításához éppen ezért is érdekesen, élvezetesen, életszagúan hasznos adalékokat képviselnek az autentikus oktatás számára ezek a régi és újabb rétegekből származó kövületek.

3. Összefoglalás

Összefoglalásul: nyelv és kultúra együttes közvetítésével a hídon át igenis el lehet jutni a szigetre, ahol otthonosan érezheti magát az Európa vagy a nagyvilág bármely régiójából érkező idegen, miként mi, magyarok is igencsak régóta otthon vagyunk Európában. Egy motivált nyelvtanulónak ügyes nyelvmester és megbízható kulturális kalauz segítségével mindez sikerülhet – még akkor is, ha elméleti nyelvészeti szinten továbbra is tudományosan indokolt vitát folytatnak a feje fölött… Bár az areális részletkérdések még további tisztázásra várnak, a gyakorlat igényli ezt a megközelítést.

Irodalom

Austerlitz, R. 1992. *Nyelvek és kultúrák Eurázsiában. Válogatott tanulmányok* (Szerk. Simoncsics P.). Budapest: Tankönyvkiadó.

Balázs J. (szerk.) 1989. *Nyelvünk a Duna-tájon*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Bart, I. 2000. *Ungarn. Land und Leute. Konversationslexikon der ungarischen Alltagskultur*. Budapest: Corvina.

Becker, H. 1948. *Zwei Sprachanschlüsse*. Leipzig/Berlin: Humboldt-Bücherei, Mindt.

Békési I. et al. (szerk.) 1993. *Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon* I–III. (A III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai). Budapest/Szeged: Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság / Scriptum.

Bradean-Ebinger, N. 2001. Mitteleuropa als Sprach- und Kulturraum. In: Andor J., Szűcs T., Terts I. (szerk.) 2001. *Színes eszmék nem alszanak…* Szépe György 70. születésnapjára. Pécs: Lingua Franca Csoport. I. 184–193.

Décsy, Gy. 1973. *Die linguistische Struktur Europas*. Wiesbaden: Kommissionverlag Otto Harrassowitz.

Éder Z. 1999. *Túl a Duna-tájon. Fejezetek a magyar művelődéstörténet európai kapcsolatai köréből*. Budapest: Mundus.

Fejes L. 2012. Dunamenti nyelvtársaság. *Nyelv és Tudomány* 2012. november 5. http://www.nyest.hu/hirek/dunamenti-nyelvtarsasag (Letöltés ideje: 2013. május 21.)

Fodor, I. 1983. Verfügen die Sprachen des Donaubeckens über eine einheitliche Struktur? Zum Problem der Arealtypologie. *FUM* 7. 29–69.

Földes, Cs. 2005. *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Günter Narr Verlag.

Fried I. 1995. A magyar irodalom európai kapcsolatrendszere. *Hungarológia* 7. 3–14.

Futaky, I. et al. 1978. Der Donau-Sprachbund – gibt es ihn? *FUM* 2. 181–192.

Fülei-Szántó E. 1989. Hungarológia és európaiság. *A Hungarológia Oktatása* 5–6. 3–10.

Gáldi L. 1947a. *A Dunatáj nyelvi alkata*. Budapest.

Gáldi L. 1947b. *A Dunatáj irodalmi fejlődése*. Budapest.

Glatz, F. (Hrsg.) 2003. *Die Sprache und die kleinen Nationen Ostmitteleuropas*. Budapest: Europa Institut (Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Institutes Budapest, Band 21.) .

Gragger, R. 1990 [1917]. Kulturwerte Ungarns für Deutschland (Aus dem Gragger-Nachlaß). *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 5: 219–242.

Hankiss J. 1942. *Európa és a magyar irodalom*. Budapest: Singer és Wolfner Irodalmi Intézet Rt.

Hessky, R. 1989. Sprach- und kulturspezifische Züge phraseologischer Vergleiche. In: Gréciano, G. (ed.) 1989. *EUROPHRAS 88. Phraséologie Contrastive*. Strasbourg: Universite des Sciences Humaines. 195–204.

Honti L. 2000. A magyar mint „európai” nyelv – mit kellene ezen érteni? *Magyar Nyelvjárások* 38. évf. 187–196.

Jankovics J. et al. (szerk.) 1989. *A magyar nyelv és kultúra a Duna völgyében, I–II.* Budapest/Wien: Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság.

Kálmán, B. 1983. Das Ungarische: eine europäische Sprache. In: Rot, S. (ed.) 1983. *Languages in Function*. Budapest.

Kiefer F. 1996. Az igeaspektus areális-tipológiai szempontból. *Magyar Nyelv* 92. évf. 3. szám. 258–268.

Kurucz, Gy., Szörényi, L. (Hrsg.) 1986. *Hungaria litterata, Europae filia (Studien über die kulturellen Kontakte Ungarns zur Welt)*. Budapest: Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülése.

Lewy, E. 1964. *Der Bau der europäischen Sprachen* (1942). Tübingen: Niemeyer.

Nádor O. 2002. *Nyelvpolitika. A magyar nyelv politikai státusváltozásai és oktatása a kezdetektől napjainkig.* Budapest: Books in Print.

Pusztay J. 2003. *Közép-Európa: nyelvi konvergenciatáj. Fejezetek a nyelvi egységesülés vizsgálatához.* Dissertationes Savariensis 30. Szombathely: Savaria University Press.

Rot, S. 1994. *Ungarisch: eine europäische Sprache*. Budapest: Korona..

Schellbach, I. 1988. Zur deutsch–ungarischen Phraseologie. Regina Hessky, Phraseologie. *FUF* 48. 339–342.

Skalička, V. 1967. A magyar nyelv tipológiája. *NytudÉrt*. 58. 296–299.

Szegedy-Maszák M. 1995. A kánonok szerepe az összehasonlító kutatásban. In: Kabdebó L., Kulcsár Szabó E. (szerk.) 1995. *Az irodalomértés horizontjai*. Pécs: JPTE. 72–113.

Szépe, Gy., Szűcs, T. 2008. Bilingualismus als Zufall. In: Szatmári, P., Takács, D. (Hrsg.) 2008. *Mit den beiden Lungenflügeln atmen. Zu Ehren János Kohn*. München: Lincom Europa. 273–278.

Tóth Etelka

A közösségi oldalak nyelvhasználatáról határok nélkül

Kulcsszavak: információcsere, közösségi média, kódváltás, netlexika, nyelvi variancia

1. Bevezetés, a téma időszerűsége

A világhálón létrejött, illetve létrejövő közösségi terek multikulturális sokszínűsége különösen kedvez az interkulturális kapcsolatrendszer formálódásának (vö. Róka–Hochel 2009: 20). A közösségi média országhatárokon átívelő világában főként a közös érdeklődésnek köszönhetően különböző kultúrák képviselői találhatnak egymásra, és a valós térben létező távolságoktól függetlenül folytathatnak eszmecserét, fejthetik ki véleményüket, fejezhetik ki tetszésnyilvánításukat.

Ebből kiindulva óhatatlanul felvetődik az a kérdés, hogy ennek az óriási lélekszámú (a Facebook felhasználóinak a száma már meghaladta az egymilliárdot, amely nagyságrend Kína lakosságával vetekszik – W1; Pál 2013) és különböző kulturális hátterű közösségnek a kommunikációs rendszerében vannak-e olyan sajátosságok, amelyek nyelvi oldalról is támogatják a kapcsolati háló kiépülését. Jelen tanulmányra vetítve ez azt jelenti, hogy feltételezésünk szerint a kultúra-, illetve személyspecifikus különbségeken túl lenniük kell hasonlóságoknak, illetve attitűdbeli azonosságoknak is a valóságban különböző országokban élő, különböző nyelveken beszélő, szociológiailag különböző paraméterekkel jellemezhető emberek nyelvhasználatában, nyelvi magatartásában a virtuális térben.

2. Egy adatbázis és annak lehetőségei

Az itt bemutatott eredmények alapjául egy olyan saját készítésű adatbázis szolgál, amelynek – célzott megkeresésre – folyamatosan bővülő és frissülő, rétegzett mintavételre alkalmas adatállományát egy nyolc nyelven elérhető kérdőív kitöltőitől kapjuk. A kérdőív (elérhetősége: www.oktagm.hu) ugyanazt a 21 – direkt és indirekt zárt, illetve nyitott – kérdést tartalmazza angol, francia, német, finn, lengyel, orosz, román és természetesen magyar nyelveken. Tartalmát tekintve a demográfiai jellemzőkön túl vizsgálja a netezők közösségi oldalakhoz való általános viszonyulását, továbbá számba veszi előbb globálisan, aztán részleteiben – az adatközlők által vallott – nyelvi magatartásbeli és nyelvhasználati sajátosságokat.

Az adatbázis strukturált szerkezete lehetővé teszi, hogy a meglévő adatokat különböző összefüggések (például életkori sajátosságokhoz kapcsolódó nyelvhasználat, férfi és női jellegzetességek, nyilvánosságnak szóló információ, informális dialógusok szövegformálása, tabuszavak, rövidítések használata) relációjában elemezzük, illetve bővítsük újabb vizsgálati szempontokkal és nyelvekkel. Annak érdekében azonban, hogy valamennyi vizsgált nyelvről külön-külön is legyenek releváns és homogén egységként

kezelhető, összevetésre alkalmas adataink, a jövőben feltétlenül növelnünk kell a nem magyar nyelvű adatközlők számát. A jelenlegi demográfiai paraméterek a nem magyar nyelvű válaszadók relatíve kis száma miatt egyelőre csak a „magyar" és a „nem magyar" adatok összevetését teszik lehetővé. A továbbiakban ezekből az összevetési metszetekből mutatunk be néhány fontosabb szegmenst, és külön részletezzük a magyar, orosz és angol nyelvben használatos leggyakoribb rövidítéseket.

3. Demográfiai és netezési mutatók

Az adatbázis jelenleg 877 fő értékelhető adatait tartalmazza. A válaszadók döntő többsége (71,3%) a magyar nyelvű kérdőívet töltötte ki. A nem magyar válaszadók aránya 28,7% (amint azt fentebb jeleztük, e kis arányszám miatt tekintjük őket a vizsgálatban egyetlen csoportnak). A korcsoportokat illetően legerősebben reprezentált a 19–25 év közötti korosztály, amely a magyar válaszadók esetében 45,1%, a nem magyar adatközlők számarányát tekintve 23,4%. Összességében a magyar válaszadók 71,7%-a, a nem magyarok 57,4%-a a három legfiatalabb (14–25 év közöttiek) korcsoporthoz tartozik. Ezek a tendenciák összhangban vannak más nemzetközi kutatások adataival (vö. Duggan–Brenner 2013).

Az oldalak látogatásának gyakoriságát illetően a magyar válaszadók több mint háromnegyede (82,5%) naponta vagy majdnem mindennap keresi fel kedvenc oldalát. Ez az arányszám viszonylag nagy eltérést mutat a nem magyar adatközlőkhöz képest, akiknek alig több mint fele (56,1%) teszi ugyanezt. Az oldalakon eltöltött idő egyező arányokat mutat. Jellemző az egy, illetve két órát meg nem haladó időtartam (ez a magyar adatközlők esetében 75,7%, a nem magyaroknál 75,8%). Figyelmet érdemlő és főként a legifjabbak számára komoly veszélyeket jelentő tény azonban a fennmaradó közel 25%, akik akár napi rendszerességgel élik életüket a virtuális világban öt órát is meghaladó időtartamban.

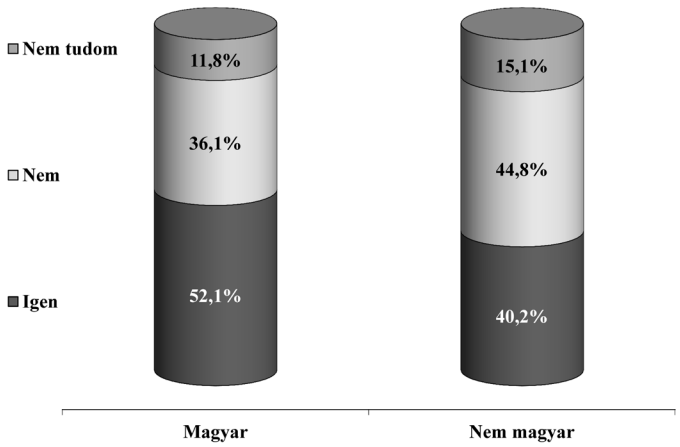
1. táblázat
A közösségi oldalakon való jelenlét célja

Mire használja az oldalt?	Magyar	Nem magyar	Eltérés
Információszerzés (pl. megnézem vki adatlapját)	21,3%	22,0%	+0,7%
Beszélgetés *(chat)*	16,6%	18,7%	+2,1%
Véleménynyilvánítás *(like)*	14,3%	12,7%	*-1,6%*
Véleménynyilvánítás *(comment)*	14,0%	13,3%	*-0,7%*
Információátadás saját magamról (pl. beszámolok vmilyen eseményről)	11,7%	15,3%	+3,6%
Meghívás valamilyen eseményre	7,7%	6,0%	*-1,7%*
Alkalmazások (játék)	7,7%	4,3%	*-3,4%*
Ismerkedés	5,3%	5,5%	+0,2%
Egyéb	1,5%	2,2%	+0,7%

Az 1. táblázat adatai azt szemléltetik, hogy adatközlőink miért keresik fel a közösségi oldalakat. Amint az a magyar válaszadók eredményeihez viszonyított *Eltérés* oszlopban látható, a két csoport között – globálisan tekintve – nincsenek jelentős attitűdbeli különbségek. Nyelvi hovatartozástól függetlenül fontos az információszerzés, valamint a beszélgetés (amelynek céljai között ugyancsak szerepelhet az információszerzés), és legalább olyan fontos a véleménynyilvánítás is. Ha ez utóbbi esetében egy egységnek tekintjük a szöveg nélküli *(like)* és a szöveges *(comment)* adatokat, akkor ez a funkció kerül az élre (a magyar válaszadóknál 28,3%, a nem magyaroknál 26%). A finomabb szűrés azt mutatja, hogy a két csoport között jelentősebb eltérés van az önmagukról kiadott információkban (amelyet inkább a nem magyar válaszadók tartanak fontosabbnak) és az alkalmazások (főként játékok) használatában (amelyet inkább a magyar válaszadók helyeznek előtérbe).

4. Nyelvhasználat, nyelvi magatartás

A nyelvhasználati szokásokra fókuszáló kérdések egyikére – *Ha üzenőfalra vagy más olyan felületre ír, amelyet mások is olvasnak, más stílusban fogalmaz, mint amikor chatel?* – kapott válaszokat összegzi az 1. ábra, amelynek az adatai arról tanúskodnak, hogy a magyar válaszadók inkább törekszenek a tudatosabb szövegformálásra a nyilvánosság számára szolgáló információk megfogalmazásában (vö. Kurucz 2012). 52,1%-ban válaszoltak igennel, ellentétben a nem magyar adatközlőkkel, akiknek csak 40,2%-a nyilatkozott így, és nagyobb arányban (15,1%) vallotta magát bizonytalannak ebben a kérdésben.



1. ábra
Ha üzenőfalra vagy más olyan felületre ír, amelyet mások is olvasnak, más stílusban fogalmaz, mint amikor chatel?

2. táblázat
Megjelenés publikus felületen

Mi jellemző inkább Önre a nyilvános felületen?	Magyar	Nem magyar	Eltérés
Jobban átgondolom, amit írok.	29,7%	28,2%	*-1,5%*
Nem káromkodom.	18,5%	20,8%	+2,3%
Kevesebb rövidítést használok.	14,2%	14,6%	+0,4%
Nem rövidítek.	13,8%	15,1%	+1,3%
Sok hangulatjelet használok.	8,5%	8,7%	+0,2%
Automatikusan írok mindent, ami jön.	6,3%	3,6%	*-2,7%*
Ugyanúgy rövidítek, mint amikor *chatelek*.	5,8%	4,6%	*-1,2%*
Káromkodom.	1,7%	0,5%	*-1,2%*
Egyéb	1,5%	3,8%	+2,3%

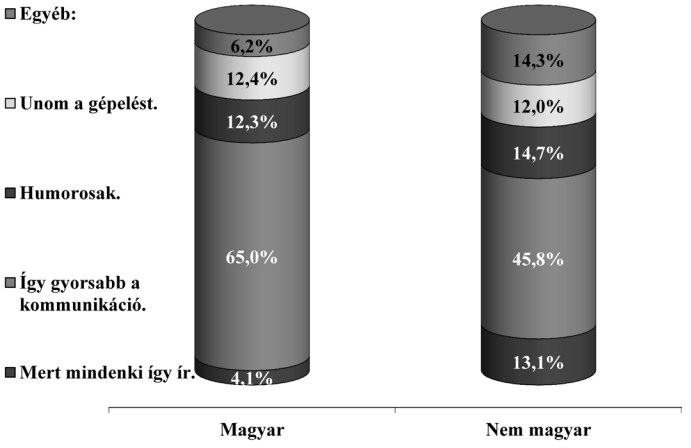
Az *igen* választ adók szövegalkotási szándékának tudatosságát erősíti meg a 2. táblázat, amelyben a legmagasabb értékeket éppen az ezt bizonyító válaszlehetőségek képviselik: *Jobban átgondolom, amit írok* (magyarok: 29,7%, nem magyarok: 28,2%); *Nem káromkodom* (magyarok: 18,5%, nem magyarok: 20,8%); illetve rövidítések kerülése, amely a *Kevesebb rövidítést használok,* valamint a *Nem rövidítek* kategóriákra vetítve igen magas értéket mutat (magyarok: 28%, nem magyarok: 29,7%). A magyar válaszadókhoz viszonyított *Eltérés* oszlop értékei most sem tükröznek kiugróan nagy különbségeket. Figyelmet érdemel azonban, hogy a nem magyar válaszadók kisebb gyakorisággal használnak tabuszavakat, és kisebb arányban rövidítenek, mint a magyarok.

3. táblázat
Részvétel a párbeszédekben

Hogyan beszélget írásban, ha az Ön által választott partnereivel *chatel*?	Magyar	Nem magyar	Eltérés
Figyelek arra, hogy ki a partnerem. Mindenkivel másképpen kell kommunikálni.	17,0%	13,8%	*-3,2%*
Szívesen írok hosszú mondatokat is. Igaz, ilyenkor jobban figyelek a szöveg koherenciájára.	8,3%	7,0%	*-1,3%*
Komoly dolgokat is megbeszélek.	8,2%	10,0%	+1,8%
Komoly dolgokat nem beszélek meg, nem érzem elég közvetlennek a kommunikációt.	7,9%	5,3%	*-2,6%*
Gyakran ütök *Enter*-t egy-egy mondaton belül. Így a partnerem hamarabb megérti, mit akarok mondani, és kevésbé kell figyelnem a fogalmazásra.	7,1%	4,0%	*-3,1%*
Választékosan fogalmazok.	6,2%	5,5%	*-0,7%*
Amikor fáradt vagyok, gyakran ismétlem ugyanazokat a szavakat.	4,8%	3,4%	*-1,4%*
Mivel egyszerre sok emberrel beszélek, inkább tőmondatokat írok.	3,5%	4,8%	+1,3%

Inkább tőmondatokat írok, mert nem szeretek gépelni.	2,7%	3,7%	+1,0%
Ugyanazokat a fordulatokat használom mindenkivel.	2,1%	5,2%	+3,1%
A mondataimat nem kezdem nagybetűvel.	10,5%	7,7%	*-2,8%*
Ügyelek az írásjelekre.	9,4%	11,1%	+1,7%
A mondataimat nagybetűvel kezdem.	6,2%	9,6%	+3,4%
Nem fontosak az írásjelek, egyáltalán nem használom őket.	2,9%	3,9%	+1,0%
Csak kérdőjelet használok.	2,3%	2,9%	+0,6%
Egyéb	0,9%	1,9%	+1,0%

Az informális beszédhelyzetek jellemzői, amelyeket a 3. táblázat foglal össze, a kommunikációs partnerek – tartalmilag és formailag is – szabadabb szövegalkotási szemléletéről árulkodnak. Azzal együtt, hogy a partner személye a legfontosabb tényező (*Mindenkivel másképpen kell kommunikálni.* – magyarok: 17,0%, nem magyarok: 13,8%), a választékos fogalmazás nem feltétlen velejárója ezeknek a diskurzusoknak (vö. *gyakran ismétlem/használom ugyanazokat a szavakat/fordulatokat mindenkivel, inkább tőmondatokat írok, nem fontosak az írásjelek, csak kérdőjelet használok, a mondataimat nem kezdem nagybetűvel*). Előtérbe sokkal inkább az információátadás gyorsasága kerül (vö. *gyakran ütök* Enter-*t egy-egy mondaton belül, így a partnerem hamarabb megérti, mit akarok mondani; inkább tőmondatokat írok, mert nem szeretek gépelni/mivel egyszerre sok emberrel beszélek, egyáltalán nem használom az írásjeleket*). Az *Eltérés* oszlop értékei közül érdemes kiemelni, hogy a magyar válaszadók preferenciája erősebb a kommunikációs partner személyét illetően, jobban ügyelnek a választékos és koherens szövegalkotásra, ám az írásjelek használatában kevésbé következetesek, mint a nem magyar adatközlők.



2. ábra
Miért használ rövidítéseket?

5. Rövidítések

A magyar válaszadók 77,4%-a, a nem magyarok 57,8%-a szerint a fentebb említett gyorsaság és kényelem (vö. 2. ábra: *Így gyorsabb a kommunikáció / Unom a gépelést*) a legfőbb oka annak, hogy a netes kommunikációban gyakoriak a rövidítések. Kodifikáltságuk hiányában és speciális használatuk következtében (vö. Veszelszki 2005: 287) azonban viszonylag gyakran fordul elő az is, hogy a kommunikációban részt vevő partner vagy partnerek nem értik meg a rövidítés jelentését. Adatközlőinknek közel 60%-a volt már olyan helyzetben, amikor valamilyen speciális rövidítés használata közösségi szinten okozott kommunikációs zavart (a jelenség tendenciaszerűen erősebben érzékelhető a rövidíteni jobban szerető magyar válaszadóknál).

4. táblázat
A leggyakrabban használt rövidítések

%	magyar		%	orosz		%	angol	
12,9%	hogy	h; h.	13,2%	спасибо	спс	10,5%	as soon as possible	asap
6,0%	szerintem	sztem; sztm	7,5%	информация	инфо; инфа	10,5%	thanks	thx; tx
4,6%	holnap	hnap; hnp; hnp.; holn	5,7%	спокойной ночи	споки	7,9%	be right back	brb
4,5%	vagyok	vok; vk	5,7%	хорошо	ок	5,3%	laugh out loud	lol
3,9%	valaki	vki	3,8%	который	кот; кот.	5,3%	see you	cja; cya
3,9%	valami	vmi; vlm	3,8%	очень	оч	5,3%	you too	u2
3,2%	pillanat	pill; pill.; pil; pl	3,8%	привет	прив; прет			
3,1%	nincs mit	nm	3,8%	сейчас	ща			
2,6%	nem tudom	nemtom; nem tom; ntom; n tom	3,8%	так как	тк; т.к.			
2,1%	például	pl; pl.; pld						
2,1%	vagy	v; v.						
2,0%	amúgy	am; amm						
1,6%	mindegy	mind1; m1						
1,3%	akkor	akk; akk'; ak; akko						
1,3%	köszönöm	thx; kösz; köszcsi; ksz						
1,2%	tudom	tom						
1,1%	valamikor	vmikor						
1,0%	délután	du; du.						
1,0%	rendben	ok; oks						
1,0%	tegnap	tnap; tgnap						

Ugyanakkor megfigyelhető az is, hogy egyes gyakran használt rövidítések, amelyeket – mint látni fogjuk, hasonló eszközökkel – minden nyelv kitermel, lassan úzussá kezdenek válni a netes (és akár nem netes) nyelvhasználatban. Erre utalhatnak azok a nem magyar válaszadók is, akiknek 13,1%-a vélekedik úgy, hogy azért használ rövidítéseket,

mert már *mindenki így ír*. Ez lényegében azt jelenti, hogy az egyes nyelvekben közösségi szinten vannak már jelen olyan, a netkommunikációban gyakran használatos rövidítések, amelyeknek a jelentése minden nyelvhasználó számára azonos módon értelmezhető. A 4. táblázat adatai, amelyek példaként szemléltetik a magyar, orosz és angol nyelvű válaszadóinktól kapott leggyakoribb rövidítéseket, alátámasztani látszanak ezt a feltételezést.

A magyar adatok között több olyan rövidítést találunk, amelyeket szótáraink régóta elfogadottnak tekintenek (pl. *du., pl., v., vki, vmi, vmikor*). Hasonló jelenség figyelhető meg az orosz példák között is (pl. *кот., т. к.*). Ezeken túlmenően mindhárom nyelvben jelen vannak a beszélgetések során leggyakrabban előforduló köszönőformulák (pl. *прив / прет; споки; cja / cya*), illetve a dialógusokat fenntartó lexikai elemek (pl. *kösz / köszcsi / ksz / cnc / thx / tx; ok / oks / ок*). A rövidített szóalakok létrejöttében szintén megfigyelhetők azonosságok. Ilyenek például a betűszós rövidítések (pl. *nm* 'nincs mit', *asap* 'as soon as possible'), a nem csak betűt tartalmazó formulák (pl. *mind1 / m1* 'mindegy', *y2* 'you too'), a betűk ki- és elhagyásán alapuló rövidítések (pl. *vok* 'vagyok'; *nemtom, nem tom, ntom, n tom* 'nem tudom'; *инфо, инфа* 'информация', *оч* 'очень'), a fonetikusan rövidült alakok (pl. *щя* 'сейчас'; *cja* 'see you') (vö. Lipusz 2012).

6. Összegzés

Úgy véljük, a magyar és nem magyar válaszadók körében végzett vizsgálatunkkal e rövid betekintés keretében is bizonyítottuk, hogy a közösségi oldalakon való megjelenésnek, (nyelvi) magatartásnak és nyelvhasználatnak – kis eltérésekkel ugyan, de nemzeti hovatartozástól függetlenül – vannak közös pontjai. E tekintetben a nyelvi úzus szempontjából, bár eredményeink a nem magyar válaszadók kis száma miatt inkább csak tendenciaértékűek, a magyar válaszadók tűnnek hagyománykövetőbbeknek. Adataink azonban egyértelműen látszanak alátámasztani azt a feltételezésünket, amely szerint a társas kapcsolatok és az azok fenntartását támogató kommunikáció alakításában kiemelt szerepük van a közösségi oldalaknak a digitális korszakba született generáció esetében.

Irodalom

Duggan, M., Brenner, J. 2013. *The Demographics of Social Media Users – 2012*. http://pewinternet.org/~/media/Files/Reports/2013/PIP_SocialMediaUsers.pdf (Letöltés ideje: 2013. június 12.)

Kurucz I. 2012. *(Web)helyesen írunk?* http://netidok.postr.hu/webhelyesen-irunk (Letöltés ideje: 2013. március 25.)

Lipusz K. 2012. *Rövidítések az elektronikus kommunikációban*. http://e-nyelvmagazin.hu/2012/05/21/roviditesek-az-elektronikus-kommunikacioban/ (Letöltés ideje: 2013. március 25.)

Pál V. 2013. *Új trend a láthatáron? Egyre több fiatal hagyja el a Facebookot.* http://mtmi.hu/cikk/370/Uj_trend_a_lathataron_Egyre_tobb_fiatal_hagyja_el_a_Facebookot (Letöltés ideje: 2013. május 5.)

Róka J., Hochel, S. (szerk.) 2009. *Interkulturális és nemzetközi kommunikáció a globalizálódó világban*. Budapest: Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola.

Veszelszki Á. 2005. Az sms köszönőformulái. In: Balázs G., Bódi Z. (szerk.) 2005. *Az internetkorszak kommunikációja*. Budapest: Gondolat–INFONIA. 284–295.

W1: http://brandtrend.hu/napichart/facebook-felhasznalok-szama-2013-majus/ (Letöltés ideje: 2013. június 12.)

TERMINOLÓGIA

Constantinovits Milán – Vladár Zsuzsa

A Nemzetközi Kereskedelmi Kamara szokványai nyelvészeti szempontból

Kulcsszavak: gazdasági szaknyelv, terminológia, terminológiai rendezés, szokványok, Nemzetközi Kereskedelmi Kamara

Ebben az írásban a nemzetközi kereskedelem szokványait tekintjük át terminológiai szempontból: az INCOTERMS szokványgyűjtemény egymást követő kiadásainak elemzésén át mutatjuk be a terminológiai felfogás és gyakorlat változását.

1. A terminológia elméleti megközelítései

1.1. Szabványosítás

A terminológia megközelítésében sokáig uralkodó volt a szabványosító szemlélet. Ez a felfogás a műszaki termékek szabványosításához kapcsolódott, ennek alapelvei kerültek át a terminológia területére is. Kidolgozója Eugene Wüster volt, aki a Bécsi Iskola néven ismert terminológiai kutatási irányzatot is megalapította. A szabványosító terminológia nyelvészeti alapozását a saussure-i strukturalista felfogás jelentette (Temmerman 2000: 18 skk.). Célja az volt, hogy a szituációtól és a használóktól függetlenített, objektíven szemlélt, zárt fogalmi struktúrát írjon le, amelyben a jelentések rögzítettek, és jelölők és jelöltek egyértelműen vonatkoznak egymásra, a jelölt fogalmakat a nyelv csupán jelöli, de nem megalkotja (onomasziológiai szemlélet).

A terminológiai szabványosítás alapelveivel és a gyakorlati munka módszertanával a Nemzetközi Szabványügyi Szervezet (ISO) önálló műszaki bizottsága (ISO/TC 37) foglalkozik.

Eszerint a terminológia egy rendszer, amelyet terminusok alkotnak. Ezek fogalmakat jelölnek. A fogalmak pontosan definiáltak, és egymástól élesen el vannak választva. A definíció jellemzően arisztotelészi, intenzionális, tehát egy felsőbb nem fogalmának megadása után a fogalomra jellemző, és őt a felsőbb fogalomba tartozó többi tagtól elválasztó jegyeket sorolják fel. A definíciók kategóriákat hoznak létre, amelyek egymástól mereven elkülönülnek, viszont egy-egy kategórián belül az elemek egyenrangúak és azonos jellegűek. A fogalmak egymással logikailag viszonyban állnak, hierarchikus szerkezetet alkotnak, alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyokkal. A terminus jelentése azonos magával a fogalommal, és nem befolyásolja sem a használó, sem a használat körülményei.

A terminológia által leírt ismereteket tehát a fogalmi struktúra szervezi, ennek megalkotása a nyelvtől függetlenül történik. Így a félreértéseknek nincs tere, hiszen a definiált és rendezett fogalmaknak csupán a neve változik az egyes nyelveken, a tartalma nem, ezért a fordítás sem okozhat nehézséget. A nyelvi jelölők tényleg csupán jelölők: szerepük a puszta címke. A fogalmak és nyelvi megfelelőik közt egy az egyhez jellegű

viszony van, vagyis sem poliszémia, sem szinonímia nem lehetséges. A nyelvi jelölők formai felépítésükkel (prefixumok, összetételek) tükrözik a megnevezett fogalomnak a fogalmi rendszerben elfoglalt helyét. A szabványosítás alapelveit és gyakorlati menetét világosan és szemléletes példákkal foglalja össze Fóris és Sermann 2010-es tanulmánya.

Ez a megközelítés tehát a metaforizációt és az ebből adódó jelentésváltozást és poliszémiát káros és kiküszöbölendő dolognak tartja, ugyanígy azt is, hogy egy fogalomnak nyelvhasználati szituációtól függően többféle megnevezése legyen. A terminológia szemlélete preskriptív jellegű. Jellemzően van egy központi szervezet, amelyik a terminológia megalkotásával és fejlesztésével foglalkozik.

1.2. Funkcionális szemlélet

Egy ilyen terminológia azonban a gyakorlati felhasználás során számos kérdéssel kerül szembe. Az első probléma a fogalomalkotással kapcsolatos. A terminológiai szabványosításnál a terminológusok éppen a nyelvek okozta különbségek kiküszöbölésére törekszenek a terminusok megalkotásánál, de a fogalmakat nem lehet nyelven kívül definiálni. A fogalmak ráadásul ritkán határozhatók meg tisztán. A szabványosított terminológia logikai alapú, ám a használók számára például a metonimikus kapcsolatok vagy a történetiség is fontos lehet.

A terminológia szakmai ismereteket fed le: ezek idővel változnak, bővülnek. A terminusok rögzítettsége és definiáltsága, ami az egyértelműséget szolgálja, az új ismereteket lefedő rugalmasság gátjává válhat.

A terminusok többnyire metaforikus jellegűek: forrástartományuk vagy egy közszó, vagy ha valamilyen más terminológiából kerültek át, az ottani jelentésüket hozzák magukkal. Történetileg a terminológiák általában spontán alakulnak ki, tehát a szakterületeknek mindig van egy olyan korszakuk, amikor a terminológiájuk még nem rendezett. Ha a terminológiát szabványosítják is, a szakmai közösség tagjai nem feltétlenül használják azt.

A következőkben a fentebb említett elméleti problémákat a külkereskedelmi szokványok terminológiájának változásán keresztül mutatjuk be.

2. A külkereskedelmi terminológia: az INCOTERMS

A gazdasági szaknyelv sajátos területe a külkereskedelmi terminológia, amely 80 éve világszerte alkalmazott központi szabályozás alatt áll a Nemzetközi Kereskedelmi Kamara által. Az INCOTERMS (International Commercial Terms, magyarul Nemzetközi Kereskedelmi Feltételek) a Nemzetközi Kereskedelmi Kamara (ICC) által meghatározott szokványgyűjtemény, amely az adásvételi szerződés teljesítése során, az áruszállítással kapcsolatos költség- és kockázatviselés (paritás) eladó és vevő közötti megosztását szabályozza. „Világszerte használt szokványgyűjtemény, amely megkönnyíti a nemzetközi kereskedelmet, értelmezi a szokványokat” (INCOTERMS 2000 Bevezető).

2.1. A külkereskedelmi terminológia rendező elve I. Időrendiség

Történetileg a tengeri kereskedelmi gyakorlat ismétlődő helyzetei alakították ki az áruszállítás költségére és kockázatára vonatkozó *szokás*okat, amelyek ezeket a helyzeteket szabályozták. Az első ilyen szokás a *free on board (FOB)* volt, amely azt jelentette, hogy az árut az eladó a vevő hajójának fedélzetére szállította. A kockázattól az eladó akkor

szabadult meg *(free),* amikor az áru a hajókorlát felett áthaladva a fedélzetre *(board)* érkezett. (Az áthaladás definiálása később sok vitára adott alkalmat, hiszen a hajókorlát felett a teher a levegőben ide-oda himbálózott.) Ebből a szokásból nőtt ki egy következő: *cost, insurance and freight (CIF),* ahol már az eladó vállalta a fuvarozási költséget. Történetileg ez a két vízi szokás volt a fuvarozás két alapfogalma, erre épült az összes többi. A szokások megnevezése mindig angol volt, rövidítése pedig háromelemű betűszó. A megnevezések jelentése azonban pontos definiálás híján kikötőnként más volt.

A világkereskedelem kiszélesedése sürgetővé tette az azonos nevű, ám eltérő jelentésű szokások okozta bizonytalanságok felszámolását. Ezért a Kamara összegyűjtötte, definiálta és terminussal látta el a leggyakoribb kereskedelmi szokásokat, amelyeket ezután *szokvány*oknak neveztek.

Az ICC kezdetben időrendi alapon állította össze az INCOTERMS rendszerét. Az utolsó változat az 1980-as volt.

1. táblázat
Az INCOTERMS 1980-as rendszere

ExW Ex works üzemből	1953
FOR/FOT Free on Rail/Free on Truck költségmentesen vasúton/autón	1953
FAS Free alongside ship költségmentesen a hajó oldalához	1953
FOB Free on board költségmentesen a hajón	1953
C&F Cost and freight költség és fuvardíj	1953
CIF Cost, insurance and freight költség, biztosítás és fuvardíj	1953
EXS Ex ship hajóról szállítva	1953
EXQ Ex quay rakparton átadva	1953
DAF Delivered at frontier határra szállítva	1967
DDP Delivered duty paid vámfizetéssel leszállítva	1967
FOA Free on airport költségmentesen a repülőtéren	1976
FRC Free carrier költségmentesen a fuvarozónak	1980
DCP Delivered carriage paid to fuvarozás fizetve	1980
CIP Carriage and insurance paid to fuvarozás és biztosítás fizetve	1980

Jól látható, hogy a szokványok kodifikálásuk időrendjében követik egymást, és tükrözik a technikai fejlődést (pl. a repülőgéppel való szállítás).

Érdemes megfigyelni, hogy bevezettek három új, a multimodális, tehát bármilyen, illetve kombinált (átrakodott) fuvarozási módnál alkalmazható szokványt *(FRC, DCP, CIP).* A konténeres szállítás lényege, hogy az árut konténerekbe rakják, és így szállítják hajón, vonaton, repülőn stb. A multimodális szállítás terminusai mint ernyőterminusok lehetőséget kínáltak a hagyományos szállítási módhoz kötött terminusok beolvasztására.

2.2. A terminológia rendező elve II. Logikai rendszer

Az ICC felismerte, hogy az időbeliség szempontja nem tükrözi a logikai rendszert, ezért 1990-ben rendezést hajtott végre a terminológián. Ennek két oldala volt: a) fogalmi, b) megnevezésbeli.

A fogalmi rendezés két egymást követő lépése volt a fogalmi hierarchia kialakítása és a fogalmak csoportokba rendezése. Első lépésként a főfogalmaknak tekintett multimodális szállítási fogalmakba beolvasztották a speciális (légi, vasúti, közúti) szállítási

fogalmakat. Második lépésként négy fogalmi csoportot alakítottak ki, aszerint, hogy milyen kötelezettségei vannak az eladónak a szállítás során.

2. táblázat
Az INCOTERMS 1990-es fogalmi rendezése (saját összeállítás)

1. csoport: Az eladó semmit sem fizet	**EXW**
2. csoport: Főfuvar nincs fizetve	**FRC → FCA (Free Carrier)**
	FAS
	FOB
3. csoport: Főfuvar fizetve	**C&F → CFR (Cost and Freight)**
	CIF
	DCP → CPT (Carriage paid to)
	CIP
4. csoport: Érkezésig fizetve	**DAF**
	EXS → DES (Delivered Ex Ship)
	EXQ → DEQ (Delivered Ex Quay)
	DDP

Ezután következett a nyelvi rendezés. A szokványok hárombetűs rövidítéseit úgy alakították át, hogy az azonos csoportba tartozó szokványok azonos betűvel kezdődjenek. Így az első „csoport" egyetlen tagja *E* betűvel kezdődő nevet visel, a második csoportban *F* betűvel kezdődnek a nevek, a harmadikban *C*-vel, a negyedikben *D*-vel. Az átnevezéseket a 2. táblázatban nyíllal jelöltük.

2.3. Szabványosítás és használat ütközése: a vízi szokványok helye a terminológiában

A terminológiai rendezés után is megmaradt azonban három olyan terminus, amely kizárólag vízi fuvarozásra alkalmazható *(FOB, CFR, CIF),* holott ezeknek megvan az a multimodális párjuk, amely ernyőterminus lévén lefedhetné őket *(FCA, CPT, CIP).*

A Kamara 1980-ban azzal a céllal vezette be az új, multimodális terminusokat, hogy a régi vízi terminusokat kiszorítsa. „Elképzelésünk szerint az *FCA*-t tengeri fuvarozásnál is használni fogják a FOB helyett minden esetben, amikor a rakományt nem a hajókorlát felett adják át." „Felesleges mondani, hogy a hagyományos *FOB* terminus nem megfelelő ebben az esetben [ha nincs hajókorlát]…". (INCOTERMS 1990. Bevezető). A vízi terminusok kiiktatásának szándékát egyfelől a terminológiai rendszer logikai struktúrája követelte meg, másrészt a hajókorlát mint átadási pont definiálása okozott sok vitát.

1990-ben a régi vízi terminusokat a szakmai közösség ragaszkodása miatt tartotta meg a Kamara. Ezt a megtartást azonban átmenetinek vélte, és azt remélte, hogy a következő kiadásból már kiveheti ezeket. Nem így történt. A *FOB* és a *CIF* továbbra is a leggyakrabban használt terminusok maradtak. Ráadásul a *FOB* nemcsak tovább élt, de tovább is metaforizálódott: most már bármiféle áruátadási pontot tartalmazó szállítás jelölője lett. „Sajnos az egyes kereskedők a *FOB* szót pusztán arra használják, hogy az áruátadás bármely pontját jelöljék, pl. *FOB üzem,* és nem veszik figyelembe, hogy mit jelent a rövidítés. Az ilyen használatot el kell kerülni." „A hajókorláton át szállítani sok esetben alkalmatlannak tűnhet, mégis használatos a kereskedők számára" (INCOTERMS 2000: 9).

2.4. A terminológia rendező elve III. Funkcionalitás

A gyakorlat tehát azt bizonyította, hogy a szakmai közösség nem fogadja el a puszta logikai alapon kialakított, hierarchikus terminológiai struktúrát. Számára a terminológia a régi vízi terminusok köré szerveződött.

Az ICC megalakulásától fogva a terminológiát felülről vezérelt, szabványosító szemlélettel kezelte. Az utóbbi tíz évben azonban fordulat történt, és a Kamara úgy döntött, hogy igazodni fog a gyakorlathoz. Ezzel párhuzamosan a terminológia elméletében is szemléleti változás következett be: a strukturális szemléletű megközelítés mellett teret kapott a funkcionális is.

A multimodális terminusok bevezetése 1980-ban megteremtette a lehetőséget arra, hogy a vízi terminusok eltűnjenek, a felhasználók azonban ragaszkodtak hozzájuk. Ugyanakkor a vízi terminusok ellen szólt az is, hogy a hajókorlát mint átadási pont miatt nehezen voltak definiálhatók.

A Kamara kompromisszumos megoldásra jutott: megtartotta a vízi terminusokat, viszont kiiktatta a definícióból a hajókorlátot. „A hajókorlátnak mint a kockázatátszállás helyének megemlítése elhagyásra került. Ez sokkal pontosabban tükrözi a modern kereskedelmi valóságot" (INCOTERMS 2010. Bevezető).

A 2010-es változatban a szokványok fogalmi rendszere is leegyszerűsödött két csoportra: vízi és multimodális szokványok, és a szokványok számát is csökkentették.

A külkereskedelmi szokványok terminológiája azonban nemcsak rendszerében változott meg 2010-ben. Megváltozott maga a külkereskedelmi szokvány fogalma is. Az INCOTERMS eredetileg a **nemzetközi** kereskedés szokványait foglalta rendszerbe, ezt hordozta nevében is: *International Commercial Terms.*

Ugyanakkor az Egyesült Államokban a belkereskedelemben 2010-ig nem az INCOTERMS szokványait használták, hanem az amerikai kereskedelmi törvényben meghatározott szokványokat. Ezek a szokványok azonos nevet viseltek az INCOTERMS szokványaival, de részben eltérő jelentésük volt. A világgazdaság globalizálódása során a két párhuzamos terminológia egyre több zavart okozott. 2010-ben az USA lemondott a saját törvényéről, és elfogadta az INCOTERMS szokványok használatát **belföldre** is. Ezzel azonban az INCOTERMS nevével ellentétben megszűnt **nemzetközi** lenni. A 2010-es INCOTERMS már így definiálja magát: „Azoknak a kereskedelmi klauzuláknak a magyarázatai, melyeket az adásvételi szerződésekben használnak. Klauzulái elfogadhatók mind a belföldi, mind a nemzetközi adásvételi szerződésekben. Két körülmény győzte meg az ICC-t. Egyrészt a kereskedők széles körben használják az INCOTERMS klauzuláit kizárólag belföldi adásvételi szerződésekben. Másrészt, az USA-ban hajlandók használni belföldre, szemben a korábbi belföldi szabálygyűjteményükkel."

3. Összefoglalás

A Nemzetközi Kereskedelmi Kamara a különböző kultúrájú és nyelvű kereskedők közti kereskedelem elősegítésére jött létre. A Kamara célja a félreértések kiküszöbölése, a megértés megkönnyítése. E célt különböző korszakokban különböző eszközökkel igyekezett megvalósítani.

Az első korszakban, 1980-ig ennek fő eszköze a szokványok definiálása volt. A második korszakban a terminológiai rendszer szabványosításával igyekeztek kiküszöbölni a félreértéseket és egységessé tenni a kereskedelmet. A gyakorlatba azonban nem

sikerült ezt átültetni, hiszen a szakmai közösség szemléletében a terminológia nem logikai alapon szerveződött, hanem a hagyományos vízi szokványok mint csomópontok köré. A harmadik korszakban a funkcionális változtatások kerültek előtérbe: a szakmai közösség perspektívájának átvétele a terminológia szerkezetében jelentős egyszerűsítés, és a szélesebb körű használat érdekében a megnevezésbeli identitás *(külkereskedelem)* feladása.

Irodalom

Fóris Á., Sermann E. 2010. A terminológiai szabványosítás és a terminológiai harmonizáció. *Magyar Terminológia* 3. évf. 1. szám. 41–51.

ISO/TC 37/ SC 1/CD 704.2 N 133 95 EN. 1995. *Terminology Work -Principles and Methods*.

Temmerman, R. 2000. *Towards new Ways of Terminology Description. The Sociocognitive Approach*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Források

INCOTERMS 1980. Budapest: Magyar Kereskedelmi Kamara Nemzetközi Kereskedelmi Jogi Irodája.

INCOTERMS 1990. Budapest: Magyar Gazdasági Kamara Nemzetközi Kereskedelmi Jogi Irodája.

INCOTERMS 2000. Az ICC hivatalos szabályai a kereskedelmi feltételek értelmezésére. Budapest: A Nemzetközi Kereskedelmi Kamara Magyar Nemzeti Bizottsága.

INCOTERMS 2010. ICC szabályok a belföldi és nemzetközi kereskedelmi feltételek használatáról. Budapest: ICC Hungary Egyesület.

Fóris Ágota

Szinonimák a terminológiában*

Kulcsszavak: terminológia, terminus, fogalom, szinonima, szinonímia

1. Bevezetés

A terminológiai és a szaknyelvi szakirodalomban számos, a terminusokra vonatkozó követelményt, előírást találunk. Ezek közül az egyik követelmény, hogy a szaknyelvekben ne legyenek szinonimák, vagyis – egy tudományágon belül – egy fogalmat csak egy szó jelöljön. Ez a követelmény olyan formában is olvasható egyes közleményekben, hogy a szaknyelvekben nincsenek szinonimák, azaz a terminusok mentesek a szinonímiától (és egyben monoszémek, vagyis minden szó csak egy fogalmat jelöl), és hogy a terminológiát általában jellemzi a szinonimamentes nyelvhasználat.

Ezzel szemben az egyes szak- és tudományterületeken végzett konkrét terminológiai vizsgálatok számos tárgykörben sorolják fel a szinonimákat, a jól kezelhető terminológiai adatbázisokban pedig külön rovatban lehetséges a szinonimák rögzítése.

A tanulmány célja röviden áttekinteni a szinonima meghatározását, és bemutatni, hogy a terminológiában is léteznek szinonimák, és van értelme szinonimavizsgálatokat végezni.

2. A szinonímia meghatározása

A szinonímia meghatározása nyelvészeti irányzattól függően és szerzőnként igen eltérő a szakirodalomban. Definiálják rokonértelműségként, illetve a hierarchikus viszonyokon belül az azonos fogalmakat jelölő szóalakok csoportjaként. A szinonimitást egy nyelven belüli jelenségnek tartják, sőt, többek szerint egy nyelvváltozaton belül beszélhetünk csak szinonímiáról. Van olyan szerző, aki szerint szinonimák csak a köznyelvben léteznek. Ha azonos fogalmak más nyelvű nyelvi jelölőjét keressük, akkor a jelölőt ekvivalensnek nevezzük. A fogalmak különböző nyelvváltozatokban létező jelölőinek viszont nincs külön megnevezése.

A szinonimitás különböző felfogásait találjuk a jelentéstanban (pl. a szószemantikai/mondatszemantikai megközelítésekben) és a lexikográfiában (pl. a különböző típusú szinonimaszótárakban) is.

Magyar nyelven O. Nagy Gábor a *Magyar szinonimaszótár* (O. Nagy–Ruzsiczky 1978) előkészítő munkálataihoz kapcsolódva számos tanulmányt írt a szinonímia kérdésköréről. Álláspontja szerint a *szinonima* meghatározásában elsődleges szerepe van a kontextusnak és az ebbe való behelyettesíthetőségnek (O. Nagy 1964). A szinonimák azonosíthatóságára vonatkozóan több kritériumot állított fel (O. Nagy 1963):

- a szavakat nyelvtani szerkezetükkel együtt kell megvizsgálni,
- különböző szófajú szavak is lehetnek egymás *szinonimái,*

– nem lehet a *szinonima* behelyettesítése által a szövegben stíluskeveredés,
– csak azok a szavak *szinonimák*, amelyeket ugyanaz a nyelvközösség használ,
– különböző nyelvjárások szavai nem lehetnek egymás *szinonimái.*

Az O. Nagy-féle szigorú és szűk szinonimaértelmezést Ruzsiczky Éva a *Magyar szinonimaszótár* munkálatai során „tágította", jobban alkalmazhatóvá tette. Rokon értelmű (szinonim) szavak, illetve állandósult szókapcsolatok azok,

> amelyek jelentésük, közelebbről fogalmi tartalmuk (szignifikátumuk) szempontjából közel állnak egymáshoz, csupán kis mértékben, esetleg árnyalatilag különböznek vagy olykor nem is térnek el egymástól, és a közlésben, a kommunikáció folyamatában is hasonló szerepet töltenek be: azonos helyzetekben, ugyanazon szószerkezetben/szószerkezetekben, illetőleg ugyanazon szövegkörnyezetben használatosak (Ruzsiczky 1978: 7−8).

Ruzsiczky tehát logikai és kommunikációs kritériumok segítségével határozza meg a szinonimákat.

Károly Sándor (1980) logikai, alaki és eredetbeli szempontokat vett figyelembe a szinonímia definiálásához. Eszerint a szinonima „ugyanazt a jelöltet megnevező, de teljesen eltérő eredetű és alakú szavak jelentésbeli azonossága" (Károly 1980: 145). Látjuk, hogy Károly a nyelvváltozattípusokról nem ír, pusztán a fogalmakat jelölő szavakról. A logikai kritérium mellett („ugyanazt a jelöltet megnevező") feltételként az alaki különbözőséget és az eltérő eredetet is megjelöli.

Szende Tamás definíciója szerint

> A *'szinonímia'* viszonya áll fenn két lexikai egység között, ha denotatív jelentéskomponenseik megegyeznek, asszociatív-konnotatív összetevőik azonban általában nem, ill. nem teljes állományukban ismétlődnek (Szende 1996: 67), … sokkal gyakoribb a 'részleges *szinonímia*' – külön terminusa: '*homoionímia*' –, amelyben a két lexikai egység a fogalom megjelölésében megegyezik, de csak bizonyos kontextusokban cserélhető fel (Szende 1996: 67–68).

A stilisztikában, retorikában is fontos szerepet játszik a szinonímia. Az *Alakzatlexikon*ban szereplő meghatározás szerint a

> szinonímia (…) rokonértelműség, több név (jelölő) egy fogalomra, illetve egymáshoz hasonló fogalmakra (jeltárgyakra) vonatkozik. (…). / A szinonímia fogalmának egyik értelmezése szerint a szinonim szavak, kijelentések logikailag ekvivalensek, ugyanarra a denotátumra, tényállásra vonatkoznak (*egres, köszméte, büszke*). Azonos denotátum esetén is eltérő azonban a pragmatikai és a szintaktikai jelentés, eltérő a konnotáció. (…) / Stilisztikai szempontból célszerűbb a szinonímia tágabb értelmezése, azaz csekély értelmi, fokozati stb. különbség megengedése (Szathmári főszerk. 2008: 560–561).

A mai alkalmazott nyelvészeti területeken lényegessé vált a fogalmak közötti hierarchikus viszonyok leírhatósága, a viszonyok jelölése és meghatározása. Ez főként a számítógépes nyelvészet, a lexikográfia és a terminológia területén vált fontossá, és újra előtérbe állította a szószemantikai ismereteket és kutatásokat, a hierarchikus viszonyok és

a szinonímia, antonímia kérdéskörének leírhatóságát. A számítógépes ontológiák megjelenése, számuk és jelentőségük növekedése a fogalmak és jelentésviszonyok formális leírásának igényéhez vezetett.

> A számítógépes nyelvészetben (…) az ontológia a formálisan definiált fogalmak és relációk adatszerkezetét jelenti, méghozzá úgy, hogy segítségével számítógépes szemantikai következtetések is végezhetők (Gómez-Perez et al. 2004, idézi Prószéky–Miháltz 2008: 44).

Például a magyar WordNet – a magyar számítógépes jelentéstani adatbázis – készítésének célja a magyar nyelv általános szókincsének gépi reprezentációja volt; ennek során számos nyelvészeti, ezek között jelentéstani problémával találkoztak a készítők.

> A wordnetek építőelemei, a szemantikai hálózat csomópontjai a – valamilyen szövegkörnyezetben – azonos értelmű szavakból, szinonimákból alkotott halmazok, a synsetek. (…) A wordnetekben a synsetek közötti élek a közöttük fennálló szemantikai relációkat jelentik. (…) A legfontosabb, a synsetek összetételét meghatározó szemantikai reláció a szinonímia, mely azonban – a többi relációval ellentétben – nem synsetek között, hanem magukon a synseteken belül, maguk közt a terminusok közt áll fenn (Prószéky–Miháltz 2008: 44–45).

Miller a szinonimitást szemantikai hasonlóságnak nevezi. A szemantikai viszonyokat leíró nyelvi ontológia, a WordNet készítése során így határozták meg a szinonímiát:

> … két kifejezés egymással *szinonim* egy C nyelvi környezetben, ha a C-ben az egyiket a másikkal felcserélve a mondat igazságértéke nem változik (Miller et al. 1990). A szinonímia szimmetrikus reláció, ugyanis ha X szinonimája Y-nak, akkor Y is szinonimája X-nek (Prószéky–Miháltz 2008: 45).

Az EuroWordNet

> létrehozása során Vossen (1999) a szemantikai hasonlóság meghatározását kiegészíti azzal, hogy két szemantikailag hasonló szó az entitások ugyanazon tartományát denotálja, függetlenül a regiszterbeli, stílusbeli, dialektusbeli különbségektől, vagy a szavak pragmatikai használatától. Az előbbi homogenitási feltételből következően két szinonim szó között nem állhat fent másféle szemantikai reláció (Prószéky–Miháltz 2008: 45).

A Miller-féle és a Vossen-féle szinonimameghatározás együttesen tehát szűk logikai kritérium szerint értelmezi a szinonímiát, feltételeként az azonos denotátumot és a felcserélhetőséget szabja meg (a mondat igazságértéke nem változhat), és a szinonímiát szimmetrikus relációként értelmezi. A meghatározás szinkrón szempontú, a szinonímiát nem köti közös eredethez, és nem engedi meg az alá-fölérendeltségi és a rész-egész viszonyok szinonímiaként történő értelmezését (vagyis nem támogatja a nyelvészeti szakirodalomban „tág" szinonimaértelmezésként elterjedt felfogást). Továbbá a szinonímiát nem teszi függővé a regiszterbeli, stílusbeli, konnotációs különbségektől, ennek értelmében a különböző nyelvváltozatokba tartozó szavak (vagy frazémák) is lehetnek egymás szinonimái. Vossen tehát doménfüggetlen és szimmetrikus relációként értelmezi a szinonímiát. Ez a szinonimafelfogás látszik célszerűnek a terminológia területén is.

3. Szinonimák a szaknyelvekben és a terminológiai megközelítés

A nyelvészektől gyakran hallani, hogy a szaknyelvekben nincsenek szinonimák. Pedig Fábián Pál a gazdasági élet nyelvújításával kapcsolatosan már 1955-ben a szaknyelvi szinonimák létezéséről ír:

> Hasonlítanak az irodalomban és a gazdasági életben létrejött szavak abban is, hogy ugyanannak a fogalomnak a jelölésére sok esetben több változat is keletkezett. (…) Egységes terminológiát megteremtő szakszótárak majd szakfolyóiratok csak jóval 1848 után jelentek meg nagyobb számban (Fábián 1955: 225).

Magyar nyelven a terminusalkotási elveket Klár és Kovalovszky (1955) összegezte nyolc pontban. Ezek között az elvek között szerepel a monoszémia követelménye (1955: 44). Pedig a valós szaknyelvhasználatban – ezekkel az elvekkel ellentétben – gyakoriak a többjelentésű szavak, és vannak szinonimák, a terminológiai munka során pedig egy terminológiai rendszeren belül szükséges az alá-, fölé-, mellérendelési relációk és a szinonimaviszonyok megállapítása is. E munkában a szerzők nem tárgyalják külön a szinonimák kérdését. A valóságban a szaknyelvekben vannak szinonimák, sőt elég gyakori az előfordulásuk. Erre néhány példa a matematikából: *egyenlet, formula, összefüggés;* szám *négyzete,* szám *második hatványa,* szám *a másodikon,* szám *a négyzeten;* szám *köbe,* szám *harmadik hatványa,* szám a *harmadikon,* szám *a köbön;* a fizikából: *feszültség, potenciál* vagy *hajlékony, rugalmas* (Fóris 2005: 20); az európai uniós terminológiából: *közvetlen hatály, közvetlen alkalmazás* vagy *társadalmi dialógus, szociális párbeszéd* (Klaudy 2007: 244). (Jogi példákat l. Letsch 1981-es internetes cikkében, a Vajdasági Magyar Adattárban.)

A terminusok megalkotása, rendszerezése és a jelentés megadása során – a terminológiai alapelvek szerint – egyaránt a fogalmakból kell kiindulni. A többféle lehetséges elnevezés és megfogalmazás közül a szakemberek választják ki azt az egyet (esetleg néhányat), amely (amelyek) normatívként funkcionál(nak) a továbbiakban. Nyilvánvalóan problémát jelenthet, amikor egy adott szakterületen a különféle érdekcsoportok nem tudnak vagy nem kívánnak megegyezni az elnevezésekben, különböző terminológiai normáik vannak, s ezzel a csoportok közötti kommunikációt lényegesen megnehezítik. Gyakran találkozunk olyan tudományos közleményekkel, amelyekben egy adott terminust két-háromféle módon értelmeznek (többértelműség), vagy pedig ugyanazt a fogalmat más-más elnevezéssel találjuk meg (szinonímia).

Míg a köznyelvben a szinonimák használata nemcsak hogy megengedett, de a művelt nyelvhasználat jellemzője, addig a szaknyelvekben a szinonimahasználat akár az egyértelmű megfogalmazás rovására is mehet. Ezért a szaknyelvekben a különböző szakmák, csoportok által használt terminusok azonosítása, a szinonimák felismerése és összegyűjtése is célja a terminológiai adatbázisok létrehozásának. A terminológiai szótárak és adatbázisok jellemzője, hogy a normatív céllal készülő szótárak és adatbázisok egy, jellemzően *ajánlott* terminust adnak meg. A fordítók számára készülő szótárak és adatbázisok szóalapúak, és – a beazonosíthatóság miatt – fontos bennük az ekvivalensek, szinonimák, alakváltozatok megadása. A szakemberek számára készülő terminológiai szótárak és adatbázisok fogalomalapúak, jelölik bennük a szinonimákat, ekvivalenseket, alakváltozatokat; gyakran nem választják el ezeket külön kategóriaként *(translation)* (l. Demeczky 2008). Az adatbázisokban egyre gyakoribb, hogy nem nyelvi jelek jelennek meg mint szinonimák.

A „hagyományos" wüsteri elvek szerint a terminológiában alapvető a fogalom elsődlegessége (onomasziológiai megközelítés), a fogalmak pontossága (monoszémia) és a terminus egyértelműsége (a szinonímia hiánya) (Wüster 1979). Az 1930-as években megfogalmazott wüsteri rendszer a monoszémia és az egyértelműség *megteremtését* a szabványosítás megvalósításában látta: eszerint az egyetlen megoldás a nyelvek közötti és nyelven belüli szinonimák problémájára a terminológiai szabványosítás lehet. A nyelvtől függetlenítő hozzáállás figyelhető meg abban az alapelvben is, amely a poliszémia és szinonímia teljes felszámolására törekszik, és egy fogalomhoz kizárólag egy terminus rendelését tűzi ki célul. Wüster követői a szinonimitás bizonyos fokát elfogadják, bár javasolják a kerülését a szabványosítandó terminológia területén.

A wüsteri preskriptív terminológiai elvek működnek a szabványosítás területén, azonban nem állják meg a helyüket a mindennapi nyelvhasználat gyakorlatában és a fordításorientált terminológiai gyakorlatban. Így jött létre a wüsteri terminológiai szabványosítással szemben az úgynevezett „szociokognitív" terminológiai irányzat. Teresa Cabré (2003) álláspontja szerint a szóbeli és írásbeli szakmai nyelvhasználatban a terminusok a kifejezés és a kommunikáció eszközei, és e két változónak megfelelően a nyelvhasználatra a redundancia és a fogalmi és szinonimikai változatok megléte a jellemző. Klaudy szerint az európai uniós szövegek fordítása során nem a lexikai egységek fordítása a legnehezebb, hanem annak azonosítása, hogy melyeknek van már elfogadott magyar megfelelőjük, és „sokkal több nehézséget okoznak azok az európai uniós szakkifejezések, amelyeknek még nem szilárdult meg a magyar megfelelője, vagy azok, amelyeken nem látszik, hogy szakszóról, szakkifejezésről van szó" (Klaudy 2007: 248). Rita Temmerman (2000) a kognitív metaforaelméletet (Lakoff−Johnson 1999) terjesztette ki a terminusokra, számos példát hozva a metaforikus nyelvhasználatra a biotechnológia területéről. Álláspontja szerint szakmai kontextusban a szinonimahasználat leginkább a tudományágban szokásos metaforahasználattól függ. A szaknyelvben nem csak a monoszémiának, hanem a poliszémiának és szinonímiának is van funkciója. A hagyományos (wüsteri) szemlélet szerint a fogalmak már készen léteznek a nyelven kívül, ismerhetjük a tulajdonságaikat, így csak el kell neveznünk őket. A valóságban ugyanakkor előbb kerül sor egy fogalom megnevezésére, mint mielőtt annak minden tulajdonságával tisztában lennénk. Temmerman szerint a szakmai kommunikáció során a szövegek köznyelven íródnak, követik annak szabályait és változásait, ezért a fogalom és annak jelentése nem lehet teljesen független a nyelvtől. A nyelvben a poliszémiának és a szinonímiának van funkciója, ezektől nem célszerű megfosztani a szaknyelvet. A megértésegységek különböző nézőpontokból való megközelítése közeli szinonimákhoz vezethet (Temmerman 2000: 126).

4. Összegzés

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a szaknyelvekben vannak szinonimák, a terminológiai munka része a szinonimák megkeresése, a hierarchikus viszonyok beazonosítása, leírása és a terminusok adatbázisokban történő feltüntetése. A mai terminológia felfogása szerint a szinonimareláció doménfüggetlen és szimmetrikus, feltétele az azonos denotátum és a mondatban való felcserélhetőség, és nem függ a regiszterbeli, stílusbeli, konnotációs különbségektől.

Jegyzet

* Készült a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíjának támogatásával.

Irodalom

Cabré, M. T. 2003. Theories of terminology. Their description, prescription and explanation. *Terminology* 9. évf. 2. szám. 163–200. (Magyar nyelven: A terminológia elméletei. Leírás (deskripció), előírás (preskripció) és magyarázat. *Magyar Terminológia* 1. évf. 1. szám. 11–42.)

Demeczky J. 2008. Terminológia a szoftveriparban. *Magyar Terminológia* 1. évf. 2. szám. 189–204.

Fábián P. 1955. A gazdasági élet nyelve. In: Pais D. (szerk.) 1955. *Nyelvünk a reformkorban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 165–226.

Fóris Á. 2005. *Hat terminológia lecke.* Pécs: Lexikográfia Kiadó.

Gómez-Pérez, A., Fernández-López, M., Corcho, O. 2006. *Ontological Engineering.* London: Springer-Verlag.

Károly S. 1980. A Magyar Szinonimaszótár és a szinonimitás. *Magyar Nyelv* 76. évf. 2. szám. 143−156.

Klár J., Kovalovszky M. 1955. *Műszaki tudományos terminológiánk alakulása és fejlesztésének főbb kérdései.* Budapest: MTESZ.

Klaudy K. 2007. Az EU-szakszövegek fordításának oktatása. In: Klaudy K. (szerk.) 2007. *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 242–252.

Lakoff, G., Johnson, M. 1999. *Philosophy in the Flesh – The Embodied Mind and its challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Letsch E. [é. n.] *Szinonimahasználat a jogi nyelvben.* http://adattar.vmmi.org/cikkek/12261/hid_1981_06_18_letsch.pdf (Vajdasági Magyar Digitális Adattár) (Hozzáférés: 2013. március 2.)

Miller, G., Beckwith, R., Fellbaum, C., Gross, D., Miller, K. 1990. *Five Papers on WordNet*. CSL Report 43. Cognitive Science Laboratory. Princeton: Princeton University.

O. Nagy G., Ruzsiczky É. (szerk.) 1978. *Magyar szinonimaszótár.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

O. Nagy G. 1963. A rokonértelműség szinonimaszótári szempontból. In: Országh L. (szerk.) 1963. *Szótártani tanulmányok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 99–121

O. Nagy G. 1964. A készülő Magyar Szinonimaszótárról. *Magyar Nyelv* 60. évf. 1. szám. 16–31.

Prószéky G., Miháltz M. 2008. Magyar WordNet: az első magyar lexikális szemantikai adatbázis. *Magyar Terminológia* 1. évf. 1. szám. 43–58.

Ruzsiczky É. 1978. Előszó. In: O. Nagy G., Ruzsiczky É. (szerk.) 1978. *Magyar Szinonimaszótár.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 5–10.

Szathmári I. (főszerk.) 2008. *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 560–565.

Szende T. 1996. *A jelentés alapvonalai. A jelentés a kommunikációban*. Budapest: Corvinus.

Temmerman, R. 2000. *Towards new ways of terminology description. The sociocognitive approach.* (Terminology and Lexicography Research and Practice 3) Amsterdam/New York: John Benjamins.

Vossen, P. (ed.) 1999. *EuroWordNet General Document.* Version 3. Amsterdam: University of Amsterdam.

Wüster, E. (Felber, H. Hrsg.) 1979. *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie.* Wien: Technische Universität Wien.

Varga Éva Katalin

Terminusalkotás és terminológiai egységesülés

Kulcsszavak: terminusalkotás, szaknyelvek, anatómiai nevek, idegen minta, globalizáció

1. Problémafelvetés

Mindennapi életünk során számtalan új tárggyal, jelenséggel, fogalommal találkozunk. Amikor egy új dolgot szeretnénk megnevezni, vagy körülírással próbálkozunk, vagy mi magunk is nyelvújítókká válunk. Kontra Miklós *Szócsinálás* című esettanulmánya szemléletesen mutatja be a megismerés szerepét egy új, addig ismeretlen tárgy, a kapocskiszedő megnevezésében. Amíg az interjúalanyok nem tudták, mire való az eszköz, sokan sörnyitónak vélték, azonban, miután használat közben látták, a legtöbben a motivált *kapocskiszedő* névhez jutottak el (Kontra 2010).

Dolgozatomban a megismerés és a terminusalkotás kapcsolatát vizsgálom. Vajon befolyásolja-e a név a fogalomról alkotott képünket? Először biológiai terminusok, a *sejt*, valamint a metamorfózis állomásait jelölő *pete*, *lárva* és *báb* terminusok keletkezési körülményeit vizsgálom. Ezután az anatómiai nevek egyik gyakori névalkotási módjával, a metaforával foglalkozom. Végül a klinikai nyelvhasználatban egyre nagyobb tért nyerő angol hatás egy különleges oldalát mutatom be.

2. Nomináció és kogníció

Horváth Katalin szerint „megnevezés és megismerés szorosan összetartozó fogalmak" (Horváth 2004a: 4). A névadás a valóság elemzéséből indul ki, ezután „a fogalom jegyeinek a meghatározása, osztályozása, a lényeges jegyek kiemelése, a lényegtelen jegyek elhagyása" következik (Fóris 2005: 16). A nomináció során a pars pro toto és a szinekdoché elve érvényesül, „először csupán a fogalom egyik összetevője kap nevet, majd e komponens neve az egész (az egészt felépítő valamennyi összetevő) nevévé válik" (Horváth 2004a: 4). A szaknyelvekben a tudományos-technikai fejlődés folytán napjainkban olyan sok új fogalom keletkezik, hogy a terminusalkotás nem tud lépést tartani a megismerés folyamatával. Gyakran más nyelvekből kölcsönzött már kész terminusokat használunk fel, ezt Sager nyomán másodlagos terminusalkotásnak nevezhetjük (Sager 1990).

A nyelvi kölcsönzésnek két típusa van: a loanword (átvétel helyettesítés nélkül) és a loanshift (helyettesítés átvétel nélkül) (Haugen 1950). Az első esetben a terminust eredeti idegen hangalakjával vesszük át. A szaknyelvekben ez a leggyorsabb és ezért az elsődleges megoldás, ahogy kezdetben a labdarúgás és a számítástechnika esetében is láthattuk. Egy orvos szakíró így vall a 20. század elején: „Én idegen szót véletlenül is csak ritkán használok" (Lőte 1915: 51). „Az idegen szót lefordítom, ha az értelme

megfelel az én képzetemnek a fogalomról. Ha nem egyezik meg, keresek más fogalomjegyet" (uo. 55). A fordítás útján megvalósuló terminusalkotás, a **tükrözés** spontán folyamat. Eredményeként kalk jön létre, ami Unbegaun meghatározása szerint a belső formának, vagyis a kifejezésmódnak *(le procédé d'expression)* a kölcsönzése (Unbegaun 1932: 19), azaz a névadás motívumának, a domináns, névadó jegynek az átvétele (vö. Horváth 2004b). Másodlagos terminusalkotás esetén háttérbe szorul vagy teljesen elmarad a megnevezés kognitív funkciója, a terminussal együtt importáljuk a fogalmat is, tehát ún. knowledge transfer valósul meg (Sager 1990: 80).

2.1. A sejt

A sejt fogalmát Hooke alkotta meg. 1665-ben adta ki *Micrographia* című könyvét, amelyben kezdetleges mikroszkópja segítségével megvizsgált parányokat mutat be. Hooke leírja, hogy a parafa metszetében *Pores, or Cells, little Boxes,* nyílások vagy cellák, kis dobozok láthatóak, amelyek a lép méhsejtjeire emlékeztették (Hooke 1665). Az angol *cell* a latin *cella* 'kis kamra, szerzetesi szoba'; 'méhsejt' átvétele. Az elnevezést a növényi sejtek szögletes sejtfala motiválta. A magyar *cella* is adatolható 'kis üreg <az élő szervezetben>' jelentésben: „tzélláji, vagy-is üregei" (MTSz. Rácz Sámuel 1789: 23); „tzellákat, kis barlangotskákat formál" (MTSz. Bene Ferenc 1812: 191). Az állati sejtek leírására eleinte a *kis gömb, zsák, hólyag* metaforákat alkalmazták. Schleiden és Schwann csak 1839-ben alkotta meg a sejtelméletet, felismerve, hogy a növényi és az állati szervezetet ugyanazok az építőkövek alkotják. Ezáltal a *sejt* fogalma demotiválódik, hiszen a névadó jelentésmozzanat már csak egy bizonyos sejttípusra jellemző. A magyar *sejt* szó szemantikai kalk a latin *cellula* vagy a német *Zelle* mintájára, Bugát használta először biológiai értelemben.

2.2. Pete, lárva, báb

A rovarok átmeneti fejlődési állapotának szakszavai a magyarban *pete*, *lárva* és *báb*. Mindhárom másodlagos terminusalkotás eredménye, latin előzményük a Linné alkotta *ovum*, *larva* és *pupa*. A *pete* belső szóalkotás eredménye, a *Péter* személynév becéző formájának köznevesülése, zoológiai és orvosi jelentésében Bugát terjesztette el. A latin *ovum* 'tojás' szemantikai kalkja, mivel eredeti jelentése a székely népnyelvben is dokumentált 'tojás' (TESz., MTsz.). A *lárva* a tudományos latin *larva* átvétele, a klasszikus latin *larva* szó 'álarc' jelentésének folytatása, ez a magyar *lárva* első, ma már régiesnek minősített jelentése is (TESz., ÉKsz.). Az *álca* az *álorca* és *álarc* szavakból keletkezett nyelvújítási szó, 'lárva, báb' jelentése a 19. század második felétől adatolható kalk (TESz.). A 18. század végén az *alak* jelentésszerkezetében, amelynek a régiségben szintén volt 'álarc' jelentése, létrejött egy másik, ma is élő kalk. A 'baba, bábu' jelentésű *báb* jelentésköre a latin *pupa* 'játékbaba' hatására bővült a rovartani jelentéssel. A pólyába tekert baba képét idéző báb alaki hasonlóságán túlmutatóan mélyebb szemiotikai motiváció is kitapintható a rovartani terminusok kialakulásában. A lélek hernyó-, báb- és végül a pillangóállapoton keresztül való átváltozása a testi lét, a halál mozdulatlansága, végül a halhatatlanság elnyerésének metaforája az ókortól fogva.

2.3. Csontjainkban őrzött metaforák

A csontrendszer nevein végzett vizsgálataim szerint napjainkban az anatómiai képletek majdnem felének csak a latin elnevezését használják, bár a 19. században minden részletnek volt magyar neve. Egyik fontos terminusalkotó eszköz a mindennapi használati tárgyakkal való hasonlóságon alapuló metafora. Az elsődleges terminusalkotás során a metaforák rendszerint a görögben vagy a latinban keletkeztek, a magyar anatómiai nevek nagy része a latin mintát követő tükrözéssel alakult ki. A hallócsontocskákat a 16. században írták le, magyar nevük – *kalapács, üllő, kengyel* – az azonos jelentésű *malleus, incus*, illetve *stapes* latin neveket másolja. A sípcsont latin *tibia* 'síp' előzményének esetében nemcsak az alaki hasonlóság, hanem funkcióbeli egyezés is közrejátszhatott, mivel állatcsontból gyakran készítettek sípot. A *szárkapocscsont* is szemantikai kalk a latin *fibula* 'csat, kapocs, tű' mintájára: a *tibia* és a *fibula* együtt kapocsra emlékeztet, amelynek a *fibula* alkotja a tűjét. A latin *fibula* maga is szemantikai kalk a görög *peroné* 'tű' mintájára. A használati tárgyakkal való kapcsolat nem mindig transzparens. Ennek oka a tárgy használatból való kiszorulása és ebből következően a szó jelentésváltozása lehet. Például a *kulcscsont* a latin *clavicula* 'kulcs(csont)' kalkja. A már Homérosznál is 'kulcscsont' jelentésben szereplő görög *kleis* Avicenna latin fordításából került be az anatómiai nómenklatúrába. Az elnevezés motivációjaként azonban olyan egyszerű zárószerkezetre kell gondolnunk, amelyre a csont elnyújtott S alakja emlékeztet. Az eredetileg'(mosdó)tál' jelentésű *medence* szavunk kalk a latin *pelvis* mintájára, ami a görög *pellis* '(mosdó)tál' átvétele. A *lapocka* szavunk, amely régi 'lapát vagy más, hozzá hasonló eszköz' jelentésében csak tájszóként él, ezért nehezen ismerjük fel benne a latin *scapula* 'ásó' mintájára képzett szemantikai kalkot. A csont ásóhoz való hasonlósága lehetett az elnevezés alapja (vö. Skinner 1949).

2.4. Motívumváltás a tükrözésben

Az anyagi kultúra fejlődésének és a többszörös fordításoknak az együttes következményeit figyelhetjük meg az orsócsont különböző elnevezéseiben. Latin neve *radius*, az 'egyik végén elkeskenyedő bot' alapjelentésű görög *kerkis* kalkja (LSJ). A két szó közös jelentése 'vetélő' volt, az az eszköz, amivel szövésnél a keresztfonalat a láncfonalak közé vezetik. A mai szövőszék a csónak alakú vetélővel együtt csak a 6. században terjedt el Európában. Az ókorban a függőleges szövőszéken gombjától megfosztott orsót vagy ezt helyettesítő botot használtak (NéprLex.). A latin *radius* jelentéskörében ezen kívül megtaláljuk a '(kerék)küllő' és a '(fény)sugár' jelentéseket is (OLD). A német *Armspindel* '(kar)orsó' és *Speiche* 'küllő', valamint a magyar *orsócsont* és *karküllő* (CzF.) egyaránt a *radius* e két jelentését képezi le. A francia *rayon* a latin *radius* átvétele, a 'küllő' és '(fény)sugár' jelentésen kívül a 16. században 'orsócsont' jelentése is volt (CNRTL). A szó szemantikai túlterheltsége miatt ez a jelentése mára kiveszett, a mai franciában az orsócsont neve a latinos *radius*. Az orosz *луч* / *лучевая кость* jelentésszerkezetében már csak a '(fény)sugár' jelentéselem van meg. Ez arra utalhat, hogy a tükrözés alapja a francia minta volt.

Motívumváltáskor nemcsak a jelentések távolodhatnak el a kiindulási jelentéstől, hanem az eredetileg leképezett tudás is elhalványul vagy újraértelmeződik. Ezt figyelhetjük meg a keresztcsont latin nevének az esetében: a görög *hieron osteon* 'erős / kidomborodó csont' *hieros* jelzőjének egyik kiragadott jelentését, a 'szent'-et használták fel

tükrözéskor. A nómenklatúra *os sacrum* 'szent csont' neve napjainkig találgatásoknak és elméleteknek ad talajt a csont „szentségét" illetően.

2.5. A klinikum anatómiai nevei

A nemzetközi anatómiai nómenklatúra, a *Terminologia anatomica* latin–angol szójegyzék, kb. 7600 anatómiai nevet tartalmaz. Az anatómiai nevek túlnyomó többsége többelemű szókapcsolat, leggyakrabban jelzős szerkezet. Az angol anatómiai nevek másodlagos terminusalkotás eredményei. A klinikai gyakorlatban mégsem ez a jól kidolgozott nómenklatúra a kizárólagos, gyakran találkozunk alternatív névhasználattal az angol elnevezések betűszókká rövidült formájában, amelyekben korábbi nómenklatúrák anatómiai neveit fedezhetjük fel. Például, a szív egyik koszorúér-szakaszának a LAD (= *left anterior descendent / descending coronary artery*) elnevezése. Az érszakasznak nincs rögzült magyar neve, a magyar névváltozatok kivétel nélkül az angol név fordítási variánsai vagy parafrázisai, melyek használata a szakmai kommunikációt nehézkessé tenné, ezért a legjobb megoldásnak a betűszó tűnik. Az „idegen eredetű lexéma, fantázianév vagy az alkalmazott kód mögött rejtve maradnak a fogalom meghatározó jegyei" (Fóris 2005: 35), és ezzel együtt a benne leképezett tudás is.

3. Következtetések

A felsorolt példák alapján meggyőződhettünk a másodlagos terminusalkotás szerepének fontosságáról. Az idegen terminus átvétele és a kalkok közötti választás nemcsak az adott nyelvtől függ, hanem a terminust alkotó társadalmi és tudományos közegtől is. A kalkok – a nemzetközi vándorszókhoz hasonlóan – „alapvető eszközei a 18. században kontinentális méretekben megindult s a 19. században megerősödő európai kulturális kiegyenlítődésnek" (Országh 1977: 148). Napjainkra az angol lett a tudományok új közös nyelve, az új ismeretek angol nyelvű szakmai közegben születnek, az elsődleges terminusalkotás is angolul történik. A kardiológiai szaknyelv példája is azt mutatja, hogy az angol nyelvű koronáriaanatómiához való igazodás az egyértelműsítést és a terminológiai egységesülést szolgálja. Minden tudományterületen a terminusalkotás kényszere alatt élünk, amint szembesülünk a terminus hiányával. Hogy melyik terminus gyökerezik meg, azt a szakmai nyelvhasználat fogja eldönteni. Bár az orvosi nyelvet elárasztják az angol eredetű betűszók, használatuk mégis célszerű, mert rövidek, jelértékűek, elemeik jelentésének pontos ismerete nélkül is egyértelműen azonosíthatók, ezért a szakmai kommunikáció felgyorsítását szolgálják.

Irodalom

CNRTL = Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. http://www.cnrtl.fr/etymologie/

Fóris Á. 2005. *Hat terminológia lecke.* Pécs: Lexikográfia Kiadó.

Haugen, E. 1950. The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language* 26. évf. 2. szám. 210–231.

Horváth K. 2004a. *Névelmélet és etimológia. A* folyik *ige és rokonsága.* A VII. Nemzetközi Magyar Nyelvtudományi Kongresszus előadása. URL: http://www.nytud.hu/NMNyK/eloadas/horvathk.rtf. Letöltve: 2012. 03. 25.

Horváth K. 2004b. Megnevezés és megismerés. In: Szitár K. (szerk.) 2004. *A szó élete. Tanulmányok a hatvanéves Kovács Árpád tiszteletére.* Budapest: Argumentum. 365–372.

Kontra M. 2010. Szócsinálás (A motiváció szerepe egy ismeretlen tárgy megnevezésében). *Magyar Terminológia* 3. évf. 1. szám. 55–63.
Lőte J. 1915. Néhány szó a magyar orvosi nyelvről. *Értesítő az Erdélyi Múzeum-Egyesület Orvostudományi Szakosztályából* 40. évf. 37. köt. 1. füzet 49–55. http://eda.eme.ro/bitstream/handle/10598/6310/049-055.pdf?sequence=1. Letöltve: 2013. 03. 28.
NéprLex. = Ortutay Gyula (főszerk.) 1977–1982. *Magyar néprajzi lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó. http://mek.niif.hu/02100/02115/html/index.htm
Országh L. 1977. *Angol eredetű elemek a magyar szókészletben*. Nyelvtudományi Értekezések 93. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Sager, J. C. 1990. *A Practical Course in Terminology Processing.* Amsterdam–Philadalphia: John Benjamins.
Skinner, H. A. 1949. *The Origine of Medical Terms.* Baltimore: The Williams and Wilkins Company.
Unbegaun, B. 1932. Le calque dans les langues slaves littéraires. *Revue des Études Slaves* 12. évf. 1–2. szám. 19–48.

Források

CzF. = Czuczor G., Fogarasi J. 1862–1874. *A magyar nyelv szótára.* 1–6. Pest: Emich Gusztáv.
ÉKsz. = Juhász J. et alii (szerk.) 1972. *Magyar Értelmező Kéziszótár.* 1–2. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Hooke, R. 1665. *Micrographia. Some Physiological Descriptions of Minute Bodies Made by Magnifying Glasses with Observations and Inquiries Thereupon.* Shimmin, R., Edkind, K. (prepared by) 2005. The Project Gutenberg eBook. http://www.gutenberg.org/files/15491/15491-h/15491-h.htm. (Letöltve: 2013. május 28.)
LSJ = Liddel, H. G., Scott, R. 1940. *A Greek–English Lexicon.* Revised and augmented throughout by Sir Henry Stuart Jones with the assistance of Roderick McKenzie. Oxford: Clarendon Press.
MTSz. = Magyar Történeti Szövegtár. http://www.nytud.hu/hhc/
MTsz. = Szinnyei J. (szerk.) 1897–1901. *Magyar tájszótár.* 2. Budapest: Hornyánszky Viktor. http://mek.niif.hu/07000/07025/djvu/tajszotar2.djvu. (Letöltve: 2011. február 22.)
OLD = Glare, P. G. W. (ed.) 1968. *Oxford Latin Dictionary.* Oxford: Calendron Press.
TESz. = Benkő L. (szerk.) 1967–1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* 1–3. Budapest: Akadémiai Kiadó.

A KIADVÁNY SZERZŐI ÉS ELÉRHETŐSÉGEIK

Ajtay-Horváth Magda	Nyíregyházi Főiskola	ajtayhm@nyf.hu
Bagladi Orsolya	Pannon Egyetem	bagladi_orsolya@yahoo.com
Bajnóczi Beatrix	Szegedi Tudományegyetem	beatrixbajnoczi@gmail.com
Bárdos Jenő	Eszterházy Károly Főiskola	bardos.jenoistvan@chello.hu
Benczes Réka	Eötvös Loránd Tudományegyetem	rbenczes@gmail.com
Bene Kata	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	benekata1978@gmail.com
Bényei Ágnes	Nyíregyházi Főiskola	pethone@nyf.hu
Bérces Emese	Pécsi Tudományegyetem / TERMIK	vajsor@freemail.hu
Boda István Károly	Debreceni Egyetem	bodai@inf.unideb.hu
Bódi Zoltán	Kodolányi János Főiskola	bodi.zoltan@gmail.com
Borbély Anikó	Debreceni Egyetem	borbani16@gmail.com
Constantinovits Milán	Szent István Egyetem	constantinovits.milan@gtk.szie.hu
Czellér Mária	Debreceni Egyetem	maria.czeller@agr.unideb.hu
Csák Éva	Szolnoki Főiskola	csakevaklara@gmail.com
Cs. Jónás Erzsébet	Nyíregyházi Főiskola	jonase@nyf.hu
Dávid Gergely	Eötvös Loránd Tudományegyetem	davidgergely@t-online.hu
Dér Csilla Ilona	Károli Gáspár Református Egyetem	csillader@gmail.com
Drahota-Szabó Erzsébet	Szegedi Tudományegyetem	kundschaft@gmail.com
Eitler Tamás	Eötvös Loránd Tudományegyetem / Universität Konstanz	eitler.tamas@btk.elte.hu

Falkné Bánó Klára	Budapesti Gazdasági Főiskola	Falkne.dr.BanoKlara@kkfk.bgf.hu
Farkasné Puklus Márta	Miskolci Egyetem	forditlak@chello.hu
Feldné Knapp Ilona	Eötvös Loránd Tudományegyetem	knappilona@t-online.hu
Fóris Ágota	Károli Gáspár Református Egyetem	aforis@t-online.hu
Földes Csaba	Erfurti Egyetem	foeldes@foeldes.eu
Földesi András	Debreceni Egyetem	andras.foldesi1@gmail.com
Frank Tibor	Eötvös Loránd Tudományegyetem	tzsbe@hu.inter.net
Fülöp Erzsébet Mária	Sármelléki ÁMK	erzsebet_f@yahoo.com
Gaál Péter	PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem	gaal.peter.hun@gmail.com
Galgóczi-Deutsch Márta	Szegedi Tudományegyetem	galgoczideutschmarta@gmail.com
Hardi Judit	Kecskeméti Főiskola	hardi.judit@tfk.kefo.hu
Hardiné Magyar Tamara	Széchenyi István Egyetem	tamara@sze.hu
Hidasi Judit	Budapesti Gazdasági Főiskola	hidasi.judit@kkfk.bgf.hu
Huszár Ágnes	Pécsi Tudományegyetem	huszar1a@freemail.hu
H. Varga Márta	Károli Gáspár Református Egyetem	hvm@t-online.hu
Illés Éva	Eötvös Loránd Tudományegyetem	evailles@hotmail. com
Illés-Molnár Márta	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	marta_illes@hotmail.com
Imre Attila	Sapientia EMTE	attilaimre@ms.sapientia.ro
Iványi Rudolf	Budapesti Osztrák Iskola	ivanyi.rudolf@gmail.com
Jakus Enikő	PhD-hallgató,Eötvös Loránd Tudományegyetem	jakus.eniko@gmail.com
Jászné Kajmádi Mónika	ELTE Trefort Gimnázium	jaszne@freemail.hu
Joachim László	A Magyarországi Református Egyház Menekültmissziójának EMA Iskolai Integrációs Programja	joachimlaci@gmail.com
Kanyó Réka	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	kanyo.reka@gmail.com

Károly Krisztina	Eötvös Loránd Tudományegyetem	karoly.krisztina@btk.elte.hu
Kertes Patrícia	Eötvös Loránd Tudományegyetem	tth.patricia@gmail.com
Keszy-Harmath Dániel	Budai Középiskola	danielkeszyh@gmail.com
Kiss Jenő	Eötvös Loránd Tudományegyetem	kisraba@gmail.com
Kiss Margit	MTA BTK Irodalomtudományi Intézet	kiss.margit@webit.hu
Kiss Tímea	Selye János Egyetem	kt567@selyeuni.sk
Klaudy Kinga	Eötvös Loránd Tudományegyetem	klaudy.kinga@elte.btk.hu
Koczogh Helga Vanda	Debreceni Egyetem	koczoghh@gmail.com
Kontráné Hegybíró Edit	Eötvös Loránd Tudományegyetem	ehkontra@gmail.com
Koutny Ilona	Adam Mickiewicz Egyetem (Poznan)	ikoutny@amu.edu.pl
Kovács Gábor	PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem	kovigab@gmail.com
Kovács Máté	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	komate1@yahoo.fr
Kövecses Zoltán	Eötvös Loránd Tudományegyetem	kovecses.zoltan@btk.elte.hu
Kövér Péter	Budapesti gazdasági Főiskola	p.kover123@gmail.com
Kugler Nóra	Eötvös Loránd Tudományegyetem	kugler.nora@btk.elte.hu
Labancz Linda	MTA Nyelvtudományi Intézet	linda1899@hotmail.com
Lakatos-Báldy Zsuzsanna	Budapesti Gazdasági Főiskola	lakatos.zsuzsanna@kkfk.bgf.hu
Lesznyikova, Galina	Eötvös Loránd Tudományegyetem	galina.lesnikova@gmail.com
Lőrincz Julianna	Eszterházy Károly Főiskola	jel2ster@gmail.com
Ludányi Zsófia	MTA Nyelvtudományi Intézet	ludanyi.zsofia@nytud.mta.hu
Makkos Anikó	Nyugat-magyarországi Egyetem	makkos@atif.hu
Mátyus Kinga	MTA Nyelvtudományi Intézet	matyus.kinga@nytud.mta.hu
Miháltz Márton	MTA Nyelvtudományi Intézet	mihaltz.marton@nytud.mta.hu

Modrián-Horváth Bernadett	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	bernadett.modrianhorvath@gmail.com
Müller Márta	Eötvös Loránd Tudományegyetem	mumahu@yahoo.de
M. Nagy Ilona	Debreceni Egyetem	m.nagy.ilona@arts.unideb.hu
M. Pintér Tibor	MTA Nyelvtudományi Intézet	pinter.tibor@nytud.mta.hu
N. Császi Ildikó	Károli Gáspár Református Egyetem	ncsasziildiko@gmail.com
Ortutay Katalin	Pannon Egyetem	ortutayk@gmail.com
Őrsi Tibor	Eszterházy Károly Főiskola	orsitibor@t-online.hu
Pap Andrea	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	andipap@gmail.com
Papp Andrea	Eötvös Loránd Tudományegyetem	nsi@ludens.elte.hu
Perge Gabriella	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	gabriellaperge87@gmail.com
Polcz Károly	Budapesti Gazdasági Főiskola	kpolcz@gmail.com
Porkoláb Judit	Debreceni Egyetem	boda.istvan36@upcmail.hu
Prescott, Francis J.	Eötvös Loránd Tudományegyetem	pompas@t-online.hu
Putz Orsolya	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	putz.orsi@gmail.com
Raátz Judit	Eötvös Loránd Tudományegyetem / MTA Nyelvtudományi Intézet	raatz.judit@vnet.hu
Robin Edina	I-skola Kft.	robin.edina@gmail.com
Rózsavölgyi Edit	Padovai Tudományegyetem	edit.r@unipd.it
Sáfár Ádám Gergely	PhD-hallgató, Pázmány Péter Katolikus Egyetem	safaradam@gmail.com
Salánki Ágnes	Pázmány Péter Katolikus Egyetem	salanki.agnes@btk.ppke.hu
Salánki Zsuzsa	Eötvös Loránd Tudományegyetem	salanki.zsuzsanna@btk.elte.hu
Sárosi-Márdirosz Krisztina	Sapientia EMTE	sarosikrisztina@gmail.com
Schirm Anita	Szegedi Tudományegyetem	schirmanita@gmail.com
Schmidt Ildikó	Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest	schmidtildi@yahoo.com

Simon Valéria	Eötvös Loránd Tudományegyetem	simonvali01@gmail.com
Sólyom Réka	Károli Gáspár Református Egyetem	solyomreka@hotmail.com
Szabó Luca	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	szabo.luca@vipmail.hu
Szabó Tamás Péter	MTA Nyelvtudományi Intézet	szabo.tamas.peter@nytud.mta.hu
Szabó T. Annamária	Balassi Intézet / Eötvös Loránd Tudományegyetem	ulla.szabot@gmail.com
Ulla		szta83@gmail.com
Székely Gábor	Nyíregyházi Főiskola	szekelygaborster@gmail.com
Szentgyörgyi Rudolf	Eötvös Loránd Tudományegyetem	szrudolf@gmail.com
Szilágyi Ildikó	Nyíregyházi Főiskola	szilagyiildiko@hotmail.com
Szili Katalin	Eötvös Loránd Tudományegyetem	szilikatalin5@gmail.com
Szilvási Zsuzsanna	Kaposvári Egyetem	zsuszil@t-online.hu
Szirmai Monika	Hiroshima International University	szirmaimonika@gmail.com
Szűcs Tibor	Pécsi Tudományegyetem	szucs.tibor@pte.hu
Takács Dávid	MTA Nyelvtudományi Intézet	takacs.david@nytud.mta.hu
Tánczos, Outi	Helsinki Egyetem	outi.tanczos@helsinki.fi
Tatár Zoltán	PhD- hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	tatarkan@freemail.hu
T. Balla Ágnes	Szegedi Tudományegyetem	tballa@lit.u-szeged.hu
T. Nagy László	PhD-hallgató, Debreceni Egyetem	t.nagy.laszlo@hunep.hu
Tóth Ágoston	Debreceni Egyetem	toth.agoston@arts.unideb.hu
Tóth Enikő	Debreceni Egyetem	toth.eniko@arts.unideb.hu
Tóth Etelka	Eötvös Loránd Tudományegyetem	toth.etelka@t-online.hu
Tóth Gabriella	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	tothgabi-89@vipmail.hu
Tóth Máté	MTA-DE Elméleti Nyelvészeti Kutatócsoport	toth.mate@arts.unideb.hu
Tóth M. Zsombor	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	toth.m.zsombor@gmail.com

Tóth Zsuzsanna	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	nyomban@yahoo.co.uk
T. Somogyi Magda	Eötvös Loránd Tudományegyetem	somogyi.magda@btk.elte.hu
Tuska Tünde	Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete	tuskatunde@yahoo.co.uk
Válóczi Marianna	Budapesti Gazdasági Főiskola	valoczi.marianna@kkfk.bgf.hu
Varga Éva	Eszterházy Károly Főiskola	vargae@ektf.hu
Varga Éva Katalin	Semmelweis Egyetem Nyelvi Kommunikációs Központ	vekati@gmail.com
Varga Teréz	Debreceni Egyetemi Kiadó	varga.terez@lib.unideb.hu
Vermes Albert	Eszterházy Károly Főiskola	vermes@ektf.hu
Vincze Katalin	Partiumi Keresztény Egyetem	katavinka@gmail.com
Vitányi Borbála	Pécsi Tudományegyetem	francophone@t-online.hu
Vladár Zsuzsa	Eötvös Loránd Tudományegyetem	vladar.zsuzsa@btk.elte.hu
Wallendums Tünde	Budapesti Gazdasági Főiskola	wallendums.tunde@kkfk.bgf.hu
W. Somogyi Judit	Pázmány Péter Katolikus Egyetem	somogyi.judit@btk.ppke.hu
Zajacz Zita	PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem	zita.zajacz@gmail.com

SZERZŐI BETŰRENDES TARTALOMJEGYZÉK

Bajnóczi Beatrix
A kulturális tudatosság szerepe a felnőttek kommunikációközpontú nyelvoktatásában ..... II. 309

Ajtay-Horváth Magda
A modern szöveg „megváltása” ..... I. 155

Bagladi Orsolya
Gondolatok a jelentésföldrajzról a nyugat-európai előzmények tükrében ..... II. 675

Benczes Réka
„Ami rímel, az stimmel” ..... I. 109

Bárdos Jenő
Ritmus a zenében, a beszédben és a nyelvtanításban ..... I. 85

Bene Kata
Bába, ostetrica, Geburtshelferin... ..... II. 681

Bérces Emese
Visszatérő megoldások az írásrendszerek történetében..... II. 717

Boda István Károly – Porkoláb Judit
Nyelv és kultúra találkozása Orbán Ottó *Ostromgyűrűben* című kötetében ... II. 722

Bódi Zoltán
Nyelvi kultúra és nyelvi viselkedésmód a közösségi médiában ..... I. 229

Borbély Anikó
A nonverbális kommunikáció és a természetes nyelv kapcsolata ..... II. 729

Constantinovits Milán – Vladár Zsuzsa
A Nemzetközi Kereskedelmi Kamara szokványai nyelvészeti szempontból ... I. 273

Csák Éva
A helyzetmondatok kontrasztív pragmatikai vizsgálata..... II. 431

Cs. Jónás Erzsébet
A posztmodern irodalom nyelvi „fügefalevelei” mint fordítási kihívások..... I. 161

Dávid Gergely
Valóban objektívek-e az ún. objektív feladatok?..... II. 315

Dér Csilla Ilona
Milyen funkciójúak a tölteléknek tartott elemek a spontán nyelvhasználatban? I. 115

Drahota-Szabó Erzsébet
A reáliák mint intertextuális elemek a kulturális szövegtérben ..... I. 122

Eitler Tamás
Dekontextualizáció a médiában ..... II. 751

Falkné Bánó Klára
Egy *Interkulturális tanulmányok* című PhD-kurzus tanulságai ..... I. 236

Farkasné Puklus Márta
A német–magyar munkahelyi kommunikáció interkulturális összefüggéseinek vizsgálata pragmatikai szempontból ..... II. 736

Feldné Knapp Ilona
A többnyelvűség didaktikája ..... I. 91

Fóris Ágota
Szinonimák a terminológiában ..... I. 279

Földes Csaba
A posztmodern és a különbözőség: *kultúra, interkulturalitás* és *hibriditás* mint kulcsszavak az alkalmazott nyelvészetben ..... I. 23

Földesi András
Frazeológiai egységek mint vonzatkeretekre épülő címszavak ..... II. 639

Frank Tibor
Világangol ..... I. 41

Fülöp Erzsébet Mária
Az aktivitás és az iskolázottság hatása az időskorúak memóriaműködésére és szókincsgazdagságára ..... II. 573

Gaál Péter
Online szótár – mobil szótár ..... II. 646

Galgóczi-Deutsch Márta
Hódmezővásárhely nyelvi látképének diakronikus vizsgálata üzlet- és szolgáltatásnevek szempontjából az 1900-as évektől napjainkig ..... II. 686

Hardi Judit
Idegen nyelvi szorongás főiskolai angolórákon ..... II. 321

Hardiné Magyar Tamara
Kérdőíves felmérés a vallási nyelvhasználat, valamint egyes vallási sajtótermékek nyelvezete kapcsán ..... II. 759

Hidasi Judit
Interkulturális kommunikáció – multikulturális kontextus ..... I. 54

Huszár Ágnes
Tárgyilagosság és elkötelezettség a gendernyelvészetben ..... I. 191

H. Varga Márta
A szabálytalanságról – morfológiai szempontból ..... II. 438

ILLÉS ÉVA
Pragmatika az angol nyelv tanításában ..... I. 96

ILLÉS-MOLNÁR MÁRTA
A magyar mint származási nyelv és a nyelvi tervezés ..... II. 328

IMRE ATTILA
Módbeli segédigék fordításának perspektívái ..... II. 503

IVÁNYI RUDOLF
Nyelvi tudatosság és funkcionális nyelvtantanítás az idegennyelv-oktatásban ..... II. 336

JAKUS ENIKŐ
A tanári szerepkör változásai az idegennyelv-oktatásban, az alternatív módszerek figyelembevételével ..... II. 341

JÁSZNÉ KAJMÁDI MÓNIKA
A német mint első idegen nyelv tanításának kihívásai ..... II. 347

JOACHIM LÁSZLÓ
Kérdések és dilemmák morfológiai információk szótári megadásával kapcsolatban ..... II. 354

KANYÓ RÉKA
Női és férfi olvasási stratégiák ..... II. 582

KÁROLY KRISZTINA
Szövegkohézió és fordítás ..... I. 167

KERTES PATRÍCIA
A metapragmatikai tudatosság szerepe és funkciója az idegen nyelvi szövegalkotási képesség fejlesztésében ..... II. 359

KESZY-HARMATH DÁNIEL
Facebook-retorika tanár és diák között ..... II. 787

KISS JENŐ
Gondolatok egy mindenkor időszerű kérdéskörről ..... I. 66

KISS MARGIT – T. SOMOGYI MAGDA
A digitális Mikes-szótár ..... II. 651

KISS TÍMEA
Ady Endre *Őrizem a szemed* című versének és a vers olasz nyelvű fordításának alakzatvizsgálata ..... II. 509

KLAUDY KINGA
Tízéves a Fordítástudományi Doktori Program (2003–2013) ..... I. 172

KOCZOGH HELGA VANDA
Pragmatikaierő-módosítók használata a társadalmi nem és a szociális távolság függvényében ..... I. 196

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT
Siket fiatalok az anyanyelvről ..... I. 101

Koutny Ilona
A nemzetközi és kultúraközi kommunikáció alternatívái az EU-ban ..... I. 243

Kovács Gábor
Mítoszok a magyar nyelv eredetéről – a nyelvi nacionalizmus kontextusában..... II. 588

Kovács Máté
Multimodalitás és interkulturalitás – avagy jelentésteremtés egyetemi weblapokon..... II. 793

Kövecses Zoltán
A metaforahasználat (társadalmi-kulturális) kontextusa ..... I. 73

Kövér Péter
A frazeológiai szójátékok és a nyelvi humor ..... II. 658

Kugler Nóra
A szubjektivizáltság mutatói ..... I. 128

Labancz Linda
A magyarországi kínaiak kétnyelvűsége..... II. 596

Lakatos-Báldy Zsuzsanna
A filmfordítás mint interkulturális kommunikáció és mint alkalmazott műfordítás..... II. 514

Lesznyikova Galina – Salánki Zsuzsa
Finnugor nyelv oktatása finnugor anyanyelvűek számára..... II. 365

Lőrincz Julianna
Műfordítás vagy pragmatikai adaptáció? ..... I. 178

Ludányi Zsófia – Miháltz Márton – M. Pintér Tibor – Takács Dávid
Helyesiras.mta.hu – az intelligens helyesíró portál ..... II. 800

Makkos Anikó
Írásbeli szövegalkotás a közoktatásban és a közoktatás után..... II. 371

Mátyus Kinga
Stílus a gyermeknyelvben – az átlagos megnyilatkozáshossz (MLU) mint a stílus jelzője? ..... I. 203

M. Nagy Ilona – Varga Teréz – Boda István Károly – Bényei Ágnes
A Margit-legenda (1510) készülő szótáráról..... II. 666

Modrián-Horváth Bernadett
Topikfolytonosság magyar és német nyelvű elbeszélő szövegekben..... II. 444

Müller Márta
Bajor nyelvjárás a lokális sajtóban..... II. 765

N. Császi Ildikó
Vas megyei kiemelkedések földrajzi közneveinek megjelenítése a BB_Borostyán segítségével ..... II. 692

ORTUTAY KATALIN
Regionális nyelvek – az örök politikai „bomba”? ..... II. 602

ŐRSI TIBOR
Francia eredetű állat- és ételnevek az angol nyelvben ..... II. 702

PAP ANDREA
Udvariasság a bók–válasz kontextusban ..... II. 450

PAPP ANDREA
Szőllősy Klára (1913–1970), a magyar műfordítás nagyasszonya ..... II. 522

PERGE GABRIELLA
Idegen nyelvű olvasási stratégiák ..... II. 457

POLCZ KÁROLY
Az informális nyelvezet és a szleng sztenderdizálása a filmfordításban ..... I. 184

PRESCOTT, FRANCIS J.
A Grounded Theory of Student Enculturation into Written Academic Discourse ..... II. 377

PUTZ ORSOLYA
Hogyan konceptualizáljuk az ÉLET fogalmát? ..... II. 462

RAÁTZ JUDIT
Globalizációs és identifikációs jelenségek a mai magyar keresztnévadásban ..... II. 708

ROBIN EDINA
Mit árulnak el a statisztikák a lektorált fordításokról? ..... II. 527

RÓZSAVÖLGYI EDIT
A nyelvi és az interkulturális kompetencia fejlesztése az *eTandem* keretein belül ..... II. 383

SÁFÁR ÁDÁM GERGELY
A nyelvek közötti multikulturalitás problémaköre a filmszinkronfordításban ..... II. 535

SALÁNKI ÁGNES
Színes reklámok… ..... II. 770

SALÁNKI ZSUZSA
Az elnökök beszéde – a nyelvtervezés szerepe a kisebb finnugor nyelvek fennmaradásában ..... II. 607

SÁROSI-MÁRDIROSZ KRISZTINA
A román nyelv hatásának tulajdonítható (fordítási) jelenségek az erdélyi magyar audiovizuális médiában ..... II. 778

SCHIRM ANITA
A gyermekeknek szóló televízióreklámok manipulációs stratégiái ..... I. 134

SCHMIDT ILDIKÓ
Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelv órákon ..... II. 388

Simon Valéria
Hat a harmincból – avagy az ELTE fennisztikai képzése a bolognai rendszer keretei közt ..... II. 393

Sólyom Réka
Neologizmusok használatának és megértésének vizsgálata ..... II. 467

Szabó Luca
Alice kalandjai Magyarországon ..... II. 542

Szabó Tamás Péter
Rutinná vált hagyomány ..... I. 209

Szabó Tamás Péter – Mátyus Kinga
Óvodások és kisiskolások nyelvi ideológiái ..... I. 215

Szabó T. Annamária Ulla
Családi szocializáció multikulturális környezetben ..... II. 613

Székely Gábor
Emlékezés Szépe Györgyre (1931–2012) ..... I. 19

Szentgyörgyi Rudolf
Kétnyelvűség a középmagyar kori boszorkányperekben ..... I. 222

Szilágyi Ildikó
Kortárs francia költészet magyar fordításokban ..... II. 547

Szili Katalin
A fogalmakról interkulturális nézőpontból ..... I. 251

Szilvási Zsuzsanna
Közös északi nyelvpolitika ..... II. 619

Szirmai Monika – Czellér Mária
Hagyományos szótanulás modern eszközökkel ..... II. 399

Szűcs Tibor
Nyelvünk és kultúránk areális kontextusa ..... I. 257

Tánczos, Outi
A kisebbségi nyelvi identitás kifejezései orosz-karjalai, udmurt és erdélyi magyar újságokban ..... II. 625

Tatár Zoltán
A megakadásjelenségek vizsgálati lehetőségei a beszélőprofil-készítésben .... II. 807

T. Balla Ágnes
A kontrasztív nyelvoktatás szerepe harmadik nyelv tanulása során ..... II. 404

T. Nagy László
Hatékony nyelvtanulás a közösségi hálózatok segítségével ..... II. 813

Tóth Ágoston
Disztribúciós szemantikai kísérletek: szavakról, számokban ..... I. 139

TÓTH ENIKŐ
A főnévi mutató névmások indexikális használatáról egy kísérlet kapcsán .... II. 475

TÓTH ETELKA
A közösségi oldalak nyelvhasználatáról határok nélkül ..... I. 263

TÓTH GABRIELLA
A nyelvtani nem kategóriájának fordítási kérdései ..... II. 552

TÓTH MÁTÉ
Egy esemény-metonímia vizsgálata kontrasztív adatok tükrében ..... I. 146

TÓTH M. ZSOMBOR
Zene és szöveg ..... II. 483

TÓTH ZSUZSANNA
Vallásfilozófiai szövegek fordítási kérdései ..... II. 558

TUSKA TÜNDE
A nyelv és az etnikai identitás vizsgálata a tótkomlósi szlovákok körében ..... II. 631

VÁLÓCZI MARIANNA
A tolmács mint kulturális mediátor az üzleti tolmácsolási szituációban ..... II. 742

VARGA ÉVA
Kooperatív tanulás a főiskolai gyakorlatban ..... II. 409

VARGA ÉVA KATALIN
Terminusalkotás és terminológiai egységesülés ..... I. 285

VERMES ALBERT
Szövegfeldolgozó szoftverek a szakfordítás oktatásában ..... II. 820

VINCZE KATALIN
A rövidített szóalakok funkciói a német és a magyar nyelvben ..... II. 489

VITÁNYI BORBÁLA
Újra a magyar nyelvtan és irodalom tantárgyi integrációjának
lehetőségeiről a középiskolai magyartanításban ..... II. 414

WALLENDUMS TÜNDE
A fiatalok szótárhasználati szokásairól ..... II. 420

W. SOMOGYI JUDIT
Szófaj és szófaji érték ..... II. 494

ZAJACZ ZITA
Fordítói műveletek vizsgálata gyermekirodalmi képeskönyveken ..... II. 564

A TINTA Könyvkiadó kiadványai
megrendelhetők az alábbi címen:
TINTA Könyvkiadó
1116 Budapest, Kondorosi út 17.
Tel.: (1) 371 05 01; fax: (1) 371 05 02
E-mail: info@tintakiado.hu
www.tintakiado.hu

Nyomdai kivitelezés: Vareg Produkció (www.vareg.hu)
Felelős vezető: Bernwallner Viktor ügyvezető

II. RÉSZ

ANYANYELV ÉS IDEGEN NYELV, NYELVOKTATÁS

Bajnóczi Beatrix

A kulturális tudatosság szerepe a felnőttek kommunikációközpontú nyelvoktatásában

Kulcsszavak: felnőttoktatás, idegen nyelv, kulturális tudatosság, kommunikációs kompetencia

1. Bevezetés

A napjainkban hihetetlenül gyorsan zajló gazdasági és társadalmi változások újabb és újabb kihívásokat támasztanak mindenki, de különösen a középkorúak és idősebbek számára, akik bár már nemigen vesznek részt a hagyományos intézményes keretek között zajló oktatásban, általában nyitottak egyéb tudásgyarapítási lehetőségekre. Az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning = LLL) korszakában élünk, ahol nem pusztán tanulási lehetőségekre, hanem erős tanulási motivációra is szükség van. A tudás alapú társadalmunkban az aktivitás megőrzése, a folyamatos tanulás és a képességek állandó fejlesztése alapvető elvárás, legyen szó akár az információs és kommunikációs technológiák ismeretéről, nyelvtudásról, vagy éppen inter-/multikulturális kompetenciáról. A sikeres nyelvoktatásban kiemelkedő szerepe van az idegen nyelvi kulcskompetenciák fejlesztése mellett annak is, hogy kialakuljon egyfajta kulturális tudatosság.

A 45 év felettiek kommunikációközpontú angol nyelvi tanítása során szerzett tapasztalataimból kiindulva mutatom be a kulturális tudatosság kérdését és az inter-/multikulturális elemek tanulási/tanítási folyamatba való beépíthetőségének lehetőségét.

2. Kulcskompetenciák és a kulturális tudatosság

Az egyes életszakaszokat eltérő ismeretek, tudásszintek, készségek, tapasztalatok és tanulási szükségletek jellemzik, így más és más módszereket kell alkalmazni az ismeretek átadása és a készségek fejlesztése során. A kulcskompetenciák, az ismeretek, képességek, készségek és jártasságok folyamatos fejlesztése ugyanakkor életszakasztól független.

Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. XII. 18.) nyolc, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciát határozott meg:

1) az anyanyelven folytatott kommunikáció
2) az idegen nyelveken folytatott kommunikáció
3) a matematikai kompetenciák és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén
4) a digitális kompetencia
5) a tanulás elsajátítása

6) szociális és állampolgári kompetencia

7) a kezdeményezőkészség és a vállalkozói kompetencia

8) a kulturális tudatosság és kifejezőkészség

Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció mint a kulcskompetenciák egyike részben lefedi az anyanyelven folytatott kommunikációhoz nélkülözhetetlen ismereteket, készségeket és attitűdöket, de magában foglal olyan készségeket is, melyek a kultúrák közti közvetítéshez és megértésükhöz szükségesek. A hatékony idegen nyelvi kommunikációhoz nem elég, ha az egyén a szükségleteinek megfelelően ki tudja fejezni gondolatait és érzéseit mind szóban, mind írásban, hanem egyfajta kulturális tudatossággal is bírnia kell.

A kulturális különbségek iránti fogékonyság és nyitottság, valamint az eltérések megértése hatékonyabb viselkedési stratégiák elsajátításához és alkalmazásához vezet, segítve az eredményes idegen nyelvi kommunikációt. A társalgáshoz nélkülözhetetlen nyelvtan és szavak ismerete mellett elengedhetetlen olyan kulturális készségek fejlesztése is, melyek hozzájárulnak a különféle népcsoportokkal való sikeres kommunikációhoz.

A nyelvtudás meghatározására számos modell létezik. Legtöbbjük a nyelvi kommunikációt meghatározó kommunikatív kompetenciát olyan többkomponensű kompetenciának tekinti, ahol az egyes komponensek között szoros összefüggés van. Canale és Swain (1980) modellje a kommunikatív kompetencia szerkezetét többkomponensűnek és dinamikusnak is tekinti. Canale (1983) kibővített modellje a kommunikatív kompetencia négy összetevőjét határozza meg: nyelvi/grammatikai, szociolingvisztikai, stratégiai, valamint beszéd- és szövegalkotói kompetencia. A modell szerint a kommunikatív kompetencia olyan készségek és ismeretek összessége, melyek segítségével a nyelvhasználó olyan nyelvtanilag helyes és összefüggő szövegeket hozhat létre, melyek jól illeszkednek az adott kontextusba, és figyelembe veszik a nyelvhasználattal szemben támasztott társadalmi és szociokulturális elvárásokat. A stratégiai kompetencia megléte azon verbális és nem verbális stratégiákra vonatkozik, melyek a kommunikáció fenntartásához és az esetlegesen felmerülő nyelvi hiányosságok ellensúlyozásához szükségesek. A modell ugyanakkor nem értelmezi pontosan, hogy milyen a kapcsolat a négy összetevő között, és nem mutatja be részletesen a kommunikatív kompetencia és a performancia, azaz az ideális beszélő nyelvtudása és a tényleges nyelvhasználat közötti átmenetet.

Az idegen nyelvi oktatás egyik alapvető célkitűzése, hogy a nyelvtanuló elsajátítsa a kommunikatív kompetencia elemeit, és rendelkezzen inter-/multikulturális kompetenciával is. A nyelv, a kultúra és a kommunikáció szoros kapcsolatát a kulturális kompetencia írja le. Ám míg a nyelvi/nyelvtani kompetenciák egészjól körülhatárolhatóak, a kulturális kompetenciák meghatározása nem egyszerű, hiszen maga a kultúra fogalma is meglehetősen összetett.

Kultúrán általában a társadalom bizonyos jellegzetességeit értjük: szokásokat, viselkedésmintákat, hiedelmeket, életmóddal összefüggő jellegzetességeket, egyes értékeket, írott vagy íratlan kódokat, rituálékat stb., melyeket a társadalom tagjai generációról generációra sajátítanak el. Egy részüket a társadalom széles rétege elfogadja, míg mások csak kisebb csoportokban általánosak. Kramsch (1998) szerint a kultúra egy olyan közösségbe tartozást jelent, ahol a tagok egyazon társadalmi és

történelmi hátérrel rendelkeznek. A közös normarendszert akkor is megőrzik, amikor elhagyják a közösséget. Qu (2010) kiemeli, hogy a kultúra nagyon mélyen beleivódott a mindennapjainkba, tükrözi viselkedésünket, reakcióinkat és viszonyulásunkat az egyes helyzetekben.

3. A kultúra megközelítése a nyelvoktatásban

Minden kommunikáció a kultúra által meghatározott folyamat, így a különböző társadalmak közötti érintkezés során elengedhetetlen egymás kultúrájának megismerése. Ahhoz, hogy az egyén képes legyen az adott kultúrában sikeresen kommunikálni, ismernie kell az adott kultúrára jellemző szabályokat és normákat. A kulturális ismeretek átadása és elsajátíttatása egy nyelvórán legalább annyira fontos, mint a nyelvtani szabályok megértése és helyes alkalmazása. Nincs olyan beszédhelyzet, amelynek ne lenne valamilyen kulturális összetevője. A nyelv nem választható el kontextusától sem anyanyelvi, sem idegen nyelvi kommunikáció során: változik, hiszen függ attól, hogy ki kinek mit mond és milyen körülmények között. Bármennyire helyesen is beszél valaki egy idegen nyelven, ha nem tudja, hogy egy bizonyos szituációban milyen nyelvi formula elfogadott, nem válik sikeres nyelvhasználóvá. A sikeres kommunikációhoz a megfelelő nyelvtudáson kívül számos attitűd is szükséges, mint például a nyitottság, az érdeklődés és a tolerancia. A kulturális tudatosság akkor kap különösen fontos szerepet, amikor különböző kultúrákból való emberek találkoznak. A kulturális tudatosság egyfajta érzékenység, mellyel az egyén nyitottá válik más, kulturálisan meghatározott viselkedésmintákra, nyelvhasználatra és kommunikációra (Tomalin–Stempleski 1998). Quappe és Cantatore (2007) a kommunikáció alapjának tekintik a kultúrát, kiemelve azon képességek fontosságát, melyek ahhoz szükségesek, hogy az egyén felismerje a kulturális különbségek pozitív és negatív aspektusait.

Mivel a kulturális tudatosság és a kulturális kompetencia hiánya félreértésekhez vezethet, a nyelvoktatásban kiemelt figyelmet kell fordítani ezen ismeretek átadására. Számos kutató egyenesen az ötödik nyelvi készségnek tekinti a kultúrát, és hangsúlyozza például a kulturális ismeretek, értékek, viselkedési minták integrálását a nyelvtanítási folyamatba (Tomalin 2008). Bárdos (2002: 15) szerint „a legjobb nyelvtanárok – valószínűleg ösztönösen – nem választják szét a nyelvtanulási elemeket a kulturális tanulástól".

A tanítási/tanulási folyamat során a kulturális ismeretek megközelítésének két fő iránya lehetséges: idegen nyelv és kultúra együtt, illetve egymástól elválasztva. A kulturális elemek bevonása nem választható el a nyelvi/nyelvtani ismeretek tanításától, és ennek menetét és módszertanát elsősorban a használt tananyagok döntik el. Doró (2013) kiemeli, hogy a kultúra kérdése három megközelítésben szokott az angolul tanulóknak szánt tankönyvekben előfordulni: (1) a célnyelvi országok (Nagy-Britannia, USA és egyéb angol nyelvű országok) kultúráját hangsúlyozva; (2) a tanuló hazájának kultúráját előtérbe helyezve; (3) interkulturális fókusszal, mintegy feltételezve, hogy a tanult nyelv elsősorban közvetítő nyelvi szerepet tölt be a nemzetközi kommunikációban.

Mindhárom megközelítés más és más kihívást jelent a tanár számára. A tanulói igényeknek és elvárásoknak kell meghatározniuk, hogy milyen megközelítés segíti legjobban a tanulói célok elérését és a sikeres kommunikációs stratégiák elsajátítását.

Felnőtt (45+) tanulói csoportom esetében a harmadik megközelítést alkalmaztuk. A csoport tagjainak több alkalommal volt lehetőségük nemzetközi tanulási projektekben részt venni és nemzetközi tanulói csoportokban gyakorolni az angol nyelvet. A sikeres kommunikáció érdekében a programokra való felkészülés során a partnerországok kultúrájával, az elvárt normákkal és viselkedési mintákkal is meg kellett ismerkedniük. Esetünkben a kulturális elemek bevonása egyrészt tudatosan történt, másrészt a tanulási folyamat természetes részeként valósult meg.

Tapasztalatunk szerint különösen fontos szerepet játszik a kulturális érzékenység, a nyitottság és a tolerancia azokban a szituációkban, amikor nem beszélhetünk konkrét elsajátítandó háttérismeretről, hanem egy konkrét beszédhelyzetben kell a nem anyanyelvi beszélőknek egymás normáit kölcsönösen megismerniük. Találkozóinkon az angol nyelv kontaktnyelvként funkcionált. Az angol mint lingua franca (ELF) használatakor nem az a cél, hogy a nyelvhasználat az anyanyelvi normáknak feleljen meg, hanem az, hogy a beszélők kölcsönösen megértsék egymást, és sikerüljön közös jelentést kialakítaniuk (Kontráné–Csizér 2011). Esetünkben a beszélők kulturális és nyelvi háttere is eltérő volt, ezért a kölcsönösen elfogadható normákat a projekttagok közösen alakították ki. Mivel ELF-kommunikáció során a beszélők nem rendelkeznek közös nyelvi, nyelvhasználati és kulturális háttérrel, ezek a szituációk meglehetősen kiszámíthatatlanok lehetnek, és nagyfokú alkalmazkodóképességet, toleranciát és nyitottságot is megkívánnak a beszélőktől. Fel kell ismerniük, hogy milyen stratégiákat és milyen nyelvi eszközöket kell használniuk a sikeres kommunikációhoz (Illés 2013).

Viszonylag könnyű helyzetben van a tanár a kulturális elemek beépítésékor, ha olyan vegyes nemzetiségű csoportban tanítja az idegen nyelvet, ahol a tanulók az átlagosnál nyitottabbak egymás kultúrájának megismerésére. Bár számos kihívással szembesülnek, különösen motiváltak, és egymás kölcsönös segítése és támogatása számukra legalább annyira fontos, mint a tanáré. A projektben részt vevő 45 év felettieket – igaz, nem alkotnak homogén csoportot – határozott célkitűzések, ugyanakkor – elsősorban korábbi nyelvtanulási élményeik miatt – gátlásosság és önbizalomhiány jellemzi. Olyan ismereteket szeretnének idegen nyelven elsajátítani, melyek a mindennapi életben könnyen hasznosíthatók például munkájuk, utazásaik, külföldi ismerősökkel való kapcsolattartásuk során. Általánosságban elmondható, hogy a felnőtt tanulók sikeres nyelvtanulásához a motiváltságon túl az is alapvető, hogy képesek legyenek önálló tanulásra, valamint saját tanulási stratégiáik kiépítésére és hatékony használatára. Fontos, hogy viszonylag stabil kompetenciakészlettel rendelkezzenek, fel tudják eleveníteni és integrálják előzetes ismereteiket új ismeretekkel. A felnőtt tanulók által kitöltött kérdőíveink alapján elmondható, hogy fontos a tananyag, az életszerű és könnyen hasznosítható téma, a kommunikációs készségeket fejlesztő feladattípusok, a tanulótársak hasonló életkora és érdeklődési területe. A pozitív tanulási élményeket és az ideális tanulási környezetet szintén kulcsfontosságúnak tartják.

4. Kulturális tudatosságot és kulturális kompetenciát fejlesztő kommunikációs feladatok

Az alábbi három egyszerűen megvalósítható, de élvezetes feladat a 10 fős tanulói csoportomban itthon, illetve a nemzetközi összejöveteleken 6-8 fős vegyes nemzetiségű csoportokban is népszerű volt. Megítélésem szerint ezek a feladatok segítenek a

kulturális tudatosság fejlesztésében, és hozzájárulnak az idegen nyelven folytatott kommunikáció gyakorlásához.

1) *Fact File*
Cél, hogy a tanulók kisebb csoportokban különböző forrásokat felhasználva gyűjtsenek adatokat egy országról/városról/műemlékről/híres emberről stb., majd készítsenek közösen egy színes prezentációt, melybe esetleg személyes élményeiket is belefűzik, ezzel oldva a helyzet adta feszültséget. A feladat során irányítottan bővíthetjük a tanulók szókincsét, például, ha megadunk kötelezően használandó szavakat és kifejezéseket (pl. *In my opinion ...; As for me ...; I found it ...; I was quite surprised at*...).

2) *Vox Populi*
Csoportokat alakítunk „újságírókból" és „válaszolókból". Az újságírók olyan helyekről érdeklődnek, ahol a válaszadók nemrégiben jártak. Lehet egy ország, egy város vagy csak egy új étterem stb. Az összegyűjtött információkat megosztják a többi csoporttal. Minden válaszadó a személyes élményét mondja el, ezért más szempontokból járnak körbe egy-egy témát, és más aspektusokra világítanak rá. A feladattal jól gyakoroltatható – többek között – a helyes kérdő szórend.

3) *Tanácstalan turista*
Gyakorlatilag bármilyen beszédhelyzet feldolgozására alkalmas gyakorlat, amikor az egyik tanuló – irányított szempontok alapján – információkat gyűjt a „helybeliektől". Kérhet útbaigazítást, segítséget jegyvásárláshoz, tippeket jó vendéglőkről stb. Hétköznapi életben könnyen használható ismereteket lehet gyakorolni a korábbi ismeretek szisztematikus beépítésével.

5. Összegzés

A nyelvi-nyelvhasználati elemek nem választhatók el a kulturális elemektől a nyelvtanítás során. Ezt tükrözik a legnépszerűbb tananyagok is. A kultúrák közötti interakció, valamint a különböző kultúrák értékeinek elfogadása és integrálása saját kultúránkba legalább olyan fontos feladat, mint a nyelvtani szabályok megtanítása. 45 év felettiek angol nyelvi oktatása során számos feladat bizonyult különösen sikeresnek a csoport kommunikációs készségének fejlesztése és szókincsének bővítése szempontjából, miközben kulturális kompetenciájuk is fejlődött. Nyelvtanulás iránti motivációjuk és önbizalmuk is erősödött, mivel vegyes nemzetiségű csoportokban is sikeres kommunikációt valósítottak meg. Ennek köszönhetően elégedettségük (sikerélményük) saját tanulási képességeikkel és eredményeikkel is nőtt.

Irodalom

Bárdos J. 2002. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás* 8. évf. 1. szám. 5–18.

Canale, M. 1983. On some dimensions of language proficiency. In: Oller, J. W. Jr. (ed.) 1983. *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Massachusetts: Newbury House. 333–342.

Canale, M., Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1. évf. 1. szám. 1–47.

Doró, K. 2013. On the move: target vs. source culture representation in two EFL course books In: Witalisz, A., Rygiel, D. (eds) *Culture, Language and Literature Across Border Regions*, Conference Proceedings of the International Conference in Sárospatak, Hungary, Oct. 12–14, 2012. Krosno (in press).

Illés É. 2013. Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvoktatás* 19. évf. 1–2. szám. 5–17.

Kontráné Hegybíró E., Csizér K. 2011. Az angol mint lingua franca a szaknyelvet tanuló egyetemisták gondolkodásában. *Modern Nyelvoktatás* 17. évf. 2–3. szám. 9–25.

Kramsch, C. 1998. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Qu, Y. 2010. Culture Understanding in Foreign Language Teaching. *English Language Teaching* 3(4). 58–61.

Quappe, S., Cantatore, G. 2007. *'What is Cultural Awareness, anyway? How do I build it?'* http://www.culturosity.com/articles/whatisculturalawareness.htm. Letöltés: 2012. 09. 15.

Tomalin, B. 2008. *Culture – the fifth language skill.* http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/culture-fifth-language-skill. Letöltés: 2013. 02. 05.

Tomalin, B., Stempleski, S. 1998. *Cultural awareness.* Oxford: Oxford University Press.

DÁVID GERGELY

Valóban objektívek-e az ún. objektív feladatok?

Kulcsszavak: mérés, mérési eszközök, feladattípus, objektív teszt, objektivitás

1. Bevezetés

Az itt leírt kutatás az Euro Nyelvvizsga objektív itemeket tartalmazó vizsgarészeire (beszédértés/gépi hang, írott szöveg értése, nyelvismeret, közvetítés) és ezek feladatbankjaira épül. A kutatás annak a kérdésnek a megválaszolására irányult, hogy az objektív idegen nyelvi vizsgafeladatsorok esetében, szoftveres elemzés segítségével kimutatható-e azok formátumainak módszerhatása, azaz az itemek formátumai szisztematikus változónak tekinthetők-e.

A kérdés feltevését indokolta, hogy a szubjektív feladatok esetében szinte mindenki által elfogadott, hogy mind a módszerténeyezőnek tekintett értékelő, mind a feladat szisztematikus változókként hatnak a teljesítményekre. Az objektív itemek esetében azonban a módszerténeyező szerepe nem ilyen kézenfekvő, viszont pszichológiai realitás az, hogy minden feladattípus más és más kognitív folyamatot kényszerít a vizsgázókra (Dávid 2000).

2. Feladattípus, item, itemformátum

Számos, különféle feladattípust sorolnak az objektív feladatok kategóriájába, általában azon az alapon, hogy kulcs segítségével gyorsan és hatékonyan javíthatók. Ilyen feladattípusok például a feleletválasztós, a kihagyásos/behelyettesítéses technikák, igaz/hamis állítások. E feladattípusok egyik sajátossága az, hogy a vizsgaanyagot sohasem egy vagy két ugyanolyan típusú feladat alkotja, hanem mindig több; az itemek (kérdés, tesztlépés) változó számú sora. Az item kifejezés esetünkben tehát az objektív feladatsorok olyan egységeire vonatkozik, melyek a vizsgázó számára önálló pontszerzési lehetőséget jelentenek. Minden item valamilyen eltérő nyelvi tartalmat vizsgál, nem véletlenszerű módon, hanem a tesztszerkesztési mátrixban lefektetett tervezési elvek alapján. Tíz feleletválasztós item tíz pontszerzési lehetőséget kínál, amelyek ugyanazt a feladattípust képviselik.

A fentiekből is kiderül, hogy az itemeknek ugyanakkor formátuma is van. Az igaz/hamis állítások általában egyszerű bővített mondatként jelennek meg a tesztben, míg a feleletválasztós itemek indító mondatból (stem) és adott számú válaszvariációból állnak. Az igaz/hamis állítások tehát egy olyan formátumot jelentenek, amely eltér a feleletválasztós formátumtól. Hozzá kell tegyük még, hogy a feleletválasztós feladattípus sem mindig egyetlen formátum, ha a válaszvariációk száma nem a legelterjedtebb négy, hanem például csak három.

2.1. Rövid irodalmi áttekintés

Az objektív és szubjektív tesztek dichotómiája régóta ismert. Az objektív mérés jelentéstartalma legalább annyi, hogy a teszt kulcs, sablon segítségével gyorsan és pontosan értékelhető (ún. clerical marking), ami növeli a teszt megbízhatóságát és megkönnyíti az értékelést, egyszerű lépésekre redukálva azt. Jelentéstartalmához az is hozzátartozik, hogy az értékelői szubjektivitás nem játszhat szerepet. A pontozás objektivitása azonban szükséges, de nem elégséges feltétele az mérés objektivitásának.

Az objektivitás mint tesztekhez köthető elvárás kölcsönhatásban állt az objektív technikák széleskörű alkalmazásával (objective testing). Térnyerésük, majd az 1950-60-as években az egyesült államokbeli csúcsra jutásuk legfőbb magyarázata Spolsky (1995) szerint az, hogy az objektív teszteknek kiemelkedően jó lehet a megbízhatósága. Az objektív mérés további fontos ismérve tehát a megbízhatóság. Azonban már akkor, ill. később, a kommunikatív mozgalom idején is, kétségek merültek fel, hogy ha megbízhatóak voltak is e tesztek, a mérés tárgya (a mérendő, vagyis a mérni kívánt konstruktum) azonos-e avval, amelyet mérni szándékoztak. Általános vélekedés szerint az ilyen, elkülönült, diszkrét itemekkel kapcsolatos vizsgázói műveletek nem hasonlítanak a nyelvhasználat valós tevékenységeire, továbbá nem nyújtanak képet arról, hogy a nyelvhasználó képes-e integrálni a kompetencia egyes elemeit egységes produktummá (Carroll 1961). A modern szakirodalom (Alderson et al. 1995, Bárdos 2002) a megbízhatóságot az érvényesség (validitás) szükséges, de nem elégséges feltételének tartja.

2.2. Objektív mérési technikák és az érvényesség

Az objektív tesztek kritikája az érvényesség fogalmához vezet. Hiányosságaik számba vétele kapcsán kiderül, hogy az objektivitás elvárása és a hozzá kapcsolódó képzetek igen közel állnak ahhoz, amit a mérési szakemberek érvényességnek neveznek. N. Verhelst szerint az objektivitás minden egyéb változónak, értsd performancia- (performációs) tényezőnek (pl. az értékelő hatásának) a mérésből való száműzését, figyelmen kívül hagyását jelenti (személyes közlés, 2012). Verhelst meghatározása is az érvényesség kurrens fogalmához, ezen belül Messick munkásságához vezet (1989, 1995). Messick (1989) szerint, mely nézetek ma a mérési ortodoxiának tekinthetők, a mérés során a mérendő szempontjából releváns és irreleváns variancia (szórásnégyzet) keletkezik. Releváns része a mérendőhöz köthető, irreleváns része pedig a variancia minden egyéb része, amely a mérendővel szemben az értékelőkhöz (vizsgáztatókhoz) vagy magához a teszthez mint módszerhez, továbbá a vizsgázókhoz kapcsolható. Ilyen, a mérendőhöz nem köthető variancia keletkezhet a kutatásom szempontjából legfontosabb itemformátumok kapcsán is.

Messick (1995) egy későbbi munkájában releváns, ill. irreleváns nehézségről és könnyűségről írt. Nincs jelentősen más elképzelésekről szó; csupán arról, hogy a mérendőhöz nem kapcsolható varianciát generáló tényezők vagy növelik, vagy csökkentik az itemek nehézségét egy nem létező ideális állapothoz képest, amelyben e tényezők semlegesek, mert nem emelik és nem is csökkentik a vizsgázói teljesítményeket. Lényeges az, hogy a mérendő szempontjából releváns vagy irreleváns variancia növeli/csökkenti az itemek nehézségét. Ha például B2 szintű tesztanyaghoz képest egy item nehézsége jelentősen nehezebb, az item még hasznosulhat egy C1 szintű vizsgában, ahol

értékes módon hozzájárul az értékeléshez. Viszont ha a mérendő szempontjából irreleváns variancia teszi nehézzé vagy könnyűvé a feladatot, az item, ill. a megoldásokból, pontokból levonható következtetések érvényessége megrendül. Megállapítható tehát, hogy sem a pontozás objektivitása, sem pedig a megbízhatóság nem elégséges feltétele a mérés objektivitásának. Ehhez az kell (kellene), hogy az itemek nyelvi tartalma mellett ne jelentkezzen más, például a formátumok által generált szisztematikus variancia.

3. Módszerek

3.1. A kutatási kérdés és a lehetséges válaszok értelmezései

A releváns és irreleváns variancia, ill. nehézség (könnyűség) fogalmi párok adta elméleti keretek között, a bevett érvényességkoncepció alapján, az objektív itemek objektivitása vizsgakörülmények között, ill. banki feldolgozás során is mérhető volt. Ha a kutatási kérdés megválaszolásaképp kimutatható az objektív idegen nyelvi vizsgafeladatsorokban a formátum módszerhatása, azaz az itemformátumok szisztematikus változónak tekinthetők, a formátumok olyan nem releváns variancia-komponenst generálnak, amely a mérési módszer hatásának (módszereffektusnak) tekinthető. Ha viszont nem lehet szignifikáns módszereffektust kimutatni a formátumoknál, akkor az objektív itemek érvényessége (objektivitása) megerősítést nyer.

Kutatásomban a már korábban, az Euro vizsgákon „bevetett" itemsorokat vizsgarészenként, feladatbankokba összevonva elemeztem, mert az Euro feladatbankjaiban az itemek mellett 2006 szeptemberéig visszamenőleg megtalálhatók a vizsgázók válaszait tartalmazó adatcsomagok és a referencia itemek *(anchor)* segítségével összekapcsolt feladatsorok alkotta szoftveres bank is. (A bankok méretéről a táblázatokban található vizsgázói elemszámok tájékoztatnak, alább.) Mivel ugyanaz a feladattípus több vizsgában is szerepel, a kutatás az itemformátumok tekintetében az alábbi „vertikális" és „horizontális" összevetéseket foglalta magába:

1) az angol általános nyelvvizsga szintjeinek (B1, B2 és C1) összehasonlítása,
2) 3 B2 szintű vizsga (általános és szaknyelvi angol, továbbá általános német) közötti összehasonlítás.

Az összehasonlítás nem lehetett teljes körű, mert az angol szaknyelvi és az általános német C1 és B1 szintjein az elemszám túl kicsi komoly matematikai statisztikai vizsgálatok elvégzéséhez. E cikk terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé azt sem, hogy a beszédértés mellett más vizsgarészekkel kapcsolatos adatokat és eredményeket mutassak be.

3.2. A beszédértés vizsga szerkezete és formátumai

A beszédértés vizsga mindig 3 itemsort tartalmaz, összesen 25 itemmel. A bankban egy további formátum is szerepel, amelyet ugyan 2009 óta nem használ a vizsgaközpont, azonban a referenciaitemek segítségével összekapcsolt bank lehetővé teszi, hogy e formátum jellemzőit is összevethessük a jelenleg használt feladatokéval. Így a vizsgált formátumok a következők voltak:

1) 2-3 szereplős, 4-6 rövid interakciót tartalmazó hangzóanyagra épülő párosításos *(multiple matching)* item

2) Mondatkiegészítésre épülő jegyzetelési *(short answer)* item
3) Feleletválasztós item 3 választási lehetőséggel
4) Klasszikus feleletválasztós item 4 választási lehetőséggel.

3.3. A szoftveres eszköz működésmódja

Kutatásomban a mérés szoftveres eszköze a *Facets* szoftver (Linacre 2006) volt, amely a Rasch-módszer többváltozós operacionalizációja. Ahogy a neve is sugallja, a nyelvi teljesítmény dimenzióinak (tényezőinek) létét empirikus módon számítja és ellenőrzi. Alkotóelemeire bontja a teszt megoldása során generált összes varianciát, elkülöníti a formátumokhoz kapcsolható varianciát és meghatározza a formátumok nehézségi szintjét, minősíti a nehézségi értékek különbségeit és meghatározza azok szignifikanciáját. Elvben korlátlan számú tényező vizsgálható, azonban e kutatásban a formátum mellett csak egy további variancia-komponensről kell szólni, amely az itemből a formátumhoz kapcsolható variancia kivonása után marad. Ez a „maradék", egyébként nem kevés variancia leginkább az item nyelvi (lexikai, grammatikai stb.) tartalmával azonosítható. Formátum és tartalom volt tehát az objektív itemek két feltételezett dimenziója.

A szoftver átlagos logit nehézségi értékeket számított a beszédértés vizsgában szereplő mind a 4 itemformátum esetében. (A logit a Rasch-módszer szerinti mérés mértékegysége.) A szignifikancia a többváltozós Rasch esetében is valószínűség, annak számszerűsítése, hogy a formátumok közötti különbségek kicsik vagy nagyok a mérési hibahatár figyelembe vételével. Ha tehát jelentős különbségeket mértünk a formátumoknál, és ez a különbségekhez képest kis mérési hibával párosul, a különbségek szignifikánsaknak tekinthetők, ha viszont a mért különbségek viszonylag kicsik a mérési hibához képest, a különbségek nem lehetnek szignifikánsak. Ez utóbbi esetben a formátumok nem is lettek volna a mért vizsgázói teljesítmények egyik dimenziójának tekinthetők, ami egyben a kutatás eredményeit is annullálta volna.

4. Eredmények

A formátum sajátosságai minden elemzésben szignifikáns módon megmutatkoztak, és a nyelvi teljesítmény egy dimenzióját alkotják. A mínusz és plusz értékek könnyebb és nehezebb formátumokat jeleznek (1. táblázat).

A mérési eredményekből kirajzolódik néhány tendencia. Az általános vizsga mindhárom szintjén a kiegészítéses formátum a legnehezebb. A 3 B2 szintű vizsgánál (általános és szaknyelvi angol, általános német) ugyanez figyelhető meg (2. táblázat). A többi formátum tekintetében már nem rajzolódik ki ilyen egyértelmű tendencia, de ha a 4 variációt tartalmazó, feleletválasztós kérdést nem számítjuk ─ mivel ma már nem része a vizsgának ─, B1 és B2 szinten a párosításos formátum számít a legkönnyebbnek. A párosítás feladat mindig a feladatsor első feladata. Ez azért érdekes, mert a vizsga tervezőinek eredeti szándéka az volt, hogy a sorrendben első feladat legyen inkább könnyebb, összhangban a pedagógiailag motivált mérési hagyományokkal. Míg B1 és B2 szinteken a tervezők e szándéka tehát teljesült, ugyanez a C1 szintről már nem állítható.

1. táblázat
Az angol általános nyelvvizsga beszédértés feladatainak formátumai B1, B2 és C1 szinten

	Angol beszédértés (gépi), általános	Nehézségi érték
C1 n = 5932	Kiegészítés	0,37
	Többszörös választás (párosítás)	0,03
	Feleletválasztás 4 disztraktorral	-0,06
	Feleletválasztás 3 disztraktorral	-0,4
B2 n = 32032	Kiegészítés	0,17
	Feleletválasztás 3 disztraktorral	-0,08
	Többszörös választás (párosítás)	-0,09
	Feleletválasztás 4 disztraktorral	-0,63
B1 n = 741	Kiegészítés	0,4
	Feleletválasztás 3 disztraktorral	0,03
	Feleletválasztás 4 disztraktorral	0,02
	Többszörös választás (párosítás)	-0,59

2. táblázat
Az általános és szaknyelvi angol, valamint az általános német vizsga B2 szinten

	Általános angol n = 32032		**Szaknyelvi angol** n = 2015		**Német** n = 1790	
B2	Kiegészítés	0,17	Kiegészítés	0,49	Kiegészítés	0,24
	Feleletválasztós 3 disztraktorral	-0,08	Feleletválasztós 4 disztraktorral	0,06	Feleletválasztós 4 disztraktorral	0,21
	Többszörös választás (párosítás)	-0,09	Feleletválasztós 3 disztraktorral	-0,23	Feleletválasztós 3 disztraktorral	-0,11
	Feleletválasztós 4 disztraktorral	-0,63	Többszörös választás (párosítás)	-0,26	Többszörös választás (párosítás)	-0,13

További tendencia az, hogy a választási lehetőségek (disztraktorok) számának csökkentése 2009-ben nem minden vizsgán hozta meg a kívánt eredményt. Ekkor a vizsgából kivezették a 4 választásos formátumot, feltételezve, hogy a beszédértés sajátosságai miatt a 3 választásos formátum valószínűleg megfelelőbb lesz, mert könnyebb. A döntést az magyarázza, hogy a vizsgaközpont vezetői, valamint a vizsgázók is, túl hosszúnak, fárasztónak és nehéznek tartották az Euro vizsgát. E sorok írója azért támogatta az elképzelést, mert épp a messicki nézetrendszerből következik, hogy a vizsga ne az irreleváns formátum miatt, hanem a releváns nyelvi tartalom okán legyen nehéz vagy könnyű, de a szándékolt szintnek mindenképp megfelelő nehézségű. A mérések szerint a könnyebbnek tartott 3 disztraktoros formátum jelentős mértékben könnyebb az angol általános C1 vizsgában (1. táblázat). Ugyanez a helyzet az angol szaknyelvi és német vizsgákban (2. táblázat), viszont az elvárás nem teljesült az angol általános vizsga B1 és B2 szintjein, még akkor sem, ha B1 szinten a különbség minimális (1. táblázat). A mérésekből tehát az következik, hogy nem feltétlenül volt helytálló az

elvárás, amely szerint 3 disztraktor alkalmazásával csökken a kognitív terhelés, amit a válaszvariációk számontartása, mérlegelése jelenthet a beszédértés vizsga valós idejű lebonyolítása során, ti., hogy a hangzóanyag szövegének részleteit a vizsgázó utólag nem keresheti vissza.

5. Összefoglalás, következtetések

Az objektív és szubjektív itemek, feladatok, tesztek (mérés) dichotómiája azt sugallja, hogy a mérés eszköze meghatározza a mérés szubjektív vagy objektív voltát, és az objektívnek nevezett feladatok objektívek is. Ez nem így van. E kutatás alapján kimondható, hogy a formátumok, az általuk generált variancia rendszeres velejárói, szisztematikus változói az objektív teszttechnikák segítségével megjelenített teljesítményeknek. Így a mérendőhöz nem köthető variancia keletkezik, következésképpen az objektív technikák nem lehetnek teljesen objektívek, mert nem semlegesek. A kutatás eredményeiből továbbá arra következtethetünk, hogy a teszteredmények nyerspontokban való kiszámítása nem lehet megfelelő módszer, mert minden egyes nyerspontban elválaszthatatlanul ott van a mérendő és a formátumok hatása. E helyett hitelesebb mérés végezhető a többváltozós Rasch-eljárás segítségével, mert a szoftver segítségével számított logit képességértékek már csak a mérendő szempontjából releváns varianciát tükrözik. Végezetül fontos eredmény az is, hogy a kutatás segítségével értékelhetők voltak a vizsgaközpont egyes 2009-es döntései is.

Irodalom

Alderson, J. C., Clapham, C., Wall, D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bárdos J. 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Carroll, J. B. 1961. Fundamental considerations of testing for English language proficiency of foreign students. In: *Testing the English Proficiency of Foreign Students*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Dávid, G. A. 2000. *The Use of Multitrak Items and a Small-group Oral in the Context of the Hungarian Higher Education*. PhD-disszertáció. Wales: University of Glamorgan.

Linacre, J. M. 2006. Facets: Rasch Measurement Computer Program. Version 3.59 [Computer software] Chicago: Mesa Press.

Messick, S. 1989. Validity. In: Linn, R. L. (ed.) 1989. *Educational Measurement*. New York: American Council on Education/Macmillan. 13–103.

Messick, S. 1995. Validity of psychological assessment. *American Psychologist* 50. évf. 9. szám. 741–749.

Spolsky, B. 1995. *Measured Words*. Oxford: Oxford University Press.

Hardi Judit

Idegen nyelvi szorongás főiskolai angolórákon

Kulcsszavak: idegen nyelvi szorongás, angol mint idegen nyelv, kommunikációs szorongás, szituációs szorongás, szorongáscsökkentő stratégiák

1. Bevezetés

Bár a nyelvi szorongás már régóta kutatott terület, a magyar anyanyelvű nyelvtanulók szorongásának megismerése és felmérése kevés tanulmánynak áll a középpontjában, annak ellenére, hogy az az idegen nyelvi környezet, amelyben Magyarországon megvalósul a nyelvtanulás, bőven kínál okot a szorongásra. A szorongás egyik forrása a természetes nyelvi közegben történő nyelvhasználat hiányában keresendő – ez szorosan kötődik ahhoz, hogy az idegen nyelv tanulásának célja egyfajta nyelvi teljesítmény elérése és nem a gyakorlati tudás. Ebben a környezetben a nyelvtanulási folyamat számos területén jelentkezhet a szorongás. Fontos ezeknek a területeknek a megnevezése mind a kiváltó okok feltárásának érdekében, mind azért, hogy felszínre kerüljenek olyan stratégiák, amelyekkel fel lehet venni a harcot a szorongás ellen.

Az alább ismertetett tanulmányban a nyelvi szorongás kommunikációhoz kötődő aspektusait vizsgálom főiskolai hallgatók körében.

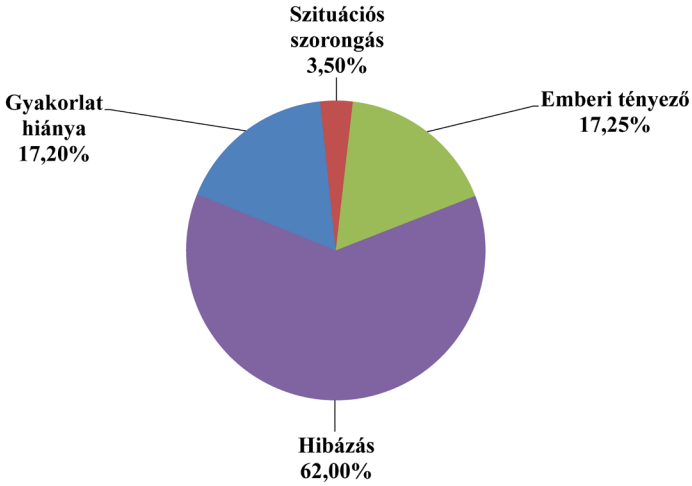
2. Idegen nyelvi szorongás

Kétségtelen tény, hogy a szorongás befolyásolja az idegen nyelvi teljesítményt. A nyelvtanulók gyakran találják magukat olyan szituációban, amelyben egy feladatot sikeresen kell megoldaniuk. Azonban nem maga a feladat idézi elő a szorongást, hanem az a társas és szituációs kontextus, amelyhez egy bizonyos tevékenység kötődik. Ennek megfelelően az idegen nyelvi szorongás nyelvtanulási környezetben főként állapotszorongást jelent, amely az adott szituációhoz kötődő érzelmi reakció (Dörnyei 2005). Ebből adódóan a legtöbb tanulmány, amely a főiskolai, illetve egyetemi szintű teljesítmény és az alapvető személyiségvonások közötti kapcsolatot vizsgálja, az állapotszorongásra fókuszál (Chamorro-Premuzic et al. 2011). Fontos eredmény, hogy az idegennyelv-használat függ a munkamemória-kapacitás hatékonyságától és a figyelem kihasználásától, ezért a nagyfokú szorongás – különösen introvertált személyiség esetében – töréseket okozhat az automatikus feldolgozásban, és jelentősen akadályozhatja az idegen nyelvi folyékonyságot (Dewaele 2002).

A szorongást tipikusan három, egymással kapcsolatban lévő folyamat tükrében jellemzik, amelyek a tesztszorongás, a kommunikációs szorongás és a negatív értékeléstől való félelem (Horwitz et al. 1986, MacIntyre–Gardner 1991). A tesztszorongás gyakran szorosan együtt jár a negatív értékeléstől való félelemmel, amíg a kommunikációs szorongás a személyközti interakcióktól való félelem, amely gyakran elkerülő viselkedésben realizálódik.

Dörnyei (2005: 199) felhívja a figyelmet arra, hogy az idegen nyelvi szorongás nem csupán a szorongás áthozatala egy másik területről, mint a tesztszorongás vagy a kommunikációs szorongás, hanem eredendően egy idegen nyelvhez köthető változó. Olyan szituációspecifikus szorongástípus, amely az idegen nyelv tanulásával együtt járó, természetszerű nyelvi deficitből ered (Horwitz et al. 1986). Az idegen nyelvi szorongás esetében a teljesítmény negatívan korrelál a szorongással, azaz minél jobban szorong a nyelvtanuló, annál inkább romlik a teljesítménye, azaz a szorongó tanulók nyelvi produkciója alacsony szinten van.

Hardi (2010: 126) az idegen nyelvi szókincstanulási stratégiák vizsgálata keretében feltárta a tanulók szorongásának legfőbb kiváltó okait, amelyeket az alábbi ábra szemléltet:



1. ábra
Idegen nyelvi szorongástípusok

Az ábra alapján a főiskolai hallgatók 74%-a szorong, miközben az idegen nyelvet használja. A szorongás kiváltó okai négy csoportba sorolhatók: 1. a hibázástól való félelem, 2. a gyakorlat hiányából adódó szorongás, 3. az emberi tényezőhöz kötődő szorongás és 4. a szituációs szorongás. A főiskolás hallgatók félnek attól, hogy különféle hibákat ejtenek, mint például a helytelen kiejtés, nem megfelelő szó használata, illetve hibás nyelvtan. Az idegen nyelvi szorongás gyakran a gyakorlat hiányából ered. A hallgatók több mint 17%-a gondolja úgy, hogy a kevés gyakorlás a szorongása egyik kiváltó oka. A hallgatók ugyancsak gyakran érzik magukat kényelmetlenül a társas érintkezés során. Különösen igaz ez a hatalommal bíró „emberi tényező", így például a tanár, a vizsgáztató vagy az anyanyelvi beszélő megjelenése esetén. Az anyanyelvi beszélőkkel létesített kommunikáció megértési nehézségeket okozhat, akár a beszélgetés kudarcához is vezethet, ami jelentős szorongást kiváltó tényező. A főiskolai hallgatók a szorongás megjelenését bizonyos szituációkhoz is kötik, ilyen például a vizsgázás. Az emberi tényező általi és a szituációhoz köthető szorongás együtt alkotja a társas szorongást, amely teljesítményorientált társas interakcióhoz kötődő környezetben

jelenik meg, és magában foglalja a negatív értékeléstől való félelmet is. A tanulmány eredményeiből arra következtethetünk, hogy a nyelvi szorongás olyan komplex szorongástípus, amely több tényező együttes hatása alapján alakul ki.

A kommunikációs szorongást társalgásórán lehet leginkább tetten érni, ahol a tanulók osztálytermi környezetben gyakorolják a szóbeli kommunikációt társaikkal, a tanár közreműködésével. A következőkben főiskolai hallgatók szorongását és szorongást leküzdő stratégiáit mutatom be a kommunikatív kontextus alapján.

3. A kutatás célja

A kutatás célja, hogy az alábbi kérdések megválaszolásán keresztül hozzájáruljon az idegen nyelvi szorongás megértéséhez. A kutatási kérdések közül, a terjedelmi korlátok miatt, ebben a tanulmányban csak az elsőt és az utolsót mutatom be.

1. Milyen osztálytermi szituációk keltenek szorongást?
2. Ki vagy mi a szorongás kiváltója?
3. Milyen mértékig képesek a nyelvtanulók feldolgozni a szorongást?
4. Milyen stratégiákat alkalmaznak a nyelvtanulók a szorongás feldolgozására?

A kutatási hipotézisek az első és a negyedik kérdés esetében a következők:

1. A hallgatók valószínűleg akkor szoronganak leginkább a társalgási órán, amikor az egész csoport előtt kell megszólalniuk, illetve amikor a tanár közvetlen jelenlétében kell beszélniük.
4. A szorongással küzdő nyelvtanulók, habitusuktól és a szituációtól függően, többféle stratégiát alkalmazhatnak a szorongás feldolgozására, amelyekkel vagy kitérnek a szorongás elől, vagy igyekeznek azt különböző módszerekkel leküzdeni.

4. A kutatás módszerei

4.1. Résztvevők

A kutatásban részt vevő hallgatók (n=60) a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának leendő általános iskolai tanárai és óvodapedagógus hallgatói. Az adatfelvételkor különböző csoportokban tanulták az angol nyelvet képességeik és leendő angol nyelvtanítói képesítésük alapján. Nappali és levelezős hallgatók egyaránt részt vettek a kutatásban. A kurzus tanárai között voltak magyar anyanyelvű és angol anyanyelvű nyelvtanárok. Noha a résztvevők köre viszonylag heterogén, egységesen képviselik a Tanítóképző Főiskolai Kart.

4.2. A kérdőív

Mivel a szorongás diszkrétebben jelenik meg, mint egyéb viselkedési formák (Weiner et al. 2006), az önbevalláson alapuló kérdőív, amely a nyelvtanulók érzéseiről, a kiváltó okokról és reakcióikról, valamint a szorongás-feldolgozó stratégiáikról kérdez, segít az idegen nyelvi szorongás leírásában.

Ebben a kutatásban a Matsumuto és társai (1988) által kifejlesztett kérdőívet használtam, amelyet Williams és Andrade (2008) alkalmazott idegen nyelvi kontextusban. A kérdéseket a magyar nyelvtanulási környezethez igazodva tettem fel, kiegészítve további szorongást keltő okokra és feldolgozási stratégiákra utaló kérdésekkel.

5. Eredmények

5.1. Szorongást kiváltó szituációk tantermi környezetben

Majdnem minden hallgató tudott átlagosan két olyan okot említeni, amely szorongásra adhat okot az idegennyelv-órán. Amint azt az első táblázat szemlélteti, a hallgatók leginkább akkor szoronganak, ha mások előtt kell beszélniük, mivel aggódnak, hogy nyelvtani hibákat vétenek, valamint hogy nem tudják, hogyan kell magukat kifejezni. Ezek az eredmények nagymértékben megegyeznek Hardi (2010), valamint Williams és Andrade (2008) szorongásra vonatkozó kutatási eredményeivel. A szorongást kiváltó szituációkat az 1. táblázat szemlélteti, amely tartalmazza a nyelvtanulás fázisaihoz kötődő kategóriák felsorolását is. Az input szakasz a bemeneteli fázist jelöli; ez utal egyrészt a hallgatók magukkal hozott képességeire, előítéleteire, másrészt pedig a feladatmegoldás kezdeti nehézségeire. A feldolgozási fázis főként a gyakorlati alkalmazáshoz, míg az output a nyelvi produkcióhoz kötődik.

1. táblázat
Szorongást kiváltó szituációk tantermi környezetben (n=60)

Sorrend	A szorongás okai	f	%	Kategória
1.	Mások előtt beszélni	17	11.88	output
2.	Nyelvtani hibák miatti aggodalom	16	11.18	feldolgozás
3.	Nem tudja, hogyan kell mondani	15	10.48	feldolgozás
4.	Aggódik a képességei miatt, másokéhoz viszonyítva	9	6.29	input
5.	Nem érti a tanár kérdését vagy magyarázatát	8	5.59	input
6.	Nem tudja, hogyan válaszoljon a tanár kérdésére	6	4.19	feldolgozás
7.	Ismeretlen társakkal beszélni	6	4.19	input
8.	Nem tud egy szót	6	4.19	feldolgozás
9.	Viszonylag hosszú beszédet kell elmondania	6	4.19	output
10.	Kiejtése miatt aggódik	5	3.49	output
11.	A tanár előtt beszélni	4	2.79	output
12.	Nem képes magát kifejezni	4	2.79	feldolgozás
13.	Kinevetik	4	2.79	output
14.	Nem tud gyorsan és könnyen válaszolni	3	2.09	output
15.	Nem tud megszólalni (nem jut eszébe semmi)	3	2.09	feldolgozás
16.	Nincs ötlete vagy véleménye a témáról	3	2.09	feldolgozás
17.	Önbizalom hiánya (nem biztos magában)	3	2.09	output
18.	Butaságokat mond	3	2.09	output
19.	Zavarja, hogy egyszerű vagy tört angolt használt	2	1.39	output
20.	Nem képes válaszolni a kérdésre	2	1.39	feldolgozás
21.	Zajos környezet	2	1.39	feldolgozás
22.	Nem érti a hallás utáni szöveget	2	1.39	input
23.	Nem tanították meg, hogyan kell beszélni	1	0.69	input
24.	Megindokolni egy témát	1	0.69	feldolgozás
25.	Várni, hogy beszélhessen	1	0.69	feldolgozás

26.	Aggódik a rossz vélemény miatt	1	0.69	output
27.	A megfelelő partnert kapja	1	0.69	feldolgozás
28.	A gyakorlat hiánya miatt	1	0.69	input
	Sosem szorongott még	8	5.59	–
	Összes	143	100	

Megjegyzés: f = gyakoriság

Az input szakaszban a hallgatók 20%-a szorong, a feldolgozás alatt közel 45%-a, az output szakaszban pedig mintegy 35%-a. Ezek alapján elmondható, hogy a nyelvtanulók nagy arányban szoronganak, már mielőtt nekifognának egy adott feladatnak. Ezt a típusú szorongást valószínűleg a vonásszorongással is kapcsolatba lehet hozni. A feldolgozási szakaszban igen magas a szorongási arány, a hallgatók majdnem fele szorong ekkor valamiért. A jelenség oka valószínűleg abban keresendő, hogy az osztálytermi gyakorlatban kevés lehetőséget kapnak a hallgatók az idegen nyelvi kommunikációra, a nyelv társas közegben való használatára. A kimeneteli fázisban is igen nagy mértékű a szorongás – ez jelentős mértékben kötődik a társas kontextusban megvalósuló kommunikációs helyzethez.

5.2. Stratégiák a szorongás leküzdésére

A szorongás leküzdésére alkalmazott stratégiákat a 2. táblázat szemlélteti. A megkérdezett hallgatók mindegyike használ valamilyen (átlagosan egy) stratégiát a szorongás feldolgozására.

2. táblázat
Stratégiák a szorongás leküzdésére

Sorrend	Stratégiák a szorongás leküzdésére	f	%	Kategória
1.	Nem érdeklik a hibák	14	23.33	elkerülő
2.	Másra gondol	4	6.66	elkerülő
3.	Koncentrálni próbál	4	6.66	feldolgozó
4.	Beszéd közben jobb lesz	3	5.00	feldolgozó
5.	Kompenzációs stratégia (szinonima, átfogalmazás stb.)	3	5.00	feldolgozó
6.	Többet gyakorol	3	5.00	feldolgozó
7.	Mást csinál (rajzol, piszkál vagy fog valamit)	3	5.00	elkerülő
8.	Nevet vagy viccet csinál belőle	3	5.00	csökkentő
9.	Csendben marad	2	3.33	elkerülő
10.	Biztatja magát	2	3.33	csökkentő
11.	Próbálja elfelejteni	2	3.33	elkerülő
12.	Kerüli a szemkontaktust	1	1.66	elkerülő
13	Szemkontaktust keres	1	1.66	csökkentő
14.	Senki sem tökéletes	1	1.66	csökkentő
15.	Megkérdez valakit (társas stratégia)	1	1.66	feldolgozó
16.	Második lehetőség	1	1.66	csökkentő

17.	Mélyeket lélegez	1	1.66	csökkentő
18.	Kizárja a külvilágot	1	1.66	elkerülő
19.	Mozgatja a lábát az asztal alatt	1	1.66	csökkentő
20.	Lenyugtatja magát	7	11.6	csökkentő
21.	*Nem tudja, hogyan csökkenti a szorongást*	3	5.00	–
	Összes	60	100	

A mintából három jól elkülöníthető csoport rajzolódik ki, amelyekben *elkerülő, szorongást csökkentő* és *szorongást feldolgozó stratégiákat* alkalmaznak a nyelvtanulók a szorongás leküzdésére. Az elkerülő stratégiák alkalmazói igyekeznek távol tartani magukat a szorongást kiváltó helyzetektől. Bár ezek a stratégiák segítik a nyelvtanulót egy adott szituációhoz köthető szorongás elkerülésében, nem segítenek a szorongás feldolgozásában. Ezzel szemben a feldolgozó stratégiák képessé teszik a nyelvtanulót arra, hogy szembenézzen a szorongással, ami produktívan hathat nyelvi teljesítményére. A szorongást csökkentő stratégiák a szorongás szintjét csökkentik. Noha a szorongást csökkentő stratégiák nyelvi teljesítményre gyakorolt hatása valószínűleg csekély, a szorongás feldolgozására irányuló erőfeszítés kedvezően hathat a nyelvtanulás egészére.

A megkérdezett főiskolások 44%-a használ elkerülő stratégiát, ami arra utal, hogy megpróbálnak kitérni a szorongáscsökkentő szituáció elől anélkül, hogy a nyelvtanulásukra pozitív hatást gyakorló stratégiát alkalmaznának. A nyelvtanulók 28%-a használ szorongáscsökkentő stratégiát; bár ez a stratégia redukálja az aktuális szorongásszintet, nincs közvetlen hatással a nyelvi fejlődésre. A hallgatók 23%-a használ olyan szorongást feldolgozó stratégiát, amelynek a használata aktív tevékenységre ösztönöz. Ez azt sugallja, hogy ezek a tanulók tudásuk bővítésében, erősítésében látják a megoldást. A hallgatók mindössze 5%-a nem tudja, hogyan dolgozza fel nyelvi szorongását és nem is tesz semmit ennek érdekében.

Fontos kiemelni, hogy a résztvevők igen nagy arányban (23%) nyilatkoztak úgy, hogy nem érdekli őket, ha hibáznak a nyelvtanulás és nyelvhasználat során; ez lehet egyfajta elkerülő stratégia, de a viszonylag magas arány adódhat abból is, hogy vannak nyelvtanulók, akik nem szoronganak az idegen nyelvi kommunikáció során. Ez a jelenség valószínűleg a kommunikatív nyelvtanítási módszer kedvező hatásának tulajdonítható, hiszen ez a módszer a folyékonyságra, nem pedig a nyelvi formára helyezi a hangsúlyt.

6. Összegzés és következtetések

A vizsgálat négy kutatási kérdést célzott meg, ezek közül kettőnek az eredményeit mutattam be ebben a dolgozatban. Az első kutatási kérdés a szorongást keltő szituációk előhívását és rangsorolását célozta meg. A főiskolások szorongásának fő oka a mások előtti beszédből ered. Ez az eredmény alátámasztja a kutatási hipotézist. Főként akkor szoronganak a nyelvtanulók, amikor idegenekkel – nem ismert évfolyamtársakkal – kell beszélgetniük a társalgásórán, de fontos tényező a társak tudásszintje is. Ebből az a következtetés vonható le a nyelvtanárok számára, hogy a beszélgetőtárs kiválasztására nagy gondot kell fordítani a gyakorlás során. A szorongásszint alacsonyan tartása érdekében a megfelelő társ ne legyen teljesen idegen, és társához hasonló nyelvtudással rendelkezzen.

A másik elemzett kutatási kérdés a szorongás leküzdésére irányuló stratégiákat gyűjtötte össze. Az eredmények ez esetben is igazolták a kutatási hipotézist, amely szerint a hallgatók szorongásuk leküzdésére többféle stratégiát is alkalmaznak. A válaszok alapján a nyelvtanulók stratégiáit a szorongást elkerülő, feldolgozó és csökkentő csoportokra lehet felosztani. A hallgatók főként elkerülő stratégiákat alkalmaznak, bár néhányan a szorongást keltő szituációt megpróbálták feldolgozni, ezzel aktív lépéseket téve nyelvi fejlődésük érdekében. Az elkerülő stratégiák nagyarányú alkalmazásából az a következtetés vonható le, hogy a nyelvtanulók nagy része nem ismer hatékonyabb módszereket a szorongás leküzdésére, vagyis útmutatásra lenne szükségük ezen a téren.

Végezetül fontos megjegyezni, hogy az egyéni jellemzők, mint például az optimizmus és az önszabályozó képesség moderáló hatással vannak a szorongásra (Grant el al. 2006), ezért a motivációt és az önszabályozó kapacitást ösztönözni kell a nyelvtanulási folyamat során. Mivel nincsenek általános szabályok a szorongás feldolgozására, a különböző stratégiákat explicit módon érdemes lenne megosztani a nyelvtanulókkal, mivel a stratégiahasználattal kapcsolatos metakognitív tudás beépítése a tanítási folyamatba jótékonyan hathat a nyelvi szorongás csökkentésére. A következtetések igazolására, valamint a szorongást leküzdő stratégiák területén általában is, további kutatások szükségesek.

Irodalom

Chamarro-Premuzic, T., von Stumm, S., Furnham, A. 2011. *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences.* West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.

Dewaele, J.-M. 2002. Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism* 6. 23–39.

Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N. J.: L. Erlbaum Associates.

Grant, K. E., Cambell, A. J., Krochock, K., Westerholm, R. I. 2006. Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effect. *Clinical Psychology Review* 26. 257–283.

Hardi, J. 2010. Vocabulary learning strategy use of English-specialised primary-teacher trainees. *Practice and Theory in Systems of Education.* 5 évf. 2. szám. 115–132. www.eduscience.hu/1202HardiJudit.pdf Letöltve: 2012. március 26.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. 1986. Foreign classroom anxiety. *Modern Language Journal* 70. 125–132.

MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. 1991. Methods and results in the study of anxiety in language learning: a review of the literature. *Language Learning* 41. 85–117.

Matsumuto, D., Kudoh, T., Scherer, K.,, Wallbott, H. 1988. Antecedents of reactions to emotions in the United Stated and Japan. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 19. 267–296.

Weiner, C., Suveg, C., Kendall, P. 2006. Identifying Anxiety in the School: A Role for School Nurses. *NASN School Nurse.* 21. 21.

Williams, K. E., Andrade, M. R. 2008. Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 5. évf. 2. szám. 181–191. http://e-flt.nus.edu.sg/v5n22008/williams.pdf Letöltve: 2012. március 26.

Illés-Molnár Márta

A magyar mint származási nyelv és a nyelvi tervezés

A németországi magyarság nyelvhasználatához

Kulcsszavak: magyar mint származási nyelv, német nyelvi környezet, nyelvhasználat, nyelvmegtartás, oktatáspolitika

1. Bevezetés. A származási nyelv fogalmáról

A németországi magyarság magyarnyelv-használata a diaszpóra második generációjától összefonódik a nyelvmegtartás kérdésével. Dolgozatomban arra keresem a választ, hogyan tarthatjuk meg több generáción keresztül is az anyanyelvet vagy az egyik anyanyelvet, ha az nem a legjobban beszélt és legtöbbet használt nyelvünk.

A Németországi Magyar Szervezetek Szövetsége (BUOD 2013) összefoglalásából megtudjuk, hogy körülbelül 120 ezer magyar él ma Németországban. Jelentősebb bevándorlási hullámok kapcsolódnak 1956-hoz és 1968-hoz, illetve sokan érkeztek Erdélyből 1975 után. 2004-től kezdve a magyarok száma növekszik. 2011. december 31-én például 50 931 (csak) magyar állampolgárságú személyről tudósít a Szövetségi Statisztikai Hivatal[1] (Destatis 2012: 37). Németországban beszélhetünk harmadik, sőt negyedik generációs magyarról is. Emellett meg kell említenünk az ún. „generáción kívüli" magyar diákokat, akik munkavállaló szüleikkel ideiglenesen tartózkodnak az országban.

A német iskolarendszerben tanuló bevándorlók anyanyelve oktatáspolitikai szakszóval származási nyelv. A német nyelvű oktatásban részt vevő más anyanyelvű diákok legtöbbet és legjobban beszélt nyelve az iskoláskor előrehaladtával a német lesz. A származási nyelv fogalmát több nyelvész próbálta már meghatározni, de konszenzus még nem alakult ki róla. Szépe György (Giay 2006: 69) szerint idegen nyelv, míg Éder Zoltán (uo.: 70) anyanyelvnek tartja. Giay Béla azt állítja, hogy

> ez a forma a kulturális hatások, a rokoni kapcsolatok eredményeképpen specifikus vonásokat hordoz, amelyek elsősorban a nyelvországra vonatkozó ismeretekben s a kétnyelvűség különböző fokozataiban nyilvánulnak meg (uo.: 69).

Nádor Orsolya (2007: 47) a származási nyelvet az anyanyelv egy alacsonyabb fokozataként értékeli, Wilfried Stölting-Richter (1988: 1570) semlegesebbnek tartja az anyanyelvnél.

Tove Skutnabb-Kangas (1997: 13) a kétnyelvűség definícióit négy kritérium alapján csoportosítja: a származás, az azonosulás, a nyelvtudás foka és a funkció (nyelv használatának mértéke) szerint. A különböző kritériumok szerint egy embernek lehet több anyanyelve is, s az meg is változhat. Giay az anyanyelvet első nyelvként határozza meg, mely értelmezésében (és általában a nyelvészeti szakirodalomban) az elsőként elsajátított nyelvet jelenti. Véleményem szerint az első nyelv fogalmát nagyon tágan,

többféleképpen is értelmezhetjük, ezért egyértelműen különbséget kell tennünk az elsőként megtanult, az első nyelvnek tartott, az elsőként (legjobban) tudott és az elsőként használt nyelv között. Sok magyar–német kétnyelvű beszélőnek valóban nem (csak) a magyar az első nyelve, mégis az egyik, melyet közülük sokan (az egyik) anyanyelvüknek tartanak. Ennek alapján kijelenthetjük, anyanyelvünk az a nyelv, amelyet – ha nem is a legjobban és a legtöbbet beszélünk, de – anyanyelvünknek tartunk.

A származási nyelv tehát az az elsőként vagy az egyik elsőként megtanult nyelv, melyet tudásának fokában és használatának mértékében megelőz a makrokörnyezet, azaz a más anyanyelvű társadalom nyelve. Az idegen nyelvű környezetben származási nyelvnek tekintett magyar nyelv a magyar nyelvű társadalom vonatkozásában ugyanakkor a magyar nyelv (esetünkben németországi vagy német nyelvterületi) kontaktusváltozata. Ezt a változatot oktatáspolitikai szempontból, a tanítás tárgyaként – tekintettel tudásának fokára és használatának mértékére – második nyelvnek nevezem, és helyét az anyanyelv és az idegen nyelv között jelölöm ki.

2. A németországi magyarság nyelvhasználatához

A németországi magyarság kétnyelvű. A kétnyelvűség állapota természetesen egyénenként változó, számos variánst találhatunk a stabil kétnyelvű egyéntől a „félnyelvűig". Az elsőgenerációs magyarok nagy része élete végéig magyardomináns (marad), a második (és többedik) generációs magyarok kevés kivételtől eltekintve németdomináns (lesznek). A gyermekek kétnyelvűségének állapotát elsősorban a családi háttérből, a szülők nyelvhasználatából és a magyar nyelvhez való viszonyából lehet levezetni. Németországban nincs őshonos magyar nyelvi közösség, nincsenek magyar nyelvi szigetek. A gyermekek a magyar nyelvvel otthon és a mesterségesen kialakított magyar nyelvi környezetben: babaklubokban, óvodában vagy hétvégi iskolákban találkoznak.

2009 tavaszán kérdőíves felmérések segítségével vizsgáltam a Németországban élő magyarok nyelvhasználati szokásait. Az egyik célcsoport a magyar szülők (Illés-Molnár 2010b), a másik célcsoport a diaszpóra iskoláskorú tagjai (Illés-Molnár 2010a) voltak. A felnőtteknek szóló kérdőívet 165 szülő, a tanulóknak szólót 96 diák töltötte ki. A szülőknek szóló kérdőívek 162 magyar (párú) kapcsolatot képviselnek. Mivel a kérdőívek kitöltői között 3 egyedülálló szülő is volt, összesen 165 családról kaphattam információt; ezekhez a családokhoz 164 édesanya és 163 édesapa tartozik.

Dolgozatom első táblázata a szülők nyelvválasztását mutatja, amikor gyermekeikkel beszélnek. A szülők jelölésénél az anyanyelvűt azért teszem zárójelbe, mert a 27 második generációs magyar származású szülő közül többen kettős anyanyelvűnek, néhányan német anyanyelvűnek tartják magukat:

A táblázatból láthatjuk, hogy a magyar nyelvet használó családok 92%-ában az édesanya magyar, és körülbelül 85%-uk magyarul beszél gyermekével. A magyar édesapák aránya 56%, akik közül 80% használja a magyar nyelvet a családon belül. A németországi magyar vagy magyar párú családok közel a felében tehát a magyar a kommunikáció nyelve.

1. táblázat
Szülők nyelvhasználata, amikor gyermekeikkel beszélnek (2009 májusa, Németország)

	szinte mindig magyarul	kb. 50%-ban magyarul	alkalmanként magyarul	egyáltalán nem	
magyar (anyanyelvű) anya	133	8	8	2	151 (92%)
nem magyar (anyanyelvű) anya	1	1	1	10	13 (8%)
magyar (anyanyelvű) apa	73	3	10	5	91 (56%)
nem magyar (anyanyelvű) apa	1	2	15	54	72 (44%)
	208 (64%)	14 (4%)	34 (10%)	71 (22%)	

A második táblázatban a tanulókhoz intézett kérdőívekből a diákok mindennapi kommunikáción kívüli magyarnyelv-használatát emelem ki:

2. táblázat
A 6-19 éves tanulók magyar nyelvhasználata a mindennapi kommunikáción kívül (2009 májusa, Németország)

	igen	nem	nem válaszolt
Szokott a tanuló magyar nyelvű könyveket olvasni?	71%	29%	–
Szokott a tanuló magyar nyelvű újságokat olvasni?	33%	43%	24%
Szokott a tanuló magyar nyelvű internetoldalakat olvasni?	30%	45%	25%
Szokott a tanuló magyar nyelvű rádióműsort hallgatni?	40%	58%	2%
Szokott a tanuló magyar nyelvű tévéműsort nézni?	62,5%	37,5%	–
Szokott a tanuló magyar nyelvű filmeket (pl. DVD) nézni?	89%	11%	–

A táblázatból kiderül, hogy a diákok jelentős hányada használja a magyar nyelvet az átlagos beszélgetésen kívül is. A vizsgált családok 323 gyermekéből 261 tagja magyar nyelvi közösségnek: babacsoportnak, óvodának, iskolának, cserkészetnek; többen rendszeresen járnak magyar nyelvű hittanoktatásra vagy egyéb baráti találkozókra (Illés-Molnár 1010b: 69). „A szülők véleménye szerint a 323 gyermekből 198 mindent megért, és anyanyelvi szinten beszél magyarul. Ebből következtethetünk, hogy a második és harmadik generáció legalább 60%-a jól beszéli a magyar nyelvet”

(Illés-Molnár 2010b: 71). A felnőtteknek szóló kérdőívet kitöltő szülők 248 gyermek esetében (323-ból ez 77%) nyilatkozták azt, hogy ha a németországi általánosan képző iskolákban a magyar választható tantárgy volna, gyermekeik ebben a keretben is tanulnának magyarul.

3. A németországi oktatáspolitikához

A németországi oktatáspolitika meglehetősen decentralizált. Az oktatásügy kérdése az egyes szövetségi államok képzési (oktatásügyi) minisztériumához tartozik, ám bizonyos kérdésekben az egyes városok, sőt maguk az iskolák határozhatnak. Ilyen például a származásinyelv-oktatás.

Ahhoz, hogy egy származási nyelv oktatása a német közoktatásban elismert legyen, azaz a bizonyítványokban megjelenjen, a származási országnak kell lépnie. Az ún. konzulátusi modell keretében az országok képviseletei koordinálják az oktatást, szervezik a tanulók tudásszint-felmérését, küldik meg az adott tartomány oktatási minisztériumának az értékelést. Az iskolák a minisztériumoktól kapják meg az igazolásokat, melyek alapján az év végi és/vagy iskolazáró bizonyítványokban beírják a származási nyelvből szerzett érdemjegyeket. Baden-Württembergben a portugálok például 2012-től vezették be ezt a modellt, s a nyelvoktatást egészen az érettségiig, B2-es szintig viszik.

3.1. A magyar mint származási nyelv oktatása Németországban

A magyart mint származási nyelvet Németországban kulturális egyesületekben vagy egyéb társadalmi szervezetekben országszerte oktatják.

Az alábbi két táblázatban bemutatom a Németországban működő nagyobb, általam ismert magyar hétvégi iskolákat, gyermekcsoportokat. A 3. és a 4. táblázatot összevetve láthatjuk, hogy az elmúlt 5 év alatt egyharmaddal nőtt a magyar származásinyelv-oktatást látogatók száma. Véleményem szerint valójában legalább kétszer ennyi diákkal számolhatunk. (Több csoportot nem sikerült sem 2008-ban, sem 2013-ban elérnem, illetve volt pedagógus, aki elzárkózott az adatközléstől.) A táblázatban szereplő szám sokszorosa lehet azoknak a gyerekeknek a száma, akik ilyen keretben nem tanulnak magyarul.

3. táblázat
Németországi magyar oktatóhelyek 2008 februárjában

A szervezet neve	**Az oktatási tevékenység típusa a gyermekek számával, gyakoriság, óraszám**				
	bölcsőde	óvoda	iskola-előkészítő	alsó tagozat (6-10/11 év)	felső tagozat (10/11 évtől)
Augsburgi Katolikus Magyar Misszió	**7** kéthetente	**6** kéthetente		**4** kéthetente 2 óra	**5** kéthetente 2 óra
Brunszvik Teréz Egyesület, **Berlin**		**14** heti 1 nap: 7,5 óra		heti 3 óra	

DANUBIUS Magyar Nyelv és Kultúregyesület, **Darmstadt**	**7** heti 1 óra	**12** heti 2 óra	**5** heti 2 óra	**26** heti 2 óra, 3 óra	**2** heti 3 óra
Petőfi Sándor Hétvégi Magyar Iskola, **Düsseldorf**	**8** heti 3 óra	**8** kéthetente 4 óra	**2** kéthetente 4 óra	**3** kéthetente 4 óra	**3** kéthetente 4 óra
Erdingi Magyarok	**11** heti 2 óra	**16** heti 2 óra		**9** heti 2 óra	
Zentrum Familie, **Frankfurt**	**13** heti 1,5 óra				
Magyar Katolikus Egyházközség, **Frankfurt am Main**				**5** heti 1 óra	
Freiburgi Magyar Iskola és Óvoda	**9** heti 1,5			**7** heti 2 óra	**2** heti 2 óra
Hannoveri Magyar Egyesület		**12** havonta 3 óra			
Petőfi Kör, Magyar Kultúr-egyesület **Ingolstadt**	**11** heti 2 óra	hetente		**7** heti 2 óra	**5** heti 2 óra
Csodaszarvas Magyar Kulturális Egyesület, **Karlsruhe**	**16** heti 1,5 óra	**7** heti 2 óra	**4** heti 2 óra	**6** heti 2 óra	**9** heti 2 óra
Magyar Katolikus Misszió, **München**	**20** heti 2 óra	**20** heti 2 óra		**30** kéthetente 2 óra	**55** kéthetente 2 óra
Stuttgarti Magyar Játszóház	**40** hetente 2,5 óra				
Dobó István cserkészcsapat, **Stuttgart**				**14** kéthetente 3 óra	**12** kéthetente 3 óra
TULIPÁN Magyar Iskola Egyesület, **Ulm**	**10** hetente 4 óra				
ÖSSZESEN	80	164	11	113	93

A csoportok átjárhatóak és vegyesek, az iskolai csoportokba általában a nyelvtudás alapján sorolják be a gyermekeket. Azoknak a csoportoknak a létszámát, ahol a bölcsődei és az óvodai korosztálynak közös foglalkozása van, az óvodások közé soroltam. Az iskola-előkészítőt mint oktatási típust kiemeltem, jóllehet a gyermekek az óvodai vagy az alsó tagozatos korosztályból kerülnek ki. A felső tagozatos csoport a németországi iskolarendszer alapján a középiskolai korosztály (5. osztálytól). E csoport fiatalabb tanulói rendszerint még a magyarországi alsó tagozatos, illetve a cserkészeknél a megfelelő magyarságismereti tananyagot tanulják. A középiskolai korosztály többnyire a magyar iskolarendszerből ismert „felső tagozat" idején látogatja a magyarórákat. Idősebb korban a diákok már a németországi általánosan képző iskolák záróvizsgáira összpontosítanak.

4. táblázat
Németországi magyar oktatóhelyek 2013 márciusában

A szervezet neve	Az oktatási tevékenység típusa a gyermekek számával, gyakoriság, óraszám				
	bölcsőde	óvoda	iskola-előkészítő	alsó tagozat (6-10/11 év)	felső tagozat (10/11 évtől)
Szent Piroska Hétvégi Isk. és Óvoda, **Augsburgi** Katolikus Magyar Misszió	**10** kéthetente 2 óra	**8** kéthetente 2 óra		**18** kéthetente 2 óra	**5** kéthetente 2 óra
Brunszvik Teréz Egyesület, **Berlin**		**16** heti 1 nap: 7,5 óra		**14** kéthetente 4 óra	
DANUBIUS Magyar Nyelv és Kultúregyesület, **Darmstadt**	**9** heti 45 perc	**18** heti 1,5 óra		**18** heti 3 x 45 perc	**25** heti 1,5 óra
Petőfi Sándor Hétvégi Magyar Iskola, **Düsseldorf**	**12** kéthetente 3 óra	**12** kéthetente 3 óra	**7** kéthetente 3 óra	**12** kéthetente 4 óra	**5** kéthetente 4 óra
Erdingi Magyarok		**9** heti 1,5 óra		**11** heti 1,5 óra	**9** heti 1,5 óra
Lingua Hungarica Lehrerverein **Frankfurt** e.V.	**15** heti 1 óra	**22** heti 2,5 óra		**25** heti 3 óra	**12** heti 3 óra
Csodaország Klub e.V. **Frankfurt am Main**		**13** heti 1 nap: 8 óra	**3** heti 30 perc	**6** heti 45 perc	
Magyar Katolikus Egyházközség, **Frankfurt am Main**			**3** heti 30 perc	**14** heti 45 perc	
Zentrum Familie, **Frankfurt am Main**	**12** heti 1,5 óra				
Freiburgi Magyar Iskola és Óvoda	**13** heti 1 óra	**10** heti 1,5 óra	**7** heti 1,5 óra	**7** heti 1,5 óra	
Hannoveri Magyar Egyesület	**15** havonta kétszer 2 óra			**4** havonta egyszer	
Petőfi Kör, Magyar Kultúr-egyesület, **Ingolstadt**	**10** kéthetente 2 óra	**15** heti 2 óra		**6** kéthetente 2 óra	
Magyar Nyelv és Kultúra Közvetítő Társaság, **Karlsruhe**					**2** kéthetente 1,5 óra

Csodaszarvas Magyar Kulturális Egyesület, **Karlsruhe**	**10** kéthetente 1,5 óra	**16** kéthetente 1,5 óra	**3** kéthetente 1,5 óra	**2** kéthetente 1,5 óra	
Magyar Katolikus Misszió, Bébi-Mami Kör, **München**	**30** heti 2 óra				
Magyar Katolikus Misszió, Magyar Iskola, **München**		**32** kéthetente 2 óra	**23** kéthetente 2 óra	**70** kéthetente 2 óra	
Stuttgarter Ungarischer Kindergarten e.V.	**10** heti 1 óra	**8** heti 1 óra		**5** heti 1 óra	
Dobó István cserkészcsapat **Stuttgart**		**6** kéthetente 4 óra		**18** kéthetente 4 óra	**22** kéthetente 4 óra
ÖSSZESEN	89	242	46	216	80

3.2. A magyar mint származási nyelv oktatásának módszertanához

A magyar nyelvet az azt származási nyelvként beszélők tekintélyes része anyanyelvének tartja, **jóllehet** iskolaéveik gyarapodásával egyre kevésbé beszélik olyan szinten, mint anyaországi diáktársaik. A hiányosságok mind a szókincsben, mind az alkalmazott nyelvtanban tetten érhetőek. Ezeknek a diákoknak nincs lehetőségük a mindennapi kommunikáció során (a kortársakkal, az iskolában, az utcán stb.) a nyelvet elsajátítani, s ha nem is pontosan úgy, mint egy idegen nyelvet, de tanulniuk kell.

A családon belüli nyelvhasználat mellett a nyelvmegtartás lehetősége az oktatásban van. Sőt, ott van egyedül, hiszen a családon belüli kommunikáció nem elegendő a stabil kétnyelvűség kialakításához, az anyanyelvi szintű magyar nyelvtudáshoz. A származásinyelv-oktatás feladata az általános iskolai korosztálynál általában a nyelvi készségek fejlesztése, írás, olvasás, szövegértés, fogalmazás írása, különféle kommunikációs gyakorlatok stb. A felsőbb korosztályokban a kulturális ismereteken keresztül kell tanítanunk a nyelvet, hiszen az anyanyelvi vagy az egyik anyanyelvi kultúra megőrzéséről beszélünk. A tanulók már birtokolják a magyar nyelvet: a magyar nyelv a forrás, amely a magyar nyelvhez mint célhoz vezet. Ahhoz, hogy a magyar diaszpóra többedik generációi „azonos nyelvet beszéljenek" mind egymással, mind az anyaországi magyarokkal, közös tudást, közös tapasztalatokat kell szerezniük.

Megítélésem szerint ezen „közösségi tudás" egyetlen reális megszerzési módja a közös tananyagban keresendő. A magyar származású tanulóknak meg kell szerezniük azokat az általános műveltséghez tartozó ismereteket, amelyeket anyaországi társaik is megszereznek. Természetesen ők annak csak egy részét tudják megtanulni; éppen ezért szükséges egy nyelvi és kulturális tananyagterv, amelyben kijelöljük az általános műveltség súlypontjait, meghatározzuk az egyes ismereteket (nyelvtani, irodalmi, történelmi, földrajzi, művelődéstörténeti), és hozzárendeljük az elvárt témaköröket, témákat.

A bevezetésben megemlítettem a munkavállaló szüleikkel néhány évig Németországban tartózkodó iskoláskorúakat. Ők egyre többen vannak, s magyar nyelvi ismereteik ápolása céljából felkeresik a magyar gyermekcsoportokat, iskolákat. Egy

tervezett tananyagkánonban az ő nyelvi (és ismeretbeli) szükségletüket is figyelembe kell venni.

4. Összefoglalás. Adalékok a magyar nyelvstratégia szempontrendszeréhez

A német oktatáspolitika színterén egyre inkább uralkodik az a nyelvészet irányította nézet, hogy a bevándorló gyermekek sikeres és teljes nyelvi integrációja a származási nyelv ápolásával és a származási kultúra figyelembevételével lehetséges. Ennek alapján bővíthetnénk a magyar nyelvstratégia szempontrendszerét, támogatva a nyugati magyar diaszpóra nyelvmegtartását, s ezzel párhuzamosan „magyarnak maradását". A magyar nyelv napjáról szóló 66/2011. (IX. 29.) Országgyűlési Határozatban foglaltak alapján az Emberi Erőforrások Minisztériuma megbízásából 2012-ben elkészült a *Nyelvhasználati helyzetkép és javaslatok intézkedési terv előkészítésére* (NyH), amely a magyar nyelv használatának problémáival kapcsolatos álláspontok és a problémák megoldására irányuló javaslatok összefoglalása. A *Helyzetkép* 11 részterületet tartalmaz, melyek közül az 5. pont *A magyar nyelv és a külhoni magyarság* (NyH 30–34.). Ez a szomszédos országokban élő magyarság nyelvhasználatával foglalkozik. Az összenövő Európa, sőt ezen túllépve a globalizálódó világ olyan helyzetet teremt, amelyben érdeminek találnám, ha a vizsgálandó területek sorát kibővítenék egy 12. ponttal is, valahogy ilyesformán: *A magyar nyelv és a világ diaszpóra-magyarsága*.

Jegyzet

[1] A Szövetségi Statisztikai Hivatal idézett kiadványa 2004-től tartja számon a Németországba vándorlókat. Lényeges itt megjegyeznünk, hogy 2004 után is többen szerezték meg a német állampolgárságot, s bár jóllehet a magyart nem adták vissza, ebben a statisztikában ők már nem szerepelnek. Ugyanígy sokan szerepelnek ebben a statisztikában olyanok is, akik 2004 előtt érkeztek, esetleg már második generációs magyarok, azonban nem tettek szert német állampolgárságra.

Irodalom

BUOD 2013. = Bund Ungarischer Organisationen in Deutschland e.V. (www.buod.de)

Destatis 2012. = Statistisches Bundesamt 2012. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Wiesbaden. (https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200117004.pdf?__blob=publicationFile)

Giay B. 2006. A magyar mint idegen nyelv fogalma. In: Hegedűs R., Nádor O. (szerk.) 2006. *Magyar Nyelvmester.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 67–72.

Illés-Molnár M. 2010a. A németországi magyar diaszpóra iskoláskorú tagjainak a nyelvhasználatáról. *Nyelvünk és Kultúránk* 40 évf. 4. szám. 42–52.

Illés-Molnár M. 2010b. A németországi magyar diaszpóra nyelvhasználatáról. *Nyelvünk és Kultúránk* 40. évf. 2. szám. 61–74.

Nádor O. 2007. Az anyanyelv-oktatás és az identitás megőrzésének lehetőségei a nyugati szórványban. *Nyelvünk és Kultúránk* 37. évf. 2. szám. 32–48.

NyH = Nyelvhasználati helyzetkép és javaslatok intézkedési terv előkészítésére. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma. http://www.kormany.hu/download/c/a8/b0000/Magyar%20nyelv%20napja.pdf. Letöltés ideje 2013. október 13.

Skutnabb-Kangas, T. 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.

Stölting-Richert, W. 1988. Migration und Sprache (Migration and Language). In: Ammon, U. et al. (Hrsg.) 1988. *Soziolinguistik*. Berlin/New York: Gruyter. 1564–1574.

Iványi Rudolf

Nyelvi tudatosság és funkcionális nyelvtantanítás az idegennyelv-oktatásban

Kulcsszavak: nyelvi tudatosság, idegennyelv-oktatás, nyelvi kompetencia, funkcionális nyelvtanítás, reflektált nyelvhasználat

1. Bevezetés

A 20. század 70-es éveinek elején a pragmalingvisztika megjelenése nemcsak a nyelvészeti kutatás spektrumát gazdagította, hanem az idegennyelv-oktatásban is paradigmaváltást hozott, mely többek között a nyelvtani tudás szerepének átértékeléséhez vezetett. A megváltozott társadalmi igényeknek és az idegennyelv-oktatás újradefiniált célkitűzéseinek megfelelően a nyelvoktatás középpontjába a nyelvi cselekvőképesség, a kommunikatív kompetencia fejlesztése került, mely három fő komponensből áll: a nyelvi kompetenciából (melynek eleme a grammatikai kompetencia is), a pragmatikai kompetenciából és a szociokulturális kompetenciából (Krumm 1996).

A modern nyelvoktatásban tehát a nyelvtani ismeretek szerepe, jelentősége elsősorban az, hogy hozzásegítik a nyelvtanulót a nyelv tudatosabb, helyesebb használatához, ill. képessé teszik annak felismerésére, hogy az egyes nyelvi eszközök milyen funkciót töltenek be a szövegben. A jelen tanulmány célja rávilágítani a nyelvi tudatosságnak és a grammatika funkcionális szempontú megközelítésének a modern nyelvoktatásban játszott fontos szerepére.

2. A nyelvi tudatosság fogalma

A szakirodalomban a *nyelvi tudatosság* terminus mellett számos más megnevezést találhatunk, amelyeket a különböző szerzők nem feltétlenül azonos jelentéssel használnak (*language awareness, knowledge about language, Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit, Sprachaufmerksamkeit, Sprachbetrachtung* stb.). A nyelvi tudatosság az 1980-as évek közepétől fokozatosan kerül a kutatások középpontjába, a jelenséget legátfogóbban bemutató munkát Hawkins (1984) nevéhez szokás kötni (Gnutzmann 1995: 271). Habár ez a témakör régóta a tudományos vizsgálatok tárgyát képzi, a nyelvi tudatosság fogalmát a mai napig nem sikerült egységesen definiálni.

Wolff (2002: 32) cikkében azt a nézetet képviseli, hogy a német nyelvben megtalálható két leggyakrabban használt terminus, a *Sprachbewusstsein* és a *Sprachbewusstheit*, jelentésükben nem különböznek egymástól, és utóbbiról kijelenti, hogy az angol *language awareness* terminus németre fordítása. Más szerzők azonban jelentős különbséget vélnek felfedezni e két fogalom jelentése között (Koch 1989, Beisbart 1999, Neuland 2002, Bredel 2007), és ezen különbségek alapján elkülönítik egymástól a *Sprachbewusstsein* és a *Sprachbewusstheit* fogalmát. (A különböző terminusok részletesebb leírását és átfogóbb kategorizálását lásd Neuland 2002.)

A jelen munkában – a német szakirodalomhoz hasonlóan – a két fogalom szétválasztása mellett érvelek: megkülönböztetem egymástól a nyelvi tudatosságot *(Sprachbewusstsein)* és a reflektált nyelvhasználatot *(Sprachbewusstheit).* A **nyelvi tudatosságot** a nyelvhasználó azon képességeként definiálom, hogy (meta)nyelvi és (meta)kommunikatív tudása alapján folyamatosan reflektál saját és beszédpartnere nyelvhasználatára, melynek köszönhetően minden kommunikatív helyzetben képes adekvát módon megnyilatkozni.

Ha a nyelvhasználó egy adott kommunikatív helyzetben (meta)nyelvi és (meta) kommunikatív tudását tudatosan (célzottan) alkalmazza az adekvát kommunikáció céljából, **reflektált nyelvhasználatról** beszélünk. A reflektált nyelvhasználat tehát a nyelvi tudatosság aktuális, akaratlagos alkalmazása.

A nyelvi tudatosságra Neuland (1992: 9) alapján az alábbi szempontok jellemzők:

- nemcsak formai-grammatikai, hanem szemantikai és pragmatikai tudást is átfog,
- nemcsak kategorikus, hanem operatív nyelvi tudást is magában foglal,
- normaorientált, de egyben reflektálja is a normát.

3. Nyelvi tudatosság és funkcionális nyelvtantanítás az idegennyelv-oktatásban

Az idegennyelv-tanulás esetében – szemben az anyanyelv-elsajátítással, amely automatikusan, nem tudatosan zajlik – a nyelv tudatos elsajátításáról beszélünk. Az idegennyelv-tanulásban a nyelvi tudatosság és a nyelvi kompetencia szintje egymással szorosan összefügg, és fokozatosan épül ki. A kommunikatív-funkcionális nyelvhasználat a nyelv tudatos reflektálását feltételezi: a nyelvhasználó csak akkor tudja sikeresen megvalósítani kommunikációs szándékát, ha tudatában van annak, hogy megnyilatkozása az adott kommunikatív helyzetben milyen hatást tett a beszédpartnerére, tehát ha ismeri az általa választott nyelvi eszköz pragmatikai funkcióját.

A kommunikatív-funkcionális nyelvtantanítás során a nyelvi tartalomból, a funkcióból, a beszédszándékból kiindulva jutunk el a megnyilatkozás formájáig (Helbig–Götze et al. 2001: 193). A nyelvoktatás célja nem pusztán a korrekt nyelvi alakok megtanítása, hanem az, hogy képessé tegye a nyelvtanulót ezen alakok megfelelő, az adott beszédszándékhoz és szituációhoz illeszkedő használatára (Götze 1993: 9).

A funkcionális grammatikaoktatás tehát egy biztos nyelvtani alaptudást feltételez a nyelvtanulónál, mely funkcionális szempontból rendszerezendő. Egy nyelvi eszköz adott esetben több kommunikatív funkciót is realizálhat kontextustól függően. A német nyelvben például egy eldöntendő kérdő mondat kifejezhet kérdést, de ugyanakkor a kontextus függvényében felszólítást is, a Futur I-es igealak jövő időt, más kontextusban azonban jelenre vonatkozó feltételezést is stb. A funkcionális grammatikaoktatás szempontjából fordítva kell feltennünk a kérdést, és az egyes nyelvi eszközöket a beszédszándékok, a kommunikatív-pragmatikai funkciók szempontjából kell vizsgálnunk és közvetítenünk. A funkcionális nyelvtantanítás kérdése tehát az, hogy az egyes beszédszándékokat milyen nyelvi eszközökkel lehet megvalósítani az adott nyelven (Verbreeck 2004: 22).

Láthatjuk, hogy a kommunikatív-funkcionális nyelvtani szemlélet jelentősen eltér a tradicionális nyelvtani kategóriáktól. A két különböző nyelvtani szemléleten alapuló

nyelvtanoktatás közötti eltéréseket alapvetően az alábbiak szerint jellemezhetjük: míg a hagyományos nyelvtantanítás célja a nyelvről mint rendszerről és annak felépítéséről való morfoszintaktikai ismeretek deduktív módon történő közvetítése, mely legtöbbször izolált, kontextus nélküli mondatokon keresztül történik, a funkcionális nyelvtantanítás valódi, autentikus kontextusba ágyazott közlések alapján a nyelvhasználatból indul ki, a nyelvtani ismeretek közvetítése induktív módon történik. A tradicionális nyelvtantanítás inkább előíró, a funkcionális megközelítés inkább leíró jellegű.

4. A nyelvi tudatosság fejlesztése az idegennyelv-oktatásban

A nyelvi tudatosság hatékonyan többek között a szisztematikus és reflektált nyelvtantanításon keresztül fejleszthető (Gnutzmann 1995: 279, Iványi 2012: 267; konkrét javaslat a német nyelvre vonatkozóan: Iványi 2012). A nyelvtanár fő feladata ennek során, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését és figyelmét a nyelv használata iránt, és érzékennyé tegye őket a nyelvi jelenségek megfigyelésére (Gnutzmann 1995: 280). A grammatikatanítás során az alábbi alapelveket kell figyelembe venni:

4.1. Szövegorientáltság

Hatékony idegennyelv-oktatás szövegorientált nyelvi munka nélkül aligha lehetséges: a nyelvoktatás középpontjában a kommunikatív kompetencia fejlesztése áll, mely szövegeken keresztül történik. A modern nyelvoktatás szempontjából mind az írott, mind pedig a szóbeli közlések szövegnek tekinthetők. A szövegeknek az idegennyelv-oktatásban multifunkcionális jellegük van (Feld-Knapp 2006: 139). Egyrészt információt, véleményt, tényeket közölnek („közlési funkció"), másrészt nyelvi mintaként is szolgálnak, mivel a közlések bizonyos nyelvi struktúrák formájában jelennek meg bennük („minta funkció"), mely alapot ad az adott nyelvi eszközök kommunikatív-funkcionális szempontú reflektálására. A nyelvi tudatosság szempontjából mind a két funkció fontos és azonos jelentőséggel bír.

4.2. Funkcionalitás

A nyelvi tudatosság mint a modern idegennyelv-oktatás egyik fontos célkitűzése többek között úgy fejleszthető, ha a nyelvről való ismereteket pragmatikai-funkcionális szempontból közelítjük meg, azaz összekötjük a nyelv felépítéséről és szabályrendszereiről való tudásunkat a nyelv használatának képességével. Fontos tehát kiemelni a kommunikatív szemlélet felismerését, miszerint a nyelvoktatás akkor működik a leghatékonyabban, ha nem pusztán a nyelvről tanulunk, hanem valós kommunikációs szituációkba ágyazva használjuk is azt. Látható, hogy a funkcionalitás jelentős szerepet játszik a modern nyelvoktatás folyamatában, hiszen a nyelvtanuló csak akkor képes egy adott kommunikatív helyzetben idegen nyelven az adekvát kommunikációra, ha képes a nyelvi eszközökkel kommunikatív-funkcionálisan bánni. Verbreeck (2004: 27) is megállapítja, hogy a tanulónak tisztában kell lennie azzal, hogy mit gondol, hogy mit tűz ki céljául. Ekkor lesz képes arra, hogy céljai megvalósításához kiválassza a megfelelő nyelvi eszközöket. Verbreeck ezután megállapítja, hogy a nyelvi eszközök előre megfontolt (tudatos) megválasztásához elengedhetetlen, hogy a tanuló megfelelő ismeretekkel rendelkezzen a nyelvtani alakokról, struktúrákról.

4.3. Tanulói önállóság

A szövegorientáltság és a funkcionalitás mellett a tanulói önállóság elve is fontos a nyelvi tudatosság fejlesztésekor. Ahogy Wolff (2002: 32) is írja, a nyelvi tudatosság legjobban olyan tantermi környezetben fejleszthető, amely a tanulói autonómiára, felfedeztető tanulásra épít.

A nyelvtan tanítására Funk és Koenig (1991) egy olyan új, induktív módszert fejlesztettek ki, mely során a tanulók maguk „fedezik fel" az adott nyelvtani jelenségeket. A módszer az ún. *SOS-Methode,* melynél az egyes betűk az új nyelvtani forma elsajátításának lépéseit jelentik (*S = Sammeln* 'gyűjteni', *O = Ordnen* 'elrendezni', *S = Systematisieren* 'rendszerezni') (Funk–Koenig 1991: 144 ff.). A tanuló tehát saját maga fedezi fel az új nyelvtani jelenséget azáltal, hogy egy adott szövegből kigyűjti az adott szerkezethez tartozó adatokat (pl. megjelöli a szövegben), ezeket bizonyos előre meghatározott szempontok szerint rendezi (pl. táblázatba behelyettesíti), végül pedig az eddigi felismeréseinek köszönhetően és a nyelvi jelenséget reflektálva megalkotja a szabályokat, rendszerezi tudását. Látható, hogy a tanár ennek során nem a tradicionális szerepben, hanem pusztán segítői, irányítói szerepben van jelen a folyamatban. Azáltal, hogy a tanuló reflektálja a nyelvet, kísérletezik a nyelvvel, és maga jön rá felépítésének szabályszerűségeire, az így megszerzett tudása hosszabb távon megmarad. A módszer előnyei közé tartozik továbbá az is, hogy a nyelvoktatás gyakori problémái (mint például a nyelvileg túl komplikált szabálymagyarázatok, ismeretlen kifejezések, nyelvészeti szakkifejezések) a felfedeztető tanulás által kiküszöbölhetők (Funk–Koenig 1991: 144 ff.).

5. Összefoglalás

A fentiekből is látható, hogy a nyelvoktatás megváltozott célkitűzésének eléréséhez a kommunikatív kompetencia fejlesztése során a tradicionális nyelvtani kategóriák más értelmezést kapnak. A kommunikatív kompetencia fejlesztése nem érhető el pusztán grammatikai ismeretek közvetítésén keresztül, ugyanakkor a nyelvtani tudás és a nyelvről való ismeretek sem elhanyagolható, kevésbé fontos részterületei az idegennyelv-oktatásnak, hiszen ezek szolgálják ki a nyelvhasználót a kommunikáció folyamatában, a nyelvi eszközök helyes használatában. Fontos tehát, hogy a nyelvtan közvetítése ne pusztán a nyelvi formára fókuszáljon, hanem a nyelvi funkciót is figyelembe vegye. Egy bizonyos nyelvi szint fölött, ahol a cél már nem csupán az, hogy a nyelvhasználó képes legyen megértetni magát a mindennapi kommunikációs helyzetekben az adott idegen nyelven, a nyelvi tudatosság fontos, nem elhanyagolható területe az idegennyelv-oktatásnak.

Irodalom

Beisbart, O. 1999. Einige Überlegungen zum Thema Sprachbewusstseinsförderung und Sprachunterricht. In: Klotz, P., Peyer, A. (Hrsg.) 1999. *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation*. Hohengehren: Schneider. 73–83.

Bredel, U. 2007. *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn etc.: Schöningh.

Feld-Knapp, I. 2006. Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: Feld-Knapp, I. (Hrsg.) 2006. *Lernen lehren – Lehren lernen. Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut. 135–154.

Funk, H., Koenig, M. 1991. *Grammatik lernen und lehren. Fernstudieneinheit 1*. München: Langenscheidt.

Gnutzmann, C. 1995. Sprachbewusstsein („Language Awareness") und integrativer Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, C., Königs, F. (Hrsg.) 1995. *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (Thübinger Beiträge zur Linguistik 404). Tübingen: Narr. 267–284.

Götze, L. 1993. Lebendiges Grammatiklernen. Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht. *FREMDSPRACHE DEUTSCH. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 9. szám. 4–9.

Hawkins, E. 1984. *Awareness of Language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Helbig, G., Götze, L. et al. 2001. *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Iványi, R. 2012. Zur Rolle des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Förderung des Lehrerwissens für den DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, I. (Hrsg.) 2012. *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn*. (CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. 1). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. 261–293.

Koch, R. 1989. Sprachwissen oder Sprachbewußtheit? *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 40. szám. 115–132.

Krumm, H.-J. 1996. Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 14. szám. 20.

Neuland, E. 1992. Sprachbewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. *Der Deutschunterricht* 4. szám. 3–14.

Neuland, E. 2002. Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. *Der Deutschunterricht* 3. szám. 4–10.

Verbreeck, Y. 2004. *Eine Grammatik für Lernende unter funktional-kommunikativem Blickwinkel: Bindeglied zwischen Linguistik, Psychologie und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang.

Wolff, D. 2002. Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. *Der Deutschunterricht* 3. szám. 31–38.

Jakus Enikő

A tanári szerepkör változásai az idegennyelv-oktatásban, az alternatív módszerek figyelembevételével

Kulcsszavak: tanári szerepkörök, tanárkutatás, alternatív idegennyelv-oktatás, az idegennyelv-oktatás alapelvei, fejlesztő idegennyelv-oktatási technikák

1. Bevezetés

Az idegennyelv-oktatást számos tényező alakítja, a politikai-társadalmi változásoktól kezdve nyelvpolitikai döntéseken át egészen a nyelvészet, pszichológia, pedagógia és egyéb kapcsolódó tudományok új ismereteiig (Neuner 1993). Az idegen nyelvek oktatása ebben az állandóan változó környezetben napjainkban is folyamatosan új kihívásokkal szembesül, melyek arra késztetik, hogy új elemekkel gazdagodjon.

Erre tesznek kísérletet többek között az úgynevezett **alternatív idegennyelv-oktatási módszerek** is Magyarországon, melyek a nyelvoktatás didaktikája által előtérbe helyezett elemekre, aspektusokra koncentrálnak, mint például a tanulóorientáltság, a tanár támogató szerepe, az emberközpontú tanulás, valamint az általános nevelési, pedagógiai célok megvalósítása. Ezek megvalósítása a hagyományos keretek között, iskolai nyelvoktatásban sok akadályba ütközik (Edmondson 2011, Feld-Knapp 2009, Ortner 1998). Az alternatív idegennyelv-oktatási módszerek közös jellemzői, hogy széles körben nem terjedtek el, tehát ún. nem konvencionális, azonban innovatív, holisztikus és humanisztikus nyelvtanulási formák (Henrici 2001).

A tanár a nyelvtanulás sikerének egyik kulcsfigurája, hiszen rajta keresztül realizálódnak a különböző módszerek és technikák, valamint az új tudományos ismereteket is ő ültet(het)i át a gyakorlatba. A tanári perspektíva ezért az idegennyelv-oktatásról alkotott képünk fő alkotóelemeinek egyike. A tanári feladatköröknek, azok változásainak komplex vizsgálata emiatt elengedhetetlen. Ahogyan Krumm (2003, 2010) is hangsúlyozza: szükség van átfogó jellegű munkákra a témával kapcsolatban, melyek figyelembe veszik a felnőttképzés tapasztalatait is, hiszen a tanári tudás nemcsak az iskolai idegennyelv-órán van jelen, hanem a magánszférában, az alternatív nyelviskolákban is.

A tanári szerepek és feladatkörök kutatásával kapcsolatban mindeddig nem születtek komplex vizsgálatok. Kezdetekben az egyes korszakokra jellemző szerep- és tevékenységkörök listaszerű felsorolására szorítkozott a tanárkutatás, majd a hangsúly (a 60-as, 70-es évek táján tapasztalt módszertani virágzás miatt) az egyes nyelvoktatási módszerek hatékonyságával kapcsolatos vizsgálatokra került. A tanárszerepek kutatása tulajdonképpen a 80-as években bontakozott ki, azonban ekkor is a tanári viselkedés egyes elemeire korlátozódott (például hibajavítás, kérdésfeltevés). Jelentős lépést jelentett a pszichológiából származó, ún. szubjektív teóriák alkalmazása a tanárkutatásban (Königs 1983, Woods 1996, FLuL 1998, Byram 1999, Appel 2000,

Dirks 2000), ezeken belül is Daniela Caspari (2003) munkája, aki a tanárok saját magukról kialakult, mentálisan reprezentált egyéni képét, céljaikat és elképzeléseiket vizsgálta introspektív módszerekkel. Ez az úgynevezett szakmai önértelmezés *(berufliches Selbstverständnis),* melynek Caspari két fontos elemét különíti el: a tanári tudást *(Lehrer-Wissen),* valamint a tanári gondolkodást *(Lehrer-Denken).* A tanári szerepkörök változásának komplex tárgyalásához ezért elengedhetetlen annak vizsgálata, hogyan látják a tanárok saját szerepüket, feladatköreiket és mindennapi tevékenységüket.

2. Kísérleti személyek, anyag, módszer

A következőkben egy empirikus kutatásom eredményeit mutatom be, melyet 2011 őszén, egy Magyarországon népszerű alternatív idegennyelv-oktatási intézményben végeztem, az általa alkalmazott saját fejlesztésű alternatív módszerrel kapcsolatban. A kutatás célja egyrészt a módszer első, tudományos szemléletű, empirikus vizsgálata, előnyeinek és hátrányainak objektív bemutatása, valamint az iskolai oktatásban is használható elemek, technikák megállapítása volt. Emellett a különböző tanári szerepkörök, alkalmazott technikák, és ezen keresztül az egymástól független idegennyelv-oktatási színtereken zajló (hagyományos iskolai, valamint alternatív nyelviskolai) tanári tevékenységek elemzése is a kutatás céljai között szerepelt.

A kutatási kérdések közül jelen tanulmányban a következőt kívánom megválaszolni: Milyen tanári tapasztalatok, szerepek, feladatkörök, milyen fejlesztő elemek léteznek az iskolai idegennyelv-oktatáson kívül működő alternatív nyelviskolai környezetben?

Hipotézisem szerint az alternatív nyelviskolai környezet az idegennyelv-oktatás más aspektusaira koncentrál, mint a hagyományos iskolai oktatás, ezáltal a tanári szerepek, feladatkörök is különbözőek. Előzetes feltevésem szerint ezekben a nyelvoktatási intézményekben a tanár modern, támogató, az egyéni igényekre és problémákra koncentráló szerepe dominál.

A kísérleti személyek (n=22) egyrészt a nyelvstúdiókban dolgozó tanárok, másrészt a módszerrel tanulók, valamint az egyes nyelvstúdiókat üzemeltető vállalkozók voltak, akik a módszerrel kapcsolatos véleményükre, tapasztalataikra vonatkozó kérdőíveket töltöttek ki. Ezen kívül személyes interjút készítettem a módszer fejlesztőjével, a nyelviskolai hálózat vezetőjével. Az interjún és a kérdőíveken kívül saját óramegfigyeléseimet, valamint a módszer alkalmazásával kapcsolatos többéves tanári tapasztalataimat is felhasználtam a vizsgálathoz.

3. Eredmények

3.1. A vizsgált módszerről

A vizsgált módszer alkalmazása során megvalósuló újfajta tanári szerep- és feladatkörök összefoglalása előtt elengedhetetlen a konkrét idegennyelv-oktatási módszer rövid bemutatása. A magyar idegennyelv-oktatásban 2004 óta, felnőttképzési keretek között működő alternatív nyelvtanítási módszer népszerűségét jól jelzik az évről évre nyíló stúdiók. Mára több mint 25 nyelvstúdió oktat az országban ezzel a módszerrel, ezen kívül pedig Szlovákiában és Kazahsztánban is megtalálható ez a nyelvtanulási forma.

A módszer kidolgozói több alappillért is megjelölnek, melyekre a vizsgált nyelvtanulási formát építették. Ezek közül első helyen áll a Lozanov által kidolgozott szuggesztopédia, mely a gyermeki tanulásból kiindulva, az agy alfadomináns tudatállapotára építi a tanulást, kihasználva az emberi agyi potenciált, valamint mindkét agyfélteke stimulációját (Holtwisch 1990). Ehhez kapcsolódva alkalmazza a vizsgált módszer az agykontroll (Silva 1994), valamint a neurolingvisztikus programozás (Hager 1996) technikáit. Ez utóbbi során különböző érzékszervek együttes stimulációján keresztül próbálják növelni az idegennyelv-tanítás hatékonyságát.

A módszer tulajdonképpen egy „két lábra állított" szuggesztopédia, melynek során a Lozanovéhoz hasonló módon nagy mennyiségű szó tanulása történik alfadomináns állapotban, és emellett fontos szerep jut a tanultak alkalmazásának is. A kurzus során gépi és tanári órapárok valósulnak meg, melyeket a modern technika eszközei támogatnak. A gépi, úgynevezett betöltő fázisban a nyelvtanulót audio-vizuális stimulációnak teszik ki, melynek során egy videoszemüvegen látja, valamint fülhallgatón keresztül hallja az aktuális tananyag anyanyelvi beszélők által felolvasott célnyelvi változatát. Az ellazulást és a tanuláshoz szükséges megfelelő agyi állapot elérését relaxációs videókkal, klasszikus vagy barokk háttérzenével próbálják elérni. A tanuló agyhullámairól pedig a nyelvtanulóhoz csatlakoztatott EEG-készülék küld visszajelzést a gép kezelőjének, mely folyamatra a fejlesztők a *bio-neuro-feedback* kifejezést használják. E visszajelzés alapján történik a hallgatott és látott tananyag sebességének automatikus beállítása, alkalmazkodva a nyelvtanuló agyi állapotához. Az egy-két nappal ezután következő tanári óra során szintén a kellemes, teljes személyiséget bevonó tanuláson, az érzelmi támogatáson van a hangsúly. A középpontban nem egyszerűen az információközlés, a nyelvtani struktúrák prezentációja áll, hanem a szóbeli kifejezés, mely autentikus, mindennapi szituációkban előforduló szövegekből indul ki. Külön hangsúlyozzák a fejlesztők az agyban létrejövő asszociációk, kötődések szerepének fontosságát, melynek szintén fontos szerepet tulajdonítanak a tanári órán is (Jakus 2011).

3.2. Tanári tapasztalatok a módszerrel kapcsolatban

A vizsgálatban részt vevő tanárok (6 fő) véleménye szerint a módszer érdekes, új, hatékony és gyors. Pozitívumként jelölik meg a szövegalapú, autentikus kommunikáció- és tanulóközpontú oktatást, az audiovizuális ingerek fejlesztő hatását, valamint a tananyagok órákon kívüli, például otthoni hallgatásának lehetőségét. Ugyanakkor problémaként élik meg a tananyagok színvonalát, a gépi-tanári órák arányát (túl kevés a tanári óra a gépihez képest), valamint egyesek kétségbe vonják a gépi órák hasznát. A nyelvtan hanyagolása miatt a tanárok szerint nem minden tanuló képes implicit módon elsajátítani a nyelv formai struktúráját; emellett probléma a tanulók szkepticizmusa, a már meglévő és berögzült tanulási stratégiáik, valamint a félrevezető reklámok és marketingfogások, melyek alapján többen egyfajta csodát, erőfeszítések nélküli tanulást várnak a módszertől.

3.3. Újfajta tanári szerep- és feladatkörök megvalósulása az alternatív nyelviskolai környezetben

A számos pozitív és negatív tanári tapasztalat után felmerül a kérdés, hogy tanári szemszögből miért lehet említésre érdemes a vizsgált alternatív nyelvoktatási módszer,

milyen újdonságok valósulnak meg tanári oldalról ebben a nyelvtanulási közegben, melyeket esetleg az iskolákban nem teljesen sikerült még realizálni. Elsőként a tanár támogató szerepét emelném ki: a tanár a módszer kidolgozói szerint egyfajta tréner, aki a humanisztikus szemléletnek megfelelően „együtt fut a tanulóval", nem vizsgáztat, hanem segít emlékezni és növelni a kötődéseket. Tanulóorientált oktatást valósít meg: rugalmasan alkalmazkodik a tanulók igényeihez, a rendelkezésre álló tananyagot maga alakítja, az alkalmazott technikákat maga választja meg a tanulók igényei szerint. A tanulók hibáihoz is újfajta hozzáállást képvisel: nem javít, hanem segít a tanulónak helyesen kifejezni magát. Kérdések, szituációs játékok segítségével alkalmaztatja a tanult szavakat, kifejezéseket, szókapcsolatokat, próbálja növelni a kötődéseket, melyek a mentális lexikon felépítésére vonatkozó ismereteink szerint szintén támogatják a nyelvtanulást.

Az iskolai nyelvoktatással szemben tehát a vizsgált alternatív idegennyelv-oktatási módszer az egész embert érzelmeivel együtt tekintetbe vevő, ellazult és kellemes tanulást próbál megvalósítani, amelynek során a tanulók érzelmi gátjainak leküzdése is lehetséges. A tanár ezen kívül a tanulót is a módszerrel szembeni nyitottságra, nyelvtanulási stratégiáinak bővítésére ösztönzi. A kötöttnek tűnő tananyag mögött a speciális igények miatt az iskolához képest nagyobb tanári szabadság valósul meg, lehetőség van szövegek ismétlésére, kihagyására, visszaugrásra, mely az iskolai csoportos nyelvoktatásban, a tantervek előírásainak betartása miatt kevésbé tud megvalósulni. A szövegfeldolgozás módszere is alapvetően eltér az iskolában alkalmazottaktól, hiszen a tanári órára a tanuló már legalább háromszor-négyszer hallgatta és olvasta az adott szöveget, a tanár feladata így elsősorban az emlékeztetés, a hallottak tudatosítása, alkalmaztatása. Mindezt főként szóbeli kommunikáció útján, magolás, szótanulás és nagyobb mennyiségű írás nélkül. Ezzel szemben az iskolában a tanuló legtöbbször az órán találkozik először egy adott szöveggel, ami miatt nehezebb a szöveg által kínált lehetőségek kihasználása.

4. Következtetések, kitekintés

Mindezen különbségek azonban a két idegennyelv-oktatási terület jellegéből is adódnak. Az iskolai oktatás célja ugyanis az általános, széles körű oktatás nemzetközi, valamint hazai sztenderdek alapján (Közös Európai Referenciakeret, NAT). Míg azonban a közoktatásban egy egész generáció többféle idegen nyelvi kompetenciáját kell fejleszteni, addig a magánszféra a piac igényeinek (pl. hatékony szóbeli kommunikáció) kielégítésére specializálódott. Az alternatív idegennyelv-oktatási módszerek rugalmassága, alkalmazkodóképessége azonban együtt jár azzal, hogy gyakran nem megalapozott és empirikusan nem vizsgált, tudományos háttér nélküli innovatív ötletekre építenek, szemben az idegennyelv-tanulással kapcsolatos vizsgálatokra nagy figyelmet fordító iskolai oktatással. Továbbá az iskolai idegennyelv-oktatás legfőbb célja a nyelvvizsgára, érettségire való felkészítés, így nem hanyagolható el a nyelvhelyesség kérdése sem. Ezzel szemben a nyelviskolákban fontos szempont a gyorsaság, és a nyelv használatát megtanuló „ügyfél" célja elsősorban a hatékony kommunikáció (hogy meg tudja értetni magát például külföldi ügyfeleivel).

Az iskolai nyelvoktatás tehát alapvetően vizsgákra készít fel, általános oktatást valósít meg, lassabban képes változni és alkalmazkodni például a megváltozott tanulói

stílusokhoz, stratégiákhoz, a hüvelykujj- vagy Y-generációhoz tartozó tanulócsoportokhoz. Az alternatív nyelvoktatási intézmények működésének legfontosabb alapja azonban a piac, illetve annak igényei. Ebből következően a magánszférában működő nyelvoktatásban dolgozó tanárok a piaci igények kiszolgálóinak tekinthetők, és ennek következtében a látszat ellenére őket is köti egyfajta intézményi korlát. Ez a korlát pedig közel akkora, ha nem nagyobb, mint az állami szférában működő közoktatásban. A tanári szabadság, a tudatos módszertani alkalmazások, a megfontolt és megalapozott tanári lépések így kérdésesek az alternatív nyelvoktatásban.

Mindezen különbségek azonban – legyenek az iskolai oktatást erősítők vagy gyengítők – egyfajta üzenetet hordoznak a közoktatás számára, mely szerint nem mindenhol sikerült még megvalósítani az idegennyelv-tanítás didaktikája, módszertana által előírt célokat, hiszen egyre több nyelvtanuló választ alternatív utakat. Ezeknek az utaknak a megjelenése és térnyerése azt mutatja, hogy lehetséges e célok megvalósítása, részben választ adva arra is, mindezt hogyan lehetne elérni. Ehhez azonban további kutatások szükségesek a tanári szerepek, feladatkörök területén, rajtuk keresztül az idegennyelv-oktatás didaktikájának konkrét gyakorlati megvalósulásáról. A Magyarországon működő egyéb alternatív idegennyelv-oktatási módszerek leíró, valamint értékelő jellegű, tudományos vizsgálata is szükségszerű lenne a közoktatásban elhanyagolt, hiányolt elemek és aspektusok felderítése céljából. Mindezen keresztül lehetőség nyílna az össztanári tudás egységesítésére, az egymástól függetlenül működő oktatási tapasztalatok szintetizálására, hasznosítására, így az idegen nyelvek oktatásának gazdagítására.

Irodalom

Appel, J. 2000. Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. In: *Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung.* Band 1. München: Langenscheidt-Longman.

Byram, M., Risager, K. 1999. *Language teachers, politics and cultures.* Clevedon: Multilingual Matters.

Caspari, D. 2003. *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer – Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Dirks, U. 2000. *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern.* Münster: Waxmann.

Edmonsdon, W., House, J. 2011. *Einführung in die Sprachlehrforschung.* 3. Auflage. Tübingen: UTB/A. Francke Verlag.

Feld-Knapp, I. 2009. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen: Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, L., Masát, A., Tichy, E. (Hrsg.) 2009. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008.* Budapest, Bonn: GUG, DAAD. 60–73.

De Florio-Hansen, I. (Hrsg.) 1998. *Fremdpsrachen Lehren und Lernen. Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern.* Jahrgang 27. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hager, M. 1996. Tapping our representational systems to learn a foreign language: How aspects of Neurolinguistic Programming can assist in learning a foreign language. In: Henrici, G. (Hrsg.) 1996. *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Zur Theorie und Praxis des Sprachunterricht an Hochschulen. Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden.* Jg. 25. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 138–143.

Henrici, G. 2001. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, G. (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache. HSK 19.1.* Berlin: de Gruyter. 841–853.

Holtwisch, H. 1990. *Fremdsprachenlernen alternativ! Untersuchungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode im schulischen Fremdsprachenunterricht.* Bochum: AKS-Verlag.

Jakus, E. 2011. *Alternatives Fremdsprachenlernen außerhalb des schulischen Unterrichts. Suggestopädie in den Brainturbo Sprachschulen in Ungarn.* Budapest: Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Königs, F. 1983. *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Krumm, H.-J. 2003. Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 4. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 352–358.

Krumm, H.-J. 2010. Erforschung des Faktors Lehren. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer C. (Hrsg.) 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 913–917.

Neuner, G., Hunfeld, H. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung.* (Fernstudieneinheit 4). München: Langenscheidt.

Ortner, B. 1998. *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Forum Sprache.* Ismaning: Max Hueber Verlag.

Silva, J., Miele, P. 1994. *Agykontroll.* Budapest: Borsodi Nyomda Kft.

Woods, D. 2000. *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Jászné Kajmádi Mónika

A német mint első idegen nyelv tanításának kihívásai

A differenciált nyelvoktatás szükségessége és módszertani kérdései

Kulcsszavak: német mint első idegen nyelv, differenciálás, tanári tudás, elemzőképesség, nyelvtudás és nyelvi készségek megismerése

1. Bevezetés

A rendszerváltás utáni fellendülést követően a németet első idegen nyelvként tanulók aránya jelentős mértékben visszaesett (Statisztikai tájékoztató 2011), mely sok középiskolában ezen nyelvcsoportok megszűnéséhez vezetett. Emellett iskolarendszerünk sokszínűségének következtében a tanulók nyelvi előképzettségében óriási különbségek mutatkoznak. Mivel a diákok alacsony száma miatt csoportbontásra, azaz külső differenciálásra nem nyílik lehetőség, így az optimális nyelvi fejlődés érdekében a csoporton belüli differenciálás, a tanulóközpontú, egyéni különbségekre reagáló nyelvpedagógiai megoldások kerülnek előtérbe. A német nyelv tanításával kapcsolatban tehát az úgynevezett belső differenciálás kérdésköre, ennek módszertana, az ezzel összefüggő kutatások és kérdésfeltevések nagyon aktuálisnak tekinthetők.

Jelen írásomban röviden körvonalazom a differenciált oktatás elméleti hátterét, majd a differenciálás alapjának tekinthető diagnosztikus célú eljárásokról adok áttekintést. Ezután egy középiskolai mintán (n=38) mutatom be néhány mérési eljárás eredményét. A konkrét vizsgálat kapcsán foglalkozom a kérdéssel, hogy a kvantitatív vizsgálati módszereken túl a szakirodalom tanulsága szerint a tanulóközpontú megközelítés szellemében milyen kvalitatív módszerek állnak rendelkezésre a tanulói tudás alaposabb megismeréséhez. Az esetbemutatást követően felvillantom azokat a speciális kihívásokat, melyek a német mint első idegen nyelvi csoportok tanítása során a tanári munka mindennapos gyakorlatához tartoznak. Ezekre a kihívásokra egy újragondolt tanítási és tanulási kultúra talaján állva, egy új tanári szerepkörből adhatunk megfelelő válaszokat.

2. A differenciálás elméleti háttere

A differenciálás pedagógiai megközelítésből a tanulói különbségekhez való alkalmazkodásként definiálható, adaptív pedagógiaként is említi a szakirodalom. Más szerzőknél a differenciálás módszertanának leírása a pedagógiai folyamatok individualizálásaként szerepel. Német szerzők elkülönítik a külső differenciálás (csoportbontás, iskolatípusok szerinti bontás) és a belső differenciálás témakörét, melynek definíciója Tönshoff alapján így hangzik:

> Azon tanításszervezési eljárások összessége […], melyek egy tanulói csoporton belül azt a célt szolgálják, hogy figyelembe vegyék a tanulók egyéni adottságait és az egyénre szabott tanulási folyamatokat tegyenek lehetővé (Tönshoff 2004: 227).[1]

A differenciálásról való pedagógiai gondolkodást legtöbbször az esélyegyenlőség megteremtése motiválja, de kezdettől fogva felvetődik a tehetséggondozás kérdésköre is (Vojnitsné 2008). Szintén nagy érdeklődésre tart számot az a lezáratlan vita is, mely a homogén és heterogén tanulócsoportok hatékonyságát firtatja (M. Nádasi 2007).

Az idegen nyelv differenciált oktatásáról szólva az egyéni tanulói utak tanulmányozása kerül előtérbe, a konstruktivista tanuláselmélettel összhangban a nyelvtanuló és az általa a célnyelv felé megtett út áll a gondolkodás homlokterében. Empirikus kutatások az idegen nyelvet tanulók egyéni különbségeit veszik górcső alá, a kognitív területeken túl kutatják a motiváció, érzelmi viszonyulások, személyiségjegyek hatását az idegen nyelv elsajátítására (Hoffmann 2010).

> A konstruktivista elképzelésből kiindulva a tanulás egy olyan egyéni folyamatnak tekinthető, mely csak akkor sikerülhet, ha alakításában a tanulók tudatosan és felelősséget vállalva együttműködnek. A diákok aktív szerepet kell, hogy játszanak, és mint a tanításban részt vevő személyeket kell őket kezelni (Feld-Knapp 2011: 630).

A fenti idézet alapján az egyéni tanulási utak figyelembe vétele mellett kérdéses, hogy beszélhetünk-e egyáltalán homogén nyelvi csoportokról? Ha az egyéni utaknak teret kívánunk engedni, a belső differenciálás felé kell tehát lépnünk.

3. Diagnosztikus eljárások a nyelvoktatásban

Az egyéni különbségekre nyitott nyelvpedagógiai gyakorlat során a tanár mennyiségi és minőségi értelemben is kihívások elé kerül. A módszertani felkészültség és rugalmasság mellett a különbségek felismerésének, azok felmérésének képessége is fontos alappillérnek tekinthető.

Míg a tanulók teljesítményének mérése mindennapi tanári gyakorlatunk része, addig a tágabb értelemben vett értékelés, a diagnosztikai eljárások céljairól és következményeiről való gondolkodás egy megújuló tanítási kultúra részét kell képezze. Abban, hogy hogyan mérjük, értékeljük, elemezzük a nyelvtudást, megmutatkozik ugyanis az is, hogy miként gondolkodunk a nyelvtudásról, a nyelvi készségekről, magáról az idegen nyelvi tanulási folyamatról (Albers–Bolton–Jenkins 1995).

A mérések (tesztek, vizsgák) szintjén elkülönítünk objektívnek nevezett eljárásokat, ezeknek leírásával, elemzésével számos szakember foglalkozik (Kniffka 2007). Szintén bevett mérési eljárás az idegen nyelv tanításához kapcsolódóan a nyelvi szintfelmérés, mely legtöbb esetben a csoportbontást készíti elő, de szerepe a tervezési folyamatok előkészítésében sem elhanyagolható (Vollmer 2007).

A mérésen túlmenően diagnosztikus célú vizsgálatnak tekinti a szakirodalom a megfigyelést, az önértékelést, a folyamatos értékelést is. Példaként szeretném említeni a DaZ, a német mint második nyelv területét, mert az itt kialakult és elterjedt diagnosztikus gyakorlat tanári eszköztárunkat a német mint idegen nyelv tanításának területén is gazdagíthatja. A DaZ a természetes körülmények (pl. migráció) hatására, legtöbbször nem intézményes keretek közt történő nyelvelsajátítást tanulmányozza. A direkt és objektív mérési eljárások mellett standardizált diagnosztikus eszköznek tekinthetik a tanulói nyelv elemzésében a megfigyelést, szubjektív módszereket, önmegfigyelést is (Haug–Rother 2011).

Széles körben alkalmazzák a profilanalízis módszerét is. A profilanalízis nem a mérés területén, a nyelvtudás minősítésében, hanem a diagnózis felállításában, a fejlesztési területek meghatározásában játszik fontos szerepet. A tanulói nyelv empirikus kutatásának eredményeit felhasználva jutottak a kutatók arra a megállapításra, hogy bizonyos, főleg szintaktikai szerkezetek elsajátítása egy előre meghatározott sorrendben történik (Grießhaber 2006). Ezt a német mint második nyelv köréből származó elméletet az óriási esetszámmal dolgozó svájci DiGS Projekt a németet mint idegen nyelvet tanulók körében is megvizsgálta és igazolta (Diehl 2000), így a tanulói nyelv tanulmányozása által a tanulói szükségleteket is fel tudjuk térképezni.

A tanári elemzőképesség eddig felvázolt elemeit gazdagíthatja még a tanulói motivációval, tanulótípusokkal, tanulási stratégiákkal kapcsolatos tanári tudás is. Összegzésképp elmondható, hogy ezen ismeretek és technikák tanári gyakorlatba való átültetése nemcsak a heterogén csoportok oktatását alapozhatja meg, de (látszólag) homogén nyelvi csoportok tanítása során is hasznos. Ezen eljárások ugyanis a tanulóközpontú oktatás, az autonóm tanulói magatartás kialakítása felé vezető úton a tanári munka szerves részét képezhetik.

4. Esettanulmány

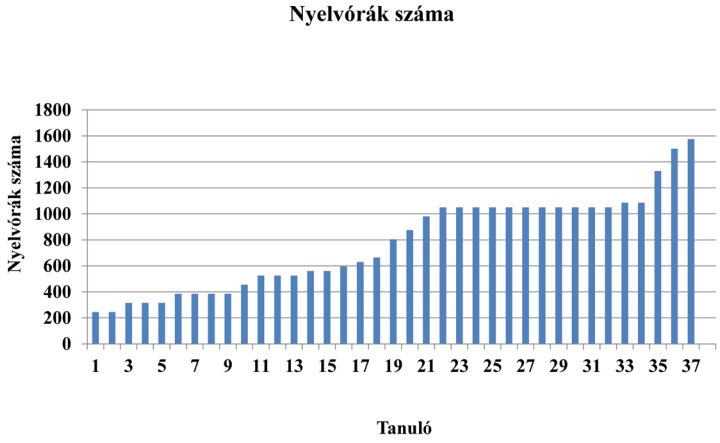
Gimnáziumi tanárként napi szinten találkozom azokkal a nehézségekkel, kihívásokkal, melyek elé a differenciált oktatás állít. A felvetődő kérdésekre választ keresve első lépésként esettanulmányt készítettem. Esettanulmányomat a 2011/12-es és a 2012/13-as évben iskolánkban németet első idegen nyelvként tanuló 38 diák körében végeztem.[2]

Gimnáziumunk három párhuzamos osztályába évfolyamonként 102 tanuló jár. A pár évvel ezelőtti 14–17 fős német csoportok után most 21–22 fő tanul németet első idegen nyelvként. A tanulók eddigi németóráinak számát mutatja az 1. ábra.

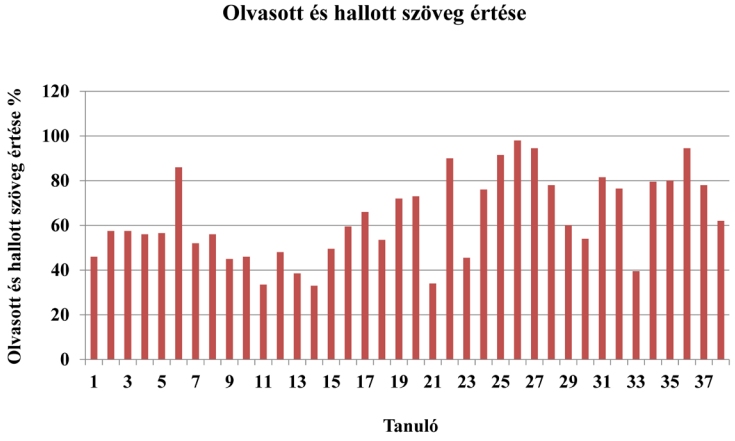
A felmérés tanulsága szerint azok a tanulók, akik a németet első idegen nyelvként emelt óraszámban vagy nemzetiségi tanterv alapján tanulták, az első hat évben mintegy négyszer annyi németórán vettek részt, mint társaik.

A már említett 21, illetve 22 németes tanuló a felvázolt külső körülmények miatt egy nyelvi csoportban kezdi meg a munkát. Az eddigi óraszámok vonatkozásában igen heterogén csoportban az iskolánkba való felvételkor különböző felméréseket végzünk. Ennek célja nem a csoportbontás, a külső differenciálás kereteinek felállítása; a belső differenciálást előtérbe állító munka tervezése miatt van szükségünk ezekre a felmérésekre. A 2. ábra egy úgynevezett objektív mérési eljárás, a receptív nyelvi készségeket (olvasásértés, hallás utáni értés) A2-es szinten mérő teszt eredményét mutatja.

Mint a 2. ábrán bemutatott eredményekből látszik, az eddigi németórák száma és a receptív készségek szintje nem minden esetben korrelál egymással. Feltevésem és a szakirodalom tanulsága szerint az egyéni különbségek mellett ebben a tanítás minősége is szerepet játszhat.

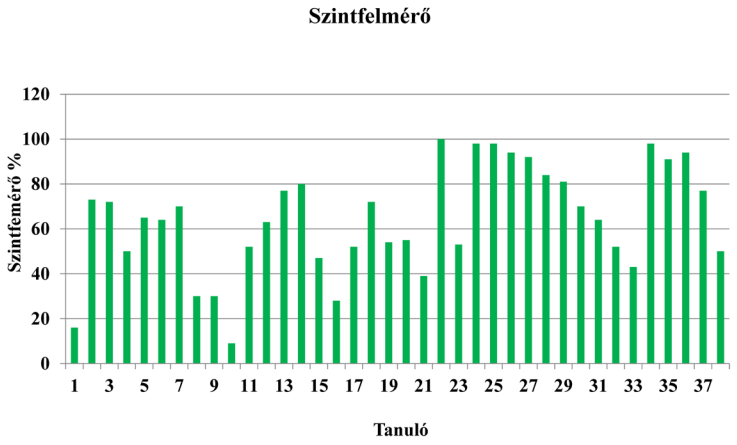


1. ábra
A tanulók németóráinak száma



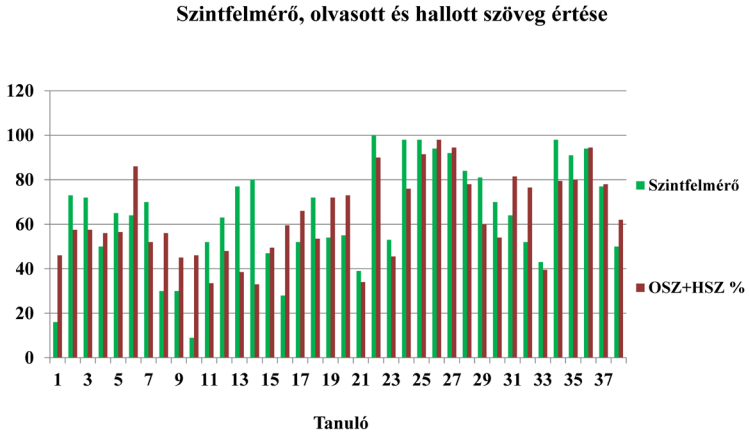
2. ábra
A receptív nyelvi készségeket mérő teszt eredménye

Szintfelmérő feladatlapunk több nyitott kérdéssel nagyobb teret engedett a tanulói kreativitásnak, a hangsúlyt inkább a produktív nyelvi készségek mérésre fektettük. Ez a gyakorlat közelebb áll az általunk használt nyelvtanítási módszerek, főleg a szövegmunka kapcsán az iskolában alkalmazott feladatokhoz (Nissen 2007). A 3. ábrán elénk táruló kép tanulságai szerint itt sem figyelhettük meg minden esetben összefüggést az általunk mért nyelvi szint és az eddigi órák száma közt.



3. ábra
A produktív nyelvi készségeket mérő teszt eredménye

Egymás mellé állítva a két mérési eljárás segítségével kapott eredményeket, egy még színesebb, sokrétűbb összkép bontakozik ki. A belső differenciálás fontossága mellett ez ráirányítja figyelmünket a diagnosztikus eljárások jelentőségére is. A nyelvtudás ugyanis nem statikus állapot, hanem dinamikus folyamat. A differenciálás kereteinek, módszereinek kialakításakor mindenképp egy több szempontú, rugalmas tanári megközelítés szükséges.



4. ábra
A receptív és a produktív készségeket mérő tesztek eredményeinek összevetése

5. A differenciált nyelvoktatás módszertani kérdései

A differenciálásról szóló, eredendően pedagógiai szakirodalomból származó eredményeket a német mint idegen nyelv tanítás is átültette. Ennek alapján körvonalazódik három olyan fontos terület, melyre a továbbiakban ki szeretnék térni: a követelmények, a differenciálás szempontjai és a tanulók kiválasztása, a tanulói önállóság (Tönshoff 2005).

A differenciálás kapcsán megfogalmazható egyik alapvető kérdés, hogy a különbségekre nyitott oktatás azonos követelményrendszer alapján ugyanazt a kimeneteli pontot várja-e el a tanulóktól, vagy maga a követelményrendszer is heterogén. Ennek iskolai keretek közt tantervi vonatkozásai vannak, megoldási javaslatként megszületett a kétszintű tantervek gondolata, mely megfogalmazza az alapvető követelményeket (a fundamentumot) és az erre épülő, ezt kiegészítő tartalmakat (az additumokat) is. Ez az elképzelés a tananyagok fejlesztésében is megjelenhet, és szoros összefüggésben áll az iskolai értékelés gyakorlatával is.

A differenciált munka tervezésekor felmerül, hogy milyen szempontot, illetve szempontokat választunk a differenciálás alapjául. Ha csak a teljesítményt, a nyelvtudást választjuk rendező elvként, könnyen két táborra szakad a tanulók közössége, szinte egy csoporton belüli kvázi csoportbontásként a meglévő különbségek felerősödésével számolhatunk. Ha egyéb rendező elveket, mint pl. az érdeklődést, tanulási stratégiákat is figyelembe vesszük, sikerülhet a gyengébb teljesítményűek erősségeit kihasználva minden tanulót optimális módon fejleszteni.

A differenciálásnál a tanulók kiválasztása történhet a tanár által. Itt a fent említett tanári elemzőképesség kerül előtérbe. Hosszú távon azonban a tanulók helyes önértékelésének kialakításával, a felelős döntésre való neveléssel a tanulói autonómia erősítése a cél (Krumm 2006).

A tanár részéről mindez a nyitott légkör mellett olyan előkészítő munkát kíván, melyben az egyéni utaknak megfelelően többféle feladatmegjelölés is helyet kap. Az ilyen irányú tananyagfejlesztés, a differenciáló tanári munkát támogató tananyagok égetően szükségesek.

6. Összegzés

A német mint első idegen nyelv megtartása iskolarendszerünkben nemcsak hagyományaink miatt indokolt, de számos tanulmány támasztja alá ennek szükségességét a többnyelvűség felé vezető úton. Ezzel összefüggésben és a vázolt esettanulmány tanulságai alapján időszerű kiemelni a belső differenciálás fontosságát, mint választ a német nyelv hazai oktatásában kialakult helyzetre, és mint a szak megerősödésének lehetőségét.

A belső differenciálás útján járó oktatás eszközei a tanár részéről mennyiségi és minőségi jellegűek. A tanártól egy új tanulási kultúra talaján a következő kompetenciákat kívánja: rugalmasság, innováció és perspektívaváltás. A differenciált munkához a diagnosztikus eszközök megismerése, ezek alkalmazása, az erről való tanári gondolkodás fejlesztése kívánatos.

Ennek záloga egy olyan sokrétű tanári tudás, melynek egyik alappillére az elemzőképesség, a nyelvtudás és nyelvi készségek több szempontú megismerésének képessége.

Jegyzetek

[1] A német nyelvű idézeteket Jászné Kajmádi Mónika fordította.

[2] Köszönettel tartozom Szabó Éva kolleganőmnek az adatgyűjtés és -kiértékelés területén nyújtott segítségen túl a differenciált nyelvoktatásról folytatott gondolatébresztő beszélgetésekért.

Irodalom

Albers, H. G., Bolton, S., Jenkins, E. M. 1995. *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen.* Berlin, New York: Langenscheidt.

Diehl, E. et al. 2000. *Grammatikunterricht: alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch.* Tübingen: Niemeyer.

Feld-Knapp, I. 2011. Cathedra Magistrorum - Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, L., Laczkó, K., Tóth, K. (szerk.) 2011. *Lustrum*. Budapest: Typotex. 623–637.

Grießhaber, W. 2006. *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lernersprachenanalyse.* http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tlernendeunterstuetzen06.pdf (Letöltés ideje: 2013. június 13.)

Haug, S., Rother, N. 2011. Sprachstandsmessung bei Migranten aus interdisziplinärer Perspektive. *Deutsch als Fremdsprache* 1. szám. 3–11.

Hoffmann, S. 2010. Heterogenität und Differenzierung. In: Hallet, W., Königs, F. G. (hrsg.) 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 160–164.

Kniffka, G. 2007. Prüfen und Bewerten. In: Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (hrsg.) 2007. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. 373–377.

Krumm, H. J. 2006. Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, I. (Hrsg.): *Lernen lehren – lehren lernen*. Budapest: ELTE Germanistisches Inst. 60–75.

M. Nádasi M. 2007. *Adaptivitás az oktatásban*. Budapest: Eötvös Kiadó.

Nissen, R. 2007. Formen der Leistungsmessung in der unterrichtlichen Praxis. In: Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (Hrsg.) 2007. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. 370–373.

Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2010/2011. 2011. Budapest. http://www.kormany.hu/download/4/45/50000/Oktat%C3%A1si%20%C3%89vk%C3%B6nyv-2010.pdf (Letöltés ideje: 2013. június 13.)

Tönshoff, W. 2004. Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). *Deutsch als Fremdsprache* 4. szám. 227–231.

Tönshoff, W. 2005. Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (II). *Deutsch als Fremdsprache* 1. szám. 13–17.

Vojnitsné Kereszty Zs., Kókayné Lányi M. 2008. *Könyv a differenciálásról*. Budapest: Educatio.

Vollmer, H.J. 2007. Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick. In: Bausch, K.R., Christ, H., Krumm, H.J. (Hrsg.) 2007. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. 365–370.

Joachim László

Kérdések és dilemmák morfológiai információk szótári megadásával kapcsolatban

Egy magyar tanulói szótár előkészítése során felmerült szempontok

Kulcsszavak: morfológia, lexikográfia, szócikkekben megadott szóalakok, tipikus és sajátos morfológiai jelenségek, szótár

1. Bevezetés: a téma helye az idegennyelv-oktatásban és a dolgozat fókusza

Az idegennyelv-tanításban egy-egy szó bemutatásához az adott szó megfelelő alakjainak ismertetése, magyarázata is feltétlenül hozzátartozik (Giay 1998), nyelvünkben ugyanakkor számos olyan szótő, illetve toldalék van, amelynek használata során az idegen anyanyelvű nyelvtanulók könnyen problémákba ütközhetnek. Nem minden esetben lehet könnyen megjegyezhető és jól alkalmazható szabállyal szolgálni, ennélfogva bizonyos morfológiai információknak a tanulói szótárakban is meg kell jelenniük (Magay 2004: 60, Atkins–Rundell 2008: 207, 220), hiszen ezek (a nyelv- és nyelvtankönyvekkel szemben) valamennyi kivételt, illetve problematikus formát feltüntethetik. A témának külön aktualitást ad, hogy a nyelvtechnológia számos olyan lehetőséget kínál a morfológiai információk összegyűjtése, feldolgozása és szótárakban való megjelenítése terén egyaránt (korpusznyelvészet, elektronikus szótárak), amelyek a magyar mint idegen nyelv tanulói számára készített legtöbb szótár szerkesztésének és megjelenésének idejében még nem voltak hozzáférhetőek, illetve még nem terjedtek el.

Továbbra is kérdés ugyanakkor, hogy melyek azok az alakok, amelyeknek a (tanulói szótárakban történő) megadása a leghatékonyabban segíti a nyelvtanulókat – a dolgozat az ezzel kapcsolatos sajátos eseteket és dilemmákat veszi végig, a témát elsősorban szerkesztői nézőpontból tárgyalva. A dolgozat alapfeltevése, hogy a jelenlegi szótári gyakorlatnál (akár jóval) több morfológiai információ feltüntetése is lehetséges, és ez szükséges is lehet a szótárakat használó nyelvtanulók szempontjából.

A dolgozat témáját és nézőpontját egy tanulói szótár szerkesztésének előmunkálatai adták. A Református Misszió Központ – Menekültmisszió Iskolai Integrációs Programjának keretében – kezdő nyelvtanulók számára készített magyar–szomáli kétnyelvű tanulói kisszótár jelenik meg (a 2013/2014. tanév során), amelynek elektronikus változata interneten mindenki számára ingyenesen elérhető lesz. A szótár szomáli nyelvű részeinek szerzője, illetve fordítója Tukale Hussein Muhyadin, a projekt az Európai Menekültügyi Alap támogatásával valósul meg. A gépesítéssel kapcsolatban jelenleg a MorphoLogic nyelvtechnológiai céggel folynak előzetes egyeztetések.

A dolgozat célja azon dilemmák megosztása, amelyekkel az eddigi munka során találkoztam a szócikkek morfológiai információival kapcsolatban. Remélem, hogy ezek végiggondolása mások szótárszerkesztői, illetve tanári munkáját is segítheti, és így közvetetten végül a magyarul tanulók számára is hasznosnak bizonyul.

2. A szófajok és a jelek, ragok egymáshoz rendelésének nem tipikus esetei

Egy adott szófaji kategória elemei nem feltétlenül kapják meg az adott szófajra egyébként általában jellemző jeleket, ragokat (így nem minden melléknév fokozható, l. *nőtlen*, *feliratos,* vagy nem minden főnév használható többes számban, pl. *gondolkodás*). A **hiányos paradigmájú szavak** (H. Varga 2012: 88) esetében ez a jelenség különösen szembetűnő: például a *szokik* segédige jelen idejű paradigmája nem létezik (l. még a *csuklik, ízlik* kötőmódú/felszólító módú alakjait, a *nincs* első és második személyű formáit). Némely esetben egy-egy szó csak bizonyos jelentésében hiányos paradigmájú, l. a tágabb értelemben vett plurale tantumok (pl. *választás* és *választások*, vö. H. Varga 2012: 92), illetve ilyen például a *kell* forma segédigei *(valakinek kell valamit csinálni)*, ill. igei *(valami / valaki kell valakinek)* értelemben.

A jelentéssel/mondatrészi szereppel is összefügghet, hogy (a szófajiságból többékevésbé következő végződések mellett) **milyen toldalékok járulhatnak az egyes szavakhoz.** Ezek egy részét érdemes megadni bonyolultságuk miatt, például a (magyarországi) városneveknél vagy bizonyos közneveknél nehézséget okozhatnak a nyelvtanulók számára az irányhármasság helyhatározóragjai (pl. állomáson, de *megállóban*; *iskolában*, de *egyetemen*); az időhatározói szerepű ragos főnevek is problémát jelenthetnek (pl. *télen, nyáron,* de *tavasszal, ősszel*).

3. Ingadozó formák

Ingadozó formák esetén érdemes **gyakorisági szempont**okat is figyelembe venni (pl. az MNSZ vagy más, az adott tanulói szótár szempontjából releváns korpusz példái, illetve bizonyos esetekben esetleg a Google keresője alapján). Természetesen előfordulhat, hogy az alakok egyformán elterjedtek és elfogadottak, ilyen esetben mindkét forma feltüntetése jogos lehet, például *képezem/képzem* (Hegedűs 2005: 41). Ugyanakkor nem érdemes abszolút jelentőséget tulajdonítani a gyakoriság szempontjának, hiszen az újabb alakváltozatok megjelenése és elterjedtsége akár nyelvi változásra utaló tendenciát is mutathat, például a gyakoribb *ugrana* mellett Hegedűs (2005: 41) a ritkább *ugorna* alakot is elfogadhatónak tartja (l. még: *gyümölcslevek* és *gyümölcslék,* H. Varga 2009: 189). Ha nagy a két alak gyakorisága közötti különbség, akkor a ritkább alak felvételén vagy kihagyásán érdemes elgondolkozni (pl. *emlékeztek és emlékszetek*, vö. MNSZ, Google, Keszler 2000: 101). Egy ponton túl a hasonló példák nyelvi változással kapcsolatos, sőt akár nyelvhelyességi kérdéseket is felvethetnek.

Nem szabad elfeledkezni az ingadozó formák azon eseteiről sem, **amikor az alakváltozatok jelentése, stílusa, funkciója eltér** egymástól (pl. *emlékszik/emlékezik,* H. Varga 2009: 192–193*)*, hiszen a jelentéskülönbségre, stílusbeli eltérésre történő utalás is hozzátartozik a különféle morfológiai alakok magyarázatához. Egy-egy példa megadásával kapcsolatban a döntésnél érdemes figyelembe venni a szótár, szószedet által megcélzott nyelvi szintet is.

4. Az információk mennyisége és megadásának módja a szócikken belül

Rendkívül lényeges szempont, hogy **a megadható információk közül mekkora mennyiség az, ami még szükséges, illetve áttekinthető/befogadható a felhasználók számára** – az egyes alakok szintjén ez világos elvek alapján hozott egyéni szerkesztői

döntéseket igényel. Kérdés lehet például, hogy csak a rendhagyó/(egyszerű) szabályokba nem foglalható formákat érdemes feltüntetni (pl. a *vasárnap* jellemzően nem kap *-on* végződést; *bankban*, de *postán*; az adott szófaji kategória többé-kevésbé minden eleméhez járuló toldalékok között is sok ilyet találunk, vö. *gázt*, de *házat*), vagy pedig a gyakori, de szabályos végződések közül is érdemes megadni azokat, ahol egyébként több (analógiás vagy éppen kontrasztív alapon) logikusnak tűnő lehetőség is adódna a nyelvtanulók számára (pl. *szeptemberben*, *hétfőn*, illetve magyar–szomáli vonatkozásban ilyen az *augusztusban* is, mivel a *Mi?* és a *Mikor?* kérdésre a szomáliban egyaránt *agoosto* a válasz).

A szükségesnek ítélt **formákat meg lehet adni a szócikkben egyéb alakként**: alapvetően minden, az adott szófajú szónál megadott formát azonos sorrendben, struktúrában feltüntetve (pl. *iskola – iskolát, iskolák, iskolája*), a további alakok esetében pedig valamilyen módon a jelentésre is utalva. (Jó megoldás lehet a kapcsolódó kérdőszóra adott válaszként történő szerepeltetés, pl. *Mikor? – tavasszal*, és/vagy a jelentés más nyelven történő megadása is.) Természetesen nem csak az egyéb alakként való megadás az egyetlen megoldás, hiszen tanulói szótárak esetében „a használók elsősorban a példákat keresik, és abból vonják le a nyelvtani (mondattani) szabályokat, semmint fordítva" (Magay 2006: 67). A **példamondatokban** történő megadás előnye, hogy ezek a használattal (például a névelőhasználattal) kapcsolatban többletinformációkkal is szolgálhatnak, bizonyos esetekben pedig (pl. az utalószavak vagy a személyes névmások személyragos alakjai utaló/helyettesítő funkcióban) a kontextusban történő szemléltetés különösen szükséges. A példamondatok nemcsak nyelvtanulási céllal írott szövegekből származhatnak, hanem lehetnek élőnyelvből (korpuszból) vettek is (különösen haladóbb szinten), lásd például a *Collins COBUILD English Language Dictionary*t (Magay 2006: 68). A hellyel való takarékosság legfeljebb a nyomtatott szótáraknál lehet szempont, de még esetükben is alighanem inkább az lehet a fontosabb kérdés, hogy milyen mennyiség kezelhető még hatékonyan a felhasználók szempontjából.

Ez a mennyiség nem feltétlenül azonos minden nyelvtanuló esetében, így a szerkesztő a felhasználókra is bízhatja a mennyiségi kérdések egy részének eldöntését azzal, ha **opcionálisan megjeleníthető** formában is megad bizonyos **információ**kat: egy elektronikus szótár esetében a felhasználók is be tudják állítani, milyen formák jelenjenek meg (vö. a kiejtés kapcsán Prószéky 2004: 82), például aszerint, hogy meddig jutott, és aktuálisan éppen mit tanul az illető. Ez a jelenlegi gyakorlatban szokásosnál akár jóval több alak megadását is lehetővé teszi, hiszen a képernyőn adott esetben felesleges helyet foglaló, zavaró információkat a felhasználók egészen egyszerűen kikapcsolhatják, illetve csak igény esetén jelenítik meg, vagyis (a megadott lehetőségek korlátain belül) ők dönthetnek arról, mely információkra tartanak igényt és melyekre nem. Nyomtatott szótárban is létezik ilyesmi: a *Le Petit Robert Micro* 2002-es kiadása például az összes igetípus ragozott alakjait megadja a függelékben, a szócikkekben pedig már csak a ragozási mintákból felállított kategória kódjára hivatkozik (pl. így: „conjugation 44"). Persze nem biztos, hogy a nyelvtanulók veszik a fáradságot a szócikkek és a függelék közötti lapozgatásra, a lehetőségük azonban megvan az adott információhoz való hozzáférésre, a formák pedig nem foglalnak sok helyet, ill. nem teszik nehezen áttekinthetővé a szócikket.

5. Mi számítson önálló címszónak?

Ha már eldőlt, hogy milyen formákat adnak meg az egyes szavaknál, akkor arra a kérdésre is érdemes választ találniuk **a szerkesztők**nek, hogy **mely formákat adják meg önálló szócikkben, melyeket utaló szócikkben, és melyek azok, amelyeket egy másik címszó részeként** szerepeltetnek. Ugyanezek a kérdések elektronikus szótárak esetében is felmerülnek, de a kereshetőség miatt ott jóval kisebb súllyal, hiszen tetszőleges számú utaló szócikk irányíthatja át a felhasználókat a vonatkozó valódi szócikkhez bármiféle kényelmetlenség (pl. lapozgatás) nélkül (Prószéky 2004: 82), és ha a keresett szót tartalmazó minden szócikk találatot jelent, akkor az fel is oldja a dilemmát.

Egy adott szócikkben a morfológiai alakok között bizonyos **képzett formák** is feltüntethetők (felmerülhet például a ható képzős vagy az igenévképzős formák megadása), míg más képzett alakok szerepeltetése inkább önálló címszóként szerencsés. Pálfy (2002: 76) szerint a képzett szavak közül azokat kell felvenni a szótárba, „amelyeknek a jelentése nem következtethető ki az alkotóelemekéből, de fel kell venni azokat is, amelyeknek az idegen nyelvű megfelelőit az átlagos szótárhasználó nem tudja az ismeretei alapján generálni". Ezekben az esetekben szerintem is kézenfekvőnek látszik az önálló címszóként történő megadás. Vannak olyan esetek is, amelyekben **némelyik, az adott szófajnál megadandó forma már többé-kevésbé lexikalizálódott**, önálló jelentéssel is bír, pl. a *komolyan* 'tényleg' jelentésben partikula, ugyanakkor melléknévként is létezik (vö. még a jelentéskülönbséggel járó ingadozó alakokat, alakváltozatokat, pl. *daruk* és *darvak*, hiszen esetükben két külön szóról beszélünk, H. Varga 2009: 189, 194). Természetesen átmeneti, dilemmát okozó példákat is találhatunk.

Pálfy képzett szavakkal kapcsolatban megfogalmazott elvének továbbgondolása is felvethető ugyanakkor: **mi a helyzet az olyan, a címszótól nagy mértékben eltérő (esetleg a vonatkozó szócikkekben is megadott) alakokkal, mint például az *enyém*, a *titeket vagy* a *benneteket?*** Az ilyen alakokat jellemzően nem tekintik önálló szónak, ennélfogva a magyar anyanyelvűek számára készített szótárak nem is szokták feltüntetni őket. Kezdő nyelvtanulók számára ugyanakkor nem feltétlenül következtethetőek ki, így alighanem mégiscsak érdemes legalább utaló szócikként feltüntetni az ehhez hasonló alakokat (vö. Magay et al. 1991), az inkább passzív orientációjú szótárakban annál is inkább, mivel a nyelvtanulók a toldalékolt alakkal találkoznak a szövegekben (és nem biztos, hogy utaló szócikk segítsége nélkül is eljutnak pl. az *enyém* vagy a *benneteket* formától az *én,* illetve a *ti* szócikkhez). Hogy mely alakokat adjuk meg önálló, illetve utaló szócikkben, természetesen szerkesztői döntés kérdése. A döntés során a nyelvi és nyelvpedagógiai szempontok mellett azt is mérlegelni kell, hogy az utaló szócikkek helytakarékosak ugyan, a lapozgatás ugyanakkor nem túlságosan felhasználóbarát megoldás (a semminél azonban alighanem mégiscsak jobb). A dilemma elektronikus szótáraknál elegánsan feloldható azzal, ha a toldalékolt alakokra történő keresés is az adott szócikkhez irányítja az olvasót – ez hasznos lehet, különösen kezdő nyelvtanulók számára, akik nincsenek még komolyabb alaktani ismeretek birtokában (vö. Prószéky 2004: 82–83).

Irodalom

Alain, R., Drivaud, M. H., Morvan, D., de Bessé, B. 2002. *Le Robert Micro. Dictionnaire d'apprentissage de la langue francaise*. Paris: Dictionnaires Le Robert / VUEF.

Atkins, B. T. S., Rundell, M. 2008. *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.

Giay B. 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay B., Nádor O. (szerk.) 2001. *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Pécs–Budapest: Janus/Osiris. 351–390.

Hegedűs R. 2005. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Kiadó.

H. Varga M. 2009. Megjegyzések a terminológiaalkotás módjaihoz – a szóalakhasadás I. A tőváltozatokra kiterjedő jelentésmegoszlások. *Magyar Terminológia* 2. évf. 175–190.

H. Varga M. 2012. A magyar szókészlet hiányos paradigmájú főnevei. A plurale tantumok. *Magyar Nyelvőr* 136. évf. 1. szám. 88–96.

Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Magay T. 2004. Szó, ami szó: Lexikológia és lexikográfia angol nyelvtudományi megközelítésben. In: Fóris Á., Pálfy M. (szerk.) 2004. *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta. 53–71.

Magay T. 2006. Tanulói szótárak: múlt és jelen. In: Magay T. (szerk.) 2006. *Szótárak és használóik. Lexikográfiai füzetek 2*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 57–93.

Magay T., Mentlné Láng I., Skripecz S., Rátz O., Végh B. (szerk.) 1991. *Útiszótár/Tourist's Dictionary. (Angol–magyar, magyar–angol szótár.)* Budapest: Akadémiai Kiadó.

MNSZ = Váradi T. et al. 2005. *Magyar Nemzeti Szövegtár*. Budapest. (http://mnsz.nytud.hu)

Pálfy M. 2004. Szótári típus és címszóállomány. A címszókiválasztás szempontjai. In: Fóris Á., Pálfy M. (szerk.) 2004. *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta Kiadó. 72–80.

Prószéky G. 2004. Az elektronikus papírszótártól az „igazi" elektronikus szótárak felé. In: Fóris Á., Pálfy M. (szerk.) 2004. *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta Kiadó. 81–87.

KERTES PATRÍCIA

A metapragmatikai tudatosság szerepe és funkciója az idegen nyelvi szövegalkotási képesség fejlesztésében

Kulcsszavak: a német mint idegen nyelv szakdidaktikája, szövegalkotás, metapragmatikai tudatosság, szakdidaktikai eszköztár, portfólió

1. Bevezetés

Az alábbi cikk a német mint idegen nyelv szakdidaktikájának egy fontos részterületére, az írásbeli szövegalkotási képesség fejlesztésének lehetőségeire fókuszál. Ezen a területen belül a szövegalkotás során megnyilvánuló tudatosság szerepét helyezi a középpontba, érvelő esszék elemzése révén bemutatja a nyelvi tudatosság megnyilvánulását a szövegekben, valamint javaslatokat tesz a szövegalkotási képesség e szempontból történő fejlesztésére.

2. Az írásbeli szövegalkotásra vonatkozó célok a német mint idegen nyelv szakdidaktikájában

A német mint idegen nyelv szakdidaktikájával kapcsolatos kutatások kiindulópontját a szakterület önmeghatározása és célkitűzéseinek áttekintése jelenti. A német mint idegen nyelv a germanisztika egyik szakterületeként olyan önálló, egységes és egyenrangú diszciplína, amely az oktatási gyakorlat során felmerülő kérdésfelvetéseket egy elméleti keretbe ágyazva válaszolja meg (Götze–Suchsland 1996, Helbig 1997, Feld-Knapp 2012).

Az intézményes keretek között történő idegennyelv-oktatásban a kezdetek óta fontos szerepet töltenek be a szövegek: az idegen nyelvek elsajátítása szövegek segítségével történt anélkül, hogy azok nyelvi és didaktikai funkciója a tudományos diskurzus tárgyát képezte volna (Börner 1989). Az írásbeli szövegalkotási képesség fejlesztésének szerepe az idegennyelv-oktatás szakdidaktikájában lezajló kommunikatív fordulatot követően került az előtérbe, a kommunikatív kompetencia mint fejlesztési cél megfogalmazásával. A kommunikatív kompetencia különböző, egymásra ható kompetenciák komplex összessége, így a nyelvi, szociolingvisztikai, stratégiai, szociális, szociokulturális és diskurzuskompetencia is előfeltételei a nyelvi cselekvőképesség sikerének (Bausch–Christ–Krumm 2007).

Ahhoz, hogy a tanulók nyelvi interakcióikat autentikus nyelvi közegben valósíthassák meg, autentikus nyelvi közeggel kell találkozniuk az idegennyelv-oktatás során. Ezt az autentikus nyelvi közeget egy olyan szövegtől szövegig vezető út teremti meg (Krause 1996), amelyen a szöveg az idegen nyelvet nemcsak autentikus módon teszi hozzáférhetővé, hanem amelyen a szöveg az interakcióban résztvevők nyelvi cselekvésének eleme is. Ebben az értelemben a szöveg sokrétű szerepben fordul elő az

idegennyelv-oktatásban, így a bemeneti és kimeneti, valamint a közlési, minta- és ellenőrzési funkciót is betöltheti (Feld-Knapp 2005). E sokrétű funkció azonban csak akkor érheti el a célját, ha a szövegtől szövegig vezető út olyan tematikájú szövegek mentén halad, amelyek megszólítják a nyelvtanulókat, amelyek megfelelnek koruknak, köthetők előzetes ismereteikhez, és tükrözik érzelemvilágukat.

Bár a kommunikatív kompetencia mint célkitűzés az írásbeli és a szóbeli képességek fejlesztésének egyenrangú szerepét hangsúlyozza (Bausch–Christ–Krumm 2007), ezen elméleti irányelv gyakorlatba való átültetése gyakran nehézségekbe ütközik. Ennek a problémának az oka a szóbeli képességek fejlesztésének egyoldalú középpontba helyezése oly módon, hogy a nyelvi eszközök kommunikációban betöltött funkciója nagyobb hangsúlyt kap, mint azok formája, azaz nyelvtani és lexikális sajátosságai. Ennek a jelenségnek a következményeivel az írásbeli szövegalkotási képesség fejlesztésében is számolni kell, hiszen a receptív és produktív képesség fejlesztése csak a nyelvi eszközök formális és funkcionális sajátosságainak megismerésével válik lehetővé (Feld-Knapp 2010).

Ha a nyelvi cselekvőképesség fejlesztése csak a szóbeli képességek fejlesztésére és az ahhoz szükséges nyelvi eszközök elsajátítására korlátozódik, háttérbe szorulnak olyan képességek, amelyek az írásbeli szövegalkotási képesség szempontjából nagy jelentőséggel bírnak, így a kognitív stratégiák ismerete és használata és a nyelv(használat) reflektálásának képessége (Bausch–Christ–Krumm 2007). Ezeket a képességeket a nyelvi tudatosság *(language awereness)* fogalma foglalja magába, amely Rampillon definíciója szerint „ein Sprache, Kommunikation und Lernen integrierendes und auf metakognitive Reflexionen zum Fremdsprachenlernen abzielendes Konzept" (Bausch–Christ–Krumm 2007: 337). A nyelvi tudatosság ebben az értelemben három komponensből tevődik össze, melyek a következők: *linguistic awereness* (a nyelv rendszerének ismerete és a nyelvi képességek), *communicative awereness* (a nyelv működéséről való tudás, így kommunikációs stratégiák és azok használata) és *learning awereness* (tudatos nyelvtanulói magatartás, a tanulási, gondolkodási és problémamegoldói stratégiákról való tudás) (Bausch–Christ–Krumm 2007). Mindez egy olyan oktatás keretében valósítható meg, amely az autonóm nyelvtanulói magatartást tekinti kiindulópontjának:

> … das eigene Lernen verantwortlich in die eigene Hand zu nehmen, [...] Lernziele, Inhalt und Progression bestimmen zu können, die eigene Lernmethode und Techniken auswählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können (Wolff 1996: 554–555).

3. A szövegnyelvészet szerepe a német mint idegen nyelv szakdidaktikájában

A német mint idegen nyelv szakdidaktikája számos tudományág eredményeinek segítségével válaszolja meg az oktatási gyakorlat során felmerülő kérdésfelvetéseket. A szövegalkotás területén történő kutatások elsősorban a szövegnyelvészet eredményeire építhetnek, különösen a kognitív szövegnyelvészeti irányzatok kutatási eredményei bizonyulnak fontosnak és nélkülözhetetlennek a szövegdidaktikai álláspontok kialakításában (Schoenke 2005).

A szövegalkotás folyamatában a szövegalkotó különböző fokú tudatossága nyilvánul meg, pragmatikai tudatossága mindazokat a műveleteket jelenti, amelyeket a

szövegalkotó végrehajt a szöveg keletkezése során, a metapragmatikai tudatosság pedig a nyelvi tevékenységre történő reflexió, amelynek során a szövegalkotó a saját szövegére reflektál (Verschueren 1999). A pragmatikai, illetve metapragmatikai tudatosságának mértéke az egyes szövegtípusok függvényében változik; a jelentésképzést nagymértékben befolyásolhatja, hogy a szövegalkotó milyen mértékben használja a metapragmatikai tudatosság jelzéseit (Tátrai 2011). A metapragmatikai tudatosság, a nyelvi tevékenységre történő reflexió nyelvi kifejezői a metapragmatikai jelzések, így a diskurzusdeixis, a diskurzusjelölők, a kognitív igék, az idézés, amelyek által a szöveg szerveződése mellett a szövegalkotói és a befogadói tevékenység is a reflexió tárgyává válhat (Tátrai 2011).

A deixis olyan nyelvi jelenség, amely a beszédhelyzet tér- és idő-, valamint személyközi viszonyaira (exoforikus referencia) mutat rá, ezáltal lehetővé teszi a szöveg és a kontextus közötti kapcsolat létrejöttét (Levinson 1992, Laczkó 2008). A deixis rámutathat a szöveg szerveződésére, illetve annak egészére, valamint egy részletére (endoforikus referencia), ez a diskurzusdeixis (Tátrai 2010). A diskurzusdeixis hatóköre azáltal, hogy a koreferens viszonyokhoz hasonlóan működik a szövegben, nemcsak a szöveg mikroszintjére, hanem annak mezoszintjére is kiterjed(het) egy hosszabb szövegrész értelemhálózatának kiépülésére reflektálva, illetve azt elősegítve. A diskurzusdeixis nyelvi megvalósulásai: a névmási deixis, a teljes rámutatás és a teljes főnév vagy a jelzős szerkezet.

4. A metapragmatikai tudatosság jelzései idegen nyelvi érvelő esszékben: egy szövegnyelvészeti vizsgálat eredményei

A következő elemzés alapjául szolgáló korpuszt 25 érvelő esszé képezte, amelyeket az ELTE BTK Germanisztikai Intézetének hallgatói, német szakos egyetemisták készítettek a *Szövegfajták: elemzés és produkció* szemináriumi keretében. Az érvelő esszék egy szabadon választott témában 3-4 oldal terjedelemben készültek, a szövegekkel szemben támasztott tartalmi követelmény három tézishez három-három pró és kontra érv megfogalmazása volt**.** Az elemzés során a metapragmatikai tudatosság jelzéseit, a diskurzusdeixist és a diskurzusjelölőket vizsgáltam a szövegek bevezetés, tárgyalás és befejezés szövegegységeiben a funkció és a hatókör vonatkozásában. Az alábbiakban a diskurzusdeixis elemzési eredményeit foglalom össze.

A diskurzusdeixis mint a metapragmatikai tudatosság jelzése a bevezetésben a szöveg egészére történő rámutatás funkcióját tölti be, valamint a bevezetés szövegegységének funkcióját, a szöveg tartalmi összefoglalási szándékának jelzését egészíti ki (1–4). A diskurzusdeixis hatóköre több bekezdésnyi terjedelmű.

(1) Da dieses Thema mich sehr betrifft, möchte ich *in den folgenden Absätzen* dieses Problem erörtern.
(2) *Im Folgenden* möchte ich das Thema in drei großen Punkten umstreiten.
(3) *In der folgenden Einleitung* möchte ich diese Frage beantworten und einen Hintergrund zum Thema geben.
(4) *Im folgenden Essay* werde ich das Thema der Schulgebühr und die weiteren Pläne des ungarischen Staats behandeln.

A diskurzusdeixis mint a metapragmatikai tudatosság jelzése a tárgyalásban az e szövegegység elemeire történő rámutatás funkcióját tölti be, valamint hozzájárul a

szövegbefogadói figyelem irányításához (5–7). Hatóköre ebben a szövegegységben (néhány) bekezdésnyi terjedelmű.

(5) *Zunächst* müssen aber die wichtigsten Begriffe dieses Themas geklärt werden.
(6) *In einem der nächsten Absätze* werde ich mich mit der Frage der Diskriminierung beschäftigen.
(7) *In dem obigen Abschnitt* steht die Qualität der Lehre in dem Mittelpunkt.

A diskurzusdeixis mint a metapragmatikai tudatosság jelzése a befejezésben a tárgyalás szövegegységének elemeire mutat rá, és a korábbiakhoz hasonlóan a szövegbefogadói figyelmet irányítja (8–9). Hatóköre több bekezdésnyi, akár az egész szövegre kiterjedhet.

(8) Wichtig für uns ist, dass *in diesem Thema* nicht verallgemeinert werden darf.
(9) Ich habe schon *am Anfang meiner Arbeit* erklärt, dass man nicht außer Acht lassen darf, dass unter den EU-Ländern die gleichen Gesetze gelten.

5. A metapragmatikai tudatosság szerepe az idegen nyelvi szövegalkotási képesség fejlesztésében

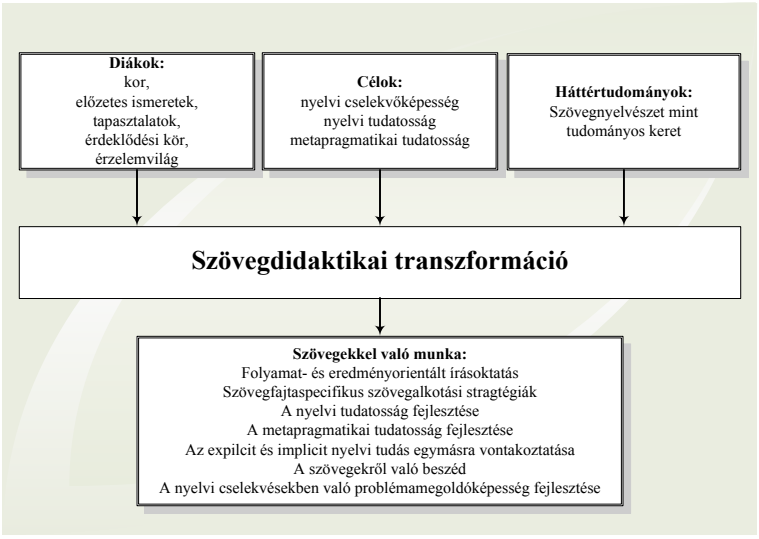
Ahogyan arra az írásbeli szövegalkotási képességnek mint az idegennyelv-oktatás egy kiemelt fejlesztési céljának leírása során rámutattam, a nyelvi tudatosság fejlesztése kulcsfontosságú szerepet tölt be a szövegekkel történő munka során. Ennek megvalósítására egy folyamatközpontú szövegalkotási modellben kerülhet sor, amelyben a szöveg keletkezésének folyamata és annak nyelvi megalkotottsága, valamint mindezek reflektálása is az oktatás tárgyát képezik.

A témaválasztás indoklása, a háttérismeretek feltérképezése és az új ismeretek gyűjtése, a kulcsfogalmak kiemelése és magyarázata a témában, a szövegtípus kiválasztása és az ezzel kapcsolatos ismeretek aktiválása, bővítése, a szöveg gondolatmenetének felvázolása mind olyan lépések, amelyek a *learning awereness*, azaz egy tudatos nyelvtanulói magatartás kialakulásához járulnak hozzá, valamint elősegítik a tanulási, gondolkodási és problémamegoldói stratégiák fejlődését. A szöveg megírásának és nyelvi megalkotottságának reflektálása, adott szempontok szerint történő megvitatása és újraírása elősegíti a *linguistic awereness*, a nyelvi képességek fejlődését, a nyelvi eszközök formai és funkcionális szempontból egyaránt helyes használatának finomodását, valamint a *communicative awereness*, a nyelv működéséről való tudás megszerzését. A metapragmatikai tudatosság jelzéseinek e folyamatközpontú szövegalkotási modellbe történő integrálása ennél a lépésnél jut szerephez: a nyelvi eszközök funkciójának felismerése, azok formai sajátosságainak elsajátítása a nyelvi tudatosság mindhárom komponensének fejlesztéséhez hozzájárul.

6. Összegzés

Az idegen nyelvi szövegalkotás elméleti és empirikus kutatásában a metapragmatikai tudatosság szerepe egy olyan új terület, amely nagyban hozzájárulhat az idegennyelv-oktatás célkitűzéseinek megvalósításához, a tanulók kommunikatív kompetenciájának és szövegkompetenciájának fejlesztéséhez, valamint egy tudatos, reflektált nyelvhasználat kialakításához.

Az eddigi gondolatok összegzésére szolgál az 1. ábra, mely szerint az idegen nyelvi szövegalkotási képesség fejlesztése egy olyan keretben hatékony, amelyben a célcsoport, a célok és az ezek megvalósításához szükséges háttértudományok segítségével alakítjuk ki a szövegekkel való munka didaktikai alapjait.



1. ábra
Az idegen nyelvi szövegalkotási képesség fejlesztésének modellje
(Schoenke (2005) alapján)

Irodalom

Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) 2007. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Börner, W. 1989. Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) 2007. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemayer. 348–376.

Feld-Knapp, I. 2005. *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Feld-Knapp I. 2010. Forma és tartalom viszonyának változása az idegennyelv-oktatásban. In: Kukorelli K. (szerk.) 2010. *A tartalom és a forma harmóniájának kommunikációja*. XII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola. 5–13.

Feld-Knapp, I. 2012. Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, I. (Hrsg.) 2012. *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn*. Budapest: Typotex Kiadó – Eötvös Collegium. 17–52.

Götze, L., Suchsland, P. 1996. Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 1996/2. 67–72.

Helbig, G. 1997. Noch einmal: Quo vadis, DaF? DaF. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 1997/3. 131–139.

Krause, W.-D. 1996. Literarische, linguistische und didaktische Aspekte der Textualität. In: Börner, W.,Vogel, K. (Hrsg.) 1996. *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Francke. 45–64.

Levinson, S. C. 1992. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Laczkó K. 2008. A mutató névmási deixisről. In: Tolcsvai Nagy G., Ladányi M. (szerk.) 2008. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXII. Budapest: Akadémiai Kiadó. 306–347.

Schoenke, E. 2005. Textdidaktische Überlegungen im Spannungsfeld zwischen Textlinguistik und Unterrichtspraxis. In: Scherner, M., Ziegler, A. (Hrsg.) 2005. *Angewandte Linguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. 79–93.

Tátrai Sz. 2010. Áttekintés a deixisről. *Magyar Nyelvőr* 134. évf. 2. szám. 311–332.

Tátrai Sz. 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Verschueren, J. 1999. *Understanding pragmatics*. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.

Wolff, D. 1996. Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer.* 23. szám. 541–560.

Lesznyikova Galina – Salánki Zsuzsa

Finnugor nyelv oktatása finnugor anyanyelvűek számára

Esettanulmány az udmurt és magyar nyelv alapján

Kulcsszavak: nyelvoktatás, kontrasztív nyelvészet, kisebbségi nyelv, udmurt nyelv, magyar mint idegen nyelv

1. Bevezetés

Az oroszországi kisebb finnugor nyelvek grammatikája régóta jól ismert a magyarországi kutatók előtt. Sok esetben magyar nyelvészek állították össze ezeknek a nyelveknek az első szótárát, nyelvtanát, készítették az első szöveglejegyzéseket. Ezeknek a gyűjteseknek a célja a kis finnugor nyelvek nyelvészeti vizsgálata volt. Az 1990-es évek elején bekövetkezett társadalmi-politikai változások nyomán vált lehetővé a magyar kutatók számára az egyes finnugor nyelvek élőnyelvként való elsajátítása és tanulmányozása. Hasonlóképpen lehetőség nyílt a kis finnugor anyanyelvű egyetemi hallgatók, filológusok számára a magyar nyelv gyakorlati célú elsajátítására.

Magyarországon már lassan másfél évtizede, több egyetemen is folyik udmurtoktatás, doktoranduszok és kutatók is használják munkájukban az udmurt nyelvet. Mindennek következtében az utóbbi néhány évben megfogalmazódott egy haladó szintű udmurt nyelvkönyv igénye. Nyilvánvalónak tűnik, hogy az udmurt nyelvtanulás hatékonyságát növeli, ha figyelembe vesszük az anyanyelv és a célnyelv közötti egyezéseket és eltéréseket.

Az alábbiakban néhány olyan nyelvi jelenséget mutatok be, amely nehézséget jelent a külföldiek, illetve különösen az udmurtul tanuló magyarok számára. A bemutatott jelenségek 10 éves nyelvoktatói tapasztalatomon alapulnak, amelyet magyarországi egyetemek (Szeged, Budapest) udmurt lektoraként, illetve az Udmurt Állami Egyetem magyar nyelvet oktató tanáraként szereztem, illetve felhasználtam a rendelkezésre álló udmurt tankönyveket is.

2. Udmurt nyelvkönyvek nem udmurt anyanyelvűek számára

Az oroszországi kis finnugor nyelvek, így az udmurt idegen nyelvként való tanításához 20 évvel ezelőtt még nem léteztek tankönyvek. Az első udmurt nyelvkönyv 1996-ban jelent meg (Zaguljajeva 1996), amelyet több, elsősorban udmurt nyelvészek által készített nyelvkönyv követett (Kondratjeva–Fjodorova 2004, Samarova–Strelkova 2011, Timerkhanova 2012, Nazarova 2012). Szerzőik maguk is tanítanak vagy tanítottak udmurtot idegen nyelvként. Tankönyveik az orosz nyelvet használják magyarázó nyelvként, leckénként egy vagy több rövid olvasmányt, továbbá nyelvtani magyarázatokat és a leckéket kiegészítő szójegyzéket tartalmaznak.

Ezeken kívül a nyelvtanulók rendelkezésére áll két magyar, illetve egy finn nyelvet használó és szintén szójegyzékkel kiegészített nyelvkönyv is (Kozmács 1998, 2002, Timerkhanova 2006, Kelmakov–Hännikäinen 1999). Kiemelendő az az udmurtiai

kiadású nyelvkönyv, amely oroszul és angolul tudókhoz kíván szólni, ugyanis a fejezetek számozása és az egyes fejezetek nyelvtanának címsorszerű felsorolása ezen a három nyelven olvasható (Ganeev–Perevozchikov 2005). A hosszú, de élvezetes, többnyire párbeszédeket tartalmazó olvasmányoknak és a könyv végén lévő orosz és angol szójegyzéknek köszönhetően jelenleg ez a leginkább használatos nyelvkönyv. Ebben a könyvben nagyon kevés nyelvtani gyakorlat van, nyelvtani magyarázatokat és a feladatokhoz megoldókulcsot pedig – akárcsak a korábbiak – nem tartalmaz.

Valamennyi nyelvkönyv közös sajátossága, hogy a 12-18 leckére felosztott tananyag a beszédhangok jelölésével, tehát kezdő szintről indul, és alap- vagy középszintű nyelvtudáshoz juttat el.

Ezek a könyvek megalapozzák a további tantermi vagy akár egyéni nyelvtanulást, azonban az egyes nyelvtani részrendszerek oktatásában meglehetős egyenetlenség fedezhető fel. A névszó esetrendszere lényegében jól fel van dolgozva az egyes nyelvkönyvekben, azonban az ige morfológiájáról ez nem mondható el. Különösképpen az igeidők rendszerének, valamint az ún. páros igék sajátosságainak megfelelő bemutatása és gyakoroltatása hiányzik valamennyi nyelvkönyvből. Mivel ezeknek a nyelvtani részrendszereknek a magyarázata is csak vázlatos, elsajátításuk és használatuk tanár vagy anyanyelvi beszélő segítsége nélkül több mint nehéz.

Éppen ezért, az alábbiakban néhány, az igeidők és a páros igék használatával kapcsolatos magyarázatot mutatok be.

3. A nem szemtanúsági múlt idő használata

3.1. Miként ennek a múlt időnek az elnevezése is utal rá, ha a beszélő nem volt jelen az igével kifejezett cselekvés vagy történés bekövetkezésénél, vagy esetleg nem vett részt a folyamat lezajlásában, a nem szemtanúsági múlt idő használata az „udmurtos". Bár a magyar nyelvtanulók tanulmányaik során tudomást szereznek ennek az igeidőnek a létezéséről, az alkalmazásáról gyakran elfeledkeznek. Ezt a hiányosságot elsősorban azzal magyarázhatjuk, hogy a nyelvtanulók rendszerint az anyanyelvük, illetve az általuk tanult egyéb idegen nyelv (többnyire angol, orosz, német) bizonyos szerkezeteit próbálják a következő nyelv esetében is használni, amelyek azonban ebben a tekintetben nem feleltethetők meg az udmurtnak.

Ezt példázza az (1) és (2) mondat, amelyekben az eltérő múlt idő fontos jelentésbeli különbséget fejez ki. Az első esetben a beszélő saját maga nem látta a valahai üzemet, míg a második mondatból az derül ki, hogy ő is látta annak idején.

(1) Азьло та интыын кыче ке завод **вылэм**, али супермаркет сылэ ни. –
(1a) korábban ez a hely-INESS valamilyen gyár **van-PRET.2.**SG3**,** most szupermarket áll-PRS.SG3 már
(1b) Azt mondják, korábban ezen a helyen valamilyen gyár volt, de most már egy szupermarket áll itt.
(2) Азьло та интыын кыче ке завод **вал**, али супермаркет сылэ ни.
(2a) korábban ez a hely-INESS valamilyen gyár **van-IMPERF.**, most áll-PRS.SG3 már
(2b) Korábban ezen a helyen valamilyen gyár volt, de most már egy szupermarket áll itt.

Hasonló a helyzet a (3) és a (4) mondatnál is. A beszélők többségének az első mondatban lévő, nem szemtanúsági múltat kifejező igét kell használnia, hacsak nem egy gumiszervizben dolgozik. Hiszen ha nem volt jelen, amikor az utcán futó gépkocsik kerekeit lecserélték, csak azt látja, hogy ezek már a nyári gumik. Ha azonban a második mondatban lévő igét használja, akkor maga is jelen volt a gumicserénél.

(3) Тросэз машиназылэсь тол питранзэ **воштӥллям** ини.
(3a) sokPxSg3 kocsi-Px. PL3.ABL téli gumi-ACC kicserél-**PRET.2.PL3** már
(3b) Úgy látszik, már sokan lecserélték a kocsikon a téli gumit.

(4) Тросэз машиназылэсь тол питранзэ **воштӥзы** ини.
(4a) sokPxSg3 kocsi-Px. PL3.ABL téli gumi-ACC kicserél-**IMPERF.PL3** már
(4b) Sokan lecserélték már a kocsikon a téli gumit.

Mégis, meg kell jegyezni, hogy manapság egyre kevesebb anyanyelvű beszélő használja a nem szemtanúsági múltat. Talán az orosz nyelv hatása miatt kopik ki a használatból, hiszen az orosz nyelvben ez a különbségtétel az ige morfológiájában nem jelenik meg.

3.2. Amikor a régmúlt eseményeiről van szó, amelyeket a beszélő életkoránál fogva nyilvánvalóan nem is láthatott, tulajdonképpen feleslegesnek is mondható a nem szemtanúsági igei forma használata. Az udmurtot idegen nyelvként tanulók számára azonban éppen ezekben az esetekben egyértelmű és könnyen megjegyezhető, hogy ez a forma használandó. Arra vonatkozóan nincsenek felmérések, hogy az anyanyelvű beszélők a régmúlt eseményeiről beszélve gyakrabban megtartják-e a nem szemtanúsági múltat, mint a közelmúlt eseményeiről szólva. Mégis, az irodalmi norma szerint ez a helyes igei forma, amelynek a használata presztízsértékűnek mondható, amely azt jelzi, hogy a beszélő alaposan ismeri, „szépen beszéli" az udmurt nyelvet. Így tehát feltétlenül érdemes ezt a nem szemtanúsági múltat megismertetni és számos gyakorlaton keresztül elsajátíttatni a nyelvet tanulókkal.

A gyakorlati alkalmazás terén további nehézséget okoz a nyelvtanulónak, hogy a nem szemtanúsági múlt idő tagadó formája is analitikusan képzett, miként ezt az (5) mondat példázza.

(5) 18-тӥ даурын Дунай шур вамен Будаез но Пештэз герӟась выжъёс **вылӥллямтэ** на.
(5a) 18-ig század-INESS Duna folyó keresztül Buda-ACC és Pest-ACC összekötő híd-PL nem **van-NEG.PRET.2.PL3** még
(5b) A 18. században a Dunán nem volt még Budát és Pestet összekötő híd.

3.3. A nem szemtanúsági múlt használatának számos olyan alkalmazása van, amikor a nyelvtanulók számára nemcsak hogy nem magától értődő, hanem – tapasztalataim szerint – eszükbe sem jut, hogy ezt a formát kellene használni. A (6) mondatban valóban nehéz lehet egy magyar beszélőnek azt belátni, hogy bár telefonon értesült a beszélgetőpartner megérkezéséről, de mivel azt saját szemével mégsem látta, a nem szemtanúsági múltat kell használnia. A (7) mondatban szereplő egyszerű múlt időt az magyarázza, hogy a beszélő a partnere szavait idézi.

(6) Петер Германие **вуэм** ни, али гинэ отысен жингыртйз.
(6a) Péter Németország-ILLAT érkezik-**PRET.2.SG3** már, éppen csak ott-EGRESSIV felhív-IMPERF.SG3
(6b) Péter már nyilván megérkezett Németországba, éppen most telefonált onnan.

(7) Петер Германие **вуиз** ни шуиз, али гинэ отысен жингыртйз.
(7a) Péter Németország-ILLAT érkezik-IMPERF**.SG3** már mond-IMPERF.SG3, éppen csak ott-EGRESSIV felhív-IMPERF.SG3
(7b) Péter, azt mondja, már megérkezett Németországba, éppen most telefonált onnan.

3.4. Mint már volt róla szó, a nem szemtanúsági múlt helyett előfordul az egyszerű múlt használata is. Nyilvánvaló, hogy a két múlt idő nem ekvivalens egymással, mivel az egyszerű múlt idő használata által elvész az arra utaló jelentésárnyalat, hogy az esemény nem a beszélő jelenlétében történt. Mégis, a „nem voltam szemtanúja" jelentéstartalmat más módon is kifejezhetjük a mai udmurtban. Használhatunk, miként a világ más nyelveiben, összetett múlt időt, illetve diskurzusjelölő partikulát.

(8) Соку шур вамен пыжен **потало вылэм.**
(8a) akkor folyó keresztül csónak-Instr. átkel-PRS**.PL3 van-PERF.2.**
(8b) Akkoriban, úgy tudni, csónakkal keltek át a folyón.

(9) Соку шур вамен пыжен **потазы, пе.**
(9a) Akkor folyó keresztül csónak-Instr. átkel-**IMPERF**.**PL3 partikula („mondják")**
(9b) Akkoriban, úgy mondják, csónakkal keltek át a folyón.

4. A páros igék használata

4.1. Az udmurt nyelv egyik további, a magyarból hiányzó jellegzetességét jelentik az ún. páros igék, amelyek használata rendkívül általános. Formailag egy határozói igenév és egy ragozott ige alkotja ezeket a szerkezeteket. Az általuk kifejezett jelentéstartalmat magyarul többnyire igekötős igékkel adhatjuk át. Ha a szerkezet tagjait külön-külön fordítjuk, gyakran teljesen más jelentést kapunk, vagy esetleg a mondanivalónk érthetetlenné válik. Ezt példázza a (10) mondat, amelyben pusztán arról van szó, hogy felemelem, és a kezemben tartom a szőnyeget. Ha az igéket önállóan értelmezzük, a mondanivalónk inkább humoros lesz, hiszen aligha azt szándékozunk mondani, hogy fogolyként kezeljük a szőnyeget.

(10) Тон татй выжез миськытозь, мон та выжлёгетэз **кутыса возё.**
(10a) te ez-PROLAT (TRANSLAT) padló-ACC felmos-GER, én ez szőnyeg-ACC fog-GER tart-PRS.SG1.
(10b) Amíg te felmosod itt a padlót, én fogom (tartom) a szőnyeget.

Tehát a szerkezet magyar megfelelője nem a *fogva tart*, annak ellenére, hogy a *-ca* udmurt igenévképző a magyar *-vA* képzőnek feleltethető meg, hanem a *megfog* igekötős ige: *Amíg te itt felmosod a padlót, én addig megfogom a szőnyeget.*

4.2. A nyelvtanulók természetesen ezt a szerkezetet hosszú ideig el tudják kerülni. A szerkezet aktív elsajátítása nem az alapfokú nyelvismeret része, inkább a határozói igenév megtanítása után kerül elő. A használata később sem automatikus, hiszen számos esetben használhatjuk csak az egyik igét, illetve lehetséges az is, hogy mindkét igét személyragozva, mellérendelő szerkezetben használjuk. Mégis, vannak olyan kifejezések, jelentéstartalmak, amelyek csak a páros igés szerkezet ad át, így a begyakoroltatásuk haladó szinten elengedhetetlen, például a (11) mondatban. Azt is figyelembe kell venni, hogy ebben az esetben nem igekötős ige *(megbetegedett)* a szerkezet magyar megfelelője, hanem határozóragos névszó és ragos ige kapcsolata. Ezt a jelentéstartalmat a kezdő nyelvtanulók szintjén kiválthatjuk a висьыны 'betegnek lenni' jelentésű ige használatával. A páros ige jelentéstartalma mégis más: azt is kifejezi, hogy a betegség hosszú ideje tart. A folyamatosságot lényegében a 'fekszik' jelentésű ragos ige hordozza.

(11) Ильди **висьыса кылле,** соин ик дышетскыны уг ветлы.
(11a) Ildi betegeskedik-GER fekszik-PRS.SG3**,** ezért tanulni nem-PRS.SG3 jár-NEG.PRS. (11b) Ildi betegen (tkp. betegeskedve) fekszik, ezért hát nem megy tanulni.

4.3. Végül meg kell említeni azt is, hogy szokásosan, így a fenti mondatban is, a folyamatosság kifejezésére az él jelentésű ragos ige *(улэ)* is használható lenne. Arra is fel kell hívni a nyelvtanulók figyelmét, hogy a páros igés szerkezet nem ekvivalens a két ige ragos formában, mellérendelő szerkezetben történő használatával, mivel ez utóbbi azt fejezi ki, hogy bár beteg, még él.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a gyakran előforduló páros igéket gyakorlati szempontból érdemes egységként kezelve megtanítani. A szerkezet nehézsége miatt ismét inkább a haladó szinten elvárható az aktív nyelvhasználatban való alkalmazás. A felismerés, a megértés nagyobb bonyodalmat nem jelent, hiszen a szövegkörnyezetből többnyire világosan kiderül a jelentés.

5. Összefoglalás

A fentiekben az ige használatával kapcsolatos, az alapszintű udmurt nyelvtudással már rendelkező magyar nyelvtanulók számára különös nehézséget jelentő eseteket mutattam be, amelyek talán a „jéghegy csúcsát" jelentik. Azért ezeket emeltem ki, mivel a használatuk – lévén nagyon gyakoriak – haladó szinten feltétlenül elsajátítandó, azonban úgy tűnik, esetükben a nyelvrokonság kevés segítséget jelent a nyelvtanuló számára. Fontos az is, hogy az ige morfológiájának (az igeidők rendszerének, valamint a páros igéknek) a pontos leírása kevéssé kutatott téma. Ezért a leíró nyelvészek, nyelvtipológusok, kontrasztív nyelvészek számára is hasznos lehet a tanulmányozásuk.

Irodalom

Ganeev, I., Perevozchikov, J., Ганеев, И., Перевозчиков, Ю. 2005. *Марым, лэся... Удмурт кыл нырысь кутскисьёслы/Удмуртский язык для начинающих/Udmurt for beginners.* Ижевск: Удмуртия.

Kelmakov, V. K., Hännikäinen S. 1999. *Udmurtin kielioppia ja harjoituksia*. Helsinki: Suomalais-Ugralainen Seura.

Kondratjeva, N., Fjodorova, L., Кондратьева, Н. В., Фёдорова, Л. П. 2004. *Удмуртский язык: Начальный курс: Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов.* Ижевск: УдГУ.

Kozmács, I. 1998. *Удмурт кыл. Дышетскон книга/Udmurt nyelvkönyv.* Szeged–Kecskemét: JATE BTK Finnugor Tanszék – Kecskeméti Tanítóképző Főiskola.

Kozmács, I. 2002. *Удмурт кыл. Дышетскон книга/ Udmurt nyelvkönyv*. Szeged: JATE-press.

Nazarova, E., Назарова, Е. В. 2012. *Удмурт кыл: дышетскон книга (Удмуртский язык: учебное пособие)*. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет».

Samarova, M., Strelkova, O., Самарова, М. А., Стрелкова, О. Б. 2011. *Лабыр-лабыр лабыртом! Поговорим от души: Учебное пособие для студентов филологических и нефилологических факультетов.* Ижкар: «Удмурт университет» книгапоттонни, 2011.

Timerkhanova, N., Тимерханова, Н. Н. 2006. *Удмурт кыл: Нырысь кутскисьёслы дышетскон книга / Кылосбур факультетын дышетскисьёслы.* Ижкар – Пилишчаба: «УдГУ» ГОУВПО.

Timerkhanova, N., Тимерханова, Н. Н. 2012. *Удмурт кыл: Нырысь кутскисьёслы 1-тӟез дышетскон тетрадь-книга / Кылосбур факультетын дышетскисьёслы.* Ижкар: «Удмурт университет» книгапоттонни.

Zaguljajeva, B., Reshetnikova, A., Загуляева, Б. Ш., Решетникова, А. Е. 1996. *Дуно эше: удмуртский язык для учащихся старших классов общеобразовательных школ и взрослых: интенсивный курс*. Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та.

MAKKOS ANIKÓ

Írásbeli szövegalkotás a közoktatásban és a közoktatás után

Kulcsszavak: írásbeli szövegalkotás, NAT, vizsgák, szövegminőség, értékelés

1. Bevezetés

Írásomban arra vállalkozom, hogy megvizsgálom, milyen módon szabályozták az írásbeli szövegalkotás fejlesztési feladatait az általános iskola utolsó két évfolyamán és a középiskolában a 2003-as és 2007-es Nemzeti alaptantervek (NAT), amelyek a mai egyetemisták általános és középiskolai tanulmányai szempontjából mérvadóak voltak. Ennek tükrében a továbbiakban áttekintem, hogy a központi középiskolai felvételi (2004–2012) és a kétszintű érettségi (2005–2012) középszintű írásbeli szövegalkotási feladatai magyar nyelv és irodalom tantárgyból mennyire tükrözték a két NAT-ban megfogalmazott elvárásokat. Ezek után összehasonlítom a szövegalkotási feladatok központi javítási útmutatóit, ami rávilágít arra, hogy milyen kritériumoknak kell megfelelnie a két vizsgaszövegnek az általános és a középiskolai tanulmányok befejeztével. Néhány idevágó kutatás segítségével azt is bemutatom, hogy milyen problémákat tártak fel az eddigi képességvizsgálatok. Végezetül ismertetem saját tervezett kutatásomat, amely egyetemi hallgatók párhuzamos szövegeinek vizsgálatával szeretne hozzájárulni a szövegalkotási és – azon keresztül – a fordítási teljesítmény javításához.

2. A nyelvhasználati norma változásai

Ha a felnövekvő generációk, a mai iskolások és a felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók nyelvhasználatáról, esetleg anyanyelvi szövegalkotási teljesítményéről gondolkodunk, az írásművekkel dolgozó pedagógusok és oktatók körében nemegyszer felmerül a nyelvromlás kérdése. Tény, hogy a mai fiatalok másképp használják anyanyelvüket szóban és írásban is, de a nyelvészek szerint inkább a norma újragondolására lenne szükség, mint a kor és a korosztály ostorozására. Ahogy Szépe György írja: „újragondolásra szorul a nyelvi norma a magyarban” (Szépe 2001: 91).

Szükségesnek látszik a hivatalos és a magánszféra nyelvhelyességének különválasztása, ahogy ezt Balázs Géza (2005) is javasolja, aki szerint már jelenleg is létezik egy használati és egy mintanorma. Ezt a gondolatsort Antalné (2003) is megerősíti, aki hasonló tárgyú írásában szintén a norma változásáról beszél, nem utolsó sorban a médianyelv hatásai miatt. A közoktatásba azonban ezek a változások nehezen szivárognak át, és az anyanyelvi nevelés „mind a mai napig egy adott irodalmi nyelvre és annak is főleg az írásbeli változatára irányul” (Szépe 2001: 218). Az írásbeli szövegalkotás vizsgálata során azonban nem lehet ezeket a változásokat figyelmen kívül hagyni.

3. Az anyanyelvi szövegalkotás oktatása

3.1. Az anyanyelvi szövegalkotás oktatásának céljai

Ha az írásbeli szövegalkotás tanításának kereteit megvizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy Adamikné Jászó Anna (2001) megállapítása ma is aktuális: az oktatás végső célja a magyar nyelv és irodalom tárgyak írásbeli érettségi fogalmazási feladatára való felkészítés. E két, szorosan összefonódó tantárgy 12 évnyi oktatását hagyományosan ez a feladat koronázza meg, ezért érdemes áttekinteni, hogy az utóbbi évtized Nemzeti alaptantervei (NAT 2003 és 2007) hogyan határozzák meg az írásbeli szövegalkotás fejlesztési feladatait, illetve hogy milyen vizsgafeladatokkal tesztelik és értékelik a fogalmazási képesség fejlettségét az oktatás egyes hangsúlyos szakaszai után.

A fogalmazás tanítása a 3. évfolyamon jelenik meg először az anyanyelvi nevelés külön kiemelt területeként. A közoktatás során két esetben kerül sor a képesség központi mérésére: először a középiskolai felvételi feladatsorban, másodszor és egyben utoljára pedig a magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi egyik feladataként. Az alábbi idézettel szeretném érzékeltetni, hogy milyen az a szemléletmód, amely hagyományosan meghatározza a fogalmazásoktatást, és amely változatlanul megtalálható mind a két vizsgált NAT-ban.

> Az **irodalom** mint nyelvi művészet a kultúra egyik fő hordozója és megújítója, miközben pedagógiai szempontból a szövegértési és **szövegalkotási képességek fejlesztésének** egyik legátfogóbb és leghatékonyabb **eszköze**" (NAT 2003: 5, NAT 2007: 22, kiemelések tőlem).

Álljon itt ugyanezekből a dokumentumokból egy másik idézet is, amely bemutatja, milyen elvárásoknak kell a diákoknak megfelelni a szövegalkotás terén.

> Képes legyen önállóan olyan szövegek megalkotására, amelyek figyelembe veszik a beszédhelyzetet és a hallgatóság igényeit, a különféle szövegműfajok normáit, a morális, esztétikai és kulturális elvárásokat (NAT 2003: 5, NAT 2007: 23).

A szépirodalom mint minta egyben olyan magas mérce is, amelynek nem sokan képesek megfelelni. Ugyanígy a vizsgált két NAT előírásai szerinti műfaji sokszínűséget (minimálisan 15 műfaj ismerete és produkálása a 7.-től a 12. évfolyamig) és a kreatív, önkifejező, élményszerű, saját stílust is megcsillantó írást is irreálisnak lehet minősíteni, tehát összességében elmondható, hogy a kevesebb valószínűleg több lenne.

Bár a jelenleg a felsőoktatásban tanulókra már nem vonatkoztak a NAT 2012 útmutatásai, egy gondolat erejéig érdemes kitérni arra, hogy milyen változások láthatóak a szövegalkotás terén. Míg a fenti idézetek szinte szó szerint megőrződtek a magyar nyelv és irodalom tantárgyra vonatkozó *Alapelvek, célok* című összegzésben, addig az írás és szövegalkotás fejlesztési feladatainak részletező kifejtése terjedelmében jócskán lecsökkent, az összes, műfajokra vonatkozó példát törölték, ugyanígy kikerült egy az önkifejező, személyes, élményszerű, kreatív szövegalkotást hangsúlyozó szövegrész is a dokumentumból. Ami azonban számunkra ezeknél is lényegesebb, az a következő szövegrész hiánya: „Hosszabb felkészülést igénylő esszé, pályázat, értekezés, műértelmezés megalkotásának gyakorlása" (NAT 2007: 29). Ez a célkitűzés részben a középiskolai szövegalkotáson túlmutató, akár a felsőoktatás, akár a munkavállalás

szövegalkotási igényeit előrevetítő törekvésként értelmezhető, és nem tekintjük pozitív változásnak, hogy a legújabb oktatási dokumentum erről szándékosan lemond.

3.2. Írásbeli szövegalkotási vizsgák a közoktatásban

A másik oldalon meg kell nézni azt is, hogy a két központi szövegalkotási vizsgafeladat mennyire tükrözi az oktatás során megjelenő elvárásokat. A középiskolai felvételi feladatsor fogalmazási feladatát 2004 és 2012 között a következő ismérvek jellemzik: körülbelül 10 perc áll rendelkezésre egy maximum 10−12 mondat terjedelmű szöveg létrehozására, amely az esetek túlnyomó többségében (a 18 fogalmazásból 16 alkalommal) két műfajnak kell, hogy megfeleljen: vagy vélemény kifejtése, vagy saját élmény elbeszélése, és általában egy irányító szempont határozza meg. Az elvárt stílus (a 2007. évi két fogalmazás kivételével) minden esetben a művelt köznyelv. A középszintű érettségi szövegalkotási feladatai a kétszintű érettségi bevezetése (2005) óta a következők szerint alakultak: a minimum 3, maximum 8 oldal terjedelmű írások elkészítésére három óra és két műfaj keretei állnak rendelkezésre: egy érvelés és két műelemző esszé közül választhatnak a diákok, melyek megírását részletes szempontrendszer irányítja. Az elvárt stílus minden esetben a művelt köznyelv.

Látható, hogy az oktatás kitűzött céljai − melyeket a terjedelem korlátai miatt most nincs módunkban részletezni − és hangsúlyos elemei, valamint a vizsgaszövegek jellemzői nem teljesen korrelálnak. Az általános szövegalkotási szabályoknak például ellentmond, hogy a felvételi szövegek 31%-ának nincs címe, míg az érettségin egyáltalán nem is kell címet adni az írásműnek. Mindkét fogalmazási feladatra jellemző még, hogy a szövegeknek nincs kontextusuk (csak a vizsgahelyzet), sem olvasóközönségük (csak a javítótanár). Tehát nincs valós kommunikációs szituáció vagy szükséglet, amely életre hívja az írásműveket.

Ugyanakkor az érettségi szövegalkotásban egyértelműen megmutatkozik az a szépirodalom-központúság, amelyet a NAT-ból kiemelt idézetekkel fentebb már bemutattunk, és amely miatt a műfaji sokszínűség, az egyéni stílus és a kreativitás − szintén a NAT-ból vett követelmények − nem tud érvényesülni. Ez a belső ellentmondás természetesen nemcsak az oktatási dokumentumot jellemzi, hanem az egész oktatási folyamatra is hatással van (jól ismert jelenség a vizsgák visszahatása a tanításra).

3.3. A vizsgák értékelése

A szövegalkotási vizsgafeladatokat központi javítási útmutató alapján értékelik a középiskolák magyartanárai. Az útmutatón kívül az értékelők csoportjainak azonossága is biztosítja ugyanazt a mércét és elvárásrendszert. A fő kritériumok megegyeznek a két vizsgadolgozatnál: a tartalom és szerkesztés (szövegalkotás) adja az összpontszám kétharmadát, míg a maradék egyharmadban vannak eltérések. A legutolsó vizsgált felvételi feladatnál (2012) egy lényeges változás következett be a korábbiakhoz képest: a nyelvi megformálásként azonosítható kifejezésmód / stílus / szóhasználat / nyelvhelyesség együttese adta az összes pontszám 10%-át a korábbi 20%-hoz képest, míg új elemként megjelent 10%-kal az íráskép. A helyesírás a maradék 20%-át adta az összesen 10 vizsgapontnak. Az érettségi értékelésében ehhez képest jelentős eltérés, hogy a harmadik harmadot teljes egészében a nyelvi megformálás adja ki, a helyesírási hibák és a rossz íráskép pedig az összpontszámból levonható elemek, maximum a pontok 30%-áig

(25%, illetve 5%). Mindebből az következik, hogy a biztos helyesírás és az olvasható, hatékony íráskép már elsajátított készségeknek minősülnek, ezek hiányosságai a többi teljesítmény értékéből vonnak le.

4. Az írásbeli szövegalkotásra irányuló kutatások és eredményeik

Végezetül szükséges arra is kitérni, hogy milyen kép rajzolódik ki a fogalmazási teljesítményről néhány empirikus vizsgálat alapján, amelyekkel a közoktatásban mérték a képesség fejlettségét. Ha összehasonlítjuk a klasszikus, nagymintás (Orosz 1972, Kádárné 1990, Horváth 1998) és a kisebb mintán végzett, valamint újabb méréseket (Graf 1993, Molnár 2002, Nagy 2009, Major 2011), azt tudjuk megállapítani, hogy az első vizsgálatok óta sem javult a helyzet. A fogalmazás összetett, Adamikné (2001) szerint egyenesen a legnehezebb képesség a diákok számára, amelyhez az összes anyanyelvi tudást mozgósítani kell, tehát rendszeres, jól felépített fejlesztő munkára van szükség. Több vizsgálat is azt mutatja, hogy az alsó tagozatban megkezdett munka valamiképpen megakad, és egyre nehezebben megy a fogalmazás oktatása. A meglévő problémákat nem sikerül orvosolni, és még a középiskolában is a kezdeti fogalmazási nehézségekkel szembesülnek tanárok és diákok egyaránt (vö. Kernya 1992, Antalné 2003), illetve abbamarad a képesség fejlesztése (Orosz 2001). Orosz Sándor (1972) arra a következtetésre jutott, hogy a fogalmazási képesség fejlesztése és fejlődése nem tart lépést az ismeretek növekedésével, vagyis a bonyolultabb tartalmak kifejezésére nem állnak rendelkezésre a megfelelő eszközök.

Mindez hatványozottan jelenik meg a felsőoktatásba érkező diákok írásbeli munkáiban. Ahogy Bárdos Jenő találóan megjegyzi, „a művészetektől eltekintve az írás legnagyobb fogyasztója az egyetemi és tudományos élet” (Bárdos 2000: 165), ezért az íráskészségnek nagyon fontos szerepe van a felsőoktatási tanulmányok sikerében és ezen keresztül a további boldogulásban. A hallgatók tanulmányaik során rendszeresen szembesülnek írásban megoldandó feladatokkal, az úgynevezett „beadandók”-kal, amelyekkel megszerzett tudásukat kell bizonyítaniuk egy-egy tantárgyi egység lezárásakor. Mindezeken túl a diploma megszerzésének egyik feltétele is egy önálló, tudományos igényű írásbeli munka, a diplomadolgozat elkészítése.

Alig találkozunk azonban olyan kutatásokkal, amelyek ennek a korosztálynak és populációnak az írásbeli szövegalkotási képességeit vizsgálná, csak az ezeket az írásokat olvasó oktatók gyakorta lehangoló és néha lesújtó élménybeszámolói hívják fel a figyelmet a probléma nagyságára. Molnár Edit Katalin (2009) vizsgálatát tudjuk csak idézni, aki 29 hallgatójának írásbeli munkáját értékelte abból a szempontból, hogy azok nyelvi minősége alkalmassá teszi-e őket a szaktárgyi tudás megítélésére. Az írásművek 90%-áról azt állapította meg Molnár, hogy nem tudják betölteni ezt a szerepet, sőt az írást a hallgatók még a tanulási folyamat eszközeként sem tudják használni. Annak ellenére, hogy a tartalom, a tényanyag az elsődleges szempont és egyedül értékelendő ezekben a munkákban, az olvasó egyszerűen nem tud eltekinteni a rossz szövegminőségtől, nem tudja azt figyelmen kívül hagyni. A lexikai elemek konnexitása, a mondatok kohéziója, a szöveg tagolása és koherenciája, az írásmű stílusa és nyelvhasználata, a helyesírás és a központozás mind olyan tényezők, mint az érettségi dolgozatban a helyesírás és az íráskép: már adottnak feltételezzük őket, ezért

helyénvalóságukat nem értékeljük, de az összteljesítmény rontják, a tartalom megítélését negatívan befolyásolják.

5. A tervezett kutatás

A jelen írás egy nagyobb, a fordítástudomány területén készülő empirikus kutatás részét képezi, melynek során anyanyelvi és anyanyelvre fordított, azaz párhuzamos szövegek vizsgálatára kerül sor egy saját szempontsor alapján. A vizsgálatban részt vevők mindannyian magyar anyanyelvű, fordító szakos egyetemi hallgatók, akiknek önálló írásaiban a szövegszerkesztés, a nyelvhasználat, a kohézió és a helyesírás területeit szándékozom értékelni, míg fordításaikban az előbbieken kívül még a fordítási folyamatnak tulajdonítható hibákat is összegezem. A kutatás jellegéből adódóan sem a tartalmat, sem az írásképet nem vizsgálom, viszont a számítógépes szövegszerkesztés miatt felmerül az utószerkesztés minősítése is.

A vizsgálat célja, hogy a közoktatás utáni szövegalkotás problémás területeit feltárja, és ennek alapján egy általános helyzetképet vázoljon fel. Ha sikerülne ennek alapján a felsőoktatásban célzott képzést biztosítani, az jelentős minőségi javulást eredményezhetne az írásbeli munkák terén. A fordított szövegekre irányuló kutatás pedig az anyanyelvi szövegekkel való összevetés alapján megállapíthatja, hogy az anyanyelvi szövegalkotási képesség mennyire befolyásolja a fordítás minőségét. Ezeket az eredményeket reményeim szerint a fordítóképzés tudná hasznosítani.

Irodalom

Adamikné Jászó A. 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.

Antalné Szabó Á. 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 127. évf. 4. szám. 107–127.

Balázs G. 2005. *„A magyar nyelv elé mozdításáról…" Vitairat a nyelvművelésért*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

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

Graf D. 1993. Az írásbeli szövegalkotás problémái a Magyar nyelvi OKTV-dolgozatokban. In: Fekete P., V. Raisz R. (szerk.) 1993. *A szöveg szerkesztése, megértése, kidolgozása és megszólaltatása*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 158−162.

Horváth Zs. 1998. *Anyanyelvi tudástérkép. Mérés, értékelés, vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

Kádárné Fülöp J. 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kernya R. 1992. Fogalmazástanításunk néhány problémája. *Magyartanítás* 1992/1. 17–19.

Major H. 2011. *Rend a lelke az esszének?* http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk11/Major%20Hajnalka_KESZ.pdf Letöltve: 2013.02.18.

Molnár E. K. 2002. Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó B. (szerk.) 2002. *Az iskolai műveltség.* Budapest: Osiris. 193–216.

Molnár E. K. 2009. *Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben.* http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138 Letöltve: 2012.06.11.

Nagy Zs. 2009. 11. osztályos tanulók szövegalkotási képessége és szövegtani ismeretei. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=186 Letöltve: 2012. 06. 11.

NAT 2003. http://www.knok.sulinet.hu//konyvtar/dokumentumok/NAT-2003.pdf Letöltve: 2013.08.14.
NAT 2007. http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/2007/nemzeti-alaptanterv Letöltve: 2012.08.17.
NAT 2012. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66. szám, 10635−10847.
Orosz S. 1972. *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Orosz S. 2001. Tudásmérés a XX. század utolsó évtizedében. In: Báthory Z., Falus I. (szerk.) 2001. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Budapest: Osiris Kiadó.
Szépe Gy. 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.

Francis J. Prescott

A Grounded Theory of Student Enculturation into Written Academic Discourse

Keywords: qualitative research, constructivist grounded theory, academic writing, academic discourse, feedback

1. Introduction

1.1. The phenomenon at the centre of my PhD research arose out of my own experience as a teacher of academic writing at the Department of English Applied Linguistics (DEAL) in a major Hungarian university. I realised that many of my colleagues in the School of English and American Studies (SEAS) at the university regarded students' writing in an extremely pessimistic way, believing that the standard was dropping noticeably and that student writing had become a problem that was very difficult to deal with. In my own classes, while I was aware of wide differences between students in how they tackled their written assignments and the quality of the writing they produced, I also felt that the situation was more complex than the view of student writing as a problem implied. I wanted to find out more about the wide differences in student ability and how best to cope with these differences in the classroom.

Several research studies have pointed out the demanding nature of the step up from high school to university for students, both in first language contexts (e.g., Kruse 2003), and even more so in contexts where English is the medium of instruction for university students with a different first language (Hyland 2002, Paltridge 2004, Spack 1988, Zhu 2004). The teaching of English for Academic Purposes (EAP) to new university students whose mother tongue is not English is intended to help such students.

As an EAP teacher at DEAL, teaching an Academic Skills Course (ASC) whose primary aim was to foster academic writing skills, I decided to investigate the enculturation of new students into written academic discourse to find out more about the process and the problems they experienced. In order to do this I used a qualitative research design aiming to construct a grounded theory (Glaser and Strauss 1967) which would help me to better understand the enculturation process.

1.2. Research aim. As stated, the aim was to build a grounded theory of first-year student enculturation into written academic discourse based on the gathered data. It was hoped that the theory would enhance the understanding of the overall process and the inter-relationship of the main factors involved, in order to make the teaching of first-year students more effective.

In addition to the main aim, a number of sub-questions emerged during the piloting stage of the research, and these were further refined as the research proceeded. For the student, the key questions concerned his or her experiences, attitudes and problems

while learning academic writing, the causes of those problems and how aware the student was of what to do about them. Other questions concerned the effectiveness of the ASC in helping the students adapt to the requirements of academic discourse and the attitudes and feelings of the ASC teachers about the course and the students, as well as their beliefs concerning the teaching of academic writing.

2. Theoretical Background

Two different theoretical views of learning underpin the research. The first is the idea of the discourse community, which arose due to an increasing focus on the social context of student writing in the early 1980s in reaction to the then dominant view of writing as an internal cognitive process. In a 1982 article discussing how writing composition teachers' theoretical view of writing affects their classroom teaching, Patricia Bizzell first used the term "discourse community" in this context. Rather than seeing writing as a purely inner-directed cognitive process, Bizzell claimed that writing must also be seen as an outer-directed process and thus influenced by the social context in which it takes place. As a consequence, she pointed to the responsibility of the teacher to explain to her students "that their writing takes place in a community, and to explain what the community's conventions are" (Bizzell 1982: 230).

The linguist and teacher John Swales felt that a clearer definition of a discourse community was needed for research purposes. He identified six defining characteristics which any discourse community should have. According to Swales (1990: 24–27), a discourse community has an agreed set of goals, mechanisms of communication among its members, participatory mechanisms for providing information and feedback, its own genres, its own specific lexis, and a threshold level of members with an adequate degree of expertise in the relevant content and discourse.

It was Bizzell's original concept and Swales' definition of the discourse community which provided the conceptual framework for this research study in its early stages, but later on a different social constructivist view of learning through participation in communities of practice also became influential. Lave and Wenger's 1991 treatise emphasized the quintessentially social character of learning, moving away from purely cognitive accounts of how learners acquire knowledge. They were interested in how novice learners gradually become full members of a community through peripheral participation in its practices: "we mean to draw attention to the point that learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community" (Lave and Wenger 1991: 29). In this view of learning, peripheral participation means the stage when novices have just begun to learn by doing simple tasks which constitute only a fraction of the set of skills possessed by full community members.

Several studies on Higher Education (HE) have adopted Lave and Wenger's theoretical model of learning. Flowerdew (2000), for example, applied elements of both the Swalian definition of the discourse community and Lave and Wenger's concept of legitimate peripheral participation to explore the difficulties experienced by a non-native English speaking doctoral graduate trying to get an article accepted in an international refereed journal. In their study of how a purpose designed UK university program helped adult

students adjust to HE, O'Donnell and Tobbell (2007) used communities of practice theory. Hall (2003) used ideas of collaborative learning and communities of practice to examine how well a web-based learning project motivated undergraduate participation in several English university departments.

Both these views of learning were important for this study in different ways. The idea of new students entering a series of overlapping academic discourse communities (ADCs) was the conceptual starting point for the research, but was also important to investigate exactly what these ADCs were and how they functioned in this particular setting. The concept of the ADC provided a frame with which to organise the study. Once major conceptual categories began to emerge from initial coding of the gathered data, Lave and Wenger's model of situated learning in communities of practice proved to be a useful "conceptual lens" with which to examine the categories in order to assist understanding of the learning processes within the setting. The view of learning as social practice provided a close fit with the emerging picture of learning to write at university as a process of socialisation into academic disciplines.

3. Method

The research used a longitudinal design, involving long ethnographic interviews with the participants which were done over a period of more than a year. The interviews were semi-structured using a schedule created according to McCracken's (1988) guidelines for constructing and implementing ethnographic interviews. There were six rounds of interviews done over the first three semesters of the students' BA studies beginning in September 2005. In this way trust could be built up with the interviewees and the interviews became progressively longer as a result. Twenty first-year students from four different ASC seminars volunteered to take part in the research.

In addition to the student interviews, the four ASC seminars which the students were attending were observed over the first semester, and the ASC teachers were interviewed as well as 10 subject teachers, five Literature and five Linguistics, who had taught the students in those subjects. Student essays and course materials were also analysed. This cross section of data gathered using different methods meant that effective triangulation was possible in order to get as full a view of the research phenomenon as possible.

The transcribed interviews were analysed using a constructivist version of grounded theory put forward by Charmaz (2000, 2006) but still derived from the core principles of Glaser and Strauss (1967), the originators of grounded theory. Using this approach, data is broken down into small parts which are coded for simple concepts and then rebuilt into larger conceptual categories. Whilst the initial data coding is proceeding, memo writing of the researcher's thoughts about the emerging concepts is done to give insights into what codes mean and how they are related. Then, as initial concepts emerge and connections are made with previously coded data, larger categories are built up from the more substantial codes, and their properties in the form of related sub-categories emerge as more and more data is coded. More substantial memos aid the researcher's thinking at this point.

As coding and category building takes place, memo writing allows thinking to develop. Memos allow the researcher to compare the data and to explore ideas about the codes. Memos can also provide direction for further data gathering. As categories build,

so memos become more advanced and so theoretical thinking becomes more sophisticated. Eventually advanced memos can be integrated to provide the basis for the theoretical model.

4. Main Findings

Due to space limitations, only a very brief outline of the theoretical model which was the main outcome of the research will be given. The model (the detailed diagrammatic representation is too complex to present here) showed that the students' entry into the ADCs of the university can be seen as having three distinct phases. In the first few weeks of their study nearly all the students have some difficulties adapting to their new learning context and their previous learning experience, particularly in writing, has a determining effect on how easily they become socialised into their various ADCs. Those students who had more writing experience at school adapt more quickly and cope better with difficult tasks. However, there are a number of other inter-connecting factors which can affect how quickly students adapt to the culture shock of entering university and one of them is the ability to take responsibility for organising their own learning.

The second phase comes when students are given their first significant assignments in their different subjects. The so-called home paper, typically a long essay of 4-6 word processed pages given towards the end of the semester, is particularly important as it acts as a driver of learning for the formal requirements of the subject and library research skills. Unfortunately, it was found that whether a home paper was set and how much attention was paid to it varied considerably both within and between subject departments. It was clear that some teachers had taken the decision to avoid giving their students any substantive writing assignments at all. This meant that the process of adapting to new requirements would be much slower or would not take place at all. The classroom learning experience of the students in dealing with the subject content and the nature of the feedback they get on their writing can also affect their development in a positive or negative way. In particular, students' motivation and ability to understand subject matter can be enhanced by an interesting teaching style and by receiving rich feedback, both in writing and orally. There was some indication in the data that more able students were more likely to receive detailed feedback than weaker students, but there were also cases of weaker students who were more proactive in seeking help.

The ASC was perceived as useful by all students, although this was mostly because it helped them develop their general writing skills and not because it helped them with the discipline specific requirements of the home papers they had to write. One important advantage of writing for the ASC was that the students were given the chance to redraft their work and for this purpose they received rich feedback, something that was rarely true in their other classes. This also helped the students to see where their main weaknesses lay more clearly and was especially appreciated by the weaker students. The ASC could be of more use in helping students cope with specific writing requirements in other subjects if there was closer cooperation with other departments.

The third phase of the model describes the situation at the end of their first year when students have found a new identity for themselves depending on the extent of their socialisation into their new ADCs. Most of the students have succeeded in entering their ADCs to some extent and can be termed apprentices. A select few have made very rapid

progress in mastering disciplinary discourse conventions and thereby identifying themselves as specially gifted in a subject. These are the acolytes. A few students are struggling on the periphery of ADCs and they are the survivors; in the future they may sink or swim. It is the survivors who are most in need of further help in order for them to enter further into ADCs, so it is important to identify them and target their areas of weakness. In the present educational climate, however, the possibility of offering such students special attention in the classroom seems remote. Realistically, the best option seems to be to offer them some strategies for helping themselves, such as forming cooperative learning groups and using online academic resources. Unfortunately, there are usually a small number of students who do not survive their first year and decide to leave the university because they feel they cannot cope.

5. Conclusions

The usefulness of this model is that it enables a better understanding of what the successful enculturation of novice students into the conventions of academic written discourse depends on. By highlighting the main factors involved, it also points to how the process can be made easier. For the weaker students it highlights the need for continued help with learning the basic skills but also with understanding disciplinary conventions of academic writing. The model provides a way of looking at the struggles of these students to enter ADCs not in terms of their writing being seen as a problem, but rather in terms of what would make it easier for them to grasp disciplinary conventions and ways of writing about knowledge while at the same time improving their proficiency. Perhaps the single most important element of the model is the need for regular writing practice in order for development to take place.

Through the construction of this grounded theory of student enculturation into written academic discourse, I was able to understand much more clearly what my students were experiencing and as a result, my teaching of those students in my own ASC become more effective. I was more attuned to the importance of the students' previous writing experience and better able to focus on specific problems that my students struggled with, such as an understanding of different styles and the differences between English and Hungarian punctuation practices. For me personally, doing this research was enlightening in many ways: I became a better, more resourceful and more reflective researcher and also a better teacher because I was able to draw so much of what I had learnt from the research into my own teaching. It is my hope that by sharing the main findings of the research with a wider audience I might be able to assist other teachers in a similar way.

References

Bizzell, P. 1982. Cognition, convention, and certainty: What we need to know about writing. *Pre/Text* 3. 213–243.

Charmaz, K. 2000. Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In: Denzin, N., Lincoln, Y. (eds) 2000. *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE. 509–535.

Charmaz, K. 2006. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, England: SAGE.
Flowerdew, J. 2000. Discourse community, legitimate peripheral participation, and the non-native-English speaking scholar. *TESOL Quarterly* 34. 127–150.
Glaser, B. G., Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
Hall, R. 2003. Forging a learning community: A pragmatic approach to co-operative learning. *Arts and Humanities in Higher Education* 2. 155–172.
Hyland, K. 2002. Options of identity in academic writing. *ELT Journal* 56. 351–358.
Kruse, O. 2003. Getting started: Academic writing in the first year of a university education. In: Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L., Jörgenson, P. S. (eds) 2003. *Studies in writing: Vol. 12. Teaching academic writing in European Higher Education* (Amsterdam, Holland: Kluwer Academic Publishers. 19–28.
Lave, J., Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
McCracken, G. 1988. *The long interview.* Newbury Park, CA: SAGE.
O'Donnell, V. L., Tobbell, J. 2007. The transition of adult students to Higher Education: Legitimate peripheral participation in a community of practice? *Adult Education Quarterly* 57. 312–328.
Paltridge, B. 2004. Academic writing. *Language Teaching* 37. 87–105.
Spack, R. 1988. Inititiating ESL students into the academic discourse community: How far should we go? *TESOL Quarterly* 22. 29–51.
Swales, J. M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge, England: Cambridge University Press.
Zhu, W. 2004. Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing* 13. 29–48.

Rózsavölgyi Edit

A nyelvi és az interkulturális kompetencia fejlesztése az *eTandem* keretein belül

Kulcsszavak: nyelvelsajátítás, interkulturális kompetencia fejlesztése, *eTandem*

1. Bevezetés

2011-ben került kivitelezésre a *Danubadria,* egy *eTandem* keretein belül szervezett, az idegen nyelv és kultúra elsajátítását célzó kísérleti projekt négy egyetem (Pécs, Novi Sad, Velence és Padova) részvételével. Az *eTandem* olyan hatékony tanulási közeget kínál, amely a kifejezőkészségen túl fejleszti a szociális és interkulturális képességeket is, ami manapság fontos elvárás szinte mindenütt.

A *tandem* szó eredetileg egy kétszemélyes biciklit jelent, amelyen két embernek kell egyszerre pedáloznia ahhoz, hogy előrehaladjanak. Átvitt értelemben olyan páros nyelvtanulásra utal, ahol az egyik fél idegen nyelvként tanulja a másik anyanyelvét, és megfordítva: az utóbbi által elsajátítani kívánt nyelv az előbbinek anyanyelve. A két partner a közös munkából egyenlő mértékben veszi ki a részét, és húz hasznot. Az *eTandem* esetében elektronikus médiumok közegében folyik a tanulás, az interneten történő kommunikáció (audio-/videokonferencia, chat, e-mail) helyettesíti a hagyományos tantermi kereteket.

2. Elméleti háttér

A mai globalizációs világban az országok között megnövekedett társadalmi és gazdasági függőség és a távközlés nagyarányú fejlődése következtében a kommunikáció egyre inkább interkulturális jelleget ölt. A nyelvhasználat mint társas kapcsolatteremtés értelmezésében elengedhetetlenné válik, hogy a beszélők rendelkezzenek a nyelvi kompetencián túl olyan kulturális ismeretekkel is, amelyek sikeressé teszik őket kapcsolataikban.

Ha elfogadjuk a nyelv és a kultúra ilyennemű szoros összefüggését, azon is komolyan el kell gondolkodnunk, hogy hogyan tanítsuk a kultúrát. Egy idegen nyelv elsajátítása nem jár automatikusan együtt az idegen nyelvi környezet kultúrájának megismerésével, a célnyelvi kultúra iránti pozitív attitűd kialakulásával, ill. az interkulturális kompetencia kifejlődésével. Jóllehet a tény, hogy szükség van interkulturális nevelésre, a szakirodalmi utalásokon túl (pl. Alptekin 2002, Byram–Feng 2004, Holló 2008, Knutson 2006, Paige et al. 2003), ma már a köztudat részét képezi, kivitelezésére kevés útmutatás áll rendelkezésünkre.

Az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKKK) az a képesség, hogy valaki hatékonyan tud kommunikálni idegen nyelven a saját kultúrájától eltérő kultúrájú emberekkel (Guilherme 2000). Bár a nyelvtanításra vonatkozó európai és nemzeti

irányelvek az IKKK-t mint az idegennyelv-tanulás egyik legfőbb célját határozzák meg, általánosságban elmondható, hogy még mindig a nyelvi kompetencia fejlesztése áll az oktatás középpontjában (Lawrence 2010, Paige et al. 2003). Olyan, a nyelvi és a kulturális ismeretek integrációját célzó oktatás lenne az ideális, amely a kulturális én fogalmát, eszméjét képes elmélyíteni, ill. arra keres választ, hogy mi a kultúra hatása az emberi kommunikációra, viselkedésre és identitásra. Ehhez át kell alakítani az idegennyelv-oktatás szerkezetét, hogy az ténylegesen interkulturális legyen (Alptekin 2002, Bennett 2004, Byram–Feng 2004, Lawrence 2010, Paige et al. 2003, Holló 2008). A *tandem* nyelvtanulás lehet megoldás.

A tandem nyelvtanulás nem egy elméleti alapokon nyugvó módszer vagy modell. Régi gyakorlat, az emberek ösztönösen használták egymás között, mert felismerték előnyeit. A szakirodalomban a 80-as évektől találunk utalásokat tandem jellegű kezdeményezésekre, amelyek a 60-as évekre visszamenőleg nyújtanak bepillantást a tandem formában történő ismeretszerzésre. Ezt a tanulási formát 1992-ben használták először interneten keresztül, s csupán ezután került sor arra, hogy a *tandem*, ill. az *eTandem* címke köré szabályokat dolgoztak ki, és elkezdődött potenciáljának tudományos vizsgálata és kiaknázása.

Az *eTandem* egymástól földrajzilag távoli partnerek közt hoz létre kapcsolatot az internetes kommunikáció által azzal a céllal, hogy fejlessze az idegen nyelvi és az interkulturális kommunikációs képességeket. Több kutatás bizonyította, hogy a távközlési eszközöket kiaknázó tandemtanulásnak milyen óriási potenciálja van az interkulturális kompetencia kialakításában (Belz 2007, Belz–Thorne 2005, O'Dowd 2006, O'Dowd 2007).

A *tandem* keretek közötti tanulás két alappillére a tanulói autonómia, azaz a diáknak a saját tanulásáért való felelősségvállalása, és a tandempárok, ill. a tutorok és a diákok közötti együttműködés. A tandemben minden résztvevő társának kollégája, de a társa által tanult idegen nyelv és kultúra kitűnő ismerője is, és ez utóbbi szerepben jelentősen támogatni tudja társa nyelvelsajátítását, legalábbis a nyelv bizonyos aspektusait tekintve, elsősorban lexikai és stilisztikai szinten. Nem beszélhetünk ugyanakkor tanári funkcióról, ui. az anyanyelvi beszélő általában nem tudatosan használja a nyelvét, ezért nem is tudja megfelelően elmagyarázni, hogy amit mond, azt miért úgy mondja, ahogyan mondja, társa hibáinak mibenlétét nem képes precízen és szabatosan megvilágítani. Az viszont, hogy javítás közben elgondolkodik azon, hogy miért is rossz egy bizonyos nyelvi forma, metanyelvi elmélkedésre készteti, és növeli a saját nyelvére vonatkozó nyelvi tudatosságát is.

A multimediális közegben, mivel közel áll a fiatalok mindennapi gyakorlatához (Facebook, Twitter stb.), a diákok könnyebben és gyorsabban kitárulkoznak, lehetőség nyílik a tevékenységek során felmerülő mind pozitív, mind negatív érzelmeik kinyilatkoztatására, a tanár pedig megnyugtathatja, bátoríthatja, tovább motiválhatja őket, egyénre szabott visszajelzései által. Alapvető fontosságú a tanári reakció szerepe a munka minden fázisában.

3. A *Danubadria* projekt

Az előkészítési szakaszban először mi, tanárok/tutorok találkoztunk egymással, hogy megtervezzük a projektet. Utána összejöveteleket szerveztünk a potenciális diákokkal,

hogy elbeszélgessünk velük, s bemutassuk nekik is *Danubadriát*. Készítettünk egy kérdőívet, amelyben a potenciális résztvevők nyelvtanulási motivációjáról, korábbi, nyelvtanulással kapcsolatos tapasztalataikról, érdeklődési körükről tájékozódtunk, ill. arról, hogy a projektben kiaknázásra kerülő technológiai eszköztárat ismerik-e, használják-e a diákok. Kitöltettük a kérdőívet minden érdeklődővel, majd kiértékeltük az így nyert adatokat, amelyek alapján kialakítottuk a tandem-párokat, s arra vonatkozóan is kaptunk útmutatást, hogy milyen témák köré alkossunk feladatokat. Nem utolsó sorban pedig megbizonyosodtunk arról, hogy a felhasználásra szánt technológiák a diákok számára ismertek. Az előkészítési munkálatok a 2010/2011-es tanév első félévében folytak.

A projekt a 2010/2011-es tanév második félévében került kivitelezésre. A tandempárokat egyrészt padovai, magyarul tanuló olasz anyanyelvű egyetemi hallgatók, másrészt magyarországi és vajdasági magyar anyanyelvű, olaszul tanuló egyetemisták alkották. A működési protokoll értelmében a két fél a tanárok/tutorok által kiadott feladatokat közösen végezte el.

A diákok által önállóan kezelt munkaformát választottuk, hisz egyik célunk az volt, hogy autonóm személyiségeket neveljünk. Az általunk konstruált feladatokat minden tandempárnak önállóan, de egymással együttműködve kellett megoldania 7 és 14 nap közötti idő alatt. A tanár szerepe a következő volt: tutor, tanácsadó, közvetítő, szakember, interaktív információforrás.

Padova és Novi Sad esetében az intézményesített oktatási keret részét képező, tanár által közvetített önálló munka folyt, mely a *blended learning* oktatás *e-learning* szakaszát képezte, így a diákok tanulmányi összértékelésének részét alkotta az *eTandem* produkciójuk. Pécsi hallgatónk önként, helyi tanárai támogatása nélkül csatlakozott a programhoz, így csupán a projekt tutoraitól kapott értékelést.

Tandemről lévén szó, kétirányú nyelvi kommunikációt elősegítő telekommunikációs hálózatokat használtunk fel, amelyek a következők voltak:

- *Skype* alapú audio-/videokonferencia (beszédkészséget/beszédértést fejlesztő rendszer),
- *e-mail* (íráskészséget/olvasási készséget fejlesztő rendszer),
- *chat* (hibrid/kétoldalú rendszer, ahol a kommunikáció írásban történik, de a beszélt nyelv jellemzőivel),
- *wiki* (*PBworks* típusú platform, ahova a projektben résztvevők jelszóval léphettek be).

Az *eTandem* működését – rendkívül rugalmas természeténél fogva, és mivel intézményesített keretek között (is) használtuk – szabályoztuk, hogy biztosítsuk, az önálló munkaforma mellett is, a feladatok kivitelezését, eredményességét. Meghatároztuk a tandemszekciók számát, kötelezővé tettük a szabályos (ékezetes) betűtípusok használatát az íráskészséget fejlesztő rendszerek alkalmazásakor (e-mail, chat) a helyesírás gyakorlása céljából, a diákoknak el kellett raktározniuk az erre a célra kialakított adattárolóban mind a szóbeli, mind az írásbeli készséget fejlesztő rendszerek használatából származó anyagaikat. Kértük a résztvevőket, hogy korlátozzák az emotikonok használatát az explicit nyelvi kommunikáció javára, próbáltuk arra ösztönözni őket, hogy váltogassák a különböző kommunikációs csatornákat (audio-/videokonferencia, chat, e-mail), hogy minden nyelvi képességet fejlesszünk.

A *Danubadria* platform egy két részre, fórumra és online tanulófelületre osztott térként működött. A fórum az *eTandem* összes résztvevőjének szocializációs tere volt. A portál leírását tartalmazó nyitóoldalról „jelzőtáblák" útmutatásával lehetett bejutni a különböző terekbe. A *Teletandem* szobába lépve a látogatók tájékozódhattak arról, mit jelent az *eTandem*, mik a szabályai. A „kocsmában" mindenki szabadon társaloghatott bármiről, azon a nyelven, amelyiken akart, a projektben kitűzött oktatási céloktól függetlenül. E hely létrehozásának fő célja az egymással, ill. a projekttel való ismerkedés volt, ezért itt szabályoktól mentes, teljes szabadságot engedtünk.

Az oktatófelület nyitóoldalán a projekt rövid története volt olvasható. Innen nyílt minden tandem-pár elkülönített, saját munkatere, ill. a „tanári szoba". Ez utóbbiba csak a tanárok léphettek be, itt folytattak eszmecserét minden, a projekttel (is) kapcsolatos kérdésről egymás között. A tandempárok tereihez a „szobatulajdonosokon" kívül a tanároknak is volt kulcsuk, hogy ellenőrizzék, segítsék a diákok munkáját. Ennek a térnek három funkciója volt: 1. Itt kapták meg a feladatokat a tandempárok. 2. Itt történt a tandem tevékenységre vonatkozó összes fájl, a tandempárok által elvégzett feladatok archiválása. 3. Minden tandempárnak volt egy belső fóruma, ahol a tanárok a diákok rendelkezésére álltak, s személyre szólóan visszajelzéseket küldtek, választ, tanácsot adtak a kérdésekre, kérésekre, szükség esetén segítettek.

4. Összefoglalás

Az interkulturalitás, az interkulturális kommunikáció kérdése szorosan hozzátartozik minden, elektronikus médiumok közegében folyó, együttműködésen alapuló nyelvtanuláshoz (Dooly 2008). Az internet használata azonban önmagában nem jelent változást vagy fejlődést az idegennyelv-oktatásban. Haladás e téren nem akkor következik be, ha ugyanazt tanítjuk, csak másképp, hanem akkor, ha az új technológiai eszközök adta lehetőségek kihasználásával motiváljuk a diákok érdeklődését, társaikkal való együttműködésre ösztönözzük őket a tudás megszerzésében, s elősegítjük autonóm személyiségfejlődésüket. A *Danubadria* projekt tapasztalatai azt mutatják, hogy az *eTandem* keretei erre kiválóan alkalmasak.

Ha sikeres a partnerkapcsolat, a tanulás kellemes, élvezetes, szellemileg ösztönző, s a nem idegen nyelvi beszélőt nagyobb kockázatvállalásra serkenti teljesítményében. Fejleszti a résztvevők érzékenységét a metanyelvi tényezők iránt, és teret enged a célnyelvi kultúrába való hiteles bepillantásra is. Ezek mind olyan előnyök, amelyeket hagyományos tantermi tanítás során nem, vagy csak részben tudunk biztosítani. Az *eTandem* kapcsolatban a partnerek nemcsak az idegennyelv-tudásukat gyarapítják, hanem sok mindent megtudnak egymás mindennapjairól, szokásairól, élettapasztalatairól, véleményéről, elképzeléseiről stb. Ezen közlések hozzájárulnak ahhoz, hogy bővüljön a diákoknak az életről, a másik országáról, kultúrájáról alkotott képe, még akkor is, ha a kapott információ egy része nem általánosítható, csak az elbeszélőre vonatkozik.

További kutatási célként jelölhetjük meg annak vizsgálatát, hogy a tanár/tutor visszajelzéseit hogyan érzékelik/értékelik a diákok, mert ez megvilágíthatja, hogy mivel és hogyan segíthetjük a nyelv- és kultúratanulásban való elmélyedést, az ahhoz kapcsolódó kritikus elgondolkodást és döntéshozatalt egy olyan közegben, ahol a tanár szakértőként, tanácsadóként, ill. moderátorként szerepel.

Irodalom

Alptekin, C. 2002. Towards intercultural communicative competence. *ELT Journal* 56. *évf.* 1. szám. 57–64.

Belz, J. A. 2007. The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaborative Partnerships. In: O'Dowd, R. (ed.) 127–167.

Belz, J. A., Thorne, S. L. (eds) 2005. *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, MA: Thomson & Heinle.

Belz, J. A., Thorne, S. L. 2005. Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker. In: Belz, J. A., Thorne, S. L. (eds) VIII–XXV.

Bennett, M. J. 2004. Becoming interculturally competent. In: Wurzel, J. S. (ed.) 2004. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. http://www.idrinstitute.org/allegati/idri_t_pubblicazioni/1/file_documento.pdf (Utolsó hozzáférés: 2013. 12. 28.)

Byram, M., Feng, A. 2004. Culture and language learning: Teaching, research and scholarship. *Language Teaching* 37. évf. 3. szám. 149–168.

Dooly, M. 2008. Introduction. In: Dooly, M. (ed.) *Telecollaborative Language Learning. A guide to moderating intercultural collaboration online*. Bern: Peter Lang. 15–21.

Guilherme, M. 2000. Intercultural competence. In: Byram, M. (ed.) 2000. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning.* London: Routledge. 196–299.

Holló D. 2008. *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Knutson, E. M. 2006. Cross-cultural awareness for second/foreign language learners. *Canadian Modern Language Review* 62. *évf.* 4. szám. 591–610.

Lawrence, G. P. J. 2010. *Learning About Otherness: a Comparative Analysis of Culture Teaching and Its Impact in International Language Teacher Preparation.* Doctoral thesis. University of Toronto.

O'Dowd, R. 2006. The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. In: Belz, J. A., Thorne, S. L. (eds) 86–121.

O'Dowd, R. (ed.) 2007. *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

O'Dowd, R. 2007. Foreign Language Education and the Rise of Online Communication: A Review of Promises and Realities. In: O'Dowd, R. (ed.) 17–37.

Paige, R. M. et al. 2003. Culture learning in language education: A review of the literature. In: Lange, D. L., Paige, R. M. (eds) *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning.* Greenwich, CT: Information Age Publishing. 173–236.

Schmidt Ildikó

Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelv órákon

Kulcsszavak: magyar mint idegen nyelv, alfabetizálás, anyanyelvi nevelés, tananyag, írás-olvasás

1. Bevezetés

Magyarországra a világ minden tájáról érkeznek külföldiek, akik hosszabb-rövidebb ideig itt kívánnak élni. Ők egy idő után a magyar társadalom részévé válhatnak, mivel társadalmi kapcsolataik révén megtapasztalják a magyar kultúrát, és – amennyiben céljuk, akár csak néhány évre is, a magyar társadalomba való beilleszkedés – elindulhat az integráció folyamata. Magyarországnak lehetőséget kell teremtenie arra, hogy a külföldiek minél hamarabb sikeresen alkalmazkodjanak új körülményeikhez, élethelyzetükhöz.

A befogadó ország nyelvének megtanulása, elsajátítása, minél magasabb szintű ismerete segíti az integráció hosszú útjának minél hamarabb történő bejárását. A külföldiek mindennapjaik során rendszeresen találkoznak a magyar nyelvvel, és sokan szeretnék azt meg is tanulni. Általában nyelvtanfolyamon vagy magánórákon kezdik meg a tanulást. Mi történik azonban akkor, ha a tanuló nem ismeri a latin betűs írást, mert az anyanyelvéhez más írásrendszer kapcsolódik, vagy egyáltalán nem kapcsolódik hozzá írásrendszer? A két eset ugyan nagyban eltér egymástól, a nyelvórákon mégis egy kategóriába esnek, és a megoldásuk is azonos: az alfabetizálás.

2. Alfabetizálás

A magyar nyelv hangzórendszere és betűkészlete minden külföldit kihívások elé állít, ezért mindenképpen érdemes és sok esetben egyenesen szükséges beiktatni az alfabetizálást a nyelvtanulás kezdeti fázisába. Az alfabetizálás *per definitionem* a latin betűs ábécét nem ismerők és/vagy írni-olvasni egyáltalán nem tudók írni-olvasni tanítását jelenti. Az alfabetizálás alapdefiníciójában túl fontos cél a magyar nyelv nagyszámú és sajátos, más nyelvekétől nagymértékben eltérő hang–betű megfeleléseinek tanítása, hiszen ezzel a diákok kezébe eszközt adunk a magyar mindennapok megértéséhez, az írott szövegek rengetegében való eligazodáshoz.

3. Célcsoport

Mivel az integrációt erőteljesen befolyásolja a nyelvtudás, az alfabetizálás mindenkinek fontos, aki a magyar nyelv tanulására vállalkozik. A Magyarországra érkezők közül sokan angol anyanyelvűek, vagy az anyanyelvük mellett beszélnek angolul, így könnyen be tudnak illeszkedni az *expat* közösségbe, és ezen keresztül áttételesen kapcsolódni tudnak a magyar társadalomhoz. Ugyanakkor ahhoz, hogy ez az áttételes viszony közvetlenné tudjon válni, és a külföldiek ne csak az angolul magas szinten beszélő

magyar munka- és/vagy diáktársaikkal tudjanak érintkezni, elengedhetetlenül szükséges a magyar nyelv ismerete.

Mindemellett vannak olyan tanulócsoportok is, amelyek esetében alfabetizálás nélkül lehetetlenné válik nyelvünk akár csak alapszintű elsajátítása is. Ide tartoznak a) az anyanyelvükön írni-olvasni egyáltalán nem tudók, akik többnyire nők és idősebb férfiak, illetve b) azok a főként Közel- és Távol-Keletről érkező felnőttek, akik ugyan tudnak írni-olvasni a saját anyanyelvükön, viszont a latin betűs ábécé ismeretének hiánya jelentősen megnehezíti számukra a magyar nyelv megtanulását. Idetartozik az az eset is, amikor a tanuló ismeri ugyan a latin betűs ábécét, de ismeretei nem érik el a készség szintű ismeret szintjét. Ez a helyzet többnyire meglehetősen alacsony szintű angolnyelv-tudás esetén áll fenn.

4. A tananyag célja

Számos magyar nyelvtanfolyam érhető el, amelyek segítségével a tanulók eljuthatnak arra a nyelvi szintre, amelyen már könnyedén tudnak kapcsolatot teremteni az angolul nem beszélő vagy csak korlátozott tudású emberekkel. Azonban ahhoz, hogy a tanuló a lehető leghamarabb elérje ezt a szintet, szükséges az anyanyelvi sajátosságainak a figyelembe vételével kialakítani a nyelvtanfolyam tematikáját. Így adott esetben a tananyagba be kell építeni az alfabetizálást is.

A kérdés az, hogy milyen tananyagot érdemes használni magyarul nem beszélő felnőttek esetében. A jelenlegi általános gyakorlat szerint ezek a nyelvtanulók is a magyar anyanyelvi oktatásban használatos tananyagokból tanulnak. Az ebből történő alfabetizálás sikeressége kérdéses, mivel ezeket az anyagokat magyarul anyanyelvi szinten beszélő kisiskolásokra szabják. További nehézséget jelent, hogy az írni tanuló gyerekeknek az írás műveletiségén túl a finommotorikus fejlesztésre fókuszálva írásképként a szépírást tanítják. Jól látható, hogy a használatban lévő tananyagok nem megfelelőek a fentebb körülírt célcsoportnak, hiszen magyarul egyáltalán nem vagy csak alacsony szinten beszélő felnőttekről van szó.

A problémára adott válaszként dolgoztam ki *Írjunk magyarul!* című programomat, amely kiegészítő, moduláris anyagként alkalmazható a magyarnyelv-tanulás kezdetén a magyar ábécé megismertetése során. A program egy írás-olvasást segítő tananyag, amely a módszertani alapelvek szintjén támaszkodik egyrészt a magyar anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiájára, másrészt a magyar mint idegen nyelv sajátos nyelvspecifikus módszertanára. Ezen princípiumok alapján a tananyag összeállítása során hangsúlyos szerepet kap a nyelvtanuló anyanyelvi háttere, magyar nyelvtudásának szintje, életkora és a megelőző iskolai háttér, vagyis az írott szöveghez kapcsolódó műveleti készségek szintje. Tehát az alfabetizáláson részt vevő tanulók nyelvtudásuknak megfelelő, kezdő szintű szókészleten keresztül tanulhatnak meg magyarul írni és olvasni. Felnőttekről lévén szó, a szépírást felváltja a nyomtatott írásképhez közelebb álló technika, a funkcionális íráskép. Tekintettel arra, hogy a célcsoportban magas az analfabéták száma, gyakran szükséges az írás műveletiségét is tanítani – ezekben az esetekben az olvasás tanítása is előtérbe kerül.

5. A tananyag-összeállítás szempontjai

A próbakurzusok során világossá vált, hogy a tananyag kidolgozásakor alapvető fontosságú egy olyan magyar anyanyelvi nevelési programra támaszkodni, amely

figyelembe veszi a hangképzés során fellépő interferenciajelenségeket, sőt alapvetően meghatározza a tananyag szerkezetét. Ebből az alapvetésből kiindulva a Meixner-módszerre esett a választás: az anyanyelvi módszertani bázist Meixner Ildikó (1993) *Játékház – Betűtanítás írásfüzet I-II. az általános iskolák I. osztálya számára* című kötetei adták.

A tananyag szerkezetét tekintve tehát a betűsorrend kialakításakor figyelembe vettük a hangképzés sajátosságait, megfeleltetve azokat a magyar kisiskolások anyanyelvi nevelési gyakorlatának.

A beszélt nyelvből kiindulva a betű- és hangdifferenciálás során a tananyag a diák már meglévő tudására épít. Amennyiben ez a korábban megszerzett tudás nem elégséges, a tanár a további szükséges ismereteket könnyen beilleszthetti az aktuális óra tananyagába, illetve képek segítségével a korábban tanultak is jól előhívhatók.

A betű- és hangdifferenciáláskor több szempontból is hangsúlyt kap a hangok és a nekik megfelelő betűk jelentésmegkülönböztető szerepe. Ez egyrészt a zöngés-zöngétlen párok *(v-f, b-p, g-k, d-t)* gyakoroltatásával történik, mivel ezeknek az oppozícióknak a készségszintű elsajátítását jelentős mértékben befolyásolják a diák anyanyelvi, ill. előzetes nyelvi tapasztalatai. Másrészt nehéz a differenciálás a hangképzés szempontjából egymáshoz közel eső hangok esetében *(l-r, cs-ty, gy-dzs)*, ami főként a beszéd akcentualizáltságának mértékét határozza meg. A beszédprodukció szintjén lényeges, hogy a beszélő elérje a hallgatóság számára jól feldolgozható akcentusminőséget, a Kenworthy által *kényelmes jólérthetőség*nek nevezett szóbeli performanciát (Bárdos 2002: 106).

Az írás és különösen az olvasás terén beléphet az íráskép hasonlósága miatti betűtévesztés *(b-d, b-p, d-p, p-q, m-n)*. Ez a jelenség olvasáskor elsődlegesen értelemzavaró, másodlagosan erőteljesen lelassítja az olvasást, olyannyira, hogy a betűzés lassúsága miatt a már elolvasott és megértett egységeket újra kell olvasni, mert az olvasó időközben elfelejti a korábbi elemeket. Íráskor pedig az általában eleve nehezen olvasható szöveget roncsolja a nem megfelelő betűválasztás, ami demotiválja az olvasót a túlzott figyelmet igénylő művelet során.

Némileg távolabb esik az eddig számbevett problémáktól a nagybetűk használata és tanítása. Vannak bizonyos betűk, amelyekkel gyakorlatilag nem kezdődnek magyarul szavak, így nagybetűs helyzetbe, mondat elejére nem is kerülhetnek. Ezeket a betűket egész egyszerűen nem szükséges beépíteni a tananyagba *(Dz, Dzs)*. Azonban vannak olyan betűk, amelyekkel magyarul ugyan nem kezdődnek szavak, viszont más kultúrákban a személy- és földrajzi nevek írásakor megjelennek, ill. ezek latin betűs átírásakor a magyarban is használatossá válhatnak *(Q, Y, X)*, így mindenképpen fontos ezeknek a nagybetűknek a tanítása.

A fentebb említett valamennyi szempont figyelembevételével kialakított betűsorrend (1. ábra) nagy valószínűséggel segíti a betű- és hangdifferenciálást és a betűk elsajátítását, továbbá kiküszöböli a már említett interferenciajelenségeket.

i, í – a – m – e – t – l – u, ú – z – h – d – o,ó – s – p – ö, ő – c – é – n – v – j – sz – á – g – r – ü,ű – b – y – gy – k – H – A – zs – M – I,Í – O,Ó – ny – U, Ú, Z – S, P – f – cs – E – B, V – ty – N, É – T – Á,C – dzs – L – F, Ü, Ű – ly – K, Zs – G, Ö, Ő – q, w – D, Ny – R, Cs – J, Sz – dz, x, X – Gy Ly, Q – Ty, V, W

1. ábra
A választott betűsorrend

Az *Írjunk magyarul!* című anyag nagymértékben eltér Meixner *Játékház* című füzeteitől és általában a magyar anyanyelvi nevelésben használatos kiadványoktól abban a tekintetben, hogy az alfabetizálás szókészlete itt nem a magyar anyanyelvű kisgyermekek ismereteire és fejlesztésére szolgáló nyelvi anyagra épül, hanem a kezdő magyar nyelvtanuló már meglévő szűk szókészletét veszi alapul, illetve annak fejlesztését is célul tűzi ki az ábécé tanítása során. Így a tananyag jól illeszthető egy adott kurzuskönyvhöz, amelynek szókészlete írott tartalommal megerősítve mélyül el a tanuló tudásában. Kezdő a szókészlet, mert felnőttek esetében ahhoz, hogy a nyelvtanulás hatékony legyen, már a tanulás korai szakaszában is szükség van az írásra és az olvasásra. Így a kezdő szinttel párhuzamosan kell haladnia az alfabetizálásnak. Ez a program ugyanakkor nem helyettesíti, nem tudja kiváltani egy kezdő tananyag jelenlétét az oktatási folyamatban. A szókészletet Durst Péter *Lépésenként magyarul* (Durst 2004) és a „Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest"-ben használt tananyag (Schmidt 2006, 2011) alapján választottam ki.

A *funkcionális íráskép versus szépírás* gondolatra visszatérve: a tananyag tudatosan a nyomtatott írásképhez hasonlító betűformát használ. Mivel felnőtt korban történik az alfabetizálás, a tanulónak minél hamarabb képessé kell válnia az írás-olvasásra, ez pedig a vizuális hasonlóságok meglétekor nyilvánvalóan könnyebb. Vagyis az írás tanulásával mindenképpen együtt jár az olvasástanulás is, és ez könnyebben megy, ha a tanuló a nyomtatott írásképhez közelebb álló írásképet tanul meg leírni és elolvasni.

6. Feladattípusok

A tananyagban megjelenő feladattípusok alapvetően három nagy csoportba rendezhetők: 1) írástechnika, 2) műveletek a betű- és hangdifferenciálással, 3) műveletek a nyelvvel, az írás összekapcsolása az idegennyelv-tanítás módszertanával. A feladattípusok között nyilvánvalóan akadnak átfedések, vagyis bizonyos feladatok egyszerre több készséget is fejleszthetnek.

Az írástechnikát minden írástevékenységen keresztül lehet gyakorol(tat)ni, és ugyanez igaz a képek és a lexikai elemek kapcsolatán alapuló írott szóelőhívást illetően is – viszont itt a hangzó szóalak megjelenése már nem feltétlenül van jelen. Alapvetően fontos hangsúlyozni, hogy az írásbeli feladatok végrehajtása előtt mindenképpen szükség van az adott képhez kapcsolódó hangalak felelevenítésére, mert kizárólag így tud a tananyagban szereplő lexikai egység a tanuló beszédére reflektálni.

Az írástechnika primér szintű gyakorlásának alapját a másolási feladatok adják, amikor a diák a benne élő hangalakot ismételgetve ír. Ezt a tanár a hangalak sokszori ismétlésével tudja segíteni. Megfigyelhető, hogy a kezdeti fázisban a tanulók hangosan ismételgetik az éppen írott szóalakot. A másolás első lépésben a funkcionális íráskép másolását jelenti, majd a tanuló áttér a nyomtatott betűvel írott elemek másolására. Az írás eleinte izolált betűk gyakorlását jelenti, aztán betűkapcsolás, szótagírás, szóírás, végül mondatírás következik.

A **betű- és hangdifferenciálás** során a beszélt nyelvből kiindulva, annak kisebb egységei felől haladva a következő a sorrend: először szóírás, aztán a betűsorrend meghatározása, mondatírás és végül szövegírás. Gyakoroltatására például a következő feladattípusok lehetnek alkalmasak:

- A szavakban egy adott hang keresése és a megfelelő betű beírása, illetve szavak hiányzó részeinek beírása vagy szótaghiány pótlása; ez lehet a szó elején vagy végén is.
- Szavak kiegészítése rövid vagy hosszú magánhangzókkal (pl. *ö-ő*), illetve zöngés vagy zöngétlen mássalhangzókkal (pl. *g-k*).
- Képi impulzus alapján szavak leírása bizonyos betűk megadásával vagy segítő szóelemek nélkül.
- Mondatmásolási gyakorlatok, ahol külön szerepet kap a szóköz jelentősége, mivel nem minden nyelv választja el térben a szavakat egymástól. (Ugyanakkor az egybeírt szófolyamok a magyarban, illetve a latin betűs ábécével operáló nyelvekben gondot okoznak, mert az olvasást megnehezítik, illetve bizonyos esetekben ellehetetleníthetik a szövegértést.)

Az **idegennyelv-tanítás módszertanával összekapcsolt írásgyakorlás** során fokozottan előtérbe kerül a szókészlet gyakorlása, valamint a toldalékolási feladatok (kérdőszavak alapján). A nagybetűk bevezetésével indul el a mondatalkotás, ami a toldalékolásos feladatok egy magasabb szintű alkalmazása. A nagybetűk belépésével egyúttal elkezdődhet az ország- és a földrajzi ismeretek átadása is. A magyar és külföldi névhasználat pedig a kulturális ismeretek egy szeletét tárja a tanulók elé.

7. Következtetések

Az *Írjunk magyarul!* című program közel egy évtizednyi tanítási, azon belül alfabetizálási tapasztalat alapján állt össze. Így joggal állítható, hogy a tananyag kipróbált, működőképes, alkalmazása sikeres. Ugyanakkor lényeges megemlíteni, hogy a tananyagot választó tanárnak szüksége van a legalapvetőbb anyanyelvi tantárgy-pedagógiai ismeretekre.

A tananyag elsődlegesen felnőtt, főként harmadik országbeli, ebből fakadóan többnyire hátrányos helyzetű migránsok számára készült. A program kiterjeszthető az ifjúságra, sőt az általános iskolai rendszerben a felső tagozat évfolyamaira is. A program célja a funkcionális íráskép és a gyorsabb írás-olvasáshoz való hozzáférés biztosítása. A hátrányos helyzetből induló külföldieken túl minden magyarul tanulónak segítséget nyújthat a magyar ábécé tanulása során a nyelvsajátos betű- és hangelemekre kiélezett tananyag, amely megkönnyíti ezek elsajátítását.

Irodalom

Bárdos J. 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Durst P. 2004. *Lépésenként magyarul. 1. lépés*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Hungarológiai Központ.

Meixner I. 1993. *Játékház – Betűtanítás írásfüzet I–II. az általános iskolák I. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Schmidt I. 2006., 2011. *Magyar mint idegen nyelv 5–10. osztály*. Budapest: Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest.

Simon Valéria

Hat a harmincból – avagy az ELTE fennisztikai képzése a bolognai rendszer keretei közt

Kulcsszavak: ELTE, fennisztikai képzés, bolognai rendszer, felmérés, hallgatói és oktatói tapasztalatok

1. Bevezetés

A világ legrégebben fennálló finnugor tanszékén, mellyel az ELTE büszkélkedhet, az elmúlt 140 esztendő alatt a szűken vett finnugrisztikai kutató- és oktatómunka mellett folyamatosan zajlott fennisztikai képzés, 1932-től (kis megszakítással) finn lektori státusszal segítve. A finn nyelv és kultúra szakként való oktatása a tanszéken azonban mindössze harminc esztendeje indult. Ez idő alatt több ponton történtek változások a képzésben, részint olyanok, amelyek csak a szakot érintették, annak megerősödését segítették elő, részint egy olyan strukturális átalakítás, mely a felsőoktatás egészét érintette. A tanszék évfordulós kiadványaiban részletes visszatekintés olvasható a kezdetekről és az első 15 évről (Kubínyi 1998, Hajdú 1993) így e helyen csak röviden utalok eme időszakra, és kiegészítem az azóta bekövetkezett változások adataival.

Az 1982/83. tanévi C szakos kezdetet 1986-tól a nyolc félévessé bővített B szakossá tétel követte, majd 2003-ban a finn ún. „társult szak" lett, s így lehetőség nyílt a tíz féléves képzésre. Hamarosan ki kellett azonban dolgoznunk a 2006-tól induló bolognai rendszerhez igazodó fennisztikai képzési struktúrát, nehezítve azzal a ténnyel, hogy a BA szintű képzés tervezetét a majdan ráépülő mesterképzési keretek (óraszám, kreditszám stb.) ismerete nélkül kellett összeállítanunk.

A bolognai rendszerű képzés bevezetése óta hat teljes tanév telt el, így időszerűnek látszott felmérni egy – a már végzett hallgatóink számára – készített kérdőívvel, mi motiválta szakválasztásukat, hogyan vélekednek az egyes ismeretkörök óraszámbeli arányairól, milyen szintű kimeneti nyelvtudást biztosított számukra a finn szakos képzés, élnek-e a finnországi ösztöndíj-lehetőségekkel stb. Az alábbiakban e felmérés eredményeit ismertetem.

2. A szak látogatottsága

A finn nyelv és kultúra iránti érdeklődés az egyetemi ifjúság körében fokozatosan nőtt a 90-es évektől kezdve, a tanszék oktatói kapacitásához mért 12-14 helyre két-háromszoros volt a túljelentkezés. Különösen megugrott a jelentkezők száma (52 fő) a bolognai képzést megelőző utolsó tanévben, és a rostavizsgákat követően is 36 hallgatónk maradt a második év végére. Ez volt minden idők legnépesebb finn szakos évfolyama.

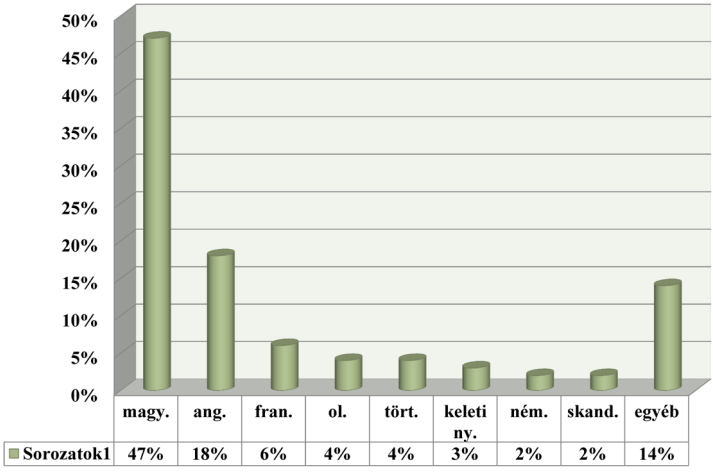
A bolognai képzés beindulásával beigazolódtak a létszámcsökkenést illető sejtelmeink, bár az első év meghökkentően alacsony létszámát, mint kiderült, a felvételi tájékoztató félreérthető információja okozta, így 13 hallgató jelentkezett a 40 helyre. Az 1. táblázat betekintést nyújt a 2006 és 2013 között finn BA-képzésben részt vett hallgatók

létszámadataiba. Sötétebb mezőben a már végzett évfolyamok, világosabban a jelenleg is tanulók létszámának alakulása látható. A külön kerettel kiemelt rész mutatja az első félév végi rosta után megmaradt hallgatók számát. A „finn 1” oszlop adatain jól érzékelhető a hallgatói létszám csökkenése. Ezek a számarányok összhangban vannak a bölcsészkarra nappali alapképzésre felvett hallgatók – szintén csökkenő – számával (vö. felvi.hu).

1. táblázat
A finn szakos hallgatók létszáma kurzusonként (2006–2012)

	finn 1	**finn 2**	**finn 3**	**finn 4**	**finn 5**	**finn 6**
2006/2007 I.	13	–	–	–	–	–
2006/2007 II.	–	13	–	–	–	–
2007/2008 I.	42	–	12	–	–	–
2007/2008 II.	–	29	–	10	–	–
2008/2009 I.	43	–	22	–	9	–
2008/2009 II.	–	15	–	18	–	9
2009/2010 I.	37	–	18	–	16	–
2009/2010 II.	–	19	–	18	–	15
2010/2011 I.	35	–	17	–	19	–
2010/2011 II.	–	21	–	16	–	19
2011/2012 I.	36	–	20	–	14	–
2011/2012 II.	–	21	–	19	–	14
2012/2013 I.	30	–	20	–	21	–
2012/2013 II.	–	14	–	19	–	19

Azt, hogy milyen főszak mellett választják a hallgatók a finn nyelvvel és kultúrával való megismerkedést, az ELTE Neptun ügykezelő rendszerének adatbázisát felhasználva az 1. ábrában mutatom be.



1. ábra
Az elsőéves finn szakirányos/minoros hallgatók főszak szerinti megoszlása (2006–2012)

Az ábra a 2006–2012 közötti időszakban finn szakos tanulmányait megkezdett 236 hallgató adatait mutatja. Kiemelkedő az ún. „nagy szakok", a magyar és az angol reprezentációja, és a bölcsészkari arányokhoz mérten is kiugró a finnt szakirányként felvevő magyar szakosok jelenléte. Kitűnik, hogy a történelem szakosokat leszámítva az idegennyelv-szakosok választják viszonylag nagyobb arányban a finnt. Különösen figyelemre méltó az utóbbi években a keleti nyelvek (japán, kínai, koreai) iránt elkötelezett hallgatók megjelenése a finn kurzusokon. Az „egyéb" kategóriában általában egy-két hallgatóval reprezentálja magát többek között a szlavisztika, a héber, a portugál és a török nyelv, a kommunikáció, a néprajz és a szabad bölcsészet.

3. A felmérés

A 2012–2013. tanévben online kérdőíves felmérést végeztem (www.kerdoivem.hu) az alapképzési tanulmányaikat már abszolvált finn szakirányos és minor szakos hallgatóink körében. A 22 kérdésből álló kérdőívet 59 hallgatónak küldtem el, 44 választ (75%) kaptam. A nyelvszakokra jellemző a nemek aránya: 41 nő és 3 férfi töltötte ki az ívet. Terjedelmi okokból e cikkben csak a kérdőív néhány kérdésére fókuszálok.

3.1. A szakválasztást motiváló tényezőkről

Ahogy az 1. ábrán látható volt, túlnyomórészt magyar szakosok és jelentős számban idegennyelv-szakosok választják a finn nyelvvel és kultúrával való megismerkedést mellékszak formájában. Szakválasztásukat motiváló tényezőként a legtöbben a finn kultúrával kapcsolatos korábbi ismereteiket jelölték meg (32,1%), majdnem ugyanennyien a finn „ritka nyelv" voltát (28,4%). Az „egzotikum" iránti vonzódás többszörösen tetten érhető a keleti nyelvek főszak mellé a finnt választó hallgatók esetében.

A minor szak vagy szakirány kiválasztásakor komoly jelentőséggel bír az előfeltétel kérdése. Miután a fennisztikai képzés esetében a nyelvoktatás kezdő szintről indul, így érthető módon többen (19,8%) az előfeltétel nélküliséget adták meg okként. A finn rokon nyelv voltát kevés hallgató jelölte meg (8,6%), ennek egyik oka lehet az, hogy a szakválasztáskor csak középiskolai ismeretekkel rendelkeznek, melyek a nyelvrokonság témakörében – a tanévkezdő szemináriumokon szerzett oktatói tapasztalataink szerint – meglehetősen szűkösek, ha egyáltalán vannak. Az „egyéb" opciót is megjelölték néhányan a „nagyon tetszett a hangzása", „jártam már Finnországban", „egzotikus nyelv, jó álláslehetőség", és az igen praktikus „belepasszolt az órarendembe" válaszokkal.

A finn kultúrával kapcsolatos korábbi ismereteik jellegére vonatkozóan az irodalom, nyelv, zene, történelem/politika, földrajz/környezetvédelem, elektrotechnika/távközlés, film, sport, egyéb opciók közül a legtöbben (24,6%) a finn zenét jelölték meg, de az a tapasztalatunk, hogy ez a zenei motiváló erő nem a klasszikusokat, hanem a Finnország kulturális exportcikkévé vált világhírű metál- és hardrock együttesek számait jelenti, annak ellenére, hogy az előadók szinte kizárólag angolul énekelnek. A rajongás azonban érdeklődést indít el az együttesek tagjainak kulturális háttere, anyanyelve iránt. A finn kultúrához kötődő korábbi ismeretek közül a finn nyelvet a válaszadók 17%-a jelölte meg. A megkérdezettek 14%-ának a finn sportról voltak előzetes információi (Forma–1, jégkorong, síugrás). A történelem/politika, valamint az elektronika/távközlés 5,3% számára volt korábban ismert. (A multinacionálissá lett Nokia cég finn volta például a jelek szerint kevéssé ismert tény volt a 18-20 évesek körében.)

A válaszadók 15,9%-a jelezte, hogy szakos tanulmányait megelőzően fél évnél hosszabb ideig tanulta a nyelvet. Az autodidakta nyelvtanulás mellett erre az ország néhány középiskolájában, finn szakos diplomával is rendelkező tanárok vezetésével, fakultatív keretek közt folyamatosan lehetőség nyílik, a tanulók középszintű érettségi vizsgát is tehetnek, és – főleg a fővárosban – egy-két nyelviskolában is rendre indulnak finn kurzusok. Szintfelmérő vizsga letételével tanszékünkön mód nyílik arra is, hogy a hallgató csak a második vagy a harmadik félévtől kapcsolódjon be a tanulásba, de a kevés számú érintett közül is általában csak azok élnek e lehetőséggel, akik nem egyszerre kezdik el főszakos és finn nyelvi tanulmányaikat, s időt nyerhetnek a menet közbeni csatlakozással. Miután a finn nyelvi kurzuson olyan nyelvészeti alapismeretek birtokába is juthatnak a hallgatók, melyeket nyelviskolában vagy autodidakta tanulás útján nem feltétlenül tudnak megszerezni, ezért az érintettek nagyobb része nem él a felmentés lehetőségével.

3.2. A finn szakos ismeretkörök óraszám-eloszlásának arányairól

A BA-képzés tervezése során az 50 kredites kerethez és az azon belül szabályozott szeminárium-előadás arányhoz szigorúan igazodva kellett összeállítanunk egy olyan tantervet, amely szándékaink szerint egyrészt nyelvileg a Közös Európai Referenciakeretnek megfelelő B1-B2 szintre fejleszti fel teljesen kezdő szintről a finntudást, másrészt kellő ismeretekkel vértezi fel a hallgatókat a finn irodalom, nyelvészet, történelem, kultúrtörténet, országismeret terén. De arra, hogy milyen mélységű tudás átadását teszik lehetővé a szakirányos/minoros képzés szűkös keretei, a kezdetekkor nehéz volt rálátni, ahogy arra is, megfelelő arányban osztottuk-e el az óraszám- és kreditértékeket az egyes ismeretkörök között.

Az erre vonatkozó (ismeretkörönként feltett) kérdésre az irodalmi és történelmi stúdiumok kapcsán 88% a „megfelelő" opciót választotta, a fennmaradó hányad a „kevés" válaszra esett, az irodalom esetében egy fő sokallta a kurzusok arányát a többihez viszonyítva. A megkérdezett hallgatók a 2011-től érvénybe lépett, az 50 kredites kereten belüli óraszám-kreditszám arány európai(bb) normához való igazítása előtt végezték tanulmányaikat. A 2011 őszétől érvénybe lépett tanrendben a 3 szemeszteres finn irodalom kurzus és a 2 szemeszteres finn történelem kurzus egy-egy félévnyire csökkent.

Finn országismeretet az 1. félévben hallgatnak szakosaink, 2011 óta heti 1 óra helyett heti 2 órában, bár a felmérés alapján a heti 1 órát is megfelelőnek tartotta a válaszadók 81%-a, 16%-uk kevesellte, 1 fő soknak tartotta.

A nyelvi-nyelvészeti órák esetében már kicsit változik az arány: az első két tanévben heti 2x2 órás, a harmadik tanévben heti 3 órás finn nyelvi kurzus óraszámait 62%-ban tartották megfelelőnek a hallgatók, a válaszadók 36%-a kevésnek tartotta, 1 fő sokallta. Az anyanyelvi lektori órák esetében teljesen megfordul ez az arány: 38% tartotta megfelelőnek, 62% kevésnek az óraszámokat. Ez nem meglepő, ugyanis a hat félév alatt kötelező nyelvgyakorlati kurzus a finn lektorral csak a 3. és az 5. szemeszterben van (heti 1 óra), ezt egészíti ki a 4. félévben egy választható társalgási kurzus, melyet hallgatóink túlnyomó többsége fel is vesz. A lektori órák alacsony számának a BA-képzésben az az oka, hogy a mesterképzés két évfolyamának heti 6-8 órás nyelvi

kurzusai gyakorlatilag kitöltik a lektornak a finn minisztérium által szabályozott órakeretét.

3.3. A pályázási hajlandóságról

A Bolognai Nyilatkozat, melyet 29 ország oktatásügyének képviselői írtak alá 1999-ben, a több ciklusú képzés, az egységes és összehasonlítható képzési és teljesítménymérési rendszer kialakításának szorgalmazása mellett kiemeli a hallgatói és oktatói mobilitás fontosságát is (vö. NEFMI). A finn szakos hallgatók részint Erasmus, részint a finn CIMO (Centre for International Mobility) által nyújtott ösztöndíj-lehetőségekkel élhetnek, akár az alapképzés időszakában is. De vajon élnek-e velük?

A hallgatók túlnyomó többsége, 68% nem pályázott. A hallgatók 25%-a volt sikeres, 7%-uk (3 fő) nem kapta meg az ösztöndíjat. A nem-pályázók számára (25 fő) feltettem a nyitott kérdést, miért nem próbálkoztak. A válaszadók több mint 40%-a főszakos tanulmányaira hivatkozott: nem akart kifutni az időből, vagy esetleg a főszakja célországába pályázott inkább. Sokan az anyagi okokat említették meg (24%), az Erasmus ösztöndíjnak a kintlétet deklaráltan nem teljesen fedező voltára, illetve az önrész előteremtésének nehézségére utalva. Ez a CIMO-ösztöndíjakra csak részben igaz: szükség esetén pályázni lehet a szervezetnél útiköltség-hozzájárulásra is. A hallgatók 28%-a hivatkozott nyelvtudása nem elégséges voltára. Erasmus ösztöndíj esetében ez valóban felmerülhet problémaként, de a finn CIMO hosszabb időtartamú ösztöndíjai mellett a nyári egyetemen éppen a nyelvtudást fejlesztő kurzusokat tart, ezért igyekszünk pályázásra serkenteni hallgatóinkat, változó eredményességgel. Családi, habitusbeli („nem vagyok utazós fajta”) okokat 16%-ban regisztráltam.

3.4. Az állami nyelvvizsgáról

A finn nyelvi képzés célja tanszékünkön, hogy kezdő szintről a Közös Európai Referenciakeret B1-B2 szintjéig juttassuk el a hallgatókat. A kérdőívvel megkeresett hallgatói csoportokban a válaszadó 44 főből 4 jelezte, hogy rendelkezik középfokú állami nyelvvizsgával (1 fő B típusú, 3 fő C típusú bizonyítvánnyal). A nyelvvizsgázási kedv az utóbbi időszakban kezdett fellendülni, a három utolsó évfolyamból, beleértve a felmérésen kívül eső jelenlegi harmadéveseket, csoportonként 2-3 fő már a hatodik félévben leteszi a középfokú nyelvvizsgát, 1-2 fő pedig fél éven belül.

3.5. A lehetséges folytatásról

A mesterképzésre jelentkező hallgatóink száma sajnos igen csekély: a 44 válaszadóból mindössze 8 fő jelezte, hogy részt vett/vesz a finn szakirányú MA-képzésben. Nem elhanyagolható tény, hogy jelen pillanatban az egyetemi képzés egyetlen mesterszak államilag finanszírozott elvégzését teszi lehetővé, s így az első – az elvárások szerint munkalehetőséget is biztosító – diploma munkapiaci értéke fontos tényező. E tény ismeretében érthető, hogy a nyitott kérdésre: miért nem jelentkeztek mesterképzésre, válaszukban a legtöbben arra hivatkoztak, hogy főszakos diplomájukkal jobb érvényesülést reméltek a munkapiacon. Többen azt említették, hogy a BA-képzéssel a középfok körüli finn nyelvtudás és kultúraismeret megszerzése volt csupán a céljuk. Néhányan nem tudták vállalni az esetleges önköltséges képzés anyagi terheit (a

finnugrisztika mesterképzés finn, észt és finnugor szakiránya az idén összesen csak 5 államilag finanszírozott hellyel rendelkezik). Volt válaszadó, aki abbahagyta egyetemi tanulmányait és munkát vállalt, és van két olyan hallgatónk is, akik 2012 őszén Finnországban kezdték meg a finn szakos mesterképzést. Ez egyfelől örvendetes, mert úgy tűnik, a bolognai elv a mobilitással kapcsolatban működni látszik, és a nálunk szerzett tudás kellő alapot biztosít a célországban való egyetemi helytálláshoz, másrészt azonban hiányát érezzük két kiváló, potenciális mesterszakos hallgatónknak.

Egy e témához kapcsolódó másik kérdés kapcsán fény derült arra, hogy a hallgatók 52%-a vállalta volna a finn mesterképzést, ha párhuzamosan, államilag finanszírozva tanulhattak volna két főszakon. A finn szak tanárképes volta esetén pedig a válaszadók 56%-a kötelezte volna el magát a finn mellett.

4. Összefoglalás

A felmérés eredményei (az itt nem szereplőket is beleértve) számunkra egyrészt igazolták, hogy a hallgatói elvárások és az oktatói célok a finn szakos képzésben szinkronban vannak egymással, másrészt irányt mutatnak egy lehetséges folytatás, a finn szak tanárképessé tételének kialakításához, melynek előkészületeit 2013 tavaszán meg is kezdtük.

Irodalom

Hajdú P. 1993. A finn nyelv és kultúra Magyarországon. In: Karanko-Pap O., Várady E. (szerk.) 1993. *Tanulmányok a finn nyelvről és kultúráról*. Urálisztikai Tanulmányok 6. 17–22.

Kubínyi K. 1998. Tizenöt a százhuszonötből. In: Csepregi M., Domokos P. (szerk.) 1998. *125 éves a budapesti Finnugor Tanszék*. Urálisztikai Tanulmányok 9. 183–187.

http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=11&s1=1&s2=5&s3=1&sta_int_id=12&sta_kar_id=243 (Utolsó hozzáférés: 2013. május 21.)

http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/bolognai-folyamat/bolognai-folyamat (Utolsó hozzáférés: 2013. máj. 21.)

www.kerdoivem.hu (Utolsó hozzáférés: 2013. május 21.)

Szirmai Monika – Czellér Mária

Hagyományos szótanulás modern eszközökkel

Kulcsszavak: szótanulás, mobil, CALL, ismétlés, motiváció

1. Bevezetés

Mindannyian tanultunk vagy még most is tanulunk idegen nyelvet vagy nyelveket, és jól tudjuk, hogy vannak olyan nyelvek, amelyeknél már az írásjelek elsajátítása is komoly kihívást jelent, mint például a nem latin betűket használó nyelvek (pl. az orosz, az indiai nyelvek sokasága és számos távol keleti nyelv). Köztudott, hogy az ideogrammákat használó kínai és japán nyelv tanulását nehezíti az a tény, hogy az alapszintű írás-olvasás elsajátításához is több száz, vagy inkább több ezer írásjelet kell megtanulnia és használnia a nyelvtanulónak.

A szótanulás és a kommunikációhoz szükséges szókincs méretének vizsgálatával egyre több kutatás foglalkozik, így például Paul Nation írásai (1990, 2001, 2006), vagy említést érdemelnek még Nakata tanulmányai (2008, 2011), melyek a számítógépes programok szótanulásban betöltött szerepét vizsgálják. A szótanulás esetében a mennyiségen kívül azonban az is fontos, hogy mely szavakat és milyen sorrendben sajátítja el a nyelvtanuló. Ennek meghatározására számos szólista készült (pl. West 1953, Coxhead 2000) és készül ma is, melyek azt a célt szolgálják, hogy a tanulók a kommunikációhoz leginkább szükséges szavakat tanulják meg. A tanulmányok többsége természetesen az angol nyelvvel fogalalkozik, ennek ellenére ezek a munkák a más nyelveket oktató tanárok számára is fontos információkkal szolgálhatnak.

2. A szótanulás folyamata

Mielőtt rátérnénk tanulmányunk konkrét témájára, érdemes kitekintenünk a leírt és a kiejtett szavak viszonyára. Az angolt, ezt a viszonylag könnyűnek tartott idegen nyelvet sokan tanulják, ám az az általános tapasztalat, hogy a latin betűk ellenére is gyakran nehéz az írott képet és a kiejtett szót azonosítani, mivel azok nagyban különböznek egymástól. Példaként ide kívánkozik anyanyelvünk, a magyar is: nemcsak a magyart idegen nyelvként tanuló külföldinek, de sok esetben még a magyar anyanyelvűnek is fejtörést okozhat az olyan szavak leírása, mint például az [aggyál], [teccik], vagy [mingyárt]. Ezek alapján fontosnak tartjuk tehát hangsúlyozni, hogy a nyelvtanulás folyamatában a szavakat az írott kép és a hang egységében célszerű már a kezdetektől elsajátítani.

A nyelvtanulás kapcsán megállapíthatjuk, hogy a szókincstanulás véget nem érő folyamat, hiszen egy-egy nyelv szókincse gyakorlatilag határtalan, és még az anyanyelv esetében is állandó tanulást igényel. A nyelvtanítás módszertanából jól ismerjük azt az elvárást, hogy a szavakat ne elszigetelten, hanem szerkezetekben mutassuk be, mivel a nyelvtanuló így sokkal inkább képes lesz arra, hogy a tanult szavakat mondatokba

építve is helyesen használja majd. Még az idiómáknál is nehezebb feladatot jelent a nyelvtanuló számára a kollokáció, mivel az idióma jellemzően nem változik, a kollokációk esetében azonban több-kevesebb választható elem is lehet. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a homográfokat és homonimákat sem, valamint a több jelentéssel rendelkező szavakat, amelyekkel ugyancsak meg kell küzdeniük a nyelvtanulóknak.

Mindez nem kis feladat annak, aki idegen nyelv tanulására adja a fejét. De hogyan is lehet mindezekkel megbirkózni, hogyan lehet ennyi mindent megjegyezni? Lássuk csak röviden, hogyan működik a memória! Szeretnénk rámutatni, hogy itt most nem tudományos magyarázat következik, csupán a számunkra – a nyelvtanulás szempontjából – fontosnak tűnő dolgokra kívánjuk felhívni a figyelmet.

Tapasztalatunk azt mutatja, hogy sokszor az erős kötelékek vagy a különleges események és élmények segítik a memorizálást. Természetesen nem lehet minden egyes szót személyes élményhez kötni, de léteznek jól bevált szótanulási módszerek. A nyelvtanulás folyamatában rendkívül fontos tényező lehet a sikerélmény is. Japánban például nagyon divatosak a nyomtatott, könyv formájában megjelenő szószedetek. A szavakat fordítással és példamondattal együtt lista formájában mutatják be, és ezeket kell egyszerűen csak memorizálni. Feltehetjük itt a kérdést, hogy vajon milyen módon kötődhet a diák ezekhez a szavakhoz és kifejezésekhez, vajon milyen szöveghez, milyen élményhez tudja kötni mindezeket? Az ilyen szószedeteket semmiképpen nem minősíthetjük hasznosnak, sőt sok szempontból inkább károsnak tűnnek. (Itt elsősorban a motivációra gondolhatunk, mely a fentebb említett élmények és kontextus hiányában hamar kárt szenvedhet.)

Mindezek mellett a nyelvelsajátításban fontos szerepet tulajdonítunk annak, hogy a diák érezze a felfedezés örömét, és aktív szerepet vállaljon a tanulás folyamatában, történjen az hagyományos módon, úgy, hogy saját maga végzi a szótározást, és írja ki a szótárfüzetébe a szavakat, vagy valamilyen egyéb módon köti össze az élményt a tanulással. Bármilyen szótanulási formát válasszunk is, az mindenképp időt igényel. Már Saint-Exupéry kis hercegének is megmondták, hogy „Az idő, amit a rózsádra vesztegettél (…) az teszi olyan fontossá a rózsádat” (Saint-Exupéry 1943: 71). A szavak is akkor lesznek tehát emlékezetesek, ha időt szánunk rájuk.

Ha feltesszük a kérdést, hogy van-e összefüggés a szótárfüzetek és az érdemjegyek, illetve az eredményes tanulás között, akkor tanári tapasztalatunk alapján azt mondhatjuk, hogy bizony van. A szótárfüzet kiválóan tükrözi a szavakra szánt idő mennyiségét. A szótárazás, a szótárfüzet használata évszázadokon keresztül kísérője volt a nyelvtanulásnak, és jóllehet nem mindig jelentett és jelent örömöt a nyelvtanulónak, mégis egy olyan szakaszát képezi a nyelvtanulásnak, amely nem kerülhető ki. Most lássuk azonban azt, hogy a hagyományos szótárfüzet helyett milyen eszközöket használhatunk órán és az otthoni nyelvtanulásnál, milyen kellékek tehetik élvezetesebbé, emlékezetesebbé és egyszersmind eredményesebbé a szótanulást.

3. A szótanulás modern eszközei

Bizonyára sokan ismerik a „hüvelykujj-generáció” kifejezést, amely a napjainkban oly népszerű mobil eszközök használatára utal. A mai fiatalok számára elsősorban az elektronikus eszközök és nem a könyvek, füzetek jelentik a tanulás eszközét. Amerikában már a tankönyveket is iPadre tervezik, és a diákok csak letöltik a kívánt tananyagot,

majd speciális programok segítségével jegyzetelhetnek ebbe a programba, amelynek használata oly módon történik, mintha papírból lenne. Ebből következően a nyelvtanulásnál a szótanulás eszközei is egyre inkább számítógépes programok és eszközök: az iPad, az iPod Touch, az iPhone és más okostelefonok. Lássuk tehát, hogy milyen programok léteznek, és mennyiben mások, mint a hagyományos szótárfüzet? Melyek az előnyeik és/vagy hátrányaik?

A különböző programok használatánál az egyik legfontosabb szempont az, hogy a program online, azaz a futtatásához állandó internetkapcsolatra van-e szükség, vagy offline, vagyis internet nélkül használható programról van-e szó. Vannak olyan programok, amelyeknél a számítógép és a mobil eszköz együttes használata az ajánlott. A legtöbb memorizálást segítő program – és itt most visszatérnénk a memória működésére egy gondolat erejéig – az időközönkénti ismétlés (spaced repetition) tanulási technikára épül, melynek során a korábban megtanult anyagot egyre hosszabb időközönként idézi fel a tanuló. Ennek a technikának az elsődleges célja az, hogy ne a már megtanult anyagot ismételgessük unalomig, hanem azokat a kifejezéseket, amelyekre nem, vagy csak kevésbé emlékszünk. A felesleges ismétlések csökkentésének köszönhetően a tanulásra szánt időt sokkal hatékonyabban lehet kihasználni. Régen erre a célra cipős dobozt használtunk. Azok a szótanuló cédulák, amelyeket megtanultunk, hátra kerültek a dobozban, amelyekre viszont nem emlékeztünk, elöl maradtak. Így a hátra került cédula esetleg csak hónapok múlva került ismét a kezünkbe. Elektronikus eszközökkel ez nyilván egyszerűbben és hatékonyabban kezelhető. Az angol nyelvű szakirodalomban számos tanulmány foglalkozik ezzel a témával (Ausubel–Yousseff 1965, Cohen et al. 2013, Dempster 1988, Nation 2001, Rude 2008a, 2008b), a magyar nyelvű szakirodalom azonban meglehetősen szegényes. Kőrösi Bálint honlapján (www.otevotnyelv.com/anki**)** azonban magyarul is olvashatunk erről a módszerről.

A számítógépes nyelvtanuló programok sorában különös figyelmet szentelünk az *Anki* nevű programnak (http://ankisrs.net), melynek nagy előnye, hogy bármely operációs rendszerrel használható. Az *Anki*t évek óta használjuk a tanórákon, és segítségével még a nyelvtanulási nehézségekkel küzdő csoportokban is jó eredményeket érhetünk el. A program használatát mindenképpen ajánlatos egy óra keretében megtanítani, és az adott tananyagra építve az első szószedetet „készen tálalni" a diákok számára. Japánban a nyelvórák jelentős része számítógépes teremben zajlik, és az óra menetében helyet kap a számítógépes szótanulás is. A program nagy előnye, hogy a cédulás szótanulással ellentétben nemcsak két oldal áll rendelkezésünkre, hanem több „oldalt" is készíthetünk. A képernyőn egy szó jelentésének felidézéséhez először az úgynevezett „kiejtett szó" oldalt hozzuk létre, majd második lépésként a szót mondatba helyezve hallhatja a diák. Ezt követően az írott képet mutatjuk, negyedik oldalként pedig a tárgyat ábrázoló képet is betehetjük, végezetül pedig a szó jelentését. Az így elkészített szólistákat ki is lehet nyomtatni, tehát a hagyományos nyelvtanulás eszközeként is használhatjuk. Manapság a hordozható eszközök számos előnnyel rendelkeznek, így a számítógépes programoktól eltérő, játékos programok is léteznek, amelyek ismertetése azonban túlmutatna tanulmányunk keretein.

Korábban utaltunk a nem latin betűt használó nyelvek tanulása során felmerülő nehézségekre. Itt szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a nyelvtanulók rendelkezésére állnak már olyan számítógépes programok is, amelyek ezeknek a nyelveknek a könnyebb és hatékonyabb elsajátítását tűzik ki célul, és többek között a szótanulási nehézségek

leküzdésére is adnak hatékony módszereket. A japán nyelv esetében például találunk olyan programot, amely az egyes írásjelek vonalainak sorrendjét mutató és gyakoroltató műveletekre fekteti a hangsúlyt. Ezek érintőképernyős eszközökön kiválóan gyakorolhatók, és ha a sorrendet eltévesztjük, a program ezt is érzékeli, és a feladat ismételt elvégzésére készteti a nyelvtanulót. Láthatjuk, hogy ma már egyre több olyan eszköz áll rendelkezésünkre, amely jelentős mértékben megkönnyítheti a nyelvtanulást, illetve annak egyes szakaszait.

4. Összegzés

Összegzésként tekintsük át a hagyományos papír alapú és a modern elektronikus szótanulás előnyeit és hátrányait. A papír alapú szótanulás esetében a cédulákat mindenkinek magának kell elkészítenie, és ennek a szótanulási technikának kétségkívül nagy hátránya, hogy a nyelvtanuló a kiejtést nem hallhatja. Hátránya továbbá, hogy ha füzetet használunk, a leírt szó helye változatlan. Ha pedig szócédulákkal dolgozunk, akkor csak két oldal áll rendelkezésünkre. Előnye, hogy bárhol és bármikor kiegészíthetjük, valamint hogy mindig kéznél lehet. Használata nem kötődik internet-hozzáféréshez vagy mobil eszköz meglétéhez.

A modern szótanulás esetében az elektronikus szólistákat csak le kell töltenünk, könnyen módosíthatjuk és bővíthetjük. Nagy előnyük, hogy kiegészíthetjük őket hang- és képanyaggal, és a szavak sorrendjét kedvünk szerint megváltoztathatjuk. A szólista minden egyes „oldalát" külön-külön elrejthetjük a szem elől, és nyomtatott változatot is készíthetünk belőle. A nem latin betűs nyelvek tanulásakor hatékony segítséget nyújt az írás-olvasás tanulásához, és mindezt azonnali visszajelzéssel teszi.

Az idegen nyelvek tanulása során a szótanulás időigényes és fáradságos folyamat, amely azonban elengedhetetlen a nyelvtanulás folyamatában. Napjainkban egyre több modern eszköz és program segíti a nyelvtanulót abban, hogy az idegen szavak tanulása élvezetes és hatékony tanulási folyamat lehessen. Mind a nyelvet tanítóknak, mind pedig a nyelvet tanulóknak előszeretettel ajánljuk, hogy éljenek a modern szótanulási eszközök lehetőségével, hiszen az új módszerek gazdagítják ismereteinket, új és érdekes színfoltot jelenthetnek az idegen nyelvek tanulásában.

Irodalom

Anki. Számítógépes nyelvtanuló program. http://ankisrs.net

Ausubel, D. P., Youssef, M. 1965. The effect of spaced repetition on meaningful retention. *Journal of General Psychology* 73**.** szám. 147–150.

Cohen, M. S., Yan, V. X., Halamish, V., Bjork, R. A. 2013. Do students think that difficult or valuable materials should be restudied sooner rather than later? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition* 39. évf. 6. szám. 1682–1696.

Coxhead, A. 2000. A New Academic Word List. *TESOL Quarterly* 34. *évf.* 2. szám. 213–238.

Dempster, F. N. 1988. The spacing effect: A case study in the failure to apply the results of psychological research. *American Psychologist* 43. évf. 8. szám. 627–634.

Kőrösi Bálint honlapja. www.otevotnyelv.com/anki

Nakata, T. 2008. English vocabulary learning with word lists, word cards, and computers: Implications from cognitive psychology research for optimal spaced learning. *ReCALL Journal* 20. *évf.* 1. szám, 3–20.

Nakata, T. 2011. Computer-assisted second language vocabulary learning in a paired associate paradigm: A critical investigation of flashcard software. *Computer Assisted Language Learning* 24. *évf.* 1. szám. 17–38.

Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary.* New York: Newbury House.

Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. 2006. How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review* 63. *évf.* 1. szám. 59–82.

Rude, M. 2008a. Acquisition of Kanji and German vocabulary using jMemorize. In: Watts, B. K., Muller, T., Swanson, M. (eds) 2008. *JALT2007 Conference Proceedings.* Tokyo: JALT. 1056–1067.

Rude, M. 2008b. Does vocabulary-training software support neuro-compatible vocabulary acquisition? In: Watts, B. K., Muller, T., Swanson, M. (eds) 2008. *JALT2007 Conference Proceedings.* Tokyo: JALT. 724–735.

Saint-Exupéry, A. 1943. *A kis herceg.* Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.

West, M. 1953. *A General Service List of English Words.* London: Longman, Green & Co.

T. Balla Ágnes

A kontrasztív nyelvoktatás szerepe harmadik nyelv tanulása során*

Kulcsszavak: harmadiknyelv-tanulás, harmadiknyelv-tanítás, idegennyelv-tanulás, idegennyelv-tanítás, kontrasztív nyelvoktatás

1. Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben jelentősen megnövekedett az érdeklődés a harmadiknyelv-elsajátítás kutatása iránt. Míg hagyományosan a másodiknyelv-elsajátítás foglalkozott az idegen nyelvek tanításával és tanulásával, mostanra a nyelvelsajátítás kutatásának egy új területe, a harmadiknyelv-elsajátítás kutatása vette át a többnyelvi nyelvtanulási helyzetek feltérképezésének szerepét. A harmadiknyelv-elsajátítás összetettségét Cenoz és Genesee írja le legpontosabban, miszerint a harmadiknyelv-elsajátítás a második nyelv elsajátításánál sokkal komplexebb, mivel nagyobb az érintett nyelvek száma, és mivel „a második nyelv elsajátításával és a kétnyelvűséggel kapcsolatos tényezők és folyamatok, valamint a több tanult nyelv és azok tanulási folyamatai közötti interakcióknak tulajdonítható potenciálisan még összetettebb tényezők és hatások” (1998: 16; saját fordítás) összetettebb jelenséget eredményeznek.

A harmadik nyelv elsajátításának folyamatát számos tényező befolyásolja, például a nyelvek közötti tipológiai távolság, az érintett nyelvekben szerzett jártasság szintje, továbbá az elsajátítás sorrendje, a nyelvtanulók kora és nyelvi tudatosságuk mértéke (pl. Odlin 1989, Cenoz 2001, De Angelis 2007, Jarvis–Pavlenko 2007, Hall–Ecke 2003). A harmadik nyelvet tanulók szemszögéből a különböző nyelvek közötti tipológiai távolság több okból az egyik legfontosabb tényező: egyfelől nyelvészeti értelemben a nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek alapvetően minden szinten előfordulnak, másfelől a nyelvek közötti nyelvészeti hasonlóságokon és különbségeken túl a nyelvtanuló saját észleléseinek fontosságát is szükséges hangsúlyozni (pl. Jarvis–Pavlenko 2007).

2. Kutatási kérdések

Míg a nemzetközi szakirodalomban számos tanulmány számol be a harmadiknyelv-elsajátítás területének kutatási eredményeiről, a magyar anyanyelvű nyelvtanulók bevonásával végzett vizsgálatok száma meglehetősen csekély, pedig a több idegen nyelvet tanuló nyelvtanulók vizsgálata indokoltnak tűnik. Ennek megfelelően kutatásom középpontjában az a kérdés állt, hogy a magyar nyelvtanulók második nyelvként tanult angoltudása alapul szolgálhat-e a német mint harmadik nyelv tanulásához. Közelebbi célom azt volt, hogy megvizsgáljam, vajon a nyelvtanulási folyamat bizonyos aspektusai

fejleszthetőek-e oly módon, hogy speciális oktatással ráirányítjuk a nyelvtanulók figyelmét az általuk tanult két nyelv közötti hasonlóságokra és különbségekre.

A fő kutatási kérdés megválaszolásának érdekében az alábbi alkérdéseket vizsgáltam meg:

a) Vajon a tanulók támaszkodnak-e L2 angoltudásukra, amikor a német nyelvet tanulják? A szisztematikus oktatás következtében nagyobb mértékben fognak-e rá hagyatkozni?

b) Hogyan érzékelik a nyelvtanulók saját maguk L1 és L2 nyelveik hatását harmadik nyelvük tanulása során? Változik-e megítélésük a szisztematikus oktatás hatására?

c) Vajon a németet harmadik nyelvként tanulók következtetni tudnak-e ismeretlen német szavak jelentésére, ha tudatosan összehasonlítják a két nyelv szókészletét? Vajon a nyelvtanulók jobb eredményeket érnek-e el új (eddig ismeretlen) anyagra vonatkozó szódolgozatban?

d) Vajon az idegen nyelvek (mind az L2, mind pedig az L3) tanulásával töltött idő, illetve az egyes nyelveken elért nyelvtudás szintje befolyásolja-e a nyelvtanuló nyelvi tudatosságát és nyelvtanulói stratégiáit? Azaz, az a), b) és c) alkérdések tekintetében van-e különbség a tapasztaltabb és a kevésbé tapasztalt nyelvtanulók között?

3. Módszerek

A fenti kutatási kérdések megválaszolására longitudinális vizsgálatot terveztem. Az adatokat a 2009/2010-es tanév második félévében gyűjtöttem egy magyar középiskolában 53 középiskolai tanuló részvételével két kísérleti és két kontrollcsoportban. A kísérleti csoportok – kilencedik osztályosok (T1 csoport) és tizenegyedik osztályosok (T2 csoport) – körülbelül kéthetente egyszer az egyik németórájukon olyan speciális oktatásban vettek részt, melynek célja az angol és a német nyelv közötti hasonlóságok és különbségek bemutatása volt. A két kontrollcsoport (C1 és C2 csoport) nem vett részt a speciális oktatásban, hanem a németórákon a szokásos tanmenetet követte. Mind a kísérleti, mind pedig a kontrollcsoportokat rendszeresen – az adatgyűjtési időszakban összesen négyszer – teszteltem.

A felvett adatok két fő típusba sorolhatók: az alanyoknak a saját tanulási folyamatuk megítélésére irányuló adatai, melyeket kérdőívek és interjúk formájában gyűjtöttem, illetve objektív teszteken alapuló adatok, melyeket szintfelmérő tesztek, hangosan gondolkodtató fordítási feladatok és szókincsfelmérő tesztek formájában vettem fel. A különböző módszerekkel gyűjtött adatok együttesen bemutatják, hogy a speciális összehasonlító oktatás hogyan befolyásolja az alanyok saját megítélését és teljesítményét.

4. Eredmények

(1) Az adatgyűjtési időszak elején és végén kitöltött szintfelmérő tesztek eredményei összességében azt mutatják, hogy a szintfelmérő teszteken elért átlageredményeket tekintve a fiatalabb és kezdő szinten lévő nyelvtanulók a T1 és C1 csoportokban nagyobb fejlődést értek el, mint idősebb és haladóbb szintű társaik. A T1 csoport, illetve a két kontrollcsoport eredményeiben szignifikáns eltérés ($p \leq 0.05$) mutatkozott a német

szintfelmérő tesztek februári és májusi eredményei között, a T2 csoport esetében pedig nem, míg az angol szintfelmérő tesztek eredményei csak a két kontrollcsoportban mutattak statisztikailag szignifikáns eredményt, a kísérleti csoportokban nem. Ez azt is jelenti, az alanyok általános angol és német nyelvi fejlődését tekintve a kontrasztív nyelvórák nem eredményeztek különbséget.

(2) A diákok saját megítélése szerint megállapítható, hogy a kezdeti, februári adatfelvételkor rögzített értékek összehasonlítása alapján az adatgyűjtési időszak kezdetén a T1 csoport tanulói nagyobb segítő szerepet tulajdonítottak az L2 angolnak az L3 német tanulása során, mint idősebb és magasabb szintű nyelvismerettel rendelkező társaik a T2 csoportban. Hasonlóképpen, a T1 csoport tagjai magasabb értékeket tulajdonítottak L1 anyanyelvük segítő szerepének, mint a T2 csoport tagjai.

A második, áprilisi adatfelvételkor az értékek általánosságban véve magasabbak voltak, mint mind a februárban, mind a májusban felvett eredmények, ezért ezeknek hosszú távon csekély jelentőség tulajdonítható. Nagyobb jelentőséggel bírnak azonban a kutatási időszak végén, májusban rögzített adatok, melyek azt mutatják, hogy az angol segítő szerepét illetően a német szavak megértésében és megtanulásakor, valamint a német kiejtésben a T1 csoport értékei szignifikáns mértékben növekedtek, míg ezen értékek a T2 csoport esetében változatlanok maradtak. A nyelvtan és helyesírás terén a T2 csoport értékei nagyobb mértékben emelkedtek, bár a növekedés mértéke statisztikailag nem szignifikáns. Ez arra enged következtetni, hogy a kísérleti időszak során a T2 csoportban tanuló diákok esetében nem történt változás abban a tekintetben, hogy saját megítélésük szerint angol nyelvtudásuk milyen mértékben segíti őket új német szavak megértésében és megtanulásában.

A fentieken túl az eredmények arra is rávilágítanak, hogy a kontrasztív nyelvoktatás nem csupán azt eredményezte, hogy az adatközlők felfedezték L2 angol nyelvtudásuk segítő szerepét az L3 német tanulása során, hanem kedvezőtlen hatásként – a diákok saját megítélése szerint – a nyelvek közötti negatív transzfer hatása is növekedett. A T1 csoport tagjai a segítő tényezőknek magasabb értékeket tulajdonítottak, mint a gátló tényezőknek, ugyanakkor a gátló tényezők mértéke magasabb a T2 csoportnál.

(3) Az interjúk során gyűjtött adatok is alátámasztják, hogy az angolul és németül tanuló diákoknak az a benyomása, hogy az általuk magasabb szinten ismert idegen nyelv segíti az alacsonyabb szinten beszélt nyelv tanulását. Míg az interjúalanyok egyetértettek abban, hogy L2 angol nyelvtudásuk határozottan segíti L3 némettanulási folyamataikat, a harmadik nyelvként tanult német egyetlen, az L2 angol tanulására visszaható hatását említették, mégpedig azt, hogy német nyelvismeretük negatív hatással van a közös etimonú szópárok helyesírására az angolban.

A kísérleti nyelvórák eredményeként az alanyok sokkal tudatosabban kezelték a kevésbé szembetűnő lexikai hasonlóságokat, és – különösen a magasabb szintű kísérleti csoport tagjai – a hasonló nyelvtani szerkezeteket is. Ennek a megnövekedett tudatosságnak sok pozitív és néhány negatív hatása is megfigyelhető az L3 németet illetően, mely ugyanakkor az L2 angolra visszafelé nem gyakorolt ilyen jellegű hatást. Az is megfigyelhető továbbá, hogy a T1 és T2 csoport között a diákok eltérő életkora és nyelvtudásszintje miatt különbségek mutatkoznak. Úgy tűnik, hogy két nyelv párhuzamos tanulása terén meglévő két és fél éves tapasztalatuk révén a T2 csoport tagjai már eleve magasabb szintű tudatossággal rendelkeztek a lexikai hasonlóságok

vonatkozásában, mint a T1 csoportéi. A nyelvtani szerkezetek hasonlóságának tekintetében a T2 csoport kimagasló érdeklődést tanúsított, ellentétben a T1 csoporttal, melynek tagjai egyformán érdeklődtek a szókincsbeli és nyelvtani hasonlóságok iránt.

(4) A hangosan gondolkodtatás során gyűjtött adatok elemzésének eredményei azt mutatják, hogy az alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkező csoportok esetében a T1 és C1 csoportok hozzávetőleg egyenlő arányban kíséreltek meg fordításokat, azonban a helyes válaszok aránya magasabb volt a T1 csoportban. A T1 csoport tagjai a sikeres próbálkozások közül háromszor olyan gyakran támaszkodtak az angolra a fordítás során, mint a C1 csoport tagjai, illetve azon próbálkozások aránya, melyek során az angol nyelvre támaszkodtak, a lexikai elemek összességéhez viszonyítva szintén háromszorosa volt a C1 csoport adatközlőinek próbálkozásainak. Ez azt jelenti, hogy ugyan a T1 és a C1 csoport hasonlóan aktív volt az egyes elemek lefordítása tekintetében, a T1 csoport sikeresebbnek bizonyult. A próbálkozások eredményessége az angol nyelv bevonásának köszönhető, mivel a T1 csoport tagjai sokkal hajlamosabbak voltak az L2 használatára.

A magasabb szintű nyelvtudással rendelkező diákok esetében a T2 csoport több fordítást kísérelt meg, melyek közül a sikeres próbálkozások aránya körülbelül 10%-kal magasabb volt. T2 csoport intenzívebben támaszkodott L2 angol nyelvtudására, mint a C2 csoport, mind a sikeres próbálkozásokhoz, mind pedig az összes lexikai elemhez viszonyítva. Tehát, a T1 csoporthoz hasonlóan, a magasabb szintű nyelvtudással rendelkező csoportnál is egyértelműen megfigyelhetők az összehasonlító nyelvoktatás hatásai.

A két kísérleti csoport eredményeinek összevetése alapján az alábbi következtetéseket vonhatjuk le: a magasabb szintű némettudásnak köszönhetően a T2 csoport több fordítási kísérletet tett, mint a T1 csoport, és a sikeres fordítások aránya is hasonló mintát követett. A próbálkozások arányát összevetve a sikeres fordításokéval, a T1 csoport próbálkozásainak mintegy egyharmadánál támaszkodott az angolra, míg a T2 csoport a próbálkozások megközelítőleg egynegyedénél. Az angol nyelv közel egyenlő arányban játszott szerepet a sikeres fordításokban, azonban a T1 csoport esetében ez összességében nagyobb számú fordítást jelentett.

Az összehasonlító oktatási módszer tehát mindkét nyelvtudásszinten jobb eredményekhez vezetett a kísérleti csoportokban. Emellett jól látszik az is, hogy az alacsonyabb nyelvtudásszintű csoportoknál a módszer még jelentősebb szerepet játszik, csakúgy, mint a gyengébb tanulóknál, amint azt a részletesebb elemzés is alátámasztja.

(5) Az adatgyűjtés folyamán mind a négy csoportban négy-négy alkalommal megíratott szókincsfelmérő tesztekből kiderül, hogy legnagyobb arányban a T1 csoport tagjai kísérelték meg kitalálni a számukra ismeretlen szavakat, és próbálkozásaik némiképp nagyobb arányban voltak sikeresek, mint a C1 csoport tagjaié. A próbálkozások arányát a sikeres próbálkozásokkal összevetve azt találjuk, hogy mindkét fiatalabb csoport eredményei hasonlítanak a T2 csoport tagjaiéra, akik ugyan a legkevésbé voltak hajlamosak találgatni, amikor azonban mégis próbálkoztak, a legnagyobb pontosságot sikerült elérniük. Úgy tűnik, hogy minél kevesebb nyelvtanulói tapasztalattal rendelkeztek a harmadik nyelvet tanulók, annál szívesebben kísérleteztek az új elemek jelentésének megtalálásával, és annál jelentősebbnek tűnik esetükben az összehasonlító tanítás módszerének hatása.

5. Következtetések

A vizsgálat során gyűjtött adatok egyértelműen megmutatják, hogy a vizsgálatban részt vevő magyar nyelvtanulók L3 tanulmányaik kezdetére rendelkeznek olyan tudással, tudás-struktúrákkal, kommunikációs és nyelvtanulási szokásokkal, stratégiai készségekkel és tanulási technikákkal, melyeket második nyelvük tanulása során szereztek.

A kontrasztív nyelvoktatás hatására a kísérleti csoportokban a diákok tudatosabbá váltak L2 angol ismereteik esetleges hasznosítása terén az L3 német tanulásakor. Olyan esetekben, amikor a tanulóknak tanulmányaik egy korábbi szakaszában gondot okozott a tanult nyelvek között fellépő negatív transzfer, az összehasonlító oktatás hatására nagyobb sikerrel különítették el a nyelveket egymástól, és csak akkor aktiválták L2 angoltudásukat, amikor azt bizonyos feladatok kifejezetten megkívánták. Ez arra utal, hogy a diákok metalingvisztikai tudatossága megnövekedett az oktatás során, és képessé váltak arra, hogy az angol nyelvet L3 tanulásukkor forrásként használják, ily módon problémamegoldó folyamatként vagy „stratégiaként" hasznosítva a nyelvek közötti hasonlóságokat.

Az eredmények alátámasztják, hogy egy, a tanulandó nyelvek összehasonlításán alapuló szemlélet gyorsabbá és hatékonyabbá teszi a tanulási folyamatot, ezért érdemes speciális, kontrasztív tananyagokat fejleszteni, valamint a fenti tapasztalatokat a tanári gyakorlatba is beépíteni.

Jegyzet

* Jelen tanulmány alapja a szerző 2012. december 6-án a Szegedi Tudományegyetemen megvédett *The role of second language English in the process of learning third language German* [A második nyelvként tanult angol nyelv szerepe a harmadik nyelvként tanult német elsajátításának folyamatában] c. disszertációja.

Irodalom

Cenoz, J. 2001. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: Cenoz, J. et al. (eds) 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives.* Clevedon: Multilingual Matters. 8–21.

Cenoz, J., Genesee, F. 1998. Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In: Cenoz, J., Genesee, F. (eds) 1998. *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education.* Clevedon: Multilingual Matters. 16–32.

De Angelis, G. 2007. *Third or additional language acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters.

Hall, C. J., Ecke, P. 2003. Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In: Cenoz, J. et al. (eds) 2003. *The multilingual lexicon.* Dordrecht: Kluwer. 71–87.

Jarvis, S., Pavlenko, A. 2007. *Crosslinguistic influence in language and cognition.* New York: Taylor & Francis Inc.

Odlin, T. 1989. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

T. Balla, Á. 2012. *The role of second language English in the process of learning third language German.* PhD disszertáció. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Program.

Varga Éva

Kooperatív tanulás a főiskolai gyakorlatban

Kulcsszavak: kooperatív tanulás, idegennyelv-oktatás, tanárképzés, tanári szerep, kompetencia

1. Bevezetés

A kooperatív tanulás nem új fogalom, igaz, a magyar közoktatásban csak az utóbbi években terjedt el, a felsőoktatásban pedig még ritkább a kooperatív tanulás alkalmazása. Sok tapasztalat és egyre több kutatás bizonyítja, hogy a kooperatív tanulás nem szinonim fogalom a csoportmunkával. Legfontosabb és vitathatatlan érdemének a szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségét tartják. A legtöbb kutatásban, módszertani segédletben elsődlegesen a tanulói szerepeket vizsgálják, hiszen a gyakorlatban erre van nagyobb szükség. Azonban természetesen nemcsak a tanulói, hanem a tanári szerepek is megváltoznak a kooperatív tanulás alkalmazásakor, melyek inkább a tanárképzésben, tanártovábbképzésben fontosak. A következőkben a tanári oldalra szeretném elsősorban helyezni a hangsúlyt.

2. Eszterházy Károly Főiskola Német Nyelv és Irodalom Tanszék, Eger

Egerben, az Eszterházy Károly Főiskola Német Nyelv és Irodalom Tanszékén dolgozom módszertanosként. A tanszékünkön többféle képzés folyik. A 3 éves germanisztika szakos BA képzésen kívül, melynek keretein belül az alapszakos hallgatók mellett minorszakos hallgatóink is vannak, tanárképzéssel is foglalkozunk, a BA képzésre épülő 5 féléves MA képzés, valamint a már tanári, illetve tanítói diplomával rendelkező tanárok/tanítók számára 2-3-4 félévig tartó MA képzésünk is van. 2013 őszétől újabb kihívás előtt állunk: útjára indul a 4+1, illetve 5+1 évig tartó osztatlan általános és középiskolai némettanár-képzés. Ezen kívül a Bölcsészettudományi Kar és Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar hallgatói számára szervezett németórákat is mi tartjuk. Így a címben megjelölt főiskolai gyakorlat igen tág értelmezési teret jelenthet. Gyakran használok kooperatív technikákat a nem nyelvszakosoknak tartott németórákon, a germanisztika szakosoknál folyó nyelvi alapok és stílusgyakorlat órákon és a mesterképzésben részt vevő némettanár-jelöltekkel is a módszertan órákon. A leírt példák a némettanár MA szakos hallgatók módszertan óráin kerültek kipróbálásra.

3. Röviden a kooperatív tanulásról – Miért kellenek az új módszerek a felsőoktatásban is?

A kooperatív tanulás nem új fogalom, évtizedek óta foglalkoznak neves szakemberek ezzel a témával, bár hazánkban csak az utóbbi években terjedt el, elsősorban a közoktatásban.

„A kooperatív tanulás olyan tanulásszervezési mód, amelyben az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális motívumok és képességek, valamint a tanulási motívumok fejlesztése egyidejű és egyenrangú cél" (Józsa–Székely 2004: 340). „A kooperatív életszemlélet kölcsönös tiszteletre alapozott együttműködést és a közösség minden tagjának egyéni teljesítményét előtérbe állító szemléletet jelent" (Óhidy 2005: 100).

Sokan vitatják ugyan (Wicke 2009), azonban számos tapasztalat, nemzetközi és hazai kutatás bizonyítja, hogy a jól megszervezett kooperatív tanulás sokkal többet jelent egyszerű csoportmunkánál. Sokféle felfogás, modellalkotás ismert a kooperatív tanulással kapcsolatban, a különbségek mellett tisztázódtak a kooperatív alapelvek: az egyéni felelősségvállalás, az egyenlő részvétel, a pozitív egymásrautaltság, a személyes felelősségvállalás, a face to face kommunikáció, az értékelés, mely alatt nem csak az eredmény értékelését értjük, hanem a folyamatos visszajelzést a munkafolyamat során, a szociális kompetencia fejlesztése, mely egyértelmű hozadéka a kooperatív tanulásnak. A kooperatív tanulásszervezés segítségével nem csak a diákok személyes és szociális kompetenciái fejlődnek; a tanártól is egészen más hozzáállást, szerepeket és kompetenciákat kíván egy kooperatív feladat megszervezése és lebonyolítása, mint a hagyományos oktatás. A kooperatív módszer, csakúgy, mint a projektmunka, odafigyelést, empátiát, türelmet, jó szervezőképességet követel (Bacskay et al. 2008). Itt merülhet fel egy érdekes kérdés: képes-e minden tanár arra, hogy kooperatív technikákkal tanítson?

A tanár feladata, hogy megteremtse diákjai számára a megfelelő tanulási környezetet, amelyben szükség van aktív együttműködésre, együtt gondolkodásra, vélemények egymás közötti kicserélésére, a diákok tanulási tapasztalatokat szerezhetnek. Az egész tanulási folyamatot a párbeszéd jellemzi.

A felsőoktatásban még nem terjedt el igazán a kooperatív tanulás. Ennek egyik oka lehet, hogy a hagyományos oktatói szereptől messze áll a megváltozott tanári szerep, hiszen az oktató a kooperatív tanulás során nem hagyományos ismeretátadóként jelenik meg. Pedig a jövő tanárainak fontos lenne személyes tapasztalatokat szerezni a kooperatív tanulás terén is a főiskolás évek alatt. Saját munkánkkal, kihasználva a módszertani lehetőségeket, példát kell mutatnunk a felnövekvő tanárnemzedéknek.

A tanárjelöltek számára fontos a tapasztalatgyűjtés diákként is, fontos tudni, hogy az elmélet önmagában kevés. Tapasztalatokat kell gyűjteniük tanárként is, meg kell tanulniuk a megváltozott tanári szerepet. Fel kell készíteni a diákokat az élethosszig tartó tanulásra, de ehhez a tanárnak is felkészültnek kell lennie. A tanárképzésben a tudás átadása mellett jelentős szerepe van a személyiség formálásának, hiszen így válik a tanárjelölt alkalmassá arra, hogy betöltse hivatását. Új célokat csak új módszerekkel lehet elérni!

4. A módszertanórák gyakorlata

A módszertanórákon sokat foglalkozunk a kooperatív tanulással. Az órák jelentős része tréningszerűen épül fel, így a tanárjelölteknek először lehetőségük van személyes tapasztalatgyűjtésre. Diákszerepbe bújva próbálhatják ki a kooperatív technikákat. Példákon keresztül saját maguk is átélhetik, milyen érzés és milyen tapasztalat kooperatív munkában tanulni a németórán, milyen szerepeket lehet vállalni, hogyan

lehet csoportot alkotni, milyen előnyei és hátrányai vannak a kooperatív tanulásnak. Azért ítélem ezt a folyamatot nagyon fontosnak, mert gyakran tapasztaljuk fiatal tanároknál, hogy olyan módszerekkel tanítanak, ahogy őket tanították annak idején. Tehát mindenképpen szükség van új mintákra is. Az első órák úgy zajlanak, mintha a tanárjelöltek „egyszerű" németórákon vennének részt, konkrét feladatokkal, példákkal. Mivel általában a folyamat elején a csoporttársak nem ismerik egymást, kiváló lehetőség nyílik a csoport összehozására, ismerkedésre, közösségfejlesztésre stb. A következőkben néhány konkrét példával szeretném bemutatni, hogyan alkalmazzuk a kooperatív technikákat a gyakorlatban.

Háromlépcsős interjú: Bármilyen témában bevethető, a gyakorlatomban az első órán, a csoport ismerkedésénél próbáltam ki. Az a lényege, hogy háromfős csoportokat alkottunk, ahol a mi esetünkben a bemutatkozás volt a téma. Az egyik csoporttag kérdezett, a másik válaszolt, a harmadik jegyzetelt. Adott idő letelte után a szerepek cserélődtek, így mindenki kipróbálhatott minden szerepet. Végül a nagycsoport előtt került sor egymás bemutatására. A bemutatásokat kérdések kísérték. Mivel mindez német nyelven zajlott, a kommunikatív kompetencia is fejlődött.

A gyakorlatok után a kooperatív tanulás elméletével ismerkedünk meg szintén kooperatív módon. Az elmélet önmagában kevés, a leendő némettanároknak valamilyen mértékben meg kell ismerkedniük a kooperatív tanulás elméleti hátterével is. Folyamatosan bővítve a kooperatív technikák tárházát, a tanárjelölteknek lehetőségük van kipróbálni minél több példát.

Think – Pair – Share (Gondolkozz, beszéld meg párban! – kupaktanács – ötletelő): Célja az előzetes ismeretek összegyűjtése volt. Először önállóan, majd párban kellett végiggondolni és rendszerezni, hogy mit tudnak a hallgatók a kooperatív tanulásról, és mit szeretnének megkérdezni a témával kapcsolatban. Végül a nagycsoportban gyűjtöttük össze és foglaltuk össze az eddigi ismereteket. A válasz nélkül maradt kérdéseket fel kellett jegyezni, az elmélet feldolgozása után visszatértünk rá.

Jigsaw-módszer vagy szakértői mozaik: Gyakori vád a kooperatív tanulással szemben, hogy új anyagot nem lehet kooperatívan közvetíteni. Ennek cáfolására a kooperatív tanulás elméletének néhány fontos kérdéséhez szakirodalmat adtam a hallgatók kezébe. A csoportalkotást követően minden csoporttag más-más témát kapott a kooperatív tanulással kapcsolatban. Az egyéni szövegfeldolgozást követte a szakértői csoportokban való munka, melyet szemmel látható megkönnyebbüléssel vettek tudomásul a hallgatók. Miután visszatértek a kooperatív csoportba, mindenki elmagyarázta, megtanította a többieknek a saját, szakértői csoportban elsajátított anyagát. Az ellenőrzés plénumban történt, közös vázlatkészítéssel.

Természetesen minden szakasz után fontos szerepet játszik az értékelés. Nem csak az eredményeket értékeljük, hanem a munkafolyamatokat, illetve a kooperatív csoportmunka tanári oldalát is.

Az órák utolsó részében kooperatív elemekkel tarkított németórákat kell tervezni, majd kipróbálni a tanárjelölteknek. A tervezett órát/órákat prezentáció formájában mutatják be egymásnak. A legegyszerűbb változat, amikor csak egy-két kooperatív elemet kell beépíteni a németórába, de az ügyesebbek, bátrabbak teljes órákat is megtervezhetnek kooperatív tanulás alkalmazásával.

A szemináriumi munka első eredményei a tanárjelöltek elektronikus portfólióiban láthatók óratervezetek, prezentációk, feladatlapok, fotók, videófelvételek formájában,

illetve megjelennek a kooperatív elemek a tanári záróvizsgákon a portfóliók védésekor. A portfólióba, melynek elektronikus változatát használjuk főiskolánkon, a tanárjelöltek azokat az előírt és szabadon választott dokumentumaikat töltik fel, melyeket fontosnak ítélnek meg tanárrá válásuk szempontjából. A portfólió megvédésekor 15-20 perces prezentáció formájában bemutatják, összefoglalják feltöltött anyagaikat, melyet egy központi téma köré célszerű felépíteni. Ez a bemutató a vizsga legérdekesebb része. Kb. 70 végzett mesterszakos hallgatónk volt az elmúlt hat szemeszterben, mindegyik portfólióban megjelent valamilyen módon a kooperatív tanulás, sokan választották ezt a témát vezérfonalnak a portfólió témájaként.

5. Az empirikus kutatás alapjai

A tanárjelöltekkel végzett munka után látható az eredmény: valamennyien kipróbálták a kooperatív tanulást. Felmerül a kérdés, hogy későbbi munkájuk során alkalmazzák-e továbbra is a kooperatív módszereket vagy nem? Szívesen dolgoznak vele vagy elutasítják? Ez a kérdés indított el, hogy empirikus kutatást tervezzek az összefüggések feltárására. Ha megnézzük a tanári kompetenciák jól ismert listáját, láthatjuk, hogy a kooperatív tanulási technikákkal valamennyi tanári kompetencia jól fejleszthető. Míg a hallgatók tanulói szerepben vannak, addig csak néhány kompetencia kap fontos szerepet számukra (pl. 1, 2, 4, 5), de abban az esetben, amikor a hallgatók tanári szerepben próbálják ki ezeket a technikákat, a többi tanári kompetencia is előtérbe kerül.

A megkezdett kutatás legfontosabb kutatási kérdései a következők: (1) Van-e összefüggés a különböző háttérváltozók és a kooperatív tanulás sikeres alkalmazása között? (2) Milyen tanári kompetenciákkal kell dominánsan rendelkezniük azoknak a némettanároknak, akik munkájuk során alkalmazzák a kooperatív módszereket? (3) Milyen tulajdonságokkal kell dominánsan rendelkezniük azoknak a némettanároknak, akik használják a tanítás során a kooperatív tanulást? (4) Milyen további tényezők befolyásolják a kooperatív tanulás alkalmazását? Ezekre a kérdésekre keresem a választ a kutatásban.

6. Kutatási módszerek

Az empirikus kutatás lépései a következők: elsőként egy online kérdőív készült el, melyet az EKF Német Nyelv és Irodalom Tanszékén az alapítás óta (1990) végzett hallgatók töltenek ki, mintegy 1000 fő. A kérdőív célja, hogy leszűkítsük a mintát és megtaláljuk azokat a volt hallgatóinkat, akik a diploma megszerzése után valóban németet tanítanak, és segítséget tudnak nyújtani a további kutatásokban. Az aránylag rövid kérdőívben egy-két olyan kérdés is szerepel, mely alkalmas a nálunk végzett hallgatók pályakövetésére.

A következő lépésben a jelenleg is németet tanító volt hallgatóinknak készül egy részletesebb kérdőív, amely már elsősorban a módszerek alkalmazásának gyakoriságára, elsajátításának forrására, illetve a kooperatív tanulásra és a kutatott tanári kompetenciákra vonatkozik. A további kutatást vállaló kollégák közül jelenlegi teveink szerint 4x6, különböző tapasztalattal rendelkező némettanárt választunk ki önkéntes alapon, akiknél óralátogatás formájában, kamerás rögzítéssel, a támogatott felidézés módszerével nézünk meg németórákat. Végezetül 10-12 kollégával strukturált interjút folytatunk. A kérdőív és a támogatott megfigyelés kiegészítésére megfelelő eszköz az interjú.

A részben strukturált interjúra azért esik a választás, hogy az alapvető kérdésekre mindenképpen választ kapjunk, de lehetőség legyen bizonyos fokú szabadságra is.

Két fontosnak ítélt hipotézist szeretnék végezetül kiemelni:

> (1) Feltételezzük, hogy valamennyi tanári kompetenciával rendelkeznie kell annak a némettanárnak, aki alkalmazza a kooperatív tanulást a tanításában, de dominánsan jelennek meg a kooperatív tanulás jellegéből adódóan a következő tanári kompetenciák: 1. A tanulói személyiség fejlesztése, 2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, 9. Önművelés, elkötelezettség a szakmai fejlődésre.
>
> (2) Feltételezzük, hogy azok a tanárok alkalmazzák sikeresen a kooperatív tanulást, akik rendelkeznek bizonyos tulajdonságokkal, mint pl. kreativitás, energia, lelkiismeretesség, nyitottság, dinamizmus, kitartás, emocionális kontroll, spontaneitás, gyerekek iránt elfogadóbb attitűd, motiváltság.

7. Zárógondolatok

Véletlenül kerültem kapcsolatba a kooperatív tanulással egy kötelező továbbképzés keretein belül. Később sem önszántamból próbáltam ki ezt a módszert, egy projekt kényszerített rá. Csak az első sikerek, a jó hangulatú órák, a diákok pozitív visszajelzései, az elkészült szakdolgozatok bizonyították be számomra a sikerességét. De mára részévé vált a módszertani repertoáromnak, el sem tudom képzelni nélküle az órákat, legyen az németóra vagy módszertanóra. Tanítási gyakorlatom részévé vált, és kíváncsi lettem a hátterére, így kezdtem el foglalkozni mélyebben ezzel a témával, és így vált doktori disszertációm kiindulópontjává.

Irodalom

Bacskay B., Lénárd S., Rapos N., L. Ritók N. 2008. *Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

Józsa K., Székely Gy. 2004. Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia* 104. évf. 3. szám. 339–362.

Óhidy A., 2005. Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. Új Pedagógiai Szemle 55. évf. 12. szám. 100–108.

Wicke, R. E. 2009. Alter Wein in neuen Schläuchen? Wie heißt das nun wirklich – Kooperatives Lernen oder Gruppenarbeit? *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* Heft 41/2009. 40–44.

Vitányi Borbála

Újra a magyar nyelvtan és irodalom tantárgyi integrációjának lehetőségeiről a középiskolai magyartanításban

A nyelvnek is törvényeit:
Széppé, jóvá mi tészi:
Nyelvész urak jobban „tudják”.
A költő jobban „érzi”.

Arany János: Aisthesis – *Megérzés* (1877)

Kulcsszavak: tantárgyi integráció, kerettanterv, tankönyvelemzés, tankönyvcsalád, terminológiai műszótár

1. Bevezetés

Napjainkban a magyar közoktatásban a magyar nyelvtan és irodalom mint két külön tantárgy van jelen, ellentétben a nyugat-európai gyakorlattal, ahol az anyanyelv nyelvtanát és irodalmát egy tantárgy keretében tanítják (Gordon Győri 2003: 6).

A magyar tankönyvtörténet 1777-től, az első Ratio Educationistól, az állami tankönyvek kiadásának kezdetétől figyelemmel kíséri azokat a tankönyveket, melyek az anyanyelv nyelvtanának taglalása mellett magyar irodalmi fejezetet is tartalmaznak. Ilyen például Táncsics Mihály *Magyar nyelvtan*a (Pozsony, 1844) vagy a Sárospatakon 1844-ben kiadott *A magyar nyelvtan elemei* c. tankönyv (vö. Fehér 1995: 68). Ezeket a műveket az integráció kezdeti lépéseinek tekinthetjük.

A magyar nyelv és irodalom együtt tanításának, az integrációnak Arany János korában már voltak előzményei. Az Arany Jánosról, a tanárról szóló szakirodalom (Pásztor 1989, Hegedűs 1957) közös megállapítása, hogy magyaróráin a nyelvtan és irodalom együttesen volt jelen, amit a nagy magyar költő-tanár a tanítványok nyelvi nevelésének fejlesztésére fordított.

Az *Aisthesis* c. költeményéből mottónak választott közismert idézet, mely a költői nyelv tágabb értelmezéséről is szól (Voinovich 1951), a nyelv és irodalom egységére és mindkét tudományterület azonos súlyára utal.

2. Az integráció értelmezése a pedagógiai gyakorlatban

Az integrációt mint módszert sok pedagógus kolléga értelmezi helytelenül úgy, hogy a magyar nyelvtani szabályok, törvényszerűségek gyakorlóanyagának illusztrálására irodalmi példákat sorakoztat föl. (Máskülönben ez hasznos lehet, mert például jól memorizálhatóvá teszi a nyelvtani jelenségeket akár a magyar, akár az idegen nyelvek tanulásában.)

A holisztikus szemlélet mutatkozik meg az alábbi tankönyvajánlásban: „Feladatgyűjteményünkkel azt szeretnénk bizonyítani, hogy a különböző ismeretek/tantárgyak nem válnak szét, hanem egymást erősítve alkotnak egységes egészt" (Forgács–Gyarmati–Helfrich 2004).

Két tannyelvű iskolákban vagy nyelvi tagozatos osztályokban kínálkozik a magyar irodalmi alkotásnak és idegen nyelvű fordításának, illetve az eredetileg idegen nyelvű irodalmi alkotásnak és magyar fordításának összevetéséből, a tanult nyelvek sajátosságainak összehasonlításából adódó integrációs módszerek, lehetőségek sora.

Gyakori a magyar nyelvtan és a magyar irodalom tananyagnak az összekapcsolása úgy, hogy például egymást követő vagy egymáshoz közel eső nyelvtan- és irodalomórákon ugyanaz a tananyag az óra jellegének megfelelő megközelítésben jelenik meg. Például irodalomórán János vitéznek és a francia királylánynak az irodalmi jellemzése, nyelvtanórán pedig a jellemzés fajtáinak tanulása személyjellemzés felépítésével.

Az integráció mint módszer feltűnhet az irodalomóra egy-egy részletében részösszefoglaláskor, például a meggyőző, érvelő fejezetek felidézése során utalhatunk a kommunikációra is (pl. Bulgakov: *A Mester és Margarita* c. műve kapcsán, Pilátus és Jézus összehasonlításakor).

A magyar nyelv és irodalom integrációja napjaink pedagógiai gyakorlatában a komplexitást jelenti, a két tantárgy bevonásával, a köztük levő kapcsolódási pontok alapján.

3. A szakiskolai tankönyvek elemzése

Az integrációról szóló magyar szakirodalom viszonylag régi, de sokoldalú. A magyar nyelv és irodalom tantárgyak együtt tanítása iránt való anyanyelv-pedagógiai érdeklődés továbbra is változatlan, a tankönyvszövegek kutatásával és újabb tankönyvek megjelenésével várhatóan tovább gazdagodik az írásos tapasztalatok száma is (Szépe 2005: 9).

Dolgozatom közvetlen előzménye Kojanitz László (2003a–2003d) *Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata* című, négyrészes tanulmánya, mely a tankönyvelemzéssel foglalkozó kutatás főbb eredményeit mutatja be.

Az alábbi tankönyvcsalád elemzését – noha első kiadása 2001-ben, Kojanitz összehasonlító tanulmánya formálódásának idején látott napvilágot – Kojanitz tanulmánya nem tartalmazza.

- Császárné Nagy Csilla és Topa Éva Ágnes: *Magyar nyelv és irodalom tankönyv (kerettantervre épülő) a szakiskolák 9. osztálya számára* (Császárné Nagy–Topa 2004a),
- Császárné Nagy Csilla és Topa Éva Ágnes: *Magyar nyelv és irodalom munkáltató füzet a szakiskolák 9. osztálya számára* (Császárné Nagy–Topa 2004b),
- Baloghné Juhász Valéria és Pappné Kiss Katalin: *Magyar nyelv és irodalom Témazáró feladatok gyűjteménye a szakiskolák 9. osztálya számára (kerettantervre épülő)* (Baloghné Juhász–Pappné Kiss 2003).

Bár nincs információm arról, hogy mennyire terjedt el a gyakorlatban az elemzendő tankönyv, az bizonyos, hogy a 2001-es első kiadást követően 2004-ig megjelent a második, átdolgozott kiadás is.

E tankönyvcsalád bevezetésére azért kerülhetett sor a szakiskolákban, mert itt viszonylag kevés az irodalom anyaga, így a magyar nyelv és irodalom együtt tanítása könnyebben megvalósítható, ellentétben más iskolatípusokkal, ahol a hatalmas mennyiségű irodalmi tananyag önmagában is csak nehezen tanítható meg. Ezzel van összhangban a *Magyar nyelv és irodalom munkáltató füzet* Ajánlása: „A magyar irodalmi és nyelvi integrált munkáltató füzet a kerettantervi anyag egyszerűbb feldolgozását segíti elő" (Császárné Nagy–Topa 2004b: 5).

Terjedelmi korlátok miatt a fenti tankönyvcsaládból itt csupán a tankönyv első fejezetének elemzésére vállalkozom, melyet Kerber Zoltán (2005a, 2005b) szempontjainak felhasználásával tekintek át. Az alábbi nyolc elemzési szempont (mely Kerber Zoltán anyanyelv-pedagógiai, didaktikai rendszerezése) általános, de egy-egy tankönyvi egységre, fejezetre is alkalmazható. Kutatói érdeklődéssel vártam, hogy a tankönyv szerzői hogyan tudták megvalósítani az integrációs jelleget. „Mindegyik fejezet elsősorban a munkáltató füzet tematikájához illeszkedik" – olvasható a tankönyv bevezetőjében.

3.1. Szemlélet

A tankönyv fejezetei részben kronologikusan tekintik át az irodalomtörténetet: a barokk kortól (Mikes) az orosz romantikán át (Puskin) a posztmodernig (Esterházy), és részben tematikus egységekbe (pl. *Csináljunk újságot!*) rendezik a rövid alkotói életrajzokat és pályaképeket. A tankönyv szerzői ezen tematikus egységekbe foglalják bele az alapvetően hagyományos leíró nyelvtani tudnivalókat: a tulajdonneveket, a földrajzi neveket, az írás kultúrtörténetét, az újságírási ismereteket.

3.2. Stílus

A tankönyv könnyen olvasható, jól érthető és tanulható, témaválasztása változatos, a tantervvel összhangban van.

A művelődéstörténeti bevezetés (az írás kialakulása, írástípusok, az írásjelek mint díszítőelemek, az újságírás története) figyelemfelkeltő, érdekes, az irodalmi rész (írók, költők bemutatása) műközpontú, azaz egy-egy szerzőnek egy-egy művét részletezi, néhány soros tartalommal és életrajzzal, valamint esetenként rövid részletet is közöl az irodalmi műből. Például Puskin *Anyegin* című verses regényének rövid cselekménye mellett jellemzést is ad Tatjánáról és Anyeginről. Részletezőbb Petőfi Sándor költészetének elemzése. Műfajuk és témájuk szerint csoportosítja, elemzi a magyar irodalom legnagyobb költőjének műveit: komikus eposza, elbeszélő költeményei, szerelmi lírája, forradalmi költészete. A tankönyvi magyarázó szöveget idézetekkel teszi változatossá. Az írói pályaképek után következik a *Nyelvtani alapfogalmak* című összegzés, mely a tulajdonnevek fajtáit taglalja. A háromoldalas fejezet szótárszerű, érdektelen, tájékoztatásra szolgál. Újdonság a motivációs célú, könnyen megjegyezhető nyelvészeti szakszöveg a személynevek kialakulásáról, mely beszédesebb és tanulhatóbb, mint a fejezet nyelvtani példái.

3.3. Tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör

A tankönyv első fejezetében elbeszélő szövegtípusok jelennek meg nagyobb számban. Az életrajzok, stílusjellemzők, műfaji alapfogalmak az ismeretközlést szolgálják. Lényegkiemelő félkövér betűtípussal nyomtatott sorokat minden oldalon találunk. Ezek a tanulást segítik. A fejezet végén, külön oldalon a tankönyv szerzői a fejezetet lezáró összefoglaló kérdéseket, feladatokat közölnek. A tíz kérdés mindegyike témakifejtést igényel, ezeknek legalább a felét valószínűleg csak a legjobbaknak szánják. Például: *Írj a helyi diáklapba aktuális témájú vezércikket;! Czakó Gábor és Esterházy Péter rövid novelláit mi teszi ironikussá?*

A nyelvtani fejezet tanulását is félkövér kiemelések segítik, a szövegtükör zsúfolt, ábra nincs, a példaszöveg kurzivált, sűrű, nehezen áttekinthető.

3.4. Illusztráció

A tankönyvben szöveges és képi illusztráció közlésére van lehetőség. Az írók, költők fekete-fehér közismert arcképe didaktikai meggondolásból van jelen, és a szerző kézírásának bemutatására is van példa (pl. Mikes Kelemen: *Törökországi levelek*).

Az írástörténeti bevezetésben a kódexlapok és az írástípusok ábráinak elrendezése esztétikus. A mondatfajták típusainak táblázata világos, áttekinthető.

Nem szerencsés az első fejezetet indító motivációs kép, egy kollázs, többnyire ismeretlen angol újságcímekkel, melyek alatt a mű angolul megadott címe olvasható: *Buzz off!*

Javítandó lenne a tankönyv és munkáltató füzet fedőlapja a félreérthető névelhelyezések miatt. A fenti kiadványok szerzőinek nevét és a címet széles keretbe foglalja tizenegy magyar író és költő képe. Mindegyik mellett és alatt egy további író vagy költő neve olvasható. Például Nagy László arcképe fölött a neve is látható, de a képbe belecsúszik Stendhal neve is. Balassi képe alatt Balassi, de közvetlenül fölötte Tolsztoj neve. Az a szakiskolás, aki nem ismeri Karinthy Frigyes fényképét, válogathat még a képet körülvevő további három név közül: Shakespeare, Victor Hugo, Balzac.

3.5. Didaktika, differenciálás, tanulhatóság

A tankönyv jól követi a kerettantervi utasításokat, miszerint egy fejezet négy egységből áll: *a) kommunikáció, b) nyelvtan, c) szövegértés/szövegalkotás, d) művészeti, irodalmi nevelés és médiaismeret* (vö. kerettanterv.ofi.hu 2013). Az Örkény Istvánról szóló életrajz és pályakép egymásra épülő tankönyvszövege segítségével ez például a következőképpen valósítható meg: *Határozd meg: mi a groteszk és az irónia közti különbség!, Keress példákat a különböző mondatfajtákra az egyperces novellákban!, Értelmezd az egypercest, és magyarázd el két percben!*

A tankönyv természetesen igényli a tanár kreativitását. A tanulók életkorához viszonyítva kissé nehéz, de tanulható a tankönyv szövege, a fejezetet záró összefoglaló kérdések már nehezek a szakiskola színvonalához képest.

3.6. Kérdések, feladatok

A tankönyv fejezetei összefoglaló kérdéseket tartalmaznak lezárásképpen (l. a 3.3. pontban írottakat). Célszerű lenne ezeket a nehéz kérdéseket hozzárendelni az aktuális

tananyaghoz azok tárgyalásakor, esetleg írásba foglaltatni, mert így még remélhető, hogy szakiskolás tanítványaink számára is megválaszolhatóak lesznek.

A munkáltató füzet kérdéstípusai és feladatai külön tanulmányt igényelnek.

3.7. Arányok, aránytalanságok

A tankönyvben, ahogy az a tartalomjegyzékből is látható, az irodalom tananyag túlsúlyban van a nyelvtan rovására.

A tankönyv egyik hiányossága, hogy a rádiós és tévés műfajokról, valamint az elektronikus újságokról semmit nem tartalmaz.

3.8. Az integráció megvalósulása

A szerzők a tankönyv első fejezetében részletezett témaköröket a következő elrendezésben látták optimálisnak: művelődéstörténeti bevezetés, ismeretek az írásról, ehhez kapcsolódik az újságírásról szóló tananyag, ez utóbbi a tantervi előírásoknak megfelelően. Kortárs képzőművészeti ismereteket közvetít Csók István művészete. *Az árvák* c. kép kifejezőerejét és történetét, a vizuális nyelvet foglalja szavakba érdekesen a festményreprodukció alá rendezett műelemzés és művészettörténeti tájékoztató.

Tematikus egység az irodalomból: Mikes Kelemen, Puskin és Petőfi. Mindhármuk művészetéről szóló ismertetésben a levél kiemelt téma. A romantikát az irodalom, a képzőművészet, a zeneművészet többoldalú megközelítésével tanítja a fejezet. A stílusirány irodalmi ismérveit részletezően szövegbe foglalták a szerzők, a művészettörténeti részt több külföldi és magyar reprodukció teheti emlékezetessé a diákok számára. E gazdag téma a taníthatóság és a kevés óraszám miatt le lett rövidítve, vázlatos. Korunk irodalma a tankönyvi fejezet folytatása. Radnóti, Örkény, Czakó, Esterházy írásművészetét személyes vallomással és pályatársak emlékezésével hozzák életközelbe a tankönyv írói. Valószínűleg ők is érezték az irodalom túlsúlyát tankönyvükben. A magyar nyelvtani tananyag a tantervi előírásnak megfelelően az általános iskolában tanultak felidézésére szolgál, három tankönyvoldalon.

4. Összefoglalás

Az irodalom és nyelvtan tantárgyak integrációjának igényét számos külföldi példa után az 1970-es évek végén fogalmazták meg a magyar tantervekben. Az általános iskolák alsó és felső tagozataira vonatkoztatva az integráció már mint kidolgozott, részletes program jelenik meg az anyanyelv-pedagógiai szakirodalomban. A két tantárgy integrációjának szakiskolai megvalósíthatóságát bizonyítják a 2000 után megjelent integrált magyar nyelvtan és irodalom tankönyvek.

Dolgozatom ezek egyikének többoldalú elemzését tűzte ki célul Kerber Zoltán szakirodalmi útmutatásainak felhasználásával. A szemlélet, stílus, érdekesség, tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, kérdések, feladatok, arányok, aránytalanságok a tananyagban és az illusztráció áttekintési szempontok közül csak az utolsó kettőhöz fűztem olyan kritikai észrevételeket, melyeket nézetem szerint meg kellene fontolni a szakiskolai tankönyv újabb kiadása előtt. A felsorolt szempontok nem fontossági sorrendet jelölnek. Az irodalom és a nyelvtan tananyag helyes tankönyvi arányát, a nyelvhasználat-központúságot és az érdekes, motiváló szövegek kialakítását, megtalálását és elhelyezését tartom a legfontosabbnak. A legnagyobb körültekintést a

tankönyv tanulhatósága igényli, ezért ennek bemutatására külön tanulmányban vállalkozom.

Irodalom

Adamikné Jászó A., Fercsik E. (szerk.) 2000. *Az integrált magyar nyelvi és irodalmi program első és második szakaszának helyi tanterve 1–8. osztály. A NAT-hoz és az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervéhez alkalmazva*. Budapest: Dinasztia Kiadó.

Művelődési Minisztérium: *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve* 1978. Országos Pedagógiai Intézet.

Fehér E. 1995. *Magyar nyelvű tankönyvek 1777–1848*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

Forgács É., Gyarmati V., Helfrich J. 2004. *Nyelvtan feladatgyűjtemény a gimnáziumok 7–12. osztálya számára*. Budapest.

Gordon Győri J. 2003. *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Budapest: Pont Kiadó.

Hegedűs A. 1957. *Arany János a katedrán*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kerber Z. 2005a. Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzései 1. *Iskolakultúra* 9. 97–124.

Kerber Z. 2005b. Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzései 2. *Iskolakultúra* 10. 107–119.

Kerettanterv.ofi.hu 8. melléklet, Kerettanterv a szakiskolák számára 23/2013. (III. 29.) EMMI rendelet Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom (KOMA). Letöltés ideje: 2013. március.

Kojanitz L. 2003a. Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata I. *Új Pedagógiai Szemle* 53. évf. 9. szám. 14–24.

Kojanitz L. 2003b. Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata II. *Új Pedagógiai Szemle* 53. évf. 10. szám. 43–52.

Kojanitz L. 2003c. Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata III. *Új Pedagógiai Szemle* 53. évf. 11. szám. 77–83.

Kojanitz L. 2003d. Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata IV. *Új Pedagógiai Szemle* 53. évf. 12. szám. 30–41.

Pásztor E. 1989. *Arany János, a magyar nyelv és irodalom tanára.* Az Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Füzetei 563. Eger: Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola.

Szépe Gy. 2005. Előszó. In: Szépe Gy., Medve A. (szerk.) Anyanyelvi nevelési tanulmányok I., *Iskolakultúra-könyvek 29.*, Pécs. 7–13.

Voinovich G. (s. a. r.) 1951. Arany János: Összes művei. Kisebb költemények. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Források

Baloghné Juhász V., Pappné Kiss K. 2003. *Magyar nyelv és irodalom. Témazáró feladatok gyűjteménye a szakiskolák 9. osztálya számára* (kerettantervre épülő). Debrecen: Pedellus.

Császárné Nagy Cs., Topa É. Á. 2004a. *Magyar nyelv és irodalom tankönyv (kerettantervre épülő), a szakiskolák 9. osztálya számára*. Debrecen: Pedellus

Császárné Nagy Cs., Topa É. Á. 2004b. *Magyar nyelv és irodalom munkáltató füzet a szakiskolák 9. osztálya számára*. Debrecen: Pedellus.

Wallendums Tünde

A fiatalok szótárhasználati szokásairól

A BGF KKK nyelvtanulói körében végzett szótárhasználati felmérés tanulságai

Kulcsszavak: szótárhasználat, felmérés, nyomtatott szótárak, elektronikus szótárak

1. Bevezetés: Az első lépések

Az alábbi cikkben egy – a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Karán idegen nyelvet tanuló hallgatók körében végzett – szótárhasználati felmérés rövid történetét és eredményeit szeretném bemutatni.

A felmérés távlati célja, hogy hozzájáruljon a nyelvtanítás hatékonyságának növeléséhez. Ehhez kapcsolódik közvetlen célja is, amely nem más, mint a tudatos(abb) hallgatói szótárválasztás elősegítése.

Abból a mindennapi nyelvtanítás során tapasztalt tényből indultam ki, hogy a hallgatók üzleti nyelvi házi feladataik elkészítésekor gyakran mellőzik a szótározást, s ebből adódóan vagy túl korán feladják a feladat megoldását, vagy nagyon hibásan készítik el azt. Arra a kérdésre, hogy miért nem nézték meg a szótárban, rendszerint azt válaszolják, hogy nem volt benne, illetve nem volt internetkapcsolatuk. A helyzet ismeretében ezeknek a válaszoknak az üzenete tulajdonképpen az, hogy a hallgatók nem szeretnek szótárat használni. De vajon miért nem?

A választ keresve találtam rá az interneten a nyelvtanulók szótárakhoz való viszonyát és szótárhasználati szokásait feltérképezni igyekvő *Nagy szótár*használat *felmérés*re, s ez a kérdőív adta az ötletet saját hallgatóink szokásainak teszteléséhez, abban a reményben, hogy a szokások pontosabb ismeretében hatékonyabbá válhat a nyelvtanulás/-tanítás folyamata is.

A nyelvtanulók szótárhasználati kompetenciáinak és szokásainak fejlesztése a modern nyelvpedagógia egy sajátos területe. Az elektronikus és on-line szótárak megjelenése óta egyre gyakrabban szerepel doktori disszertációk, tudományos közlemények (Fóris 2002), on-line felmérések témájaként. Vizsgálták már középiskolások szótárhasználati kompetenciáit (Gonda 2009), kezdő nyelvtanulók (Dringó-Horváth 2011) és fordítók (Lesznyák 2007) szótárhasználati szokásait is. A 2013. évi MANYE-konferencia szekció-előadásai között is több beszámoló foglalkozott ezzel a témakörrel.

2. A kérdőív

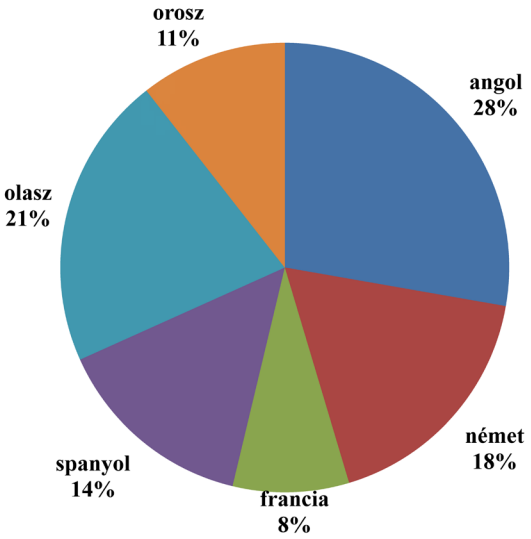
A BGF-en végzett felmérés kérdéseinek előtesztelését az egyik üzleti nyelvet tanuló, B1+ szintű, 10 fős csoport körében végeztem el. Az első változathoz képest apróbb fogalmazási pontosítások után kialakult a végleges – összesen 15 nyitott és zárt kérdésből álló – kérdőív, melyet a *http://online-kerdoiv.com* honlapon eltároltam.

A Neptun-rendszer segítségével a BGF KKK-n nyelvet tanuló valamennyi hallgatónak kiküldtük a kérdőív linkjét és a hozzáférést lehetővé tévő jelszót. A kérdőív anonim volt, s a megadott határidőig 225 hallgató töltötte ki. Ezúton is szeretném megköszönni a hallgatók együttműködését és kollégáim/kolléganőim segítségét a kérdőív hallgatókhoz történő eljuttatásában.

Az elektronikus válaszok értékelése során derült ki, hogy sajnos az előzetes kipróbálás ellenére is maradtak a kérdőívben nem mindenki számára egyértelmű megfogalmazások. A *Hány szótárat használ rendszeresen?* kérdés kapcsán például nem volt egyértelmű, hogy mit értünk a *rendszeresen* szó alatt.

3. Kérdések és válaszok

Az első kérdés: *Milyen nyelvet tanul a BGF KKK-n a jelen félévben*? – a válaszok majdani differenciálhatósága érdekében került be a kérdőívbe. A nyelvek megoszlása az 1. számú ábráról leolvasható, ám a számok nem feltétlenül a pontos nyelvtanulói arányokat tükrözik, hiszen esetleges volt, hogy melyik nyelv tanulói milyen aktivitással vettek részt a felmérésben.

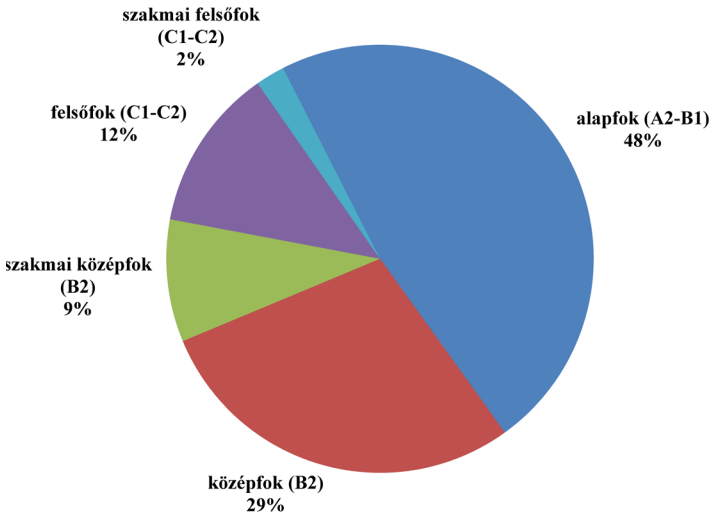


1. ábra
Milyen nyelvet tanul a BGF KKK-n a jelen félévben?

A kérdőív csak az olasz nyelvet tanuló diákok szempontjából tekinthető reprezentatívnak. Utóbbiak ugyanis a már említett link mellett papír alapon is megkapták a kérdéseket, és személyesen is felkértük őket a közreműködésre, mely kérésnek kivétel nélkül eleget tettek.

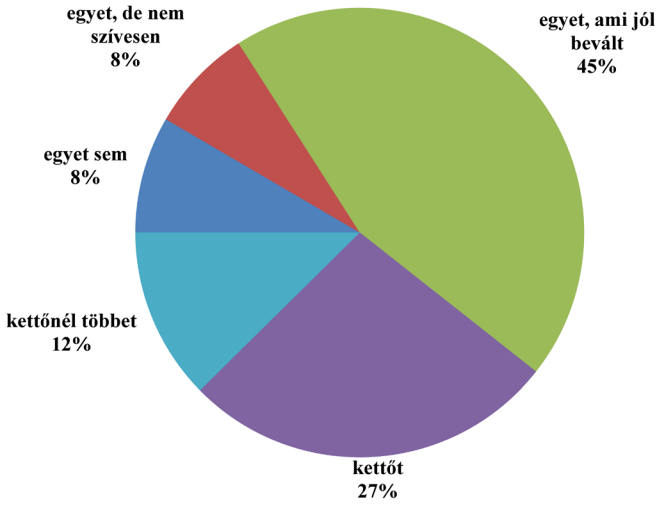
A második kérdéssel (l. 2. ábra) a hallgató jelenlegi nyelvtudására kérdeztünk rá: *Milyen szintűnek érzi (a fenti jelölt nyelv vonatkozásában) jelenlegi nyelvtudását?* A kitöltők közel fele – saját megítélése szerint – alapfokú nyelvtudással rendelkezik csupán, míg 38% középfokúnak, 14% pedig felsőfokúnak ítélte saját nyelvtudását.

Összességében tehát a válaszadók több mint felének (52%) középfokú vagy annál magasabb szintű nyelvismerete van.



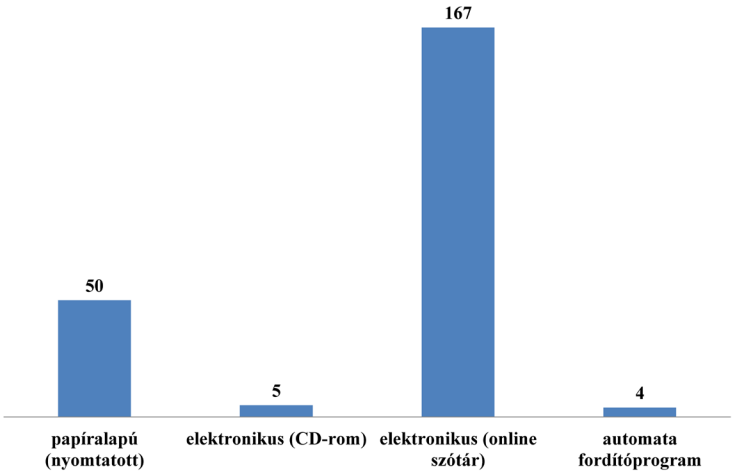
2. ábra
Milyen szintűnek érzi (a fent jelölt nyelv vonatkozásában) jelenlegi nyelvtudását?

Ezután következett az első – már valóban a nyelvtanulásra irányuló – szakmai kérdés: *Hány szótárat használ rendszeresen?* (3. ábra) A hallgatók 8%-a nem használ rendszeresen szótárat, ugyanakkor 39%-uk két vagy annál több szótárat is használ. A többség (53%) azonban többnyire egy szótárat használ, s közülük a legtöbben (45%) elégedettek is azzal.



3. ábra
Hány szótárat használ rendszeresen?

A *Milyen típusú szótárat használ leggyakrabban?* (4. ábra) kérdésre adott válaszok alapján egyértelmű, hogy nem csupán az elektronikus, hanem kifejezetten az on-line szótárak dominálnak: ezeket több mint háromszor annyi hallgató (167 diák) jelölte be, mint a papíralapú/nyomtatott szótárakat (50 fő). A CD-ROM szótárak és az automata fordítóprogramok is elenyésző mértékben: 5, illetve 4 fő válaszában voltak jelen.

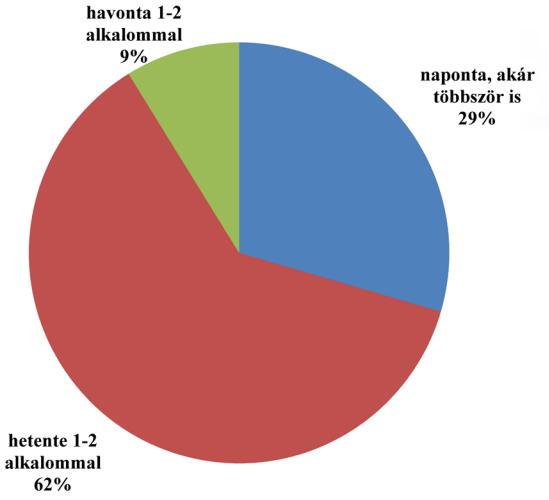


4. ábra
Milyen típusú szótárat használ a leggyakrabban?

A hallgatóknak általában heti 4 (2x2) nyelvórájuk van, ahol rendszeresen kapnak írásbeli házi feladatokat is. Ezért feltételeztem, hogy a *Milyen gyakran veszi igénybe a szótár segítségét?* kérdésre (5. ábra) a legtöbben *a heti 1-2 alkalommal* opciót fogják választani. 62%-uk valóban csupán hetente 1-2 alkalommal használ szótárt, sőt olyanok is vannak (9%), akik még ritkábban, havonta 1-2 alkalommal veszik elő a szótárat. Ők valószínűleg azok a B1 szint körüli nyelvtanulók, akiknek igényeit a jelen pillanatban még kielégíti a magyar szószedettel bővített tankönyv, miként azt maguk is megfogalmazták, amikor a konkrét szótárt firtató kérdésre azt válaszolták, hogy a *tankönyvi szótárt* használják a leggyakrabban. Ugyanakkor várakozáson felüli, viszonylag magas – mintegy 29% – azon diákok aránya, akik naponta akár többször is felütik a szótárat.

Magasabb szintű nyelvtanulók esetében az is lényeges kérdés, hogy *Hány nyelvű az a szótár, amelyet a leggyakrabban használ?* (6. ábra) Sejthető, hogy a legtöbben a kétnyelvű szótárakat részesítik előnyben, ugyanakkor (olaszországi tapasztalataim és saját nyelvtanulási szokásaim alapján) feltételeztem, hogy sokan az egynyelvű, értelmező jellegű szótárokra szavaznak majd. A válaszokból azonban a várttól eltérő kép rajzolódott ki: az egynyelvű, értelmező jellegű szótárt (pl. Zingarelli) rendszeresen használók aránya alig 4% (10 fő), a domináns többség (78%, azaz 176 hallgató) kétnyelvű szótárakat használ, 17% (39 fő) pedig olyan többnyelvű szótárt, amelynek nyelvei között a magyar is szerepel. Elvétve akadnak olyan hallgatók is (2 fő), akik olyan többnyelvű szótárt használnak, amelynek nincs magyar nyelvű része.

A nyelvtanulói elvárás, hogy egy szótárnak hangja is legyen, a mai világban természetes, ezért fontos kérdés, hogy *Szokott-e hangos szótárat használni?* (7. ábra) A *Nagy szótárhasználat felmérés*ből kiindulva próbáltam a lehetséges válaszokat jobban differenciálni, ezért az igen–nem lehetőségek helyett *soha, csak ritkán* és *igen, gyakran* opciókat adtam meg. Az eredmény: összességében a hallgatók 56%-a használ hangos szótárakat, s 11%-uk kifejezetten gyakran él ezzel a lehetőséggel. További vizsgálódások témája lehet, hogy vajon minden nyelv esetében azonos mértékben népszerűek-e a hangos szótárak, vagy esetleg van különbség az angolt és például az olaszt tanuló hallgatók hangosszótár-használati szokásaiban.

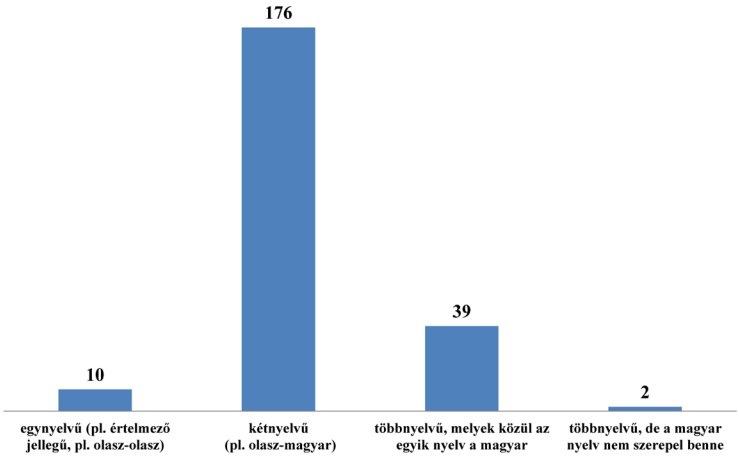


5. ábra
Milyen gyakran veszi igénybe a szótár segítségét?

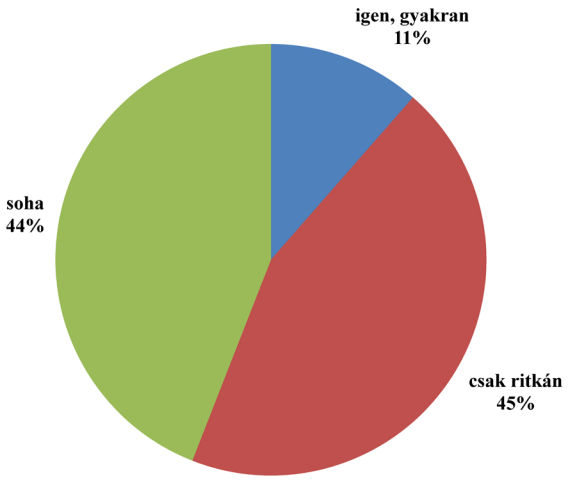
A kérdőív további kérdései az általános, a szakmai és az egyéb szótárak ismertségére, használatára vonatkoztak. A tudatosan nyíltan megfogalmazott kérdésekre, mint például *Milyen általános nyelvi szótárakat ismer/használ az első pontban megjelölt idegen nyelv vonatkozásában?* konkrét, nevesített válaszokat vártam (a kérdések kipróbálása során nem tűnt problémásnak az értelmezés), ám sokszor csak olyan sematikus válaszok érkeztek, amelyek azon túl, hogy megerősítették a korábbiakat az elektronikus szótárak elsőbbségéről, nem sok használható információt nyújtottak. Néhány példa a válaszok közül: *kétnyelvű szótárat használok, internetes szótárt, online szótárt, telefonra letöltött szótárt.* Az egyik hallgató egyenesen így fogalmazott: *könyv formájú szótárat nem használok, ezért nem ismerek (ilyet).* Ez a momentum ismét a *szótár* szó folyamatban lévő jelentésváltozására utal: a szótár sokak számára már korántsem feltétlenül fizikai valójában megfogható kötet, hanem a virtuális térben könnyen elérhető komplex eszköz.

Az on-line szótárak dominanciája ellenére a könyv formátumú szótárak kora talán még nem múlt el teljesen. Azért sem, mert nap mint nap születnek (és minden bizonnyal nem véletlenül) olyan új szótárak, amelyek csak nyomtatott formában érhetőek el, mint például a kulturális szótárak. A hallgatók viszont mellőzni látszanak az ilyen kiadványokat. A kérdésre ugyanis, hogy *Milyen egyéb* (tehát nem általános nyelvi és

nem szaknyelvi) *szótárt ismer/használ?* szinte kivétel nélkül *semmi*vel válaszoltak: vagy kihúzták/kihagyták a kérdést, vagy – mintegy 24-en – beírták, hogy *nem használok ilyet*. Akik nem ezt a megoldást választották, azok a korábban már megnevezett szótárakat írták ide be újra. Például: www.szotar.sztaki.hu (10), www.translate.google.hu (10), www.szotar.net (4), www.dictzone.com (4), Grimm Kiadó (3), Oxford University Press (3).



6. ábra
Hány nyelvű az a szótár, amelyet a leggyakrabban használ?



7. ábra
Szokott hangos szótárat használni?

A szakszótárakra vonatkozólag meglepett, hogy a hallgatók gondolkodásában csak nagyon kevéssé különül el a szakszótár és az általános nyelvi szótár. Többen szaknyelvi szótárként is a már felsorolt általános nyelvi szótárakat jelölték meg, mert *azokban benne szokott lenni, amit keresek*, illetve *az iskola tankönyv vonatkozó részét* is önálló szótárnak, sőt szakszótárnak tekintették. 53 fő (feltételezhetően a B1 szintű nyelvtanulók köréből) válaszolta, hogy *még nem használ* szakszótárat. Reménykedhetünk tehát, hogy ők előbb-utóbb szükségét érzik majd a megfelelő szakszótár kiválasztásának.

Feltételeztem, hogy a szakmai idegen nyelvet tanuló hallgatók részéről – megszokás vagy más okok folytán – kialakul egyfajta kötődés az általuk rendszeresen (mint láttuk: hetente akár többször is) használt szótár iránt, ezért beépítettem a kérdőívbe a kérdést, hogy *Van-e kedvenc szótára?* Azt is szerettem volna megtudni, hogy nyelvenként melyik az esetleg abszolút favoritnak tekintett kedvenc. A válaszok alapján azonban úgy tűnik, hogy ilyen nincs. Nincs olyan szótár/kiadó, amelyet a kérdőívet kitöltő 225 hallgatóból naponta szótárazó 30%, vagyis legalább 67 hallgató egyöntetűen jónak tartana. A legtöbb szavazatot (23-at), amely azonban az összes válaszok alig 10%-a, az on-line SZTAKI szótár (www.szotar.sztaki.hu) kapta, utána az Akadémiai Kiadó szótárai következtek (17), melyek a papíralapú szótárak között listavezetők. Elektronikus (nem on-line) kategóriában pedig a MobiMouse áll az élen, noha mindössze három hallgató jelölte meg.

A kedvenc szótárat firtató kérdést egyes hallgatók diplomatikusan mellőzték, mások (6 fő) kifejezetten megjegyezték, hogy nem szeretnek szótárazni. Húszan deklarálták, hogy, bár több szótárt is használnak, nincs kedvencük, hiszen *mindegyiknek más előnye van*, ráadásul *mindegyik ugyanolyan, szavak vannak benne két nyelven, abc rendben*. Ugyanakkor *egyik szótár sem tökéletes* (20 válasz), *a papír alapú szótár elavult, sokkal jobb az online* (4). Többen fogalmaztak úgy, hogy *egyelőre még* a netet használják, eddig nem szereztek be megfelelő nyomtatott szótárt, de tervezik, hogy vesznek ilyet.

A tanár természetesen csak akkor tud a szótárválasztásban (legyen on-line, elektronikus vagy nyomtatott) segíteni, ha ismeri a hallgató sajátos igényeit, ezért is voltam kíváncsi arra, hogy milyen is – a hallgatók szerint – a számukra ideális szótár. A válaszokból kiderül, hogy a legfontosabb paraméter *a méret* és *a tipográfiai áttekinthetőség* (58), továbbá a *könnyű használhatóság* (46). Elektronikus szótár esetében alapvető az *egyszerű kezelhetőség* (pl. *elírás esetén is talál, alternatívákat ajánl fel, megőrzi a keresési opciókat*). Fontos továbbá *a tartósság* (15), *az egyértelműség* (13), *a könnyű hordozhatóság* (11), *a vonzó megjelenés* (9), valamint *a megfizethetőség* (8) is.

A szótár tartalmára vonatkozólag az elvárások gyakran a lehetetlent súrolják: *szókincsében törekedjen a maximumra, a szavak minden lehetséges jelentését mutassa* (90), *tartalmazzon nyelvtani információkat és jelölje a rendhagyóságokat* (63), *legyen pontos és megbízható* (57), *legyen benne sok példamondat, kifejezés és szókapcsolat* (44). *Tartalmában legyen naprakész és korszerű* (38), *nyelvezetében legyen jól érthető és logikus* (32). *Tartalmazzon kiejtési információkat* (25), *soroljon fel szinonimákat és antonimákat* (21), valamint *nyelvhasználati információkat* (16). *Legyenek benne a szaknyelvi szavak* (13), az *argó és szleng szavak* (6). *Sorolja fel az azonos szótőből képzett szavakat* (5), *a betű- és mozaikszavakat, szerepeljen benne a leggyakoribb nevek jegyzéke. Adjon valami pluszt is az alapfunkcióján túl, pl. legyen benne szituációs*

gyakorlatok leírása, levélsablon (2). S végül *neves (és lehetőleg anyanyelvi) szerzőtől/ kiadótól származzon* (2).

4. Befejezésképpen

Az elvárások mindegyikének megfelelő szótárt bizonyosan nem tudok a hallgatóknak ajánlani, a kérdőív kitöltése azonban mégsem volt haszontalan. Hiszen – az olaszos hallgatók informális visszajelzéseiből bizton kiderült, hogy – sokan átgondolták a szótárak nyújtotta előnyöket, mérlegelték az érveket, és tájékozódni kezdtek a számukra szóba jöhető szótárak felől. Ez a haszon, mintegy 250 hallgató elgondolkod(tat)ása a szótárakról, a tudatosabb szótárválasztásról, illetve szótárhasználatról, tudományosan kevéssé mérhető eredmény, pedagógiailag azonban – remélem – értékes mozzanat a nyelvtanítás hosszú és komplex folyamatában.

Irodalom

Dringó-Horváth I. 2011. Hogyan válasszunk elektronikus szótárat a nyelvtanuláshoz? *Iskolakultúra* 6–7. szám. 141–156. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00157/pdf/iskolakultura_2011_06-07_141-156.pdf

Fóris Á. 2002. *Szótár és oktatás*. Pécs: Iskolakultúra. www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/szotar_es_oktatas.pdf

Gonda Zs. 2009. A szótárhasználati kompetencia elsajátítása és fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia* 2009. 2. szám. www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=6

Lesznyák M. 2007. A szótárhasználat jellegzetességeinek változása a fordítói tapasztalat függvényében. In: Váradi T. (szerk.) 2007. *I. Alknyelvdok Konferencia kötet*. Az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásai. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 67–79.

Nagy szótárhasználat felmérés. www.100szo.hu/ebook/Szotarhasznalat_felmeres_eredmenye.pdf (Utolsó hozzáférés: 2014. január 8.)

www.dictzone.com

www.szotar.net

www.szotar.sztaki.hu

www.translate.google.hu

PRAGMATIKA, SZEMANTIKA, GRAMMATIKA

Csák Éva

A helyzetmondatok kontrasztív pragmatikai vizsgálata

Kulcsszavak: beszédszándék, beszédhelyzet, helyzetmondat, rutinformula-készlet, kontrasztív pragmatika

1. Bevezetés

Bizonyára mindenki találkozott már olyan esettel, amikor mégoly jó nyelvtani és lexikai alapokkal rendelkező nyelvtanulóink (szak)nyelvi kommunikáció órákon szerepjáték gyakorlása közben teljesen természetellenesen viselkednek. Természetellenes, nem szituációhoz illő szóbeli megnyilvánulások és félreértések főleg az interferencia-hibák miatt következnek be. Hogyan lehetne ezt a bizonytalanságot és művi viselkedést megakadályozni, és a kommunikációs görcsöket oldani? Tanulmányomban kísérletet teszek a helyzetmondatok tipologizálására, majd olyan módszereket mutatok be, amelyek a szituációnak megfelelő megnyilvánulási formák gyakoroltatását segítik, továbbá a helyzetnek megfelelő, természetes nyelvi magatartást erősítik a tanteremben is.

2. A helyzetmondatok szakirodalmának áttekintése

Egy beszélőközösség tagjai a legtöbb spontán kialakult kommunikatív helyzetben mondatalkotási képességeiket még anyanyelvükön is csak minimális mértékben alkalmazzák annak érdekében, hogy a helyzetnek megfelelően minél gyorsabban, érthetőbben reagáljanak a kommunikatív kihívásra. Kiefer Ferenc meglátása szerint megnyilatkozásaink több mint fele a gyakori ismétlődések miatt begyakorolt, rutinszerű, már-már automatikus. A nyelvi jelenség gazdag külföldi szakirodalma alapján Kiefer ezen megnyilatkozásainkat helyzetmondatoknak nevezi, és bizonyos beszédhelyzetek által automatikusan kiváltott sztereotip megnyilatkozásokként definiálja (Kiefer 1999). Az ilyen helyzetmondatok (*conversational routins:* Coulmas 1981, *Routineformeln:* Lüger 1992, *речевые клише:* Stribizhev 2005) segítenek a szituációnak megfelelően reagálni, így egyfajta fogódzóként, „biztonsági szigetként" működhetnek a kommunikációban. Ha idegen nyelvű kommunikációban alkalmazzuk őket, a memóriaökonómia szempontjából is jelentősek, hiszen nem külön szavakat, hanem kész paneleket memorizáltatunk tanulóinkkal. Ezek a kész építőelemek később csökkenthetik a megszólalástól való félelmet, a beszéd gördülékenységét, a magatartás biztonságát szolgálják, és segítenek az idegen beszélőközösség által való elfogadást kialakítani és megerősíteni (Zenderowska-Korpus 2011). Kimondhatjuk, hogy általuk a tanuló könnyebben és gyorsabban beilleszkedhet abba a társadalomba, amelynek a nyelvét tanulja. Ugyanakkor a rutinformulák hiányos ismerete megnehezíti ezt a beilleszkedést,

sőt akár blokkolhatja is, mivel a kulturális és nyelvi normák megsértése nagyobb kommunikációs zavart okoz, mint a nyelvtani hiba vagy a rossz kiejtés.

3. A kutatási terület illeszkedése bizonyos nyelvészeti diszciplínákhoz

Mivel két nyelv rutinformula-készlete ritkán esik egybe **(**Balogh 2003**)**, ezért fontos a kontrasztív megközelítés. A hagyományos értelemben vett kontrasztív nyelvészeti vizsgálat azonban csak két nyelvrendszer közötti fonológiai, szintaktikai és szemantikai különbözőségeket és párhuzamokat elemez. Be kell vonnunk vizsgálódásainkba a pragmatika és beszédaktus-elméletet, és ezek kombinációit, mint például a kultúra-specifikus és kontextusfüggő nyelvhasználattal foglalkozó interkulturális pragmatikát (Siebold 2008) és a kontrasztív pragmatikát.

4. A helyzetmondatok elhelyezése a frazeológiában: tipologizálási kísérletek

A helyzetmondatok tipologizálására már számos kísérlet történt. Bárdosi (2003) frazeológiai megközelítésben egységekként kezeli és tipologizálja őket, Burger és Dobrovol'skij (2007) pedig egyenesen kommunikatív frazeologizmusként bánik velük. Lipinski (2011) szerint a frazeologizmusok alcsoportjába tartoznak, mivel jellemző rájuk a rögzültség és a lexikális többsíkúság. Annak ellenére, hogy formailag viszonylag stabilak, strukturálisan igen különbözők, és az egyszavas lexémáktól a teljes mondatokig terjedhetnek. Meglátásom szerint a szabad szókapcsolatok és az idiomatikus kifejezések közötti kontinuumban helyezkednek el, hiszen egyesek szemantikailag transzparensek, tehát az őket alkotó szavak jelentésének összegéből kikövetkeztethető a jelentésük, mások azonban erősen kötött szemantikai egységek, amelyek jelentése nem érthető meg pusztán az egyes szavak jelentései alapján. A számomra legelfogadhatóbb meghatározás a következő: a helyzetmondatok komplett beszédszándékot kifejező, többé-kevésbé kötött lexikai egységek.

Cheon (1998) pragmatikai paraméterek (beszédszándék, emocionális színezet, a beszélők viszonya, a tranzakciós szint és a használati terület) alapján tipologizálja a helyzetmondatokat. Zenderowska-Korpus (2011) csoportosításukra szemantikai-pragmatikai szempontból, szituációk megadása alapján vállalkozik, például telefonkommunikáció, kontaktusfelvétel, kontaktuslezárás, felvilágosítás-dialógusok, vásárlásdialógusok, vélemény-nyilvánítás. Tanulmányomban saját német beszélt nyelvi korpuszom alapján a beszédpanelek legfontosabb típusait szintén a szituációhoz kötöttség szempontjából igyekszem kiemelni. A korpuszt német televíziós sorozatokból származó részletek alkotják. Az egyes jelenetek helyszínei hallgatóink későbbi szakmai életterére jellemzőek: étterem, szálloda, igazgatótanácsi ülés stb.

Az alábbiakban néhány példát mutatok be bizonyos beszédhelyzetekhez köthető helyzetmondatokra:

- Találkozás
    - *Sieh mal, wer da kommt!*
    - *Das ist eine Überraschung!*
    - *So spät noch unterwegs?*

- Búcsúzás
  - o *Also, bis dann!*
  - o *Tschüss, mach's gut!*
- Informális meghívás
  - o *Wollt ihr mitkommen?*
  - o *Wollen wir etwas zusammen unternehmen?*
- Váratlan vendég érkezése
  - o *Besuch ist da!*
  - o *Nein, nein, kommt nur rein!*
- Jókívánságok
  - o *Alles Gute für die Hochzeit!*
  - o *Wir wünschen euch noch einen schönen Abend!*
- Beleegyezés
  - o *Von mir aus…*
  - o *Na gut, ich komme mit.*
- Egyetértés / ellenvetés
  - o *Gut, in dem Punkt sind wir uns einig.*
  - o *Ich stimme eben nicht zu!*
- Felháborodás, csalódás
  - o *Das darf doch nicht wahr sein!*
  - o *Ausgerechnet heute!*
  - o *Tja, das war's dann wohl!*
- Biztatás
  - o *Immerhin!*
  - o *Mach dir da mal keine Sorgen!*

A mondatok didaktizálása során azonban több nehézségbe ütközünk. Ezek egyike, hogy a helyzetmondatok gyakran több funkciót is betölthetnek. Például:

(1a) Gyakornok a kiadóban: *Ich habe bis jetzt nur 2 Artikel geschrieben.*
Főnök: *Immerhin!* ('Az is valami')
Pragmatikai jelentése itt: biztatás.

(1b) Barátnő a barátnőhöz: *Wieso möchtest du jetzt schon heiraten? Immerhin* ('akárhogy nézzük') *wird die Hälfte aller Ehen geschieden!*
Pragmatikai jelentése: illúzió rombolás.

A helyzetmondatok blokkokban tanulhatók, de egyesek szabadabb szókapcsolatok, szituációtól függően egyéb szavakkal is kiegészíthetők, pl. *Herzlichen Dank für…*, *Alles Gute zum…* . Mások kötöttebbek, de jelentésük szempontjából még transzparensek, tehát a szavak jelentésének összességéből kikövetkeztethető a teljes rutinformula jelentése, pl. *Das ist doch der Gipfel / das letzte! Da haben wir die Bescherung / den Salat*! Végül léteznek olyan típusok, amelyek már tendálnak az erősen kötött, állandósult szókapcsolatok felé, vagy teljes mértékben frazeologizmusnak tekinthetők, pl. *Abwarten, Tee trinken!*, *Das geht auf keine Kuhhaut!*, *Und woher nehmen wenn nicht stehlen?*, *Hand aufs Herz!*

Ezek stilisztikai színezete is egészen különböző lehet, amely ismét újabb magyarázatot követel meg az oktatótól.

5. A helyzetmondatok tipologizálása lexikai-grammatikai és kontrasztív-pragmatikai szempontból

Véleményem szerint kontrasztív-pragmatikai megközelítéssel gyakoroltathatjuk leghatékonyabban a helyzetmondatokat a tanítási órán. A nyelvtanulás során semmiképpen nem iktathatjuk ki az anyanyelvi kompetenciát, tehát folyamatosan figyelembe kell venni az anyanyelvi környezetben előforduló hasonló beszédhelyzeteket. Ugyanakkor a lexikai megfeleltethetőség mellett folyamatosan fel kell hívni a figyelmet a kontextusbeli megfeleltethetőségre is, hiszen lehet, hogy lexikailag egyező elemekből áll a rutinformula, de más emocionális töltettel használjuk, más beszédszándékkal vagy más stilisztikai színezetet kap bizonyos kommunikációs helyzetekben, például:

(2a) Étteremben az egyik pincér a másiknak: *Machst du bitte drei Kaffee fertig und zwei O-Saft?*
(2b) Hallgatói értelmezés: **Három kávét készítesz és két narancslevet?*
(2c) Helyes értelmezés: *Készítenél, kérlek, három kávét és két narancslevet?*

S még nem beszéltünk a *fertigmachen* értelmezésének nehézségéről, hiszen előtanulmányai alapján a hallgató leginkább a *vorbereiten* igét ismeri, továbbá nem találkozott még az *Orangensaft* beszélt nyelvi rövidítésével sem.

Kontrasztív-pragmatikai szempontból a következő tipologizációt javaslom:

Teljes lexikai-grammatikai megegyezés, teljes pragmatikai megegyezés

Ebből a szempontból a legkönnyebben megragadható rutinformulák azok, amelyeknek a magyarban vannak tükörfordításai, például:

Das ist dein Problem! = Ez a te problémád.
Dafür lege ich meine Hand ins Feuer. = Tűzbe teszem érte a kezem.

Részleges lexikai-grammatikai megegyezés, teljes pragmatikai megegyezés

A mentális lexikon azonos elemeiből, de kis szerkezeti-grammatikai eltéréssel használt rutinformulák, amelyek a legnagyobb csoportot képezik, például:

Darauf könnte ich Gift nehmen. = Erre mérget vennék.
Ach, der Ärmste! = Jaj, szegény!
Hut ab! = Le a kalappal!
Alle Achtung!= Minden elismerésem!
Lass dir das gesagt sein! = Ne mondjam még egyszer!
Schluss damit! = Most már fejezd be!
Was zu viel ist, ist zu viel! = Ami sok, az sok!

Teljes lexikai-grammatikai eltérés, teljes vagy részleges pragmatikai megegyezés

A mentális lexikon más-más elemeiből alkotott, de azonos vagy közel azonos pragmatikai jelentésű helyzetmondatok, például:

Und ob! = De még mennyire!
Hand aufs Herz! = Valljuk be őszintén…
Na ja, das will ich meinen! = Remélem is! (kissé fenyegető-tréfás felhanggal)

Teljes lexikai-grammatikai eltérés, teljes pragmatikai eltérés

Ilyenek lehetnek az anyanyelvi ekvivalens nélküli „akkor mondjuk, ha…" típusú helyzetmondatok. Ezek magyarázatra, teljes szituatív körülírásra szorulnak, például:

Geht schon.≈ Már boldogulok. (Nem kérek segítséget.)
Das macht mir nichts aus ≈ Nem probléma. (Részemről rendben van a dolog.)
Simmt so.≈ Rendben van így. Nem kérek vissza.(Ha borravalót akarunk adni a pincérnek / taxisofőrnek)

6. A helyzetmondatok gyakorlása egy szituáció alapján

A helyzetmondatokat a televíziós sorozat egyes jeleneteinek eljátszatásával forgatókönyvszerűen lehet gyakoroltatni tanulóinkkal, így a jelentés, az intonáció és a gesztus együttesen rögzül a nyelvtanuló emlékezetében.

- Elke: Hallo, Daniel !
- Daniel: Na, junge Frau, so spät noch unterwegs ?
- Elke: Ich brauche dringend eine gute Flasche Rotwein.
- Daniel: Gibt es einen Anlass ?
- Elke: Und ob ! Elisabeth ist aus Australien zurück und das wollen wir feiern.
- Daniel: Sie ist zurück?
- Daniel: Ja, das ist ihre Lieblingssorte. Lass mal stecken. Das ist ein Geschenk des Hauses.
- Elke: Danke.
- Daniel: Schon OK.
- Elke: Tschüss, mach's gut !
- Daniel: Ja.

1. ábra
Mintapárbeszéd

A klasszikus módszertani lépések (pl. az állókép leírása, a jelenet lejátszása hang nélkül, a jelenet lejátszása hanggal) mellett sor kerülhet csoportmunkában egyfajta forgatókönyv megírására is anyanyelven vagy idegen nyelven.

- Elke: Hallo, Daniel ! (*Belép a bárba, babakocsit tol.*)
- Daniel: Na, junge Frau, so spät noch unterwegs ? (*Ül, majd hátrafordul.*)
- Elke: Ich brauche dringend eine gute Flasche Rotwein. *(Mosolyog.*)
- Daniel: Gibt es einen Anlass ? (*Elke felé lép, benéz a babakocsiba.*)
- Elke: Und ob ! Elisabeth ist aus Australien zurück und das wollen wir feiern. *(Türelmetlenül elhadarja az örömhírt.)*
- Daniel: Sie ist zurück ? ? ? (*Csodálkozik.*)
- Daniel: Ja, das ist ihre Lieblingssorte. Lass mal stecken. (*Nem engedi, hogy elővegye a pénztárcát.*) Das ist ein Geschenk des Hauses. (*Átnyújtja az ajándékot.*)
- Elke: Danke (*Puszit ad.*)
- Daniel: Schon OK. *(Legyint.)*
- Elke: Tschüss, mach's gut ! (*Sietősen távozik.*)
- Daniel: Ja. *(Elgondolkodik...)*

2. ábra
A mintapárbeszéd forgatókönyve

A forgatókönyv alapján más-más csoportok vállalkozhatnak forgószínpadszerűen a jelenetek eljátszására, gyakorolva ezzel a megfelelő nyelvi magatartást.

7. Összegzés

A helyzetmondatok kutatása nem új keletű jelenség, vizsgálatukhoz azonban újszerű, kontrasztív-pragmatikai módszerek a legmegfelelőbbek. Előfordulásuk főleg dialogikus szövegekhez köthető: a napi kommunikációban szinte minden második megnyilatkozásunk rutinszerű. A valós helyzeteket a modern kommunikációs eszközök segítségével be lehet hozni a tanterembe, ennek megfelelően a rutinszerűen alkalmazott panelek beépíthetők a tanórai interakciós folyamatokba, akár már kezdő szinten is. A szerepjátékok gyakoroltatásánál különös hangsúlyt fektethetnünk az adott nyelvi elemek előfordulásaira, emocionális tölteteire, stilisztikai színezeteire és az interkulturális kommunikációban betöltött szerepeire. Lexikográfiai bemutatásuk kiegészülhetne részletes „használati utasításokkal", azaz pragmatikai kommentárokkal.

Irodalom

Balogh K. 2003. Helyzetmondatok a nyelvtanításban. Elhangzott: A Magyar Tudomány Napja, BGF KKFK. Budapest.

Bárdosi V. (szerk.) 2003. *Magyar szólástár. Szólások és helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomköri szótára.* Budapest: Tinta Kiadó.

Burger, H., Dobrovol'skij, D. 2007. *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* Berlin-NewYork: Walter de Gruyter.

Cheon, M.-A. 1998. *Zur Konzeption eines prhraseologischen Wörterbuchs für den Fremdsprachler.* Tübingen: Niemeyer.

Coulmas, F. (ed.) 1981. *Conversational Routines. Exploration in Standardized Communication Situation and Prepatterned Speech.* The Hague: Mouton.

Kiefer F. 1999. A helyzetmondat. In: Balaskó M., Kohn J. (szerk.) 1999. *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke.* Szombathely: BDTF Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 37–49.

Lipinski, S. 2011. Anregungen zur Darstellung von Routineformeln in einsprachigen Lernerwörterbüchern für DaF. *Linguistik online 47. 3. www.linguistik-online.de* Letöltve: 2013. 02. 28.

Lüger, H.-H. 1992. Sprachliche Routine und Rituale. *Werkstattreihe DaF*, Band 36. Frankfurt am Main.

Siebold, K. 2008. Die interkulturelle Pragmatik – Angenehm, Sie kennenzulernen! *Tema monográfico.* Universidad Pablo de Olavide: Sevilla. 8–13.

Stribizhev, V. V. = Стрибижев В.В. 2005. *Речевые клише в современном английском языке: метакоммуникативная функция.* Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Тульский гос. пед. унив. им. Л.Н. Тольстого: г.Тула. http://www.referun.com/n/rechevye-klishe-v-sovremennom-angliyskom-yazyke-metakommunikativnaya-funktsiya Letöltve: 2013. 03. 08.

Zenderowska-Korpus, G. 2011. Zur Vermittlung von Routineformeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung.* 50. 51–65.

Források

A *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* német televíziós sorozat egyes jelenetei

H. Varga Márta

A szabálytalanságról – morfológiai szempontból

Kulcsszavak: morfológia, szabálykövető és szabályszegő kivételek (potenciális szavak és analógiás alakok), alakkiegészülés (szuppletivizmus), hiányos paradigmájú szavak

1. Bevezetés

A természetes nyelvek szerkezete nem minden esetben következetes, szabályszerű. A nyelvi mintázatokban ugyan felfedezhetők olyan szabályszerű összefüggések, tendenciák, melyek alapján szabályok állíthatók fel, de ezek a szabályok szinte soha sem kivétel nélküliek: úgy tűnik, több-kevesebb szabálytalan forma mindegyik nyelvben található. Jelen tanulmányban a szabályosság ~ szabálytalanság értelmezésével, a szabálytalan formák számbavételével és csoportosításukkal foglalkozom, valamint arra a kérdésre keresem a választ, mi is a különbség a „szabályos" és a „szabálytalan" alakok, szerkezetek között nyelvészeti, elsősorban morfológiai szempontból.

2. A szabályosság ~ szabálytalanság (rendhagyóság) értelmezése a morfológiában

2.1. A szabályosság a morfológiában mindig a többség által követett nyelvi viselkedéssel függ össze: azt tekintjük szabályosnak, ami gyakori, ami termékeny mintát ad az újabb szóalakok létrehozásához. A „szabályos" viselkedést mutató elemeknek a köre sohasem zárt, hiszen a nyelv új elemeit is (pl. az idegen szavakat, illetve a kitalált szavakat) általában a szabályosnak tekintett csoport fogadja be. „A szabály olyan eljárás, amelynek alkalmazási valószínűsége igen magas, a szabálynál kisebb hatókörű, zárt, nem bővíthető csoportokon működő eljárásoké pedig alacsony" (Forró 2010: 7).

2.2. Szabálytalanságnak a szabály(osság)tól való, a rendszerszerű összefüggésekkel nem magyarázható eltérést nevezzük. A rendhagyó formák elsősorban abban különböznek a szabályosaktól, hogy valamennyi alakjuk nem következtethető ki a már ismert alakokból a rendszeres összefüggések alapján. A kivételt logikusan nem, csak a hagyományra hivatkozva lehet indokolni, lásd például a *száj* főnév irodalmi nyelvi birtokos személyjeles alakjait: *szám, szád, szája* stb. (a szabályos *szájam, szájad* stb. alakok beszélt nyelviek) vagy az *esz-ünk* igealakhoz képest a nem illeszkedő toldalékú *isz-unk* igealakot. A rendhagyóság tehát ellentmond a logika elveinek, szabályainak, de a nyelvtől ezek a szabályok nem is kérhetők számon. Gombocztól származik az a megállapítás, miszerint „A nyelv sem nem illogikus, sem nem állogikus. A nyelvnek megvan a maga logikája"[1]. A szokatlannak, logikátlannak tűnő nyelvi formák általában tökéletesen betöltik szerepüket, hiszen az (anya)nyelvérzék számára világosak és egyértelműek, jól és hatékonyan szolgálják az eredményes kommunikációt. A kivételek,

rendhagyó formák elsajátítása persze nagy kihívást jelent mind az anyanyelv-elsajátításban, mind az idegen nyelvek tanulásában. Az anyanyelvét tanuló kisgyerek, illetőleg az idegen nyelvet tanuló diák általában helyesen találja meg a szabályos ragozású igék, főnevek alakjait, a rendhagyók esetében viszont sokszor hibázik (az „alkotó" vagy „okos" hibákról l. a 3.1.1. pontot). Az anyanyelv-elsajátításban elsősorban akkor okoznak gondot a rendhagyó formák, ha nem elég gyakran fordulnak elő. A sokszor használt, rutinizált formákat nyelvi egységként, elemzetlenül, egészlegesen tanuljuk meg, ennélfogva indifferens, hogy a felépítésük szabályos-e vagy szabálytalan.

3. A szabálytalan formák csoportosítása

A szabálytalan formák/szerkezetek alapvetően két nagy csoportba sorolhatók: egyrészt a szabálykövető (szabályszerű) szabálytalanságokra (l. a 3.1. pontban), másrészt a szabályszegő (a szabály ellen dolgozó) szabálytalanságokra (l. a 3.2. pontban).

3.1. Szabálykövető (szabályszerű) szabálytalanságok

3.1.1. Potenciális szavak

Minden nyelvtudás forrása egyrészt az ösztönös vagy tudatos tanulás, másrészt az ismert minták, a produktív szabályok szerint való újraalkotás. Az ismert minták követése nagyon sok esetben a nyelvhasználatban már korábban is jól ismert alakokat eredményez, de előfordul az is, hogy új, eddig ismeretlen, „szabálytalan" alakokhoz vezet. Az anyanyelv, illetőleg a második nyelv elsajátítása során is meglehetősen gyakran találkozunk úgynevezett alkotó vagy okos hibákkal, amelyek abból adódnak, hogy az anyanyelvét tanuló kisgyerek, illetve az idegen nyelvet tanuló diák a produktív szabály alkalmazásának norma általi korlátozásait még nem sajátította el, tehát gyakran szabályos, a nyelvi rendszernek megfelelő, ám a nyelvhasználatban (még) nem létező alakokat, úgynevezett potenciális szavakat hoz létre. Ilyenek például a képzők kiterjesztett érvényű használatával jöhetnek létre: *festék-ez* 'fest', *asztal-ász* 'asztalos', *piszk-atlan / piszok-talan hó* 'tiszta hó', *titk-atlan / titok-talan információ* 'nem titkos információ'. A rendszer szintjén szabályosan létrehozható, úgynevezett potenciális szó gyakran egy, a lexikonban már meglévő azonos jelentésű szó megléte miatt nem aktualizálódhat: a már létező szó lexikailag blokkolja a szabályos derivátum létrehozását (vö. például: *asztal-os* ~ **asztal-ász*). Ezt a jelenséget a szakirodalom „lexikai akadályoztatás"-nak, a szabály blokkolásának nevezi (vö. például Kiefer–Ladányi 2000: 157). A potenciális szavak a nyelvi rendszer szintjén helyesek, hiszen a rendszer lehetőségeinek realizációi, mintegy „a rendszer »üres rubrikáinak« betöltői" (Ladányi 1998: 345), de a nyelvi norma szerint csak a nyelv lehetséges szavai és nem létező szavak. Mivel a potenciális szavak képzése produktív szabályok alapján történik, ezeknek a szavaknak az újszerűsége „gyakran kevéssé vehető észre, és a képzett szó struktúrája nagyon könnyen elemezhető" (Ladányi: uo.).

3.1.2. Kiegyenlítődés

Az analógiás változások körébe tartozó kiegyenlítődés során egy szabályos alparadigma a nyelvben meglévő többségi alakzatok mintájára változik meg: beolvad az

alapparadigmába. Ilyenkor az analógia „a rendhagyó, a kivételes – azaz kisebb egyedszámú – alkalmazkodását jelenti a szabályoshoz, a nagyobb egyedszámúhoz" (Borbás 2006: 79), tehát az egységesítés, a kiegyenlítődés irányába mutat. Az efféle analógiás változás rendszerkényszer eredménye, a nyelvi egységesülés, a homogenizáció eszköze. Ilyen változás eredménye például az ikes igék felszólító módú paradigmájának beolvadása a többségi, nem ikes igék határozatlan ragozásába (*eszik*: *egyék* > *egyen*) vagy az egyalakú névszó- és igetövek létrehozására való törekvés (pl. *hintó*: *hintaja* > *hintója, bimbó*: *bimbaja* > *bimbója, csikó*: *sikaja* > *csikója, tő*: *tövön* >*[rózsa]tőn, szó*: *szavak* > *szók*).

3.2. Szabályszegő (szabálygyengítő) szabálytalanságok

A rendhagyó egyedek többsége a szabály ellen „dolgozik", gyengíti a szabályt, – Nádasdy szóhasználatával – a „rendszer fricskája", de nem kérdőjelezi meg magát a rendszert (vö. Nádasdy 2003: 207, 2008: 298, 144–145). A kivételek, a szabálynak nem engedelmeskedő ellenpéldák pontos számbavétele, listázása hasznos (különösen például a magyart idegen nyelvként tanulók számára), mert megkönnyíti a leírást.

3.2.1. Kiterjesztés

Ebbe a csoportba tartoznak a *kiterjesztés*nek (vagy régebben *hamis analógiá*nak) nevezett változások, amelyek a szép, szabályos paradigmák, világosan elkülönülő kategóriák ellen „dolgoznak", és a korábban rendszerszerű jelenségek felbomlásához járulnak hozzá. Ilyen pl. az *-s*-re, *-sz*-re, *-z*-re, *-dz*-re végződő igék hasonító hatása a nem ebbe a csoportba tartozó igék egyes számú 2. személyű alakjaira: a szabályos *ad-sz, kap-sz, süt-sz, vagy* stb. igealakok a (keleti) nyelvjárásokban (és a gyermeknyelvben is) előfordulnak *ad-ol, kap-ol, süt-öl, vagy-ol* változatban is. Ezeknek az alakoknak a létrejötte a velük szemantikai kapcsolatban álló *-s, -sz, -z, -dz* tövű, E/2-ben *-(V)l* ragot kapó igék indukáló hatásával magyarázható (vö. *ad-sz / kap-sz – ve**sz**-el, süt-sz – fő**z**-öl, vagy – léte**z**-el*). E csoportba tartozó változás az ikes igék szabályos felszólító módú magázó formájának analógiás hatása a nem ikes igék felszólító módú alakjaira, például *eszik: egyék* > *vesz: vegyék*. Olykor az egyalakú névszó- és igetövek létrehozására való törekvéssel szemben működik az analógia: bizonyos (pl. a dunántúli) nyelvjárásokban a köznyelvben egyalakúnak számító főnévi töveket (pl. *motor, bútor*) a hangzóvesztő tövek mintájára (pl. *bokor-, bokr-*) toldalékolnak: *motor: motrot, bútor* > *butrot.*

3.2.2. Lineáris analógia

A beszédben (a mondat- és szövegalkotásban) a gyakran egymás mellett vagy egymás közelében szereplő szavak kölcsönösen hat(hat)nak egymásra. Ilyen esetekben a hasonító hatás érvényesülését lineáris analógiának nevezzük, amelynek következtében morfológiailag szabálytalan alakok jönnek létre, például *jőnek-mennek* > *jö**nn**ek-mennek* (a mai köznyelvi *jön* kiszorította a régi, szabályos *jő* alakot)*, örökön-örökké* > *örö**kk**ön-örökké, toldoz-foltoz* > *toldoz-fol**d**oz, világos kivirradtig* > ***ki**világos kivirradtig, szedett-vett* > *szedett-ve**de**tt, második: másodlagos* > *első: első**d**leges, pénz: pénzért* > *ingyen: ingy**ért*** (D. Mátai 1994: 21).

3.2.3. Szuppletív (alakkiegészítéses) formák

A rendhagyóságon belül is különleges helyet foglalnak el azok a szavak, amelyeknek egybetartozó alakjai voltaképpen más és más szóból / tőből származnak. Ezeket a meglehetősen rendhagyó alakokat „szuppletív"-eknek nevezzük. Szuppletivizmusról (magyarul alakkiegészülésről) akkor beszélünk, ha a szó ragozási (alak)sora (paradigmája) nem egy, hanem két vagy több alakból válik teljessé: két vagy több különböző tőből jön létre. A szuppletív alak olyan, „mint a mesebeli állat: madárként kezdődik, kígyóként folytatódik. Például *lenni, lennék* – de *van*. *Sok, sokat, sokszor* – de *több*" (Nádasdy 2008: 133). A ragozási soron belüli váratlan alakcsere mindig rendhagyóság, mindig az adott nyelvben fennálló rendszer megsértése (minderről részletesebben vö. H. Varga 2012).

4. A szabálytalanság fokozatai

Úgy tűnik, hogy a nyelvi tények nemigen támasztják alá a „szabályosság" és a „szabálytalanság" éles szembeállítását, annak ellenére sem, hogy ezt a dichotómiát a főáramnak számító generativizmus kísérletileg is bizonyítható tényként kezeli. A generatív hátterű neurolingvisztikai kísérleti eredmények (ti. az, hogy az agyban szignifikáns különbséget lehet megállapítani a szabályos és a kivételes mintázatok között, ebből következően különböző neurokognitív apparátust kell feltételeznünk a kétféle forma létrehozására stb.) arra engednek következtetni, hogy valami vagy szabályos, vagy szabálytalan. A generatív nyelvtan képviselői szerint a nyelv szabályos alakjait a nyelv alapelemeiből a szabályok ismeretében és alkalmazásával állítjuk elő, a szabálytalanokat pedig készen tároljuk a mentális lexikonunkban, és onnan hívjuk elő szükség esetén.[2]

Tapasztalataink mintha ellentmondanának a kísérleti eredmények kategorikusnak tűnő voltának. Nyilvánvalóan mindkét fogalomnak vannak (nehezen mérhető, nehezen számszerűsíthető) fokozatai, hiszen a „szabályos"-nak tekintett formától (a normától) eltérő alakok általában nem egyformán szabálytalanok. Úgy gondolom, a rendhagyóság definiálása, illetve a rendhagyó alakok leírása érdekében is érdemes és hasznos figyelembe venni a funkcionális kognitív nyelvészet által kidolgozott prototípus-elméletet, hiszen a különböző mértékben szabálytalan formákra vonatkozóan is fel lehet állítani egy dinamikus kontinuumot. A kontinuumon belül a több-kevesebb szabálytalanságot mutató szóalakok egy képzeletbeli skálán helyezkednek el (a képzeletbeli skála ötlete összevethető Ladányi hipotetikus produktivitás–kreativitás-skálájával (2000: 88, 2007: 256)), melynek két végpontja egyértelműen kijelölhető: a hipotetikus skála egyik végén a produktív mintát adó, szabályos formák, a másik végén pedig az egészen kivételes, nagyon rendhagyó alakok kapnak helyet, köztük pedig a kisebb-nagyobb mértékben szabálytalan formák foglalnak helyet (amelyekben különböző mértékben vannak jelen a szabálytalanság jegyei). A „szabályosság–szabálytalanság" képzeletbeli skáláján a következő fokozatok különíthetők el egymástól:

a) erősen produktív, szabályos formák, pl. egyalakú névszótövek (nem nyitótövek),

b) a szabályos csoport alcsoportjainak tekinthető, még szintén produktív (al) paradigmák, pl. az ikes igék ragozása (kijelentő mód, jelen idő, alanyi ragozás),

c) kisebb-nagyobb mértékben szabálytalan formák, pl. hiányos paradigmájú ige- és névszótövek,

d) egészen kivételes (nagyon rendhagyó) alakok, amelyek csak kevés vagy éppen egyetlen szóhoz tartoznak, tehát semmiképp sem tekinthetők produktív mintának, pl. szuppletív formák.

A képzeletbeli skála arra utal, hogy a mindenkori szinkróniában a struktúrának vannak állandó, stabil elemei és vannak átmeneti, közbülső (kevésbé szabályos) elemei is. Ennek megfelelően „a nyelvi struktúra olyan alakzatokból épül fel, amelyekben a stabil (…) magtól fokozatos átmenet vezet egy diffúz periferikus tartományhoz" (Péter 2008: 1).

Minden névszói és igei paradigmának van idealizált, (proto)tipikus megvalósulási formája, amelytől bizonyos határokon belül el lehet térni. Az ige- és névszóragozási paradigmák rendszerében találhatók jobb és kevésbé jó sorok, a kategóriához való tartozás fokozat kérdése: a prototipikus példák középponti tagjai az alkategóriáknak, míg mások a prototipikus és nem prototipikus egyedek viszonyrendszerében a középponttól a perifériáig terjedő, több pontból álló fokozati skála mentén helyezkednek el. A prototípust megtestesítő középponttól elfoglalt helyük attól függ, hogy mennyire különböznek a prototípustól. Minél inkább távolodunk a prototípustól, annál bizonytalanabbá válik az elem azonosítása.

A skálát valószínűleg érdemes lenne tovább differenciálni, még több jegy segítségével megadni a szabálytalanság egyre növekvő fokozatait, ehhez azonban a jelenségek behatóbb tanulmányozására volna szükség.

Jegyzetek

[1] Köszönöm Kiss Jenő tanár úrnak ezt a levélbeli közlést.

[2] A Debreceni Egyetem Társas-kognitív Nyelvészeti Kutatócsoportja által szervezett 2013. évi előadás-sorozat február 25-én elhangzott előadása (Kálmán László: *Mi a szabályos, és mi a szabálytalan*?) alapján.

Irodalom

Borbás G. D. 2006. Analógia és asszociáció. In: Mártonfi A., Papp K., Slíz M. (szerk.) 2006. *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest: Argumentum. 79–82.

Forró O. 2010. *Hangtan II.* (kéziratos jegyzet).

Kiefer F., Ladányi M. 2000. A szóképzés. In: Kiefer F. (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 137–164.

Ladányi M. 1998. Szabálykövető és szabályszegő kreativitás a szóképzésben: nem uzuális szavak a beszélt és a költői nyelvben. In: Zoltán A. (szerk.) 1998. *Nyelv, stílus, irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára.* Budapest: ELTE BTK. 344–352.

Ladányi, M. 2000. Productivity, creativity and analogy in word formation: derivational innovations in Hungarian poetic language. In: Alberti, G., Kenesei, I. (eds) 2000. *Papers from the Pécs Conference.* Approaches to Hungarian 7. Szeged: JATEPress. 73–90.

Ladányi M. 2007. *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

D. Mátai M. 1994. *Nyelvünk élete*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nádasdy Á. 2003. *Ízlések és szabályok. Írások nyelvről, nyelvészetről 1990–2002*. Budapest: Magvető Kiadó.

Nádasdy Á. 2008. *Prédikál és szónokol. Újabb írások, beszélgetések a nyelvről 2003–2007.* Budapest: Magvető Kiadó.

Péter M. 2008. A magyar aspektusról – más aspektusból. *Magyar Nyelv* 104. évf. 1. szám. 1–11.

H. Varga M. 2012 Alakkiegészülés (szuppletivizmus) a magyarban. *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* (Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture) 2012. 1–2. szám. 5–14.

Modrián-Horváth Bernadett

Topikfolytonosság magyar és német nyelvű elbeszélő szövegekben*

Kulcsszavak: topikfolytonosság, korpusznyelvészet, információs szerkezet, magyar, német

1. Bevezetés

A jelen tanulmány és a hozzá kapcsolódó kontrasztív szempontú, korpuszalapú vizsgálatok arra a kérdésfeltevésre irányulnak, hogy hogyan magyarázható az először Givón (1983b) által szisztematikusan leírt topikfolytonosság a nézőpontszerkezet segítségével, milyen nyelvspecifikus kifejezésmódjait találhatjuk a német és a magyar nyelvben. Topik (diskurzustopik) alatt a szöveg-, illetve diskurzusszinten kiemelkedő, hosszabb szövegrészleten keresztül hozzáférhető figurát értem. Ezt a figurát (mondatszinten: résztvevőt) általában névszói jellegű nyelvi kifejezőeszköz kódolja; inherens jellemzője a több tagmondaton keresztül való folyamatos (implicit vagy explicit) jelenlét, a topikfolytonosság. Az elemzés másik alappillére a referenciapont (vö. Sanders és Spooren 1997) mondaton túlnyúló értelmezése: a topikok hosszabb szövegrészeken keresztül semleges kiindulópontként, a nyelvi konstruálás középpontjaként működhetnek.

A vizsgálat célja a topikfolytonosság nyelvi kifejezőeszközeinek feltárása és bemutatása egy kontrasztív korpuszvizsgálat alapján. A dolgozatban előbb megkísérlem a topikfolytonosság fogalmának átértelmezését, illetve a hangsúly áthelyezését a figyelem irányítására, majd egy korpuszvizsgálat alapján bemutatom a talált topikjelölő nyelvi eszközöket. A szövegelemzés a vizsgált nyelvekben egy harmadik nyelvből lefordított, párhuzamos korpusz formai és tartalmi elemzésével történik.

2. A topikfolytonosság fogalma: Elméleti háttér

2.1. A topikfolytonosság fogalma Givón vizsgálataiban

Givón (1983b) nagy hatású tanulmányában a topikfolytonosságot, azaz résztvevői folytonosságot a koherenciateremtő eszközök egyikeként tartja számon, az akció- és témafolytonosság mellett.

A résztvevői folytonosság, amely gyakorlatilag koreferencialáncokon keresztül nyilvánul meg, empirikusan vizsgálható. Givón és munkatársai (Givón 1983a) kvantitatív vizsgálataikban a topikfolytonosságot a számításba jövő antecedensek számával (potenciális interferencia), a diskurzusreferens előző és aktuális előfordulásának távolságával (referenciális távolság tagmondatokban mérve) jellemzik, valamint azzal, hogy hány tagmondaton keresztül marad említve a diskurzusreferens (perzisztencia).

Bár Givón és munkatársai a topikok elemzése során a nyelvi kifejezőeszközök széles skáláját vizsgálják, a szintaktikai szerepek tekintetében az alanyra korlátozzák a vizsgálatokat (vö. Schlobinski 1992: 97). A jelen tanulmány empirikus részében ezt a hiányt igyekszem pótolni, és a vizsgált nyelvek különböző szintaktikai szerepű topikjelölő eszközeit számba venni.

2.2. A topikfolytonosság átértelmezése: a nézőpont szerepe a szövegben

A semleges kiindulópont a nyelv perspektivikus természetének megfelelően az adott konstruálás középpontja, Sanders és Spooren (1997) munkájában „egy lehetséges »én« megvalósulásainak együttese, egy deiktikus centrum, egy origó".[1] A semleges kiindulópont perspektívája – egy kamera objektívjéhez hasonlóan – a mondat valamely szereplőjére fókuszál. Hasonlóképpen a bizonyos szereplőkre, entitásokra való fókuszálás (figyelemirányítás) az alapja Givón topikfolytonosság-vizsgálatának: azok az entitások képesek topikfunkciót betölteni egy szövegben, amelyekre a figyelem **hosszabb** szövegszakaszokon át folyamatosan irányul. A topikfolytonosság nyelvi kifejezőeszközeinek bemutatásakor Givón felhívja a figyelmet egy fontos összefüggésre is: minél „széttagolóbb" és újabb egy topik, annál testesebb formában jelenik meg (vö. Givón 1983b: 18). Ezt az ikonicitási elvet Givón a természetes morfológia elvei alapján magyarázza.

Az eddigi vizsgálatok alapján a legmagasabb fokú topikfolytonosságot a jelöletlen, vagyis null-topikok mutatják fel. Itt meg kell különböztetnünk a) a teljes, morfológiai és szintaktikai jelöletlenséget, pl. *Ott **jönØ*** és b) a morfológiailag jelölt, de szintaktikailag jelöletlen eseteket, pl. *Megy**ek***. A jelöletlenség (pontosabban: jegynélküliség) a természetes morfológiában a szemantikailag egyszerűbb szerkezetek velejárója, ez a szemantikai egyszerűség, könnyű hozzáférhetőség és fonológiai „súlytalanság" jellemzi a zéró anaforát és a gyenge névmásokat is (vö. Givón 1995: 53). Tipológiailag gyakran jelöletlenek például a következő kategóriák (Mayerthaler 1987): jelen idő, kijelentő mód, aktív, egyes szám, alanyeset, E/1. vagy E/3. személy. Feltűnő e kategóriák egybeesése a bühleri origó (deiktikus centrum) „itt, most, én" (Bühler 1934: 102) fogalmaival: azok a kategóriák nem igényelnek (újabb) említést, amelyek egyébként is (már) a figyelem középpontjában vannak (a figyelem típusaihoz vö. Hámori 2009), könnyen hozzáférhetők. Az első és a harmadik személy jelöletlensége közötti „versengést" magyarázhatja az, hogy az egyes entitások lehetnek inherensen, a beszédszituációból (közös figyelmi keretből) adódóan a figyelem fókuszában, de ugyanígy lehetnek a diskurzus, ill. szöveg korábbi részében aktivált (anaforikus) folytonos topikok is. A folytonos topikokat tehát mint a figyelem fókuszában álló entitásokat kell értelmeznünk. Ennek következménye, hogy amennyiben a szövegben nincs jelölve topikváltás, az eseményeket alapbeállításban az aktív topikok valamelyikére értjük. Az ezek közötti választásban a legnagyobb szerepet az enciklopédikus tudás játssza, amely még a grammatikai kongruenciajelenségeket is felül tudja írni.

Fontos szerepe van a topikfolytonosság fenntartásában a memóriának is: a narratív struktúrát alapvetően befolyásoló topikok esetében a hosszú távú emlékezet játszik fontos szerepet. A folytonos topikhoz hasonló jelöletlen szerkezeteket képesek más,

rövid hatókörű, lokálisan előtérbe állított diskurzusreferensek (vö. Tolcsvai Nagy 2002) is előhívni (pl. 0 + inflexió, l. Tolcsvai Nagy 2001). Ennek hátterében valószínűleg a rövid távú memória működése áll.

3. A korpuszvizsgálat

A vizsgálathoz három elbeszélő szöveget dolgoztam fel manuálisan. Ezek különböző regények elejéről vett szövegrészletek, ezáltal figyelemmel tudtam kísérni a diskurzusreferensek bevezetését is. A szövegek José Saramago (a részkorpusz a továbbiakban: SA), Jonas Jonasson (JO) és Paulo Coelho (CO) bestsellernek számító szépirodalmi műveinek fordításából származnak, nyelvenként és művenként mintegy 1200 szövegszó hosszúságban. A párhuzamos szövegek mindegyike egy harmadik nyelvből (spanyol, svéd, brazil) magyarra, illetve németre fordított részletet tartalmaz, hogy a vizsgált nyelvek közvetlen egymásra hatását a fordításban kizárjam. A művek kiválasztásánál közrejátszott az a szempont is, hogy a főszereplők száma és neme különböző kombinációban forduljon elő: egy főszereplő, egy férfi és egy női főszereplő, valamint két azonos nemű (férfi) főszereplő; így a német nyelvben a nyelvtani nem topikfolytonosságra gyakorolt hatásait is figyelembe lehetett venni.

3.1. A vizsgálat módszere

Az elemzés során a legkiemelkedőbb topikok nyelvi kifejezőeszközeit vizsgáltam; minden tagmondatban csak egy nyelvi kifejezőeszközt, a grammatikai kongruenciát irányító tagot vettem figyelembe a topikok koreferencialáncolatában. Ennek célja egyrészt a topikok szükségtelen „megsokszorozásának" elkerülése volt (a szemantikailag legönállóbb, a folytonosságot biztosító elem keresése), másrészt a vizsgált nyelvek közti különbségek kiegyenlítése (pl. a németben általában hangsúlytalan névmás + igei személyrag jelöli a folytonos topikokat, míg a magyarban többnyire csak egy inflexiós toldalék). Így olyan implikációs hierarchiák állapíthatók meg, mint például

- (alanyi/tárgyi) személyes névmás > igerag vagy:
- birtokos NP > birtokos személyjel (a bal oldali elem feltételezi a jobb oldali elem jelenlétét).

A szövegek alapján a következő fő kifejezőeszközök rajzolódtak ki a topik nyelvi megjelenítésére:[2]

a) Igerag: alanyi vagy tárgyi
- alanyi: – und **kletterte** mit knacksenden Kniegelenken aus der Rabatte [és kattogó térdekkel kimászott a virágágyásból] (JO 10)
  – És **kilépett** rajta az előtte fekvő virágágyásba (JO 7)
- tárgyi: A testmozgás amúgy sem **vonzotta** különösebben (JO 7)

b) Személyes névmás:
- alanyi: – **er** ist Töpfer von Beruf [foglalkozása agyagos] (SA 6)
  – Kétszer annyi idős lehetek, mint ő **(**CO 13)
- egyéb: – falls die Polizei **uns** fragt [ha megkérdezne minket a rendőrség] (SA 9)

– A Mágus intett **neki (**CO 13)

c) Birtokos:
– névmás: **seine** Unruhe nur schlecht verbergend (SA 8)
– személyjel: rosszul leplezve **nyugtalanságát** (SA 11)

d) Személyragos infinitívusz: korán föl kellett kelni**e (**CO 14)

e) Lexikális kifejezőeszköz (többnyire fn)
– sagte **das Mädchen** (CO 7) / mondta **a lány** (CO 13)
– tulajdonnév: sagte **Brida** (CO 8) / mondta **Brida** (CO 13)

f) Zéró anafora:
– infinitívusz: um ihn darum zu bitten [hogy erre kérje] (CO 9)
– relacionális (viszonyjelölő) kifejezés: dieser Schwiegersohn [ez a vő] (SA 8)

3.2. A vizsgálat eredményei

Helytakarékosság céljából a három részkorpuszon belül a három-három legkiemelkedőbb topik adatait összesítve jelenítem meg a táblázatban; ezek közül a CO és a SA részkorpuszban a harmadik folytonos topik a két főszereplő együttes (többes számú) említése.

1. táblázat
A folytonos topikok nyelvi kifejezőeszközei a vizsgált korpuszban

	CO		SA		JO	
	NEM	MAGY	NEM	MAGY	NEM	MAGY
Igerag A	6	93	8	27	11	50
Igerag T	0	12	0	2	0	3
Sz. névm. A	110	7	42	7	41	1
Sz. névm. egyéb	34	16	11	6	5	9
Birt. szj./névm. + szragos inf.	10	9 + 6	6	19 + 3	11	12 + 1
Tulnév	9	10	15	15	23	23
Egyéb lex. kif.	10	22	14	16	15	15
Zéró anafora	30	3	9	3	15	4

Az 1. táblázatból kitűnik, hogy a topik elsődleges kifejezőeszközei eltérést mutatnak a két vizsgált nyelvben: a magyarban az igeragok, a németben pedig az (alanyi szerepű) személyes névmások töltik be ezt a funkciót. A magyarban a személyes névmás használata elsősorban egyéb információs szerkezeti jelenségektől függ, mint például a kontrasztivitás, például **Az** *nehéz volt* (JO 9) vagy az információs, illetve szerkezeti fókuszban való megjelenés, pl. Ő is *ugyanezt érzi majd* (CO 16); a háttér részeként pedig többnyire a mondat utolsó harmadában található névmás, pl. *mintha nem nagyon tudná, mihez kezdjen* ***vele*** (SA 11). A német nyelvben ellenben a puszta igerag használata erősen korlátozott, az írott standardban a mellérendelő összetételekre korlátozódik

(Koordinationsellipse). Említésre méltó a magyarban a tárgyi szerepű topikra való utalás pusztán tárgyi (határozott) igeraggal, amely e kis korpusz vizsgált referenseinél összesen 17-szer fordult elő.

A következő szembetűnő különbség a birtokos névmások, ill. személyjelek használatához kötődik. Bizonyos relációs lexémák, mint például a rokonságmegjelölések esetén a német többnyire nem jelöli a referenciapontot (kiindulópontot), így elég a *Schwiegervater* (*após*) kifejezés, míg a magyarban általában birtokos személyjel utal a referenciapontra: *apósa, veje*. Ez a típus a SA korpuszrészben volt gyakori a főszereplők rokonsági kapcsolatából adódóan.

A lexikális kifejezőeszközök tekintetében a magyar részkorpuszokban figyelhető meg nagyobb gyakoriság a német párhuzamos szövegekhez képest, amit a nyelvtani nem hiánya (ezáltal nagyobb potenciális interferencia az antecedensek tekintetében) és a névmási kifejezőeszközök korlátozott használata magyaráz; a különbség a CO részkorpuszban a legfeltűnőbb, ahol a német grammatikai eszközök már sematikusan utalnak a két főszereplő közti nembeli különbségre. A lexikális kifejezőeszközök használata azonban mindkét nyelvben gyakori mondatkezdő helyzetben, illetve topik váltásakor – olyankor is, amikor több folytonos topik közül egy újabb kerül a figyelem középpontjába:

(1a) **Marçal Gacho** diszkréten följebb húzta bal karján a kabát ujját, órájára pillantott, szorong, mert fokozatosan sűrűsödik a forgalom, és mert tudja, hogy innentől fogva, amikor az Ipari Övezetbe érnek, csak nehezebb lesz. **Apósa** észrevette a mozdulatot […] (SA 10–11)

(1b) **Marçal Gacho** schiebt diskret den linken Ärmel seiner Uniformjacke nach oben, um auf die Uhr zu sehen, er ist beunruhigt, weil der Verkehr immer dichter wird und er weiß, dass es von nun an, wenn sie erst in den Industriegürtel kommen, immer langsamer gehen wird. **Der Schwiegervater** bemerkt seine Geste […] (SA 8)

A tulajdonnevek használata azonban nemcsak a topikváltás jelenségéhez kötődik, hanem gyakran hosszú koreferencialáncokba beékelve is előfordul: a figyelem fenntartásához szükséges a referens újbóli egyértelmű megerősítése, akár más potenciális antecedens híján is.

4. Összegzés

A tanulmány megkísérelte felmutatni és egy korpuszvizsgálat segítségével a magyar és a német nyelvre vonatkozóan pontosítani a topik nyelvi kifejezőeszközeit; a magyar nyelvben a morfematikus topikjelölés különböző típusai bizonyultak jelentősnek. A dolgozat a topik fogalmát elsősorban a figyelem irányításával hozta összefüggésbe, ami magyarázatot adott a morfológiailag, illetve szintaktikailag jelöletlen topikok jelenségére.

Jegyzetek

* A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/1-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program* című kiemelt projekt által nyújtott személyi támogatással valósult meg. A projektet az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával az Európai Unió, a kutatásban együttműködő kutatócsoport beszerzéseit pedig az OTKA K100717 projekt támogatta. Köszönet illeti a DiAGram funkcionális nyelvészeti műhely tagjait, köztük Ladányi Máriát, Kugler Nórát és Tátrai Szilárdot a témával kapcsolatos termékeny vitákért és beszélgetésekért, valamint a tanulmány névtelen lektorát a szöveghez fűzött segítő kommentárokért. Természetesen a dolgozat minden hiányossága a szerzőt terheli.

[1] „A vantage point is the set of possible instantiations of an 'I', a deictic center, an origo […]" (Sanders–Spooren 1997: 86), saját ford.

[2] A példákban szereplő szögletes zárójeles fordítások tőlem származnak, M-H. B. Az általam le nem fordított német példák a magyar ekvivalensek mellett szerepelnek.

Irodalom

Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache.* Jena: G. Fischer.

Givón, T. (ed.) 1983a. *Topic continuity in discourse: a quantitative cross-language study* (Typological studies in language 3.). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Givón, T. 1983b. Topic continuity in discourse: an introduction. In: T. Givón (ed.) 5–41.

Hámori Á. 2009. *A figyelem és a beszédaktusok összefüggései a társalgásban.* Doktori disszertáció, ELTE.

Mayerthaler, W. 1987. System-independent morphological naturalness. In: Dressler, W. U. et al. (eds) 1987. *Leitmotifs in Natural Morphology.* Amsterdam: John Benjamins. 25–58.

Sanders, J., Spooren, W. 1997. Perspective, subjectivity, and modality from a cognitive linguistic point of view. In: Liebert, W.-A., Redeker, G., Waugh, L. R. (eds) 1997. *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics.* Amsterdam: John Benjamins. 85–114.

Schlobinski, P. 1992. *Funktionale Grammatik und Sprachbeschreibung: eine Untersuchung zum gesprochenen Deutsch sowie zum Chinesischen.* Opladen: Westdt. Verlag

Tolcsvai Nagy G. 2001. *A magyar nyelv szövegtana.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Tolcsvai Nagy G. 2002. Topik és/vagy figura. In: Maleczki M. (szerk.) 2002. *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei V.* Szeged: SZTE. 237–248.

Források

Coelho, Paulo: *Brida.* Ford. Nagy Viktória. Athenaeum.

Coelho, Paulo: *Brida*. Ford. Klaus Schmotz.

Jonasson, Jonas: *A százéves ember, aki kimászott az ablakon és eltűnt*. Ford. Kúnos László. Athenaeum.

Jonasson, Jonas: *Der Hundertjährige, der aus dem Fenster stieg und verschwand.* Ford. Wibke Kuhn. Carl's books.

Saramago, José: *A barlang.* Ford. Lukács Laura. Palatinus.

Saramago, José: *Das Zentrum*. Ford. Marianne Gareis. Rowohlt.

Pap Andrea

Udvariasság a bók–válasz kontextusban

Magyar–olasz interkulturális vizsgálat

Kulcsszavak: udvariasság, bók, válasz, interkulturális dimenziók, nyelvi szerénység

1. Bevezetés

Az udvarias nyelvi viselkedés a társas interakció része. Egyik jellegzetes megnyilvánulási módja elismerésünk kifejezése beszédpartnerünknek, a bók vagy dicséret és az arra adott válasz. Jelen tanulmány az elismerő megnyilvánulásokra adott válaszok egy lehetséges interkulturális vizsgálatát kívánja felvázolni egy olyan pragmatikai keretben, amely funkcionális megközelítésben tanulmányozza a nyelvi kifejezésmódot (Tátrai 2011). Fő kérdésfelvetése, hogy milyen módon jelennek meg a mindennapi diskurzusokban a bókot követő reagálások. A vizsgálat célja az elismerő megnyilvánulásokra adott válaszok interkulturális dimenzióinak vizsgálata magyar és olasz nyelvi anyagban.

2. Elméleti keret, fogalmak értelmezése

Az **udvariasság** jelensége sokféle módon értelmezhető. Leech (1983: 80) szerint az udvarias nyelvi viselkedés segíti az interperszonális kapcsolatok létrehozását, módosítását és megtartását, a konfliktusok elkerülését. Watts (2003: 20, 21, 276) az udvariasság diskurzusalapú magyarázatát adja, politikus viselkedésről beszél: olyan viselkedésről, amelyet a résztvevők alakítanak ki annak érdekében, hogy a folyamatban lévő szociális interakcióknak megfeleljenek. Megkülönböztethető az udvariasság jelenségének kétféle típusa. Az „objektív" udvariasság arra reflektál, hogy egyes nyelvi megoldásokat önmagukban udvariasabbnak érzünk másoknál (pl. főnök–beosztott, tanár–diák viszonyban). A „szubjektív" udvariasság viszont az udvarias nyelvi viselkedés szituációfüggőségére utal, amely a vizsgálatokban is hangsúlyozódik. Az udvariasság tehát viszonyfogalomként definiálható, amely szerint egy kijelentés udvariassága vagy udvariatlansága az adott kontextusban, a fennálló viszonyok alapján értelmezhető (Tátrai 2011: 47).

A **bók** – mint a beszédpartner felé irányított elismerés – az udvarias nyelvi viselkedésnek egy jellegzetes megnyilvánulási módja. Az angol szakirodalomban az ilyen, elismerő típusú megnyilatkozási formákat általánosan *compliment*nek nevezik (olasz: *complimento*). A magyar nyelvben a *bók* és a *dicséret* jelentése – ahogyan erre Szili Katalin (2004b) is rámutat – nem feltétlenül esik egybe; munkám során azonban mindkettőt azonos jelentésben: elismerő megnyilatkozásként értelmezem. Az elismerés kifejezésének, a dicséret, a bók nyelvi megformálásának módja, illetve alkalmazásának

gyakorisága és jelentősége eltérő a különféle társadalmakban. A mediterrán kultúrák, így az olaszok is nagy figyelmet szentelnek a bókolás aktusának, egyfajta társadalmi gyakorlatként élnek vele (Alfonzetti 2009: 30−32). A magyarok nyelvi viselkedése a kétféle (a bókot kevésbé, illetve intenzívebben alkalmazó) magatartás közé tehető (Szili 2004b: 172). A bók és a válasz egymáshoz kötődő beszédaktusokként egy megnyilatkozásláncot, ún. szomszédsági párt alkotnak (Schegloff–Sacks 1973: 296, Szili 2004b: 156). A dicséretre adott válaszok a beszélőnek a dolgok állásával kapcsolatos magatartását jelenítik meg (Searle 1975: 357, Szili 2004b: 156).

3. A nyelvi szerénység kifejeződése a bók–válasz kontextusban

A bókra reagáló megnyilatkozásokban mutatkozó **nyelvi szerénység** az udvarias nyelvi tevékenység meghatározó eleme (a jelenség magyar nyelvi pragmatikai szempontú vizsgálatával Szili Katalin is foglalkozott (Szili 2004a, 2004b; valamint Pap 2008, 2011). A **szerénység maxima** (Leech 1983: 132, 136) szerint a beszélőnek minimalizálnia kell önmaga dicséretét, maximalizálnia leszólását. A nyelvi szerénység a bókra adott válaszokban különféle módokon és mértékben jelenhet meg. Az **egyetértés** a beszédpartner kijelentésének elfogadására utaló megnyilvánulásokat foglalja magába a nyílt egyetértéstől az implicit elfogadásig. Az **elterelés**ek a szerénység megnyilvánulására utaló, a bók egyértelmű elfogadását elkerülő megnyilatkozások, a visszautasítás indirekt formái. Az **egyet nem értés** (a szerénység legkifejezőbb megnyilvánulási formája) pedig a bók direkt elutasítását, az el nem fogadást vagy a dicséret tagadását fejezi ki. A nyelvi szerénység a különböző társadalmakban eltérő módon nyilvánulhat meg. Az elemzések a nyelvi szerénység minőségét, intenzitását alapul véve a magyar és az olasz beszélőközösség kulturális szokásait vizsgálják.

3.1. A korpusz[1]

A magyar korpusz nagy részét egy általam összeállított diszkurzuskiegészítő teszt segítségével gyűjtöttem (a kérdőív felépítéséről részletesen l. Pap 2011: 80). Az adott szituációkban elhangzó bókok egyrészt a külső megjelenésre, másrészt a fáradságos szellemi munka eredményére, teljesítményre vonatkoznak. A beszédpartnerek közötti szociális viszonyok, státuszbeli eltérések több szinten jelennek meg (közvetlen viszony: barát/barátnő, tekintély: tanár/főnök). Az olasz korpuszt az Alfonzetti (2009) által leírt példákból vettem, amelyek hétköznapi olasz dialógusokban megjelenő bókokat mutatnak be. Mindezek mellett magyar és olasz internetes fórumok társalgásaiból is gyűjtöttem nyelvi anyagot.

3.2. A nyelvi szerénység kifejeződése a bókra adott válaszokban

Az elemzés azokat a válaszokat tekinti át, amelyekben a nyelvi szerénység valamilyen módon megnyilvánul (ilyenek az elterelő és az egyet nem értő válaszok). Sajátos elterelő válasz a kérdéssel történő reagálás, amelyben kétséget fejezünk ki beszédpartnerünk véleményével kapcsolatban, illetve megerősítést kérünk. Az olaszoknál ez gyakran előforduló reagálási mód. Ritka a külső adottságra vonatkozó dicséret esetén, gyakoribb

a megjelenésre (ékszerre, ruházatra, frizurára) utaló bókoknál. A magyar korpuszban főképp a teljesítményre vonatkozó bókoknál van jelen, külső dicsérete esetén ritkább. Elsősorban az egyenrangú beszédpartnerrel (pl. barát, kolléga) szemben fordul elő. Ritka azonban az eltérő hatalmi státuszú vagy nem közeli ismeretségben lévő felek interakciójában. Lehetséges egyetértő és nem egyetértő interpretációja is, értelmezése az adott kontextustól függ.

(1) Válaszok tanárnak:
látott benne valamit, amin változtatni kéne?; tényleg úgy tűnik?;
barátnak: *komolyan így látod?; igazán?*

Egyetértő attitűdre utaló olasz válasz (külsőre):

(2) Kari tanács (kollégák):
A: *Vediamo questi occhiali. Bellini!*
'Nézzük ezt a szemüveget. Nagyon szép!'
B: Carini vero?
'Aranyos, ugye?'

Egyet nem értést implikáló válasz:

(3) Válaszok (teljesítményre vagy külsőre):
Te elolvastad egyáltalán?; nem mondod/mondja?; micsoda?;
te rámnéztél egyáltalán?

Az egyik leggyakoribb elterelési mód a bók tárgyára vonatkozó leíró, informatív magyarázat. Ilyen megnyilvánulások a magyar és az olasz nyelvi anyagban is szép számmal előfordulnak. Elsősorban a kiemelkedő teljesítmény elismerésekor, valamint a bók címzettjéhez tartozó tárgyak dicsérete esetén kapnak szerepet, ezzel szemben a külsőnkre utaló bókot illendőnek tartjuk elhárítani.

(4) Válaszok tanárnak, teljesítményre:
a lehetőségekhez képest igyekeztem;
minden szabadidőm ráment; rengeteg energiám van benne.
Főnöknek, külsőre:
megpróbáltam magamból a legjobbat kihozni;
szerettem volna, ha kicsit több időm van felkészülni.

(5) A: *Che bella la tua borsa, B!*
'Milyen szép a táskád, B!'
B: *Questa? Me l'hanno regalata per il compleanno.*
'Ez? A születésnapomra ajándékozták nekem.'

Szerénységet implikáló magyarázó válasz:

(6) A: *Gyönyörűek a munkáid, mutogassad büszkén!*
B: *Nagyon szépeket csinálsz!*

C (válasz): *Lányok, köszönöm mindenkinek, de én tényleg nem azért mutatom meg őket, hogy itt agyba-főbe dicsérjetek. Mindig olyan zavarba hoztok, mikor ennyi jót írtok.*

(7) A: *È la prima volta che guardo il tuo album, sei bravissima, le torte sono stupende, sembrava peccato mangiarle.*
'Az első alkalom, hogy nézem a képeidet, nagyon ügyes vagy, gyönyörűek a tortáid, bűnnek tűnt megenni őket.'
B: *Grazie, sono le mie prime torte, ... devo migliorare.*
'Köszönöm, az első tortáim, ... fejlődnöm kell.'

Az ilyen típusú válaszok érdekessége, hogy nem csupán a nyelvi szerénység kifejeződéseként értelmezhetők, hanem a bók indirekt módon történő elfogadását is implikálhatják. Ez a nyelvi attitűd – amely inkább az olasz korpuszban jelenik meg – azokban az esetekben gyakoribb, amikor az elismerés a bók címzettjéhez tartozó tárgyra vonatkozik.

(8) A: *Che bella sciarpa che hai!*
'Milyen szép sálad van!'
B: *Me l'hanno regalata, è indiana, ricamata a mano.*
'Ajándékba kaptam, indiai, kézzel hímzett.'

A témaváltó válaszok jellegzetessége, hogy (a bókról tudomást sem véve) a beszédtémától eltérő tárggyal kapcsolatban reagál a bók címzettje. A magyar korpuszban nem fordult elő ilyen válasz, amiből arra lehet következtetni, hogy a külsőre, tehetségre, teljesítményre vonatkozó bókokra kevésbé reagálunk ilyen módon. Az olasz beszélőközösségben azonban jelen van ez a nyelvi attitűd.

(9) A: *Stai troppo bene con la gonna! Te la dovresti mettere più spesso.*
'Nagyon jól áll neked a szoknya! Gyakrabban kellene hordanod.'
B: *E ora vediamo che possiamo fare.*
'És most lássuk, mit csinálhatunk.'

A témaváltó reagálás az olasz dialógusokban külső adottságokra vonatkozó bók esetén is megjelenik. Olyan szituációban például, amikor a beszédpartnerek eltérő társadalmi státuszban vannak, férfitól érkezik a bók női beszédpartnernek, valamint barátnők beszélgetésében is. Ezeknek a válaszoknak egyértelműen a bókról való elterelés a céljuk, valamint utalhatnak a bók címzettjének zavarára is.

(10) ‹A› mondja kolléganőjének, folyamatosan nézve őt:
A: *È sempre un piacere per me è sempre in splendida forma.*
'Mindig öröm számomra, mindig ragyogó formában van.'
B (nevetve): *Come va?*
'Hogy van?' (a beszélgetés ‚A'-ra vonatkozó témákkal folytatódik)

(11) Idős barátnők régi fényképeket nézegetnek:
A: *Che bella che sei qua!*
*'*Milyen szép vagy itt!*'*
B (odanyújt egy lapot, amire egy vers van írva): *Questa poesia gliel'ha dedicata X a mio marito.*
'Ezt a verset X a férjemnek ajánlotta.'

Az egyet nem értés a bók elutasítása, tagadása, amely a nyelvi szerénység legdirektebb módon történő, explicit megnyilvánulása. Leginkább a külsőre vonatkozó bók esetén alkalmazzuk, különösen a közvetlenebb kapcsolatokban (barát, barátnő). Az olasz beszélőközösségre kevésbé jellemző, nem tipikus válasz (erős egyet nem értés az olasz korpuszban egyáltalán nem fordul elő). Gyakoribb az olyan társadalmakban, ahol az önmagunk leszólása követendő nyelvi magatartás, például a keleti kultúrákban. A magyarok is szívesen élnek az ilyen típusú válaszokkal (Szili 2004b: 161), gyakran előforduló reagálás (amint azt a példák is mutatják). A bókot egyértelműen el lehet utasítani explicit kijelentésekkel, a bókot minősítő egyet nem értő megnyilvánulásokkal.

(12) Válaszok barátnak, diáktársnak:
Egyáltalán nem; szerintem nem lett jó, nem értek vele egyet; ugyan, dehogy; nem hinném; kötve hiszem; na ne mondd; na ezt inkább hagyjuk; ne csináld;
tanárnak/főnöknek:
Nem hiszem; nem gondolnám; ne is említse.

A bók elutasítását metapragmatikai reflexiókkal is ki lehet fejezni. Az ilyen válaszokban az őszinteség megkérdőjelezése, illetve kívánalma fogalmazódik meg. A magyar és az olasz válaszokban is volt rá példa:

(13) Válasz:
Nem kell hazudni; legalább igazat mondanál; egy kis őszinteséget vártam volna tőled; nem kell gúnyolódni; te sem gondolod komolyan; csak viccelsz; ne hülyéskedj; ne ugrass.

(14) A (főnök): *Bene stai B con questi capelli.*
'B, jól nézel ki ezzel a frizurával.'
B: *Me lo deve dire veramente però.*
'De ezt őszintén kell mondania.'

A bókot el nem fogadó válaszok lehetnek a bók értékét csökkentő, önmagunkat leszóló kijelentések, valamint magyarázatok is. Az ilyen típusú megnyilvánulásokkal a külsőnkre és a teljesítményünkre vonatkozó bókokra is reagálunk. A magyar beszélőközösségre jellemző ez az attitűd, az olasz korpuszban azonban csak egy példa fordult elő.

(15) Válaszok (külsőre):
A szokásosnál is ***lestrapáltabb*** *vagyok;* ***ramatyul*** *nézek ki; olyan vagyok,* ***mint a mosogatórongy****; elég* ***kimerült*** *vagyok;* ***nem*** *érzem magam* ***annyira***

***fittnek**; **nem** vagyok valami **jó bőrben**; **tök slampos** vagyok és **hulla fáradt**; iszonyúan **le** vagyok **robbanva**, **fáradt** vagyok és **nyúzott**; teljesen **kivagyok**; **szörnyen** érzem magam.*

(16) Válaszok (teljesítményre):
*Lenne mit **javítani** rajta; **alaposabban** ki kellett volna dolgoznom a témát; még tudtam volna rajta **csiszolni**; fontos dolgokat is **kihagytam** belőle; sok a **hiányosság** benne; eléggé **összecsaptam**; úgy dobtam össze **sebtiben**; **alig** dolgoztam vele.*

4. Összegzés

A nyelvi szerénység jelensége az udvarias nyelvi tevékenység része. A magyarok nyelvi viselkedésének meghatározó eleme a bókra adott válaszokban megmutatkozó nyelvi szerénység (vö. Szili 2004b: 104, Pap 2008, 2011). Jellemző attitűd a dicséret erejének csökkentése, melyet a társadalmi illemszabályok alapján elvárnak a beszélők (Szili 2004b: 104). Tipikusak az olyan kijelentések, amelyekben a megnyilatkozónak az elhangzott bókra utaló vagy a magára vonatkozó negatív véleménye, a dicséret értékének csökkentése fogalmazódik meg, valamint gyakoriak a magyarázkodó válaszok. A saját erővel elért teljesítmény dicséretét közvetlenebb módon fogadjuk el, mint a külsőnkre utaló elismerő megjegyzést. Az olasz beszélőközösségben kedvelt megnyilatkozási mód a bókolás aktusa. A bókra adott válaszaikban általában a nyelvi szerénység és a beszédpartnerrel szemben kifejezett egyetértés közötti nyelvi magatartást követik (Alfonzetti: 2009: 178). Gyakoriak a témaváltó, bókot elterelő válaszaik, valamint előtérbe kerülnek a magyarázó jellegű reagálások is, amelyek a bók indirekt módon történő elfogadását is implikálhatják.

Jegyzet

[1] Az elemzésekben ismertetett olasz korpusz saját fordítás.

Irodalom

Alfonzetti, G. 2009. *I complimenti nella conversazione*. Roma: Editori Riuniti Univ. Press.
Leech, G. N. 1983. *Principles of pragmatics.* London: Longman.
Pap A. 2008. A szerénység megnyilvánulási módjai az udvariassági stratégiákban. In: Gherdán T., Schultz J. (szerk.) 2008. *Félúton 2.* Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola.
Pap A. 2011. Adalékok a nyelvi benyomáskeltés stratégiáihoz (udvariassági elvek a magyarok nyelvhasználatában). *Magyar Nyelvőr* 135. évf. 1. szám. 78−89.
Schegloff, E. A., Sacks, H. 1973. *Opening up closings.* Semiotica 8: 289−327.
Searle, J. R. 1975. A taxonomy of illocutionary acts. In: Gunderson, K. (ed.) *Language, mind and knowledge. Minnesota Studies in the Philosophy of Science, 7.* Minneapolis: University of Minnesota Press.
Szili K. 2004a. A bókra adott válaszok pragmatikája. Adalékok a szerénység nyelvi megnyilvánulásához a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 3. szám. 265−285.

Szili K. 2004b. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Tátrai Sz. 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Watts, R. J. 2003. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Források

http://www.nlcafe.hu/forum/?fid=441&csatid=586&topicid=300705#step1
http://forum.alfemminile.com/forum/cuisine1/__f136553_cuisine1--chef-ho-aggiunto-alcune-foto-nei-miei-album.html#15r

Perge Gabriella

Idegen nyelvű olvasási stratégiák

Kulcsszavak: idegennyelv-oktatás, idegen nyelvű olvasás, olvasási stratégiák, transzfer, értés

1. Bevezetés

Jelen tanulmányban az idegen nyelvű olvasási stratégiákkal foglalkozom. Röviden áttekintem az olvasáskutatás legfőbb eredményeit, majd az idegen nyelvű olvasásról alkotott elképzeléseket, majd ehhez kapcsolódóan az idegen nyelvű olvasási stratégiákat vizsgálom meg. Kitérek az anyanyelvű olvasás és idegen nyelvű olvasás közti legfőbb különbségekre, és eszerint osztályozom és jellemzem az idegen nyelvű olvasási stratégiákat. Végül rövid kitekintést adok a stratégiák transzferálásának kérdésére, melynek vizsgálata egy nagyobb empirikus kutatásom témája – ennek várható eredményeit további tanulmányokban szeretném összefoglalni.

2. Az olvasáskutatás eredményei

Az elmúlt évtizedekben az olvasás kutatása a tudományos érdeklődés középpontjába került, hiszen az olvasás képessége a tudásalapú társadalmakban való eligazodás elengedhetetlen feltétele. A kutatások az első időszakban az anyanyelvű olvasás vizsgálatára irányultak (Goodman 1967, Smith 1973), de az utóbbi időben kiterjednek az idegen nyelvű olvasás kutatására is (Karcher 1988, Westhoff 1987, Ehlers 1998, Weis 2000, Lutjeharms 2010). Ezeket a kutatási eredményeket hasznosítja többek között az idegennyelv-didaktika, melynek célja, hogy lehetőségeket mutasson a nyelvtanulás hatékonyságának emelésére. Ebben nagy szerepe van az olvasási stratégiák fejlesztésének.

Az olvasáskutatás egyik megközelítésében egyetemes olvasási készségből indul ki, és azt feltételezi, hogy az olvasás egy nyelvektől független képesség, amely univerzális jegyekkel rendelkezik. Ennek értelmében az anyanyelvű és az idegen nyelvű olvasás egymással azonos folyamatok (vö. Goodman (1967, 1971) univerzalitásról szóló elméletével). Goodman (1967) pszicholingvisztikai modellje hosszú időn át hatást gyakorolt az olvasás pedagógiájára. Ez a modell az ideális, jó, kompetens olvasót állítja a középpontba, szemben a kevésbé tökéletesnek vélt idegen nyelvű olvasási magatartással.

Az anyanyelvű olvasásra vonatkozó hipotézissel szemben az idegen nyelvű olvasásra vonatkozó kutatás az olvasást nyelvspecifikus képességnek tekinti, melynek alapján az idegen nyelvű olvasás nem tekinthető az anyanyelvű olvasással azonos folyamatnak, sem leegyszerűsített formájának. Az idegen nyelvű olvasás ugyanis nem az anyanyelvű olvasás egy redukált formája, hanem egy egyéni jellemzőkkel, és törvényszerűségekkel

rendelkező sajátos olvasási forma, amelyet más, az anyanyelvű olvasásra nem jellemző tényezők összjátéka is befolyásol, mint például a kiindulási és a célnyelv viszonya, vagy az idegen nyelvi kompetencia (Ehlers 1998: 12, Bimmel 2002, Weis 2000, Richter–Christmann 2009).

Az idegen nyelvű olvasás kutatásának ismereteire támaszkodva a kutatók a stratégiahasználatot is ebből a szemszögből közelítették meg. Számos kutatást végeztek az idegen nyelven alkalmazott stratégiákra vonatkozóan, abból a célból, hogy az anyanyelvű és az idegen nyelvű olvasás közötti különbségeket még jobban fel tudják térképezni.

A kognitív fordulat következtében a mentális folyamatok vizsgálata került előtérbe (Wolff 1996, Heinemann–Viehweger 1991, Börner–Vogel 1994, 1996). Az olvasáskutatás érdeklődése egyre inkább az olvasás folyamatára irányult, és eltávolodott az eredményorientált szemlélettől. A folyamat középpontba állítása lehetővé teszi az olvasás egyediségének és stratégiai mivoltának vizsgálatát. Az olvasás ugyanis egy individuális folyamat, melynek során az olvasó különböző utakon, különböző stratégiák felhasználásával jut el az olvasott szöveg megértéséig (Ehlers 1998: 137).

Az olvasó feladata, hogy megértse a szöveget, illetve jelentést konstruáljon, miközben kapcsolatot teremt a szövegbeli információk és saját, már meglévő tudása között (Wolff 1997: 271). A nehezebb, nagyobb kihívást jelentő szövegek olvasása közben a jelentés konstruálása kevésbé zajlik automatikusan, nagyfokú tudatosságot igényel az olvasótól. Ebben az esetben a tapasztalt olvasó rugalmasan, a kontextusnak megfelelő stratégiákat hívja elő, és a szituációnak megfelelően alkalmazza azokat (Bimmel 2002: 116).

3. Metakognitív és kognitív olvasási stratégiák

A stratégia fogalmának definiálására a szakirodalomban sokféle megközelítés létezik. Jelen tanulmányban a stratégiát az egyén által szándékosan kiválasztott, tudatos cselekvésnek tekintem, amely a kitűzött cél megvalósítása érdekében történik (Józsa–Steklács 2009: 377). A definíciót az olvasás aktusára leszűkítve „az olvasási stratégia az olvasás célja érdekében a kiválasztás, a végrehajtás és a monitorizálás szándékosan alkalmazott kognitív folyamata” (Almasi 2003: 5).

A stratégiák a szövegfeldolgozás közben két szinten hatnak, a kognitív és a metakognitív szinten. A kognitív stratégiák a nyelvvel való konkrét munkára vonatkoznak, annak feldolgozására irányulnak. Ezzel szemben a metakognitív stratégiák indirektek; ezek magukban foglalják a tanulási folyamatról való gondolkodást, a különböző feladatok tervezését, megfigyelését, illetve az egyéni siker értékelését. Az automatikus folyamatokkal szemben ebben az esetben a kognitív cselekmények tudatos ellenőrzéséről van szó (Feld-Knapp 2005: 26). A metakogníció ugyanis tudatosságot jelöl, beleértve az egyén tudását saját mentális folyamatairól és arról, hogyan tudja szabályozni, illetve irányítani ezeket a folyamatokat a saját célja érdekében (Józsa–Steklács 2009: 377). A nyelvtanulás és az idegen nyelvű olvasás folyamatában kiemelkedő jelentőséggel bír mind a kogníció, mind a metakogníció szintje.

Az idegennyelv-oktatás egyik legfőbb feladata, hogy a nyelvtanulók olvasási készségét – mint az egyik legfontosabb receptív készséget – fejlessze, és hozzásegítse a

tanulókat ahhoz, hogy tudatos olvasókká váljanak. A kompetens olvasói magatartás abban mutatkozik meg, hogy az olvasó stratégiák széles repertoárjával rendelkezik, és képes azokat a feladatnak és a szituációnak megfelelően kiválasztani és alkalmazni, hogy eljusson a szöveg megértéséig. Az olvasó által a megértéshez használt stratégiák két szinten működnek, a szövegértés alsóbb és felsőbb szintjén.

Ezen a ponton különbséget kell tenni a lineáris és a rekurzív értési folyamat során alkalmazott stratégiák között. Ha az értés lineáris, az olvasó az olvasás minden pillanatában felhasználja meglévő tudását, hogy a szöveg alapján kialakítsa annak mentális reprezentációját. Abban az esetben azonban, ha az értési folyamat lassított és rekurzív, a szöveg többszöri megközelítése szükséges, melynek során az olvasó – a folyamatos feldolgozás közbeni stratégiákhoz képest – más stratégiákat is felhasznál, például az értelmezéshez szükséges problémamegoldó stratégiákat (Ehlers 1998: 82).

A szöveg feldolgozásának mélységét tekintve Craik–Lockhart (1972, idézi Ehlers 1998: 82) alapján két stratégiadimenzió különíthető el. Stratégiák, amelyek egyrészt a szöveg mélystruktúrájának értelmezésére *(deep approach)*, másrészt annak felszíni feldolgozására *(surface approach)* irányulnak. A nyelvtanulóknak az olvasási feladat során minden esetben ki kell tűzniük, majd szem előtt kell tartaniuk a célt, és ennek megfelelően kell kiválasztaniuk a feldolgozásra irányuló stratégiát.

4. Az olvasási stratégiák osztályozása

A stratégiák eredményes fejlesztése szempontjából szükséges bemutatni azok osztályozási lehetőségét és az egyes csoportok stratégiahasználatban betöltött szerepét. Az olvasási feladat elvégzéséhez használt kognitív olvasási stratégiák komplexitásuk alapján lehetnek egyszerűek vagy összetettek, a feldolgozási szintre vonatkozóan alsók és felsők, illetve globálisak és lokálisak. További szempont, amely alapján az olvasási stratégiák jellemezhetők, a hatótávolság. E szerint lehetnek általánosak vagy specifikusak; ez arra vonatkozik, hogy alkalmazhatók-e ugyanazok a stratégiák különféle szövegtípusokra és szituációkban, vagy csak egy bizonyos szövegre (Ehlers 1998: 86).

A stratégiák jellemzőin túl az idegennyelv-oktatás és a nyelvtanári tudás szempontjából fontos elem az olvasási stratégiák osztályozásának kérdése. A stratégiák tanításának feltétele, hogy a nyelvtanárok maguk is biztos tudással rendelkezzenek a taxonómiákat illetően, és ők is tudatos stratégiahasználók legyenek. A szakirodalomban többféle csoportosítás létezik, amelyek közül itt Ehlers (1998) és Westhoff (1991) osztályozását mutatom be. Ehlers (1998: 87) három nagy stratégiacsoportja: az egyszerű stratégiák, például a szelektálás, kérdések megfogalmazása vagy kulcsszavak keresése; a komplex és általános stratégiák, így az összefoglalás, a téma meghatározására irányuló stratégiák (pl. tételmondatok keresése) vagy a meglévő tudás felhasználása az új ismeretek integrálása végett. A harmadik csoportba tartoznak a specifikus, narratív szövegeknél alkalmazott stratégiák, mint például a személyes élményekre való támaszkodás vagy az eseményekből levont konzekvenciák megfogalmazása.

Westhoff ezzel szemben a stratégiai olvasási cselekvéseket osztályozza, amelyek azt jelölik, hogy az olvasó hogyan valósítja meg tervét a kitűzött cél érdekében. Westhoff

szerint a stratégia a cselekvési terv, a stratégiai olvasási cselekvés pedig ennek a tervnek a megvalósítása, maga a cselekvés, amely szintén három csoportba sorolható. Elsőként a nyelvi és nem nyelvi tudás alkalmazása, mint például az elaboráció vagy a szövegbeli referenciális viszonyok felderítése, majd a magas információértékkel bíró szövegrészek használata, így a szöveg összefoglalása vagy a kulcsfontosságú részek kijelölése. Végül pedig a jelentés konstruálásában részt vevő szövegrészek alkalmazása, amelyek a struktúrára utaló jelöléseket tartalmaznak – így például a szövegösszekötő elemek vagy az írásjelek funkciójának vizsgálata (Bimmel 2002: 116).

A két bemutatott osztályozásban a stratégia mibenlétét illetően különbségek fedezhetők fel, de mind a kettő releváns ismereteket tartalmaz a kognitív olvasási stratégiák megközelítése és közvetítése szempontjából. Az olvasási stratégiák közvetítéséhez azonban a kognitív kompetencia fejlesztésén túl szükség van a metakognitív kompetencia fejlesztésére is. Ez a kompetencia felöleli egyrészt a metakognitív tudást, másrészt a kognitív folyamatok irányítását, valamint a kettő kölcsönhatását. Ezeket a komponenseket az idegennyelv-tanároknak tudatosan kell kezelniük, és az olvasók figyelmét arra irányítaniuk, hogy az olvasás nem csupán az információk dekódolását jelenti, hanem az értést, a jelentés konstruálását is. Ezen túl a metakogníció szintjén az olvasónak meg kell tanulnia a saját mentális cselekedeteinek megfigyelését, irányítását és értékelését, vagyis a saját cselekedeteire való reflektálást (Bimmel 2002: 120).

5. Konklúzió, kitekintés

Összegzésképpen elmondható, hogy az olvasási stratégiák kiemelten fontos szerepet töltenek be az olvasástanulás folyamatában kognitív és metakognitív szinten egyaránt. A stratégiák biztos és tudatos használata segítséget nyújt a nyelvtanulónak a hatékony olvasástanulásban, valamint lehetővé teszi az idegen nyelvű szövegek világában való eligazodást.

A hatékony nyelvtanulást segíti továbbá a stratégiatranszfer. Az olvasási stratégiák transzferálásával az olvasási folyamat a nyelvtanulók számára megkönnyíthető, amennyiben már elsajátított képességeket tudnak felhasználni az olvasás során. Ezért is bír nagy jelentőséggel az a tény, hogy a stratégiák közvetíthetők és taníthatók. A stratégiák közvetítése azonban egy több összetevőből álló folyamat, amelyet a célnak megfelelően optimalizálni kell; taníthatóságában számos tényező játszik szerepet, amelyek együttes közvetítésére kell törekedni.

Irodalom

Almasi, J. F. 2003. *Teaching processes in reading*. New York: Guilford Press.

Bimmel, P. 2002. Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 13. évf. 1. szám. 113–141.

Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.) 1994. *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.) 1996. *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Ehlers, S. 1998. *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Feld-Knapp, I. 2005. *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht*. Hamburg: Dr. Kovac Verlag.

Goodman, K.S. 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*. 6. évf. 4. szám. 126–135.

Goodman, K.. S. 1971. Psycholinguistic universals in the reading process. In: Pimsleur, P., Quinn, T. (eds) 1972. *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 135–142.

Heinemann, W., Viehweger, D. 1991. *Textlinguistik: eine Einführung.* Tübingen: Niemeyer.

Józsa K., Steklács J. 2009. Az olvasáskutatás tanításának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109. évf. 4. szám. 365–397.

Karcher, G. L. 1988. *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Lutjeharms, M. 2010. Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, M., Schmidt, C. (Hrsg.) 2010. *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 1–27.

Richter, T., Christmann, U. 2009. Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.) 2009. *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa Verlag. 25–58.

Smith, F. (ed.) 1973. *Psycholinguistic and Reading.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Weis, U. 2000. *Lesen in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zum Lesen linearer Texte im Vergleich zu Hypertexten*. Hamburg: Libri Books on Demand.

Westhoff, G. J. 1987. *Didaktik des Leseverstehens*. München: Hueber.

Westhoff, G. J. 1991. Increasing the effectiveness of foreign language reading instruction (Part 2). *ADFL-Bulletin* 22. évf. 3. szám. 28–32.

Wolff, D. 1996. Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. *Info DaF* 23. évf. 5. szám. 541–560.

Wolff, D. 1997. Strategien des Textverstehens: Was wissen Fremdsprachenlerner über den eigenen Verstehensprozess? In: Rampillon, U., Zimmermann, G. (Hrsg.) 1997. *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen.* Ismaning: Hueber. 270–289.

PUTZ ORSOLYA

Hogyan konceptualizáljuk az ÉLET fogalmát?

Az ÉLET kategória jelentéseinek kialakításáról

Kulcsszavak: kognitív nyelvészet, kognitív szemantika, kategória, idealizált kognitív modell, fogalmi metafora

1. A dolgozat tárgya és célja

Nehéz az élet; Tele van élettel; Élete végéig küzdött. Ezek a mondatok senki számára sem idegenek, hiszen az emberi elme alapvető tevékenysége, hogy az életben szerzett tapasztalatokat feldolgozza, az ember ezekről gondolkodik és beszél. De mit értünk az ÉLET fogalmán? A kérdésre nem tudunk egységes definícióval válaszolni, hiszen – amint azt a három fenti példamondat is mutatja – eltérő jelentések kötődnek a szóhoz. Írásom célja, hogy a kognitív nyelvészet keretein belül bemutassa, hogy milyen mentális műveletek segítségével ragadjuk meg azt a tapasztalatot, amelyet életnek hívunk, azaz hogyan konceptualizáljuk az ÉLET fogalmát.

A mentális műveletek közül a kategorizációt helyezem figyelmem középpontjába. Hipotézisem, hogy az ÉLET kategóriájának modellálására legjobban a prototípus alapú modell egyik változata, a cluster (összetett) modell alkalmas. E szerint a modell szerint ugyanis az ÉLET kategóriáját több mentális keret szerint konceptualizál(hat)juk; ez megmagyarázza a fogalomhoz kötődő különböző jelentéseket.

Először az ÉLET kategóriájának tanulmányozására alkalmas kategóriamodelleket vizsgálom. Ezt követően bemutatom, hogy (meglátásom szerint) mely modellek segítségével gondolkodunk az életről, azaz milyen – egymással mindig szorosan együttműködő – idealizált kognitív modellek (IKM-ek, mentális keretek) vesznek részt a konceptualizációban. Végül világossá teszem, hogy az ÉLET fogalmához kötődő jelentések kialakításában elengedhetetlen szerepük van a fogalmi metaforáknak.

2. Kategóriamodellek

Az Arisztotelész nevéhez fűződő klasszikus kategóriaelmélettől napjainkig számos modell született a kategorizáció megragadására (Lakoff 1987). Úgy vélem, ezek az elméletek nem zárják ki egymást, és nincs közöttük egy kiemelkedő, amellyel minden kategória megragadható és tökéletesen leírható lenne. Érdemes inkább lehetséges eszközökként tekintenünk rájuk, amelyek kiegészítik egymást azáltal, hogy ugyanannak a kategóriának más-más aspektusát tárják fel. A következőkben a klasszikus, a prototípus alapú és az összetett (cluster) modellt mutatom be, és azt vizsgálom, hogy ezek közül melyikkel lehet a leghatékonyabban megközelíteni az ÉLET kategóriáját.

2.1. A klasszikus modell

Ha a klasszikus modellből kiindulva (Kövecses 2006) szükséges és elégséges jegyek alapján határozzuk meg az ÉLET fogalmát, akkor a következő megállapítást tehetjük: életnek nevezzük a létezésnek minden olyan formáját, amelyet anyagcsere, növekedés, szaporodás jellemez. A lélegzés, növekedés és szaporodás kritériumai világos és jól körülhatárolható kategóriává teszik az ÉLET fogalmát. E jegyek alapján ugyanis a tárgyakat és az elhalt organizmusokat el tudjuk különíteni az állatoktól, a növényektől és az emberektől. De minden esetben ilyen egyértelműen el tudjuk választani az ÉLETet a HALÁLtól? A klinikai halál és a kóma állapota vagy az olyan lények, mint a vámpírok és a zombik (nem szakemberek által feltételezett) léte azt sugallja, hogy nem.

A klinikai halál beálltakor az ember szívverése megáll, így lélegezni sem képes. Mégsem beszélünk biológiai halálról addig a pillanatig, amíg az agysejtek működnek. Másrészt bár a kómában fekvő személy életfunkciói működnek, nincs tudatánál, tehát nem reagál a külvilágból érkező ingerekre. A közfelfogás szerint pedig (laikus elmélet) a vámpírok és a zombik élő halottak, azaz olyan lények, akik egyszerre rendelkeznek az élők és a holtak tulajdonságaival.

Láthatjuk tehát, hogy a klinikai halál esetében az ÉLET kategóriájának egyetlen klasszikus kritériuma sem áll fönn, a személy gyakorlatilag mégsem halott, mesterséges körülmények között életben tartható. A kómában lévő személyről az orvosok (a tudományos elmélet képviselői) azt tartják, hogy életben van, míg az átlagemberek (a laikus elmélet képviselői) hajlamosak azt mondani, hogy *ez már nem élet*. A vámpírok és a zombik laikus elmélet szerinti kategóriája sem világosabb, hiszen bár meghaltak, visszatértek az életbe.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a klasszikus modell az ÉLET kategóriájának fontos elemeit határozza meg, de túl merev a határesetek és a vitatott kérdések eldöntésére. Továbbá nem tesz különbséget az átlagemberek és a szakemberek kategorizációja között, azaz a laikus és a tudományos elméletek között (Kövecses–Benczes 2010).

2.2. Prototípus alapú modell

Miután a klasszikus modell korlátaiba ütköztünk, vizsgáljuk meg, milyen lehetőségeket biztosít a prototípus alapú modell. A wittgensteini családi hasonlóság elvéből kiindulva azokat a kategóriákat nevezzük prototípus alapúnak, amelyek központi és perifériás tagokkal rendelkeznek (Lakoff 1990). Hogyan alkalmazható ez az elmélet az ÉLET fogalmára? Egy 2003-as életkörülményeket mérő európai kutatás (Alber 2003) szerint a nyugati kultúrákban a magas fizetés, a magas életszínvonal és a magas várható élettartam tipikusabb jellemzői a JÓ ÉLET kategóriának, mint a jó egészség. Tehát az előbbiek a kategória központi, míg az utóbbi a kategória perifériás tagja. A kutatás kapcsán továbbá fontos megjegyeznünk, hogy a kategóriák központi és perifériás tagjai kultúránként és koronként változhatnak. Az ÉRTÉKES ÉLET fogalma például más prototipikus tagokkal rendelkezik a keresztény és a buddhista kultúrában, illetve mást jelentett a 13. és a 20. században.

A prototípus alapú modell tehát kitűnően alkalmas arra, hogy az ÉLET különböző típusait (JÓ/ÉRTÉKES/SIKERES ÉLET) leírjuk vele. De nem állíthatjuk ugyanezt magáról az ÉLET kategóriájáról. Ha megvizsgáljuk ugyanis az Akadémiai magyar értelmező szótár (Pusztai 2003) *élet* szócikke alatt található különböző definíciókat, egy központi jelentést sem tudunk kiválasztani a felsoroltak közül.

Mi lehet ennek a jelenségnek az oka? Ahhoz, hogy a kérdésre válaszolni tudjunk, érdemes mérlegelnünk, milyen szintű kategória az ÉLET. Ha abból indulunk ki, hogy a legkönnyebben megjegyezhető, rész–egész struktúrával rendelkező, gestaltként észlelt, a nyelvelsajátítás folyamatában leghamarabb megkülönböztetett kategóriákat alapszintű kategóriáknak hívjuk, amelyeknek vannak alárendelt és fölérendelt kategóriáik (Lakoff 1990), akkor megállapíthatjuk, hogy az ÉLET fölérendelt kategória. Prototipikus mentális képünk csak az alapszintű kategóriákról (pl. NÖVÉNYI, ÁLLATI, EMBERI ÉLET) van, a fölérendeltekről (ÉLET) nincs. A fölérendelt kategóriákról csak az alapszintűek segítségével tudunk kialakítani mentális képet.

2.3. Az összetett (cluster) modell

A prototípus alapú modell egyik finomított változata a Lakoff (1990) által „cluster model”-nek nevezett modell, amelyet a továbbiakban összetett modellnek hívok. E szerint az elképzelés szerint a kategóriákat több, egymással párhuzamosan működő idealizált kognitív modell (IKM) segítségével alakítjuk ki. Lakoff (1990) szerint a több modell egyszerre való működtetése alapvetőbb mentális műveletnek számít, mint ha külön-külön használnánk őket. Az idealizált kognitív modellek (IKM), más szóval mentális keretek tudásunk, tapasztalataink idealizált strukturált mentális reprezentációi (Kövecses 2006). A következőkben bemutatom, hogy az ÉLET szó jelentését több, egymással szorosan összefüggő IKM segítségével alakítjuk ki, amelynek eredményeként összetett (cluster) modellt hozunk létre elménkben. Úgy vélem, az ÉLET fogalmát az IDŐTARTAM, a SZUBSZTANCIA, a BIRTOK és a KÜLSŐ ERŐ mentális keretek segítségével konceptualizáljuk. Látni fogjuk tehát, hogy az ÉLET olyan fogalom, amelynek komplex jelentését az idealizált kognitív modellek együttese adja.

Az ÉLETet konceptualizálhatjuk az IDŐTARTAM IKM segítségével. Az IDŐ fogalmáról alkotott mentális képünk szerint az IDŐTARTAM mérhető egység, amelynek kijelölhetjük kezdő- és végpontját. Ennek alapján az ÉLETet egyrészt a születéstől a halálig (pl. *Egész életében boldog volt*), másrészt a születéstől a megnyilatkozás pillanatáig tartó időtartamként (pl. *Soha életemben nem láttam még ilyen jóképű férfit*) értelmezhetjük. Mint a példák is mutatják, az elvontabb IDŐ IKM-et gyakran a konkrétabb TÉR IKM segítségével konceptualizáljuk (pl. *életemben*). Az IDŐTARTAM fogalmi keret lehetővé teszi továbbá, hogy az időt kisebb részekre osszuk fel, ezáltal az élet különböző szakaszaira (pl. *A felnőtt élet mindig könnyűnek tűnik a gyerekek szemében*), illetve bizonyos élethelyzetekre (pl. *családi/házas/politikai élet*) tehetünk utalást. Az IDŐTARTAM IKM továbbá lehetővé teszi, hogy ne csak az emberi életről beszélhessünk. Az életet ugyanis olyan időtartamként is konceptualizálhatjuk, amely időtartam alatt egy tárgy funkcionál (pl. *Egy számítógép átlagos élettartama 10 év*). Végül, mivel az IDŐ konceptualizációja kultúránként eltérő, ezért az IDŐTARTAM és az ÉLET IKM-ek

tekintetében bizonyos különbségeket figyelhetünk meg az egyes kultúrák között. Az IDŐ fogalmát ciklikusan és lineárisan is elgondolhatjuk. A keresztény kultúrában például két szakaszt figyelhetünk meg: a lélek por által testet ölt (ezt a szakaszt nevezzük ÉLETnek), majd a test újra porrá lesz és eléri végső állapotát (ezt a szakaszt nevezzük HALÁLnak). (Pl. *Az édesapja 1989-ben távozott az élők sorából*). Ezzel szemben a hinduizmus szerint az élet csak egy állomás az állandó körforgásban, ugyanis a lélek állandóan reinkarnálódik (pl. *Visszautaztam az előző életeimbe*).

Most vizsgáljuk meg a SZUBSZTANCIA IKM-et! A szubsztancia szó alatt olyan anyagot értek, amely a dolgok lényegét adja meg, amitől a dolog az, ami. Amikor az életről szubsztanciaként beszélünk, akkor az életet olyan energiaként, belső mozgatórugóként konceptualizáljuk, amely erőt kölcsönöz az élőlényeknek (pl. *Anna tele van élettel mostanában*). A szubsztancia meghatározza a szubsztanciát hordozó egyed jellegét, azaz az embert emberré, az állatot állattá teszi. Ennek következtében magukra az élőlényekre vagy azok csoportjára is utalhatunk az *élet* fogalommal (pl. *szárazföldi élet* 'azoknak az élőlényeknek az összessége, amelyek a szárazföldön élnek'). Abból adódóan, hogy a szubsztancia jelenlétére vitalitás, elevenség jellemző (pl. *Élettel töltötte meg a termet*), a hiánya egyenlő az élet hiányával, azaz a halállal (pl. *Elszállt belőle az élet*).

Az életet olyan birtokként is konceptualizálhatjuk, amellyel minden ember rendelkezik. A BIRTOK mentális keret magába foglalja a birtokosról és a birtokról való tudásunkat, miszerint ha birtoklunk valamit, azt értékelhetjük, csoportosíthatjuk vagy rangsorolhatjuk. Így válhat az élet értékes birtokká (pl. *Te vagy az életem*). Így lehet az élet jelentése egyrészt a személy egyedi tapasztalatainak, cselekedeteinek összességével egyenlő (pl. A *lányom megváltoztatta az életem*). Másrészt ezért használjuk ezt a fogalmat az állatok, növények és emberek azon elidegeníthetetlen birtokának megjelölésére, amely lehetővé teszi a létezésüket, és amellyel a nem élő dolgok nem rendelkeznek (pl. *A földrengés 100 ember életét követelte*).

Végül a KÜLSŐ ERŐ IKM azokat a tapasztalatainkat tartalmazza, amelyek révén az életet az emberi testen kívül esőként, az ember tapasztalatait befolyásoló tényezőként érzékeljük (pl. *Az iskola elvégzése után kilépett a való életbe*). A KÜLSŐ ERŐ kategória prototipikus tulajdonsága, hogy öntörvényű módon működik (pl. *Az élet kihívások elé állítja az embert*), így a hatása ellen képtelenek vagyunk bármit is tenni, ennek következtében akaratunktól függetlenül is befolyásolja létezésünket, viselkedésünket (pl. *Messzire sodorta az élet*).

3. Fogalmi metafora

Az összetett (cluster) modell azt szemlélteti, hogy amikor az ÉLETről gondolkodunk és beszélünk, négy idealizált kognitív modell alapján rendszerezzük tapasztalatainkat. Kövecses (2005) szerint az absztrakt fogalmainkat meghatározó kulturális modelleket fogalmi metaforák építik fel. Úgy gondolom, az ÉLET is ilyen absztrakt fogalom, amelyről kizárólag fogalmi metaforák segítségével tudunk gondolkodni és beszélni. (Természetesen az is előfordulhat, hogy a konceptualizációban további mentális műveletek, pl. fogalmi metonímia, blend is részt vesznek.) Fogalmi metaforának a két

fogalmi keret között (forrástartomány, céltartomány) létrejövő szisztematikus kapcsolatot (megfelelést) nevezzük (Kövecses 2010). A céltartomány az ÉLET, amelyet több (a fent bemutatott négy mentális kerethez kötődő) forrástartomány alapján konceptualizálhatunk. Az ÉLET metaforáinak leírásával számos tanulmány foglalkozik, jelen írásomban én csak azt kívánom hangsúlyozni, hogy az ÉLET szó jelentéseinek kialakításában elengedhetetlen szerepe van a fogalmi metaforáknak.

4. Összegzés, következtetések

Dolgozatomban az ÉLET jelentéseinek kialakításáról adtam áttekintést. A különböző kategóriamodelleket számba véve egyértelművé vált, hogy az ÉLET nem rendelkezik olyan világos és jól elkülöníthető tulajdonságokkal, amelyek alapján az összes jelentése meghatározható lenne (klasszikus modell). Az ÉLET különböző típusainak leírására jól alkalmazható a prototípus alapú modell, míg magának az ÉLET fogalmának a megközelítéséhez az összetett (cluster) modell bizonyult a leghatékonyabbnak. Az utóbbi modell négy mentális keret felállítását tette lehetővé. Az IDŐTARTAM, a SZUBSZTANCIA, a BIRTOK és a KÜLSŐ ERŐ IKM-ek az életről szerzett tapasztalataink sematikus reprezentációit tartalmazzák, illetve fogalmi metaforákon alapulnak. Az ÉLET fogalmához kötődő jelentéseket tehát egy olyan összetett mentális folyamat eredményeként alakítjuk ki, amelyben a fogalmi keretek és az őket felépítő fogalmi metaforák játszanak meghatározó szerepet.

Irodalom

Alber, J. (ed.) 2003. *Quality of Life in Europe: First Quality of Life Survey*. http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2004/105/en/1/ef04105en.pdf (Letöltés ideje: 2013.09.12.)

Lakoff, G. 1990. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kövecses, Z. 2005. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kövecses, Z. 2006. *Language, Mind, and Culture*. Oxford–New York: Oxford University Press.

Kövecses, Z. 2010. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford–New York: Oxford University Press.

Kövecses Z., Benczes R. 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Pusztai F. (szerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. 2. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Sólyom Réka

Neologizmusok használatának és megértésének vizsgálata

Egy szövegértési felmérés tanulságai*

Kulcsszavak: neologizmus, szövegértés, értelmezési stratégia, félreértés, stílustulajdonítás

1. Bevezetés

A dolgozat napjaink magyar köznyelvének neologizmusaihoz kapcsolódó befogadói értelmezési stratégiákat és attitűdöket vizsgál egy 2012 őszén és 2013 elején különböző életkorú (14–15 éves, 18–19 éves, illetve 21–23 éves) hallgatók (összesen 56 fő) csoportjaiban felvett szövegértési felmérés eredményeinek alapján. A most bemutatandó téma a szövegértési felmérésben kapott adatokat a vizsgált neologizmusok szemantikai felépítésével, illetve a mai magyar nyelvben való használatával kívánja diskurzusba hozni funkcionális-kognitív szemlélet alapján (vö. Sólyom 2009, 2012b).

2. A neologizmus fogalmának meghatározásához

A neologizmus fogalmának számos meghatározása, fajtáinak pedig különböző szempontok alapján sok csoportosítása létezik a magyar és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt (l. például a *Stilisztikai lexikon,* az *Alakzatlexikon*, Minya 2003; az *A dictionary of stylistics,* a *Dictionnaire des Termes Littéraires*, a *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* vonatkozó leírásait). A legtöbb forrás kiemeli, hogy a *neologizmus*nak nevezett nyelvi jelenségek újdonságként tűnnek fel a nyelvben.

A meghatározásban problémát okozhat a jelenség nyelvhasználófüggő, ilyen szempontból igen relatív volta. Elképzelhető, hogy adott nyelvi jelenség, amely bizonyos időpillanatban egy bizonyos nyelvhasználó számára neologizmusnak számít, egy másik nyelvhasználó számára nem az; illetve előfordulhat, hogy egy nyelvi jelenség, amelyet korábban egy adott nyelvhasználó neologizmusnak érzékelt, elveszíti neológ voltát, és megszokottá, begyakorlottá válik a nyelvhasználatban.

A jelen dolgozat ezt a viszonylagosságot feloldandó, illetve a választott elméleti keret értelmében a nyelvhasználók nyelvi tevékenységét szem előtt tartandó, az alábbi neologizmusértelmezést veszi alapul: a neologizmus olyan, gyakran újszerű szemantikai szerkezetű nyelvi forma, melynek egy adott közlő és egy adott befogadó egy adott szituációban előzetes tapasztalataihoz, ismereteihez és ebből fakadó elvárásaihoz viszonyítva, dinamikus módon újszerű jelentést és/vagy újszerű stílust tulajdonít (vö. Sólyom 2012b: 268). Mivel a jelen vizsgálatban szereplő neologizmusok alaki felépítése nem újszerű (szóösszetétellel jöttek létre), ezért az újszerűség elsősorban jelentésükben nyilvánul meg.

3. A szövegértési felmérésről. A vizsgált neologizmusok kiválasztásának okai. A vizsgálat hipotézise

A dolgozat alapjául szolgáló szövegértési felmérésben az adatközlőknek internetről származó mondatokban kellett válaszolniuk a megjelölt új szavakkal és az őket tartalmazó szövegekkel kapcsolatban feltett kérdésekre.

A felmérésben kapott válaszok közül a dolgozat részletesen három, szóösszetétellel létrejött neologizmussal (*e-könyv olvasó, kanapészörf, pilótaprogram*) kapcsolatos eredményeket mutat be. Az így létrejött neologizmusok szemantikai szerkezete gyakran tartalmaz olyan jellemzőket, melyek megkönnyítik az új alakulat befogadását, értelmezését (vö. Benczes 2006). Másrészt viszont éppen ezek miatt a szemantikai jellemzők miatt előfordulhat, hogy a nyelvhasználók félreértik vagy nem értik meg a neologizmust, és ez az új jelenséghez kapcsolódó attitűdjükre is hatással lehet.

A dolgozat fő hipotézise a fentiekből következik: a vizsgált neologizmusok esetében feltehetően összefüggés tárható fel a szó sikeres megértése, értelmezése, illetve a szó szemantikai felépítését szervező mentális terekhez (Fauconnier 1994 [1985]) kapcsolódó asszociációk megléte és a pozitív nyelvhasználói attitűd között. A szerkezet effajta transzparenciája a befogadóból pozitív attitűdöt válthat ki, elősegítve a neologizmus használatának elterjedését. A dolgozat a kérdőíves felmérés eredményei közül bemutat néhány olyan vonatkozó és vizsgált jellemzőt, mely szerepet játszhat az elemzett neologizmusokhoz kapcsolódó nyelvhasználói attitűdök alakításában.

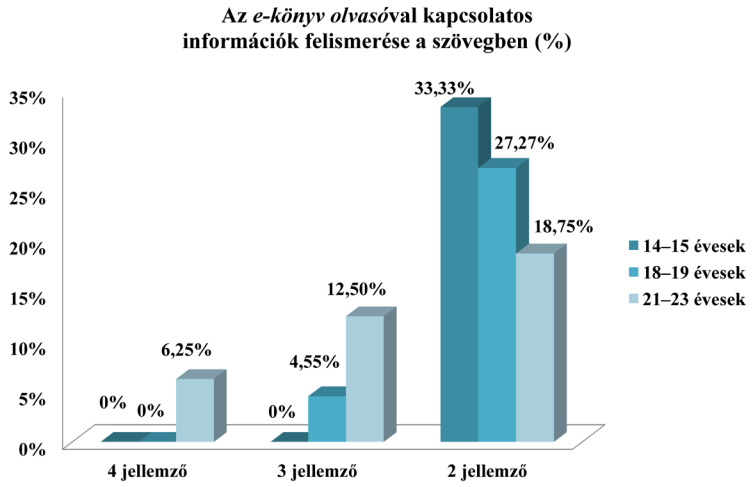
Mivel a jelen dolgozat keretein belül nincs lehetőség a kérdőívben szereplő összes neologizmus, szövegrészlet és kérdés bemutatására, az alábbiakban néhány kiválasztott példa és szempont vizsgálata következik.

4. A szövegből kinyerhető információkra vonatkozó válaszok aránya: *e-könyv olvasó, kanapészörf*

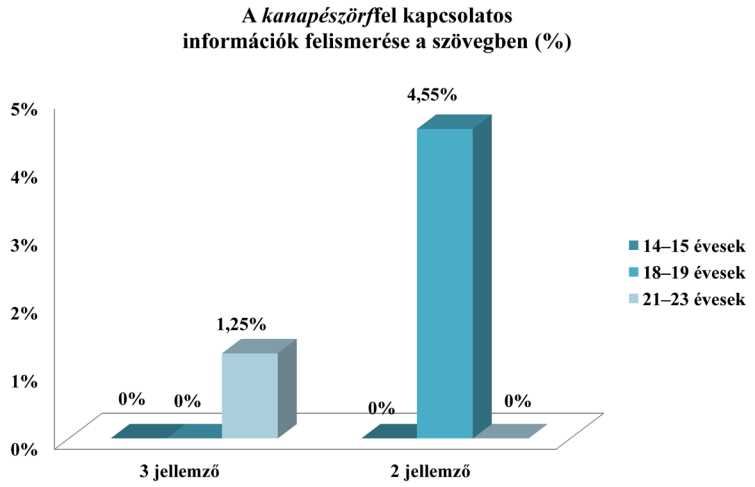
Az *e-könyv olvasó*hoz (az *e-book reader* magyarosítása, melyet újabban – a magyar helyesírás szabályainak megfelelően – *e-könyv-olvasó*nak is írnak) kapcsolódóan az adatközlőknek a „Mi az e-könyv olvasók előnye?” kérdésre kellett megadniuk minden lehetséges, a szövegből kinyerhető információt. E kérdésre a szövegben a következő négy releváns információ volt megtalálható: 1. kevés áramot fogyaszt, 2. nem bántja a szemet, 3. sok könyv elfér rajta, 4. beépített lehetőségekkel rendelkezik.

A *kanapészörf*fel (mely az angol *couchsurfing* tükörfordítása) kapcsolatban a „Mi a kanapészörf lényege?” kérdésre kellett válaszolniuk, összesen három információt megtalálva a szövegben (1. szívességi alapon adott ingyen szállás, 2. a fogadó fél megmutatja a környéket, 3. meleg ételt is ad a vendégnek).

A felmérés során kapott válaszok arányát az 1. és a 2. diagram mutatja:



1. diagram



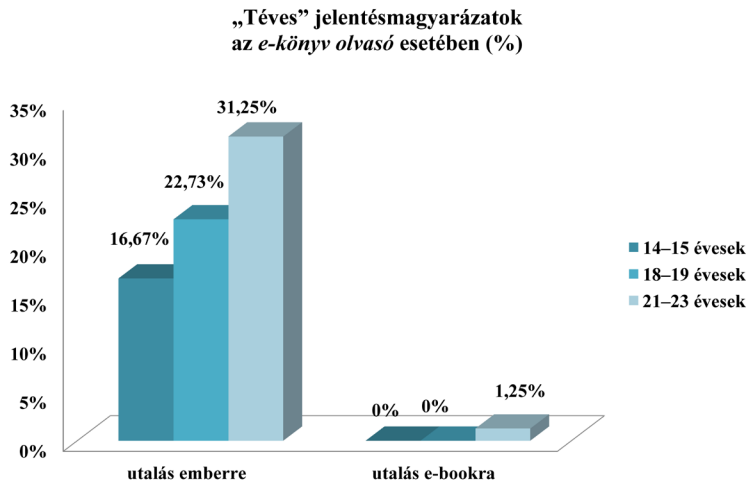
2. diagram

Elmondható, hogy a 21–23 évesek nagyobb arányban adtak meg több jellemzőt a neologizmusokkal kapcsolatban, míg a fiatalabbak inkább kevesebb jellemzőt vettek észre a szövegben, de azokat nagyobb arányban (ez alól csak a 14–15 évesek értelmezése volt kivétel a *kanapészörf* esetében).

5. „Téves” jelentésértelmezések: *e-könyv olvasó*

Az *e-könyv olvasó* szóval kapcsolatban korábbi vizsgálataim alapján (Sólyom 2012a) elmondható, hogy megértése nem mindig zökkenőmentes.

A jelen felmérés során a következő tapasztalatok születtek: az adatközlők a szót néhány esetben metonimikusan ‘e-könyv’-ként, más esetekben ‘az e-könyvet olvasó ember’-ként értelmezték (annak ellenére, hogy a szövegkörnyezet jelenléte segíthette a neologizmus jelentésének megadását). Az *e-könyv olvasó* esetében a „téves” értelmezések típusát és arányát a három korcsoport tekintetében a 3. diagram mutatja:



3. diagram

Mint látható, a 21–23 évesek között mindkét esetben nagyobb volt azoknak az aránya, akik igyekeztek több lehetséges területre kiterjeszteni a neologizmus jelentését. A kapott eredménnyel kapcsolatban viszont meg kell jegyezni, hogy míg a két idősebb korosztály tagjai közül mindenki megadott valamilyen választ, addig az általános iskolások 50%-a egyáltalán nem válaszolt az *e-könyv olvasó*hoz kapcsolódó kérdésre, ennek megfelelően az ő válaszaikban ritkábban tűntek fel a neologizmus prototipikusnak mondható jelentésétől eltérő magyarázatok.

6. Szemantikai asszociációk: *pilótaprogram*

Egy neologizmus elterjedéséhez szükség van arra, hogy a nyelvhasználók megértsék és átlássák jelentését. Az angol nyelvből (gyakran tükörfordítással) átvett új szavak és kifejezések esetében ráadásul még egyfajta „trendiség” is kapcsolódhat a neologizmus használatához (Lehrer 2003).

A *pilótaprogram* szó tükörfordításként jelent meg a magyar nyelvben. A magyar szóösszetételben a *pilóta* előtag az angol *pilot* hasonló kontextusban való használata miatt jelenik meg. A magyarban ez a neologizmus azonban nem bír azzal a jelentéssel,

mint az angol megfelelő, melynek jelentése ‘prototípusként vagy próbacselekvésként egy teljes mértékben végzett tevékenység vagy művelet előtt végzett kísérlet’ (*Oxford English Dictionary,* fordítás tőlem).

Bár a felmérésben szereplő szövegben volt utalás a program kísérleti jellegére, a három csoport adatközlői kevés esetben adtak meg helyes jelentésmagyarázatot a neologizmussal kapcsolatban a szöveg alapján (l. a 4. diagramot). Észrevehető volt viszont, hogy igen változatos találgatásokkal éltek a szó jelentésével kapcsolatban, ezek a találgatások azonban nem egyeztek a neologizmus jelentésével.

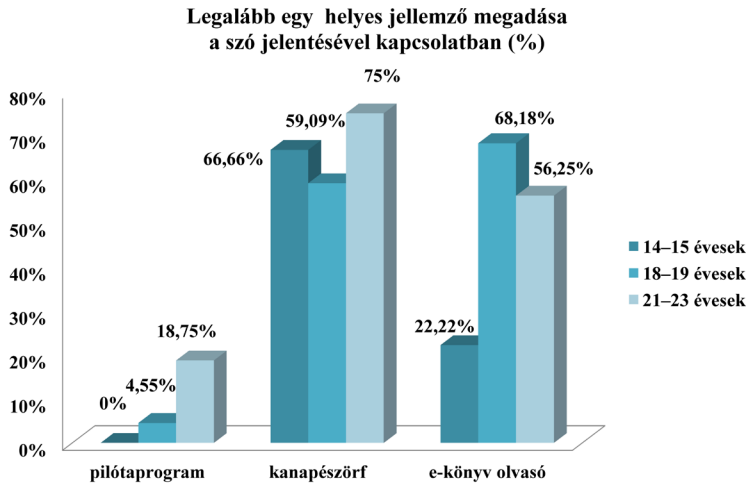
Érdemes néhány ilyen választ megvizsgálni, hiszen ezek az értelmezési folyamatok rávilágíthatnak a befogadók jelentéskonstruálási (Tolcsvai Nagy 2010: 30–31), jelen esetben félreértési folyamata során lezajló állomásokra (e javaslatok vizsgálatára a két idősebb korcsoport esetében van lehetőség, a 14–15 évesek ugyanis egyáltalán nem írtak ehhez a ponthoz semmit).

A javaslatok jellemző módon egy-egy, a neologizmus valódi jelentéséhez metaforikus vagy metonimikus módon kapcsolódó fogalmi körhöz, idealizált kognitív modellhez (IKM-hez, vö. Lakoff–Johnson 1980, Kövecses 2002: 145, Kövecses 2005: 149) kapcsolódtak. A REPÜLÉS IKM mindkét korcsoport asszociációiban megjelent: a magyarázatok között szerepelt egy terv elrepülése, meghiúsulása; egy hír szárnyra kapása; új terület meghódítása; repülős kiképzése (a 18–19 éveseknél 22,73%-ban, a 21–23 éveseknél 12,5%-ban). Szintén mindkét korosztálynál megjelent az IRÁNYÍTÁS IKM (13,36%, illetve 6,25%), valamint a HÁBORÚ IKM (4,55%, illetve 18,75%), az ehhez kapcsolódó kifejezések például a bombázás, katonai akció, felderítés, előreküldött osztag, zászlóshajó, bevetés voltak. A 21–23 éveseknél megjelent még a VEZETÉS, PÉLDAMUTATÁS (12,5%) és a TESZT(VEZETÉS) (6,25%) fogalma is.

7. Helyes–helytelen válaszok aránya a neologizmusok jelentésével kapcsolatban

A szövegértési felmérésben kapott eredmények értékelése során a kiinduló hipotézis vizsgálata érdekében érdemes megfigyelni azt, hogy a három vizsgált szóval kapcsolatban az adatközlők milyen arányban adtak meg legalább egy olyan jellemzőt körülírásaikban, jelentésmagyarázataikban, amely megegyezett a neologizmus kikövetkeztethető, prototipikusnak nevezhető jelentésével (vö. Sólyom 2009: 257). Azokban az esetekben ugyanis, amikor sikerült megadniuk legalább egy ilyen jellemzőt a neologizmus jelentésével kapcsolatban az adatközlőknek, feltehetően olyan asszociációkra és mentális terek megnyitására nyílt lehetőség, amelyeknek a segítségével lehetővé vált az új szó értelmezése. Ez a nyelvhasználói képesség pedig feltehetően kapcsolatba hozható a neologizmus iránti pozitív attitűd kialakulásával.

A három vizsgált szóval kapcsolatban kapott, legalább egy helyes jellemzőt megadó válaszok aránya a három korcsoport tekintetében a következőképpen alakult:



4. diagram

8. Általános megjegyzések, attitűd a kérdőív szavaival kapcsolatban

A feladatlapon szereplő utolsó kérdés az adatközlőknek az olvasott neologizmusokkal kapcsolatos véleményét, attitűdjét vizsgálta kérdések segítségével. A 3. pontban felállított hipotézis értelmében a pozitív/negatív attitűdre utaló válaszok arányát a dolgozatban bemutatott jellemzőkkel (asszociációk, a szó jelentésének megadása) érdemes összevetni a három neologizmus vonatkozásában.

A *kanapészörf* esetében összességében 59,09%–75%-ban adtak meg az adatközlők legalább egy, de mint az a 2. diagramból kiderül, gyakran több jellemzőt is a neologizmus jelentésével kapcsolatban. Ezzel az eredménnyel korrelálhat, hogy a három vizsgált szó közül ez volt az, amelynek az esetében a legkisebb arányban (3,57%) adtak hangot negatív attitűdjüknek az adatközlők.

Mint a szemantikai találgatásokból kiderült, változatos mentális tereket nyitott meg az *e-könyv olvasó* alakulat is, bár ezzel kapcsolatban már kisebb arányban (22,22%–68,18%) adtak meg legalább egy helyes jellemzőt az adatközlők. Ezzel a szóval kapcsolatban nagyobb arányban adtak hangot negatív véleményüknek (7,14%), mint a *kanapészörf*nél, ugyanakkor 17,86%-ban fejezték ki pozitív attitűdjüket ez iránt a szó iránt a kérdőív kitöltői. Ez valószínűleg annak is köszönhető, hogy az *e-könyv* előtag olvasásakor már asszociálhattak a jelenség lényegére, így a jelentésképzés folyamata is gördülékenyebben ment végbe. Ezzel a szóval kapcsolatban így az adatközlők közül többen meg is jegyezték, hogy „egyre elterjedtebb”, „kikerülhetetlen”.

A *pilótaprogram*mal kapcsolatban az adatközlők igen változatos találgatásokkal éltek (l. 6. pont), viszont ez volt az a neologizmus, amelynél a legkisebb arányban

(0%–18,75%) adtak meg legalább egy jellemzőt. Ezzel korrelálni látszik attitűdjük is: az adatközlőknek mindössze 1,79%-a vélekedett pozitívan a szóról, akik pedig negatív véleményüket hangsúlyozták (7,14%), elsősorban azt emelték ki, hogy a szó „erőltetett", „lehetne rá jobb magyar megfelelőt használni".

Megállapítható, hogy az attitűdvizsgálat eredményeiből mindhárom szó esetében kimutathatóvá vált a hipotézisben megfogalmazott összefüggés.

9. Összefoglalás

A dolgozat olyan releváns jellemzőket, korcsoport-specifikus különbségeket mutatott be napjaink három neologizmusával kapcsolatban, amelyek az adatközlők értelmezési és befogadási folyamatait tükrözik. A kapott adatok segítségével képet alkothatunk a vizsgált szavak megértéséről, a hozzájuk kapcsolódó nyelvhasználói attitűdről és e két jellemző összefüggéseiről úgy, hogy közben egy adott időpillanat nyelvhasználata is tanulmányozhatóvá válik.

Jegyzet

* A dolgozat a K 81315 számú, *Kognitív stilisztikai kutatás* című OTKA-pályázat keretében készült.

Irodalom

Benczes, R. 2006. *Creative Compounding in English. The Semantics of Metaphorical and Metonymical Noun-Noun Combinations.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Fauconnier, G. 1994 [1985]. *Mental Spaces.* Cambridge: MIT Press/Cambridge University Press.

Kövecses, Z. 2002. *Metaphor. A Practical Introduction.* New York: Oxford University Press.

Kövecses Z. 2005. *A metafora.* Budapest: Typotex Kiadó.

Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By.* Chicago/London: The University of Chicago Press.

Lehrer, A. 2003. Understanding trendy neologisms. *Rivista di Linguistica* 15. évf. 2. szám. 369–382.

Minya K. 2003. *Mai magyar nyelvújítás – szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Oxford English Dictionary http://www.oed.com

Sólyom R. 2009. Napjaink neologizmusainak mondatbeli értelmezése. In: Keszler B., Tátrai Sz. (szerk.) 2009. *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 257–265.

Sólyom R. 2012a. E- előtagú neologizmusaink szemantikájáról. In: Váradi T. (szerk.) 2012. *VI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia kötete.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 156–165.

Sólyom R. 2012b. Fórumszövegek vizsgálata: neologizmusok elemzése a szemantikai felépítés és a stílus szociokulturális rétegzettségének vonatkozásában. In: Tátrai Sz., Tolcsvai Nagy G. (szerk.) 2012. *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok.* Budapest: ELTE. 263–299.

Szathmári I. 2004. *Stilisztikai lexikon: stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Szathmári I. (főszerk.) 2008. *Alakzatlexikon: a retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Tolcsvai Nagy G. 2010. *Kognitív szemantika.* Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.
Ueding, G. (Hrsg.) 2003. *Historisches Wörterbuch der Rhetorik.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag. Band 6.
Van Gorp, H. et al. (eds) 2001. *Dictionnaire des Termes Littéraires.* Paris: Honoré Champion Éditeur.
Wales, K. 1990. *A dictionary of stylistics.* London and New York: Longman.

Tóth Enikő

A főnévi mutató névmások indexikális használatáról egy kísérlet kapcsán*

Kulcsszavak: mutató névmás, deixis, kognitív folyamat, elérhetőség, prominencia

1. Bevezetés

Dolgozatom célja a főnévi mutató névmások használatának vizsgálata a magyar nyelvben: azon tényezők előzetes feltárása, amelyek a magas és a mély hangrendű névmások közti választásban szerepet játszanak. A főnévi mutató névmások tanulmányozása a különböző nyelvekben nem új keletű, azonban csak napjainkban terjedt el a deixis kísérletes eszközökkel való vizsgálata. Meggyőződésem, hogy ez a megközelítési mód új meglátásokkal gazdagíthatja a deixisről való ismereteinket.

2. A vizsgált nyelvi jelenség

2.1. A deixis

A deixis az a mód, ahogyan a beszélők mind önmagukat, mind hallgatóikat elhelyezik a beszélgetés kontextusában. A deixis teszi lehetővé, hogy a beszélgetés résztvevői a közvetlen kontextus entitásaira utalhassanak, azaz embereket és egyéb dolgokat azonosítsanak a beszélgetés pillanatában őket körülvevő fizikai térben és időben (O'Keeffe et al. 2011: 36). A deixis nyelvi univerzálé, és kognitív szempontból is igen fontos jelenség, hiszen közvetlen kapcsolatot létesít a nyelv és a nyelven túli, fizikai valóság elemei között, azaz a deiktikus kifejezés része a főnévi csoport episztemikus lehorgonyzásának (Langacker 2002; a deixis funkcionális kognitív megközelítéséről l. Laczkó–Tátrai 2012).

A deixis egyik aspektusának, a térdeixisnek leggyakoribb kifejezőeszközei a főnévi mutató névmások (*ez/ezek*, illetve *az/azok*). A magas hangrendű névmásokat proximálisnak vagy közelre mutatónak, míg a mély hangrendűeket disztálisnak vagy távolra mutatónak nevezzük. A terminusok a főnévi mutató névmások használatának hagyományos megközelítésén alapszanak, vagyis azon a feltevésen, hogy a főnévi mutató névmások a közel-távol térbeli kategóriák jelölésére szolgálnak, a beszélő nézőpontjához viszonyítva (l. még Levinson 2004, O'Keeffe et al. 2011, Laczkó 2008). Ebben a tanulmányban kísérletes eszközökkel vizsgálom, hogy valóban a hagyományos megközelítésnek megfelelően választanak-e a beszélők a mutató névmások között, vagy más kognitív tényezők, úgymint az 'elérhetőség', illetve a 'relatív fontosság' is szerepet játszanak a választásban.

2.2. A főnévi mutató névmások

A magyar főnévi mutató névmásoknak önálló *(ez, az)* és nyelvileg kifejtő *(ez a könyv, az a könyv)* előfordulási formáját különböztetjük meg (Laczkó 2008). Ebben a tanulmányban ezt a két előfordulási formát együtt vizsgálom, azonban csak bizonyos használati módok esetén. A főnévi mutató névmás egy adott használatát deiktikusnak mondjuk, ha a nyelvi kifejezés az aktuális beszédhelyzet bizonyos összetevőire vonatkozik, ezt exoforikus használatnak is szokás nevezni. A főnévi mutató névmások deiktikus használatát (1) illusztrálja a kísérlet korpuszából (a '→' rámutató gesztus használatát jelzi).

(1) Instruktor: És most szedd le róla azt a kis kockát (→).

A nem-deiktikus használatot a szakirodalom általában endoforikus használatnak nevezi, ilyenkor nem az aktuális beszédhelyzet kontextusának bizonyos összetevőire, hanem magának a diskurzusnak egyes részeire történik utalás, mint (2)-ben. Ebben a tanulmányban azonban nem foglalkozom a főnévi mutató névmások nem-deiktikus használatával.

(2) Instruktor: [hosszabb utasítást ad] Ezt így meg lehet csinálni?

A főnévi mutató névmások deiktikus használatán belül további megkülönböztetést tehetünk, annak alapján, hogy a névmások használatát kíséri-e rámutató gesztus vagy sem.[1] Az első esetet indexikális használatnak nevezzük, míg a másodikat nem-indexikálisnak (Levinson 2004, O'Keeffe et al. 2011, Piwek et al. 2008). Lyons (1977) szerint az indexikális használat a főnévi mutató névmások használatának prototipikus esete, így ezek állnak jelen tanulmány fókuszában, elemzésemből a nem-indexikális használatokat kizárom. Ezen megszorítás miatt az alább ismertetett eredmények nem általánosíthatóak a térdeixis egészére.

3. A kísérlet

3.1. A vizsgált hipotézisek

A főnévi mutató névmások használatával kapcsolatban azt a hagyományos felfogást, miszerint a magas és mély hangrendű névmások közti választást a beszélőhöz viszonyított relatív távolság befolyásolja, több szerző megkérdőjelezte (l. például Enfield 2003, Piwek et al. 2008, Sidnell 2009, Jarbou 2010). Az itt bemutatott kísérlet egy előtanulmány, amelyben Piwek et al. (2008) holland nyelvre vonatkozó kísérletéből kiindulva két kognitív tényezőt vizsgáltam: az elérhetőséget és a relatív fontosságot. Először úgy véltem, hogy a beszélőhöz viszonyított közelség/távolság tényező vizsgálatára nem alkalmas az itt ismertetett kísérlet, hiszen, mint később látni fogjuk, a kísérletben minden tárgy a résztevőkhöz viszonylag közel helyezkedett el. Azonban az észt nyelvre vonatkozó, most is zajló hasonló kutatások során (Maria Reile, személyes kommunikáció) ezt is tesztelték, így én is megvizsgáltam az alábbi hipotézist:

1. hipotézis: Az indexikális magas hangrendű mutató névmásokat a beszélők a közel (karnyújtáson belül lévő) entitásokra való utalásra, míg az indexikális mély hangrendű névmásokat a beszélők a távol (karnyújtáson túl lévő) entitásokra való utalásra használják.

Az elérhetőséget számos szerző tanulmányozta, azonban nincs egységes elméleti kezelése. Ariel (2004) elemzésére és Strauss (2002) munkájára támaszkodva az elérhetőség alábbi munkadefinícióját alkalmaztam a kísérlet során:

- egy adott entitás *kevésbé elérhető*, ha a beszélő megítélése alapján a hallgató azt újnak, nem vártnak vagy fontosnak érzékeli, azaz a hallgató részéről erőfeszítést igényel a vonatkozás azonosítása;
- egy adott entitás *könnyen elérhető*, ha a hallgató számára már ismert, azaz a hallgató részéről nem igényel erőfeszítést a vonatkozás azonosítása.

Az elérhetőségre vonatkozó hipotézis Piwek et al. (2008) hipotézisét adaptálva a következő:

2. hipotézis: Az indexikális magas hangrendű mutató névmásokat a beszélők a kevésbé elérhető entitásokra való utalásra használják, míg az indexikális mély hangrendű névmásokat a beszélők a könnyen elérhető entitásokra való utalásra használják.

A relatív fontosság fogalma szintén nincs egzakt módon definiálva. Azonban a fontosság cél-orientáltnak tekinthető, azaz egy entitás, egy tény vagy egy esemény akkor fontos az ágens szempontjából, ha az közelebb viszi céljai eléréséhez (Piwek et al. 2008: 703). Ennek alapján a kísérletben a relatív fontosságot az alábbi módon kezeltem (Piwek et al. 2008: 709):

- egy entitás *fontos*nak minősül adott *t* időpontban, ha az instruktor arra kéri az építőt, hogy manipulálja azt a *t* időpontban, ugyanebben az időpontban minden más entitás a *nem fontos* címkét kapja.

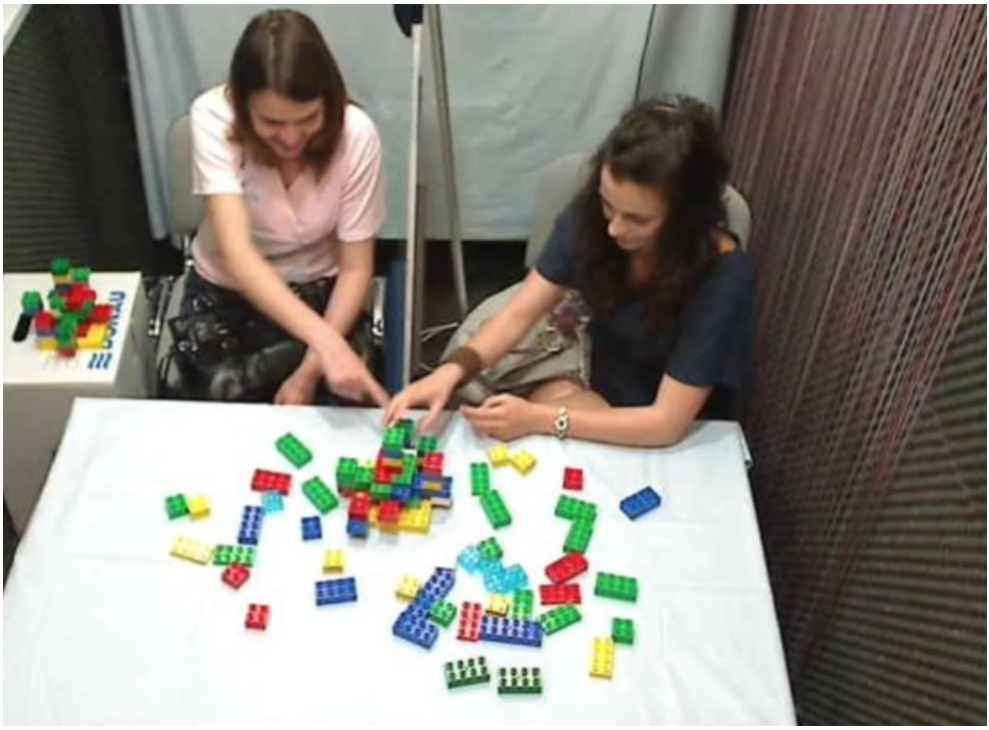
Az utolsó hipotézis szintén Piwek et al. (2008) kísérletéből kiindulva az alábbi:

3. hipotézis: Az indexikális magas hangrendű mutató névmásokat a beszélők az általuk fontosnak ítélt entitásokra való utalásra használják, míg az indexikális mély hangrendű névmásokat a beszélők a nem fontos entitásokra való utalásra használják.

3.2. Anyag és módszer

A hipotézisek vizsgálatára vonatkozó kísérlet során magyar anyanyelvű beszélők páronként egy ún. kontrollált dialógusjátékban vettek részt (l. Piwek et al. 2008). A párok egyik tagja az instruktor, a másik az építő szerepét töltötte be, LEGO DUPLO kockákkal dolgoztak. Feladatuk az volt, hogy egy kiinduló minta alapján, amit csak az instruktor látott, az instruktor utasításai alapján alakítsák át úgy az előttük lévő építményt, hogy az azonos legyen a mintával. Az instruktor csak utasításokat adhatott, nem nyúlhatott hozzá semmihez, azonban a résztvevők egy közös cél elérése érdekében együtt dolgoztak. A kísérletben 10 pár vett részt, a párok tagjait véletlenszerűen választottam ki. A résztvevők (9 nő és 11 férfi) mindannyian fiatal felnőttek voltak. A kísérlet körülményeit az 1. ábra (egy fénykép) szemlélteti. A kísérlet során létrejött párbeszédek

videón kerültek rögzítésre, majd ezeknek a főnévi mutató névmásokat tartalmazó részleteit később transzkribáltam.



1. ábra
A kísérlet kivitelezése

3.3. Eredmények

A rögzített párbeszédekben 727 főnévi mutató névmás fordult elő, ezek közül a deiktikusan használt névmások száma 566 volt. Ez a kategória tovább bontható aszerint, hogy használtak-e a beszélgetés résztvevői mutató gesztust (indexikális használat: 456 db) vagy sem (nem-indexikális használat: 110 db). Ezek magas, illetve mély hangrendű névmási csoportokra való osztása a vizsgált tényezők szerinti megoszlásban az 1. táblázatban látható.

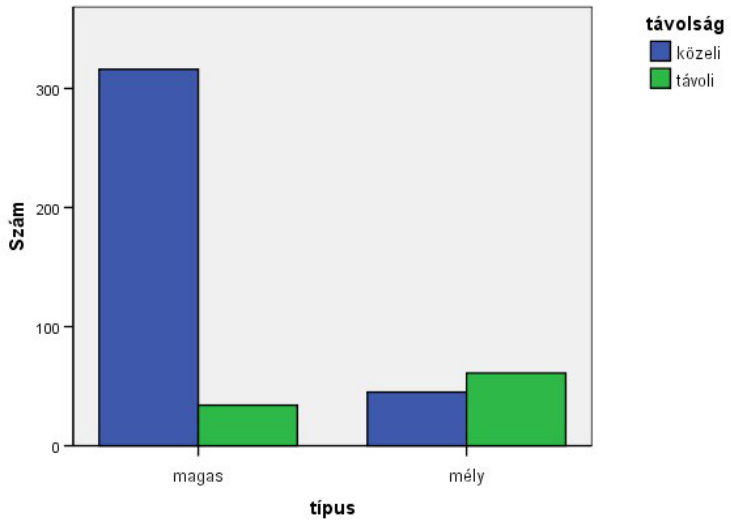
Az eredmények értékelése a χ^2-próba segítségével történt. Az első hipotézist a próba alapján megtartjuk, az eredmény szignifikáns ($\chi^2(1) = 112{,}865$, $p < 0{,}001$). Az elérhetőségre vonatkozó adatok elemzése alapján a második hipotézist elvetjük, a próba nem szignifikáns ($\chi^2(1) = 1{,}421$, $p = 0{,}233$), azaz a könnyen, illetve kevésbé elérhető entitások és a magas, illetve mély hangrendű névmások választása között nem igazolható összefüggés. A harmadik hipotézis vizsgálatakor szignifikáns eredményt kapunk ($\chi^2(1) = 28{,}168$, $p < 0{,}001$), azonban nem az elvárt módon.

1. táblázat
A főnévi mutató névmások előfordulása a kísérlet korpuszában

Indexikális használat				Nem-indexikális használat	
Magas hangrendű		Mély hangrendű		Magas hangrendű	Mély hangrendű
350		106		26	84
Közel	Távol	Közel	Távol		
316	34	45	61		
Könnyen elérhető	Kevésbé elérhető	Könnyen elérhető	Kevésbé elérhető		
175	175	46	60		
Fontos	Nem fontos	Fontos	Nem fontos		
89	261	56	50		

4. Az eredmények elemzése

A közelség/távolság tényezőre vonatkozó hipotézist igazoltuk, vagyis a magyar nyelvben kapcsolat mutatható ki a főnévi mutató névmások használata és a beszélőtől való relatív távolság között: a magas hangrendű névmásokat elsősorban a beszélőhöz közel lévő entitásokra való utaláskor használták a beszélők. Ahogy arra már rámutattam, ebben a kísérletben minden tárgy viszonylag közel helyezkedett el a résztvevőkhöz, ez magyarázhatja azt, hogy az indexikális főnévi mutató névmások között igen nagy számban szerepeltek a magas hangrendűek (76,7%).



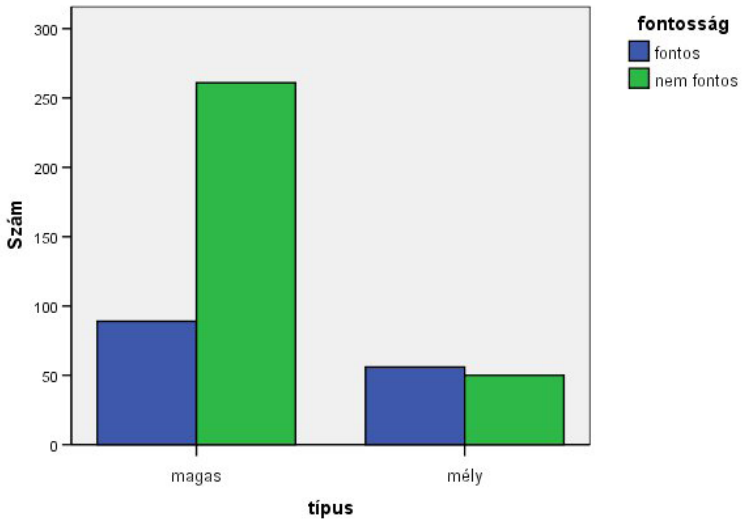
2. ábra
A főnévi mutató névmások eloszlása a távolság függvényében

Mindazonáltal, ahogy azt a 2. ábrán is láthatjuk, vannak olyan esetek, amikor a beszélők magas hangrendű névmást használtak távolra mutatásra, illetve olyan entitásra utaltak mély hangrendű névmással, amely mindkét beszélőhöz közel helyezkedett el. Ilyenkor a közelség/távolság tényezőt nyilván valamilyen más tényező írja felül. Sőt, olyan eset is előfordult, amikor ugyanarra az entitásra ugyanaz a beszélő ugyanabban a kontextusban egymás után magas, illetve mély hangrendű, rámutató gesztussal kísért névmást használva utalt. Egy ilyen párbeszédtöredék szerepel (3)-ban.

(3) Instruktor: Vedd le a pirosat, mert az itt volt.
Építő: Melyik pirosat, ezt (→)?
Instruktor: Nem, azt (→) ott, ezt (→). [ugyanarra az entitásra mutat]
Építő: Ezt a pirosat (→)? De alatta van.

Jarbou (2010), aki a jordániai arab nyelvben vizsgálta a mutató névmások használatát, amellett érvel, hogy ilyenkor a beszélő kontextusra vonatkozó percepciója változik meg, vagy a beszélő úgy véli, hogy a hallgatónak a referenshez való viszonya módosul. (3) esetében az első eset áll fenn, mert a beszélő megváltoztatja a pozícióját, azaz közelebb hajol.

A várakozással ellentétben a magyar nyelvben nincs összefüggés a magas és a mély hangrendű névmások, valamint az elérhetőség között, vagyis a második hipotézist elvetjük. Az elérhetőséggel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy Jarbou (2010) Piwek et al. (2008) eredményeinek ellentmondó hipotézist igazol a beszélt arab nyelvre vonatkozóan, spontán adatgyűjtéssel történő vizsgálat során. Az elérhetőség kognitív tényező hatása a mutató névmások használatára tehát további kutatást igényel, amely a munkadefiníció pontosítását is magában foglalja.



3. ábra
A főnévi mutató névmások eloszlása a relatív fontosság függvényében

A harmadik hipotézist illetően úgy tűnik, hogy a magyar nyelvben a relatív fontosság befolyásolja a főnévi mutató névmások használatát, azonban nem az előre jelzett módon, azaz a tesztalanyok a magas hangrendű névmásokat nem a fontos, hanem inkább a nem fontos entitások esetén választották. (l. 3. ábra). A fontosság fent használt definíciója túlságosan feladat-specifikusnak minősíthető, így további kísérletekre van szükség, amelyek a fontosság egy általánosabb definíciójára épülnek.

5. Összegzés

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a kísérletek segítségünkre lehetnek a főnévi mutató névmások használatát befolyásoló tényezők feltárásában, illetve fontos adalékokkal szolgálhatnak a jelenleg is zajló nemzetközi kutatásokhoz. A nemzetközi szakirodalomban ugyanis egymásnak ellentmondó feltételezéseket találunk a névmások használatát befolyásoló tényezők vonatkozásában. Piwek et al. (2008) elutasítja a hagyományos közel/távol feltételezést az elérhetőség javára a holland nyelvben, ezzel szemben Luz és Van der Sluis (2011) inkább a közel/távol hipotézis mellett érvel a holland, a portugál és az angol nyelv esetében. Hasonló eredményre jut Coventry et al. (2008) egy angol és spanyol nyelvű kísérlet kapcsán.

Az ismertetett kísérlet előtanulmánynak tekinthető a főnévi mutató névmások használatára vonatkozóan a magyar nyelvben. További kutatások során a jelen kísérlet többféle irányba kiterjeszthető, például más kísérleti módszerek használatával, más tényezőkre vonatkozó hipotézisek tesztelésével, más nyelvekkel való összehasonlító vizsgálattal vagy az indexikális esetekre való megszorítás elhagyásával és a tekintet irányultságának figyelembevételével, annak érdekében, hogy a deiktikus elemek viselkedését minél alaposabban feltárjuk.

Jegyzetek

* Ezúton szeretném megköszönni Borbély Anikó, Kiss Hermina és Földesi András segítségét a kísérlet lebonyolításában, illetve a tanulmány névtelen lektorának hasznos megjegyzéseit, tanácsait.

[1] Az indexikális használat ebben a tanulmányban csupán a kézzel történő rámutatást foglalja magában. A tekintet irányultságának, illetve egyéb gesztusoknak a vizsgálata (pl. fej) további kutatások tárgya lehet.

Irodalom

Ariel, M. 2004. Accessibility Marking: Discourse Functions, Discourse Profiles, and Processing Cues. *Discourse Processes* 37. évf. 2. szám. 91–116.

Coventry, K. R. et al. 2008. Language within your Reach: Near-far Perceptual Space and Spatial Demonstratives. *Cognition* 108. évf. 3. szám. 889–895.

Enfield, N. 2003. Demonstratives in Space and Interaction: Data from Lao Speakers and Implications for Semantic Analysis. *Language* 79. évf. 1. szám. 82–117.

Jarbou, S. O. 2010. Accessibility vs. Physical Proximity: An analysis of exophoric demonstrative practice in Spoken Jordanian Arabic. *Journal of Pragmatics* 42. évf. 11. szám. 3078–3097.

Laczkó K. 2008. A mutató névmási deixisről. In: Tolcsvai Nagy G., Ladányi M. (szerk.) 2008. *Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 309–347.

Laczkó K., Tátrai Sz. 2012. Személyek és/vagy dolgok. A harmadik személyű és a mutató névmási deixis a magyarban. In: Tolcsvai Nagy G., Tátrai Sz. (szerk.) 2012. *Konstrukció és jelentés. Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására.* Budapest: ELTE. 231–258.

Langacker, R. W. 2002. Deixis and Subjectivity. In: Brisard, F. (ed.) 2002. *Grounding. The Epistemic Footing of Deixis and Reference*. Berlin: Mouton de Gruyter. 1–28.

Levinson, S. C. 2004. Deixis and Pragmatics. In: Horn, L., Ward, G. (eds) 2004. *The Handbook of Pragmatics.* Oxford: Blackwell. 97–121.

Luz, S., Van der Sluis, I. 2011. Production of Demonstratives in Dutch, English and Portuguese Dialogues. In: Gardent, C., Striegnitz, K. (eds) 2011. *Proceedings of the 13th European Workshop on Natural Language Generation.* Stroudsburg: Association for Computational Linguistics. 181–186.

Lyons, J. 1977. *Semantics.* Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Keeffe, A. et al. 2011. *Introducing Pragmatics in Use.* New York: Rutledge.

Piwek, P. et al. 2008. 'Proximal' and 'distal' in Language and Cognition: Evidence from Deictic Demonstratives in Dutch. *Journal of Pragmatics* 40. évf. 4. szám. 694–718.

Sidnell, J. 2009. Deixis. In: Verschueren, J., Östman J. (eds) 2009. *Key Notions for Pragmatics.* Amsterdam: John Benjamins. 114–138.

Strauss, S. 2002. *This*, *that*, and *it* in Spoken American English: a Demonstrative System of Gradient Focus. *Language Sciences* 24. évf. 2. szám. 131–152.

Tóth M. Zsombor

Zene és szöveg

Dalszövegek retorikai elemzése

Kulcsszavak: dalszöveg, irodalmi határterület, retorikai elemzés, reflektív tanítás, szociolingvisztika

1. Bevezetés

A megelőző korokhoz képest napjainkra megváltozott az irodalom platformja – változásra késztetve a társadalmat olvasási, nyelvhasználati szokásait tekintve. Változik az anyanyelvi nevelés háttere, átértékelődnek a különböző réteg- és csoportnyelvek szerepei (Antalné 2003), és a vizsgálatuk során alkalmazandó szempontok is. A szociolingvisztikai szempont azért fontos, hogy a tanár „jobban megismerje tanítványait, s jobban tudjon a differenciálással bánni" (Adamikné 2001: 294). A kétszintű érettségi bevezetése, a tananyagok átalakítása megváltoztatta a hagyományos képzési formákat, de változtak a diákság elvárásai is. Ezeknek úgy lehet megfelelni, ha a tanár a tananyagot diákjai sajátosságainak és tudásának megfelelően alakítja.

Írásom rámutat, hogyan emelhetők be a dalszövegek és – akár retorikai – elemzésük a középiskolai (irodalom)tanításba. Elméleti hátterében kitér a nyelvhasználatban és az irodalmi nyelvben beállt változásokra, az irodalom társadalmi szerepére. Elhelyezi a dalszöveget az irodalmi műfajok, a retorikai elemzést az ismert műelemzési módszerek között. Az elmélet gyakorlatban történő szemléltetésére arra vállalkozik, hogy vázolja a *Most múlik pontosan* c. dal szövegének komplex, retorikai elemzési lehetőségeit.

2. Elméleti háttér

2.1. Irodalom

Az irodalom a legtágabb értelemben minden valamilyen formában és hordozón rögzített írott szöveg. A szűkebb értelmezés a nyelvhasználat sajátos módját képviselő írott/nyomtatott szövegekre korlátozódik. Egy még korlátozóbb felfogás szerint az irodalom körébe csak esztétikailag és etikailag „értékes" művek tartoznak, ez azonban az „érték" fogalmának meghatározását s további kérdéseket vethet fel.

2.2. Irodalmi nyelv

Az irodalom alapvető társadalmi funkciót tölt be, bár a társadalom működtetésében konkrét szerepe nincs. Hosszú ideig az irodalom a valóság nyelvi reprezentációjának egy módjaként jelent meg – ebben a megközelítésben az irodalmi és nem irodalmi

nyelvhasználat a célt tekintve nem különbözött egymástól, így az irodalmi és a köznyelv problémái többé-kevésbé azonosak voltak.

A 18. század második felétől az irodalmi ábrázolásban egyre jelentősebb szerepet kapott az ember belső világa, de e tekintetben a nyelv eszköztára hiányosnak bizonyult. Az irodalmi kifejezés igénye az emberi tudat egyre újabb területeit hódította meg a nyelvi kifejezés számára. Ezeknek a verbalizációs eljárásoknak a nem irodalmi nyelvhasználatban is alkalmazhatónak bizonyult része a szépirodalomból átment a mindennapi nyelvhasználatba. A felvilágosodás korában egységesülő magyar társalgási nyelv alapja az igényes szépirodalmi írásbeliség volt (Bárczi 1996: 327).

Az irodalmi és a köznyelv egymáshoz képesti aránya az egyes művekben meghatározhatja a művek megítélését, szépirodalmi kánonba való beemelését is.

2.3. A dalszöveg mint irodalmi műfaj

A zene és az irodalom összefonódása a kezdetektől való, a „legvalószínűbb feltevés szerint a versformák eredete a munkadalokhoz és a mágikus szertartások énekelt-táncolt szöveges előadásaihoz vezethető vissza" (Szepes–Szerdahelyi 1981: 25). A dalszövegek az irodalomtörténetileg hitelesített szóhasználat szerint „énekelt versek". Vers és dal egyjelentésű volta a reneszánsz táján változott meg, de „ezt követően sem szűnt meg, bizonyos formákban pedig ma is él" (i. m. 25).

A dalszövegek – bár bizonyos költészettani normáknak korlátozottan felelnek csak meg – korunk talán legfontosabb szövegtípusai: társadalmi mondanivalót (is) közvetíthetnek, és tömegek gondolkodását befolyásolhatják. A dalszövegek szerzőire költőkként tekinthetünk, hiszen a hagyományos irodalomfelfogás szerinti költőkhöz hasonlóan „tehetséggel bírnak arra, hogy élményeiket szavakba sűrítsék, (…) úgy, hogy a szavakból összeállt szöveg másokban is az övéihez hasonló élményeket hívjon életre, s akiknek ez a nyelvi tehetsége (…) az emberi érzésekre való nyitottsággal párosul" (Kádárné 1997: 12).

2.4. Elemzési szempontok dalszövegek elemzéséhez

Az elemzés alapművelet, melyet a diákság többsége sajnos kötelességként él meg. A szövegek olvasása, hallás utáni befogadása során mindenképpen értelmezzük azokat. A dalszövegek elemzésekor alkalmazhatjuk a lírai művek esetében alkalmazandó szempontokat: vizsgálhatjuk a dalszöveg címét, témáját, a lírai én, a művilág jellemzőit. Elemezhetjük a szerkezetet, a poétikai eszközöket, a dalszöveg által kifejezett világképet. A műfaji besorolás is jelentőséggel bírhat, de vizsgálhatjuk a dalszöveg helyét (a zeneszerző/előadó életében, a korban, a zene-, ill. kultúrtörténetben) és intertextuális kapcsolatrendszerét (vö. Genette 1996) is. Ez lényegében megegyezik a hermeneutika *explication de texte* (szövegmagyarázat) módszerével (Adamik 2010: 821). Ha az elemzés során a művekről, a művek keltette élményről szólunk, akkor a *reader response* szövegelemzési irányzatot képviseljük, mely az olvasónak a műre adott reakcióit veszi figyelembe (vö. Adamikné 2006: 455–530). Amennyiben a tanulókat a szerző és a művet befogadó közösség figyelembevételével „visszavisszük a szöveghez", retorikai elemzést hajtunk végre (Corbett 1969).

A dalszövegek esetében ezek az elemzési törekvések a fiataloknak nem eshetnek nehezükre, hiszen „e korcsoport minden tagja – ahol és amikor lehet – zenét hallgat, a fiatalok kultúrája a zene mentén strukturálódik" (Szapu 2002: 72). Az együttesek a rajongótáboruk „szócsövei", a fiatalok számára a zene az önkifejezés sajátos formája (Héjjas 2004). Teljes azonosulásról azonban csak bizonyos csoportok és zenei stílusok esetében beszélhetünk, ahogy a dalszövegek között is találhatunk „fércműveket", melyek (szép)irodalmi elemzéséről felesleges beszélnünk.

2.5. A retorikai elemzés

A retorika mesterség, művészet, de gyakorlat is. A retorikai elemzés igénye egyidős a retorika keletkezésével, a retorikai szempontú szövegelemzés a retorika egész rendszerét szem előtt tartja, hiszen annak ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy „mások beszéd- és írásművét értelmezhessük: feltárhassuk benne a hamisat és az igazat" (Adamik 1998: 47). A retorikai elemzés a modern retorika fő feladata.

A retorikai elemzés lehet kvalitatív – például a Toulmin-modell (Bencze 2003: 13–29) vagy a Kenneth Burke szerinti szerkezeti elemzés, melynek során a stíluseszközöket szerkezetbe ágyazva vizsgálhatjuk, rámutatva funkcionalitásukra (Burke 1968: 123–183) – és kvantitatív módszerű is. A retorikai elemzés lényege a retorikai gondolkodás, a stílus és a szöveg külső megjelenésének/előadásmódjának megállapítása. Kiegészíti a szövegértő olvasás grammatikai és pragmatikai szempontjait (Adamikné 2011). A retorikai kritika a megismerést szolgálja (Perelman 1977/1982), a gyakorlatban maximálisan hasznosítható.

3. A *Most múlik pontosan* c. dalszöveg elemzése

Kiss Tibor, a Quimby zenekar énekes-dalszerzője dalának (1) elemzésekor a diáksághoz közel álló, kortárs szöveget vizsgálhatunk – a klasszikus retorika rendszerét követő lépésekbe új, az eredetieket árnyaló szempontokat építve. A dalról sok értelmezés született, melyek a különböző interpretációk (pl. a Csík zenekaré (2) az *Ez a vonat, ha elindult, hadd menjen…* c. lemezen (2008), Janicsák Vecáé (3) *Az első X* c. lemezen (2010)) miatt gyakran ellentmondásosak. Az eredeti szöveg (1) (kiemelések tőlem):

(I.) most múlik pontosan
engedem hadd menjen
szaladjon kifelé belőlem gondoltam egyetlen
nem vagy itt jó helyen
nem vagy való nekem
villámlik mennydörög
ez tényleg szerelem

(II.) látom hogy elsuhan **felettem egy madár**
tátongó szívében szögesdrót csőrében szalmaszál
magamat ringatom
míg ő landol **egy almafán**
az Isten kertjében
almabort inhalál

(III.) vágtatnék tovább veled az éjben
az **álmok foltos indián lová**n
egy táltos szív remeg a konyhakésben
talpam alatt sár és ingovány

(IV.) azóta szüntelen
őt látom mindenhol
meredten nézek a távolba
otthonom kőpokol
szilánkos mennyország
folyékony torz tükör
szentjánosbogarak
fényében tündököl

(V.) egy indián lidérc kísért itt bennem
szemhéjain rozsdás szemfedő
a tükrökön túl fenn **a fellegekben**
furulyáját elejti egy angyalszárnyú kígyóbűvölő

3.1. A dalban (1) **a retorikai szituáció** mindhárom eleme (vö. Cooper 1989: 20–31) megvan: a *szükség* a zenekar aktív jelenléte, az alkotás szüksége. A *hallgatóság* a zenekar rajongótábora, ill. a (magyar) társadalom egésze, a *kényszer* pedig a szövegíró életében kereshető: őszinte vallomás önsorsrontó életformájáról, az alkohol, a drogok ördögi köréről, ami által a dal erkölcsi példázatként is értelmezhető.

3.2. A **beszéd fajainak megállapítása** vitás kérdés – dalszövegek esetében a klasszikus, logikai alapú kategorizálás, a műfaji besoroláshoz hasonlóan nehézkes. A dalszöveg (1) a tanácsadó és a bemutató beszédek jellegzetességeit viseli magán, témáját tekintve egyaránt érzelmi, hangulati és gondolati. A Csík zenekar átiratában (2) ünnepi jelleget ölt, s az érzelem, a hangulat dominál Janicsák újragondolásában (3) is.

3.3. Bár számos felosztás-variáció ismert, a **beszédek**et általában három fő **rész**re tagolhatjuk. Kiss Tibor szövege öt versszakból áll: I. vsz. – *bevezetés*, II–IV. vsz. – *tárgyalás*, V. vsz. – *befejezés*. A feldolgozások e szerkezetet megváltoztatják: az V. versszak helyett a III. és IV. versszakot, de a Csík zenekar (2) a kezdő strófát is ismétli, s keretes szerkezetet hoz létre.

3.4. A **beszéd érvelésének elemzése** összetett művelet. Az eredeti dal (1) érvelése inkább érzelmi, a szerkezeti változtatások miatt a (2) és (3) feldolgozások érvelésében erősödik a logikai haladás. Az ismétlések segítik a szelektivitást: a hallgatóság a szónok szándékának megfelelően fogja fel az üzenetet. Ezért értelmezhetik sokan a dalt szerelmes-, ill. szakítóversként.

3.5. Fontos elemzési szempont lehet **a stílusnemek, a stíluserények megállapítása** is. A dalszövegben (1) minden stíluserény megmutatkozik: illően világos, a magyar nyelv szabályainak megfelel, kellőképpen ékes. A klasszikus stílusnemeknek számtalan stílusárnyalata létezik, melyeket tovább színezhet az alkotó/előadó egyénisége. Kiss Tibor fennkölt dalában gyönyörködtetve bizonyít s indít meg.

3.6. A dalszövegek zenével válnak teljes értékűvé, így **az előadásmód megállapítása** kiemelt szempont lehet elemzésükkor. A zene a nyelvhez hasonlóan kommunikál, egymáshoz kapcsolódó összetevőkön és ezek artikulált előadásmódján alapul. A zeneműveket elemezhetjük a szónok feladatai szerint, a zenei előadás a szónokéhoz hasonlatos (vö. Adamik 2010: 1292–1297). A Quimby zenekar jellegzetes hangzásával (karakteres férfiének, „koszos" gitárhangzás, fúvósok, vonósok) életre keltett sejtelmes, bizarr szövegvilág (1) a feldolgozásokban a női ének, a beemelt népi motívumok és hangszerek hatására a táncházak, fonók örömzenéjévé (2), a zongora és a hegedű házasításával pedig szerelmi balladává (3) vált. A szöveg írott formájában (1) a központozás hiánya az értelmezési lehetőségek számát növeli.

3.7. A dalszövegek esetében az előadásmóddal szorosan összefügg **a hallgatóságra tett hatás**, ami alapján Kenneth Burke a forma öt típusát határozta meg: *szillogisztikus, kvalitatív haladás, konvencionális, ismétlődő, alkalmi vagy kisebb formák* (vö. Burke 1968: 123–183). Az eredeti dalban (1), ill. a (2) és (3) interpretációban a *kvalitatív haladás* (ti. az elmét egyik pszichológiai állapotától a másikig hullámzó vagy egyenes vonalon vezeti a szöveg) eltérő. Lélekemelő a szöveg intertextuális jellege, az áthallások (a dalszövegben aláhúzással kiemelve): megidéződik a bibliai Éden, József Attila (II. vsz.), ill. Juhász Gyula *Anna örök* c. verse (IV. vsz.). Az *ismétlődő forma* kreatív redundanciával közvetít egy gondolatot (lásd 3.3.). Az eredeti *nyitóformula*, vagyis az I. vsz. a (2) feldolgozásban *záróformula*ként is funkcionál, új értelmet adva a dalnak. *Gondolatalakzatok* alig, *szóképek* (a dalszövegben félkövérrel kiemelve) annál nagyobb számban fordulnak elő.

A dalszerző *költői eszköztár*ának, dalszövegeiben a *konvencionális formák*nak (tér- és időbeli, ok-okozati stb. elrendezés) elemző bemutatása – ahogyan *éthosz*ának vizsgálata is – kiterjedtebb kutatás anyaga lehet.

A hallgatóságra gyakorolt hatás „mérhető" a dal(szöveg) népszerűségén – Kiss Tibor szerzeménye hatásos, hiszen széles körben ismert slágerré vált megszületése óta.

4. Összefoglalás

A dalszövegek elemzése során a diákok túlléphetnek a tananyag passzív befogadásán – így újraértelmezhető a magyartanárok szerepe, melyet a kritikai gondolkodás, valamint a konstruktív, befogadásközpontú tanítás napjainkban egyaránt megkíván. Változás nem a modern taneszközök használatától várható, sokkal inkább a tanulási helyzetek, módszerek újjászervezésétől és a tanárok reflexivitásra és az önreflexióra képessé tevő kompetenciáitól (Pethőné 2005: 60). A tanítás minősége, sikere alapvetően a pedagógusokon múlik.

A dalszövegek tanórákba emelése, elemzésük kiváló lehetőséget nyújthat az átjárásra a retorika és az irodalom, illetve más tantárgyak, társadalomtudományok között, rámutathat a retorika szerepére az anyanyelv oktatásában és használatában.

Irodalom

Adamik T. 1998. A szöveg értelmezése. In: Havas L. (szerk.) 1998. *Bevezetés az ókortudományba I.* Debrecen: KLTE BTK. 37–65.
Adamik T. (főszerk.) 2010. *Retorikai lexikon*. Pozsony: Kalligram.
Adamikné Jászó A. 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig.* Budapest: Trezor.
Adamikné Jászó A. 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor.
Adamikné Jászó A. 2011. A szövegértő olvasás fejlesztésének új lehetősége: a retorikai elemzés. *Könyv és Nevelés* 13. évf. 4. szám. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_szovegerto_olvasas_fejlesztesenek_uj_lehetosege_a_retorikai_elemzes (Letöltés ideje: 2012. július 15.)
Antalné Szabó Á. 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 12. évf. 4. szám. 407–427. http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1274/127405.pdf (Letöltés ideje: 2012. augusztus 25.)
Bárczi G. 1996. *A magyar nyelv életrajza*. Budapest: Gondolat.
Bencze L. 2003. Stephen Toulmin és a bizonyítás természete. In: Adamikné Jászó A., Aczél P. (szerk.) 2003. *A modern retorikai bizonyítás.* Budapest: Trezor. 13–29.
Burke, K. 1968. *Counter-statement.* Berkeley: University of California Press.
Cooper, M. 1989. *Analyzing public discourse*. Illinois–Prospect Heights: Waveland.
Corbett, E. P. J. (ed.) 1969. *Rhetorical Analyses of Literary Works.* London–Toronto: Oxford University Press.
Genette, G. 1996. Transztextualitás (ford.: Burján M.). *Helikon* 1–2. 82–90.
Héjjas B. 2004. A fiatalok társadalomképe dalszövegek tükrében. In: Pászka I. (szerk.) 2004. *A látóhatár mögött. Szociológiai tanulmányok.* Szeged: Belvedere Meridionale. 11–52.
Kádárné Fülöp J. 1997. Irodalmi kánon és magyar pesszimizmus. *Magyartanítás* 5. 12–17.
Perelman, Ch. 1977/1982. *The realm of rhetoric*. London: University of Notre Dame Press.
Pethőné Nagy Cs. 2005. *Módszertani kézikönyv.* Budapest: Korona.
Szapu M. 2002. *A zűrkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Budapest: Századvég.
Szepes E., Szerdahelyi I. 1981. *Verstan*. Budapest: Gondolat.

Forrás

Quimby: *Most múlik pontosan*. Zene és szöveg: Kiss Tibor. *Kilégzés* c. lemez (2005) http://www.quimby.hu/?p=lemez&id=15#5 (Letöltés ideje: 2012. július 20.)

VINCZE KATALIN

A rövidített szóalakok funkciói a német és a magyar nyelvben

Kulcsszavak: szóalkotás, rövidítés, nyelvi ökonómia, szemantikai intranszparencia, a lexikon gazdagítása

1. Bevezetés

A hétköznapi beszédben és írásos kommunikációban sokszor fontos szempont, hogy tömören és időtakarékosan fejezzük ki magunkat, ezért ha ismerjük is a rövid formák eredeti teljes alakját, inkább a rövidített szóalakot választjuk.

A rövidítéses szóalkotás életképességének hátterében feltehetően az áll, hogy a kritikusok által kiemelt hátrányai mellett nagyobb súllyal esnek latba kommunikatív előnyei. Miért is használjuk a lexikai rövid formákat? Dolgozatomban erre a kérdésre igyekszem választ adni a rövidített szóalakok köznyelvben betöltött funkcióinak és alkalmazásuk előnyeinek bemutatásával. Vizsgálatom során a német nyelvből indultam ki, ahol a *Kurzwort*nak nevezett jelenség leírásával egy mára már önállósult diszciplína, a *Kurzwortforschung* foglalkozik.

A nyelvtípusok különbözősége ellenére számos hasonlóság mutatkozik a német és a magyar nyelv rövidüléssel járó szóalkotási módjai között. Ugyanakkor a magyar szóalkotástanban nincs olyan összefoglaló fogalom, mely megfelelne a *Kurzwort*nak, ezért a német formáknak megfeleltethető magyar szóalkotásokra a *rövidített szóalakok* megnevezést használom.

A továbbiakban tehát azokról a szóalkotási eljárásokról lesz szó, melyek során egy komplex teljes alakból rövidítéssel morfológiailag stabil, nemcsak írásban, hanem szóban is használt szóalakok jönnek létre, melyeknek létezik egy – legalábbis keletkezésük idején – velük alternatívan használható teljes alakja. Ilyen értelemben a német *Kurzwort*tal rokon vonásokat mutató magyar szóalkotási technikák a szórövidülés (és továbbképzése), a mozaikszó-alkotás, valamint az elvonás bizonyos esetei, melyeket egyes szerzők (pl. Grétsy 1976, Grétsy–Kovalovszky 1985) jelentéstapadás néven külön szóalkotásmódként tárgyalnak.

2. A rövidített szóalakok funkciói, használatuk okai és előnyei

2.1. Nyelvi ökonómia

A szóalkotástan e speciális területét kutató nyelvészek kivétel nélkül egyetértenek abban, hogy a rövidített szóalakok megalkotásának elsődleges motívuma az ökonomikus kifejezésmódra való törekvés (vö. többek között Bellmann 1980, Kobler-Trill 1994, Greule 1996, Steinhauer 2000, Barz 2005).

Hogy egy teljes alakot rövidítünk-e, függ annak hosszától és előfordulási gyakoriságától. Nyilvánvalóan leginkább akkor „éri meg" a rövid formát használni, ha előfordulási frekvenciája magas, hiszen egyébként csak egy további lexikai egységet kellene megjegyeznünk és használnunk, ami nem szolgálná a nyelvi gazdaságosságra törekvést.

2.2. Új szóalkotási lehetőségek

Rövidített szóalakokkal létrehozhatók olyan kompozitumok is, melyek a teljes alakokkal lehetetlenek lennének, például: *ZDF-Programm – *Zweites-deutsches-Fernsehen-Programm*. Hasonló magyar példák: *ELTE-tanrend, MÁV-menetrend.* De áttekinthetőbbek azok a konstrukciók is, amelyek esetében a teljes alakkal is alkotható szóösszetétel, például: *Postleitzahlenverzeichnis > PLZ-Verzeichnis*, *tuberkulózisoltás > tbc-oltás.* A *Kurzwort*-változatok nemcsak a lexikai, hanem a szintagmatikus varianciát is gazdagítják, hiszen a – főként kötőjeles – kompozitumok létrehozásával egyszerűsíthető számos frazeolexéma is, például: *Antrag auf Unterstützung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz > Antrag auf BAföG > BAföG-Antrag* (Bellmann 1980: 374). Sőt, akár mondatok is válhatnak szóösszetétel részévé: a magyar ifjúsági nyelvben ismert *BMV-leves* kifejezés betűszava egy mondat *(Bele minden vacakot!)* rövidített formája. A magyar nyelvben különösen sok az olyan összetett szó, amelynek előtagja elvonással vagy rövidüléssel keletkezett: *becsszó,* közalkalmazott, *sebváltó* stb. Az elvonással létrejött szóalakok többségét önállóan nem is használjuk, csak szóösszetételben fordulnak elő (vö. Keszler 2000: 323).

A rövidített szóalakok derivációs képessége ugyan korlátozottabb, de találkozhatunk ilyen példákkal is. A német nyelvben elsősorban a *-ler (FDJler, CDUler, PDSler),* valamint az *-i (Studi < Student/in)* és az *-o (Anarcho < Anarchist)* toldalékokkal képezhető *Kurzwort*ból főnév. Szófajváltásra nagyon kevés példa van, a *-mäßig* és a *-haft* szuffixummal képzett melléknéveket említik csupán (pl. *TÜV-mäßig, kripohaft*). A rövidített szóalakból képzett igék Kobler-Trill (1994: 193) szerint még kevésbé jellemzőek, csupán néhány szaknyelvi kifejezésről van tudomása, például: *CTen ('jemanden mit dem CT untersuchen')*, *dinen ('normen' aus DIN)*. Köznyelvi példaként említhetjük még a *simsen* és a *mimsen (eine SMS/ MMS schicken)* igéket.

A magyar nyelvben ugyanakkor számos példát találunk különböző szófajú, rövidített szóalakokból képzett szavakra. A főnévképzők közül különösen produktívak az *-i, -csi, -ci, -si, -u, -kó* valamint az *-ó/-ő* kicsinyítő képzők. Ezek – a német *-i* és *-o* szuffixumokhoz hasonlóan – gyakran kapcsolódnak csonkolt szótőhöz (vö. Ladányi 2007: 65), például: *ubi, dolcsi, baci, fizu, protkó, fridzsó*. Az *-s* és *-ság/-ség* denominális nomenképzők is járulhatnak rövidített szóalakokhoz: *AIDS-es, AIDS-esség, tbc-s/ tébécés, közértes*. Melléknéveket is képezhetünk betűszavakból, szóösszevonásokból és egyéb mozaikszókból egyaránt: *ENSZ-beli, TDK-s, áfás, matfizes, fideszes, albavolános.* A magyar nyelvben nem ritkák a rövidülésekből képzett igék sem, különösen termékenyek az *-l* és a *-z* denominális igeképzők: *maszekol, tévézik, trolizik, BMX-ezik*. Előfordul továbbá az is, hogy a továbbképzett szórövidülésekből képezünk igéket: *szolizik, talizik, telcsizik* (vö. Ladányi 2007: 109).

2.3. A szemantikai intranszparenciához kapcsolódó funkciók

A gyakran komplex, viszonylag erősen motivált teljes alakok megrövidülése a morfoszemantikai motiváció csökkenésével vagy elvesztésével jár, a demotiváció ugyanakkor előnyt is jelenthet.

Eufemizmusként használják például a német *FKK (< Freikörperkultur)* betűszót (Kobler-Trill 1994: 195) vagy a magyar szlengben a *detox (< detoxikáló)* rövidülést, melynek tulajdonképpen már a teljes alakja is „elfedő hatású" azáltal, hogy idegen szót használunk a *kijózanító* helyett.

„Asszociációktól mentes" kommunikáció a rövidítés célja (elsősorban szakemberek között) azokban az esetekben is, amikor a szó hossza egyébként nem feltétlenül indokolná a rövidített szóalak használatát, általa viszont leplezhető a teljes alak jelentése: például *CA (< Carcinom)* és *Tbc (< Tuberkulose)* az orvosi szóhasználatban. A magyarban is ismert a *tbc* mozaikszó, és gyakori más betegségek latin nevének rövidített formában való használata is, például *SM* (< *sclerosis multiplex*). Ilyenkor egyfajta kódolt nyelvhasználat is lehet a cél – az adott példák esetében az egészségügyi személyzet részéről betegek jelenlétében. A jogi szaknyelvben pedig a túl hosszú és részletesen leíró törvénynevek teszik szükségessé a szakemberek közötti kommunikációban a rövidítést. A *2004. évi CXL. törvény a közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól* teljes név helyett használt *KET* például csak a szakzsargonban ismert és használt, és lehetővé teszi, hogy a teljes név minden részletének felidézése nélkül referáljanak az adott dokumentumra.

A megrövidült lexikai egység transzparenciájának csökkenésével vagy elvesztésével lehetővé válik a predikációmentes referencia (vö. Bellmann 1980, Kobler-Trill 1994). Vagyis a rövid forma anélkül vonatkozhat a jelölt dologra, hogy bármiféle viszonyulást vagy tulajdonságot foglalna magába. A *Badische Anilin- und Sodafabrik* cégnév például csupán kettőt nevez meg a sok ezer gyártott termék közül, így tulajdonképpen hiányosan informál. A *Kurzwort*-variáns (*BASF*) viszont úgy referál a vegyi üzemre, hogy a teljes alakban explicit módon megnevezett, esetleg félrevezetőnek tekinthető névelemeket nem kell megneveznie. A magyar *Keravill* (*Kerékpár-, Rádió- és Villamossági Kiskereskedelmi Vállalat*) történelmi nevet átvevő cég, a *Keravill Nagy- és Kiskereskedelmi Rt.* profilja hasonló az elődjéhez, árukínálata azonban változott az idők során: ma már elsősorban elektronikai felszereléseket, háztartási gépeket, informatikai cikkeket forgalmaznak.

Előfordul, hogy a már jól ismert rövidített szóalakhoz egy új teljes formát alkotnak: például a *Cebit/CeBIT* számítástechnikai vásár teljes neve 1970-ben *Centrum für Büro- und Informationstechnik* volt. Az idők során bővült a rendezvény profilja, így ma már *Centrum für Büro-, Informations- und Telekommunikationstechnik* a hivatalos elnevezése, a rövidített formát viszont megtartották (Barz 2005: 748). A remotiváció egy másik példája a *DIN* betűszó, mely eredetileg a ***D**eutsche **I**ndustrie**n**orm* rövidítése volt, ma viszont magát a szabványügyi hivatalt (***D**eutsches **I**nstitut für **N**ormung*) jelöli.

Fontos szempont lehet a jól ismert rövidített szóalak megőrzése még akkor is, ha az a mai teljes névből már nem vezethető le. A névmódosítások ellenére változatlan maradt a mozaikszói alak például a *TF* (*Testnevelési Főiskola,* ma: *Testnevelési Egyetem*) esetében.

2.4. A lexikon gazdagításának további lehetőségei

Gyarapodik a szókészlet a más nyelvekből átvett rövid formákkal is (pl. *AIDS, Laser, HIV*). Ezek olyan új jelentéshordozó egységei az átvevő nyelvnek, amelyekhez a befogadó nyelvben nem tartozik teljes forma. Olykor még jövevényszó voltuk is elhalványul, s ezt az írásmód megváltoztatása is mutatja, mint a *lézer* szó esetében a magyar nyelvben. Az idegen eredetű rövid változatok egyrészt lehetővé teszik, másrészt megkönnyíthetik a hétköznapi kommunikációt szakmailag nehéz tartalmakról: például az *FCKW* (< *Fluorchlorkohlenwasserstoffe*) betűszó segítségével laikusok is könnyebben beszélnek ezen gázok környezetkárosító hatásáról (Steinhauer 2001: 12).

Előfordul, hogy a rövidített szóalak olyan jelentéssel bővül, amivel a teljes forma nem rendelkezik. Így például a *Bafög* (< *Bundesausbildungsförderungsgesetz*) nemcsak a szövetségi képzési támogatásokat szabályozó törvény neve, hanem a törvény alapján kifizetett összeget is jelenti (metonimikus használat). Ehhez részben hasonló a magyar ö*nhiki* szóösszevonás, mely alapvetően az önhibáján kívül rövidített formája, valójában az önhibájukon kívül hátrányos helyzetbe került helyi önkormányzatok támogatási alapját jelenti.

A rövidített és az eredeti alakok mutathatnak stilisztikai és pragmatikai különbségeket. A rövid forma konnotatív jelentést is hordozhat: például a német *Sozi*, a magyar *szoci, komcsi* és *bolsi* szórövidülések használata többnyire lekicsinylő, pejoratív felhangot tartalmaz. A legtöbb rövidülés pedig egyértelműen a bizalmas szóhasználat (pl. *Zivi* < *Zivildienstleistender, akku* < *akkumulátor*) vagy a szleng (*tulaj*) körébe tartozik.

A rövidített szóalakok használói elhatárolódhatnak sajátos szóhasználatukkal más csoportoktól. Ennek egyúttal szolidarizáló, csoport-integráló hatása is van. A rövidített alakok alkalmazásával kizárhatók a kommunikációból azok, akik nem tartoznak az adott csoporthoz, s egyúttal erősíthető az összetartozás érzése a csoporton belül. Ez a funkció természetesen szintén összefügg az intranszparenciával, hiszen ez tesz lehetővé a csoport tagjai számára egyfajta kódolt nyelvhasználatot.

2.5. Játékos, kreatív nyelvhasználat

A rövidítéses szóalkotás eredményezhet tréfás vagy különösen kreatív rövid formákat is. Jellemző példa a már létező lexikai egységekkel – elsősorban személynevekkel – homonim betűszavak alkotása. Ezeknek gyakorlatilag csak az írásmódja más: csupa nagybetűvel írjuk, például *LILI (< Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik), MANCI (< Magyar és Nemzetközi Cikkek).* Pozitív konnotáció ébresztése volt a cél az *ERFOLG* rövidített szóalak megalkotásával: úgy hoztak létre egy teljes alakot, hogy az *Erfolg* szóval homonim legyen a rövidített formája *(Ermittlungssystem für optimal lukrative Geldanlagen)* (Steinhauer 2001: 13). A magyar nyelvben sem ismeretlen ez a jelenség: a *Fiatal Demokraták Szövetsége* teljes névből alkotott *Fidesz* szóösszevonás egybeesik a 'hűség, megbízhatóság' jelentésű latin *fides* szó hangalakjával, ezáltal pozitív konnotációt kölcsönözve a rövidített formának.

Találkozhatunk már létező rövidített szóalakok átértelmezésével is, melynek célja olykor a betűszó tréfás-gúnyos elferdítése. A *DKW (< Deutsche Kraftwagenwerke)* megváltoztatott teljes alakja például *Das Krankenhaus wartet*, utalva ezzel a cég által gyártott gépjárművek megbízhatatlanságára (Kobler-Trill 1994: 198). A svéd bútoráruház-lánc nevének gúnyos német teljes alakja pedig: *(IKEA <) Idioten kaufen*

einfach alles. A *MÁV* szolgáltatásaival elégedetlen utasok *Mászunk Állunk Várunk*-ra módosították a vállalat nevét, az *FTC* focistáiban csalódott drukkerek pedig *Falábúak Tehetségtelenek Clubjá*nak keresztelték át csapatukat.

Előfordul, hogy reklámcélú „újraértelmesítés" történik: *AEG (< Allgemeine Elektrizitätsgesellschaft) – Aus Erfahrung gut* (Kobler-Trill 1994: 198). A *KÖZÉRT* és a *HÉV* mozaikszavakat pedig úgy használták reklámszlogenként, hogy éltek a velük homonim közszók kínálta, az adott kontextusban mindenképpen pozitív konnotációjú jelentésükkel: *Mindent a közért!*, *Hévvel a szabadba!* (Kovalovszky 1977: 148).

3. Összegzés

Ahogyan a bemutatott példák is illusztrálják, a rövidített szóalakokat nem lehet egyszerűen csak elsődleges funkciójuk, a nyelvi ökonómia szempontjából megítélni. A rövid és teljes alak paradigmatikus kapcsolata lehetővé teszi a változatos szóhasználatot, ugyanakkor a rövidített formák rendelkeznek még számos olyan különleges tulajdonsággal, amelyekkel az eredetijük nem. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a nyelvhasználatban nem mindig helyettesíthetők egymással. Láthattuk azt is, hogy a teljes és a rövid alak közötti homályos szemantikai kapcsolat gyakran inkább előnyt, mint hátrányt jelent. Legtöbb alkalmazási lehetőségük éppen azzal függ össze, hogy morfoszemantikailag nem transzparensek.

Bár a rövid formák használatával kapcsolatos problémákra most nem térhettem ki, tény, hogy a felsorolt előnyök mellett számos nehézség is felmerül. Mégsem tűnik úgy, hogy a jelenség visszaszorulna, mint ahogy a nyelvészek még a 20. század ötvenes éveiben is jósolták, illetve remélték. Éppen ellenkezőleg: az eddig gyakoribbnak tekintett szóalkotási módok (szóösszetétel, szóképzés) mellett a német és a magyar nyelvben is számottevő a rövidítéses technikával alkotott szavak állománya.

Irodalom

Barz, I. 2005. Die Wortbildung. In: *DUDEN. Die Grammatik*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag. 641–772.

Bellmann, G. 1980. Zur Variation im Lexikon: Kurzwort und Original. *Wirkendes Wort* 30. 369–383.

Greule, A. 1996. Reduktion als Wortbildungsprozeß der deutschen Sprache. *Muttersprache* 106. 193–203.

Grétsy L. (szerk.) 1976. *Mai magyar nyelvünk*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Grétsy L., Kovalovszky M. (szerk.) 1985. *Nyelvművelő kézikönyv II.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kobler-Trill, D. 1994. *Das Kurzwort im Deutschen: eine Untersuchung zu Definition, Typologie und Entwicklung*. Tübingen: Niemeyer.

Kovalovszky M. 1977. *Nyelvfejlődés – Nyelvhelyesség.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Ladányi M. 2007. *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Steinhauer, A. 2000. *Sprachökonomie durch Kurzwörter. Bildung und Verwendung in der Fachkommunikation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Steinhauer, A. 2001. Von „Azubi" bis „Zivi", von „ARD" bis „ZDF". Kurzwörter im Deutschen. *Der Sprachdienst* 45. évf. 1. szám. 1–14.

W. Somogyi Judit

Szófaj és szófaji érték

Magyar–olasz kontrasztív szófajtani vizsgálat

Kulcsszavak: lexikális szófaj, szóelőfordulás, grammatikai szófaj, szófaji érték, szófajkonverzió

1. Bevezetés

A szókészlet elemeinek osztályozása, az osztályozás során figyelembe vett szempontok, az önálló kategóriaként meghatározott szócsoportok tagjainak szófaji viselkedése az egyes nyelvekben többnyire eltérő. Az anyanyelvi beszélő általában intuitív ismeretekkel rendelkezik a szófajokkal kapcsolatos kérdésekről: tudja, hogy bizonyos jelentések csak bizonyos szófajhoz köthetők, vagy hogy egy szó alkalmilag milyen más szófajhoz tartozó szavak helyett állhat (Kenesei 2000: 76). A szófaji jellemzők szerepe meghatározó a mondat szerkezetében és szemantikájában; idegen nyelvek esetében – többek között – a nyelvtanulás, a nyelvhasználat, a fordítás alapját képezik.

Az alábbiakban a szófaji felosztás és a szófaji értékjelölés néhány aspektusát mutatjuk be magyar–olasz viszonylatban, (iskolai) nyelvtanok és egynyelvű értelmező szótárak alapján. A szófaji felosztásból kiindulva a szótárakban megjelenő szófaji értékek és a nyelvtanokban leírt szófajrendszer kapcsolatát vizsgáljuk. Célunk az említett szófaji jellemzők kontrasztív bemutatása, és nem a lexikográfiai gyakorlat összevetése. A rendelkezésre álló keret nem ad lehetőséget több, a szófajtanhoz szorosan kapcsolódó kérdés részletes bemutatására (pl. a *szó* vagy a *szófaj* közelebbi meghatározása, többes szófajúság, szófajváltás, homonímia, szófaj és jelentés viszonya).

Komparatív vizsgálatunk kiindulási alapját az alábbi megállapítások összegzik. A *szó* kifejezés hangokból álló, jelentéssel bíró, az általános felfogásnak megfelelően univerbális nyelvi egységet jelöl, amely a nyelv használata során szabad formaként előfordulhat. A szó mint szókészleti elem tulajdonságai közé tartozik, hogy osztályozható és hogy kettős jellegű (azaz a szó mint absztrakt szókészleti elem egy konkrét mondatkonstrukcióban konkrét elemként jelenik meg). Ennek megfelelően a szavak kétszer kerülnek szófaji besorolásra: szókészleti (absztrakt) elemként a szótári jelentés alapján elkülönülő *lexikális* szóosztályok egyikének tagjai; a konkrét mondatban betöltött szerepük, helyük, alakjuk, bővítményeik, vagyis aktuális grammatikai tulajdonságaik alapján *grammatikai* szófaji besorolást nyernek (Laczkó 1995: 264, D. Mátai 2007: 31–33).

Minden szónak van tehát lexikális szófaja és grammatikai szófaja. Egy szó tartozhat több szóosztályhoz; az aktuális (grammatikai) szófaji érték megegyezhet a szó lexikális (többes szófajúság esetében annak valamelyik lexikális) szófajával, vagy alkalmilag

egybeeshet egy másik szó lexikális szófajával. Szófaji kérdések tekintetében más jellegű információkat találunk a nyelvtanokban és a szótárakban. A morfológiai alapú nyelvtanok az adott nyelv szófaji rendszerét és a szóosztályokra jellemző tulajdonságokat írják le; más jellegű nyelvtanokban a szófaji kategóriák többsége – bár a szófaji jellemzők részletesen nem kerülnek tárgyalásra – legalább megnevezésében előfordul. A szótárakban szükségszerűen megjelenik a szófaji besorolás, hiszen egy szó jelentése alárendelt viszonyban van a szó szófaji értékével: a jelentés minél szélesebb körű leírása a szófaji viselkedés leírásához kötődik.

2. Szófajok a nyelvtanokban

2.1. Általános kérdések

A vizsgálatba bevont nyelvtanok kiválasztása során elsősorban a „minden szónak van szófaja" elvet követő művek kerültek szóba, hiszen csak ilyen módon nyílik lehetőség a célként megjelölt elemzésekre. A választás szempontjai között azonban nem játszott lényeges szerepet a nyelvtanokban a szókészleti felosztás során figyelembe vett kritériumok hierarchiája. A szófaji felosztást a magyarra vonatkozóan az egyetemi oktatásban használt *Magyar grammatika* (MGr.), valamint Hegedűs Rita funkcionalista szemléletű és pedagógiai célú *Magyar nyelvtan*a (H-MNy.) alapján tekintjük át. Az olasz felosztás bemutatására L. Serianni (1999) *Grammatica italiana* című általánosabb iskolai nyelvtanát (GI), valamint G. Salvi és L. Vanelli (2004) *Nuova grammatica italiana* című, több magyar egyetemen is oktatott és az olasz nyelv morfológiai és szintaktikai szerkezeteit újszerű megközelítésben leíró művét (NGI) választottuk.

2.2. Magyar nyelvtanok

Az önálló szóosztályok számát tekintve a magyar és az olasz szófaji felosztás (a latin hatására) hasonló alapokról indul (vö. 2.3.). Sylvester János 1537-ben nyolc szófajról tesz említést: névszó, névmás, ige, határozószó, igenév, kötőszó, indulatszó, elölvető (praepositio) (Sylvester 2006: 117). A rendszer a későbbiekben bővül: a 20. század második felében megjelenő *A mai magyar nyelv rendszere* (MMNyR.) már 13 csoportot sorol (az előzőeken kívül önálló kategóriák: melléknév, számnév, módosítószó, igekötő, névutó). A MGr.-ban és a MNy.-ban egyaránt 17-17 önálló osztály szerepel, de az osztályok elnevezése és tartalma esetenként eltér. A MMNyR.-beli felosztáshoz képest a MGr. rendszere abban különbözik, hogy nem különíti el önálló kategóriaként a számnevet, ezzel szemben új osztályokat állít fel: partikula, interakciós mondatszó, tagadószó, hangutánzó mondatszó, segédige. A H-MNy. nem veszi át a MMNyR.-ből a számnév és módosítószó osztályokat; új szócsoportjai: ige-igenév, időbeli segédige, módbeli segédige, funkcióige, mondathatározó, partikula. Összegezve tehát, közös szóosztályok a MGr.-ban és a H-MNy.-ban: ige, főnév, melléknév, névmás, határozószó, igenév, névutó, igekötő, partikula, kötőszó, névelő, indulatszó. A fennmaradó osztályok a MGr.-ban: segédige, tagadószó, interakciós mondatszó, módosítószó, hangutánzó mondatszó; a H-MNy.-ban: ige-igenév, időbeli segédige, módbeli segédige, funkcióige, mondathatározó. Mindkét nyelvtanban több szóosztálynál léteznek funkció vagy

jelentés stb. alapján elkülönített alcsoportok, de ezek száma az adott osztályon belül nem magas. Az egyes alcsoportok elemeinek főbb tulajdonságai általában megegyeznek az osztály jellemzőivel.

2.3. Olasz nyelvtanok

Az első itáliai népnyelvi nyelvtanok a latin szókészleti felosztást követik. Leon Battista Alberti nyelvtanában (1440 körül; Alberti 1964) a latin nyolc önálló szóosztályból hetet nevez meg (az olasz kifejezéseket azok magyar, illetve a magyar szakterminológiában is előforduló latin megfelelőivel jelöljük): névszó, névmás, ige, prepozíció, határozószó, indulatszó, kötőszó; nem említi a particípiumot önálló csoportként, és a latinban nem létező névelőt még a névszókkal együtt tárgyalja. A későbbiekben eltérő rendszerek is megjelennek (ezek részletes áttekintéséhez vö. Fornara 2004: 183–203): a legkevesebb, összesen négy elemet Fortunio 1516-ban keletkezett nyelvtana (Fortunio 1973) tartalmazza (névszó, névmás, ige, határozószó), a legtöbbet Salviati 1576-os nyelvtana sorolja fel (az előbbieken kívül: névelő, particípium, gerundium, prepozíció, indulatszó, kötőszó), lásd Salviati 1991.

Az olasz szófaji felosztás kb. a 17. századtól a 20. század végéig szinte változatlannak tekinthető: a „hagyományos" kilenc osztály (ige, főnév, melléknév, névmás, határozószó, prepozíció, névelő, kötőszó, indulatszó) elsősorban morfológiai kritériumok szerint különül el. Minden szóosztály több-kevesebb alcsoportra oszlik, de az egyes alcsoportok főbb jellemzői sokszor jelentősen eltérnek a szóosztály tulajdonságaitól; tipikus példa erre az igék osztálya, amelyben az ún. predikatív (tartalmas) igék mellett megtalálhatók az időbeli, a módbeli stb. segédigék alcsoportjai. Az *avere* 'bír' predikatív igeként önálló jelentésű, tárgyi vonzata van, és időbeli segédigével állhat; időbeli segédigeként semmilyen említett jellemzővel nem rendelkezik.

A '90-es években az osztályozásban a szintaktikai szempontok kerülnek előtérbe, de ez az új felosztás csak kisebb változtatásokat eredményez. Luca Serianni nyelvtana (GI) még a hagyományos (morfológiai) rendszert veszi alapul, de néhány új elemet is tartalmaz. Bár a szerző a 83. oldalon kijelenti, hogy az olaszban kilenc szóosztály van („Nove sono le […] *parti del discorso* identificate […] per l'italiano"), összesen 12 osztály nevét említi: a hagyományos kilencen kívül külön osztály a *numerale* 'számnév', valamint a kötőszó tárgyalásakor az osztály megnevezéseként a *congiunzione e segnale discorsivo* 'kötőszó és diskurzusjelölő' szavakat használja, az indulatszónál a csoportot *interiezione o esclamazione* 'indulatszó vagy felkiáltószó' címkével látja el.

A NGI-ben „hagyományos" és „új" szófaji csoportok kerülnek leírásra. Előbbiek: főnév, névelő, névmás, határozószó, ige, melléknév, prepozíció; az indulatszó itt nem minősül önálló osztálynak; a kötőszó kategória kissé átalakulva, más néven jelenik meg (vö. a továbbiakban). Új, ún. *funkcionális* kategóriák: az alárendelt tagmondatot bevezető *introduttore* '(mondat)bevezető' vagy *complementatore* 'kiegészítő' (részben a kötőszó helyett), *ausiliare temporale* 'időbeli segédige', valamint a *determinante* 'determináns', amellyel kapcsolatban említésre érdemes, hogy egyes olasz nyelvleírásokban már a '90-es évektől előfordul (pl. Graffi 1994). Mindkét nyelvtanban a szóosztályok több alcsoportra oszlanak.

3. Szófajok a szótárakban

3.1. Magyar szótárak

A szófaji osztályok rendszerét a *Magyar értelmező kéziszótár* (ÉKsz.[2]), az Értelmező szótár+ (ÉrtSz.+), valamint az akadémiai nagyszótár külön kötetben megjelent szerkesztési szabályzata (Csengery–Ittzés 2002) és a szótár *Segédletek* című I. kötete alapján tekintettük át.

Az ÉKsz.[2] bevezetőjében 12 szóosztály kerül megnevezésre (ige, főnév, melléknév, számnév, névmás, igenév, határozószó, igekötő, névutó, névelő, kötőszó, indulatszó); a rövidítésjegyzékben ezenkívül szerepel a *mondatszó*; egyes címszavaknál (*fog, volna*) megjelenik a *segédige* jelölés. Összesen tehát 14 szóosztály fordul elő; bizonyos címszavaknál szófaji alcsoportok is szóosztálynak megfelelő külön jelölést kapnak, pl. *ki* névm. I. kérdő 1. melyik […] II. vonatkozó 1. aki […].

A *Mutatványok* szófaji vonatkozású részeiben összesen 16 szóosztály kerül megnevezésre (ige, főnév, melléknév, számnév, névmás, igenév, határozószó, névelő, névutó, kötőszó, igekötő, segédszó, partikula, módosítószó, mondatszó, indulatszó); újdonság, hogy a *segédszó* kifejezés a segédige, -igenév stb. szerepű elemek gyűjtőkategóriája.

A *Segédletekben* a fentieken kívül megjelenik még a *névutómelléknév* osztály is. Az ÉrtSz.+ bevezetőjében összesen 14 szóosztályt említ (a *Mutatványok*ban megjelöltekhez képest hiányzik a *segédszó* és a *partikula*), de – az ÉKsz.[2]-hez hasonlóan – előfordul a *segédige* jelölés is.

3.2. Olasz szótárak

A szófaji kategóriák vizsgálatát nyomtatott (Garzanti 1984, Zingarelli 1994 és 2002, Devoto–Oli 2002–2003), elektronikus (CD-ROM verzió: DISC 1997) és online (Treccani 2013) szótárakban végeztük. A vizsgált szótárak többségét a „hagyományos" (olasz) szófaji rendszer jellemzi: az új kategóriák közül a *determinante, introduttore, complementatore* egyikben sem jelenik meg. A *segnale discorsivo* 'diskurzusjelölő' elnevezés egyedül a DISC szótárban fordul elő, ahogy ebben a szótárban külön kategóriaként van jelen az *onomatopea* 'hangutánzószó' és az *esclamazione* 'felkiáltószó' is, itt a rendszer tehát 12 szóosztályból áll. Több szótárban a hagyományos szóosztályok mellett néhány (a szokásos felosztásban még) alcsoport is osztály szinten szerepel, például a Zingarelli szótár *avere* 'bír' lemmájában: *segédige*; DISC: *niente* 'semmi' lemmában: *határozatlan névmás*.

A szótárak közötti eltéréseket szemlélteti az *avanti* 'elöl, előre' szócikk szófaji megjelöléseinek alábbi, egyszerűsített formában való (az eredeti sorrendet római számmal jelölő, de a szófaji értékhez tartozó jelentés nélküli) összegzése:

Garzanti: 1. *határozószó* 2. *prepozíció* 3. *indulatszó* 4. *főnév*
Zingarelli (1994, 2002): 1. *határozószó* 2.*(kötőszó szerepű szókapcsolatban)* 3. *indulatszó* 4. *prepozíció* 5. *melléknévi szerepben* 6. *főnév*
DISC: 1. *határozószó (és melléknévi szerepben)* 2. *prepozíció* 3. *felkiáltószó* 4. *főnév*

Devoto–Oli: 1. *helyhatározószó* 2. *időhatározószó* 3. *prepozíció* 4. *főnév*
Treccani: 1. *helyhatározószó* 2. *időhatározószó* 3. *prepozíció* 4. *főnév*

A bemutatott példa megfelelően illusztrálja a különbségeket, amelyek itt a szóosztályok számában (4–6), sorrendjében, esetenként elnevezésében is megfigyelhetők. Említést érdemel, hogy a szófaji értékek sorában az utolsó elem minden szótárban *főnév*, az első elem *határozószó* vagy annak egy alcsoportja.

4. Összegzés

A szófaji értékre vonatkozó komparatív vizsgálatunk több olyan kérdésre világított rá, amelyek joggal számíthatnak érdeklődésre és további feldolgozásra. A vizsgált nyelvtanokban ismertetett szóosztályok és a szótári szócikkekben megjelenő szófaji értékek között magyar–olasz viszonylatban jelentős eltérések vannak, és ez a tény nem kizárólag csak arra vezethető vissza, hogy a két nyelv szófaji rendszere eltérő. Az elemzés kimutatta, hogy a szókészleti felosztás és osztályba sorolás terén a magyarban nagyobb az egyezés a nyelvtanok és a szótárak között, míg az olaszról ez kevésbé mondható el. A magyarban a szótárakban fordul elő, hogy kevesebb szóosztályt neveznek meg, mint a nyelvtanok, az olaszban ezzel ellentétes tendencia figyelhető meg. Az olasz szótárakban tetten érhető gyakorlat felveti a részletezőbb szókészleti felosztás igényét. De ez a gyakorlat egyben rávilágít arra is, hogy a szófaji értékkel és – ennek megfelelően – a jelentéssel kapcsolatos információkat az olaszban szükségszerűen szótárfüggőnek kell tekintenünk. A vizsgálat eredményei közvetlenül is hasznosíthatók a nyelvoktatásban, a fordításban, de adalékokkal szolgálhatnak más nyelvészeti ágakban (pl. szemantika, lexikológia, lexikográfia) végzett kutatásokhoz is.

Irodalom

Alberti, L. B. 1964. *La prima grammatica della lingua volgare* (a cura di Grayson, C.). Bologna: Commissione per i testi di lingua.
Csengery K., Ittzés N. 2002. *Mutatványok az Akadémiai nagyszótárból.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
D. Mátai M. 2007. *A magyar szófajtörténet általános kérdései.* Budapest: Akadémiai.
Fornara, S. 2004. Varietà e struttura nelle prime grammatiche delle lingue volgari. In: Milani, C., Finazzi, R. R. (eds) 2004. *Per una storia della grammatica in Europa.* Milano: UC. 183–203.
Fortunio, G. F. 1973. *Regole della volgar grammatica* (a cura di Pozzi, M.). Torino: Tirrenia.
Graffi, G. 1994. *Le strutture del linguaggio. Sintassi.* Bologna: il Mulino.
H-MNy. = Hegedűs R. 2004. *Magyar nyelvtan.* Budapest: Tinta.
Kenesei I. 2000. Szavak, szófajok, toldalékok. In: Kiefer F. (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai. 75–136.
Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Laczkó K. 1995. Szófaj és szófaji érték. In: Laczkó K. (szerk.) 1995, *Emlékkönyv Szathmári István hetvenedik születésnapjára*. Budapest: ELTE. 258–266.
MGr. = Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
MMNyR. = Tompa J. (szerk.) 1961–1962. *A mai magyar nyelv rendszere.* Leíró nyelvtan. 1–2. Budapest: Akadémiai.
Salvi, G., Vanelli, L. 2004. *Nuova grammatica italiana.* Bologna: il Mulino.
Salviati, L. 1991. *Regole della toscana favella* (a cura di A. A. Renieri). Firenze: l'Accademia.

Serianni, L.1999. *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria.* Torino: UTET.
Sylvester, J. 2006. *Grammatica Hungarolatina.* Budapest: Argumentum (http://mek.oszk.hu/05700/05725)

Források

Devoto, G., Oli, G. C. 2002-2003. *Il dizionario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.
DISC 1997. *Dizionario di italiano Sabatini–Coletti* [CD-Rom]. Firenze: Giunti.
ÉKsz.[2] = Pusztai F. (szerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár.* Budapest: Akadémiai.
ÉrtSz.+ = Előry V. (szerk.) 2007. Értelmező szótár+. Budapest: Tinta.
Garzanti 1984. *Il nuovo dizionario italiano Garzanti*. Milano: Garzanti.
Ittzés N. (szerk.) 2006. *A magyar nyelv nagyszótára 1. Segédletek*. Budapest: MTA NyTI.
Treccani 2013. = *Vocabolario Italiano Treccani on-line*. http://www.treccani.it/vocabolario/
Zingarelli, N. 1994, 2002. *Vocabolario della lingua italiana di N. Zingarelli*. Bologna: Zanichelli.

FORDÍTÁSTUDOMÁNY

IMRE ATTILA

Módbeli segédigék fordításának perspektívái*

Kulcsszavak: módbeli segédige, adatbázis, fordítás, nyelvoktatás, gyakoriság

1. Bevezető

Jelen tanulmány az angol módbeli segédigék fordítási perspektíváit vizsgálja angol, magyar és román nyelvi példák segítségével egy több ezer mondatos módbeli segédigét tartalmazó adatbázis segítségével, amely szépirodalmi és szaknyelvi mintákat is tartalmaz (az *Eur-Lex – Europa* adatbázisból).

A módbeli segédigék (a továbbiakban: modálisok) tanulmányozása jelentős számú kötetet és tanulmányt eredményezett angol (pl. Palmer 1990) és más nyelveken is, amelyek közül ebben az írásban a magyar és román nyelvű anyagokra koncentráltunk (Greere–Zdrenghea 2000, Kugler 1999, Pelyvás 1998, Benő 2011).

A modálisok tanulmányozása főként nyelvészeti probléma, hiszen a nyelvek különbözőségéből eredendően érdemes összehasonlítani a modalitás kifejezési lehetőségeit elsősorban olyan nyelvek esetében, amelyek egymástól jelentősen eltérnek (Klaudy 1997, 2003). Célunk az, hogy megvizsgáljuk, hogy egy modálisokat tartalmazó adatbázis gyorsítja-e a fordítás folyamatát, és javítja-e a minőséget. Egy modális adatbázisba történő mentése gyakorlatilag azt jelenti, hogy egy szónak megjelöljük egy vagy több szavas fordítási lehetőségét (pl. *must–kell*, *must–muszáj*, *must–bizonyára*). Amennyiben egy szó csak toldalékként jelenik meg a fordítás során, nem érdemes adatbázisba menteni, hiszen nem gyorsítja a fordítás folyamatát. Amennyiben egy szó nem jelenik meg a fordítás során, azt 0-val jelöljük, hiszen ezeket sem lehet adatbázisba tenni (pl. ***Can*** *you help me? – Segítesz?*).

Asimov *Foundation* című tudományos-fantasztikus regényéből minden olyan mondatot adatbázisba vettünk, amely a következő angol módbeli segédigék legalább egyikét tartalmazta: *can, could, have to, may, might, must, need, ought to, shall, should, will* és *would*.

2. Módbeli segédigék fordítása

Asimov *Foundation* című regényének adatbázisba vétele (egy *Excel*-állomány) 1147 mondatot eredményezett, amelyhez társítottuk a magyar és román mondatfordításokat is (l. Források). Recski (2002: 102) szerint az irodalmi szöveg több módbeli segédigét tartalmaz, mint például a pénzügyi vagy akadémiai szövegtípus.

A fordító nehéz helyzetben van, hiszen jelentéseket vagy egyáltalán nem lehet, vagy pedig teljes mértékben lehet fordítani (Wierzbicka 1992: 6). A teljes lehetetlenséget

cáfolják az évezredek óta halmozódó fordítások, ennek ellenére érdemes vizsgálni a fordítások lehetőségeit is.

Az angol modálisok fordításakor különbségek észlelhetők a magyar és a román változatok között; erre nyelvtipológiai magyarázatok is választ adnak (Klaudy 1997).

Mint említettük, bizonyos modálisokat érdemes fordításaikkal együtt adatbázisba venni, hiszen ez felgyorsítja a fordítás folyamatát. Az egyik legjobb példánk az angol *must* fordítása, hiszen már Recski (2002: 115) is *must* + infinitive szerkezetet észlelt az összes *must* előfordulás 74%-ában. A mi esetünkben 60 *must* előfordulást számoltunk; míg magyarra történő fordítás esetén összesen 26 alkalommal szerepelt a *kell*, románra történő fordításkor 42 alkalommal a *trebuie (să)*, 6 alkalommal a *va trebui (să)*, tehát 80%-ban a *trebui* szótő jelent meg. Angol–magyar vonatkozásban tehát a *must–kell*, míg angol–román fordítás esetén a *must–trebuie* adatbázisba való.

A *need* fordítása (Imre 2011) is biztató, hiszen csak a *kell, szükséges* (magyarul), illetve a *nevoie* (román) megfelelőket érdemes adatbázisba tenni. Természetesen a *need* előfordulása igencsak korlátozott, bár hasznosnak bizonyulhat múlt időben (*needn't have* + past participle – *nem kellett volna*).

Az egyik legkönnyebben fordítható modális az angol *should* (magyarul *kell, kellene*; románul *ar trebui să*). Gyakoriság alapján érdemes adatbázisba menteni a következőket: *should – kell, kellene*; *should have – kellett volna*; *should – ar trebui* (román); *should have – ar fi trebuit să* (román). A fordítói memória alapján az előfordítás több mint 50%-ban „eltalálta" azt a variánst, amelyet a hivatalos magyar és román fordító is alkalmazott, ezért a *should* az egyik legsikeresebb modálisnak minősül ebből a szempontból.

A *could* módbeli segédige esetében szkeptikusak voltunk a fordítói adatbázisba helyezést illetően (Imre 2012: 142), részben a *can* esete alapján (Imre–Benő 2011). Bár a (szép)irodalmi művek valamivel több *could* előfordulást sejtetnek, mint az egyéb jellegű szövegek (Recski 2002), az előfordulási szám alacsony. Ezt le is teszteltük az Európai Parlament által megjelentetett szövegek egyikén (http://eur-lex.europa.eu/en/index.htm), és a 146 oldalas dokumentumban négy modális egyáltalán nem fordult elő: a *could,* a *might,* az *ought to* és a *have to.* Amennyiben viszont előfordul, az esetek kétharmadában csupán toldalék formájában fordítják magyar nyelvre (*-hat/-het, -na/-ne, -ná/-né*), amit nem érdemes adatbázisba menteni, hiszen nem gyorsítja a fordítást. Olyan is van, hogy egyszerűen „eltűnik" az árnyalatnyi mellékjelentés, amely egyfajta udvarias kérésnek minősülhet (pl. *Could you help me? – Segítesz?*), amit szintén nem lehet adatbázisba tenni, hiszen nincs mit megfeleltetni a *could* szónak. Román nyelvre nagyobb százalékban van esély helyes előfordításra, hiszen az elbeszélő múlt idő (imperfektum) azonos tövű minden személy esetében (***putea**m – **tud**tam, **putea**i – **tud**tál, **putea – tud**ott, **putea**m – **tud**tunk, **putea**ți – **tud**tatok, **putea**u – **tud**tak*); a visszaható szerkezet (*se putea*) is igencsak gyakori. Mégsem mondhatnánk, hogy egyértelműen megérné a fáradságot a *could* magyar vagy román fordítási adatbázisa. A *can* módbeli segédige még ennél is kevésbé rögzíthető fordítási adatbázisba (Imre–Benő 2011: 192–193), hiszen a vizsgált anyag tanúsága szerint 29,67%-ban nem jelenik meg a magyar fordításban, illetve 31,86%-ban toldalékos formát ölt. A *tud* 18,68%-ban, míg a *lehet* 16,48%-ban jelent meg a fordítások során. A román nyelvre való fordítás

esetén 34,04%-ban „eltűnt" a modális jelentés, és csupán a *poate* és a *pot* előfordulása volt jelentősebb (23,07%, illetve 17,58%).

3. A modális adatbázis hasznossága

A modálisokat tartalmazó fordítói adatbázis kialakítása a fordítás minőségi és mennyiségi javítása érdekében fáradságos munka, de az ezzel a céllal kialakított adatbázis releváns adatokat nyújthat egyéb jellegű vizsgálatok esetében. Az egyik a szövegtípusok vizsgálatával kapcsolható össze. A szépirodalmi tudományos-fantasztikus szövegben fellelhető modálisok gyakorisága teljesen eltér az egyéb jellegű szövegektől. A korábban említett Európai Parlament által kiadott dokumentumban a következő előfordulásokat említjük: *would* 1, *can* 2, *cannot* 10, *will* 3, *may* 57, *must* 62, *should* 74, a *shall* pedig 616-szor fordult elő aktív és passzív szerkezetekben!

A modálisok fordítási lehetőségeit megvizsgáltuk egy gazdasági jellegű szakszövegen is, amelynek eredetije magyar nyelvű volt. Öt jó képességű fordító szakos hallgatót kértünk fel ennek angol fordítására (A, B, C, D, E). Egy azonos jellegű kontrollszöveget is használtunk (RK), amelyen lemértük a modálisok előfordulási arányát is. Ezt szemlélteti az 1. táblázat.

1. táblázat
Modálisok fordítása magyarról angolra

	A	B	C	D	E	A-E	RK
can	26	25	25	28	24	128*	153
could	21	27	24	2	21	95*	95
may	0	0	0	0	3	3^	36
might	2	0	1	2	0	5^	16
must	0	3	1	0	1	5^	23
have to	14	24	27	7	34	106*	52
shall	0	0	0	0	1	1	4
should	3	7	0	14	11	35*	36
will	17	16	11	36	66	146	180
would	4	6	10	27	27	74^	186
need	4	12	10	18	4	48	86
Összesen	**91**	**120**	**109**	**134**	**192**	**646**	**867**
Előfordulási arány						**0,0197**	**0,0146**
Szavak száma	**10 336**	**5 544**	**5 946**	**5 267**	**5 664**	**32 757**	**59 254**
	32 757						
MODAL+HAVE+III	2	2	6	1	3	14^	31

A *can, could, have to* és *should* esetében túlfordításról beszélhetünk (*-gal jelölve), a *need* és *will* esetében az előfordulási arány megfelelően/elfogadhatóan egyezik; a többi

modális esetében az alulfordítás szembetűnő (^-vel jelölve). A *may, might, must* és *would* használatát kerülték a fordítóink, a *have to* viszont gyakoribb volt, mint a *must*.

Feltételezésünk szerint minél jobb egy magyar–angol fordító, annál több modálist fog használni, hiszen láthattuk, hogy angol–magyar fordításban a modálisok egyharmada „eltűnik", egyharmada pedig toldalékolt formában kerül kifejezésre (pl. *-hat/-het* képzővel), ami roppant megnehezíti a „rekonstruálást". Az A hallgatót feltételeztük a legjobb magyar–angol fordítónak, az E hallgatót pedig a leggyengébbnek. A 2. táblázat szemlélteti hallgatókra és modálisokra lebontva a megfeleltetési arányt a kontrollszöveg (RK) alapján.

Az RK kontrolloszlop mutatja a modálisok előfordulási arányát 1000 angol szóra vetítve; ~ jellel jelöltük a megközelítő egyezéseket, illetve felkiáltójellel a lényeges eltéréseket.

Látható, hogy előfeltevésünk jórészt beigazolódott, bár meglepetéssel is szolgál a statisztika. Az A hallgató nagyon jól teljesített (6 ~ és 2 !), illetve az E hallgató alulteljesített (2 ~ és 3 !). A C hallgató is nagyon jól fordított, csupán egy negatív minősítése van *(must have done).* A táblázat azt is jelzi, hogy az A hallgató kétszer akkora szövegrészt fordított le azonos idő alatt, mint a többiek.

2. táblázat.
Modálisok fordítási aránya

	A	B	C	D	E	RK
can	2,52~	4,51	4,20	5,32!	4,24	2,52
could	2,03~	4,87!	4,04	0,38	3,71	1,60
may	0,00	0,00	0,00	0,00	0,53~	0,61
might	0,19~	0,00	0,17~	0,38	0,00	0,27
must	0,00!	0,54~	0,17	0,00!	0,18	0,39
have to	1,35~	4,33	4,54	1,33~	6,00!	0,88
shall	0,00~	0,00~	0,00~	0,00~	0,18~	0,07
should	0,29~	1,26	0,00	2,66!	1,94	0,61
will	1,64	2,89~	1,85	6,84	11,65!	3,04
would	0,39!	1,08	1,68~	5,13	4,77	3,14
need	0,39	2,16	1,68~	3,42!	0,71	1,45
Összesen	**8,80**	**21,65**	**18,33~**	**25,44**	**33,90!**	**14,63**
Szavak száma	**10 336**	**5 544**	**5 946**	**5 267**	**5 664**	**59 254**
	32 757					
MODAL+HAVE+III	0,19	0,36	1,01!	0,19	0,53~	0,52

4. Lehetséges következtetések

Eredményeink azt igazolják, hogy angolról magyarra vagy románra fordítva körülbelül 25–33 százaléknyi modálisnak tekinthető szerkezettel számolhatunk, hiszen az

árnyalatnyi többletjelentéseket (főként a magyar fordítók) általánosítással, jelentésbővítéssel oldják meg. Ezekben az esetekben az angol eredetire nem utal feltételes módjel, *-hat/-het* képző vagy különálló szó. Logikusan négy esettel kell számolnunk az angolról magyarra vagy románra történő fordítások során: egy angol modálisnak megfelelhet szótári fordítás, kreatív fordítás, toldalék, vagy pedig „eltűnhet". Mindezek közül csupán az első két esetben érdemes fordítói adatbázisba (pl. *SDL Trados, memoQ, Excel*) menteni módbeli segédigés szerkezeteket ahhoz, hogy releváns találataink legyenek. Egy modális adatbázis ugyanakkor mást is jelez: angolról magyarra történő fordításban minél kevesebb a modálisnak tekinthető megfeleltetés, illetve magyarról angolra történő fordításban minél több a modális, annál valószínűbb, hogy gyakorlott fordítóval van dolgunk. A *Látlak* helyes fordítása többnyire az *I* ***can*** *see you* és nem az *I see you*.

A gépi fordítás lendületesen fejlődött az elmúlt évtizedben, látványos eredményeket produkálva akár egy év elteltével is (Imre 2013: 145–148). Kíváncsiak voltunk tehát, hogy miképpen fordít módbeli segédigéket tartalmazó mondatokat az egyik legelterjedtebb internetes (ingyenes) gépi fordítóprogram *(Google Translate)* – lásd a 3. táblázatot.

3. táblázat.
Módbeli segédigék GT-vel 2013

1.	It must have been love.	Lehetett szerelem.	Trebuie să fi fost dragoste.
2.	It should have been love.	**Meg kellett volna szerelem.*	**Acesta ar fi fost dragoste.*
3.	It might have been love.	Lehetett volna szerelem.	**Acesta ar fi fost dragoste.*
4.	It may have been love.	**Lehet, hogy szerelem.*	**Ar fi fost dragoste.*
5.	It can't have been Jack.	**Ez nem lett volna Jack.*	**Ea nu poate fi fost Jack.*
6.	Must I listen to you?	**Kell hallgatok neked?*	Trebuie să te ascult?
7.	You must be joking. She would have kissed him if she had met him.	**Meg kell tréfál.* **Ő volna, megcsókolta, ha ő találkozott vele.**	Cred că glumești. Ea l-ar fi sărutat, dacă ea ar fi întâlnit cu el.

A táblázat alapján komoly gondok vannak a modálisok magyar megfeleltetésével, hiszen az eredeti nyolc mondatból hat magyar variáns nem elfogadható (75%), ugyanakkor négy román mondat helyesnek számít (50%). Ezek az eredmények viszont azt jelzik, hogy az online elérhető ingyenes adatbázis egyre nagyobb, és egyre több helyesnek tekinthető mondatpár kerül a fordítómemóriákba. A *Glosbe* (http://glosbe.com) főoldalán például azt olvashatjuk, hogy adatbázisukban már több mint egymilliárd mondat van.

Természetesen nincsenek illúzióink, miszerint sikerül kiépíteni egy olyan nyelvi adatbázist, amely „tökéletes" fordítást tesz majd lehetővé. John Locke szerint már maga az emberi megismerés is roppant korlátolt (Wierzbicka 2006: 35), és ezt az emberi nyelv is tükrözi a világhoz való modális viszonyulásával. Gyakran nem tudjuk „tökéletesen" kifejezni magunkat, nem várható el a fordítástól sem, hogy „tökéletes" legyen. Az

viszont igen, hogy „elfogadhatóan jó” legyen. Véleményünk szerint a modalitás különösen problematikus nyelvi kategória, és ha ehhez egy megfelelően gazdag többnyelvű adatbázis társul, a fordítónak lehetősége lesz több variánson eltöprengenie.

Jegyzet

* Köszönetnyilvánítás: jelen tanulmány a Sapientia Alapítvány – Kutatási Programok Intézete támogatásával készült, szerződés száma 18/8/2013, Sapientia EMTE szerződés száma 194/6/2013.

Irodalom

Benő A. 2011. Modalitás, kategorizálás, fordítás. *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények* LV. évf. 1. szám. 29–42.

Greere, A. L., Zdrenghea, M. M. 2000. *A Guide to the Use of English Modals and Modal Expressions*. Cluj-Napoca: Clusium.

Imre, A. 2010. Translating subtitles with translation environment. In: Cocârță A. L., Chiper, S., Sandulovici, A. (eds) 2010. *Language, Culture and Change. Higher Education between Tradition and Innovation*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza” Iași. 109–116.

Imre, A. 2011. A practical approach to translating modal verbs. The case of need. In: Butiurcă, D., Inga, D., Imre, A. (eds) 2011. *Terminology and Translation Studies.* Cluj-Napoca: Scientia Publishing House. 235–244.

Imre, A. 2012. Translating the English *could*. *Studia Universitatis "Petru Maior", Philologia* 13. szám. 140–147.

Imre, A. 2013. Machine Translation Reloaded. In: Butiurcă, D., Imre, A., Druță, I. (eds) 2013. *Specialized Languages and Conceptualization*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing. 135–154.

Imre, A., Benő, A. 2011. Possibilities for *CAN* in Translation Environments. *Studia Universitatis "Petru Maior"*, *Philologia* 11. szám. 188–195.

Klaudy K. 1997. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.

Klaudy, K. 2003. *Languages in Translation*. Budapest: Scholastica.

Kugler N. 1999. Mondattan. *Magyar Nyelvőr* 123. évf. 1. szám. 88–108.

Palmer, F. R. 1990. *Modality and the English Modals*. London – New York: Longman.

Pelyvás, P. 1998. On Questions of Epistemic Grounding. In: Andor, J., Hollósy, B., Lackó, T., Pelyvás, P. (eds) 1998. *The Diversity of Linguistic Description. Studies in Linguistics in Honour of Béla Korponay.* Debrecen: KLTE Angol-Amerikai Intézet. 241–264.

Recski, L. J. 2002. The English Modal Auxiliary *Must*: A Corpus-Based Syntactic-Semantic Account. *Revista da Abralin* 1. évf. 2. szám. 99–122.

Wierzbicka, A. 1992. *Semantics, Culture, and Cognition*. New York: Oxford University Press.

Wierzbicka, A. 2006. *English: Meaning and Culture*. New York: Oxford University Press.

Források

Asimov, I. 1951. *Foundation.* New York: Gnome Press.

Asimov, I. 1986. *Alapítvány – Az Alapítvány pereme.* Budapest: Kozmosz Fantasztikus Könyvek. Fordította F. Nagy P.

Asimov, I. 1993. *Fundația,* București: Editura Nemira. Fordította Stoian, G.

http://eur-lex.europa.eu/en/index.htm, EP-PE_TC1-COD (2007) 0262. Letöltve: 2010.06.11.

KISS TÍMEA

Ady Endre *Őrizem a szemed* című versének és a vers olasz nyelvű fordításának alakzatvizsgálata

Kulcsszavak: műfordítás, alakzatvizsgálat, kommunikatív ekvivalencia, adjekciós alakzatok

1. Bevezetés

Dolgozatomban azt kívánom bemutatni, hogy az alakzatok hogyan jelennek meg az Ady-vers olasz fordításában. Munkámmal szeretnék segítséget nyújtani az alakzatok fordításszövegekben betöltött funkciójának felismeréséhez, valamint ezek tanításához is az irodalomórákon történő szövegelemzésekben.

Az Ady-versszövegek szembetűnő szervező alakzata az ismétlés. Az ismétléses alakzatok, valamint ezekhez társulva a paralelizmus, az ellentét és más alakzatok összekapcsolódása Ady költészetének fontos összetevői. Dolgozatomban azt vizsgálom meg, hogy a fordításokban megjelennek-e és ha igen, milyen funkciót töltenek be ezek az alakzatok, de főképpen az ismétlések. Ady Endre egy versét elemzem a fordításszöveggel egybevetve, továbbá azt vizsgálom, hogy a forrásnyelvi szöveggel egyenértékű célnyelvi szöveg jött-e létre. Azt is vizsgálom, hogy a műfordító stílusa hogyan hat az eredeti mű szövegvariánsának stílusára, s az általam vizsgált alakzatokat és funkciójukat ez milyen mértékben befolyásolja.

A forrásnyelvi és célnyelvi szöveg összehasonlításához az *Őrizem a szemed* című verset választottam. Választásom azért erre a szövegre esett, mert disszertációmon dolgozva jelenleg Ady költészetének késői szakaszát vizsgálom. A mintát *A halottak élén* című kötet verseiből választottam. Tanulmányomban bemutatom, hogy e verset hogyan ültette át olasz nyelvre Melinda Tamás-Tarr Bonani.

Sok fordító próbálkozott, több-kevesebb sikerrel, Ady-versek fordításával. Az Ady-vers hangulatát, zeneiségét és komplex jelentését pontosan átadni azonban nagyon nehéz.

> Adynak az a különlegessége, hogy minden verse egy pillanat alatt megvilágít egy szituációt, és hatalmas erővel fejezi ki azt. Szimbólumai kézzel foghatóan érzékletesek, ugyanakkor a dolgokon túli világból, egyfajta mélységből jönnek, mintha a földből nőttek volna ki. Ady minden, ugyanakkor mindennek az ellentéte. Ezért olyan mitikus Ady költészete (Lukács 1977, idézi Joó 2009: 112).

2. Elméleti háttér

Az ekvivalencia kérdése, meghatározása mindig is nehézségeket vet fel a fordítástudományban. A fordításelméleti kutatók egy része, mint például Torop, úgy véli, hogy a forrásnyelvi szöveg helyettesíthető a vele nyelvi és nem nyelvi szempontból egyaránt azonos célnyelvi szöveggel (vö. Lőrincz 2007: 29).

Egy másik megközelítés szerint az ekvivalencia sohasem lehet teljes. Az abszolút fordítások megtagadói is két irányzatba sorolhatók. 1. A normatív irányzat követői, mint például Fjodorov, Barhudarov, előírásokat követnek. 2. A deskriptív irányzat képviselői, mint Catford is, következtetések alapján írják le az ekvivalencia feltételeit. Catford elkülönítette egymástól a formális és szövegekvivalenciát. 3. A harmadik irányzat képviselői, mint Katharina Reiss, azt vallják, ahány szövegtípus létezik, annyiféle ekvivalencia (vö. Lőrincz 2007: 29−30).

Nida megkülönbözteti a formális és a dinamikus ekvivalenciát. A formálison a formahűséget érti, az utóbbinál a fordító a befogadót tartja szem előtt, és a szöveg stílusát is figyelembe veszi a megfeleltetési viszony vizsgálatakor. Ez az ekvivalenciatípus felel meg Venuti domesztikáló és Zsilka Tibor naturalizáló fordítás-elméleti terminusainak (vö. Lőrincz 2007: 30−31).

Barhudarov szerint a fordító úgy tudja a veszteségeket minimálisra csökkenteni, ha fontossági sorrendet állít fel. Meg kell állapítania, hogy a forrásnyelvi szövegben mely jelentéseket kell feltétlenül átkódolnia a célnyelvre, s melyek kevésbé fontosak. Művészi szövegek esetében a pragmatikai jelentés ugyanolyan fontos, mint a szemantikai jelentés (vö. Lőrincz 2007: 32).

Klaudy Kinga a kommunikatív ekvivalenciát tartja minden szövegtípusra érvényesnek, melynek alapfeltételei a referenciális, kontextuális és funkcionális ekvivalencia. Popovič a szépirodalmi szövegek egyenértékűségét kommunikatív ekvivalenciának nevezi, s a legfontosabb szempontnak a forrásnyelvi szövegek stílusának átvételét tartja (vö. Lőrincz 2007: 32, 35).

3. Módszerek

Dolgozatomban a funkcionális stilisztika módszerével dolgozom párhuzamos szövegkorpuszokkal, ahol a funkcionális ekvivalenciát tartom követendőnek, mely a kommunikatív ekvivalencia létrehozását segíti elő.

4. Elemzés

Elemzésemben a legfontosabb domináns szövegkohéziós alakzatokat és alakzattársulásokat vizsgálom a forrásnyelvi és célnyelvi szövegekben a teljesség igénye nélkül.

Ady *Őrizem a szemed* című versében az adjekciós alakzatokat, valamint a szöveg olasz fordításában megjelenő variánsait elemzem, továbbá azt is megvizsgálom, hogy a fordító miként értelmezte újra a verset.

A *forrásnyelvi* szöveg címe variációsan ismétlődik a kezdő versszakban, reddíciót hozva ezzel létre: *Már vénülő kezemmel / Fogom meg a kezedet, / Már vénülő*

szememmel / Őrizem a szemedet. A forrásnyelvi szövegben a reddíción belül az első sor anaforikusan ismétlődik a harmadik verssorban. A páros rímek pedig epiforát hoznak létre a strófán belül. A két párhuzamosan szerkesztett mondat változatlanul megismétlődik, geminációt alkotva ezzel a strófák között. A versszakokon is átszövődő ismétlés funkciója lehet a nyugalom, a védelmező gesztus érzékeltetése, de egyúttal a költői én és a megszólított közti távolság nyomatékosítása is, mert a nyugalom látszatán kívül jelen van a riadtság, melynek a költői én hangot is ad a következő strófában. *Világok pusztulásán / Ősi vad, kit rettenet / Űz, érkeztem meg hozzád / S várok riadtan veled.* Az első versszak látszólagos nyugalmát a szorongás váltja fel, így az ismétlések közé antitézis ékelődik. Az első strófa nyugalmával ellentétes jelentésű szavak zsúfolódnak a geminációs ismétléssel megkettőzött versszakok közé *(pusztulás, rettenet, riadtan).* Az *ősi vad* szimbólumát a *kit* névmás használatával és az *érkezem* egyes szám első személyű használatával fel is oldja a költő. Az űzés és érkezés ellentétét az igealakok módosításával és a soráthajlással tovább fokozza *(Űz, érkeztem meg hozzád),* melyet a strófán végigvonuló fokozás nyomatékosít *(űz, érkeztem, várok).*

Az olasz szövegben az alakzatok és más nyelvi és stíluselemek csak minimális eltéréseket mutatnak a forrásnyelvi szövegtől. *Già con le mani di un anziano / Nelle mie prendo la tua mano, / Già con i miei occhi da vecchio / I tuoi occhi li tengo d'occhio.* Az alakzatok jelen vannak a célnyelvi szövegben, a szükséges módosulások mellett funkciójuk ekvivalens. A forrásnyelvi szövegbeli epifora szimplokéra módosul, mely változtalanul *(occhi)* és variációsan *(mano / mani)* is megjelenik a strófán belül. A teljes szótagok megismétlése adekvát a célnyelvi szövegben, így a rímszerkezet, a páros rímek alkotta hangismétlés sem módosul az olasz variánsban *(anziano / mano, vecchio / occhio).* A második strófában megjelenő riadtság félelemmé alakul a célnyelvi szövegben, de az antitézist létrehozó szavak jelentése az eredetivel adekvát marad *(inseguita, orrore, spaventato). Attraverso i mondi in caduta / Come un'antica bestia inseguita / Dall'orrore da te sono arrivato / Ed attendo assieme a te spaventato.* A szimbólum feloldása is jelen van az olasz szövegben, a *mint* hasonlító kötőszó *(come)* átvételével, de maga a szimbólum összetettsége módosul az *ősi vad (un' antica besta)* többletjelentésével. A *bestia* vadállatot, fenevadat, szörnyeteget is jelent, mely változásokat okozhat a versértelmezésben, mitologikus jelentéstartományt is nyitva a szövegben. A *vad* jelzőként való értelmezhetősége (a költői én, aki *ősi, vad*), a felsorolás adta nyomatékosító funkciójával együtt eltűnik a célnyelvi szövegből. Az igealakok ellentétet nyomatékosító hatása és a jelentésükben megjelenő fokozás, a soráthajlással együtt létrejön a fordításban is *(inseguita, arrivato, attendo).*

A harmadik strófa változatlan ismétlését hangulatilag a második versszak befolyásolja, nyomatékosító funkcióját még jobban kiemelve, hisz a nyugalom törékeny, erre utal a záró strófa is. *Nem tudom, miért, meddig / Maradok meg még neked, / De a kezedet fogom / S őrizem a szemedet.* A múlt *(érkeztem),* jelen *(várok)* idő érzékeltetése után a jövő bizonytalan. A variációs ismétléssel a nyugalom óhajtását fejezi ki Ady, az ellentétes kötőszó *(de)* az ellenszegülést is sugallja, s egyben a szándék komolyságát.

A forrásnyelvi szöveg harmadik versszakának hangulatában beálló változást s a negyedik versszak csendes kétségbeesését a daccal együtt adekvátan adja vissza az

olasz célnyelvi szöveg. *Non so perché, fino a quando / Ancora per te perdurerò, / Afferro la tua mano però / Ed i tuoi occhi li sto vegliando.* Az ismétlésre, a mondatpárhuzamokra és ellentétre épülő alaphelyzet létrejön a fordításokban a lexikai és szemantikai módosulások ellenére is. A módosulások az érzelmek finomságában, mélységében okoznak változást. A riadt, dacos kétségbeesést az *affero* ('megragadom' jelentésben) intenzitása adekvátan adja vissza, de a lágyság és a népdalok egyszerűségének hiánya halványítja a célnyelvi szövegben a szövegegész szintjén működő ekvivalenciát.

Az általam vizsgált ismétléses alakzatok a célnyelvi szövegben – a módosulások ellenére – jelen vannak, csak a lexikai és szemantikai változások hatására funkciójuk hatása és intenzitása gyengébb.

5. Összegzés

„A fordítás szövegek közötti mozgás, és ez a mozgás szükségszerűen változtatásokkal jár együtt, amelyek a forrásnyelvi szöveg szemantikai és pragmatikai jelentésszövetét többnyire jelentős mértékben átstrukturálják" (Lőrincz 2007: 119). Ezt láthatjuk a fent bemutatott célnyelvi szövegek vizsgálatakor is. A stilisztikai alakzatok visszaadása költői szövegek esetében nem könnyű. Ady költészetének értelmezése és újraértelmezése – ami a fordított szövegvariáns létrehozása – pedig embert próbáló feladat. Ady fordításai mintha még az Ady költészete előtti versalkotói állapotot tükröznék.

> Ady sajátos nyelvezetének stílustörténeti kontextusát illetően Kosztolányi is elismeri, hogy egy stílt nem lehet szóról szóra átmenteni a másik nyelvbe, és a fordító… csak jelképezni óhajtja Ady nyelvét, melynek egészen megfelelője nincs… ha pontosan vissza akarná adni, akkor az kellene, hogy… legyen egy Csokonai, Vörösmarty és Arany – Petőfi-korszak, melyből Ady nyelve szervesen kifejlődött (Szűcs 2007: 155).

A célnyelvi szöveg explicitebb az eredetinél, vagyis a fordító hosszabb, bonyolultabb módon jut el a gondolattól a nyelvi formáig, mint az eredeti szöveg írója. A fordító a kommunikáció elősegítése érdekében értelmez, magyaráz, hogy a célnyelvi olvasó minél gördülékenyebben dolgozhassa fel az információt (Klaudy 2007: 164). „A fordító nyíltabban, világosabban, esetleg több szóval fejez ki valamit a célnyelvi szövegben, mint ahogy azt a forrásnyelvi szöveg szerzője tette" (Klaudy 2007: 169). Egyrészt, hogy áthidalják a kultúrák közti távolságot, másrészt, hogy a szövegben megjelenő reáliákhoz háttérismeretet szolgáltassanak. Más kérdés a fordítások „hűsége", az eredeti művekkel való megfeleltetésük, az ún. ekvivalencia kérdése. A fordításszövegek és az eredeti szövegek ekvivalenciájának lehetőségéről (lehetetlenségéről) megoszlanak a vélemények a szakirodalomban, abban azonban megegyeznek, hogy a műfordítások nem tekinthetők a forrásnyelvi szöveg másolatának. A forrásnyelvi szöveg különböző szintű és típusú módosulásai megengedettek a fordításszövegben mindaddig, míg a szövegegész szintjén létrejön az ekvivalencia (vö. Popovič: 1980, 148). De az Ady-szövegek fordításánál akár a 20. század leghangsúlyosabbá váló elgondolása, a fordítás lehetetlenségének paradoxona is szóba jöhet. Már Ignotus is kijelentette, hogy „fordítás tehát nincs, csak költő van és lehet, akinek egyszer ez a megcsinálni valója, egyszer más; egyszer az, hogy megírja, mennyire szerelmes, másszor az, hogy megírjon a maga nyelvén egy

verset, amit más nyelven olvasott" (Ignotus, idézi Józan 2009: 161). A tartalmi és kifejezésmódbeli összetettség, a nyelv és gondolkodás összefüggése mind szerepet játszik a forrásnyelvivel adekvát célnyelvi szövegek létrehozásában. Tehát a fordító feladata: hadakozás a lehetetlennel, azaz azzal, hogy a világ nyelvei és kultúrái közötti változatosság ellenére megkísérelje a közvetítő szerepét betölteni (Simigné Fenyő 2006: 99). Fontos afelől is vizsgálódni, hogy egy fordításnak milyen szerepe, milyen funkciója valósul meg a célnyelvi kontextusban, illetve az invariáns tartalom átadásán kívül még milyen üzenetet közvetít egy-egy fordítás (Simigné Fenyő 2006: 98). Főképp olyan költő esetében, akinek a fordításai és művei fordíthatóságának kérdései lezáratlanok, és ma is különböző diskurzusok témái.

A fordítástudomány módszereinek gazdagodása, a klasszikusok fordításának háttérbe szorulása hozzájárul ahhoz, hogy az Ady-életmű még várja a költői minőségű és az eredeti tartalommal teljes értékű visszaadást.

Irodalom

Joó E. 2011. Franyó Zoltán német Ady-fordításai. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 7. évf. 1. szám. 111–119.
Józan I. 2009. *Mű, fordítás, történet*. Budapest: Balassi Kiadó.
Klaudy K. 2007. Az explicitációs hipotézisről. In: Klaudy K. 2007. *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 155–169.
Lőrincz J. 2007. *Kultúrák párbeszéde*. Eger: EKF Líceum Kiadó.
Popovič, A. 1980. *A műfordítás elmélete*. Bratislava: Madách.
Simigné Fenyő S. 2006. *A fordítás mint közvetítés*. Miskolc: STÚDIUM.
Szűcs T. 2007. *A magyar vers kettős nyelvi tükörben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Források

Ady Endre összes versei 1998. Budapest: Osiris Kiadó.
Tamás-Tarr Bonani, M. 2009. Veglio I tuoi occhi. *Da anima ad anima*. Ferrara: O.L.F.A.

Lakatos-Báldy Zsuzsanna

A filmfordítás mint interkulturális kommunikáció és mint alkalmazott műfordítás

Kulcsszavak: interkulturális kommunikáció, alkalmazott műfordítás, audiovizuális fordítás, dinamikus ekvivalencia, kulturális reáliák

1. Bevezetés

A filmfordítás véleményem szerint tartalmát tekintve kultúrák közötti párbeszéd, azaz interkulturális kommunikáció, formai szempontból – egy általam alkotott kifejezéssel megnevezve – alkalmazott műfordítás, a végeredményt tekintve pedig komplex transzkulturális produktum. Álláspontomat egy spanyol filmalkotás (Almodóvar *Tűsarok* c. filmjének) magyarra és portugálra fordított változatából merített példákkal támasztom alá.

2. Kultúra és interkulturális kommunikáció

A kultúra definíciói közül Buda Béla (1998) és Hall és Reed Hall (1990) definícióiból indulok ki:

> A kultúra meghatározott történelmi és földrajzi közösségben élő emberek közös hiedelmeinek, értékeinek, normáinak, magatartásséмáinak, szokásainak rendszere (Buda 1998: 9).

Hall és Reed Hall (1990: 4) szerint pedig „a kultúra kommunikáció" és a „kommunikáció kultúra".

2.1. Kulturális reáliák

Valló (2000) a kulturális reália fogalmát a következőképpen határozza meg:

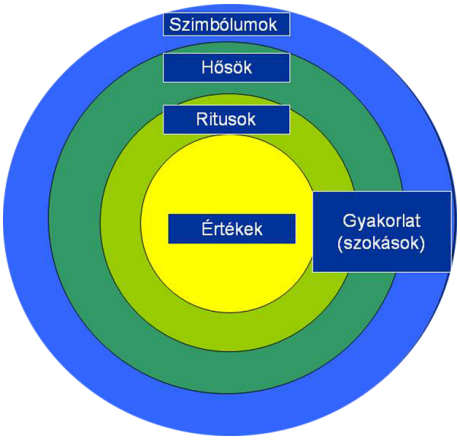
> Kulturális reália fogalmával jelölünk minden olyan nyelvi megnyilvánulást, amelyben kifejeződik egy adott kultúrközösség sajátos élmény- és ismeretanyaga, tárgyai, fogalmai, mentális, emotív sémái, amelyek az adott kulturális kontextusban speciális jelentéssel bírnak (Valló 2000: 34).

2.2. A kultúra rétegei és a fordítás

A kultúra rétegeit Hofstede (1980) hagymamodelljével szokás ábrázolni (1. ábra). Nézzük meg néhány példán, hogyan értelmezhető ez a filmfordítás területén!

Hofstede a kultúra négy egymásba ágyazott rétegét különbözteti meg. Az első rétegbe az irodalomnak, a zenének, a képzőművészetnek a tárgyi, illetve tárgyiasult termékei,

az építészeti alkotások, az ételek, az öltözködés és egyebek tartoznak. E réteg elemeit Hofstede szimbólumoknak nevezi. Ide sorolja azokat az adott kultúra tagjai számára sajátos jelentéssel bíró tárgyakat is (pl. zászlók, státuszszimbólumok), gesztusokat, hajviseletet, amelyek gyorsan változnak, és más kultúrák által átvehetők. A film esetében ezek látható elemek, így ezekkel kapcsolatban a megértés, fordítás szempontjából a kulturális reáliák fordíthatósági kérdései vetődnek fel, különös tekintettel a tárgyi környezet reáliáira.



1. ábra

Alábbi, filmbeli példánkban a sonka a spanyol étkezés kulcseleme, az étkezés pedig kulcseleme a spanyol kultúrának. Így nem meglepő, hogy sok olyan szólás van, amely a sonkát akár konkrét, akár szimbolikus jelentésében tartalmazza. Az alábbi példa azt jelenti: 'valakinek nagyon hálásnak lenni, és azt értékes ajándékkal kifejezni'. A magyar és a portugál fordító is az egyszerű lefordítás mellett döntött, ami azt jelenti, hogy közvetítik a kulturális és a pragmatikai tartalmat is, hiszen a szituációból világos az üzenet jelentése:

	spanyol eredeti *magyar nyersfordítás*	magyar felirat	portugál felirat *magyar nyersfordítás*
Rebeca: 751	Perdone que no le haya mandado un jamón... *Bocsásson meg, hogy nem küldtem magának egy sonkát...*	Bocsánat, hogy nem küldtem húsvéti sonkát.	Desculpe não lhe ter mandado um presunto… *Bocsássa meg, hogy nem küldtem magának egy sonkát*

A kultúra második rétegébe sorolja Hofstede a valóságos vagy a mesevilág, hiedelemvilág, képzelet szülte hősöket, akik az adott kultúrában nagyra becsült tulajdonságokkal rendelkeznek. Ezek a követendő magatartásmodellek tükrözik az adott kultúra értékrendjét.

A film esetében ezek hivatkozó elemek, így a fordítás szempontjából szintén felmerülnek a kulturális reáliák fordíthatósági kérdései, különös tekintettel a társadalmi jelenségekre. Például Yemajá a latin-amerikai feketék vallásában a tengerek istennője.

Ez mindhárom kultúrában idegen elem, tehát hiányszimmetria van. Ezért a név honosítása mellett a magyarázatot is mindkét célnyelvi változat lefordítja:

	spanyol eredeti *magyar nyersfordítás*	magyar felirat	portugál felirat *magyar nyersfordítás*
Eladó: 18	Cómo que poquitín ordinarias? Son Son para escuchar el murmullo de Yemayá, la diosa de los mares y pro-Fundidades. *(Hogyhogy egy picit közönségesek? Arra valók, hogy Yemayá suttogását halljuk, a tengerek és a mélységek istennőjét...)*	Yemahát lehet hallgatni vele, aki a tengerek és a mélység istennője.	Como piroso? Neles escuta-se os murmurios de Jemanjá, a deusa dos mares e das profundidades. *Hogyhogy közönséges? Hallatszik bennük a „Yemanjá" mormolása, a tengerek és mélységek istennője.*

A modell harmadik rétegét a rítusok alkotják, melyek olyan kollektív tevékenységek, viselkedési formák, amelyek társadalmi szempontból fontosak (pl. üdvözlési és udvarlási formák, esküvői szokások). A szimbólumok, hősök és rítusok közvetlenül érzékelhetők a külső szemlélő számára is.

A film esetében ezek részben látható, részben érzékelhető elemek, így a megértés, fordítás szempontjából ezek is kapcsolódnak a kulturális reáliák fordíthatósági kérdéseihez, különös tekintettel a nevek, megszólítások és a nyelvhasználat reáliáira.

	spanyol eredeti *magyar nyersfordítás*	magyar felirat	portugál felirat *magyar nyersfordítás*
Eladó2: 14	Me compra una, señorita? *(Vesz egyet tőlem, kisasszony?)*	Vesz egyet, kisasszony?	A senhora quer comprar? *A hölgy akar vásárolni?*

Mikor *señorita* az asszony, a nő, a hölgy? A spanyolban és a magyarban egyaránt megengedett, hogy egy eladó, a vevő „puhítása" céljából kisasszonynak szólítson egy férjes asszonyt, aki már nem is éppen kisasszonykorban van, a portugál azonban megmarad a formális, tisztelettudó 'asszonyom'-nál, amelynek a magyar megfelelője ebben a helyzetben a *hölgyem*. A magyar fordítás a lexikális elem lefordításával átveszi a spanyol szóhasználatot, míg a portugál honosít.

A kultúra lényegét, negyedik, legbelső rétegét az értékek alkotják, melyek általános tendenciák arra vonatkozóan, hogy mit tartunk jónak, illetve rossznak. A külső megfigyelő számára az értékek közvetlenül nem érzékelhetők, egy részük még a kultúra hordozói számára sem tudatos. Ezek alapján képződnek ugyanakkor a hiedelmek, alakul ki az értékrend, ez befolyásolja a gondolkodásmódot, viselkedésmódot és hat a cselekvésekre, a mindennapi problémamegoldásra, továbbá ennek alapján ítélnek meg az emberek minden feléjük irányuló kommunikációt.

	spanyol eredeti *magyar nyersfordítás*	magyar felirat	portugál felirat *magyar nyersfordítás*
Alberto: 73	Sí. Y cuando vuelva, usted y yo tendremos una charla. *Igen. És ha visszajöttem, maga meg én elbeszélgetünk.*	Igen, és ha visszajövök, beszédem lesz veled.	Vou, e na volta a menina e eu temos de falar; *Igen, és ha visszajövök, a kisasszonynak és nekem beszélnünk kell;*

Ebben a példában egy felnőtt és egy gyerek párbeszédéről van szó. A spanyol és a portugál kultúrában megengedett a gyerekek szituatív magázása, aminek természetesen konnotatív tartalma van. Jelen esetben a számonkérést erősíti meg a nyelvi forma. A magyar kultúrában ez kevésbé elterjedt.

3. A film kulturális háttere és a fordítás

Egy film sűrítetten jeleníti meg a kultúrkör, a nyelv és valamilyen művészi mondanivaló sajátos kombinációját és annak kommunikációját. A vásznon ez úgy jelenik meg, mint egy, két vagy több ember, csoport vagy tömeg cselekvése, verbális vagy nem verbális megnyilatkozása, mint a történés helye, ideje, módja. Mindezek pedig lehetnek számunkra kultúrközeliek vagy kultúridegenek. A filmfordítás ezért interdiszciplinális feladat, nyelvészeti, antropológiai, pszichológiai, szociológiai ismereteket is követel.

3.1. Az interkulturális kommunikáció és csatornái a film esetében

Interkulturális kommunikáció akkor jön létre, amikor az üzenet küldője egy adott kultúrához, vevője egy másik kultúrához tartozik. Niedermüller definíciója szerint:

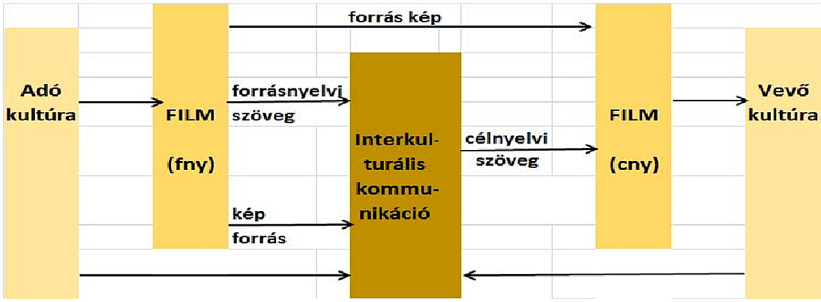
> Az interkulturális kommunikáció alatt elsősorban a különböző kulturális, társadalmi és etnikai csoportokhoz tartozó egyének közötti kommunikációt értjük. A kultúraközi kommunikáció konkrét formái, esetei tehát olyan individuumok között valósulnak meg, akik egymástól különböző kultúrákat reprezentálnak (Niedermüller 1999).

A kommunikációhoz szorosan hozzátartozik annak kontextusa, az a (kultúrafüggő) közös kódrendszer, amely gyorssá, zökkenőmentessé teszi a társas helyzetek megértését és a kommunikáció folyamatát, valamint a kommunikációs kapcsolatok.

A film esetében az interkulturális kommunikáció több csatornán folyik, az egyik a képi csatorna, amely változatlan az adó és a vevő oldalán, a másik a szövegcsatorna, amely lehet szinkron, képaláírás, képalámondás – ezekben az esetekben azonban már megjelenik a fordítás, ami a film esetében speciális, különbözik mind az irodalmi, mind a szakfordítástól (2. ábra).

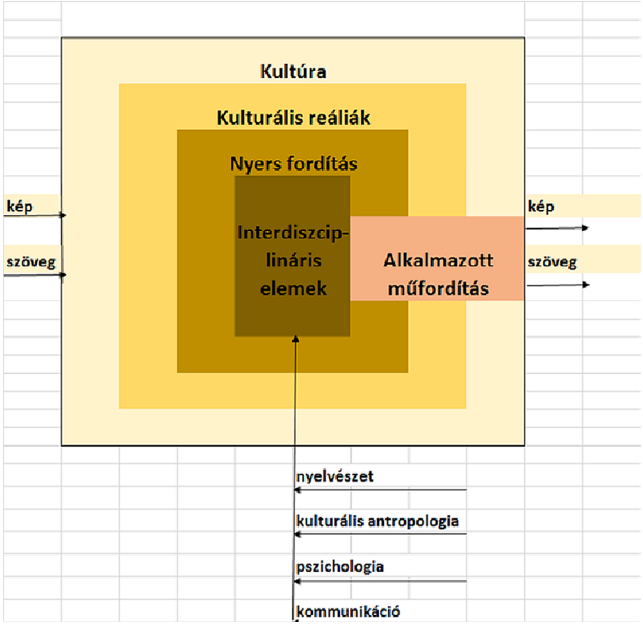
A film tartalmát tekintve kétszeresen is kultúrák közötti párbeszéd, azaz interkulturális kommunikáció, ugyanis egyrészt kultúrák közötti párbeszéd zajlik a forrásnyelv és a célnyelv között a fordítónál, másrészt az eredeti vizuális komponens és a célnyelvű verbális komponens között a közönségnél.

3.2. A kommunikáció iránya



2. ábra

A film esetében a kommunikáció elvileg egyirányú az adótól (kép/szöveg) a vevőig (néző), és nincs élő visszacsatolás. Ugyanakkor filmnézés közben a néző (vevő) – mivel nem biztos a kontextusban – saját maga kénytelen különböző elgondolásokat felállítani. Ezek lehetnek sztereotípiák, kontextusok feltételezései, megértés vagy rosszul értés, értetlenkedés vagy zavar – a néző mindezekre a feltételezéseire a filmnézés során akár a kép, akár a szöveg oldaláról pozitív vagy negatív visszacsatolást kap. Így a film nemcsak képet, szöveget, hanem kultúrát is közvetít, a néző pedig egy jól fordított szöveg támogatásával maga képezi le a filmben megjelenő kultúrát a saját kultúrájára. Ebben a leképezésben a fordítás nagyon sok segítséget nyújthat, vagy nagyon sokat ronthat. Ezzel jutottunk el az alkalmazott műfordításnak mint fogalomnak a bevezetéséhez, amelyet azonban terjedelmi korlátok miatt itt nem (csak egy másik, készülő tanulmányban) tudok kifejteni, csak egy ábrában foglalom össze (3. ábra):



3. ábra

A rosszul fordított szövegre példa az alábbi részlet:

	spanyol eredeti *magyar nyersfordítás*	magyar felirat	portugál felirat *magyar nyersfordítás*
Becky: 159	¡Ay, una mierda! No importa... *Jaj, szarba léptem! Nem baj!*	A fenébe! Mindegy.	Ai, merda! Não importa. *A francba! Nem baj.*

Kommunikációs meglepetés, hogy mind a magyar, mind a portugál felirat félreérti a spanyolt. A *mierda* szó ugyanis ebben a kontextusban nem használatos a spanyolban indulatszóként. A konkrét jelentéséről van szó, annyi specifikációval, hogy a kutyaszarról van szó, a fordítások azonban ezt indulatszóként honosítják, 'a fenébe', 'a francba' jelentéssel.

4. A transzkulturális produktum Hofstede dimenziói szerint

Egy jól kidolgozott kép–szöveg ekvivalencia esetén a nézőnek (vevőnek) fel kell tudnia ismerni és magához képest le kell tudnia képezni többek között a hatalmi távolságot, az individualitás mértékét, a feminin/maszkulin szerepet és a bizonytalanságkerülés mértékét is. Az alábbiakban ezekre látunk néhány példát.

1. Hatalmi távolság (megszólítás, köszönés, udvariasság, beszédmód, tradíciókra utalás, függőségi viszony, egyenlőség–egyenlőtlenség)

	spanyol eredeti *magyar nyersfordítás*	magyar felirat	portugál felirat *magyar nyersfordítás*
Rendőr: 488	Señorita, le importa acompañarnos? *Kisasszony, kérem tartson velünk!*	Senorita. Legyen szíves velünk jönni!	Importa-se de nos acompanhar? *Elkísérne minket?*

Amikor a rabkocsiban zokogó fogolynak kínál papír zsebkendőt az érzékeny lelkű rendőr, akkor a magyar is megengedi a kisasszonyozást, azaz a lefordítást, a portugál azonban továbbra is megmarad a kihagyásnál.

2. Az individualitás mértéke (humor, irónia, becézés, viszonyokra utalás, egyéni nyelvhasználat, szorongás, magánvélemény, önbecsülés)

	spanyol eredeti *magyar nyersfordítás*	magyar felirat	portugál felirat *magyar nyersfordítás*
Rebeca: 771	Ya…tiene razón…¿Tiene fuego?...Perdóneme si he estado poco…hospitalaria, pero es que estoy muy nerviosa. *Igen... igaza van... Van tüze?... Bocsásson meg, ha nem voltam túl vendégszerető, de nagyon ideges vagyok.*	Igaza van. Van tüze? Elnézést a barátságtalan fogadtatásért, de ideges vagyok.	Tem razão…Tem lume? Desculpe ser pouco hospitaleira, mas estou nervosa. *Igaza van... Van tüze? Bocsásson meg, amiért kevéssé vagyok vendégszerető, de ideges vagyok.*

A forgatókönyv azonos mind a három nyelven: először elnézést kérünk, majd indokoljuk a (helytelen) viselkedésünket.

3. A feminin/maszkulin szerep (ambiciózus vagy szolgáló, konfliktuskereső vagy -kerülő, határozottság vagy intuíció, a győztes dicsőítése vagy a szenvedő megszánása, szexualitás, homoszexualitás)

	spanyol eredeti *magyar nyersfordítás*	magyar szinkron
Rebeca: 316	No me tientes, que llevo cuatro meses de ayuno y abstinencia... Ah... *Ne kísérts, mert négy hónapja böjtölök... Ah*	Ne izgass így fel! Már négy teljes hónapja nem voltam férfival. Nem voltam senkivel!

A magyar szöveg itt a tartalmat közvetíti. A kulturális aszimmetria ezúttal a vallási különbségből, illetve a vallásos gyakorlatnak a mindennapokban való nagyobb vagy kisebb mértékben való jelenlétéből fakad, mert a koplalás és az önmegtartóztatás a katolikus vallásgyakorlat szerves része Spanyolországban, vagy legalábbis sokkal inkább az, mint Magyarországon.

4. A bizonytalanságkerülés mértéke (sok törvény, sok szabály, ideológia, vallás, érzelem kimutatása, konfliktuskezelés (megengedett, nem megengedett))

	spanyol eredeti *magyar nyersfordítás*	magyar szinkron	magyar felirat
Bemondó nő: 75 bis	…todo parece indicar que el conductor se durmió sobre el volante y el coche se salió de la carretera hasta chocar con uno de los árboles que la flanquean. .. La salud del jefe de Estado es excelente Y están ustedes autorizados a decirlo así... *Minden jel arra utal, hogy a vezető elaludt a volánnál és a kocsi letért az útról, majd az egyik út menti fának ütközött…* *Az államfő egészségi állapota kitűnő... És önök engedélyt kapnak, hogy így mondják...*	Minden jel arra vall, hogy Ocana úr elaludt a volánnál. Kocsija letért az útról, és nekirohant egy fának. Végül az időjárásról. Átmeneti felhősödés után kisüt a nap. A maximum hőmérséklet huszon…	Valószínűleg elaludt a volánnál. A kocsi letért az útról, és nekiment egy fának. Az államfő kiváló egészségnek örvend.

A film a frankóizmus idején játszódik, amikor az államfő kiváló egészségi állapota hír, az állampolgárok pedig engedélyt kapnak rá, hogy ezt elmondják. A felirat tömörít, az utóbbi elemet kihagyja (részleges redukció), a szinkron viszont mellőzi az egész blokkot (teljes redukció). A fordító döntésének indoka a rendelkezésére álló adatokból nem kitapintható, én mindenesetre úgy gondolom, hogy a célközönséget olyan értékes információtól fosztja meg, amely a történelmi kontextus meghatározásában segítené.

A filmfordítás gyakorlata tehát egyrészt igazolja az elméletek helyességét, másrészt világossá teszi, hogy a fordítónak ismernie kell mind a forrásnyelvi, mind a célnyelvi kultúra összes rétegét, beleértve azok összefüggéseit és viszonylatrendszerét is.

Irodalom

Buda B. 1998. Kommunikáció és kultúra. In: Hidasi J. (szerk.) 1998. *Szavak, jelek, szokások*. Budapest: Windsor Kiadó. 9–18.

Hall, E. T., Reed Hall, M. 1990. *Understanding Cultural Differences. German, French and Americans*. Yarmouth: Intercultural Press.

Hofstede, G. 1980. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values.* London, New Delhi: Sage Publications.

Niedermüller P. 1999. A kultúraközi kommunikációról. In: Béres I., Horányi Ö. (szerk.) 1999. *Társadalmi kommunikáció.* Budapest: Osiris. 96–111.

Valló Zs. 2000. A fordítás pragmatikai dimenziói és a kulturális reáliák. *Fordítástudomány* 2. évf. 1. szám. 34–49.

Papp Andrea

Szőllősy Klára (1913–1970), a magyar műfordítás nagyasszonya

Kulcsszavak: Szőllősy Klára centenáriuma, műfordításai orosz és angol irodalomból, szépírói tevékenysége

1. Életrajzi adatok

Szőllősy Klára 100 éve született Budapesten, jómódú polgári családban. Édesapja Szőllősy Lajos, a kormányzó háziorvosa volt, édesanyja Balogh József (1893–1944) unokatestvére. Balogh József a két világháború közötti művelődéstörténetünk egyik kiemelkedő alakja, a *Magyar Szemle*, a *Nouvelle Revue de Hongrie* és a *Hungarian Quarterly* elindítója, könyvsorozatok szerkesztője, emellett klasszika-filológus, középkori latin írók fordítója. A Szőllősy lányok gyakran bejártak a *Revue* szerkesztőségébe segíteni, Balogh valószínűleg honorálta is őket, a folyóirat tízesztendős indexét ők ketten állították össze. Sajnos az apa Budapest ostroma idején meghalt, segíteni ment valahová, a lánya elkísérte, mindkettőjüket bombatalálat érte. A másik lány, Klára lett a kitűnő műfordító, írásom tárgya és alanya.

Szőllősy Klára, teljes nevén Sebestyén Péterné Szőllősy Klára, angol–német szakos tanári és bölcsészdoktori diplomáját a budapesti tudományegyetemen szerezte, doktori disszertációjának címe: *A zeneművész (Összehasonlító tanulmány a német irodalom köréből – 1936)*. 1945-ig két regénye jelent meg: *Krisztina élni tanul* (a Dante Kiadó *Magyar kézbe magyar könyvet* sorozatában 1943-ban), *Testvérek voltak* (Dante Kiadó 1944). 1945-1947 között miniszterelnökségi tolmácsként dolgozott, 1950 és 1953 között a Lenin Intézet tanára volt, mellette a budapesti tudományegyetemen a műfordításról tartott szemináriumot. 1957-ben József Attila-díjat kapott műfordítói munkásságáért.

2. Szőllősy Klára műfordítói tevékenysége; példák orosz és angol műfordításaiból

2.1. Szőllősy Klára műfordítói tevékenysége

Írásomban Szőllősy Klára magas művészi színvonalú fordítói munkáját szeretném néhány példával szemléltetni. Több mint két évtizeden át fordított orosz, angol, német, francia és görög nyelvből. Műfordítói tevékenységének nagyobb részét az orosz irodalomból fordított művek teszik ki, a teljesség igénye nélkül: Szaltikov-Scsedrin, Gajdar, Csehov, Korolenko, Dosztojevszkij, Garsin, Pausztovszkij, Gorkij, Leonov és Bulgakov halhatatlan műveit köszönhetjük neki.

Angolból – ismét a teljesség igénye nélkül – a következő szerzőktől fordított: Shaw, Greene, L. F. Baum, Durrell, Dreiser; németből: Th. Mann, Heine, Goethe; franciából: Balzac, Beauvoir; görögből Kazantzakisz, Szotiriu.

2.2. Műfordításai orosz nyelvből

Mivel Szőllősy Klára műfordítói munkásságának meghatározó részét orosz nyelvből fordította, első két példám Szőllősy Klára orosz nyelvből készült fordításaiból származik. Először Mihail Bulgakov *A Mester és Margarita* című regényének egy jellemző részét idézem fel:

> Первый был не кто иной, как Михаил Александрович Берлиоз, председатель правления одной из крупнейших московских литературных ассоциаций, сокращенно именуемой *МАССОЛИТ,* и редактор толстого художественного журнала, а молодой спутник его – поэт Иван Николаевич Понырев, пишущий под псевдонимом Бездомный (*Мастер и Маргарита* 1988: 11).

> Az első nem más, mint Mihail Alekszandrovics Berlioz, egy vaskos irodalmi folyóirat szerkesztője, és vezetőségi elnöke, az egyik legnagyobb moszkvai irodalmi társaságnak, melyet rövidítve *TÖMEGÍR-nek* szoktak nevezni; a társa pedig Ivan Nyikolajevics Ponirjov, a fiatal költő, aki Hontalan néven szokta publikálni verseit (Bulgakov 1993: 7).

A forradalom utáni orosz nyelv erőt sugárzó rövidítések iránti szenvedélyét tükrözi a Bulgakov által kitalált szellemes neologizmus az írószervezet nevére a *МАССОЛИТ.* Bulgakov finom iróniájának visszaadására Szőllősy Klára megfeleltetése, a *TÖMEGÍR* leleményes telitalálat.

A második példámat Csehov sokak által ismert és szeretett *A 6-os számú kórterem* című művéből vettem:

> Все зависит от случая. Кого посадили, тот сидит, а кого не посадили, тот *гуляет*, вот и все. В том, что я доктор, а вы душевнобольной, нет ни нравственности, ни логики,а одна только *пустая случайность* (*Палата No 6* 1968: 17).

> (Ragin doktor mondja a kórterem betegének, Gromovnak:) Minden a véletlenen múlik. Akit becsuktak, az itt ül, akit nem csuktak be, az *szabadon járkál*, ennyi az egész. Abban, hogy én orvos vagyok, maga pedig elmebeteg, nincsen semmi logika, sem erkölcsi színvonal, hanem *csupán véletlen, esetlegesség* ... (Csehov 1974: 216–217).

Az orosz eredetiben található *гуляет* igét, melynek jelentése 'sétál'**,** Szőllősy Klára *szabadon járkál*-nak fordítja, amely szinte jobb, mint az eredeti, hiszen börtönről van szó. A második mondat végén az orosz *пустая случайность* magyar fordítását *(csupán véletlen)* a fordító még megtoldja egy szóval – *esetlegesség* –, ami még kifejezőbbé teszi a mondatot. (A *случайность* szónak egyébként filozófiai értelemben valóban 'esetlegesség' jelentése van.)

2.3. Műfordításai angol nyelvből

A következő példák Szőllősy Klára angolból készített fordításait szemléltetik. Két műből mutatok be részleteket, az egyik a mindenki által ismert *Óz, a nagy varázsló*, a másik a kevésbé ismert, és méltatlanul elfeledett Katherine Mansfield egyik novellája.

L. F. Baum *The Wonderful Wizard of Oz* című művének első magyar fordítója Beöthy Lídia (1903–1951) volt, akinek a fordítása *Óz, a csodák csodája* címmel 1940-ben jelent meg az Athenaeum Kiadónál. Szőllősy Klára *Óz, a nagy varázsló* címet adta a műnek, mely 1961-ben jelent meg a Móra Kiadónál. További kiadások: 1966-ban, 1976-ban, 1985-ben a Móra Ferenc Kiadónál, 1991-ben a Westinvest Kiadónál, 1996-ban a Falukönyv-Ciceró Kiadónál, 2002-ben a Ciceró Kiadónál, 2007-ben a Ciceró Könyvstúdiónál.

> Chapter 1 - The Cyclone
>
> Dorothy lived in the midst of the great Kansas prairies, with Uncle Henry, who was a farmer, and Aunt Em, who was the farmer's wife. Their house was small, for the lumber to build it had to be carried by wagon many miles. *There were four walls, a floor and a roof, which made one room*; and this room contained a rusty looking cookstove, a *cupboard for the dishes*, a table, three or four chairs, and the beds (http://www.literature.org/authors/baum-l-frank/the-wonderful-wizard-of-oz/chapter-01.html).
>
> 1. A forgószél
>
> Dorka a beláthatatlan kansasi rónaság kellős közepén lakott Henrik bácsival, aki földecskéjét művelte, meg Emmi nénivel, Henrik bácsi feleségével. A házuk kicsike volt, mert a fát, amiből épült, szekéren kellett hozni sok-sok mérföldnyi távolságból. Négy fal, padló, mennyezet: *ennyi kell minden szobához*; és abban az egyetlen szobában nem volt egyéb, csak egy rozsdás tűzhely, *egy kredenc*, egy asztal, három-négy szék meg az ágyak (Baum 1976: 5).

Az angol nyelvű szövegben a következő mondat *There were four walls, a floor and a roof, which made one room* – azt jelenti, hogy 'a négy fal, a tető és a padló alkotott egy szobát'. Szőllősy Klára ezt egy kissé átírja, tulajdonképpen értelmezi – *ennyi kell minden szobához –,* és ezzel általánosít is. A *cupboard for the dishes* kifejezésből *kredenc* lesz a magyar fordításban. Vajon a mai gyerekek értik-e még ezt a szót?

Katherine Mansfieldet az angol Csehovnak is lehetne nevezni (Bényei 2006: 2), novellái a lélek finom rezdülései, szereplői általában nők, ezért Mansfieldet néhányan feministának is tartják. Az *Egy csésze tea* című novella 1922-ben jelent meg először angolul. Ugyanez lett a címe Mansfield magyarul megjelent novelláskötetének is, mely Szőllősy Klára fordításában először 1958-ban jelent meg az Európa Kiadónál. További kiadások: 1970. Magyar Helikon, 1975. bukaresti Kriterion, 1985-ben Európa Kiadó. Nézzük a részleteket!

> Rosemary Fell was not exactly beautiful. No, you couldn't have called her beautiful. Pretty? Well, if you took her to pieces... But why be so cruel as to take anyone to pieces? She was young, brilliant, extremely modem, exquisitely well dressed, amazingly well read in the newest of the new books, and her parties

> were the most *delicious mixture* of the really important people and... artists - *quaint creatures*, discoveries of hers, *some of them too terrifying for words, but others quite presentable and amusing* (http://www.studyguide.org/mansfield_cup_of_tea.htm).

> Rosemary Fell nem volt éppen szépnek mondható. Nem, ezt senki sem állíthatta volna. Csinos? Nos, ha az ember részekre szedte… De miért legyünk olyan kegyetlenek, hogy akárkit is darabokra szedjük? Rosemary fiatal volt, ragyogóan szellemes, rendkívül modern, kitűnően öltözött, bámulatosan jól ismerte az újabb és legeslegújabb könyveket, estélyeire a legélvezetesebb és legváltozatosabb emberek jártak, igazi fontos személyiségek és művészek… *csodabogarak*. Rosemary felfedezései, *akik néha ijesztőek voltak, de néha igazán rendesek és mulattatók* (Mansfield K. 1975: 277).

A bekezdés végén található *quaint creatures* angol kifejezést, melynek jelentése 'furcsa alakok' vagy 'különös teremtmények' Szőllősy Klára zseniálisan *csodabogarak*nak *fordítja.* A mondat vége *some of them too terrifying for words, but others quite presentable and amusing* kicsit mást jelent az angolban. Szó szerinti fordításban: „… akik közül néhányan túl ijesztőek voltak, annyira, hogy nincs is rá szó, de mások egészen elfogadhatóak és érdekesek voltak." Szőllősy Klára fordítása *(akik néha ijesztőek voltak, de néha igazán rendesek és mulattatók)* ugyan más, mint az eredeti, de tömörebb, találóbb megfogalmazás.

3. Szőllősy Klára szépírói munkássága

Meg kell említenünk Szőllősy Klára saját szépírói munkásságát is. Az 1945 előtti két regényén kívül ide tartozik még két útleírás, a *Kiklász kalandozások* (1967) és *A szivárvány velünk marad* (1971), egy regény *Az Olimposztól Angyalföldig* címmel (1969), egy antológia, a *Gyalogszerrel a huszadik században* (1967) és egy utószó Saul Bellow *Herzog* című regényéhez (1967).

Első útleírásában Szőllősy Klára görögországi élményeit örökíti meg, a második a Szovjetunióban tett utazásairól szól. Ebben a kötetben nagyon érdekes az a rész, ahol a fordító találkozik „fordítottjaival", akiknek otthonát – mint múzeumot vagy lakást – látogatta meg, kitűnő portrékat alkotva Bulgakov özvegyéről, Pausztovkijról, Leonyid Leonovról, egy novellisztikus esszét alkotva Olga Bergholz, Tolsztoj, Dosztojevszkij, Puskin világáról. Idézem Szőllősy Klára találkozását Mihail Bulgakov özvegyével:

> Jelena Szergejevna 1940 óta özvegy. Ma is szép asszony, korához képest bámulatosan fiatal. Életét teljesen férje emlékének, posztumusz hírnevének, művei továbbélésének szenteli. De az istenért ne képzeljenek el holmi könnybe fúló, gyászfátylat lengető, állandó megrendülést megjátszó és megkövetelő, s ezzel nevetségessé váló, járkáló síremléket! Jelena mindennek az ellenkezője. Ragyog és sugárzik. Fürge és mosolygós. Minden alkalmat megragad, hogy nevethessen. Szereti a szép ruhát, fontos neki, hogy divatos, jó holmija legyen, fiatalosan öltözik – de ez illik belülről sugárzó lényéhez. Szereti magát sok-sok arany-ékszerrel teleaggatni: nem az arany értéke, „nemesfém" volta, hanem derűs csillogása vonzza; otthon mindig aranycipőben, aranypapucsban jár. Ha reá gondolok, ez a vidám aranyragyogás jelenik meg előttem (Szőllősy 1971: 151).

Remélem, írásommal hozzájárulhattam ahhoz, hogy a száz éve született kiváló műfordító, Szőllősy Klára emlékét megőrizzük, és műfordítói tevékenységére minél szélesebb körben felhívjuk a figyelmet.

Irodalom

Baum, L. F. *The Wonderful Wizard of Oz*. http://www.literature.org/authors/baum-l-frank/the-wonderful-wizard-of-oz/chapter-01.html
Baum, L. F. 1976. *Óz, a nagy varázsló*. Budapest: Móra Kiadó.
Bényei T. 2006. *„Csehov sehol sincs": Katherine Mansfield életműve magyarul*. http://www.holmi.org/2006/01/156
Булгаков, М. А. 1988. *Мастер и Маргарита*. Москва: Художественная Литература.
Bulgakov, M. A. 1993. *A Mester és Margarita*. Budapest: Európa Kiadó.
Чехов, А. П. 1968. *Палата No 6*. Москва: OCR Бычков М.Н.
Csehov, A. P. 1974. *A 6-os számú kórterem*. Budapest: Európa Kiadó.
Mansfield, K. *A cup of tea*. http://www.studyguide.org/mansfield_cup_of_tea.htm
Mansfield, M. 1975. *Egy csésze tea*. Bukarest: Kriterion Kiadó.
Szőllősy K. 1971. *A szivárvány velünk marad*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Robin Edina

Mit árulnak el a statisztikák a lektorált fordításokról?

Kulcsszavak: fordítási univerzálék, lektorálás, gépi elemzés, konkretizáció, redundancia

1. Bevezetés

Az eddigi empirikus kutatások szerint (Laviosa 2009) a fordítások különböznek az eredetileg is a célnyelven (jelen esetben magyar nyelven) született művektől, és magukban hordoznak bizonyos univerzális jellemzőket, amelyeket a fordított szövegek általános tulajdonságai között tartunk számon. A nyomtatásban is megjelenő fordítások azonban már nemcsak a fordító stratégiáinak és műveleteinek eredményeképpen jöttek létre, hanem többnyire magukon viselik a szöveget gondozó lektorok, szerkesztők tevékenységének nyomait is. Felmerül a kérdés, hogy érdemes-e egyáltalán számításba venni a fordított szövegek vizsgálatánál a lektorok munkáját. Okoznak-e számottevő változásokat a szövegek általános jellemzőiben a lektori műveletek, közelebb kerülnek-e a lektorált fordítások az eredetileg célnyelven született szövegek jellemzőihez?

Ennek vizsgálatára általános statisztikai gépi elemzéseket végeztünk tíz, a szórakoztató irodalom műfajába tartozó regény fordítói és lektori kéziratán. Az elemzések között szerepelt a szövegek terjedelmének összevetése, a mondatok számának megállapítása, a szóalak és szótípus *(type/token)* arányok közötti különbségek vizsgálata, az egyes kéziratokra jellemző egyedi elemek kimutatása és a számadatok szórásának megállapítása. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a lektorok – akiknek feladata a fordítások ellenőrzése és megfeleltetése a célnyelvi normáknak – jelentős mennyiségű műveletet végeznek, miközben konkrétabb, gazdagabb szókincsű és kevésbé redundáns szövegváltozatokat hoznak létre.

2. Fordítási univerzálék

A leíró fordítástudomány megszületése óta céljának tekinti a fordított szöveg sajátos jellemzőinek feltárását. Baker (1993) úttörő cikke alapján fordítási univerzáléknak nevezzük azokat a nyelvi sajátosságokat, amelyek jellegzetesen a fordított – és nem az eredetileg célnyelven írott – szövegekben fordulnak elő, függetlenek azonban a fordítás folyamatában részt vevő nyelvpár jellemzőitől. Ezek a sajátosságok azonban nem feltétlenül térnek el a célnyelvi norma követelményeitől, és csupán a gyenge fordítások esetén beszélhetünk „fordításnyelvről" (Baker 1993: 249). Baker ezért saját jogán kutatásra érdemes szövegnek tartja a fordítást, nem rontott szövegnek, hanem Frawley nyomán úgynevezett harmadik kódnak *(third code)*.

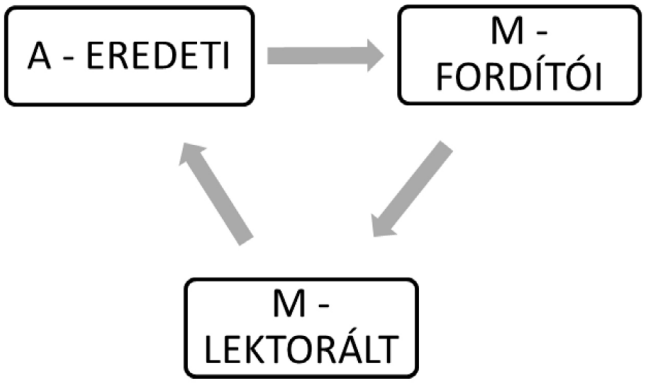
A fordított szövegeket vizsgáló kutatásoknak – Baker (1995) alapján – nagy lendületet adott a kétnyelvű párhuzamos korpuszok, majd az egynyelvű, összehasonlító korpuszok elemzése, amelyek lehetővé tették a fordítások egybevetését eredeti célnyelvi

szövegekkel, és statisztikailag jelentős adatokkal támasztották alá a fordítási univerzálékról alkotott hipotéziseket. A korpuszelemzések az univerzálék közül is leggyakrabban a (szintaktikai, lexikai és stilisztikai) egyszerűsítést, a fordításokban jelentkező explicitációt, normalizációt és a nyelvspecifikus, egyedi elemek hiányát vizsgálták. Laviosa (2009) szerint az empirikus kutatások eredményei azt mutatják, hogy a fordított szövegeknek jellemzően alacsonyabb a lexikai sűrűsége, a szótípusok és szóelemek *(type/token)* aránya, a leggyakrabban ismételt szavak gyakrabban ismétlődnek, hiányoznak a szemantikailag gazdag, egyedi nyelvi elemek, és a fordítások redundánsabbak, mint az eredetileg célnyelven született szövegek.

Problémát jelenthet azonban, hogy a korpuszkutatások alapját képező szövegek többnyire lektorált fordítások. Ezek a kutatások a fordítók tevékenységére, a fordítás univerzális jellemzőire igyekeznek fényt deríteni, megfeledkeznek azonban a lektorok műveleteiről, amelyek szintén nyomot hagynak a szövegek jellemzőin (Robin 2012). Mivel egyelőre feltáratlan, milyen mértékben változtat a lektorálás a szövegek egészén, kérdésként vetődik fel, hogy a fordítás korpuszkutatások során megállapított, sajátos nyelvi mintázatai valóban a fordítási folyamathoz tartoznak-e, valamint az is tisztázatlan, hogy befolyásolja-e a lektorálás a fordított szövegekre jellemző univerzálékat.

3. A kutatás bemutatása

Jelen kutatás célja az volt, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékben változnak a fordított szövegek statisztikai jellemzői a lektorálás során, azaz vannak-e statisztikailag kimutatható különbségek a fordítói és lektori kéziratok között. Mivel a lektorok munkájuk során arra törekszenek, hogy a célnyelv normáinak megfelelő szöveget hozzanak létre (Horváth 2009), elvárható, hogy az ekvivalencia ellenőrzésén és a helyesírási hibák javításán kívül olyan módosításokat is végrehajtsanak, amelyek csökkentik a statisztikailag mérhető fordítási univerzálék dominanciáját. Feltételeztük tehát, hogy a lektorok módosításai nyomán megfigyelhetők statisztikailag mérhető különbségek a fordítói és lektori kéziratok között. A különbségek azonban eltérhetnek, a szöveg minőségétől és sajátosságaitól függően.

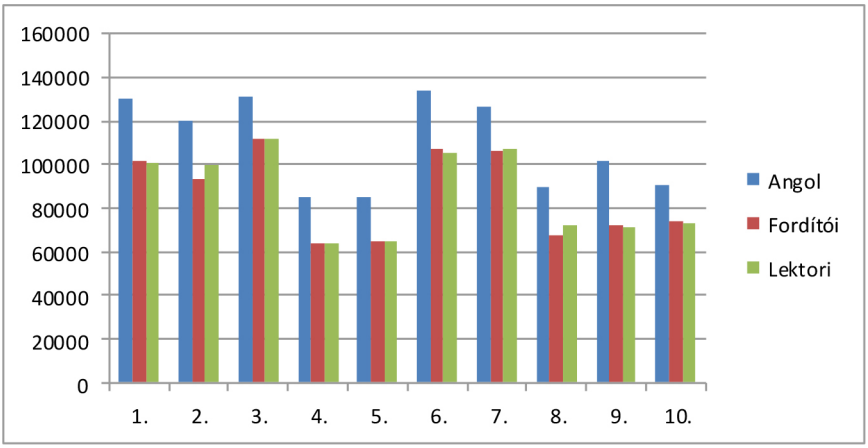


1. ábra
A párhuzamos lektorálási korpusz összetétele

Hipotéziseink bizonyítására gépi elemzéseket végeztünk egy lektorálási korpusz (Horváth 2009) alapján. A korpusz tíz regény angol eredeti, illetve magyar nyelvű fordítói és lektori kéziratát foglalta magában, amelyek párhuzamos viszonyban állnak egymással, amint azt az 1. ábra mutatja.

A vizsgált regények a szórakoztató irodalom műfajába tartoznak, az elmúlt öt évben jelentek meg, ezért a mai modern nyelvhasználatot tükrözik. Tíz különböző fordító–lektor páros munkáját tükrözik. A kiválasztott műfaj a művelt köznyelv normáit követi, írásbeli és szóbeli nyelvhasználatot is magában foglal, és mivel sem a szépirodalom, sem a szaknyelv kötöttségei nem jellemzők rá, nagyobb mozgásteret nyújt a fordítóknak és lektoroknak munkájuk során. Ilyen módon kiváló alapul szolgál a fordító műveleteit, a fordítás sajátosságait vizsgáló kutatásokhoz.

A szövegeket digitális formátumban bocsátották rendelkezésünkre a könyvek kiadói. A korpuszt annotálás nélkül dolgoztuk fel, ami lexikogrammatikai elemzéseket ugyan nem tett lehetővé, de bizonyos statisztikai vizsgálatokat el tudtunk végezni. Az elemzések között szerepelt a szövegek terjedelmének összevetése, a mondatok számának megállapítása, a standardizált szóalak és szótípus *(type/token)* arányok közötti különbségek vizsgálata, a szövegekre jellemző egyedi elemek kimutatása és végül a számadatok szórásának megállapítása. A vizsgálatokat a teljes szövegállományon végrehajtottuk a Wordsmith Tools 6.0 verziójának, a Microsoft Word szószámlálójának és a Lex Tutor program Text Lex Compare funkciójának segítségével. Szignifikancia vizsgálatot a Microsoft Excel függvényeivel végeztünk. Az egyes kéziratokat külön tároltuk és elemeztük, ami lehetővé tette, hogy az egyes kötetek különböző kéziratai között is összehasonlításokat tegyünk.



2. ábra
Szavak száma az angol eredeti, a magyar fordítói és lektori kéziratokban

4. Eredmények

Az alábbiakban az eredményeket az egyes elemzési lépéseknek megfelelően ismertetjük, részenként vonva le az esetleges következtetéseket. Az adatokat az ábrák számoszlopai mutatják.

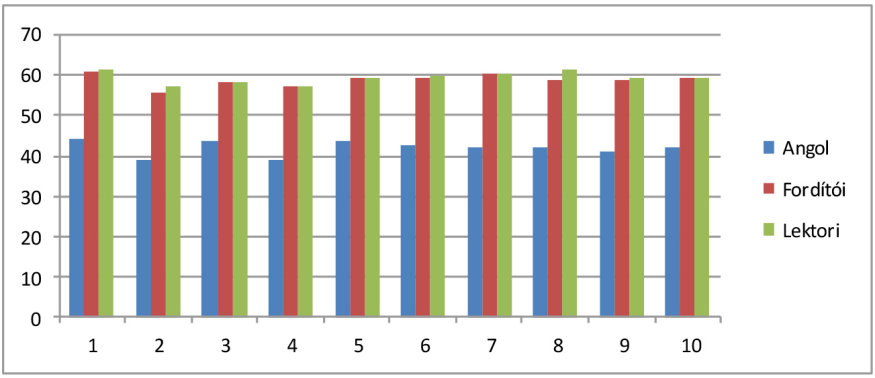
4.1. Szavak száma

A kutatás első lépésében megvizsgáltuk a szövegek terjedelmét. A Microsoft Word szószámláló funkciójával megállapítottuk, hogy a fordítás során a szavak száma minden esetben csökkent az angol nyelvű eredetihez képest, ami nyilvánvaló nyelvi, morfológiai-szintaktikai okokra vezethető vissza. Megmutatkozott azonban az is, hogy a szövegek terjedelme a lektorálás során is többnyire csökkent. Az adatokat a 2. ábra grafikonjának oszlopai ábrázolják.

A szövegek terjedelmének csökkenése a lektorálás során a túlzott redundancia visszaszorítását jelzi; a lektorok a felesleges szövegrészeket törlik a fordításokból. Az ábrán látható, hogy csak a 2. és a 8. szöveg esetében tapasztaltunk növekedést a szavak számában, ami minőségbeli eltérésekre utalhat a többi szöveghez képest: a lektorok pótolják a kimaradt szövegrészleteket, elvégzik az elmulasztott explicitációs műveleteket, illetve, ahol szükséges, redundanciával segítik a megértést.

4.2. Szótípusok és szóalakok

A következő lépésben a Wordsmith Tools 6.0 verziójának statisztikai elemzőprogramjával megvizsgáltuk a korpuszban szereplő kéziratokban a szótípusok és szóelemek *(type/token)* arányát, amely a szókincs gazdagságának mértékére utal. A standardizált, 1000 szóra számított értékeket a 3. ábra grafikonjának oszlopai szemléltetik.



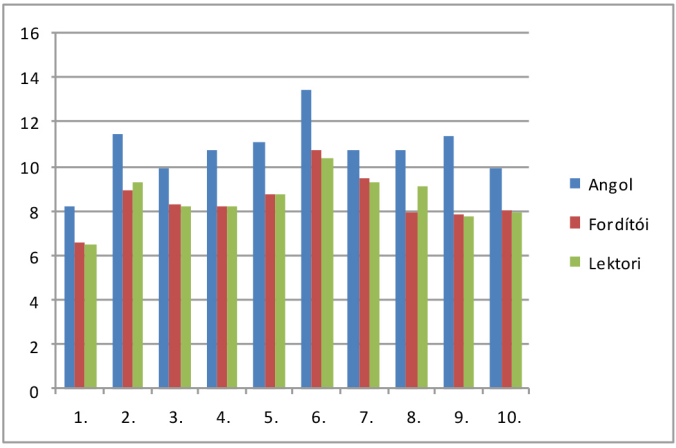
3. ábra
Szóalakok és szótípusok aránya a kéziratokban

A számadatokból rögtön szembetűnik, hogy nem mutatkozik jelentős eltérés a két magyar nyelvű alkorpusz adatai között. Míg az angol forrásnyelvi korpusz átlagos standardizált szótípus/szóalak aránya 41,92, a magyar fordítói kéziratoké 58,86, a lektori kéziratoké pedig 59,4. Az angol és a két magyar alkorpusz közötti különbség megint

csak nyelvi okokra vezethető vissza. A szótípusok és szóalakok aránya a magyar szövegekben csekély mértékben növekszik a lektorálás során, és bár az eltérés statisztikailag nem szignifikáns, határozott tendencia mutatkozik a szókincs gazdagodására a lektorált szövegekben.

4.3. Mondatok és szavak száma

Ugyancsak a Wordsmith Tools statisztikai elemzőjével vizsgáltuk meg az egyes alkorpuszokban szereplő mondatok számát és a bennük előforduló szavak adatait. Megállapítottuk, hogy angolról magyarra történő fordítás során a mondatok száma növekszik – a fordítók a hosszú mondategységek felbontásával, explicitáció segítségével igyekeznek megkönnyíteni a feldolgozást a befogadónak. A lektorált szövegekben a mondatok száma – kisebb mértékben – többnyire tovább növekszik, miközben a bennük lévő szavak száma csökken. Ez alól csak a 2. és 8. szöveg képez kivételt, ahogyan korábban a szövegek terjedelmének vizsgálatánál is. A lektorok tehát nem fordítják vissza a fordítók egyszerűségre törekvő explicitációs tendenciáját, hanem csekélyebb mértékben ugyan, de szintén explicitálnak, mondatokat bontanak fel. Az alábbiakban, a 4. ábrán a mondatokban szereplő szavak átlagos számértékeinek adatait láthatjuk.



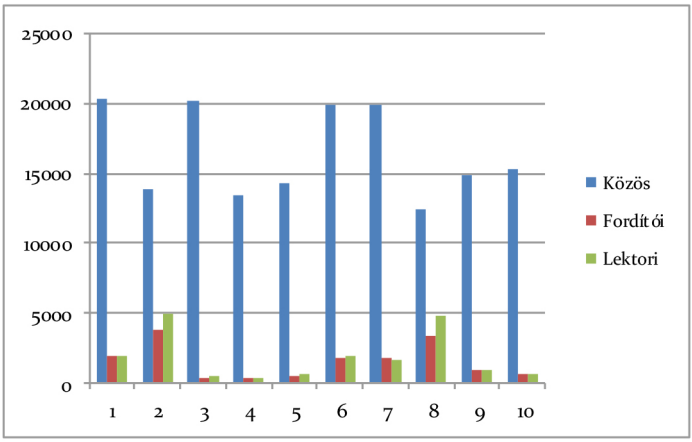
4. ábra
A mondatokban szereplő szavak átlagos értékei

4.4. Egyedi szókincs

A Lex Tutor gépi elemzőprogram Tex Lex Compare funkciójával megvizsgáltuk a fordítói, illetve lektori kéziratok közös és egyedi szókincsét. Az elemzés számadatait az 5. ábra oszlopai mutatják.

Az elemzések alapján megállapítottuk, hogy a fordított és lektorált szövegek szókincse 97,4%-ban megegyezik. A fordítói kéziratok egyedi szókincse olyan szavakat tartalmaz, amelyeket a lektor teljes mértékben törölt a szövegből, míg a lektori kézirat egyedi szókincsébe olyan kifejezések tartoznak, amelyek korábban egyáltalán nem szerepeltek

a szövegben. Az 5. ábra oszlopain látható, hogy jelentős különbségek figyelhetők meg az egyes regények között. Megint kiemelkedik a 2. és 8. szöveg, ahol a legtöbb lexikai munka zajlott, nemcsak a törölt és betoldott szavak mennyisége magas a többi regényhez képest, hanem itt mutatkozik a legnagyobb különbség is a két egyedi szókincs között. Általánosságban megállapítható, hogy a lektorált kéziratok több egyedi szót, szóalakot és szótípust tartalmaznak, egyedi szókincsük tehát gazdagabb.



5. ábra
Egyedi szókincs a fordítói és lektori kéziratokban

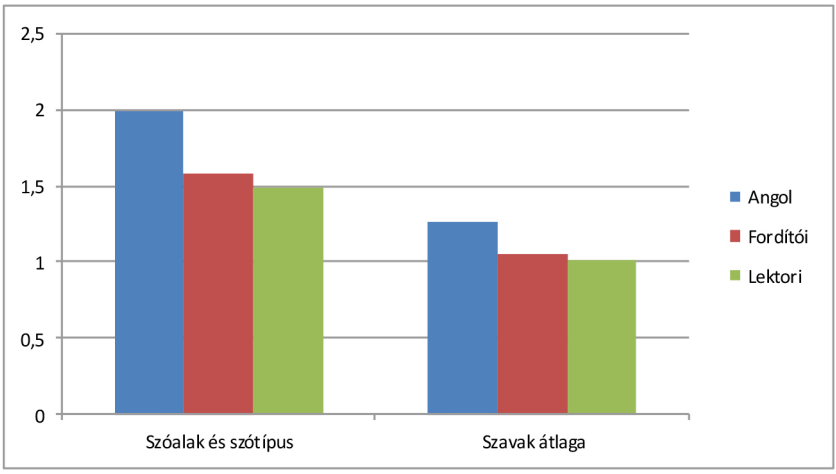
A szólistákat megvizsgálva fény derült arra is, hogy jellemzően milyen szavakat törölnek és toldanak be a lektorok. A fordítói kéziratokból törölt kifejezések sokszor szemantikailag gyenge, kevéssé kifejező vagy idegen hatású, esetleg régies szavak. Például: *mondhat, dolog, megvolt, satöbbi, nézett, gyöjjön, mondotta, állott, reagált, colleges.* A lektorok ezzel szemben gyakran toldanak be a magyar nyelvre jellemző, szemantikailag gazdagabb szófordulatokat, idiomatikus kifejezéseket, indulatszavakat. Például: *áááu, ábrázata, ácsorgó, andalog, árnyjáték, átbotorkált, átkecmergett, azannya, frigy, fondorlat.* Leszögezhetjük tehát, hogy a lektorálás során a fordított szövegek szókincse (amelyet a fordítási univerzálékat vizsgáló kutatások szemantikailag gyengének, egyszerűnek kiáltanak ki) gazdagodik.

4.5. Szórásvizsgálat

Az elemzések számadatai alapján szórásvizsgálatot is végeztünk a Microsoft Excel függvényeinek segítségével. A szórás megmutatja, milyen mértékben térnek el az egyes szövegek számadatai a középértéktől, vagyis mennyire különböznek egymástól az egyes alkorpuszok. A 6. ábrán a már fent ismertetett szótípus és szóalak arány számadatainak és a mondatok szavainak szórásértékeit láthatjuk az egyes alkorpuszokban.

Az oszlopokból jól látszik, hogy a szórás csökken, nemcsak az angolról magyarra fordítás során, hanem a lektorálás következtében is. Az angol forrásnyelvi szövegek különböznek leginkább egymástól, esetükben mutatkoznak a legnagyobb különbségek

az alkorpuszon belül. A magyar nyelvű fordított és lektorált kéziratok azonban sokkal jobban hasonlítanak egymásra statisztikai tulajdonságaikat illetően. A lektorált szövegekben a legerőteljesebb ez a jelenség: a szövegek egy bizonyos szerkesztési norma felé közelítenek, ami azonban itt nem feltétlenül a normalizációt jelenti, hanem inkább egyfajta kiegyenlítődést, optimalizációt.



6. ábra
Szórásértékek az alkorpuszokban

5. Összefoglalás

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a kutatás eredményei igazolták hipotéziseinket. A lektorok módosításai nyomán valóban megfigyelhetők statisztikailag kimutatható különbségek a fordítói és lektori kéziratok között. A különbségek azonban szövegenként eltérhetnek, a minőségtől és a szöveg sajátosságaitól függően. Az adatok alapján a fordítások terjedelme a lektorálás során csökken, ami a redundancia mérséklődését jelzi a szövegekben. A lektori beavatkozások száma nagy különbségeket mutat, de a betoldások száma rendszerint meghaladja a törlésekét. A szóalakok és szótípusok aránya a lektorálás során növekszik, a szókincs gazdagodik. Megállapítottuk végül azt is, hogy a lektori kéziratok statisztikai adatainak szórása csökken a fordítói kéziratokéhoz képest. Bár a kéziratok között mutatkozó különbségek statisztikailag nem szignifikánsak, megfigyelhetők bizonyos általános tendenciák.

Mindebből arra következtethetünk, hogy a lektorok az ekvivalencia ellenőrzése és a helyesírási, nyelvtani hibák javítása mellett törekszenek a redundancia enyhítésére, a lexika gazdagítására és a feldolgozhatóság megkönnyítésére, valamint igyekszenek kerülni a szóismétlést. Egyfajta konvencionális szerkesztési norma irányába viszik el a szöveget. Munkájuk során bizonyos fordítási univerzálénak tartott jelenségek enyhülnek (pl. redundancia), mások felerősödnek (pl. konkretizáció), ami felveti azt a gondolatot, hogy némely fordítási sajátosságnak kikiáltott jelenség valójában szerkesztési univerzálét takar, a szerkesztés pedig a fordítási tevékenységnek is szerves része.

Irodalom

Baker, M. 1993. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: Baker, M., Francis, G., Tognini-Bonelli, E. (eds) 1993. *Text and Technology: in Honour of John Sinclair*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 233–250.

Baker, M. 1995. Corpora in Translation Studies. An Overview and Suggestion for Future Research. *Target* 7. évf. 2. szám. 223–245.

Horváth P. I. 2009. A lektori kompetencia. PhD-értekezés. Kézirat. Budapest.

Laviosa, S. 2009. Universals. In: Baker, M. (ed.) 2009. *Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. 306–311.

Robin E. 2012. Explicitáció és implicitáció a lektorálásban. In: Váradi T. (szerk.) 2012. *VI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia online kötete*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 134–139. http://www.nytud.hu/alknyelvdok12/proceedings12/robin2012.pdf

Források

Bray, L. 2010. *Lázadó Angyalok*. Szeged: Könyvmolyképző.

Cashore, K. 2010. *A garabonc*. Szeged: Könyvmolyképző.

Clare, C. 2009. *Csontváros*. Szeged: Könyvmolyképző.

Diamand, E. 2009. *Kalózok nyomában*. Budapest: Agave.

Gray, C. 2009. *Evernight – Örökéj*. Szeged: Könyvmolyképző.

Harris, J. 2009. *Rúnajelek*. Budapest: Ulpius.

Penney, S. 2010. *Gyengéd, mint a farkasok*. Szeged: Könyvmolyképző.

Pullman, Ph. 2008. *Árny északon*. Pécs: Alexandra.

Stiefvater, M. 2009. *Shiver – Borzongás*. Szeged: Könyvmolyképző.

Westerfield, S. 2007. *Csúfok*. Szeged: Könyvmolyképző.

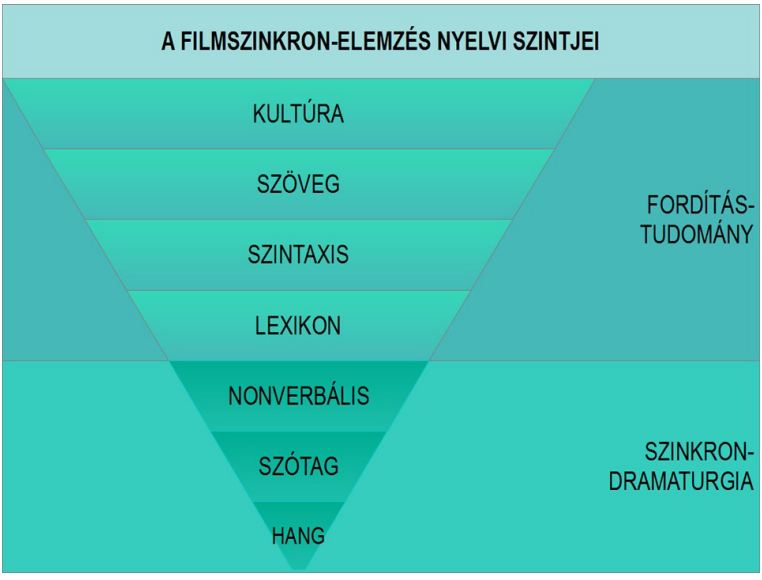
Sáfár Ádám Gergely

A nyelvek közötti multikulturalitás problémaköre a filmszinkronfordításban

Kulcsszavak: adekvátság, multikulturalitás, forrásnyelv, célnyelv, idegen nyelv

1. Bevezetés – A kulturális szint fontossága

A filmek szinkronizálását méltán tartják az egyik legérdekesebb témakörnek a fordítástudományon belül, hiszen ez jelenti a legösszetettebb kihívást a fordítók számára. A témát elemezni sem kevésbé összetett feladat, ezért fontos, hogy rendszerben gondolkodva járjunk el. A 2010-ben megkezdett kutatásaim során úgy döntöttem, hogy a szinkront nyelvi szintekre osztva fogom elemezni, így született meg az 1. ábrán látható modell.



1. ábra
A filmszinkron nyelvi szintjei

Amint láthatjuk, a hang, a szótag és a nonverbalitás szintje inkább szinkrondramaturgiai kérdéseket vet fel (ennek ellenére ezen a szinten is vitathatatlan a szövegfordító szerepe), a lexikális szint azonban már tisztán fordítástudományi kérdéskör. A szinkronizálás legmagasabb nyelvi szintje a kultúra, hiszen ennek kontextusában születik minden filmalkotás, legyen az sorozat vagy egész estés játékfilm. A kulturális szint fontossága

éppen ebben rejlik: Minden film a készítő nemzet kultúráját közvetíti a külvilág felé, ezért nagy a felelősség azoknak a vállán, akik egy-egy filmet valamilyen idegen nyelvre ültetnek át. Fontos, hogy a film a fordítás során hiteles maradjon, azonos vagy közel azonos hatást érjen el a célnyelven beszélő nézőben, mint az eredeti változat az anyanyelvi nézőben (Márkus 1976: 232). A továbbiakban azt fogjuk megvizsgálni, hogy hogyan lehetséges adekvát módon átültetni egy olyan filmet más nyelvekre, amelyben nem csupán a készítő nemzet anyanyelve (ezáltal a kultúrája) jelenik meg.

2. Adekvátság és többnyelvűség

A kérdésre, hogy mikor adekvát egy filmszinkron, a szakemberek különböző választ adnak és adtak az elmúlt ötven-hatvan évben, mégis észrevehető néhány közös pont a vélemények sokaságában. Az egyik legfontosabb, amit korábban említettünk, hogy a szinkronizált film az eredeti változatéval egyenértékű filmélményt adjon – tehát a legjobb, ha a nézőnek nem tűnik fel, hogy valójában idegen nyelvből szinkronizált filmet néz. Talán Horányi Özséb szavai ragadják meg a legjobban a lényeget: „A jó szinkron – átlátszó" (idézi Bársony 1981: 39).

Néhány évtizeddel ezelőtt a fenti elvek betartása még jóval egyszerűbb volt, hiszen a legtöbb film eredeti változata egynyelvű volt. A globalizáció hatására azonban a multikulturalitás elmozdult marginális státuszából, és napjainkra szinte mindennapos kihívás lett a szinkronizálás szakemberei számára. A kultúrák keveredése napjainkban már egy-egy egyszerű krimisorozatban is gyakran feltűnik, nincs ez másképp a nagyjátékfilmekkel sem, és ez a tendencia jelentősen megnehezíti az adekvát szinkron elkészítését. Rövid kitérő után megpróbáljuk néhány példa segítségével megválaszolni a kérdést: Hogyan lehet egy eleve több kultúrát felvonultató filmet hitelesen átültetni más nyelvekre?

3. A multikulturalitás fajtái

Mielőtt azonban elkezdenénk példáink elemzését, érdemes pontosabban kifejteni, hogy mit is jelent a multikulturalitás egy film esetében. A multikulturalitás lehet **nyelven belüli** vagy **nyelvek közötti** is. A forrásnyelven belül ugyanis léteznek különböző szociolektusok és dialektusok, amelyek megjelenítésével gyakran „játszanak" a filmkészítők, vagyis kifejezőeszközként használják. A forrásnyelv egyes szociolektusainak gyakran akad célnyelvi megfelelője, ilyenkor a szinkronfordítónak aránylag könnyű dolga van, bár akadnak kivételek: például a szlenget, a vulgarizmusokat német nyelvre viszonylag nehéz átültetni, annak szűkös szókincse miatt (Sáfár 2011: 32).

Sokkal nehezebb a dialektusok hiteles átültetése. Klasszikus problémakör az amerikai és a brit angol nyelvjárás ütköztetése (rendkívül gyakori jelenség a filmekben). Erre megoldás lehet a szinkronszínészek beszédstílusa (a brit szereplőt kicsit lassúbb, elegánsabb, az amerikait gyorsabb, keményebb kiejtéssel szinkronizálva), ami érzékeltetni tudja a kulturális különbséget. Ha azonban kimondottan tájnyelvek ütközésével van dolgunk (tehát regionális dialektussal), akkor a szinkronkészítők megoldhatatlan feladattal állnak szemben. Ha egy forrásnyelvi dialektust megfeleltetünk egy célnyelvi dialektusnak, annak illúzióromboló, elidegenítő hatása lehet, ezért jelenleg

nem szokás a dialektusokat átültetni a célnyelvre, így a szinkronizálás során az eredeti film eszköztárának egy része óhatatlanul elvész.

4. A nyelvek közötti multikulturalitás

Elérkeztünk központi témakörünkhöz, vagyis ahhoz, amikor nem egy bizonyos nyelv változatai, hanem eleve különböző nyelvek jelennek meg egy filmben vagy sorozatban. Ilyenkor adott egy forrásnyelv (általában a filmet készítő nemzet anyanyelve) és egy vagy több idegen nyelv, például nemzetiség, bevándorló csoport vagy idegen állampolgárok anyanyelve (vagy a forrásnyelvet beszélő szereplők jelennek meg idegen országban).

Az ilyen esetekre használt általános megoldás hazánkban és német nyelvterületen az 1. táblázatban látható nyelvpárosítás, tehát a forrásnyelvet (A) a célnyelvre (B) szinkronizálják, az idegen nyelveket (C és D) az eredeti hangsáv meghagyása mellett feliratozzák a célnyelvre.

1. táblázat
Szokványos megoldás többnyelvűségre

Eredeti változat	Szinkronizált változat
A	B
C	C + B (FELIRAT)
D	D + B (FELIRAT)

Mennyire adekvát ez a megoldás? Mellette szól, hogy érzékelteti a másik kultúra idegenségét, különbözőségét. Ez főleg olyan filmeknél lehet elfogadható megoldás, ahol az eredeti változat is ezt a különbözőséget ábrázolja, bár a feliratozott szakaszok átmenetileg lerombolják a filmnézés eredeti élményét (az olvasás szükségessége miatt), és zavaróan hathat, hogy az adott szereplő hangszíne hirtelen megváltozik. Ha azonban a forrásnyelv egyértelműen dominál, és nem nyúlnak túl hosszúra a feliratozott szakaszok, akkor ez a módszer adekvátnak nevezhető. Jó példa erre az amerikai *A keresztapa (The Godfather)* vagy a *Bor, mámor, Provence (A Good Year)* című film, az előbbiben az olasz, utóbbiban a francia kultúra jelenik meg az amerikai, illetve a brit mellett.

Akadnak azonban kivételes esetek is. Például jól megfigyelhető a szinkronszakma hozzáállásának változása *A híd túl messze van (A Bridge Too Far)* című amerikai film első (1986) és második (2000-es évek eleje) magyar változatán (2. táblázat).

2. táblázat
A híd túl messze van (1. és 2. magyar változat)

Eredeti	Régi szinkron	Új szinkron
Angol	Magyar	Magyar
Holland	Magyar	Holland + magyar felirat
Német	Magyar	Német + magyar felirat

Az eredeti verzió háromnyelvű: az angol egyértelmű dominanciája mellett aránylag sok német és kevesebb holland nyelvű párbeszéd hangzik el. 1986-ban ezeket egyszerűen magyarra szinkronizálták, ami „kényelmessé" teszi a film nézését, viszont „elnyeli" a kultúrák ütközésének ábrázolását. Az újabb szinkronban már csak az angol szövegeket szinkronizálták, a német és holland részeket csak feliratozták, ezáltal hitelesebbé téve a filmélményt, viszont fárasztóbbá a megtekintést.

A régi trend olykor még ma is megjelenik a magyar szinkronszakmában, ha kellően marginális egy másik nyelv felbukkanása (3. táblázat).

3. táblázat
A *Legdrágább az életed* (magyar és német)

Eredeti	Magyar szinkron	Német szinkron
Angol	Magyar	Német
Francia	Magyar + francia akcentus	Francia + német felirat

A *Legdrágább az életed (Live Free Or Die Hard)* című filmben szerepel néhány francia bűnöző, akiket a magyar változatban idegen akcentussal szinkronizáltak. Ezzel szemben a német változatban az eredeti (francia) hangsáv hallható, és csak feliratos fordítás olvasható hozzá.

5. Nehezen megoldható helyzetek

Az alapelvek és általános megoldási stratégiák ismertetése után ideje megvizsgálnunk néhány olyan példát, melyek még az előzőeknél is nehezebb feladat elé állítják a szinkron készítőit.

Alapvetően több problémaforrás is előfordulhat, ezek közül az egyik, közepesen gyakori eset az, amikor az adott film eredeti változatában nem nevezhető igazán dominánsnak sem a forrásnyelv, sem az általa képviselt kultúra. Ilyenkor már a szinkronizálás megkezdése előtt dilemma előtt áll a fordító stáb: Melyik nyelvet szinkronizáljuk, melyiket feliratozzuk? Érdemes egyáltalán bármelyik nyelvet szinkronizálással kiemelni a többi közül, ezáltal közelebb hozva annak mögöttes kultúráját a nézőhöz? Ha egy ilyen film kimondottan a kultúrák konfrontációjára épít,

akkor egyértelműen rossz megoldás lenne minden nyelvet szinkronizálni, hiszen ezzel a film egyik alapvető tartalmától fosztjuk meg a nézőket. Jellegzetes példa a *Babel* című amerikai film, amely párhuzamosan játszódik Mexikóban, az Egyesült Államokban, Marokkóban és Japánban, és mind a négy ország anyanyelvét felvonultatja. A film egyetlen kultúrát sem helyez egyértelműen a többi fölé, egyiket sem kezeli a közönség szempontjából „a **mi** kultúránkként". Ezt a filmet emiatt adekvátabb lehet eredeti hangsávjával, a célnyelvre feliratozva fordítani.

A második, leggyakoribb probléma az, amikor a filmben szereplő valamelyik idegen nyelv megegyezik a célnyelvvel. Ha egy amerikai film eredetijében valaki németül beszél, azt a német szinkronstáb hogyan ülteti át a német anyanyelvű közönség számára? Valahogyan érzékeltetni kell két kultúra különbözőségét, ezt a hatást azonban kioltja a nyelvi átfedés. Mi sem mutatja jobban ennek a problémának a súlyosságát, mint az ilyenkor használt stratégiák sokszínűsége.

4. táblázat
Megoldások az idegen és a forrásnyelv átfedésére

Eredeti	**Magyar szinkron**	**Német szinkron**
Angol	Magyar	Német
Német	Német	Német
Német	Német	Egyéb nyelv
Magyar	Egyéb nyelv	Magyar

A 4. táblázatban látunk néhány általános megoldást, ezek közül az egyik, amikor a szinkronstáb „átsiklik" a probléma fölött, vagyis a kérdéses részt vagy célnyelvre szinkronizálja (a szereplő azonos hangszíne megőrzése érdekében), vagy meghagyja az eredeti hangsávot. Példa erre a *Drágán add az életed! (Die Hard)* német változata *(Stirb langsam),* ahol a szereplők olykor németül is megszólalnak. Ez a stratégia azonban csak marginális jelenségekre jelenthet elfogadható megoldást, hiszen ha lényeges a kultúrák különbsége, így csorbul a filmélmény.

A második megoldás, hogy a szinkronstáb „lecseréli" az idegen nyelvet egy másik nyelvre, hogy az a célközönség számára is idegenül hasson. Például *Az élet mindig drága (Die Hard With A Vengeance)* című filmben egy eredetileg németül beszélő terrorista a német változatban magyarul szólal meg. Ugyanezt a megoldást a magyar szinkronszakma is alkalmazza, amint azt a *Vasember (Iron Man)* című film is példázza. Az alkotás eredetijében egy terrorista tört magyarsággal szólal meg, amire az egyik szereplő egyértelműen utal is. Hogy a magyar változatban is megmaradjon a nyelvi ütközés, a terrorista szinkronhangja lengyelül szólal meg. Ez a megoldás elfogadhatóbb az előzőnél, hiszen megőrzi a multikulturalitás hatását, mégis rejt magában veszélyeket. Elgondolkodtató például, hogy a szinkronstáb (vagy a célnyelvi lakosság) mit gondolhat arról a nemzetről, akinek a nyelvét a sajátja helyett használja fel egy bűnöző

szinkronizálására – itt teszem hozzá, hogy értesüléseim szerint hasonló esetből eddig még nem származott politikai vagy diplomáciai incidens.

Előfordul azonban, hogy a fenti két probléma ötvöződik ugyanabban a filmben: nincs egyértelműen domináns nyelv, ráadásul az egyik nyelv még a célnyelvvel is azonos. Ilyen film a *Becstelen Brigantyk (Inglorious Basterds)* német változata. A film eredetileg angol, német, francia és olasz nyelvű. A német változatban az angol szöveget németre fordították, a német passzusok eredeti hangon maradtak a filmben. Egy második világháborús filmben a hitelesség szempontjából nem feltétlenül szerencsés megoldás a két szembenálló nagyhatalom anyanyelve közötti különbséget elmosni (vö. Albrecht 2010: 78).

Adott még egy harmadik, speciális, ezért elég ritka probléma is, amikor az eredeti filmben megjelenő idegen nyelv valamilyen politikai vagy történelmi okból terhes a célnyelvi közönség számára. Erre példa a nagysikerű *Die Hard (Drágán add az életed!)* széria első részének német változata *(Stirb langsam).* Itt ugyanis a cselekmény szerint nyugatnémet terroristák ejtenek túszokat egy japán cég amerikai székházában. 1988-ban a német közönség még élénken emlékezhetett a *Vörös Hadsereg Frakció (RAF)* néven ismert nyugatnémet terroristacsoport korábbi merényletsorozatára (melynek egy vezető politikus is áldozata lett), ezért a szinkronstáb nem merte átültetni ezt a jelentéstartalmat német nyelvre. Így hát meglehetősen szokatlan módszerhez folyamodtak: a film tartalmát megváltoztatva a német szinkronváltozatban a terroristák írek, és a nevük is megváltozott (l. 5. táblázat).

5. táblázat:
A *Drágán add az életed!* szereplőinek névcseréje

Eredeti	***Magyar***	***Német***
Hans	*Hans*	*Jack*
Karl	*Karl*	*Charlie*
Thomas	*Thomas*	Tony

Van azonban egy jelenet, amikor a főszereplő a karjára írja a terroristák keresztneveit *(Hans, Karl),* itt már szinte elkerülhetetlen volt a „lebukás" – ezért a főszereplő német szinkronhangja narrátorként megjegyzi, hogy mesebeli gonosz óriásokról fogja elnevezni a bűnözőket. Ezek a fenti megoldások (főleg a narráció) rendkívül erőltetettnek tűnhetnek, de ismerve a szinkronizálás körülményeit, azt kell mondanunk, hogy nem volt jobb lehetőség a szinkronstáb számára.

6. Összegzés

Ez a dolgozat csupán rövid ízelítőt tudott nyújtani a multikulturalitás és a filmszinkronizálás kölcsönhatásának témaköréből, mégis jól láthatjuk, mennyire izgalmas kutatási területről, ugyanakkor komoly szakmai kihívásról van szó.

A fentiekben láthattunk negatív és pozitív példákat is. Utóbbiak jelzik, hogy bár nehéz, mégsem lehetetlen feladat jó minőségű, hiteles szinkronváltozatot készíteni egy filmhez – még akkor sem, ha a film kulturális sokszínűsége megnehezíti a szakemberek dolgát. Emiatt különösen érdemes kutatóként konfrontálódni a témakörrel, hiszen így segítséget nyújthatunk a jelen és a jövő szinkronfordítóinak munkájuk jobb minőségű elvégzésében – még ha igazán biztos receptet soha nem is adhatunk a kezükbe.

Irodalom

Albrecht, Ch. 2010. *Die Problematik der Synchronisation englischsprachiger Filme ins Deutsche anhand der Beispiele* Singin' in the Rain *(1952) und* Inglorious Basterds *(2009).* Szakdolgozat. Bécs: Universität Wien.

Bársony É. 1981. 30 éves a magyar szinkron. *Filmvilág* 24. évf. 10. szám. 38–42.

Márkus É. 1976. A film a szinkronrendező műhelyében. In: Karcsai Kulcsár I. (szerk.) 1976. *Tanulmányok a magyar szinkronról*. Budapest: Filmművészeti Könyvtár 52. 229–245.

Sáfár, Á. G. 2011. *Die Filme der Anderen. Synchronisation von Filmen in Deutschland und in Ungarn*. Szakdolgozat. Piliscsaba: PPKE BTK.

Források

Attenborough, R. (rendező) 1977. *A Bridge Too Far.* MGM Studios.

Coppola, F. F. (r.) 1972. *The Godfather.* Paramount Pictures.

Favreau, J. (r.) 2008. *Iron Man*. Paramount Pictures; Marvel Studios.

Iñárritu, A. G. (r.) 2006. *Babel.* Paramount Pictures.

McTiernan, J. (r.) 1988. *Die Hard.* 20th Century Fox.

McTiernan, J. (r.) 1995. *Die Hard: With a Vengeance.* 20th Century Fox.

Scott, R. (r.) 2006. *A Good Year.* 20th Century Fox.

Tarantino, Q. (r.) 2009. *Inglorious Basterds.* Universal Pictures.

Wiseman, L. (r.) 2007. *Live Free Or Die Hard.* 20th Century Fox.

Szabó Luca

Alice kalandjai Magyarországon

Lewis Carroll meseregényének magyar fordításairól

Kulcsszavak: fordítási ekvivalencia és hűség, versek és szójátékok fordítása, humor, fordítások rangsora

1. Bevezetés

Lewis Carroll *Alice's Adventures in Wonderland*, az újabb kiadásokban *Alice in Wonderland* című regénye világszerte ismert. Írásom célja, hogy megvizsgáljam a Magyarországon eddig megjelent öt fordítást, Juhász Andor, Altay Margit, Kosztolányi Dezső, Szobotka Tibor és a Varró testvérek változatát, valamint hogy a fordításokat egymással és az eredeti, angol nyelvű regénnyel összehasonlítsam. Jelen keretek között csak két példa elemzésére van mód, ezért igyekeztem minél érdekesebb, minél jellemzőbb eseteket választani.

A mű összetettsége, bonyolult nyelvezete, többek között a versek és a szójátékok kihívást jelentettek az eddigi próbálkozóknak. Erre utal az is, hogy a német és francia fordítás elkészítésére tett korai kísérletek sikertelenek voltak. Ahogy Carroll írja egy levelében: „Friends here seem to think the book is untranslatable into either French or German, the puns and songs being the chief obstacles" (Weaver 1964: 33). Tehát az író vállalkozó szellemű oxfordi barátai a sikertelen fordítási kísérletekért a verseket és a szójátékokat hibáztatták.

2. Az elemzés elméleti háttere

A példák elemzése előtt meg kell említenünk Nida és Jäger ekvivalencia-felfogását a fogalom tisztázásának érdekében. Nida szerint „a dinamikusan ekvivalens fordítás a 'legközelebbi természetes ekvivalense' *(the closest natural equivalent)* a forrásnyelvi szövegnek" (Nida 1964: 166, idézi Klaudy 2011: 91). Ezek szerint az olvasónak nem szabad éreznie, hogy fordítást tart a kezében, a fordított szövegnek mégis olyan közel kell lennie az eredetihez, amennyire csak lehetséges. Jäger véleménye szerint az eredeti szöveg funkcionális értékét kell megtartani, amely „a szignifikatív jelentésből, az aktuális tagolásból és a nyelvileg is realizálódó pragmatikai jelentésből tevődik össze" (Jäger 1975, idézi Klaudy 2011: 94), tehát meg kell tartani a nyelvi jelek „jelentésén" kívül a szöveg tagolását, stílusát is.

Honosítás alatt azt az eljárást értjük, amikor a fordító a mű egészét vagy egyes elemeit áthelyezi a célnyelvi kultúrába, egyes forrásnyelvi elemeket célnyelviekkel helyettesít. Riita Oittinen (2006) véleménye szerint gyermekeknek szóló művek fordításakor szükség van erre, különben az ifjú olvasót megzavarhatják az idegen elemek, elvehetik a kedvét az olvasástól.

Már az első Alice-fordítók tapasztalata is az volt, hogy a szóviccek nagyon megnehezítik a fordítási munkát. A szóviccek fordításának nehézségét általában az okozza, hogy ritkán jellemző ugyanolyan típusú nyelvi humor a forrás- és a célnyelvben is, hiszen a különböző nyelvek különböző logika alapján épülnek fel. Lewis Carroll regénye ilyen szempontból különösen nehezen fordítható, ráadásul pontosan tudjuk, mi volt az író álláspontja a nyelvi humor fordításával kapcsolatban: az első jelentkezőknek azért nem engedte a regényt német és francia nyelvre átültetni, mert kijelentették, hogy képtelenség a benne szereplő szóvicceket akár német, akár francia nyelven visszaadni.

3. A nyelvi humor visszaadása

A nyelvi humor egyik első példájára az első fejezetben bukkanunk, abban a jelenetben, amelyben Alice a nyúl üregébe zuhan. Az angol eredetiben a kislány következőképpen tanakodik esés közben:

> How funny it'll seem to come out among the people that walk with their heads downwards! The Antipathies, I think – (she was rather glad there was no one listening, this time, as it didn't sound at all the right word) – but I shall have to ask them what the name of the country is, you know. Please, Ma'am, is this New Zealand? Or Australia?" (Carroll 1993: 19).

Ebben a rövid részletben a humort az *Antipathies* szó helytelen használata szolgáltatja, hiszen a kislány valójában az *Antipodes* szót keresi, amellyel összefoglaló névként Ausztráliát és Új-Zélandot jelölik, azonban a két idegen szó hasonló hangzása megzavarja. Ezt azért is érezhetjük humorosnak, mert a gyerekek körében elég gyakori hiba két hasonló hangzású szó összekeverése, még az sem szükséges, hogy idegen eredetű szavakról legyen szó.

Altay Margit, mint a későbbiekben oly sokszor, jelen esetben is kihagyja a teljes jelenetet. Juhász Andornál Alisz a következőt mondja:

> Milyen mulatságos lesz, ha azok közé az emberek közé kerülök, akik fejjel-lefelé sétálgatnak! Úgy tudom, ezeket antipátiáknak nevezik. – Most mégis nagyon örült, hogy senkise hallja, mert mintha mégse így neveznék őket (Carroll 1929: 8).

Magyarul ugyan létezik az *antipodus* szó, amely ugyanazt jelenti, mint az angol *Antipodes*, de kérdéses, vajon annyira gyakori kifejezésnek tekinthetjük-e, hogy feltételezzük, a gyerekek is ismerik. Amennyiben nem, úgy hiába valósul meg az ekvivalencia elve a fordításban, mégsem ugyanazt az élményt kapja a magyar olvasó, mint az angol, hiszen angolul elterjedtebb kifejezés az *Antipodes*, mint magyarul az *antipodus*.

Kosztolányi a *Nyelv és lélek* című gyűjteményében a tartalmi, hangulati hűség mellett tesz hitet. Mint mondja: „Nekem a legfőbb ambícióm, hogy szép magyar verset adjak, amely az eredetit lehetőségig megközelíti" (Kosztolányi 1999: 495). Joggal gondolhatjuk, hogy Lewis Carroll regényének fordításakor Kosztolányi célja hasonlóképpen egy szép magyar regény előállítása volt. Ezért dönthetett úgy, hogy minden nevet és kulturális utalást magyar vonatkozásúra cserél.

A fenti példát, amely az *Antipathy-Antipodes* szópár hasonlóságára épül, Kosztolányi a következő módon fordítja le:

> Jaj, de furi lesz, ha majd ott bukkanok ki, ahol az emberek a fejük tetején járnak. Valahol Amerikában, vagy Ausztriában. – Évike örült, hogy senkise hallja, mert élt a gyanúpörrel, hogy az utolsó szót mégsem egészen helyesen mondotta. – (…) 'Néni, kérem, tessék megmondani, ez itt Ausztria, vagy Ausztrália?' (Carroll 1936: 7–8).

Láthatjuk, hogy a fordító az eredeti központi humorforrást kihagyta, azonban rövidesen pótolta azt egy másik szöveghelyen. Kosztolányi a saját megoldásában egy jól ismert, valószínűleg gyermekkorában mindenki által megtapasztalt problémát idéz fel, miszerint a magyar gyermek számára nehezen megtanulható az Ausztria és Ausztrália közötti különbség, hiszen a két szó nagyon hasonlóan hangzik anyanyelvünkön. Ezzel a honosító eljárással tökéletesen közvetíti az eredeti olvasó által átélt humort.

Szobotka Tibor általában ragaszkodik az angol szöveg minél pontosabb fordításához, így nála a következő megoldást olvashatjuk az említett jelenetben:

> Jaj, de fura lesz, ha majd ott bukkanok ki, ahol az emberek a fejük tetején járnak, valahol a nyugati sarkon! – Alice örült, hogy ezt senki se hallja, mert élt a gyanúpörrel, hogy valamit mégsem egészen helyesen mondott. – (…) Néni, kérem, tessék megmondani: ez itt Amerika vagy Ausztrália? (Carroll 1992: 9).

Az idézet első felében könnyen érthető a humor, hiszen csak északi és déli sarkról beszélünk, keletiről és nyugatiról nem, és elképzelhető, hogy egy gyerek számára fejtörést okoz, miért van ez így.

Az idézet második részében a fordító szeretne hű maradni az eredetihez, így nála Alice azt nem tudja eldönteni, vajon Amerikában vagy Ausztráliában köt-e majd ki. Míg Kosztolányi Ausztria-Ausztrália megoldása rendkívül kreatív, és még ha „hűtlennek" is tűnik, megőrzi az eredeti funkciót, ám Szobotkáé elhibázottnak tűnik, miközben pontosan ugyanolyan „hűtlen", mint Kosztolányié.

Varró Zsuzsa eljárása leginkább Juhász Andoréra és Szobotka Tiboréra hasonlít, amennyiben ő is igyekszik a lehető legnagyobb mértékben hű maradni az angol nyelvű szöveghez. Így aztán az ő fordításában ezt olvashatjuk:

> Milyen mókás lesz kijönni ott a fejjel lefelé járkáló emberek között! Ők az antipatikusok, azt hiszem… – (most azért kicsit örült, hogy nem hallja senki, mert egyáltalán nem úgy hangzott, mintha ez lenne a megfelelő szó) –,… de majd meg kell kérdeznem tőlük, milyen országban vagyok. Elnézést kérek, meg tetszene mondani, hogy ez Új-Zéland vagy Ausztrália?" (Carroll 2009: 14)

Itt megint azzal a problémával szembesülünk, hogy a magyar nyelvnek kevésbé ismert szava az *antipodus*, mint az angol nyelvnek az *Antipodes*, így csak részben érthető a humor forrása, amennyiben Aliznak jól láthatóan nem jó szót sikerül választania, amikor *antipatikusok*nak titulálja a bolygó másik oldalán élő embereket, hiszen az említett kifejezés jelentése 'ellenszenves'. A hangzás miatti tévesztés viszont nehezen hihető, hiszen a másik szó, mint már említettük, a mi nyelvünkben egyáltalán nem gyakori. Az idézet második felében ugyanaz a két ország szerepel, mint az eredeti műben. Ez angolul humorosnak számíthat, hiszen elképzelhető, hogy az angol gyerekek számára nehéz megkülönböztetni egymástól a két országot földrajzi közelségük okán, ráadásul brit fennhatóság alatt álló országokról lévén szó, valószínűleg gyakrabban

fordulnak elő az iskolai tananyagban, mint nálunk. Magyarul azonban nem érezzük benne a humort, inkább az lehet a benyomásunk, Aliz buta kislány, aki két ennyire eltérő nevű országot sem tud megkülönböztetni egymástól.

4. A versek fordítása

A másik terület, amely minden nyelv esetében sok fejfájást okozott a mű eddigi fordítóinak, a versek fordítása. Itt az öt magyar fordító különböző stratégiákat alkalmazott. Közülük talán Altay Margitét a legegyszerűbb körülhatárolni: ő szinte kivétel nélkül az összes verset kihagyta.

A történet részeként először akkor olvashatunk verset, amikor Alice megpróbálja bebizonyítani magának, hogy nem változott át egyik buta ismerősévé, ezért felmondja Isaac Watts *Against Idleness And Mischief* című versét. Teljesen összekuszálja, így az olvasó egy versparódiát olvashat. A kérdés az, hogyan oldják meg ezt a helyzetet a fordítók.

Lewis Carroll	Juhász Andor	Kosztolányi Dezső	Szobotka Tibor	Varró Dániel
How doth the little crocodile Improve his shining tail, And pour the waters of the Nile On every golden scale! How cheerfully he seems to grin, How neatly spread his claws, And welcome little fishes in With gently smiling jaws!	Este van, este van, az eperfa hallgat, Ballag egy kiscica, nekimegy a falnak. Ajtónál egy zsiráf bogarászni restel, Óvakodva lépked, hosszan elnyúlt testtel. Udvaron fehérlik szőre a tevének, A gazdasszony éppen az imént fejé meg. Szegény krokodilus, már- már az is éhes, Hívják a gyerekek: „jer közelebb, édes!”	Krokodil fürdik, Fekete tóba, Anyjához készül, Négerországba. Görcsös a bőre, Görbe a lába, Fordulj ki, fordulj, Vasorrú bába.	Ni, testét csinosítja épp a krokodilgyerek, sikálja arany pikkelyét, önt rá Nílus-vizet. Ni, szép karma hogy szétmered, be vígan somolyog! Száját tátja, és így rebeg: „Kis hal, isten hozott!”	Ni, a szorgos kis aligátor Farkát fürészti szépen, Mentesen minden galibától A Nílus kék vizében. Ni, száját nagy mosolyra húzza A kedves aligátor, S megválik sok hal ott beúszva A sok kis hal-igától.

Látható, hogy a két legkorábbi fordító még magyar verset parodizált, a két későbbi viszont szöveghűen fordította le a verset. Juhász Andor Arany János *Családi kör*ét választotta, hiszen ez egy ismert magyar vers, így joggal gondolta, hogy mindenki érteni és élvezni fogja a paródiát. A második versszakban arra is ügyelt, hogy az eredeti paródiával rokonságot mutasson a sajátja: nála is szerepel az éhes krokodil. Kosztolányi a híres gyermekdalt, a *Kis kacsa fürdik* kezdetűt írta át, és nála is megfigyelhető az eredetivel mutatott tematikai hasonlóság, hiszen a főszereplő a krokodil. Szobotka és Varró szöveghű fordítása közül Varró változata tetszetősebb, ennek oka az a nyelvi

lelemény, ami Szobotkánál nem figyelhető meg. Rendkívül kreatív megoldás például az *aligátor – hal-igától* rím.

Weaver szempontjai szerint Juhász és Kosztolányi versfordítása illik bele Carroll regényének magyar változatába, hiszen ezektől kapja ugyanazt az élményt a magyar olvasó, mint Carrolltól az angol anyanyelvű, amennyiben mindhárom esetben egy jól ismert vers paródiáját élvezheti. Ráadásul a szavalat végén Alice önkritikusan megállapítja, hogy nem jól mondta a verset. Angolul, valamint a két korai fordításban ezt az olvasó is könnyen beláthatja, hiszen jó eséllyel ismeri a paródiák alapjául szolgáló verset, míg a két későbbi esetben a kislány kijelentése szinte értelmezhetetlen, hiszen nincs összehasonlítási alap, nem értjük, mihez képest mondta rosszul a verset.

5. Összegzés

Néhány példánk alapján megállapíthatjuk, hogy Szobotka Tibor nem eléggé hozzáértő módon nyúlt Kosztolányi Dezső *Évike Tündérországban* címmel megjelent fordításához, nem volt következetes abban, mit vett ki belőle, mit hagyott benne, ezzel gyakorlatilag lerontotta az 1936-os változatot. Azt is láthatjuk, hogy a legjobb fordításokat Juhász Andor, Kosztolányi Dezső és a Varró Zsuzsa – Varró Dániel szerzőpáros alkotta, míg Altay Margit és Szobotka Tibor fordítása sokkal kevésbé élvezhető. Sajnálatos, hogy az előbbi két regényfordítás csak egy-egy alkalommal jelent meg, és örömteli, hogy Kosztolányi művének egyre több fejezete válik elérhetővé az interneten.

Irodalom

Jäger, G. 1975. *Translation und Translationslinguistik*. Halle: VEB Niemayer.
Klaudy K. 2011. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
Kosztolányi D. 1999. *Nyelv és lélek*. Budapest: Osiris Kiadó.
Nida, E. A. 1964. *Toward a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.
Oittinen, R. 2006. No Innocent Act: On the Ethics of Translating for Children. In: Coillie, J. V., Verschueren, W. P. (eds) 2006. *Children's Literature in Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
Weaver, W. 1964. *Alice in many tongues. The translations of Alice in Wonderland*. Madison: University of Wisconsin Press.

Források

Carroll, L. 1993. *Alice in Wonderland and Through the Looking Glass*. Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited.
Carroll, L. 1926. *Alice Csodaországban*. Átdolgozta Altay Margit. Budapest: Pallas.
Carroll, L. 1929. *Alisz kalandjai Csodaországban*. Ford. Juhász Andor. Budapest: Béta Irodalmi Rt.
Carroll, L. 1936. Évike Tündérországban. Ford. Kosztolányi Dezső. Budapest: Gergely.
Carroll, L. 1992. *Alice Csodaországban*. Ford. Kosztolányi Dezső, a fordítást az eredetivel egybevetve átdolgozta Szobotka Tibor. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.
Carroll, L. 2009. *Aliz kalandjai Csodaországban és a tükör másik oldalán*. Ford. Varró Dániel és Varró Zsuzsa. Budapest: Sziget.

Szilágyi Ildikó

Kortárs francia költészet magyar fordításokban*

Kulcsszavak: kortárs francia költészet, műfordítás-kritika, fordításpoétikai jegyek, intertextualitás, a fordíthatóság kérdése

1. Bevezetés

A kortárs francia költészet kontextusában tárgyalunk fordításpoétikai kérdéseket. A vizsgálati anyag két versfordításokat tartalmazó kötetből (Goffette 1997, Roubaud 2010), valamint két antológiából (Tóth 1995, Lackfi 2004) származik.

A francia költészetnek, ezen belül is a modern francia költészetnek Magyarországon rendkívül gazdag műfordítás-irodalma van. A korábbi évtizedek „francia túlsúlya" (Ferenczi 1981: 40) után azonban az 1980-as évektől a fordítók figyelme „inkább az angol és német nyelv felé fordult, elhagyva a nemzedékek óta szerelmesen őrzött hagyományt" (Tóth 2006: 40). Somlyó György (1971) „harminchat új francia költőt" bemutató antológiája után újabb kortárs költészeti antológiára egészen 1995-ig várni kellett. *A látogatás* c. antológia (József Attila Kör, Műfordító Füzetek) a 80-as években és a 90-es évek elején Franciaországban megjelent kötetek verseiből válogat. Tóth Krisztina, az antológia szerkesztője, harmincegy kortárs francia költő több mint másfél száz versét válogatta a kötetbe, tizenöt műfordító, köztük saját maga fordításában. Érdemes megjegyezni, hogy a fordítók többsége költő. A fordítások valódi versélményt jelentenek. Néhány kivételtől eltekintve egy költőt egy fordító tolmácsol: például Jean-Pierre Chambon és Lionel Ray verseit Bárdos László, Philippe Delaveau verseit Schein Gábor, Paul Le Jéloux, Jacques Darras, Serge Pey verseit Petőcz András, Jean Monod verseit Térey János. A legtöbb szöveggel szereplő Guy Goffette verseit viszont hárman fordították: Tóth Krisztina, Imreh András és Lackfi János (ő fordította a kötet verseinek közel harmadát).

A fordításkötet költészettörténeti elhelyezéséhez a fordításokból, kis részben a költők rövid bemutatásából, az életrajzi jegyzetekből kaphatunk szempontokat. Az antológia szerkesztési elveiről, válogatási szempontjairól a szerkesztő nem ad tájékoztatást elő- vagy utószó formájában. Ahogyan Szigeti Csaba (1997: 14) írja az antológiáról *A láthatatlan látogató* címmel megjelent recenziójában: „a hallgatózó Somlyó látható, a látogató Tóth Krisztina pedig láthatatlan", utalva ezzel arra, hogy Somlyó György *Hallomás* c. antológiáját „a(z) (akkori) kortársi francia költészet egészéről" szóló esszével vezeti be.

Úgy véljük, közel húsz év távlatából azt lehet mondani, hogy *A látogatás* c. antológia érvényes és jó gyűjtemény, számos fontos költőt mutat be. Közülük néhánynak 1995 óta önálló kötete is megjelent magyarul (pl. Guy Goffette, Jean-Pierre Lemaire, Lionel Ray, Jean-Michel Maulpoix). Ugyanakkor olyan kortárs költők kötetei is megjelentek az

utóbbi években magyar fordításban, akik még nem szerepeltek *A látogatás* c. antológiában. Megérett tehát az idő egy újabb költőszemlére.

2. Formai szempontok *A látogatás* c. antológia verseiben

„A kortárs francia költészetben nincsenek világosan, jól elkülöníthetően megragadható, leírható irányzatok (mint a szürrealizmus) vagy iskolák" (Maár 2011: 850). Formai szempontok alapján megkísérelhetünk azonban valamiféle „rendrakást", leegyszerűsített rendszerezést, amihez az antológia versei kiindulópontul szolgálhatnak. A hangsúly a nyelvi, prozódiai jelenségeken van, azon, hogy hogyan tevődik át a tematika versszerkezetbe s a konkrét nyelvi anyagba. A fordítás poétikájának vizsgálata Henri Meschonnic (1999: 181) meghatározásában azt jelenti, hogy a fordítás is megnyilatkozás *(énonciation),* ezért a fordított mű esetében is az irodalmi szövegekben felismerhető poétikai jegyeket kell feltérképezni.

A modern költészetben „a vers formáját – a versformát is – [a költészet hagyományos alkotóelemein] kívül kell [...] keresni, megtalálni és újjáalkotni. Itt kezdünk légüres térbe kerülni", írja Somlyó György (1981: 139), „átvett és magas fokon továbbgyakorolt [fordítói] hagyományunkkal". Az antológiában szereplő versek többnyire a szabadvers valamelyik változatát képviselik. A szabadvers formai jegyei kevésbé látványosak és egyértelműek, mint például a szonett kötöttségei. A modern költői formák fordításakor az egyik legfontosabb és egyúttal az egyik legnehezebb kérdés, hogy melyek azok a formai jegyek, melyek megőrzését, pontosabban a visszaadásukra való törekvést elvárjuk a fordítóktól.

Itt utalunk arra, hogy az a nagy múltra visszatekintő magyar versfordítási gyakorlat, mely a kötött formát kötött formával adja vissza, külföldön korántsem általános. Franciaországban a kötött verselésű költeményeket általában (ritmikus) prózában vagy szabad verssorokban adták vissza, emellett mindig is elfogadott, bár meglehetősen ritka megoldásnak számított a formahű fordítás.

> Mára a formahű versfordításnak mind ideológusai (Henri Meschonnic, Roger Caillois, Georges Mounin), mind gyakorlati mesterei (Guillevicen kívül Rousselot, Chaulot, Feuillade, Vargaftig, Moreau, Delouze, Regnaut, Adelen stb.) szaporodóban vannak a francia nyelvterületen, ami persze még mindig nem jelent igazi áttörést (Tímár 1981: 350).

A szerény változást részben annak tudhatjuk be, hogy egyre több kortárs francia költő kezdett el verset fordítani (míg korábban főként irodalomtörténészek foglalkoztak versfordítással). Fontos megjegyezni, hogy az antológiában szereplő költők közel fele egyúttal műfordító is.

Az antológia szabadversei formai szempontból rendkívül változatos képet mutatnak: a prózaszerű vagy mérték-nélküli szabadversek mellett gyakoriak a versszerű vagy mértékőrző szabadversek is. „Az 1980-as évek új lírai költői" visszatérnek „az alexandrinushoz vagy legalábbis annak törmelékeihez" (Lackfi 2008: 106). Lackfi János egy fontos fordítási problémára hívja fel a figyelmet a kortárs francia költészet ezen új jelensége kapcsán:

> Kiderült, hogy amit a francia líra nagy része addig elviselhetetlen kötöttségnek érzett, voltaképpen a szabadság új formája. Aki ezt nem tudja, vagy legalább

> nem érzi, nem képes megfelelően nyúlni mégoly egyszerű szövegekhez sem (Lackfi 2008: 107).

Azért is fontos hangsúlyozni ezt „a versek hátterében állandóan ott húzód[ó] mögöttes [teret]", mert a magyar olvasó nem feltétlenül érzi „forradalmi áttörésnek" (Lackfi 2008: 106) ezt a visszatérést.

A 80-as évek „új lírájának" költői többnyire nem a 19. századi kötött, metrikus vershez térnek vissza. Guy Goffette belga-francia költő (1947–) „Mondják, hogy nap után eső" (*Aranyszemcsék a sárban* V.) kezdetű szabadverse például – amely magyarul először *A látogatás* c. antológiában jelent meg (Tóth 1995: 8), Tóth Krisztina fordításában – a tradicionális formaelemeket nagyon szabadon használja fel. Ugyanez érvényes a *Várakozás* c. szonettre is, melynek magyar fordítása (Lackfi János) a Guy Goffette válogatott verseit tartalmazó *Vízhalász* c. fordításkötetben jelent meg (Goffette 1997: 37). A metrikai szabadság ellenére mindkét versben egyértelműen felismerhető az alexandrinusra való utalás. A sorok hossza 12 szótag körül mozog, időnként egy-két szótaggal hosszabbak vagy rövidebbek. A magyar fordításokban a verssorok helyenként hosszabbak az eredeti soroknál. A fordítók követik a hagyományos verses formát idéző tipográfiai elrendezést. (Goffette-nél a szonett forma kötöttségei közül egyedül a 14 sor követelménye és a Franciaországban szokásos strófatagolás (4-4-3-3) teljesül.) Gondjuk van a sorvégi rímek hiányát kompenzáló alliterációk és asszonáncok mellett a gyakori áthajlások és az élőbeszédre jellemző mondatszerkesztés visszaadására is. Érdekes megjegyezni, hogy a *Vízhalász* c. kötetben Tóth Krisztina a „Mondják, hogy nap után eső" kezdetű vers fordítását néhány változtatással (javítással) közli (Goffette 1997: 10): az első sorban a „nap után eső" helyett (helyesen) „eső után a nap" áll, a harmadik sorban elhagyja a *holnap* szót, így jobban érvényesül a párhuzamos szerkezet, tömörebbé és kevésbé szabályossá válik a magyar változat.

A szabadvers és a prózavers mellett a 20. század elején jelentkező *verset* átmeneti műfaja az utóbbi évtizedekben, úgy tűnik, háttérbe szorult. Magyar antológiákban csak elvétve bukkan fel. Guy Goffette (2004: 23–26) versetjében, amely *A hatlapú rigó* című, kortárs francia-belga költőket bemutató antológiában jelent meg magyarul, az intertextuális utalást már a cím is jelzi: *Claudel szilvafája*. Goffette-nél a Paul Claudel nevéhez kötődő versforma választása ironikus játék. A fordító, Lackfi János fontosnak tartja a versforma jellegzetes formai eszközeinek megtartását (hosszú sorterjedelem, enjambement használata, a versbe betolakodó rímek, emelkedett hangnem köznyelvi fordulatokkal).

A szabadvers, prózavers és *verset* differenciálása, ill. a prózától való elhatárolása megjelenésük óta vitatott. Korszakunkban a próza és vers közötti határ még elmosódottabbá, képlékenyebbé válik: a hosszú múltra visszatekintő, már klasszikusnak számító prózavers mellett számos esetben inkább a prózához közelítő versprózáról (lírai próza vagy prózai líra) lehet beszélni. Az antológiában Gérard Macé, Dominique Sampiero, Christian Doumet, Jean-Michel Maulpoix, Jacques Darras, Yves Charnet szövegei tipográfiai elrendezésükkel is prózaiságukat jelzik.

Az a kopár, száraz írásmódra, töredékességre törekvő minimalista iskola, amely a francia költészetben Mallarmé óta jelen van (a kortársak közül C. Royet-Journoud, J. Daive és A.-M. Albiach), *A látogatás* c. antológiában csak néhány szöveggel képviselteti magát. A vizuális költészet és a hangköltészet korunkban jelen levő

technikai újításai természetszerűleg nem kerülhettek be az antológiába. Jacques Roubaud néhány versének fordításával viszont jelezni lehetett volna a 20. század második felének egyik legnagyobb hatású irodalmi csoportosulása, a francia alapítású *OuLiPo* (A Lehetséges Irodalom Műhelyei) formaművészetét. A különböző irodalmi megkötések *(contrainte)* alkalmazása miatt a nem vagy csak nagyon nehezen fordítható nyelvi megnyilatkozások tipikus példájaként szokták említeni az oulipós szerzők műveit (Seláf 2011: 26).

3. Roubaud *Vala mi: fekete* c. kötete

Roubaud *A nagy londoni tűzvész* c. regényének 2008-as magyar fordítása után (Szigeti Csaba) 2010-ben megjelent a költő legismertebb verseskötetének, a *Vala mi: fekete* (*Quelque chose noir*, 1986) c. kötetnek a teljes magyar fordítása. Mindkét mű keletkezésének forrása a gyász: a költő a tüdőembóliában fiatalon elhunyt fotóművész feleségének állít emléket. A verseskötet eredeti címét nehéz magyarul visszaadni, a nyelvtani hibát (hiányzik az anyagnév előtt álló *de*), azaz a cím idegenségét, a két szó közé tett kettőspont, illetve az első szó fragmentálása hivatottak érzékeltetni a magyar fordításban.

A kötet 82, azaz 9x9+1 versből áll. A versek is mind (két kivételtől eltekintve: *Mindegyik fénykép én vagyok, Ebben a fényben*) kilenc sorosak vagy kilenc bekezdésből állnak. A kilences szám nyilvánvaló kötetszervező elv. A kevésbé nyilvánvaló formai és tartalmi megkötések feltárása és magyarra fordítása (amennyiben feltárhatóak és lefordíthatóak) elengedhetetlen a bonyolult kötetszerkezet megértéséhez. A filozófiai, matematikai, logikai, irodalomtörténeti, verselméleti utalások mellett belső utalások is nehezítik a fordítói munkát.

A kötet szövegei „kilencszeres mondatok, amiket verseknek nevezek" (Roubaud 2010: 71). Az eredetiben: „ces phrases de neuf que je nomme poèmes" (Roubaud 1986: 85) szereplő *neuf* szó poliszémiáját magyarul nem lehet visszaadni: kilencet és újat egyaránt jelent, ráadásul a *veuf* ('özvegy') szóval rímel.

„Valami mindjárt előjön a csöndből, a központozásból, a fehér szóközökből felér hozzám" (Roubaud 2010: 106) – írja a költő *Párbeszéd* c. versében. A sajátos központozás és elrendezés Roubaud-nál fontos jelentést hordozó funkcionális eszköz, melyet idegensége ellenére a fordítónak is a lehető legpontosabban vissza kell adnia (a vesszők gyakorisága, a pontot követő kisbetűs mondatkezdet, a szavak közé beékelt térközök).

Ebben a költészet és próza határán álló kötetben különösen kitűnik az *Enigma* c. vers (Roubaud 2010: 83), amely, egyedülálló módon, szabályos alexandrinusokban íródott. A cezúrát (néhány sor kivételével) a hatodik szótag után beékelt térköz is kiemeli. Seláf Levente a francia alexandrinust azzal a „középmetszetes, jambizált tizenkét, illetve nőrímesen tizenhárom szótagos sor[ral adja vissza], amit a Nyugat fordítói nemzedéke e francia sorfaj magyar *adekvátjá*ul kidolgozott" (Rónay 2008: 332). Néhány esetben a nőrímek ma már csak szemnek szóló tizenharmadik szótagja nem az eredeti helyen jelenik meg a fordításban. A kötött forma kötöttségeinek érvényesítése miatt (szótagszám, rímek) helyenként kompromisszumra kényszerült a fordító: például az első két szakaszban kilencszer ismétlődő *sans* prepozíciót a *nélkül* változatlan ismétlése jobban vissza tudta volna adni, mint a *-talan, -telen* fosztóképző használata (lásd *sans lieu* (szó szerint: 'hely nélkül') *helytelen*ként való fordítása).

4. Összegzés

A versfordítások műfaji és formai tanulságokkal gazdagíthatják a befogadó költészetet. A modern francia költészet megközelítésének kérdése „nemcsak a fordítás, hanem az új magyar költészet problémája is: honosíthatók-e, honosítandók-e a modern nyugati költészet új jelenségei, kísérleti módszerei" (Lator 2008: 402). Érdekes lenne megkeresni az antológiákban, illetve a versfordítás-kötetekben azokat az elemeket, amelyek dialógusba léphetnek a kortárs magyar költészettel.

Jegyzet

* A tanulmány a Bolyai János Kutatási ösztöndíj támogatásával készült.

Irodalom

Bart I., Rákos S. (szerk.) 1981. *A műfordítás ma*. Tanulmányok. Budapest: Gondolat.
Ferenczi L. 1981. Adalékok a felszabadulás utáni magyar műfordítás történetéhez. In: Bart I., Rákos S. (szerk.) 11–50.
Józan I. (szerk.) 2008. *A műfordítás elveiről*. Magyar fordításelméleti szöveggyűjtemény. Budapest: Balassi Kiadó.
Lackfi J. 2008. A fordítás betegség, akár a szerelem. In: Jeney É., Józan I. (szerk.) 2008. *Nyelvi álarcok. Tizenhárman a fordításról*. Budapest: Balassi Kiadó. 80–112.
Lator L. 2008. A műfordítás kérdőjelei. In: Józan I. (szerk.) 398–402.
Maár J. (szerk.) 2011. *A francia irodalom története*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
Meschonnic, H. 1999. *Poétique du traduire*. Paris: Verdier.
Rónay Gy. 2008. Részünk a szolgálatból. In: Józan I. (szerk.) 330–337.
Seláf, L. 2011. Traduction des textes à contrainte: méthodes et expériences hongroises. *Hungarian Studies* 25. évf. 1. szám. 25–36.
Somlyó Gy. 1981. Két szó között. Megjegyzések a fordítás poétikájához. In: Bart I., Rákos S. (szerk.) 102–146.
Szigeti Cs. 1997. A láthatatlan látogató (A látogatás. Kortárs francia költők). *Élet és Irodalom XLI. évf. 7. szám*. 14.
Tímár Gy. 1981. A versfordító dilemmái. Egy magyar francia-magyar-francia fordító gondolataiból. In: Bart I., Rákos S. (szerk.) 347–377.
Tóth K. 2006. Somlyó György búcsúztatása. *Debreceni Disputa* 4. évf. 11–12. szám. 40–41.

Források

Goffette, G. 1997. *Vízhalász*. (Válogatta és fordította: Tóth K., Imreh A., Lackfi J.) Budapest: Széphalom Könyvműhely.
Lackfi J. (szerk.) 2004. *A hatlapú rigó. Kortárs francia–belga költők*. Budapest: Nagyvilág.
Roubaud, J. 1986. *Quelque chose noir*. Paris: Gallimard.
Roubaud, J. 2010. *Vala mi: fekete*. (Fordította: Seláf L.) Budapest: Kalligram.
Somlyó Gy. (szerk.) 1971. *Hallomás. Harminchat új francia költő*. Budapest: Európa.
Tóth K. (szerk.) 1995. *A látogatás. Kortárs francia költők*. Budapest–Pécs: Jelenkor Kiadó.

Tóth Gabriella

A nyelvtani nem kategóriájának fordítási kérdései*

Kulcsszavak: nyelvtani nem, fordítás, grammatikai konkretizálódás, nemi sztereotípiák, ideológiai többlet

1. Bevezetés

Az olyan nyelvek közötti fordítás, melyek egyike rendelkezik nyelvtani nemmel, míg a másikban az hiányzó grammatikai kategória, rendkívül nehéz feladat, ami a forrás- és célnyelv rendszerének ismeretén túlmutató kompetenciákat is igényel. Jelen kutatás célja a nyelvtani nem mint a magyar nyelv rendszeréből hiányzó grammatikai kategória által kiváltott fordítási műveletek vizsgálata, valamint a célnyelvi szövegben a nyelvtani nem révén felszínre jutó implicit ideológia kimutatása.

A nyelvtani nem okozta fordítási nehézségek a nyelvek grammatikai rendszerbeli különbözőségéből fakadnak: egyes nyelvek rendelkeznek nyelvtani nemmel, mások nem. Az e kategória tekintetében eltérő nyelvek közötti fordítás kétféle grammatikai átváltási műveletet vonhat maga után: amikor nyelvtani nemmel rendelkező nyelvről olyan nyelvre fordítunk, melyből az hiányzik, grammatikai generalizálódás történik (angol *he/she* = magyar *ő*), fordított esetben grammatikai konkretizálódás megy végbe (*ő* = *she* vagy *he*) (Klaudy 1999). Probléma akkor adódik, amikor a forrásnyelvi, jelen esetben magyar szöveg kontextusa nem fedi fel vagy az író szándékosan homályban tartja az általa leírt személy nemét. Az alábbi kutatás középpontjában ezeknek az eseteknek a vizsgálata áll.

2. Jelen kutatás

Magyar költők verseinek angol fordításaiban – melyeket, amennyiben a forrás rendelkezésemre állt, a francia, ukrán és/vagy orosz fordítással is összevetettem – vizsgáltam, hogyan konkretizálódik a nyelvtani nem. A verseket négy nagy kategóriára bontva gyűjtöttem össze: 1) versek, melyek szerzője végig utal valakire, de csak egy jól meghatározott dramaturgiai pontban derül ki a körülírt személy neme; 2) versek, melyekben végig nem derül ki a körülírt neme; 3) versek, melyek fordításaiban a fogalmak, tárgyak, állatok nemileg konkretizálódnak; 4) versek, amelyekben az egyik ágensre általános alany referál.

Öt verseskötetet, szám szerint 937 darab verset és azok fordításait vizsgáltam meg. A kötetek a következők voltak:

1) Magyar versek kertje (A Garden of Hungarian Poems). Ford.: René Bonnerjea. 380 vers;
2) Poems of Endre Ady. Ford.: Anton N. Nyerges. 354 vers;

3) By the Danube. Selected poems of Attila József. Ford.: John Bátki. 77 vers;

4) Pilinszky János, 66 vers (János Pilinszky, 66 poems). Ford.: Tótfalusi István. 66 vers;

5) Poems by Alexander Petőfi. Ford.: Eugénie Bayard Pierce és Emil Delmár. 60 vers.

Mivel a magyarhoz hasonlóan a finnben sincs grammatikai nem, a finnből készült fordítások vizsgálatának eredményei összevethetők a mi kutatásainkkal. Friederike Braun (1997) *Making men out of people. The MAN principle in translating genderless forms* című tanulmányában finn nyelvészeti cikkek angol fordításait vizsgálva arra kereste a választ, hogy a kontextus nélküli finn példamondatokat az angol fordítók nő- vagy hímnemű névmással fordítják-e. Hipotézise beigazolódott, ugyanis a megvizsgált 617 lefordított névmásból 477 volt hímnemű *(he)*, 70 nőnemű *(she)* és 70 választólagos *(he/she, s/he)*, s mint kiderült, még a kontextus alapján nőről árulkodó mondatokat is sok esetben hímnemű névmással fordították (pl.: *Biztos a padlót mossa. Mikor hazajöttem, zokogott)*, amit a szerző az angol beszélőközösségre jellemző androcentrikus világkép hatásának tudott be.

Jelen kutatás hipotézisei – melyek megfogalmazásánál F. Braun eredményei is meghatározók voltak – a következők:

- nem egyértelmű kontextus esetén a fordítók előnyben részesítik a hímnemmel való utalást a nőnemmel szemben;
- általános alany esetében szintén hímnemmel konkretizálnak;
- mivel az angol nyelvben nyelvtani nem híján az élettelen dolgoknak nincs neme, az ezekre való utalás az *it* semleges névmással történik.

3. A kutatás eredményei

A 937 megvizsgált magyar versből 24 versben nem derült ki a körülírt neme (2. kategória), 40 versben a magyarban felbukkanó fogalmak, tárgyak, állatok az angolban konkrét nemmel jelentek meg (3. kategória), és 33 versben az általános alany nemileg konkretizálódott (3. kategória).

Az első kategóriába tartozó versek (amelyekben csak a mű egy későbbi pontján derült ki a nem) megszámlálását két okból nem tartottam fontosnak: 1. Számuk rendkívül jelentős, mivel természetes, hogy a költő nem mindig az első sorban nevezi meg azt, akiről ír (ha megnevezi egyáltalán). 2. A grammatikai konkretizálódás nem ideológiai alapon történt, mivel nem a fordító konkretizált, hanem a kontextus a vers egy későbbi pontján, s ezáltal a mű „csak" a dramaturgiai hatásából vesztett. Ez történt, például, Pilinszky János *Könyörgés* című versében, ahol csak az utolsó versszak végén derül ki, hogy a költő egy nőről (az anyjáról) ír, miközben az angol fordításnak már az első sora felfedi azt: „I see *her* wide eyes watch me…" (Tótfalusi 1991: 14).

A versek második csoportja sokkal több problémát vet fel. Ide sorolható Pilinszky János *Négysoros* című verse. A vers második sorának angol és francia fordításában a magyarhoz képest nem történik változás, az oroszban viszont, amely a nyelvtani nemet az igék egyes szám második személyű alakjában is jelöli, egy nő bukkan fel:

Alvó szegek a jéghideg homokban.	Спящие гвозди в ледяном песке.
Plakátmagányban ázó éjjelek.	Ночь мокнущий плакат сиротств.
Égve hagytad a folyosón a villanyt.	*Ты в коридоре свет **не погасила**.*
Ma ontják a véremet. (Pilinszky 1946)	Льют мою кровь. (Цесарская 2012)

Érdekes az orosz fordító döntése, mivel – bár a versnek számtalan elemzése született, illetve a költő életrajzi adataiból is meríthet a fordító – az, hogy az *égve hagytad* kifejezéssel Pilinszky pontosan kire utalt, nem egyértelmű. Lehetett a lírai énnel együtt élő nő, de akár jóbarátja is, ugyanúgy gondolhatott férfira, mint nőre. Az orosz olvasó viszont új információval gazdagodott a fordító határozott döntése következtében (nőnemű ige), így valamilyen szinten módosul a vers által generált kép is.

Egy másik négysoros Pilinszky-versben, a *Különítélet* angol és francia fordításában egy férfi-alak jelenik meg:

Különítélet minden éjjel.	… I pick up out of nothing an unknown ***man***
Magányos exhumáció.	and let ***him*** go. (Tótfalusi 1991: 98)
*Kiemelek egy **ismeretlen embert***	
a semmiből és eleresztem őt.	…Du rien je déterre un ***homme inconnu*** et
(Pilinszky 1991: 97)	***le*** laisse aller. (Gaspar 1982: 35)

A fordítók döntése mögött meghúzódó ok a férfi princípium, ami nemcsak az angol és a francia, hanem a magyar nyelvre és nyelvközösségre is jellemző. A férfi a norma, a jelöletlen, az ember prototípusa, a nő pedig a jelölt, az eltérés, akit a férfihez képest határozunk meg (Huszár 2011: 139). Bár a versben nincsenek maszkulin attribútumra utaló genderjegyek, a fordítók a hímnem mellett döntenek, mert az *ember* szó hallatán elsőre férfit képzelnek el. Két vers kivételével ez a jelenség figyelhető meg az e kategóriába tartozó összes többi mű esetében is.

A harmadik vizsgált kategóriánál (élettelen dolgok konkretizálódása) már másképp alakult az arány: 21 feminin és 19 maszkulin grammatikai konkretizálódás történt. Ennek a csoportnak a vizsgálata a versek szimbolikája szempontjából volt fontos, mivel bizonyított, hogy a nyelvtani nem nem független a biológiai nemtől, és egy beszélőközösség világszemléletében is jelentős szerepet játszik (Jakobson 1959: 237, Simon 1997). A nyelvtani nem az oka, hogy az orosz festők a halált általában nőként, míg a németek férfiként ábrázolják, illetve emiatt lett az eredetileg hímnemű Kipling-regényhős Bagira vagy Milne *Micimackó*jának Bagoly figurája nőnemű egyes orosz feldolgozásokban. Ugyanez történt a békakirállyal is, aki az orosz béka (лягушка) nőneme miatt egyes orosz mesevariánsokban békakirálylány lett, a hercegnő pedig, ebből kifolyólag, herceg.

Mivel a francia, orosz és ukrán versekben a fogalmaknak a nyelv grammatikai rendszeréből kifolyólag van neme, ebben a kategóriában az angol példák voltak érdekesek, amelyekben a fordítók az *it* semleges névmás helyett gyakran használtak konkrét nőnemű vagy hímnemű névmásokat. Juhász Gyula *Sírvers* című művének angol fordításában, például, nőként jelenik meg az erény:

…magát kínálja az erény…	…Virtue offers ***herself*** to you…
(Juhász 2009, 241)	(Bonnerjea 2009: 242)

A fordító döntése itt akár indokolt is lehet: a *magát kínálja* kifejezés feminin gender marker, a női nemet idéző nemi sztereotípiát fejez ki. Petőfi *Búcsú a színészettől* című verséről viszont ez nem mondható el, ugyanis az angol fordításban nőnemmel megjelenő sorsot Petőfi nem illeti női jellemzőkkel a forrásnyelvi műben:

De sorsom egykor még ezt mondja,	But my fate one day will say
Ha majd rám megbékülve néz…	in time when ***she's*** made up with me…
(Petőfi 2009: 85)	(Bonnerjea 2009: 86)

Ugyanez történik Petőfi *Szobámban* című versében is:

Viszontagságos életemnek	In the vicissitudes of my life
Egy hű, igaz barátja van,	I have a loyal and true mate,
Egyetlen ő, ki nem hagyott el	Only ***she*** has not deserted me
Balsorsom háborúiban.	In my battle against ill-fate.
…	…
Ez az egy barátom a költészet.	That friend of mine is Poetry.
(Petőfi 2009: 89)	(Bonnerjea 2009: 90)

A költő által feminin jegyekkel fel nem ruházott, sőt, inkább férfias bajtársként (8-10. versszak) megjelenő költészetet az angol fordító nőként reprezentálja. Hasonlóképp nőnemmel konkretizálódott számos magyar vers angol fordításában Párizs, Európa, a tapasztalás, a Tisza, a szülőföld, az ősz vagy a hold, miközben a nap, a halál vagy az ördög több fordításban hímnemmel jelent meg.

Ennek a jelenségnek a hátterében a világ kultúrtörténetén végigvonuló *föld–természet–nő* és *ég–kultúra–férfi* metaforaláncok állnak (Huszár 2011: 139). A nyelvek többségében megfigyelhető az országok, városok nőként való koncipiálása (Páris, Európa), a természet, a szülőföld nő-metaforája (Petőfinél a haza), s az olyan fogalmak is, mint a költészet vagy a sors az ókori mitológia nő alakú múzsáival vagy istennőivel hozhatók összefüggésbe. Hogy ezek a metaforák mennyire beleivódtak az emberi gondolkodásba, ékesen bizonyítja, hogy a fordítók – tudatosan vagy nem – a névmásokon keresztül is kifejezésre juttatták őket, ami fakultatív fordítási műveletnek tekinthető, mert az *it* semleges névmással ezt elkerülhették volna.

Az állatok nemi konkretizálódása is sok mindenről árulkodik. Több versben nőnemmel jelent meg a macska, a hattyú, a galamb, a pacsirta, a fülemüle, a liba, míg hímnemmel a kutya, a ló, a delfinek vagy a sas, amit az esetek túlnyomó többségében nem indokolt a forrásnyelvi szöveg. Azáltal, hogy a fordító valamilyen nemmel konkretizálja a kontextusból a semleges fogalmakat, állatokat, képet ad a nemekről alkotott saját elképzeléseiről, valamint a saját kultúrájában uralkodó nemi sztereotípiákról, a nő és a férfi adott társadalomban elfoglalt helyéről, aminek már konkrét ideológiai vonatkozása van.

A legutolsó kategóriáról, az általános alany konkretizálódásáról annyi mondható el, hogy a *valaki*, *senki*, *bárki* stb. formák gyakorlatilag minden esetben hímnemmel konkretizálódtak. Bár az angol *he* névmás a több évszázados gyakorlat szerint valóban használható generikus formaként, a 20. század második felében végbement társadalmi változások (és többek között a feminista mozgalmak) hatására egyre erősödik a tendencia a *he* generikus használatának elkerülésére (Braun 1997). Ezt indokolják az empirikus kutatások eredményei is, melyek kimutatták, hogy az emberek nagy többsége a generikus *he* hallatán többnyire kizárólag férfit képzel el (Kidd 1971, MacKay 1980, Switzer 1990). Az Oxfordi és Cambridge-i Egyetem lexikográfusai a nemsemlegesség megőrzése céljából a többes szám harmadik személyű *they*-t javasolják a generikus jelentés kifejezésére. Bár a megvizsgált öt kötetből hármat a fent említett folyamatok lezajlása utáni években adtak ki (1991, 2002, 2009), a fordítók grammatikai választásaiban nem figyelhető meg ilyen irányú változás a két korábbi, 1948-ban és 1969-ben kiadott kötethez képest.

4. Összefoglalás

Az első és a második hipotézis beigazolódott: a fordítók (két eset kivételével) csak akkor utaltak nőnemmel, ha a kontextusból maximálisan meggyőződtek arról, hogy nőről van szó. Az összes többi esetben hímnemű formákkal konkretizáltak, ugyanígy az általános alany kifejezésekor is.

A harmadik hipotézist a vizsgálat csak részben erősítette meg, a fogalmakra, állatokra történő utaláskor ugyanis a semleges grammatikai formák mellett gyakran történt kategorikus feminin vagy maszkulin konkretizálás.

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a nyelvtani nem fordítása során valóban tetten érhető az egyéni, illetve célnyelvi közösségre jellemző sajátos világszemlélet (nemi sztereotípiák a fogalmak és állatok nemmel való felruházásánál, androcentrikus világkép a hímnemű konkretizálásoknál). Ez az eredmény összhangban van a fordítástudomány számos jeles képviselőjének nézeteivel, akik arra hívják fel a figyelmet, hogy a fordítás folyamata során meghozott lexikogrammatikai és egyéb választások mindig értékrendeket és nézeteket közvetítenek (Hatim és Mason 1990: 144, Hermans 1996, Fawcett és Munday 1998). A vizsgált kérdést illusztráló versek jelentős száma megerősíti, hogy a szépirodalmi művekben gyakori jelenség a nemek tudatos vagy nem tudatos homályban tartása, a probléma vizsgálata ebből kifolyólag aktuális. A nyelvtani nem konkretizálódásának további kutatása érdekes információval szolgálhat a célnyelvi kultúrák értékrendszeréről, felépítéséről és világszemléletéről.

Jegyzet

* Jelen előadás a Collegium Talentum támogatásával készült.

Irodalom

Braun, F. 1997. Making men out of people. The MAN principle in translating genderless forms. In: Kothoff, H., Wodak, R. (eds) 1997. *Communicating Gender in Context.* 3–31.

Fawcett, P., Munday, J. 1998. Ideology. In: Baker, M., Saldanha, G. (eds) 1998. *Encyclopedia of Translation Studies.* Routledge. 137–141.

Hatim, B., Mason, I. 1990. *Discourse and the Translator.* London – New York: Longman.

Hermans, T. 1996. The Translator's Voice in Translated Narrative. *Target* Vol. 8. No.1. 23–48.

Huszár Á. 2011. *A nő terei*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Jakobson, R. 1959. On linguistic aspects of translation. In: Brower, R. A. (ed.) 1959. *On translation*. Cambridge. 232–239.

Kid, V. 1971. A study of the images produced through the use of male pronouns as the generic. *Moments in Contemporary Rhetoric and Communications* I. 21–30.

Klaudy K. 1999. *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.

Simon, S. 1996. *Gender in Translation. Cultural Identity and the Politics of Transmission*. Routledge.

Switzer, J. Y. 1990. The impact of generic word choices: an empirical investigation of age and sex-related differences. *Sex Roles* 29. 69–82.

Források

By the Danube. Selected poems of Attila József. 2002. New York: Hungarian Cultural Fundation. Ford. Bátki, J.

Magyar versek kertje (A Garden of Hungarian Poems). 2009. Budapest–London: Bíró Family. Ford. Bonnerjea, R.

Pilinszky J. 1982. Jugement à huis clos. In: Pilinszky J.: *János Pilinszky, Poèmes Choisis.* Budapest: Corvina. Ford. Gaspar, L., Claire, S.

Pilinszky J. *Négysoros*. http://mek.oszk.hu/01000/01016/01016.html (Letöltés ideje: 2013. március 25.)

Pilinszky János, 66 vers (János Pilinszky, 66 poems). 1991. Budapest: Maecenas. Ford. Tótfalusi I.

Poems by Alexander Petőfi. 1948. Petőfi Society of Budapest. Ford. Pierce, E. B., Delmár, E.

Poems of Endre Ady. 1969. New York: Hungarian Cultural Fundation. Ford. Nyerges, A. N.

Пилински Я. В четыре строки. Ford. *Майя Цесарская*. http://vodoleybooks.ru/home/item/978-5-91763-103-5.html (Letöltés ideje: 2013. március 15.)

Tóth Zsuzsanna

Vallásfilozófiai szövegek fordítási kérdései

Buddhista szövegek terminológiája

Kulcsszavak: terminológiai kérdések, interkulturális fordítás, fordítási műveletek, filozófia, vallás

Bevezetés

Az utóbbi években egyre nagyobb számban jelennek meg angolról magyarra fordított könyvek a buddhista filozófiáról. Rendkívül izgalmas időszak ez, hiszen még a legfontosabb terminusok tekintetében sincs konszenzus a fordítók között, akik olyan terminológiai problémákkal találkoznak, amelyekre nincs bevett megoldás. Célom az, hogy betekintést nyújtsak e feltáratlan területbe.

A vizsgált szövegek a buddhizmus *théraváda* (korai) iskolájához köthetők, amelyre jellemzők az egyszerű, gyakorlatias tanítások. E szövegek forrásnyelve az angol, célnyelve pedig a magyar; érdekességük, hogy a terminusok eredeti nyelve a páli. A páli terminusokat a szerző egyes esetekben jelzi (zárójelben, lábjegyzetben, végjegyzetben vagy glosszáriumban), más esetben pedig a fordítónak kell visszafejtenie a kontextusból. A kulturális távolság tehát a terminusoknál jelenik meg (páli–magyar), hiszen a forrásnyelvi (angol) szöveg kultúrája nem áll távol a célnyelvi (magyar) szöveg kultúrájától, valamint az angol anyanyelvű szerző sok esetben már úgy közli az ismereteket, hogy a célnyelvi közönség számára befogadható legyen. A fordítónak tehát ismernie kell a páli terminusokat és azok jelentését; tekintetbe kell vennie (de nem kritika nélkül átemelni) az angol nyelvű változatot és a páli nyelvű eredetit.

A terminusoknak kontextuson kívül is „jól kell működniük", hiszen át fognak kerülni a közbeszédbe, az oktatásba, és befolyásolhatják bizonyos buddhista gondolatok fogadtatását. A későbbiekben részletezett példák többek között ezt is szemléltetik majd. A példaként szereplő terminusok kiválasztásakor szempont volt, hogy buddhista alapkifejezések legyenek. Ezzel azt szeretném szemléltetni, hogy valóban sürgető, gyakran felmerülő, a szövegeket mélyen érintő kérdésekről van szó.

1. Terminusok; terminusok fordítása

Nem szükséges hangsúlyozni, hogy szakszövegek esetében fontos a terminusok következetes fordítása, mivel ez építi a szöveg logikai struktúráját és hivatkozik más, hasonló tartalmú szövegekre. A vizsgált szövegek véleményem szerint filozófiai-pszichológiai szakszövegnek tekintendők, így a következetes terminológia használata egyértelmű igény a fordítóval szemben.

A terminusok és köznyelvi szavak között a legfontosabb különbség az, hogy „a terminusok jelentése pontosan meghatározható” (Heltai 2004:25). A fordítónak először is fel kell ismernie a terminust, majd meg kell találnia a legmegfelelőbb lehetséges verziót, vagy – ennek hiányában – neologizmust kell alkotnia (Sager 1998). Kritikus pont a terminológiai szerep és terminológiai helyzet felismerése (Kis 2004) – ha ez megvalósul, akkor elkerülhető az, hogy a nem terminusnak tűnő terminusokat a fordító köznyelvi szóként kezelje, valamint az is, hogy már-már abszurd módon mereven, mindig ugyanúgy fordítson nem terminusértékű szavakat.

Nida (1964) rávilágít, hogy vallásos szövegek esetén előfordulhat, hogy a fordító – vagy azért, mert bizonytalan a jelentésben, vagy azért, mert szakrálisnak tekinti a szöveget – régies vagy anakronisztikus szavakat használ, és ezzel az irrealitás érzetét kelti. Ezt a buddhista szöveggel dolgozó fordítóknak is érdemes tudatosítaniuk és lehetőség szerint kerülniük.

2. Terminológiai kihívások buddhista szövegek fordítása során – példák

A példákat a *Források*ban feltüntetett angol és magyar nyelvű szövegekből emeltem ki. Az angol szövegek a páli nyelvű buddhista kánon mértékadó fordításai, valamint magas színvonalú ismeretterjesztő munkák. A magyar szövegek esetében igyekeztem a lehető leghosszabb időszakot áttekinteni: a legkorábbi magyar szöveg az 1900-ban kiadott buddhista káté kismértékben modernizált változata. A szerkesztés egyszerűsítése végett a mellékjeles páli átírást kerülöm: az angol nevekben és szavakban a mellékjeleket elhagyom, a magyarban pedig az ékezetes átírási formát követem.

Az áttekinthetőség érdekében a terminusok forrásait az 1. táblázatban foglalom össze.

1. táblázat
A hivatkozott terminusok forrásai

	Nanamoli–Bodhi	**Thanissaro**	**Szubhádra**	**Schmidt**	**Nyánapónika**	**Szumédhó**
nibbána	*nibbana*	Unbinding	ellobbanás, *nirvána*, üdv	*nibbána*, megváltás	*nibbána*	*Nibbána*
dukkha	suffering, pain	stress, suffering, pain, distress, discontent	szenvedés, nyomorúság	szenvedés	szenvedés, kór (EN: suffering, ill)	szenvedés (EN: suffering, *dukkha*)
kilésza	imperfection	defilement	—	—	tudati elszennyeződés (EN: impurity)	szennyeződés (EN: defilement)
anattá	not-self	not-self	—	önálló lélek-substancia, én, lélek (tagadásban említve)	nem-én, én-nélküli, személytelen (EN: impersonality, void of self)	éntelen (EN: non-self)

2.1. *Nibbána*

A buddhizmus egyik központi fogalma; paradox módon olyan tapasztalást jelöl, amely kívül esik a megismerés nyelvi eszközökkel leírható körén. A Rhys Davids-féle szótár szerint: *the going out of a lamp/fire*; *health, the sense of bodily well-being*; *the dying out in the heart of the threefold fire*; *the sense of spiritual well-being, of security, emancipation, victory and peace, salvation.* A vizsgált szövegekben előforduló terminusok: *nibbana*, *Unbinding*; *ellobbanás, nirvána, üdv*, *megváltás*, *nibbána, Nibbána*.

Jelenleg az egyik legelterjedtebb – etimológiailag pontos – magyar fordítás az *ellobbanás* (amely metaforaként arra a jelenségre utal, amikor a tüzelőanyag elfogy, és a tűz kialszik), amely azonban nem tartalmazza azt az információt, hogy az ókori Indiában úgy gondolták, hogy a tűz örökös zaklatottságban vagy rabságban létezik, és a tüzelő elfogyásával szabadul meg ebből az állapotból. A korai buddhizmus követői számára tehát a tűz ellobbanása korántsem megsemmisülés, hanem egy nyugodt, független, meg nem határozott létállapot kezdete volt (Thanissaro, idézi: Passano és Amaro 2010). Ez a kulturális különbség akkora, hogy a fordítás során nem hagyható figyelmen kívül: korántsem mindegy, hogy egy vallási-filozófiai rendszer a „megsemmisülést" vagy egy szavakkal nem leírható „létállapot" elérését tűzi ki célul.

Nida és Taber (1969) is említést tesz erről a jelenségről: a forrásnyelvben és a célnyelvben megvan ugyanaz az elem, de funkciójuk és konnotációjuk már eltér egymástól. Magától értetődő lehetőségnek tűnik, hogy a fordító ezt „fordíthatatlan" nyelvi egységnek tekintse. Ezzel azonban nem oldódik meg a probléma, mivel a *nirvána* szó már meghonosodott a magyar köznyelvben, de természetesen nem feltétlenül a buddhista értelemben. Jelentése képlékeny: jobbára egyfajta nehezen definiálható, rendkívül kellemes érzékszervi élményt jelöl, azaz funkciója és konnotációja továbbra is eltér a forrásnyelvi elemétől.

Megoldás lehet a jól ismert szanszkrit *nirvána* helyett a páli nyelvű *nibbána* alkalmazása. Tekintettel arra, hogy a théraváda buddhista szövegek nyelve a páli, a keleti nyelvű terminusok egységessége is azt követeli meg, hogy a fordító ne használjon szanszkrit terminusokat. E megoldás további előnye, hogy speciális hatást célzó eszköznek tekinthető „különleges atmoszférát teremt" (Nida–Taber 1969: 150), vagyis remélhető, hogy az olvasó számára ismerős lesz a szó, de már nem fogja hordozni a magyar köznyelvi *nirvána* konnotációit.

A korai fordításokat áttekintve látható, hogy a *nibbánát* fordították *üdv*nek és *megváltás*nak is. A továbbiakban vizsgálandó kérdés, hogy célravezető-e keresztény konnotációval rendelkező szavakat használni. Megfigyeléseim szerint az 1960-as és 1970-es években keleti nyelvekről angol nyelvre készül fordításokban gyakori volt ez a jelenség; például: *salvation (megváltás* vs. *megszabadulás)*, *preach (prédikál* vs. *tanít)*, *saviour (megváltó* vs. *buddha)*, *commandments (parancsolat* vs. *fogadalom)*, *conversion (megtérés* vs. kb. *megváltozás)*, míg a mai fordítók kerülik az ilyen megoldásokat.

2.2. *Dukkha*

Szintén kulcsfogalom, a buddhista filozófia egyik központi tételének eleme. Értelmezésének nehézségét jól szemlélteti, hogy Rhys Davids hosszan kifejti, hogy mi **nem** jó fordítás. Eszerint nincs megfelelő angol kifejezés, amely eléggé általános lenne, és ne lenne túl erős. A *szukha* (a *dukkha* ellentétpárja) és a *dukkha* lehetne *ease* és *disease*, de erre nincs mód, mivel a *disease* más értelemben használatos; a fordító így féligmeddig alkalmas, de semmiképpen sem pontos szinonimák használatára kényszerül: a *pain* túlságosan fizikai, a *sorrow* pedig kizárólag lelki; bizonyos kontextusokban használható a *discomfort*, *suffering*, *ill* és a *trouble*, míg a *misery*, a *distress*, az *agony*, az *affliction* és a *woe* – lévén, hogy túlságosan erőteljesek és csak lelki szenvedésre utalnak – helytelenek. A vizsgált szövegek a következőképpen fordítják: *suffering, pain, painful*, *stress, distress, discontent*; *szenvedés, nyomorúság*, *kór.*

A *dukkha* leggyakoribb magyar fordítása: *szenvedés*. Ennek pontatlanságát jól szemlélteti, hogy a Monier-Williams-féle szanszkrit szótár szerint a szanszkrit *duhkha* etimológiája: 'rossz' + 'tengelyfurat'. A *duhkha* mint metafora tehát arra jelenségre utal, amikor a kocsikerék tengelyfurata nem középen helyezkedik el, így a kerék minden fordulásánál döccen egyet a szekér; a szenvedés helyett tehát sokkal inkább kényelmetlenséget, elégtelenséget jelöl, azaz egy jóval kiterjedtebb fogalmat (amely a tényleges szenvedést is magában foglalja). További gyakori angol fordítása: *unsatisfactoriness*, *ill*, *liability to suffering.*

A *dukkha* problematikája jól szemlélteti, hogy a nyelvek – bár mind alkalmasak az emberi tapasztalat leírására – eltérően szegmentálják a világot (Nida–Taber 1969), és ez megnehezíti a fordítók dolgát. A fordítók természetesen számíthatnak arra, hogy a kontextus magyarázza a terminust, azonban számolniuk kell azzal is, hogy a magyar terminus átkerül a közbeszédbe, és adott esetben egy ismeretekkel nem rendelkező érdeklődő eszerint ítéli meg majd az adott szöveget vagy az egész filozófiai rendszert. Az úgynevezett első nemes igazság – a buddhizmus egyik alapvetése – fordítása ezt jól mutatja: hatalmas különbség van „a lét szenvedés" (Schmidt 1924) és a „van *dukkha*" kijelentés között (Szumédhó 2000), jóllehet mindkettő ugyanazon páli mondat fordítása.

3. Neologizmusok

Klaudy és Simigné (2000: 29) rámutat, hogy a fordításban akkor van szükség „alkalmi megfelelés" keresésére, amikor a forrásnyelvi kifejezésnek nincs célnyelvi megfelelője, azaz meg kell alkotni. A neologizmusok „mesterségesek", de ugyanakkor érezhetően a magyar nyelv szavai. Az ilyen különleges szóformák az előrejelezhetetlenséget növelik, és ezzel párhuzamosan csökkentik a redundanciát, azaz nehezíthetik az üzenet dekódolását (Nida 1964). Ez azonban nem jelenti azt, hogy kerülni kellene a neologizmusok alkalmazását; a megfelelően használt szokatlan vagy kevéssé ismert szavak felhívják a figyelmet a fogalom fontosságára (Nida 1964). Ezzel kapcsolatban az a benyomásom, hogy a buddhizmus iránt érdeklődők úgymond készen állnak a „különös" kifejezések befogadására, mi több, el is várják azokat.

3.1. *Kilésza*

A 'tudati szennyeződés' jelentésű *kilésza* Rhys Davids szerint: *stain, soil, impurity, affliction; in a moral sense, depravity, lust*. A vizsgált szövegekben alkalmazott terminusok: *imperfection*, *defilement*; *tudati elszennyeződés*, *szennyeződés*. Gyakran használt magyar neologizmus a *szenv*, amelyet a *szenvedély*, *szenvedés*, *szenvtelenség*, *rokonszenv*, *ellenszenv* szavakból alkottak meg a fordítók. Véleményem szerint a fordítónak érdemes mérlegelnie azt, hogy a célnyelvi kultúrában nem ismeretlen a koncepció (ismert jelenség, amikor az emberi tudat nem funkcionál világosan és tisztán), ezért kérdéses, hogy érdemes-e neologizmussal megterhelni a szöveget, és nehezíteni a dekódolást.

3.2. *Anattá*

A buddhista filozófia egyik alapfogalma, hogy a személyiség (egó) nem abban a formában létezik, ahogy azt a hétköznapi tapasztalásban észleljük, hanem puszta projekcióként, azaz szubjektív, relatív észleletként. Rhys Davids szerint: *not a soul*, *without a soul*. A vizsgált szövegekben előforduló terminusok: *not-self*; *önálló lélek-substancia, én, lélek* (tagadásban említve), *nem-én, én-nélküli, személytelen*; *éntelen*; egyéb gyakori fordítások: *selfless*, *selflessness*; *magátlan, magátlanság, önvalótlan, önvalótlanság.*

A tapasztalatlan fordító számára elsősorban a szó terminus mivoltának felismerése okozhat gondot, vagyis az, hogy a köznyelvi jelentésből kiindulva ne *önzetlen*nek fordítsa. A fordítónak ismét mérlegelnie kell, hogy a neologizmus használata jár-e akkora előnnyel, amely miatt érdemes megterhelni a szöveget. Mivel a célnyelvi kultúrában ismeretlen és nehezen befogadható koncepcióról van szó, véleményem szerint a fordítónak minden oka megvan arra, hogy a neologizmus használata mellett döntsön.

4. Összegzés helyett

Előadásommal az volt a célom, hogy felhívjam a figyelmet erre az izgalmas területre, ahol kutatásaimat csak most kezdem meg. Így eredményekről sem számolhatok még be. Összegzés helyett Albert Sándort idézve szeretném hangsúlyozni, hogy a filozófiai szövegek fordítása dinamikus, állandóan módosuló folyamat – és hogy a fordítónak el kell fogadnia azt, hogy nincs kizárva a hibázás lehetősége. „Egy filozófiai szöveg minden pontján kérdéseket tesz föl az olvasó (és fordító) számára. A fordító minden egyes ekvivalenciamegoldása a szöveg által feltett kérdések valamilyen megoldásának tekinthető. Nincs minden kérdésnek egyetlen, egyértelmű és helyes megoldása" (Albert 2003: 145).

Irodalom

Albert S. 2003. *Fordítás és filozófia. A fordításelméletek tudományelméleti problémái és filozófiai szövegek fordítási kérdései.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Heltai P. 2004. Terminus és köznyelvi szó. In: Dróth J. (szerk.) 2004. *Szaknyelv és szakfordítás.* Gödöllő: Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. 25–45.

Kis Á. 2004. Gyakorlati terminológia. In: Dróth J. (szerk.) 2004. *Szaknyelv és szakfordítás.* Gödöllő: Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. 46–52.

Klaudy K., Simigné Fenyő S. 2000. *Angol–magyar fordítástechnika.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nida, E. A. 1964. *Toward a Science of Translating.* Leiden: Brill.

Nida, E. A., Taber, Ch. R. 1969. *The Theory and Practice of Translation.* Leiden: Brill.

Monier-Williams, M. 1960. *Sanskrit–English Dictionary.* Oxford: Clarendon Press.

Passano, A., Amaro, A. 2010. *The Island. An Anthology of the Buddha's Teachings on Nibbana.* Abhayagiri: Abhayagiri Monastic Foundation.

Sager, J. C. 1998. Terminology. Theory. In: Baker, M. (ed.) 1998. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies.* London, New York: Routledge. 258–262.

Források

Nanamoli, B., Bodhi, B. 2005. *The Middle Length Discourses of the Buddha.* Boston: Wisdom Publications.

Nyánapónika, Th. 1994. *A buddhista meditáció szíve. A Szatipatthána szutta szövege és kommetárja.* (Ford. Pressing L.) Budapest: Orient Press.

Rhys Davids, Th. W. *Pali English Dictionary* (Pali Text Society). http://www.abhidhamma.com/Pali_English_Dictionary_RhysDavids.pdf Hozzáférés: 2012.03.24.

Schmidt J. 1924. *Ázsia világossága.* Budapest: Athenaeum.

Szubhádra bhikshu. 2006. *Buddhista káté.* (Ford. Hollósy F.) Budapest: Trajan Kft.

Szumédhó, Á. 2000. A négy nemes igazság. (Ford. Farkas L.) In: *Csittavivéka. A csöndes tudat tanítása.* Budapest: Buddhapada.

Thanissaro: http://www.accesstoinsight.org/ Hozzáférés: 2012.03.24.

Zajacz Zita

Fordítói műveletek vizsgálata gyermekirodalmi képeskönyveken

Kulcsszavak: gyermekirodalom, képkönyv, fordítói műveletek, fordítói stratégiák, szójáték

1. Bevezetés

A *Tatu és Patu* finn gyermekirodalmi sorozatban a képeken és a szövegben, illetve a kettő összekapcsolódásában egyaránt megjelennek nyelvi játékok. A magyar fordításon vizsgálom, milyen átváltási műveletek alkalmazására ösztönzi a fordítót a vizuális és a verbális komponens szoros kapcsolata gyermekirodalmi képeskönyvek szójátékainak fordításakor. Az elemzés célja, hogy felderítse, vannak-e a szójátékok Delabastita (1996) által rendszerezett fordítói stratégiáin kívül olyan műveletek, amelyekre a vizuális komponens készteti a fordítót.

A *Tatu és Patu* kötetek az angol szakirodalomban *picturebook*nak nevezett műfajba sorolhatók, amelyet Adamikné (2001) úgy határoz meg, mint „az egészen kicsi gyerekeknek (is) készített könyv, melyben a képek adják a történetet: ugyanúgy kell a képeket »olvasni«, mint a szöveget: megfigyelni a részleteket, az egymásutániságot, a történetet, az ok-okozati viszonyokat, sőt a rejtett tartalmakat is." A picturebooknak több típusa létezik a vizuális és a verbális szint összefüggése alapján. Golden (id. Nyikolajeva 2001) szerint a következőket különböztethetjük meg: a) a szöveg és a kép kapcsolata szimmetrikus; b) a szöveg a kép leírására, pontosítására szolgál; c) az illusztráció a szöveg megjelenítésére szolgál; d) a szöveg az elsődleges a narráció szempontjából, az illusztráció részleges; e) az illusztráció az elsődleges a történetmondás szempontjából, a szöveg részleges. A sorozat a Golden által felállított kategóriák közül az első típusba sorolható, azaz a szöveg és a kép kapcsolata egyenrangú benne, viszonyuk azonban nem redundáns, mivel a verbális és a vizuális szint között jön létre az az ellentmondás, amely többek között a humor forrása a történetekben.

A 13 kötetes Finlandia Junior-díjas *Tatu és Patu* sorozat különböző köteteit eddig 14 nyelvre fordították le. Bába Laura fordításában hat kötet magyarul is megjelent. A sorozat két gyermek, Tatu és Patu kalandjairól szól, arról, hogyan ismerkednek meg a maguk sajátos módján a világgal. A köteteket különböző korcsoportoknak szánták, azonban mindegyikre jellemző, hogy az illusztráció rendkívül részletgazdag, sokszori olvasás után is maradnak felfedezésre váró mozzanatok bennük. A képeken gyakran megjelennek a finn kultúrára jellemző eszközök, szokások és egyéb reáliák, amelyek a célkultúra olvasója számára nem hordozzák ugyanazt az üzenetet, mint a forráskultúra olvasója számára.

2. A képeskönyvek fordítása

A képeskönyvek fordítását közel sem becsülik meg annyira, mint a műfordításokat (Oittinen 2004), holott a fordítót a vizuális és a verbális elem kapcsolata különleges kihívások elé állítja. A képeskönyvekben olykor a képek, olykor a szöveg viszi tovább a történetet, kapcsolatuk tehát igen komplex és változó. Mivel a vizuális elem is része a narrációnak, illetve a történetet egy bizonyos térbe, időbe stb. helyezheti, a fordítónak vizuális kulturális tudással is rendelkeznie kell, hogy a forráskultúra képeinek üzenetét is dekódolni tudja (Oittinen 2003). Ezenfelül a képek változatlanul jelennek meg a fordításokban is, így olykor támogatják, olykor nehezítik a fordító munkáját, pl. amikor egy a forráskultúrára jellemző tárgyat vagy jelenetet ábrázolnak. Mindemellett a fordítónak figyelembe kell vennie, hogy speciális célközönség számára dolgozik, hiszen a képeskönyvek elsősorban gyerekek számára készülnek, így tekintettel kell lennie a gyerekek előzetes ismereteire, az életkorukból adódó sajátosságaikra, illetve arra is, hogy a fordítások gyakran felolvasásra készülnek.

3. A szójáték fordítása

A *Tatu és Patu* történetek legjellemzőbb stíluseszköze a szójáték. „Szójátéknak tekintjük az azonos vagy hasonló hangzású, de különböző értelmű szavaknak meglepő, váratlan összekapcsolását, valamint e stilisztikai jelenséghez sorolhatjuk egyes szavaknak, szólásoknak, közmondásoknak, szállóigéknek az eltorzítását is" (N. Varga 2008: 63). A szójáték alapulhat kiejtésen, írásmódon, illetve morfológiai, lexikai, szintaktikai vagy pragmatikai jelenségeken is, azonban itt gyakran a kép és a szöveg közötti meglepő összekapcsolódás teremti meg a nyelvi játékot.

A szójáték fordításakor Delabastita (1996) alapján a következő eljárások alkalmazhatók: a) a szójátékot szójátékkal fordítjuk, b) még ha adott esetben a szöveg más pontján kompenzálva is; c) a szójáték funkcióját más retorikai eszközzel, pl. rímmel, alliterációval fordítjuk; d) lemondunk a szójátékról, elhagyjuk a szövegből; e) vagy egyéb szerkesztői eljárással, pl. magyarázattal egészítjük ki lábjegyzetekben. Emellett Delabastita megállapítja, hogy a szójáték fordításakor az egyetlen lehetőség hűnek maradni az eredeti szöveghez, ha hűtlenek leszünk hozzá. E „hűtlenség" során a fordítónak, mint ahogyan Leppihalme (1997) hangsúlyozza, a szójáték funkcióját kell szem előtt tartania stratégiájának megválasztásakor. Mérlegelnie kell, hogy mi a feladata a szójátéknak a szöveg mikro- és makroszintjén, illetve hogy mi volt a szerző szándéka vele. A *Tatu és Patu* sorozat esetében a szójátékok feladata egyrészt a szórakoztatás, másrészt az ismeretterjesztés, figyelemfelkeltés. A humoros kérdésfelvetések, abszurd meglátások célja, hogy a gyermek olvasókat ráébresszék a dolgok működési elvére.

4. A szójáték és a kép

A *Tatu és Patu* sorozat nyelvi játékait Bába (2008) nyelvi szintenként részletesen kategorizálja, azonban a kép és a szöveg összekapcsolásával létrejövő szójátékok köre szűkebb.

Leggyakrabban a poliszémiára, homonímiára, paronímiára épülő és írásmódon alapuló szójátékok fordulnak elő. A szöveg kétféleképpen kapcsolódhat a vizuális elemekhez: egyrészt feliratként a részük lehet, másrészt a képekhez kapcsolódó kísérőszövegként jelenhet meg.

A poliszémiára épülő szójátékoknál a többjelentésű szónak a másik jelentését ábrázolja a kép, mint amely a szövegben aktivizálódik. A poliszémia nem minden esetben nyelvspecifikus. Ha adott esetben a célnyelven is létezik, pl. *käsikirja* (Havukainen–Toivonen 2005: 3) – *kézikönyv* (Bába 2011: 3), akkor a fordító számára nem jelent nehézséget, hiszen a könyvborítóra rajzolt kéz a *kézikönyv* címszó alatt a célnyelven is humoros. Ugyanakkor pl. a *lasi* 1. 'anyagnév'; 2. 'pohár' poliszémia a magyarban nem ugyanúgy poliszém, mint a finnben, hanem m. *üveg* 1. 'anyagnév'; 2. 'üvegpalack'. Ezért a „hätätilassa riko lasi" (Havukainen–Toivonen 2005: 2), azaz 'vész esetén betörni az üveget' felirat magyarul nem teremtené meg a kép és a szöveg konfrontációjával azt a nyelvi játékot, amely a forrásnyelvi szövegben szerepel. A képen egy doboz látható, amelyben üveg mögött egy pohár van elzárva, azonban magyarul az *üveg* nem utal a doboz üvegajtajára és a benne lévő pohárra egyaránt. A fordításban a *Vész esetén kiüríteni* (Bába 2011: 2) felirat szerepel, ahol a *kiüríteni* szó vonatkozhat mind az üvegajtajú dobozra, mind a benne található pohárra. A fordító tehát sikeresen hoz létre szójátékot a kép egy másik elemét felhasználva.



A poliszémia mellett a homonímiát is gyakran használják szójátékok alkotásához a szerzők. A homonímia nyelvspecifikus jelenség, a fordítónak mégis megoldást kell találnia az ezen alapuló szójáték átültetésére a kép megváltoztathatatlansága miatt. Azonban nyelvi játékkal fordítani nem mindig lehetséges, hiszen amikor a verbális elem a képnek magának a része, gyakran annyira kicsi a helye, hogy a fordító kénytelen elhagyni a szójátékot. Például a képen egy feltaláló kézikönyv szerepel (Havukainen–Toivonen 2005: 30), amelynek a borítóján kekszet láthatunk. Ez a játék egy grammatikai homonímián alapul a finnben: *keksi* 1. 'találd fel', 2. 'keksz'. A fordításban a könyv címe *Találd fel*' (Bába 2011: 30), azaz a nyelvi játék nem jelenik meg.

Hogyha a homonímián alapuló szójáték átültetésekor a helyhiány nem korlátozza a fordítót, egyéb retorikai eszközökkel alkothat nyelvi játékot. Például ismétléssel a *voipulla* ‚vajaskalács' és a *voi ei pulla* ‚jaj ne-kalács' esetén (Havukainen–Toivonen 2005: 4), ahol a játék a *voi* homonimák 'vaj' és 'jaj' jelentésein alapul. A *égetett tészta - odaégetett tészta* (Bába 2011: 4) képfelirat egy kalács és egy elégetett kalács képe alatt szerepel. A fordító ugyan egy másik sütemény, az égetett tészta nevét használja fel, de annak ellenére, hogy a kép nem ilyen édességet ábrázol, a szójáték működik a fordításban is.

Szintén a kép alapján, de nem annak újraértelmezésével, hanem a jelenet témájához kapcsolódó kétértelmű szavak felhasználásával születik a következő homonímián

alapuló szójáték fordítása is. A dialógus témája ugyan megváltozik, azonban a szójáték megtartja funkcióját, azaz humorosan mutatja be a fémmunkások tevékenységét.

(1a) Minä valssaan. 'Hengerelek/keringőzök.'
(1b) Minä pidän enemmän tangoista. 'Én jobban kedvelem a rudakat/a tangót'. (Havukainen–Toivonen 2005: 13)
(2a) A **lehengerlő lemezlovas** máris beindul!
(2b) Aztán vigyázz, Patu, mert még **rád jár a rúd**! (Bába 2008: 13)



A harmadik gyakran előforduló típus, az íráson alapuló szójáték, bizonyos esetekben megőrizhető a fordításban. Például a képen egy tehénfej alakú márkajelzés és az *i-muu* márkanév látható egy porszívón. A márkanév a f. *imuri* ‚porszívó' és a szarvasmarha hangját utánzó f. *ammuu* összekapcsolásával született (Havukainen–Toivonen 2006: 18). A fordításban *Poro-Ló* (Bába 2008: 18) szerepel, ahol az íráson alapuló szójáték sikeresen utal mind az eszköz funkciójára, mind a képen szereplő állatfejre, s mivel a képen a márkajelzés sematikus, akár lónak is nézhető. Azaz a kép újraértelmezésével alkotott itt is szójátékot a fordító.

Máskor az íráson alapuló szójáték is eltérő típusú nyelvi játékkal ültethető át: az alábbi példában a fordító paronimával alkot feliratot a képen szereplő tisztítószerekhez.

(3) *Ma-to aine: puhdistusaine maanantaista torstaihin*
'Tisztítószer hétfőtől csütörtökig';
Ma-to 1. 'hétfőtől csütörtökig'; *mato* 'giliszta';
(4) *Pe-su aine: puhdistusaine perjantaista sunnuntaihin*
'Tisztítószer péntektől vasárnapig',
Pe-su 1. 'péntektől vasárnapig' rövidítése; 2. 'mosás' (Havukainen–Toivonen 2005: 8)



(5) *Öko Sicc! Tisztítószer* ***porcicák*** *ellen*

(6) *PU-colj! ...ha támad a* ***poroszlán*** (Bába 2011: 8)

A fordító munkáját megkönnyíti, ha a szójáték nemzetközi szón alapul, például:

(7) *Kisa! Voita AUTO – maattinen purkinavaaja*. (Havukainen–Toivonen 2005: 13)
(8) *Játék! Nyeremény AUTO – matikus konzervnyitó* (Bába 2011: 13)

Ha a fordító a szójáték elhagyására kényszerül, három művelet közül választhat Delabastita (1996) szerint: a) részlegesen vagy teljesen lefordítja, de nem szójátékkal, vagy b) változtatás nélkül átveszi a forrásnyelvi szójátékot, vagy c) szerkesztői eljárásokkal, például lábjegyzettel él. Ez utóbbi a gyermekirodalmi képeskönyv műfajánál nem gyakori megoldás, de az első két műveletre találhatunk példát. Például egy képen fagylaltnak öltözött gyermekek teniszeznek, ám fagylaltgombócot használnak labda helyett, az egyik gyermek képe fölött a fordításban az *adogató* (Bába 2011: 30) felirat áll, amely f. *syöttäjä* 1. 'etető'; 2. 'adogató' homonimán alapuló szójáték elhagyása teljes fordítással. Változtatás nélkül átvett szójáték például a *hackwoman* (Havukainen–Toivonen 2005: 15) képfelirat. Ez a forráskultúra egy reáliájára utal, a szinte minden finn háztartásban előforduló Hackman evőeszközmárkára. Mivel a célkultúrában nincs egy ilyen általános elterjedt márka, a fordító a változatlan átvétel mellett döntött.



Az elhagyott szójátékok generális kompenzálására is bőségesen találunk példát a *Tatu és Patu a munka hevében* című kötet hirdetéseiben. A forrásszöveg a hivatásokhoz humorosan kapcsolódó szólásokat épít be az álláshirdetések megfogalmazásába, a fordító ugyanezt a stíluseszközt nagyobb számban alkalmazza. Például:

(9) **Harjaantuneet ammattilaiset** huomio! Jos **sinulla leikkaa hyvin**, tervetuloa meille töihin! (Havukainen–Toivonen 2006: 2)
'**Gyakorlott** (*harja* 'kefe'; *harjaantunut* 'gyakorlott') **szakemberek** figyelem! **Ha jól vág az eszed,** gyere hozzánk dolgozni!'
(10) Ha nem csak az **eszed vág jól**, és nem **kopasztod meg** a vendégeket, várunk üzletünkbe. **Vágj bele!** (Bába 2008: 2)

5. Összegzés

Rhedin (id. Oittinen 2004) a képeskönyvek három nagy típusát különbözteti meg: az epikust, a bővített és az eredeti képeskönyvet. Az első két típusnál a szöveg született meg először, de a másodiknál a szerző számításba vette, hogy könyvét illusztrálni fogják; a harmadiknál a képeket alkották meg először. Az, hogy a fordított képeskönyv melyik típusba tartozik, hatással van a fordító munkájára is. Mivel a Tatu és Patu történetek a legutóbbi kategóriába sorolhatók, illetve ennek következtében együttes

kiadásban jelentek meg változatlan grafikával, a fordítónak is a képeket kellett elsősorban figyelembe vennie.

Képeskönyvek fordításakor az olyan nyelvi játékok átültetésénél, ahol a kép is részt vesz a szójáték megteremtésében a Delabastita által leírt stratégiákon kívül még a következő fordítói eljárásokat figyelhetjük meg: a) a képnek ugyanarról az eleméről alkot más módon szójátékot, mint a forrásszöveg; b) a kép egy másik elemét használja fel szójáték alkotásához; c) a képből kiindulva hoz létre egyéb retorikai eszközzel szójátéknak ható fordítást; d) a képet átértelmezi (pl. tehén – ló, kalács – égetett tészta) a szójáték megalkotásához. A fordító ezek által újrateremti a vizuális és a verbális szint közötti kapcsolatot is, azonban a szójátékok szórakoztató és figyelemfelkeltő funkcióját megőrizi.

Irodalom

Adamikné Jászó A. 2001. Gyermekirodalom és nemzeti azonosságtudat. *Könyv és Nevelés* 3. évf. 2. szám. http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=223 Letöltve: 2012.10.19.

Bába, L. 2008. Nyelvi humor Aino Havukainen és Sami Toivonen Tatu ja Patu-könyveiben. In: Bereczki A., Csepregi M., Klima L. (szerk.) 2008. *Ünnepi írások Havas Ferenc tiszteletére. Uralisztikai Tanulmányok 18*. Budapest: ELTE BTK Finnugor Tanszék – Numi-Tórem Finnugor Alapítvány. 36–60.

Delabastita, D. 1996. Intoduction. *The Translator. Studies in Intercultural Communication 2:2. Special issue: Wordplay and Translation*. 127–139.

Leppihalme, R. 1997. Sanaleikkit kääntäjän päävaivana. In: Korimo-Grod, N. (ed.) 1997. *Kontrastiivinen tarkastelu kääntäjän apuna*. Publications du Departement des Langues Romanes 12. Univeristé de Helsinki. 141–151.

Nikolajeva, M., Scott, C. 2001. *How Picturebooks Work*. London: Garland Publishing.

Oittinen, R. 2003. Where the Wild Things Are: Translating Picture Books. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 48. évf. 1–2 szám. 128–141.

Oittinen, R. 2004. *Kuvakirja kääntäjän kädessä*. Helsinki: Lasten Keskus.

N. Varga A. 2008. Hangalak és jelentés – a szójáték dinamikája. In: Daczi M., T. Litovkina A., Barta P. (szerk.) 2008. *Ezerarcú humor: Az I. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 63–72.

Források

Havukainen, A., Toivonen, S. 2005. *Tatun ja Patun oudot kojeet*. Helsinki: Otava.

Havukainen, A., Toivonen, S. 2006. *Tatun ja Patun työn touhussa*. Helsinki: Otava.

Havukainen, A., Toivonen, S. 2011. *Tatu és Patu fura masinái*. Ford. Bába L. Szentendre: Cerkabella Könyvkiadó.

Havukainen, A., Toivonen, S. 2008. *Tatu és Patu a munka hevében*. Ford. Bába L. Szentendre: Cerkabella Könyvkiadó.

SZOCIOLINGVISZTIKA

Fülöp Erzsébet Mária

Az aktivitás és az iskolázottság hatása az időskorúak memóriaműködésére és szókincsgazdagságára

Kulcsszavak: időskor, memória, szókincs, nyelvhasználat, iskolázottság

1. Bevezetés

1.1. Problémafelvetés, szakirodalmi előzmények

Egyes kutatások (pl. Baltes–Lang 1997) feltételezték, hogy az időskorral járó memóriadeficitet vagy más negatív hatásokat késleltethetnék az olyan szellemi aktivitások, intellektuális tevékenységek, mint például a rejtvényfejtés vagy az aktív tanulási folyamat. Lövdén és Ghisletta (2005) vizsgálati eredményei igazolták azokat a feltevéseket, amelyek szerint az elfoglalt és aktív életmódot folytató idősek és nagyon idős személyek (70–103 évesek) esetében csökkenhet a perceptuális sebességben bekövetkező hanyatlás mértéke. Tehát a különböző tevékenységek, amelyek között szerepelhetnek szabadidővel kapcsolatosak, személyes gondozáson túli „instrumentális" tevékenységek, társadalmi tevékenységek és akár munkavégzés is, nagy valószínűséggel enyhítik az életkor előrehaladtával bekövetkező perceptuális sebességcsökkenés mértékét. Ghisletta, Bickel és Lövdén (2006) longitudinális vizsgálatában a kapott eredmények azt sugallják, hogy a médiával és a szabadidővel kapcsolatos tevékenységekben való megnövekedett részvétel egyrészt 1) csökkentheti a perceptuális sebességben bekövetkező hanyatlás mértékét, másrészt viszont ezek a tevékenységek 2) a verbális fluenciára és a verbális performanciára nincsenek hatással. Ez utóbbi eredmény nem is meglepő, hiszen a verbális fluencia ellenállóbb a kognitív hanyatlással szemben, mint a perceptuális sebesség (Schaie 2005, idézi Ghisletta–Bickel–Lövdén 2006). Az említett szakértőkön kívül például Szemán és munkatársai (2007) is hangsúlyozzák az időskori aktivitás fontosságát.

Akárcsak az aktivitás, az iskolázottság is befolyásoló tényezőnek bizonyult olyan vizsgálatokban, amelyekben az időskorúak kognitív működését kívánták feltárni. Például Bosma és társai (2003) szerint a magasabb iskolázottság csökkenti az életkorral járó kognitív hanyatlás mértékét. A de Bot és Makoni (2005) vizsgálatában nyert eredmények arra mutatnak rá, hogy az alacsonyabb iskolázottságú alanyoknak a demenciája előrehaladottabb, mint a magasabb iskolázottsággal rendelkezőké. Acevedo és munkatársai (2000) vizsgálatában arra derült fény, hogy az iskolázottság, az életkor és a biológiai nem azok a tényezők, amelyek a legnagyobb mértékben befolyásolják a verbális fluenciát. Kempler és társai (1998) is összefüggést találtak az iskolázottság, az életkor, valamint a szemantikus verbális fluencia között. Mulder és Hulstijn (2011) néhány általuk bemutatott vizsgálat alapján rámutatnak arra, hogy a magasabb

iskolázottságú személyeket kevésbé befolyásolják azok az információfeldolgozással és memóriával kapcsolatos problémák, amelyeket az időskorral társítanak. Az imént említett kutatók egy olyan általuk végzett vizsgálatot is bemutatnak, amelyben felnőttek anyanyelvi képességeit kívánták föltárni. Az eredmények azt mutatták, hogy az életkor előrehaladtával növekszik a lexikális tudás, azaz gazdagszik a szókincs, viszont hanyatlik a lexikális folyékonyság és a memória. Az eredmények azt is igazolták, hogy az idősebb életkor és a magas szintű iskolázottság és foglalkozás pozitív hatást gyakorol a lexikális tudásra.

A magyar szakirodalomban Bóna Judit mélyrehatóan foglalkozik az időskorúak nyelvhasználati jellegzetességeinek a feltárásával. Kutatásai közül bemutatok néhányat, melyek fényt derítenek bizonyos nyelvhasználati aspektusoknak a különbségére és hasonlóságára az idősek és a fiatalok esetében.

Bóna (2010) idősek (70–85) és fiatalok (20–32) spontán narratíváinak és hallott szöveg felidézésének temporális sajátosságait és megakadásjelenségeit vizsgálta. A megvizsgált kétféle beszédstílus a mentális folyamatok nehézségi fokát illetően is különbözik egymástól: míg a spontán narratívák létrehozása folyamán könnyebbek, a tartalomösszegzés során nehezebbek a végbemenő mentális folyamatok. Az eredmények azt mutatják, hogy a természetes spontán narratíva esetén az idősek beszéde lassabb a fiatalokénál, viszont a szünetek és megakadások produkálásában nincs különbség az idősek és a fiatalok között. A mentálisan nehezített feladatban mind az időseknél, mind pedig a fiataloknál lassul a beszéd, nő a szünettartás aránya, és gyakoribb előfordulásúak a megakadásjelenségek. Ugyancsak a mentálisan nehezített feladatban a fiataloknál nagyobb mértékű a lassulás, mint az időseknél, a szünetek gyakoriságában nincs jelentős különbség a két életkori csoport között, és a fiatalok esetében gyakrabban fordulnak elő megakadások, mint például hezitálások, töltelékszavak vagy nyújtások. Bóna (2011b) idősek és fiatalok spontán beszédében előforduló megakadások vizsgálata kapcsán hasonló eredményekről számol be: míg természetes spontán narratívákban hozzávetőleg egyforma mértékben jelentkeztek a megakadások, a mentálisan nehezített beszédprodukció folyamán gyakrabban fordultak elő a fiataloknál, mint az időseknél.

Bóna (2011a) fiatalok (20–30 évesek), idősödők (60–74 évesek) és idősek (75–90 évesek) beszédmegértését és beszédprodukcióját vizsgálta, azáltal, hogy az adatközlőknek két különböző hallott szöveg tartalmát kellett összefoglalniuk. Az eredmények szerint az idősek beszéltek a leghosszabb ideig, és ők produkálták a legtöbb szót. Velük ellentétben a fiataloknál mérték a legrövidebb átlagos időtartamot, és ők ejtették a legkevesebb szót. Az idősödők inkább a fiatalokhoz hasonlóan teljesítettek mind az átlagos időtartamot, mind a szavak számát tekintve. A szövegértés alapú narratívákban a fiatalok artikulációs tempója tendenciaszerűen gyorsabb volt, mint az idősödőké és az időseké, viszont sem a beszédtempóban, sem az artikulációs tempóban nem mutatkoztak szignifikáns különbségek az életkorcsoportok között. A szünetek arányát, gyakoriságát és átlagos hosszát tekintve sem voltak szignifikáns különbségek a három korcsoport között. Bizonytalansági megakadást (hezitálást) a fiatalok produkáltak a leggyakrabban. Ez annak köszönhető, hogy a fiatalok törekedtek a legjobban a hallott szöveg legpontosabb interpretációjára, amihez több időre volt szükségük. Az idősödők

kevésbé pontosan interpretálták a hallott szöveget, az idősek pedig háttértudásukra támaszkodva nagyrészt a saját reflexióikat mondták el. A nyelvi hibák produkcióját illetően a két idősebb korcsoport felülmúlta a fiatalok csoportját. Mind a bizonytalansági megakadások típusait, mind pedig a hibatípusokat tekintve az idősödők átmeneti csoportnak számítanak.

Bóna (2012) idősödő, idős és matuzsálemi korú (száz év feletti) adatközlők spontán beszédét hasonlította össze különböző szempontok alapján. Eredményei azt mutatják, hogy az életkor előrehaladtával jelentősen változik a beszédtempó, a grammatikai komplexitás, és a megakadások gyakoriságát illetően tendenciaszerű a különbség az életkori csoportok között.

Az említett vizsgálatokban tehát összefüggéseket találunk az aktivitás, az iskolázottság és az időskorúak kognitív működése, ezen belül a memóriaműködés és a lexikális tudás között. Röviden összefoglalva megállapítható, hogy minél aktívabbak és minél magasabb iskolázottsággal rendelkeznek az időskorúak, annál kevésbé valószínű a kognitív hanyatlás, a memóriadeficit, és nem utolsósorban a szókincstudásban jelentkező hanyatlás. Ezen kívül vizsgálatok segítségével a magyar időskorúak néhány nyelvhasználati aspektusába is betekintést nyerhetünk.

1.2. Saját vizsgálat; hipotézisek

Az itt bemutatott vizsgálatom egy nagyobb szociolingvisztikai jellegű empirikus vizsgálatomnak a részét képezi. Jelen kutatásomnak az a célja, hogy az adatközlők önértékelő vallomásai alapján megvizsgáljam a 60-as, 70-es életkorúak és a 80 év fölöttiek memóriaműködését, valamint szókincsgazdagságát az aktivitás és az iskolázottság függvényében.

Hipotéziseimet a következőképpen fogalmazom meg: 1. Pozitív összefüggés mutatható ki az aktív életmód és a jól működő vagy kompenzációra képes memória között. Így azok az alanyok, akik minél több tevékenységben vesznek részt, így például olvasnak, keresztrejtvényt fejtenek, tévéznek, interneteznek stb. kisebb mértékű memóriacsökkenést észlelnek, mint azok, akik kevésbé aktív életmódot folytatnak. 2. A szókincs az életkorral növekszik. Így a 80 év fölöttiek között vannak a legtöbben, akik a fiatalkorinál gazdagabbnak becsülik saját szókincsüket. A vélt szókincsgazdagságot illetően sorrendben őket követik a 70-es, majd pedig a 60-as életkorúak. 3. Nagyobb azoknak a magas iskolai végzettséggel rendelkező időseknek az aránya, akik gazdagnak tartják saját szókincsüket, mint a hasonló korú, de alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőké. 4. Pozitív összefüggés mutatkozik a minél magasabb iskolai végzettség és a jól működő memória között. Más szóval, a magas iskolai végzettséggel rendelkező idősödő személyek vagy időskorúak esetében kisebb mértékben hangzik el panasz a memóriacsökkenésre, és az ő esetükben intenzívebb ennek a fajta időskori hanyatlásnak a kompenzációja, mint a közepes és az alacsony iskolázottságú társaiknál.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A vizsgálatban Magyarország néhány településén élő 67 adatközlő (49 nő, 18 férfi) vett részt. Az iskolázottság alapján három csoportba sorolhatók a vizsgálat résztvevői:

1) 18 magas iskolai végzettséggel rendelkező (főiskolát, egyetemet végzett); 2) 32 középfokú iskolai végzettséggel rendelkező (középiskolát, gimnáziumot, szakiskolát végzett); 3) 17 alacsony iskolai végzettséggel rendelkező (általános iskolát végzett) időskorú. Az adatközlők életkor szerinti megoszlása a következő: 1) 27 idősödő (60–69 éves); 2) 28 időskorú (70–79 éves); 3) 12 időskorú/nagyon idős korú (80 év fölötti) személy.

Vizsgálati eszközként egy eredetileg 17 kérdésből álló kérdőív szerepelt, melyek közül ebben az írásban két kérdést és a rájuk adott válaszokból származó eredményeket mutatom be. A kérdőíveket az egyik budapesti főiskola hallgatói töltették ki 2011 tavaszán a vizsgálat adatközlőivel. A kérdőívben zárt, félig zárt és nyitott kérdések szerepeltek.

3. Eredmények

3.1. Aktív életmód és memóriaműködés

Az adatközlőket az aktivitás szempontjából négy csoportba osztottam: 1) a nagyon aktívak: három vagy négy tevékenységben; 2) a közepesen aktívak: két tevékenységben; 3) a gyengén aktívak: egy tevékenységben és 4) az inaktívak: egyetlen tevékenységben sem vesznek részt.

A nagyon, közepesen és gyengén aktív adatközlők esetében a memória minél jobb állapotban való megőrzését szolgáló leggyakoribb tevékenység az olvasás (vagy sok olvasás), és ezt követi a keresztrejtvény- vagy rejtvényfejtés. A nagyon és közepesen aktív adatközlőkhöz viszonyítva a gyengén aktív adatközlők válaszainak több mint négyszerese jelzi azt, hogy a válaszadók tévénézéssel edzik memóriájukat. A gyengén aktív adatközlők közül senki sem említette, hogy sakkozik, internetet használ vagy verset, esetleg szöveget tanul, a nagyon aktív vagy közepesen aktív személyek közül viszont néhányan ezekben a tevékenységekben is részt vesznek.

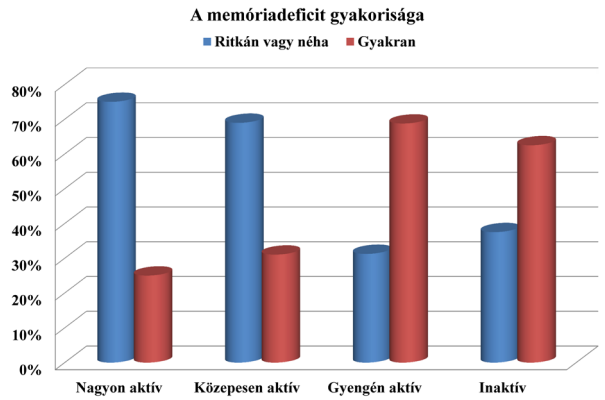
Az 1. (c, d, e) és 2. (a, b, c) kérdésre adott válaszok alapján lehet következtetni az adatközlők memóriaműködésére.

Az 1. kérdés: Ön most hogyan beszél fiatalkorához képest?

c) *1 Sokszor / 2 néha / 3 ritkán* nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések.
d) Az újonnan hallott neveket *1 sokszor / 2 gyakran / 3 néha / 4 ritkán* elfelejtem.
e) A régen hallott nevek *1 sokszor / 2 gyakran / 3 néha / 4 ritkán* nem jutnak eszembe.

Amint a 1. grafikon is mutatja, a nagyon aktív és közepesen aktív adatközlők eredményei fordítottan arányosak a gyengén aktív és inaktív adatközlők eredményeivel. A nagyon és közepesen aktív adatközlők esetében az adott válaszoknak több mint a fele utal arra, hogy a válaszadóknak ritkán vagy néha nehezen jutnak eszükbe bizonyos szavak, kifejezések, illetve az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejtik, vagy ezek nehezen jutnak eszükbe. A gyengén aktív és inaktív adatközlők esetében viszont az adott válaszoknak több mint a fele utal arra, hogy a válaszadóknak gyakran vagy sokszor

nehezen jutnak eszükbe bizonyos szavak, kifejezések, illetve az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejtik, vagy ezek nehezen jutnak eszükbe.

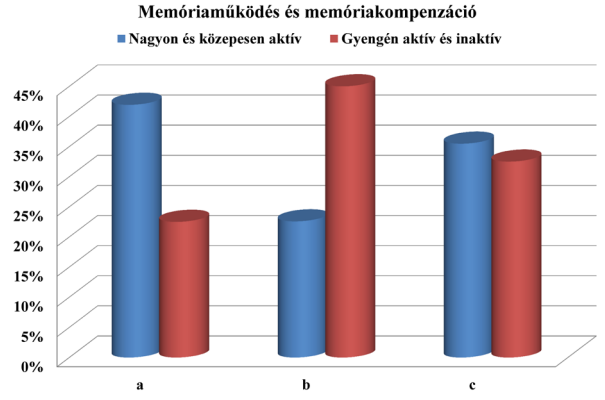


1. grafikon

A jól működő vagy kompenzációra képes memória feltárását a 2. kérdésre kapott válaszok is szolgálják.

A 2. kérdés: Mit tesz, hogyha beszélgetés közben nem jut eszébe egy szó vagy kifejezés?

a) Egy másik szóval igyekszem helyettesíteni, hogy mások ne vegyék észre, hogy nem jut eszembe a szó.
b) Várok egy kicsit, hátha eszembe jut a szó.
c) Beszélgetés közben megállok és ilyeneket mondok, hogy „Na, hogy is van az a szó?” vagy „Nem jut eszembe ez a kifejezés”. Remélem, hogy a beszélgetőtársam segíteni tud felidézni az elfelejtett szót vagy kifejezést.



2. grafikon

A memóriakompenzáció akkor működik a legjobban, ha beszélgetés közben a beszélő egy másik elemmel, szinonimával igyekszik helyettesíteni a nem elérhető lexikális

elemet, anélkül, hogy mások észrevennék ezt a fajta kommunikációs stratégiát. Erre utal a 2. kérdésre adott *a* válasz, melyet ebben a felmérésben a második legjobb lehetőség követ, azaz a *b* válasz, amely szerint a beszélgető kis ideig arra vár, hogy számára elérhetővé váljon a keresett szó. Ennél kevésbé jó memóriakompenzációra valló megoldás a *c* válasz, amikor a beszélgető különböző kérdések feltevését követően abban bízik, hogy a beszélgetőtárs segít felelevéníteni a keresett elemet. A 2. grafikonon nyomon követhető a 2. kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása.

A memóriakompenzációra utaló legjobb és a második legjobb válaszok fordítottan aránylanak egymáshoz az aktivitás szerinti két csoportban: a nagyon és közepesen aktív adatközlőknek a legnagyobb százaléka a legjobb *(a)* választ választotta, a gyengén aktív és inaktív adatközlőknek a legnagyobb százaléka a második legjobb *(b)* választ adta a kérdésre. A nagyon és közepesen aktív adatközlőknek szinte ugyanannyi százaléka képes a legjobb memóriakompenzációra, mint ahány százaléka a gyengén aktív és inaktív adatközlőknek képes a második legjobb memóriakompenzációra.

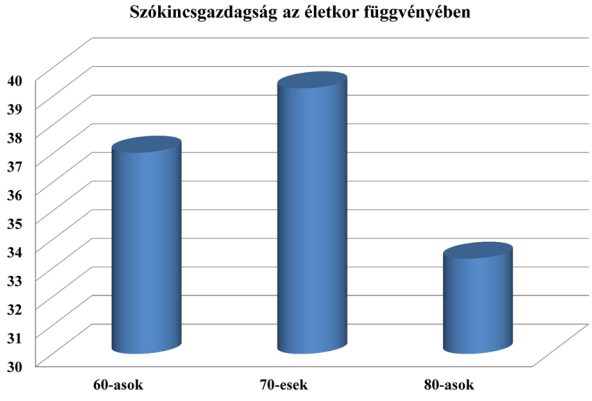
3.2. Szókincsgazdagság az életkor függvényében

A szókincsgazdagság és az életkor-növekedés korrelációjának a vizsgálatakor szignifikáns különbségek nem születtek. A 70-es életkorúak azonban tendenciaszerűen megelőzik a 60-as életkorúakat szókincsük gazdagabbnak ítélése tekintetében. A 80-as életkorúak viszont kissé alulmaradnak a 70-es és 60-as korcsoportokhoz viszonyítva, mivel a 80 év fölöttiek kisebb százaléka gondolja úgy, hogy fiatalkorához képest gazdagabb a szókincse. Ezek az eredmények a 3. grafikonon követhetők nyomon.

A szókincsgazdagság feltárásával kapcsolatos az 1. kérdés b) válasza.

Az 1. kérdés: Ön most hogyan beszél fiatalkorához képest?

b) Gazdagabb a szókincsem, ezért sokszor szebben ki tudom magam fejezni, mint fiatal koromban.



3. grafikon

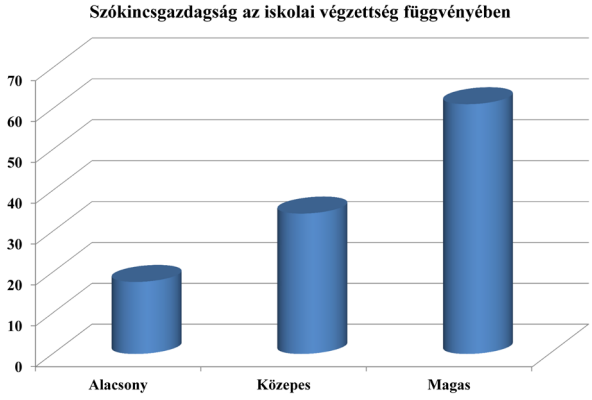
3.3. Szókincsgazdagság az iskolai végzettség függvényében

A kapott eredmények alapján az iskolázottsági szint emelkedése egyenesen aránylik azoknak az adatközlőknek a számbeli növekedésével, akik gazdagabbnak tartják saját szókincsüket fiatalkorukéhoz képest. Más szóval, nagyobb azoknak a magas iskolai végzettséggel rendelkező időseknek az aránya, akik gazdagnak tartják saját szókincsüket, mint a középfokú és alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőké. Ezeket az eredményeket a 4. grafikon szemlélteti. Itt a szókincsgazdagság feltárását szintén az 1. kérdés és *b* válasza szolgálták.

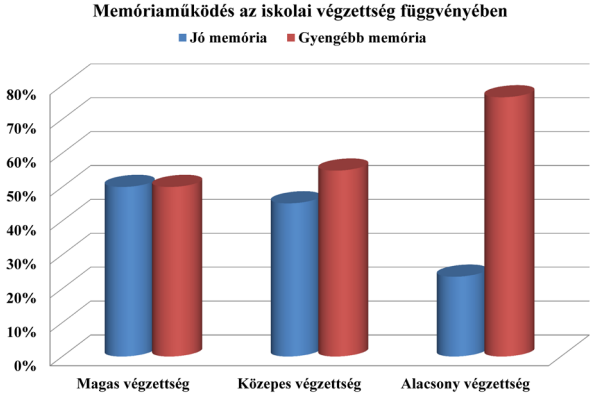
3.4. Iskolai végzettség és memóriaműködés

Az 5. grafikonon is nyomon követhető eredmények azt mutatják, hogy a jó memóriával rendelkező alanyok számának a csökkenése egyenesen aránylik az iskolai végzettség csökkenésével.

Az iskolai végzettség és a memóriaműködés közötti összefüggés feltárásához az 1. és 2. kérdést használtam.



4. grafikon



5. grafikon

Ezeknek az eredményeknek az értelmében a magas végzettségű személyek kisebb százalékánál hangzik el panasz a memóriacsökkenésre, és nagyobb százalékánál működik jobban a memóriahanyatlás kompenzációja, mint a másik két végzettségű csoport esetében.

4. Összegzés, következtetések

Tanulmányomban az időskorúak három életkor szerinti csoportjában, azaz 60-as, 70-es életkorúaknál, illetve 80 év fölöttieknél önértékelő vallomások alapján vizsgáltam a memóriaműködést, valamint a szókincsgazdagságot az aktivitás és az iskolázottság függvényében. Az első hipotézisem, amely szerint pozitív összefüggés mutatható ki az aktív életmód és a jól működő vagy kompenzációra képes memória között, beigazolódott. Ugyanis az aktív életmódot folytató időskorúak kevésbé panaszkodnak memóriadeficitre, és az ő esetükben előforduló deficitek alkalmával a memóriakompenzáció jobban működik, mint a náluk kevésbé aktív életmódot folytató időskorúak esetében. A második hipotézisem, melynek értelmében a szókincs gazdagodásának megtapasztalása korrelál az életkor előrehaladtával, csak részben igazolódott be. A 60-as életkorúakhoz képest kicsivel magasabb azoknak a 70-es életkorúaknak az aránya, akik a szókincsüket gazdagabbnak vélik, mint életük korábbi szakaszaiban. Viszont kissé alacsonyabb azoknak a 80 év fölöttieknek az aránya, akik ugyanezt gondolják saját szókincsükről. A harmadik hipotézisem ugyanakkor teljes mértékben beigazolódott: nagyobb azoknak a magas iskolai végezettséggel rendelkező időseknek az aránya, akik gazdagabbnak tartják saját szókincsüket, mint az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőké. Hasonlóképpen a negyedik hipotézisem is beigazolódott, hiszen pozitív összefüggés mutatkozik a minél magasabb iskolai végzettség és a jól működő memória között.

Mint kiderült, az aktivitás és az iskolai végzettség befolyásoló tényezők a megvizsgált időskorúak vélt memóriaműködését és szókincsbeli tudását illetően. Minél aktívabb életmódot folytat és minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik egy időskorú, annál valószínűbb a jó memóriaműködés. A magasabb iskolai végzettség pedig pozitív hatással van a szókincsbeli tudásra. Ezek az eredmények megegyeznek a Bevezetésben bemutatott szakirodalmi megállapításokkal. Az általam vizsgált életkori csoportokban azonban nem mutatkozott jelentős különbség a vélt szókincsgazdagságot illetően. Tendenciaszerűen a 70-es életkorúak nagyobb arányban vélik gazdagabbnak saját szókincsüket a fiatalkorukhoz képest, mint a 60-as életkorúak, illetve a 80 év fölöttiek.

Az adatközlők relatíve kis száma (összesen 67 idősödő és időskorú) miatt széles körű következtetéseket nem vonhatok le. Az eredmények azonban jelzik az aktivitás és a magasabb iskolai végzettség pozitív hatását a memóriaműködésre és a szókincsgazdagságra.

Irodalom

Acevedo, A., Loewenstein, D., Barker, W., Harwood, D., Luis, C., Bravo, M., Hurwitz, D., Aguero, H., Greenfield, L., Duara, R. 2000. Category fluency test: Normative data for English and Spanish-speaking elderly. *Journal of the International Neuropsychological Society* 6(7). 760–769.

Baltes, M. M., Lang, F. R. 1997. Everyday functioning and successful aging: The impact of resources. *Psychology and Aging.* 12. 433–443.

Bóna Judit. 2010. Beszédtervezési folyamatok az életkor és a beszédstílus függvényében. *Magyar Nyelvőr* 134. évf. 3. szám. 332–341.

Bóna Judit. 2011a. A beszédpercepció és a beszédprodukció összefüggései fiatal, idősödő és idős korban. *Gyógypedagógiai Szemle* 39. évf. 3–4. szám. 221–232.

Bóna Judit. 2011b. Disfluencies in the spontaneous speech of various age groups: Data from Hungarian. *Govor* 28 (2). 95–115.

Bóna Judit. 2012. A spontán beszéd sajátosságai idősödő, idős és matuzsálemi korban. In: Markó Alexandra (szerk.) 2012. *Beszédtudomány: Az anyanyelv-elsajátítástól a zöngekezdési időig.* Budapest: ELTE és MTA Nyelvtudományi Intézete. 100–115.

Bosma, H., Van Boxtel, M. P. J., Ponds, R. W. H. M., Houx, P. J., Jolles, J. 2003. Education and age-related cognitive decline; the contribution of mental workload. *Educational Gerontology* 29. 165–173.

de Bot, K., Makoni, S. 2005. *Language and Aging in Multilingual Contexts.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

Ghisletta, P., Bickel, J.-F., Lövdén, M. 2006. Does Activity Engagement Protect Against Cognitive Decline in Old Age? Methodological and Analytical Considerations. *Journal of Gerontology. Series B: Psychological Sciences* 61(5). 253–261.

Kempler, D., Almor, A., MacDonald, M. C. 1998. Teasing apart the contribution of memory and language impairments in Alzheimer's disease: An online study of sentence comprehension. *American Journal of Speech-Language Pathology.* 7(1). 61–67.

Lövdén, M., Ghisletta, P. 2005. Social Participation Attenuates Decline in Perceptual Speed in Old and Very Old Age. *Psychology and Aging.* 20(3). 423–434.

Mulder, K., Hulstijn, J. H. 2011. Linguistic Skills of Adult Native Speakers, as a Function of Age and Level of Education. *Applied Linguistics.* 32(5). 475–494.

Szemán A., Hegyi P., Bakó Gy., Molnár P. 2007. Az élet értelmességének szubjektív megélése időskorban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika.* 8. évf. 4. szám. 309–327.

Kanyó Réka

Női és férfi olvasási stratégiák

Kulcsszavak: olvasási sebesség, olvasásértés, válaszadási stratégiák, szóhasználat, nemi különbségek

1. Bevezetés

A férfiak és a nők sok szempontból különböznek egymástól, így például beszédük sem egyforma. A különbség az eltérő nyelvhasználatban is megnyilvánul. A nemek nyelvhasználatával a gendernyelvészet foglalkozik. A tudományterület azt kutatja, hogy hogyan használja a két nem a nyelvet a kommunikáció eszközeként, hogyan viselkednek többnyelvű, többkultúrájú környezetben, milyen nyelvi viselkedésmintákat követnek a magánéletben és a közélet különböző területein (Huszár 2009).

Az eltérő nyelvhasználatról alkotott elképzelés elsősorban biológiai alapokon nyugszik, erre épülnek a társadalomban élő sztereotípiák, majd a társadalomban betöltött pozíciók és az adott nemtől elvárt viselkedésformák alakítják ki a társadalmi nem fogalmát (Murachver–Janssen 2011). A biológiai és társadalmi nem megkülönböztetését az elsők között Beauvoir (1971) említi, alapgondolata pedig, hogy a társadalmi nemet létrehozó nemi sztereotípiák nem biológiai meghatározottságon alapulnak, hanem tanult meggyőződések, vagyis nem természetes kategóriák, ezért megváltoztathatók. Az elmélet számos kutatás kiindulópontját képezte (Leaper–Gleason 1996, Bayard–Krishnayya 2001, Murachver–Thomson–Green 2001, Janssen–Murachver 2004), melyek a társadalmi pozíciók és a nyelvhasználat összefüggéseit vizsgálták. A kutatási eredmények több ponton megkérdőjelezték azt a feltevést, hogy a nyelvhasználatunkat társadalmi nemünk irányítja. Az eredmények alapján feltételezhető, hogy a társadalmi nem az egyének választása a másokkal való interakciók során. Ez azt jelenti, hogy az alkalmazott nyelvhasználat elsősorban a végzett tevékenység nemi orientációjához illeszkedik, és kevésbé meghatározó a kommunikáló felek neme. A különféle tevékenységek nemi irányultságát pedig a követendő nemi viselkedésformáról alkotott elvárások irányítják. Az alkalmazott nyelvhasználat tehát sokkal inkább a kommunikációs szituáció függvénye, és független a társadalomban betöltött nemi szerepektől (Murachver–Janssen 2011).

A két nem spontán beszédének összevetésére végzett kutatások eredménye, hogy a nők rendszerint kissé gyorsabban és szélesebb hangterjedelemben beszélnek a férfiaknál (Beke 2008), a férfiak pedig többet hezitálnak, és spontán beszédük tempóértékei nagyobb szóródást mutatnak (Gocsál 2001). A spontán beszéd mellett a két nem hangos olvasását is elemezték, a vizsgálati eredmények azonban nem mutattak eltérést a nők és a férfiak között az időszerkezet tekintetében (Gocsál–Huszár 2006). Gósy (1998) a

nemek reakcióidejének mérésére végzett vizsgálatokat. A kutatás eredménye, hogy a nők általában gyorsabban és hatékonyabban keresnek a mentális lexikonban, és szóaktiválásuk átlagos időtartama is rövidebb (2786,6 ms), mint a férfiaké (3371,4 ms).

A jelen kutatás célja a középkorúak hangos olvasásának és olvasásértésének vizsgálata kötött műfajú szöveg (mese) felolvasásában. A mese műfajával már az anyanyelv-elsajátítás korai szakaszában találkozunk, felnőttként pedig az anyanyelvi nevelés egyik alapvető eszközeként funkcionál, ezért alkalmasnak találjuk a nemek közti beszédtempóértékek eltéréseinek és az olvasottak feldolgozási hatékonyságának megfigyelésére. Feltételezésünk szerint a társadalmi nemi szerepek a legintenzívebben annál a korosztálynál nyilvánulnak meg, amelyik az élet legtöbb (család, magánélet, munkahely) területén érvényesíti társadalmilag meghatározott szerepeit.

A kutatás kérdései a következők: 1. Milyen feltételek mellett van kimutatható eltérés a két nem tempóértékei között? 2. Mennyire hatékony a nők és a férfiak olvasástechnikája? 3. Megállapítható-e nemre jellemző válaszadási stratégia a szövegértésre vonatkozó kérdések tekintetében? A fiúk és a lányok eltérő szocializációja az olvasási szokásokban is tükröződik (Kegyesné 2001), ami felnőttként más-más viszonyok kialakulását eredményezi a különböző műfajú és témájú művekhez. Feltételezzük, hogy a nők és a férfiak eltérő sebességgel olvassák fel a mese szövegét, és olvasásértési teljesítményük is különbözik. Hipotézisünk szerint a nők lassabb tempóban olvasnak, és több kérdésre válaszolnak helyesen.

2. Kísérleti személyek, anyag, módszer

A kutatásban 32 középkorú aktív dolgozó személy vett részt. A nemek eloszlási aránya azonos volt. A nők átlagéletkora 43 év (40–50 év), a férfiaké pedig 42 év (41–47 év). A nők közül 7 fő (40%) rendelkezett felsőfokú, 9 fő (60 %) pedig középfokú végzettséggel. A férfiaknál ez az arány 8–8 fő (50–50%). A vizsgálatban egy 12 soros, 185 szóból álló mese felolvasását kértük az adatközlőktől. A résztvevőknek nem volt lehetősége a mese előzetes átolvasására, arra azonban felhívtuk a figyelmüket, hogy olvasás közben fordítsanak figyelmet a mese tartalmára is. A felolvasást követően 5 kiegészítendő kérdést intéztünk írásban az adatközlőkhöz:

1) Mi a szöveg címe?
2) Mit tett a szegény testvér, hogy legyen mit ennie?
3) Miért nem vitte a szegény testvér a piacra a répát?
4) Mivel ajándékozta meg a király a szegény testvért?
5) Mit gondolt erről a gazdag testvér?

A kérdések a szöveg főbb tartalmi elemeire vonatkoztak, és az olvasottak megértésének ellenőrzését célozták. A felolvasásokat csendesített helyiségben rögzítettük, és a Praat program segítségével dolgoztuk fel (Boersma–Weenink 2012). A vizsgálat során adatoltuk a beszédszakaszok és szünetek előfordulási helyeit és hosszát, megmértük a felolvasások beszédtempóját. Az olvasásértés vizsgálatához formai és tartalmi szempontból is elemeztük a válaszokat, majd válaszkategóriákat állítottunk fel a válaszok igazságtartalma szerint. A kutatásban alkalmazott statisztikai próbákat

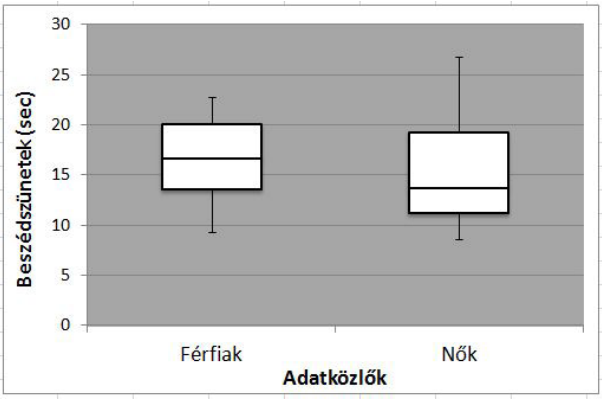
(kétmintás t-próba, Pearson-féle korrelációelemzés) az SPSS 20.0.0. verziójú szoftverrel végeztük 95%-os megbízhatósági szinten.

3. Eredmények

3.1. Tempóértékek és szünetek

A két nem olvasási sebességének összevetéséhez kiszámítottuk az adatközlők felolvasás közben produkált beszédtempóit. A beszédtempó az időegységre eső nyelvi jelek számával azonos (Gósy 2004), tehát ez a közlés, jelen esetben a felolvasás teljes időtartama alatt ejtett nyelvi jelek száma a tartott beszédszünetekkel és megakadásokkal együtt. A férfiak átlagosan 146 szót olvastak fel percenként, az értékek szórása pedig 12,6 szó/perc volt. A nők átlagos beszédtempójára 130 szó/perc értéket mértünk, a percenként elhangzott szavak száma a férfiakhoz képest nagyobb negatív irányú szóródást mutatott (14,3 szó/perc). A kapott értékek alapján megállapíthatjuk, hogy a férfiak és a nők olvasási sebessége nem azonos, a nők szignifikánsan lassabb sebességgel olvassák fel a mesét (t (30) = 3,333; p = 0,002).

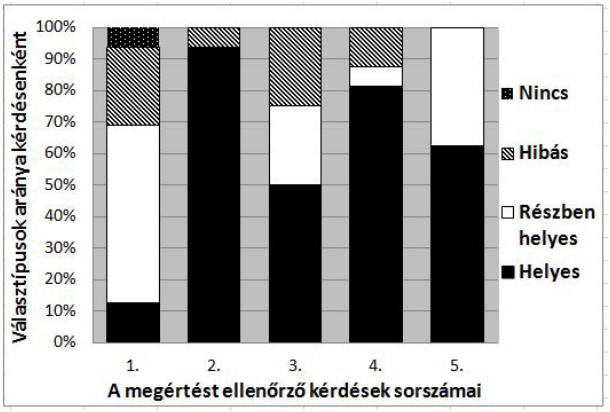
Kutatásunkban elemeztük, hogy a beszédtempóban adatolt eltérések milyen különbségeket eredményeznek a felolvasás során tartott beszédszünetekben. A vizsgálatban adatoltuk a két csoport beszédszüneteit, és megmértük azok átlagos hosszát, melyet az 1. ábra szemléltet. A nők átlagosan 15,46 sec, a férfiak pedig 16,5 sec beszédszünetet tartottak. Megállapítottuk a beszédszünetek előfordulási arányát és helyeit is, majd átlagot számoltunk az értékekből. A felolvasás közben tartott beszédszünetek átlagos száma a nőknél 25, a férfiaknál 28 db. A mese tényleges 12 db (100%) mondathatárával a nők esetében átlagosan 11 db (91,67%), a férfiaknál pedig átlagosan 10,5 db (87,5%) beszédszünet esett egybe. A mese összesen 31 db (100%) központozással jelölt tagmondathatárt tartalmazott. Az adatközlők által tagmondathatáron tartott beszédszünetek átlagos száma a nőknél 12 db (38,71%), a férfiaknál pedig 15,4 db (49,67%). A férfiak csoportja többször jelezte szünettel a tagmondathatárokat, ám az eltérés nem szignifikáns (t (30) = 2,033; p = 0,051).



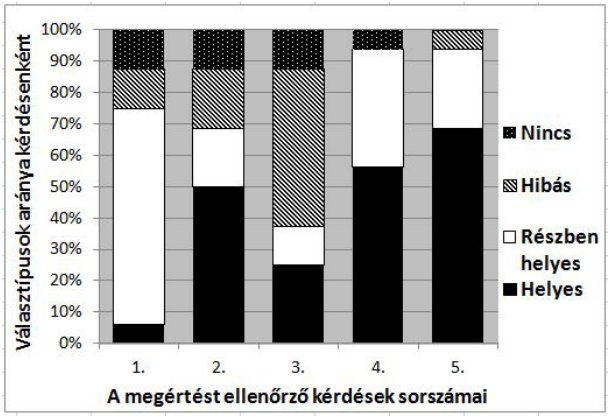
1. ábra
Beszédszünetek aránya a felolvasásokban

3.2. Olvasásértés

Az olvasottak feldolgozásának vizsgálatára 5 megértést ellenőrző kérdést dolgoztunk ki, melyek között – előre rögzített kritériumok alapján – különbséget tettünk a válaszok feltételezett kifejtettsége szerint. Az olvasott szöveggel formailag és tartalmilag is egyező, szó szerinti válaszokat vártunk el a címre vonatkozó 1. kérdés, valamint a kifejtést nem igénylő 4. kérdés esetében, mivel ez utóbbinál – a kérdés jellegéből fakadóan – egyszavas válaszokat feltételeztünk. A 2., 3. és 5. kérdések megválaszolása bővebb kifejtést igényelt, ezért itt a szöveggel való tartalmi azonosságot vettük figyelembe a helyes válaszok meghatározásánál. A kérdéscsoportok szerinti kritériumoknak megfelelő válaszokat fogadtuk el helyes válasznak, az azoktól eltérő, de helyes információt tartalmazó válaszokat részben helyesnek értékeltük. Az olvasottakkal semmilyen tartalmi egyezést nem mutató válaszokat hibásnak tekintettük, valamint különvettük azokat az eseteket, amikor az adatközlők nem válaszoltak a kérdésre. A két nem kategorizált válaszainak eloszlását mutatja be a 2. és 3. ábra.



2. ábra
Válaszok eloszlása (férfiak)



3. ábra
Válaszok eloszlása (nők)

Az 5 megértést ellenőrző kérdésből a férfiak átlagosan 3, a nők átlag 2 kérdésre válaszoltak helyesen. Az összes lehetséges 80 db (100%) válaszból a nők csoportja 33 db (41,25%), a férfiaké pedig 48 db (60%) helyes választ adott. A két csoport között a helyes válaszok arányát tekintve szignifikáns (t (30) = -2,27; p = 0,031) teljesítménybeli különbséget mértünk. A férfiak összes válaszából 20 db válasz (25%) tartalmazott részben helyes információkat, a nőknél ez az arány magasabb (26 db, vagyis az összes válasz 32,5%-a). A részben helyes kategóriába tartozó válaszok igen változatos arányban tartalmaznak helyes és hibás információkat, így ez a csoport inkább informatív jellege miatt érdemel figyelmet, és kevésbé alkalmas a nemek olvasásértésének releváns összevetésére. A férfiak esetében összesen 11 db (14%), a nőknél pedig 13 db (16%) hibás választ állapítottunk meg. A férfiaknál mindössze egy esetben maradt el a válaszadás, a nők csoportjában pedig 7 db (8,75%) hiányzó választ találtunk.

Mindkét csoportnál a cím felidézése (1. kérdés) és az ok-okozati viszonyok pontos felelevenítése (3. kérdés) okozta a legtöbb nehézséget. A nők esetében a szöveg végét érintő kérdések megválaszolása volt a leghatékonyabb. A férfiak a kifejtést igénylő 2. és 5. kérdésre válaszoltak a legtöbb esetben helyesen, valamint a 4. kérdés megválaszolásában voltak sikeresebbek, melynél szó szerinti egyszavas válasz volt az előzetes elvárás.

Az olvasás sebességére és a feldolgozásra kapott eredmények után kapcsolatot kerestünk a mért tempóértékek és az olvasásértés hatékonysága között. A csoporton belüli tempóértékek és a beszédszünetek hossza között szoros negatív irányú korrelációt találtunk (férfiak: r = -0,761; p = 0,001; nők: r = -0,726; p = 0,001), vagyis minél gyorsabb az olvasási tempó, annál rövidebb a szünetek hossza. A hangos olvasások tempói és az olvasás közben tartott beszédszünetek száma is szoros negatív irányú korrelációt mutat a nők és a férfiak csoportján belül (férfiak: r = -0,777; p = 0,000; nők: r = -0,546; p = 0,029). Ez azt jelenti, hogy minél gyorsabb az olvasás sebessége, annál kisebb arányú a szünettartás mértéke.

4. Következtetések

Kutatási eredményeink igazolták, hogy a nők lassabb sebességgel olvassák fel a mesét. A férfiak több rövid szünetet tartottak a felolvasás közben, de összességében gyorsabban olvastak hangosan. Az eredmények nem erősítik meg azt a feltételezést, hogy a nők olvasásértése hatékonyabb, mivel az egyszeri felolvasást követő információfeldolgozás a férfiak csoportjánál hozott jobb teljesítményt. A statisztikai számítások szerint az olvasottak feldolgozási sikere független az olvasás sebességétől, továbbá nem függ a beszédszünetek arányától sem.

A nők esetében a mese műfaji sajátosságainak erősebb érvényesítése járulhatott hozzá a lassabb, egyenletesebb beszédtempóhoz. A férfiaknál a gyorsabb és kevésbé egyenletes beszédtempó szükséges velejárója a több levegővétel, mellyel feltételezhetően egyben az olvasottak feldolgozási idejét is növelték.

Az olvasásértési eredmények tapasztalata, hogy a műfaji sajátosságok érvényesítése, valamint az olvasó háttérismeretei és az azok alapján megfogalmazott egyéni következtetések nagymértékben segítik az olvasottak helyes felidézését és az úgynevezett üres helyek kitöltését. Az ok-okozati viszonyok felidézéséhez azonban már konkrét

adatokra van szükség, ezért csak az olvasott szöveg nyújt segítséget, meglévő háttértudásunk csekély szerepet játszik a feldolgozásban.

A megértést ellenőrző kérdések megválaszolásánál a férfiak törekedtek az adott kérdés szerkezetével formailag is azonos választ adni, a női válaszokban pedig több szinonimát adatoltunk. Mivel a férfiak sikeresebbek voltak a válaszadásban, ezért arra következtethetünk, hogy a kérdés formájának követése, a figyelemkoncentrálás elősegítheti a tartalom felidézését. A nők jellemzően saját véleményüket is belefoglalták válaszaikba, valamint gyakran továbbfűzték a történetet a mese ismert sémája alapján. A nők tehát érzelmileg kevésbé függetlenek a válaszadásban, a férfiak pedig jobbára a tárgyra szorítkoztak.

Jelen kutatás alapján feltételezhető, hogy az olvasottak hatékony feldolgozását a férfiak stratégiája segíti inkább elő.

Irodalom

Bayard, D., Krishnayya, S. 2001. Gender, expletive use, and context: Male and female expletive use in structured and unstructured conversation among New Zealand university students. *Women and Language* 24. évf. 1. szám. 1–15.

Beauvoir, S. de. 1971. *A második nem*. Budapest: Gondolat.

Beke A. 2008. A felolvasás és a spontán beszéd alaphangszerkezeteinek vizsgálata. *Beszédkutatás 2008*. 93–107.

Boersma, P., Weenink, D. 2012. *Praat: Doing phonetics by computer*. [Computer program] (Version 5.3.16). Elérhető: http://www.fon.hum.uva.nl/praat. Utolsó hozzáférés: 2013. 12. 12.

Gocsál Á. 2001. Gyorsabban beszélnek-e a nők, mint a férfiak? In: Gósy M. (szerk.) *Beszédkutatás 2001*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 61–72.

Gocsál Á., Huszár Á. 2006. A spontán beszéd és a hangos olvasás időszerkezetének összehasonlítása férfi és női beszélőknél. *Modern Nyelvoktatás* 12. évf. 3–4. szám. 37–47.

Gósy M. 1998. Szókeresés a mentális lexikonban. *Magyar Nyelvőr* 122. évf. 2. szám. 189–200.

Gósy M. 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris.

Huszár Á. 2009. *Bevezetés a gendernyelvészetbe*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Janssen, A., Murachver, T. 2004. The relationship between gender and topic in gender-preferential language use. *Written Communication* 21. évf. 4. szám. 344–367.

Kegyesné Szekeres E. 2001. A fiúk és lányok eltérő olvasási szokásairól. *Iskolakultúra* 5. szám. 31–37.

Leaper, C., Gleason, J. B. 1996. The relationship of play activity and gender to parent and child sextyped communication. *International Journal of Behavioral Development* 19. évf. 4. szám. 689–703.

Murachver, T., Janssen, A. 2011. Gender, kommunikáció és kontextus. In: Juhász V., Kegyesné Szekeres E. (szerk.) 2011. *Társadalmi nem és nyelvhasználat*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 134–151.

Thomson, R., Murachver, T., Green, J. 2001. Where is the gender in gendered language? *Psychological Science* 12. évf. 2. szám. 171–175.

Kovács Gábor

Mítoszok a magyar nyelv eredetéről – a nyelvi nacionalizmus kontextusában

Kulcsszavak: szociolingvisztika, antropológiai nyelvészet, nyelvi ideológia, nyelvi nacionalizmus, nyelv és identitás, nyelvrokonság

1. A dolgozat tárgya

Dolgozatomban a magyar nyelv eredetével kapcsolatos „naiv/alternatív elméleteket" vizsgálom. Amellett érvelek, hogy elsősorban a nyelvi nacionalizmus kontextusában értelmezhetők azok a „betolakodó írói" narratívumok (nyelvi mítoszok), amelyek a tudományos nyelvészettől részben független, részben pedig azzal (például politikai és egyéb motivációból) vitázó, azt diszkreditálni akaró nézetrendszer részei. A kapcsolódó laikus írások, illetve internetes fórumok és egyéb oldalak szöveges anyagának vizsgálatával arra keresem a választ, hogy ezekben a szövegekben hogyan viszonyulnak a nyelvrokonság kérdéséhez, miért fontos a nyelv tökéletességének igazolása, és miért kapcsolódik össze szorosan a nyelv az etnikummal. Arra is kíváncsi vagyok, hogy vajon beszélhetünk-e identitáskonstruáló, illetve azt újraíró narratívumok létrehozásáról. Milyen (laikus) módszertan felhasználásával hozzák létre ezeket a mítoszokat? A terjedelmi korlátok és a választott téma nem teszi lehetővé ennek teljes bemutatását, elemzését, ezért csupán a lényegesebb kérdéseket, meghatározó elemeket kívánom kiemelni. Írásom a téma újabb megközelítésére, más szempontból történő vizsgálatára tett kísérletnek tekinthető.

Elöljáróban szeretném megjegyezni, hogy a *nacionalizmu*s és *nyelvi nacionalizmus* fogalmát tudományos értelemben használom. Dolgozatomnak nem célja semmiféle értékítélet vagy politikai állásfoglalás, illetve tudományos cáfolatokra sem térek ki, mivel előttem ezt már többen megtették (l. Rédei 2003, Honti 2009 és Honti 2012). Kizárólag a jelenség elemző bemutatására szeretnék szorítkozni.

2. Nacionalizmus és nyelv

A nyelv és nemzettudat viszonyának megvilágítása érdekében a nacionalizmuselmélet egyik teoretikusának, Benedict Andersonnak a gondolatait hívtam segítségül. Anderson definícióját figyelembe véve a nemzet olyan „elképzelt politikai közösség, melynek határait és szuverenitását egyaránt veleszületettnek képzelik el" (Anderson 2006: 20).[1] Azért elképzelt közösség, mert egy nemzet tagjai nem ismerhetik meg a nemzet más tagjainak többségét, mégis létezik bennük az azonos közösséghez való tartozás képe. A nemzeti tudat eredetének kialakulásában annak idején fontos szerepet kapott a „nyomtatáskapitalizmus". A latinul olvasó elit réteg számára ugyanis hamar telítődött a

könyvpiac, ezért az egyre jobban terjeszkedő kiadóházak – a protestantizmussal karöltve – a többségben lévő egynyelvű olvasók hatalmas csoportjait alakították ki. A nyomtatott szövegek nyelvei pedig alkalmas eszköznek bizonyultak a későbbi adminisztratív központosító törekvésekben. Olyan kommunikációs és kereskedelmi egység jött létre, amelyben a beszélők a nyomtatott nyelv segítségével értették meg egymást, szereztek tudomást saját nyelvmezőjükbe tartozó emberek létezéséről. Ez már a nemzeti alapon elképzelt közösség magja. A nyomtatáskapitalizmus egyúttal egyfajta állandóságot is kölcsönzött a nyelvnek, a régiség képzetével ruházva fel azt (Anderson 2006: 44–49). A 18. és 19. században már körvonalazódtak tehát azok az elképzelt közösségek, amelyek bizonyos attribútumok alapján nemzetként határozták meg magukat. Ezek közül az attribútumok közül is kitüntetett szerepet játszott a tulajdonként értelmezett nyelv, amely a herderi gondolat („Denn jedes Volk ist Volk; es hat seine National Bildung wie seine Sprache") alapján a nemzet mibenlétét határozza meg (idézi Anderson 2006: 66).

A nemzetiként meghatározott irodalmi nyelv ily módon markánsan vesz részt az etnikai identitás reprezentációjában, illetve az etnikai csoport összetartozásának megőrzésében. Fishman szerint a nyelv – „kivéve, amikor határmegtartó eszközként szerepel" – nem tudatos tényező, vagyis „nem önmagában értékelt, megideologizált valami", hanem a kommunikáció eszköze (Fishman 1975: 323). Mivel magyarázható végeredményben az, hogy az etnikai tudat sokféle megjelenési formája közül a nyelv, illetve a nyelvi tudat ennyire kitüntetett szerephez jutott? A kérdés megválaszolásakor Schöpflin György gondolatmenetére támaszkodom, aki amellett érvel, hogy a „kulturális közösség tagjai, életük nagy részében annak fenntartásával és ápolásával lesznek elfoglalva", azzal együtt, hogy megszerezzék más közösségek jóváhagyását kollektív eredményeik elismerésére. Ezért minden etnikai közösség igyekszik a világban elfoglalt helyét, illetve „erkölcsi értékét" igazolni saját maga és más közösségek számára, esetleg velük szemben (Schöpflin 2003b: 107–108). Fishmanhez hasonlóan Schöpflin is a nyelv etnikai megkülönböztető szerepét hangsúlyozza Közép- és Kelet-Európában (Schöpflin 2003b: 108–116). Ennek társadalomtörténeti okai a nemzetépítés során felhasznált eszközök eltérésében keresendők.

Nyugaton a 18–19. század fordulóján a nacionalizmus az állami intézmények korabeli struktúrája köré épült, és az arisztokrácia által monopolhelyzetben tartott politikai hatalom más társadalmi rétegekhez is eljutott a választójog megadásával. Eközben a 19. századi Közép- és Kelet-Európában nagyon gyengék voltak az ott markánsan jelen lévő társadalmi csoportok (feltörekvő vállalkozói réteg, új bürokráciák, ipari munkásság stb.), amelyek tömegtámogatást nyújthattak volna a nemzetépítés számára. Így a régió értelmiségi emberei számára a nyugati nemzetépítési törekvésekkel szemben a nyelv volt az az eszköz, amelynek segítségével magát a népet tudták meghatározni és ezáltal mozgósítani egy többnyelvű uralkodó dinasztia nyelvi homogenizációra, asszimilációra való törekvéseivel szemben. Azokat, akik beszéltek egy nemzetiként – és ezáltal politikailag legitimként – aposztrofált nyelvet, jogosan lehetett kulturális közösségnek, nemzetnek tekinteni. A nyelv léte a közösség létét is jelentette egyben (vö. a „nyelvében él a nemzet" szállóigével), így jogot formált a saját államra, történelemre, különböző kulturális javakra, illetve azok etnikus kisajátítására is. A saját nyelv birtoklása,

meghatározása nem csak más közösségekkel szembeni önmeghatározást tesz lehetővé, de biztosítja az adott közösség számára a kulturális megmaradást és az asszimiláció veszélyének elkerülését is.

3. Nyelvi ideológia és nyelvi mítosz

Amint a nemzet nyelve határmegtartó eszközzé, a nemzeti identitás központi kategóriájává, nemzeti szimbólummá válik, a kulturális közösség bizonyos konnotációkat kapcsol, ideológiákat épít köré. Az ideológia alatt olyan többnyire kulturspecifikus, folyamatosan változó gondolat-, érték-, illetve nézetrendszert értek, amelynek a segítségével a tudatos társadalmi cselekvők jelentést tulajdonítanak egyes jelenségeknek (Eagleton 1991: 1–2). A nyelvi ideológiák több meghatározása is ismert, itt elegendő Woolard–Schieffelin (1994: 57) definícióira támaszkodni:

> A nyelvről kialakított hiedelmek összessége, amelyek segítségével a nyelvhasználók a nyelvi rendszerrel és nyelvhasználattal kapcsolatos felismeréseiket megmagyarázzák, igazolják […] kijelentés értékű ideák és elképzelések, amelyeket egy közösség vall a nyelvnek a társas érintkezésben és a közösség önmeghatározásában játszott szerepéről.

A fentiek alapján a nyelvi nacionalizmus alatt a közösség által a nyelvről kialakított és továbbörökített ideák, elképzelések összességét értem, amelyek fő viszonyítási pontja a nemzet mint elképzelt közösség, jelen esetben a magyarság (vö. Maitz 2006: 311). A nyelvi nacionalizmus egyik markáns megnyilvánulási formája – a domináns etnikum nyelvének hivatalossá tétele és a kisebbségi nyelvhasználat korlátozása mellett (vö. Puskás 2000) – a nyelvművelői preskriptivizmus (Lanstyák 2009: 30) – ez a 19. sz. végén intézményesült a *Magyar Nyelvőr* 1872-es megjelenésével (Huszár 2009).

Nézetem szerint a magyar nyelv eredetével kapcsolatos „alternatív" megállapítások a nyelvi nacionalizmus megnyilvánulásaként értékelhetők, mivel lényegében a nyelv általuk posztulált úgynevezett „természetére", annak sajátosságaira reflektálnak. Ezek a sajátos kulturális válaszok olyan gondolat- és értékrendszert képviselnek, amelynek fő viszonyítási pontja a magyarság mint etnikum s a magyarság mint „elképzelt közösség". Feltételezem azt is, hogy a narratívumok létrehozásának és továbbadásának elsődleges célja a nyelvi, etnikai és kulturális identitások megerősítése/újraírása és újragondolása, illetve legitimációja. Ezeket a narratívumokat tekinthetjük mítoszoknak is, amennyiben egy adott közösség legitimitásának megteremtését, megerősítését szolgálják. Mielőtt a nyelvi mítoszt meghatároznám, célszerűnek tűnik először a nacionalizmuselméletekben alkalmazott fontosabb mítoszdefiníciókat ismertetni. Anthony D. Smith a mítoszt drámai narratívának tartja, amely a közösségi múltra utal, de jövőbeli célokat szolgál (Smith 2004: 34). Schöpflin (2003a: 68) szerint:

> A mítosz jelenti az egyik lehetőséget a közösségek […] számára, hogy megteremtsék, illetve meghatározzák létezésük alapjait, valamint erkölcsi és értékrendszereiket. Ebben az értelemben a mítosz a hiedelmek egy olyan – általában narratív formában kifejezett – csoportját jelenti, melyet egy közösség saját magáról vall. Valójában percepciókról, mintsem történelmileg igazolt tényekről van szó.

A nyelvi mítoszt olyan, a tudományos diskurzus által el nem fogadott képzetként, hiedelemként értelmezem, amely oly módon tesz állításokat tárgyáról – jelen esetben a magyar nyelv eredetéről –, hogy a szaktudományi megközelítést, álláspontot elutasítja, vagy annak osztályozási kategóriáit, módszertanát felületesen ismeri és használja, gyakran sajátosan újraértelmezve azt (vö. Kovalcsik–Réger 1995: 32–33).

4. Néhány mítosz vizsgálata

Jelen dolgozat keretében nincs módom a magyar nyelv eredetével foglalkozó laikus írások, vélemények hatalmas anyagának összegző bemutatására. Itt csupán ezek legjellemzőbb példáit, főbb motívumait vizsgálom a fentebb ismertetett szempontokat is figyelembe véve.

A nyelv szimbólumként való kezelése, kultikus tisztelete az alábbi idézettel illusztrálható:

> Felszólalássorozatommal nem titkolt szándékom felkelteni az Önök érdeklődését gazdag történelmi, hagyomány- és kultúrkincsünkre, melynek ékköve az egyedülálló, nemzeti identitásunkat meghatározó, minden más nyelvtől markánsan elkülönülő magyar nyelv, melyre méltán lehetünk büszkék.
>
> Nagyon igaz gróf Széchenyi István állítása, miszerint „nyelvében él a nemzet", éppen ezért páratlan gazdagságú és logikájú nyelvünk és népünk eredetét szándékosan hamisították és hamisítják meg azok, akik a magyar nemzettest szétverésében voltak érdekeltek és újjákovácsolásának megakadályozása a céljuk ma is.
>
> A finnugor származáselmélet valótlanságát, aljas ránk erőltetését akkor értjük meg, ha először az annak kialakulásához vezető történelmi körülményeket vesszük szemügyre."[2]

A beszéd itt nem idézett folytatásában a felszólaló azt a már ismert mítoszt részletezi, amely szerint a magyar nyelv eredetével kapcsolatos tudományos eredmények mind hamis konstrukciók, mivel ezt „idegenek", vagyis más kulturális közösség(ek) tagjai „találták ki" és „erőltették ránk", hogy a magyarság identitását megtörjék, és ez a hagyomány az államszocializmus korában is fennmaradt. Itt felhívnám a figyelmet a nyilvánvaló historizáló törekvésre, amely a *public history* megnyilvánulásaként érthető. A *public history* a közösségi múlt valamely kollektív igényeket kielégítő megformálását jelenti. Eltérő forrásokból dolgozik, szerepet kaphat benne a történetírás és az assmanni kulturális emlékezet, a közösségi múlt szimbolikus pontjainak felhasználása (Gyáni 2012: 361). A jelen vizsgálatba bevont mítoszok továbbá számos történelmi, genetikai, etnográfiai utalást, kitérőt tesznek, én itt csak ezek nyelvi vonatkozásait veszem figyelembe. A nyelvrokonság tudományos megállapítása így könnyen cselekményesíthető eseményként artikulálódik, és zavartalanul illeszkedhet az igazságtalan bánásmódról szóló mítoszok (pl. Trianon) sorába, amely könnyen érthető értelmezéssel szolgál a magyarság és más nemzetek, itt elsősorban a Nyugat viszonyához.

Vegyük szemügyre az idézet első felében a nyelvről szóló fejtegetést is. A magyar nyelv „nemzeti identitásunkat meghatározó"-ként szerepel a beszédben az egyéb

attribútumok mellett (történelem, hagyomány). Ez akár érthető egy olyan tárgyiasítási aktusként, amely metaforák *(a nyelv ékkő)* által igyekszik a nyelv fogalmát konkretizálni, kezelhetővé tenni és a továbbiakban ideológiai sémákat rendelni hozzá. Hasznos adalékokat nyújt számunkra, hogy a nép/nemzet és a nyelv közé egyenlőségjelet tesz a beszélő, és ezt a kapcsolatot egy ikonikusnak számító szállóigével kívánja megerősíteni, így a nyelv léte és eredete a beszélőinek létével azonosul. Az idegenek általi megalkotottság képzete talán azzal a meggyőződéssel magyarázható, hogy a nyelvet magántulajdonként birtokló közösség jogosult a nyelv immanens sajátosságainak feltárására.

A vizsgált narratívumokban ezért a nyelv identitást meghatározó szerepe mellett gyakori motívum annak tökéletessége, más nyelvektől jól megkülönböztethető – illetve azok felett álló – sajátos világszemlélete. Ennek bemutatására a Magyarok Világszövetsége által 2012-ben megrendezett Magyarok VIII. Világkongresszusa záródokumentumából idézek. A dokumentumban a nemzet főbb attribútumainak felsorolásakor a magyar nyelv a legelső helyen szerepel a 2.2 pontban:

> A magyar nép legnagyobb értéke, tudatának, lelkének kifejezője, alakítója a magyar nyelv […]
>
> A magyar nyelvet gyökrendszere és ragozó természete különleges tömörséggel és időbeni állandósággal vértezi fel, aminek következtében a XIII. századi magyar nyelvemlékek oly kevéssé különböznek a mai magyar szövegektől.
>
> A világot egységben látó logikája, amely az általánostól a sajátos felé, az összetettől a részletek felé mutat, mélyen beépül e nyelvet beszélők életébe, lelkiségük részévé válik, és alapvetően összefüggésbe hozható a magyarság békés természetével, igazságközpontú életszemléletével, egyszóval a magyar néplélekkel.
>
> A magyar nyelv fogalmi ereje kimagasló tudományos eredmények, képi ereje pedig páratlan művészi értékek forrása.[3]

A magas kulturális funkciót betöltő, nemzetiként aposztrofált nyelv belső szemléletének gondolata természetesen a 19. századi nemzetépítés során merült fel először, ahol a nyelvész és a nyelvbölcsész dichotómia jelezte ezek elkülönülését (vö. Gal 2011: 38).

Végül röviden arról a laikus módszertanról szólok, amelynek segítségével ezeket a mítoszokat tudományosan legitimmé kívánják tenni. Itt csupán hipotézis értékű megállapításokat kívánok tenni, és ezzel együtt előrevetíteni a további vizsgálatok egyik lehetséges módszerét. Úgy vélem, a mítoszok megalkotói az összehasonlító történeti nyelvtudomány bizonyos módszerét adaptálták, felületesen ismerve és szabadon értelmezve azokat.

Nézetem szerint ennek jobb megvilágításához megfelelő lenne a Serge Moscovici által kidolgozott és elsősorban a szociálpszichológiában és kulturális antropológiában alkalmazott „szociális reprezentáció” elmélete. (Ez tulajdonképpen a durkheimi „kollektív reprezentáció” továbbgondolása.) Eszerint a mítoszok röviden olyan kulturális, közösségi termékekként értelmezhetők, amelyeket adott csoport hoz létre, alakít és terjeszt, azért, hogy egy számára ismeretlen jelenség (itt tudományos felismerés)

érthetővé, könnyen kezelhetővé váljon (Moscovici 2002: 226–227). Maga Moscovici a pszichoanalízis definícióinak a köznapi használatát és azok funkcionális szerepét vizsgálta kérdőíves felmérések és a napi sajtó elemzése során. Szerintem a történeti nyelvészet köznapi lecsapódásai is hasonlóképpen vizsgálhatók. A legtöbb nyelvi mítosz szinte kizárólag a lexémák összehasonlítását végzi, amelyhez gyakran a szabályos hangmegfelelés egyéni értelmezése társul, természetesen számos asszociációs lehetőséget engedve meg ezzel. Módszerük: az összehasonlító történeti nyelvészetet imitálva a finn *kala* ~ magyar *hal* stb. mintájára igyekeznek szópárokat alkotni, hogy ez aztán egy alapvetően identitáskonstrukciós kísérletté, narratívává alakuljon a későbbiekben. Ahogy a következő példákon is látható:

> Bobula Ida: „sumer *b* ~ m. *p, v, f, sz, s* […] sumer *bar, paar* 'ragyogás, fényesség; fehér' ~ m. *verő* (verőfény), *fehér*."
>
> Badiny Jós Ferenc: „sum. *a-zig-ga* ~ m. özön […] sum. *gur* ~ m. *súly* […] *Nig-Su-Kud-da* 'nősténykutya" (idézi Rédei 2003: 91, 93, kiemelések az eredetiben).

5. Összegzés

Elmondható, hogy a nyelvi nacionalizmus kontextusában értelmezett alternatív nyelvrokonítási kísérletek olyan, gyakran narratív formában megjelenő nyelvi mítoszokként értékelhetők, amelyek fő célja a magyarság mint elképzelt közösség etnikus identitásának megerősítése. A nyomtatáskapitalizmus révén kialakult nyomtatott nyelv a későbbi adminisztratív, majd nemzeti, kulturális nyelv szerepét töltötte be. Ezzel együtt mindinkább a nemzet egyik attribútumává vált. Az is igazolható, hogy a nyelv az etnikai megkülönböztetés, önmeghatározás legfontosabb eszköze Közép- és Kelet-Európában. A magántulajdonként értékelt nemzeti nyelv nemzeti szimbólummá vált, amelyet megillet a kulturális közösség tagjai általi csodálat és ezzel együtt a védelem. A többnyelvű uralkodó dinasztiák asszimilációs törekvéseitől tartva és a régió etnikus versengésének színterére lépve magától értetődőnek tűnik a nyelvhez társított konnotációk, ideológiák közösségi megalkotása. A nyelvi nacionalizmus nem csak a nyelvművelők által a mai napig hangsúlyozott preskriptivizmusban érhető tetten, hanem az alternatív nyelvrokonítási kísérletek által létrehozott nyelvi mítoszokban is. Ezek a tudományos nyelvészettől részben független, azt diszkreditálni akaró nézetrendszerek nem csak a nyelv természetére reflektálnak, hanem egyenlőségjelet tesznek a nyelv és a nép közé. A nyelvrokonság tudományos eredményeit a nép genetikai származtatásaként is felfogják a *public history* megfelelő eszközeivel cselekményesítve a tudománytörténeti eseményeket. Az idegenek által ránk erőltetettség mítosza azért lehet népszerű, mert úgy vélik, hogy nem a nyelvet magántulajdonként birtoklók tárják fel annak immanens vonásait. A laikus módszertan teljesen ellentétes a szaktudományéval, de annak egyes elemeit sajátosan értelmezve, felületesen ismerve vagy szándékosan elferdítve mégis alkalmazni próbálják dominánsan lexikai hasonlóságok kimutatásakor, a nyelv diakrón vetületét természetesen figyelmen kívül hagyva. Ennek népi nyelvészeti vizsgálatát a fentebb említett szociális reprezentáció elméletének felhasználásával tudom elképzelni.

További releváns kérdések még megválaszolásra várnak: Mely társadalmi, gazdasági, politikai helyzetekben merülnek fel leginkább a nyelv – és ezzel együtt a nép – ősiségét hangsúlyozó reprezentációk? Milyen mértékben vesznek részt a nyelvről alkotott narratívumok az identitás meghatározásában? Mennyiben járulnak hozzá ezek a nyelvi mítoszok a nyelv presztízsértékének növeléséhez és ezzel együtt megítéléséhez például a határon túli magyar nyelvű kisebbségek, illetve a Nyugat-Európában élő magyar közösségek esetében?

Jegyzetek

[1] Itt kívánom megjegyezni, hogy az eredeti terminus *(imagined community)* kitalált közösségként is fordítható. A *kitalált* jelző nem értékítéletet takar, hanem emberek olyan közösségét, amely nyelvi, kulturális, vallási, politikai, területi stb. alapon vagy érdekből jött létre. Tulajdonképpen minden közösség kitaláltnak vagy elképzeltnek tekinthető; például a több etnikumot és ezzel együtt kultúrát, nyelvet is befogadó Egyesült Államokban is megfigyelhető az etnikus határokon átlépő, azok fölé emelkedő nemzettudat.

[2] Az idézett parlamenti felszólalás forrása: http://jobbik.hu/rovatok/parlamenti_h%C3%ADrek/ferenczi_g%C3%A1bor_az_elhib%C3%A1zott_finnugor_sz%C3%A1rmaz%C3%A1selm%C3%A9let (Letöltés ideje: 2012. június 11.)

[3] Forrás: http://egipatrona.hu/mvsz/index.php/2012-08-07-14-36-54/a-magyar-nemzet-uj-meghatarozasa#_ftn7 (Letöltés ideje: 2013. március 25.)

Irodalom

Anderson, B. 2006. *Elképzelt közösségek. Gondolatok a nacionalizmus eredetéről és elterjedéséről.* Budapest: L'Harmattan–Atelier.

Eagleton, T. 1991. *Ideology: An Introduction.* London: Verso.

Fishman, J. A. 1975. Az „etnicitás" és a nyelvi tudatosság változatai. In: Pap M., Szépe Gy. (szerk.) 1975. *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások.* Budapest: Gondolat. 321–334.

Gal, S. 2011. Polyglot nationalism. Alternative perspectives on language in 19th century Hungary. *Langage et société* 136. évf. 2. szám. 31–54.

Gyáni G. 2012. Nemzet, kollektív emlékezet és public history. *Történelmi Szemle* 54. évf. 3. szám. 357–375.

Honti L. (főszerk.) 2009. *A nyelvrokonságról. Az török, sumer és egyéb áfium ellen való orvosság.* Budapest: Tinta Kiadó.

Honti L. 2012. *Anyanyelvünk atyafiságáról és a nyelvrokonság ismérveiről: tények és vágyak.* Budapest: Tinta Kiadó.

Huszár Á. 2009. Egy tiszta nő. A nyelvszennyezésről komolyan. *Élet és Irodalom* 53. évf. 13. szám.

Kovalcsik K., Réger Z. 1995. A tudomány mint naiv művészet. *Kritika* 19. évf. 2. szám. 31–34.

Lanstyák I. 2009. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 11. évf. 1. szám. 27–44.

Maitz P. 2006. A nyelvi nacionalizmus a dualizmus kori Magyarországon. Egy nyelvi ideológia elemei. *Magyar Nyelv* 102. évf. 3. szám. 307–322.

Moscovici, S. 2002. A szociális reprezentációk elmélete. In: László J. (szerk.) 2002. *Társadalomlélektan. Válogatott tanulmányok.* Budapest: Osiris Kiadó. 210–289.

Puskás T. 2000. Nyelv, identitás és nyelvpolitika Európában. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 2. évf. 1. szám. 69–84.

Rédei K. 2003. *Őstörténetünk kérdései. A nyelvészeti dilettantizmus kritikája*. Budapest: Balassi Kiadó.
Schöpflin Gy. 2003a. A mítosz funkciói és a mítoszok taxonómiája. In: Schöpflin, Gy. 2003. *A modern nemzet*. Máriabesnyő–Gödöllő: Attraktor. 68–91.
Schöpflin Gy. 2003b. Nyelv és etnikum Közép- és Kelet-Európában. In: Schöpflin, Gy. 2003. 106–119.
Smith, A. D. 2004. *The Antiquity of Nations*. Cambridge: Polity Press.
Woolard, K. A., Schieffelin, B. B. 1994. Language Ideology. *Annual Review of Anthropology* 23. évf. 1. szám. 55–82.

Labancz Linda

A magyarországi kínaiak kétnyelvűsége

Kulcsszavak: kétnyelvűség, migráció, nyelvi attitűdök, identitás, kínai nyelv

1. Bevezetés

A migráció a Föld népesedésének két ellentétes folyamatára vezethető vissza: a világnépesség négyötödét jelentő fejlődő országok irányából a fejlett országok felé induló toló, illetve a fejlett országokból irányuló húzó hatásokra. A nemzetközi migrációban a világ népességének 2%-a, mintegy 140 millió fő vesz részt. Ennek a folyamatnak az eredményeként olyan multikulturális és többnyelvű közösségek alakulnak ki, amelyeknek nagy részében az államnyelv hegemonikus szerephez jut a kisebbségi és bevándorló nyelvekkel szemben; utóbbiakat a fokozatos nyelvvesztés és nyelvcsere fenyegeti.

Az amerikai társadalomtudósok körében évtizedek óta kiemelt téma a bevándorló és letelepedő kínaiak nyelvhasználata, a kétnyelvűség mértéke és az ahhoz való viszonyulás, attitűd. Magyarországi kontextusban ezek a kutatások jóval szórványosabbak, hiszen a bevándorlás is csak később, az 1990-es években kezdődött meg.

A kutatás célja, hogy körvonalazza a magyarországi kínai diaszpóra nyelvhasználati sajátosságait, bemutassa a jelen lévő két generáció között tapasztalható nyelvi, identitásbeli különbségeket. A hipotézisek a következők: 1. a kínai nyelvhasználat generációs megoszlásában különbségek vannak, 2. a kínai nyelv a fiatal generációnál visszaszorult az informális nyelvhasználati színterekre, 3. a közösség tagjai generációtól függetlenül pozitívan viszonyulnak a kétnyelvűséghez.

2. A magyarországi kínai közösségről

A magyarországi helyzetet Nyíri (2002: 163) szavaival jellemezhetjük:

> Magyarországon 1988-ban feloldották a kínai turistákra vonatkozó vízumkényszert. A Belügyminisztérium adatai szerint a Magyarországra belépő kínai állampolgárok száma a nyolcvanas évek közepén regisztrált szinte zérusról 1990-ben 11 621-re, 1991-ben pedig 27 330-ra ugrott. Oroszországból és Magyarországról aztán a kínai kereskedők egész Kelet-Európában szétszóródtak. … [Magyarország] többször befagyasztotta az ideiglenes tartózkodási engedélyek kiadását és meghosszabbítását, és razziákat tartott az érvényes tartózkodási engedély nélküli kínaiak elfogása céljából (Nyíri 2002: 163).

A vízumkényszert 1992-ben állították vissza, azóta a bevándorlás mértéke jóval kisebb lett, és egyre csökken a vízumkérelmek száma.

A BM Bevándorlási és Állampolgársági Hivatalának adatai szerint hosszabb jelenlétet feltételező módon (ide sorolva a bevándorlási, letelepedési és tartózkodási engedélyek mindenféle változatát) jelenleg körülbelül 9-10 ezer kínai él Magyarországon. Itt érdemes megjegyezni, hogy ezek a hivatalos adatok, a kínaiak becsült létszáma ennél jóval magasabb lehet. Jelentős különbség továbbá, hogy a Magyarországra érkező kínaiak nagyobbik része transznacionális, ingázó migráns, akik Magyarországot tranzitországként azonosítják, ennek megfelelően a magyar állampolgárság iránti igény sem jellemzi a közösséget. Ugyanakkor az Amerikai Egyesült Államokban, Ausztráliában vagy Kanadában élő kínaiak nem ingázó migránsok, mivel – ismét Nyíri szavaival – őket a következők jellemzik:

> A nyugati országokat ugyanis úgy tekintik, mint ahol majd megpihenhetnek, élvezhetik visszavonulásuk éveit, és ahol taníttathatják gyermekeiket, akik majd jó és színvonalas állásokat fognak kapni.
>
> Ami a gazdasági, társadalmi és kulturális részvételt illeti, ezek a migránsok – és különösképpen a gyermekeik – egészen más, sokkal aktívabb szerepet vállalnak ezekben a végcélnak tekintett és letelepedésre kiszemelt országokban („az élet színterei"), mint az üzleti élet helyszíneként felfogott tranzitországokban („a jövedelemszerzés színterei"). Az utóbbi típusú helyeken felhalmozott gazdasági és kulturális tőkét az első kategóriába sorolt helyeken költik el és fektetik be (Nyíri 2002: 177).

A magyarországi kínai kolónia 93%-a Budapesten és környékén él, mindössze 7%-a telepedett le valamely vidéki városban, településen. A magyarországi kínaiak foglalkozási megoszlása tekintetében megállapítható, hogy 74%-uk a kereskedelemben és a vendéglátóiparban dolgozik, de vannak a műszaki, természettudományos és oktatási területen foglalkoztatottak is (Várhalmi 2009). Ezek az adatok azonban sok esetben nincsenek összefüggésben a közösségre jellemző iskolázottsági adatokkal, hiszen a kereskedelemben tevékenykedők többsége is felsőfokú végzettséggel rendelkezik; erre jó példa egyik adatközlőm története:

> Édesapám Dalianben fizikus professzor volt, de ott, akkor nem lehetett megélni, a tanári munkája mellett mindenféle plusz feladatokat vállalt, egész nap dolgozott. Itt egy éttermünk van. Apa a szakács, anya meg a pincérnő (2. generáció, 25 éves, nő).

3. Anyag, módszer

A minél természetesebb helyzetekhez kötött elrendezésekben történő vizsgálati anyag összegyűjtése érdekében a kutatás elsődleges módszere a beépüléses résztvevő megfigyelés volt. Az adatgyűjtés helyszínei a magyarországi kínai diaszpóra központjai voltak: piacok, nyelvi intézetek, áruházak, iskolák, éttermek. A kutatás során két módszerrel dolgoztunk: interjúval (irányított beszélgetés) és kérdőívvel. A kérdőívek az adatközlők nyelvi hátteréhez igazítva három nyelven készültek el: angolul, magyarul és kínaiul.

Az adatközlők kiválasztásakor fontosnak tartottam a generációk szerinti szétválasztást:

1. generáció: Azok a kínaiak, akik már 15-20 éve itt élnek és még a rendszerváltás idején érkeztek, az alsó korhatár 40 év. Általában családosok, legtöbben két gyermekkel.
2. generáció: Az első generáció gyermekei, felnövő iskoláskorú kínaiak, illetve fiatal felnőttek, akik Magyarországon szocializálódtak. A felső korhatár 40 év.

Az adatokat 110 kitöltött kérdőív és 18 óra hangfelvétel alkotja. Az adatközlők közül 66 nő, 44 férfi. 32 fő első generációs kínai, 78 fő pedig a fiatal nemzedék tagja.

4. Eredmények

A Magyarországon jelen lévő két nemzedék magyar és kínai nyelvhasználatában is jelentős eltérések mutatkoznak. Az első generáció 80%-a beszél, 75%-a ír és 82%-a olvas nagyon jól saját bevallása szerint kínaiul, míg ugyanezek a kompetenciák a második generáció esetében rosszabbak: 38%-uk vallotta azt, hogy nagyon jól beszél, 27%-uk, hogy kiválóan ír kínaiul, s ezen a nyelven az olvasási kompetenciáját is csak 45% tartja kifejezetten magas szintűnek (1. táblázat).

1. táblázat
A magyarországi kínai diaszpóra kínai nyelvi kompetenciái önbevallásos alapon (n = 110)

A magyarországi kínaiak kínai nyelvi kompetenciái						
	Beszéd		Írás		Olvasás	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Nagyon jól	80%	38%	75%	27%	82%	45%
Jól	20%	50%	19%	9%	15%	36%
Nem túl jól	–	12%	6%	54%	3%	19%
Egyáltalán nem tud	–	–	–	10%	–	–

G1 = első generáció; G2 = második generáció

Ennek okai között említhető többek között a kínai nyelvű iskoláztatás hiánya, illetve a magyar nyelvvel való gyakoribb érintkezés, amely egyrészt kötelező, másrészt viszont választott. A második generáció ugyanis magyarul gyakrabban olvas és ír saját bevallása szerint, s komolyabb olvasmányokat (regények, verseskötetek) is inkább magyarul vesz kézbe, amelynek oka és következménye is lehet a rosszabb kínai nyelvi kompetencia. További probléma, hogy a fiatal nemzedéknek már nem kell feltétlenül megtanulni kínaiul írni, hiszen a számítógépes pinyinbevivő rendszereknek köszönhetően az írásjegyek szisztematikus tanulására már nincsen akkora szükség, mint évekkel korábban, s az iskola sem követeli meg. Az amerikai tendenciákhoz hasonlóan léteznek hétvégi iskolák, ahol intézményes keretekben zajlik kínaioktatás, de ezek általában csak szűk ismeretek átadására korlátozódnak, főként az időkorlátok miatt.

A nyelvmegtartást segítő további tényező a hétvégi iskolákon túl az ún. *language brokering* (Tse 2001), amely egy tolmácsolási, fordítási folyamat, s mint ilyen, mindkét nyelvi kompetenciára kedvezően hat.

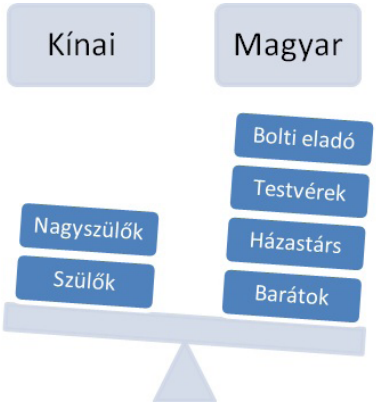
A magyar nyelvi kompetenciák fordítottan arányosak a két generációt tekintve. Itt ugyanis a második generáció mutat olyan eredményeket, amelyeket korábban az első generációnál tapasztaltunk a kínaira vonatkozóan (2. táblázat). A kérdőíves adatokból megállapíthatjuk, hogy a második generáció tagjai nagyon jól vagy jól beszélnek, írnak és olvasnak magyarul, míg az idősebbek inkább nem túl jól, vagy egyáltalán nem.

2. táblázat
A magyarországi kínai diaszpóra magyar nyelvi kompetenciái önbevallásos alapon (n = 110)

A magyarországi kínaiak magyar nyelvi kompetenciái						
	Beszéd		Írás		Olvasás	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Nagyon jól	20%	75%	15%	36%	18%	45%
Jól	25%	20%	15%	45%	19%	48%
Nem túl jól	40%	5%	45%	19%	43%	7%
Egyáltalán nem tud	15%	–	25%	–	20%	–

G1 = első generáció; G2 = második generáció

A két nyelv megoszlik a nyelvi színtereket és az egyes személyek szerinti használatot figyelembe véve is. A második nemzedék esetében a kínai visszaszorult az informális, familiáris közegbe, elsősorban a szülőkkel és a Kínában maradt nagyszülőkkel és más rokonokkal való kommunikáció elsődleges eszközeként. Barátokkal, testvérekkel, házastársakkal kapcsolatban a fiatalabb beszélők a magyart preferálják, csakúgy, mint a hivatalos ügyintézés, bevásárlás és más hétköznapi teendők során is (1. ábra).



1. ábra
A második generáció nyelvválasztása személyek szerint

Ezek az eredmények előre jelzik a nyelvcsere folyamatát, amelyet Joshua Fishman (1966) egy háromlépcsős folyamatként ír le, ahol az első generációs beszélők még az

első nyelvüket használják, a többségi nyelvet csak tanulják, a második generáció tagjainak nyelvhasználatában az anyanyelv vagy helyesebben az első nyelv (itt a kínai) visszaszorul a familiáris közegekbe, míg a többségi nyelv (magyar) domináns helyzetbe kerül, hiszen ez válik az iskolában használt nyelvvé, illetve később munkanyelvvé. Ez a folyamat vezet a harmadik generáció esetében a nyelvcseréhez, hiszen ekkor már az államnyelv az egyetlen olyan nyelv, amelyen a beszélő fluens megnyilatkozást képes létrehozni, azzal azonosulni tud (Fishman 1966: 35–47).

Magyarországon nemcsak az államnyelv befolyásolja a migránsokat nyelvmegtartási szándékukban, hanem az angol is, amely a nemzetközi gazdaság, kommunikáció és tudomány nyelve. A magyarországi kínai diaszpóra iskolaválasztása három irányba ágazik el: az első csoportba tartoznak azok, akik a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolát preferálják, a másodikba azok, akik angol kétnyelvű vagy angol nyelvű magániskolákat részesítenek előnyben, a harmadikba pedig azok, akik a magyar egynyelvű iskolákat választják. Mindhárom esetben kétnyelvűségről beszélünk: magyar–kínai vagy angol–kínai keretben. Ez jelentősen befolyásolja a beszélők nyelvhasználati szokásait és nyelvi attitűdjeit. Megállapítható, hogy a kérdőíves és interjús adatok alapján a kínai nyelv iránti pozitív attitűd jelentős Magyarországon mind a kínai, mind a magyar közösségben, gazdasági haszna és kulturális értéke jelentősen kirajzolódik hazai kontextusban. A nyugati országokban erőteljesen megjelenő stigmatizáció kevésbé van jelen a magyarországi iskolákban, mint például amerikai keretben, ahol az F.O.B. (fresh off the boat) jelző gyakori megkülönböztetés az olyan migránsokra vonatkozóan, akik nem beszélnek elég jól angolul (Choi 2006).

Az identitásra és a nyelvi attitűdre vonatkozó kérdésekre adott válaszokból azt láthatjuk, hogy a kínaiak ragaszkodnak a nyelvhez, a kultúrához és a hagyományokhoz. Gyakran látogatnak Kínába, fontos számukra a család és a munka. Ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy a kínaiak identitástudata magas, bár a fiatalok már bikulturális identitást mutatnak: „Ugyanannyira érzem magam magyarnak is, mint kínainak" (2. generáció, 21 éves, férfi). A pozitív kétnyelvűségi attitűd és a nyelvmegtartás fontosságának felismerése ellenére azonban az angolszász országok tapasztalatai azt mutatják, hogy a nyelv és kultúra megőrzése elsősorban nem a generációk közötti átörökítés, hanem sokkal inkább a folyamatos bevándorlás következménye (Pan 2002, Wong 1998 alapján). Krashen megfogalmazása szerint, bár az amerikaiak azt gondolják, hogy a bevándorlók beszélik és preferálják örökségnyelvüket, s támogatják azokat nyelvmegőrzési törekvéseikkel, a valóság éppen az ellenkezője: „az örökségnyelvek jellemzően nem támogatottak, és csak ritkán fejlődnek" (Krashen 1998: 3 alapján Wu 2005: 2385). (Az idézetet saját fordításban közlöm.) Ugyanezek a megállapítások igazak a magyarországi bevándorlók nyelvi helyzetére is, azzal a különbséggel, hogy a harmadik és a további nemzedékekre vonatkozóan egyelőre csak feltételezéseink lehetnek.

5. Következtetések

Megállapítható, hogy a magyarországi kínai közösségben jelentős különbségek vannak a generációk nyelvhasználata és nyelvi attitűdjei között. A kutatás a hipotéziseket

igazolta, hiszen a két generáció kétnyelvűsége is eltérő: az első generáció kínaidomináns kétnyelvű, míg a második generáció jellemzően angol- vagy magyardomináns kétnyelvű és bikulturális identitású. A kínai beszélők generációtól függetlenül hasznosnak tartják a bilingizmust, pozitív attitűd jellemző mind a kétnyelvűséggel, mind pedig a kínai nyelv megőrzésével kapcsolatban. Elmondható, hogy a második nemzedék kevésbé kötődik a gyökereihez, mint az első, ami a kínai nyelv visszaszorulásában mutatkozik meg, főleg az írásbeliség szintjén; a kínai nyelv használata a családi környezetre korlátozódik. Ugyanakkor a fiatalok többsége bikulturális identitású. A nyelvcsere ezt a korcsoportot még nem érinti jelentősen, de előrejelzi ezt a harmadik, illetve negyedik nemzedékkel kapcsolatban; a folyamat elindulása elsősorban a második generáció csökkent írási és olvasási kompetenciáiban érhető tetten. A nyelvcsere ugyanakkor a magyarországi kínai közösség esetében migrációs stratégiáik (transznacionális bevándorlók), attitűdjeik és nyelvhasználati szokásaik miatt komplex kérdés, amelyet befolyásol többek között a többségi társadalom kezdetben diszkriminatív attitűdje, majd – a Kínai Népköztársaság gazdasági fellendülésének következtében – a kínai nyelv presztízsének növekedése is.

Irodalom

Choi, C. 2006. *Language maintenance and the role of the family amongst immigrant groups in the United States: Persian-speaking Bahá'ís, Cantonese, Urdu, Spanish, and Japanese. An exploratory study.* Columbia University (CMLL Center). 25–47. http://www.tc.columbia.edu/centers/cmll/publish/PDFs/LangMaintFamily.pdf Letöltve: 2013. 01. 21.

Fishman, J. 1966. *Language loyalty in the United States*. Hague, the Netherlands: Mouton.

Krashen, S. 1998. Heritage language development: Some practical arguments. In: Krashen, S., Tse, L., McQuillan, J. (eds) 1998. *Heritage language development*. Culver City, CA: Language Education Associates. 3–13.

Nyíri P. 2002. Párhuzamos globalizáció: Kínaiak Magyarországon. In: Kovács J. M. (szerk.) 2002. *A zárva várt Nyugat: Kulturális globalizáció Magyarországon.* Budapest: Sík Kiadó. 138–166.

Pan, S. 2002. Chinese in New York. In: Garcia, O., Fishman, J. (eds) 2002. *The Multilingual Apple: Languages in New York City*. Berlin: Mouton de Gruyter. 231–255.

Tse, L. 2001. Heritage language literacy: A study of US biliterates. *Language, Culture and Curriculum*, 14 (3): 256–268.

Várhalmi Z. 2009. *A* Távol-Keletről Magyarországra érkező állampolgárok munkavégzésének jellegzetességei, típusai. MKiK GVI. http://www.gvi.hu/data/papers/azsia_2008_tanulmany_090710.pdf Letöltve: 2013. 03. 12.

Wu, C-H. 2005. Attitude and behavior toward bilingualism for Chinese parents and children. In: Cohen, J., McAllister, K. T., Rolstad, K., MacSwan, J. (eds) 2005. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 2385–2394.

Ortutay Katalin

Regionális nyelvek – az örök politikai „bomba”?

Kulcsszavak: franciaországi regionális nyelvek, nyelvátadás, kisebbségi nyelvoktatás, nemzeti nyelv, nyelvvédelem

1. Bevezető gondolatok

2012. március végén tízezrek tüntettek Franciaország számos nagyvárosában a regionális nyelvek oktatási körülményeinek javításáért, valamint az Európa Tanács Regionális Kartájának ratifikációja mellett. Tüntetésükkel arra szerették volna felhívni a kormány figyelmét, hogy tegyen konkrét intézkedéseket a nyelvoktatás, a média és a regionális kultúra támogatása terén. A figyelemfelkeltés nemcsak a kormánynak szólt. Franciaországban milliók nincsenek tisztában azzal, hogy az ország területén milyen őshonos nyelvek fordulnak elő, hol élnek a nekik megfelelő nyelvközösségek, és hányan vannak a beszélőik egyáltalán.

Az *Express* című magazin a tüntetés kapcsán *Tizenegy közhely a regionális nyelvekkel kapcsolatban* címmel hosszú cikket jelentetett meg a témával kapcsolatban (http://www.lexpress.fr/region/onze-idees-recues-sur-les-langues-regionales_1099691.html). A cikk olyan általánosságokat fogalmaz meg, amelyek széles körben elterjedtek a francia lakosság körében, ugyanakkor sok esetben téveszméken és előítéleteken alapulnak. Jelen tanulmány megpróbál rávilágítani arra, hogy ezek ugyan sokszor hamis állítások, de vannak köztük olyanok is, amelyek valóban tényekkel támaszthatók alá.

2. Közkeletű tévedések vagy igazságok?

2.1. A regionális nyelveket ma már senki sem beszéli

Ez az állítás hamis. A regresszió és az eltűnés fogalmait keveri össze ez az állítás. Az INSEE, a francia Statisztikai Hivatal felmérése szerint mintegy 3,5 millió ember használja rendszeresen, hétköznapi, informális kommunikációja során valamely regionális nyelv egyikét. A probléma valójában a nyelvek átörökítésében van. 1930 előtt minden negyedik ember használt regionális nyelvet a szüleivel folytatott kommunikáció során. Ez jelentősen visszaesett, és az adatok már csak az 50 év felettiek körében igazolták a regionális nyelv rendszeres használatát. Ugyanakkor a fiatalok körében megindult egy újratanulási folyamat, azaz iskolai rendszerű nyelvtanulás, amelynek célja kulturális és nyelvi gyökereik megőrzése, identitásuk „megtalálása”. A kétnyelvű immerziós technikával oktató Diwan iskolákban (breton tanítási nyelvű iskolahálózat) 13 ezer diák tanul bretonul, számuk évente 700 fővel nő. Mindez a szülők nyomására történik, akik gyermekük számára egyértelműen a többnyelvűséget tűzik ki célul (http://www.dglflf.culture.gouv.fr/Langues_et_cite/LC17_Breton.pdf).

2.2. Ezek a nyelvek már senki számára nem érdekesek

Ez nem igaz. Henriette Walter, a kiváló nyelvész, egyetemi tanár, számos tudományos mű szerzője éppen azt hangsúlyozza, hogy például a baszk, Európa egyik legősibb nyelve természetesen mind nyelvi, mind kulturális szempontból érdekes. A lotaringiai pedig az egykori Frank Birodalom uralkodójának, Clovis-nak a nyelvéhez áll közel, tehát tanulmányozása a francia történelem kezdeteiről adhat képet a kutatóknak (Walter 1988).

2.3. A francia magasabb rendű nyelv, mint a regionális nyelvek

Ez természetesen hamis állítás. A nyelvek egyenrangúságát nyelvészként szükségtelen is hangsúlyoznunk, ám a társadalom sajnos sokszor fogalmaz meg értékítéletet a nyelvekkel kapcsolatban. Erre az állításra a legtömörebb és legtalálóbb válasz Louis-Jean Calvet nyelvésztől származik: „A dialektus nem más, mint legyőzött nyelv, a nyelv pedig az a dialektus, amely a politikában győztesnek bizonyult” (Ortutay 2011: 7).

A középkori Franciaország soknyelvű ország volt, ahol a latin nyelv mint *lingua franca* a mindennapi élet hivatalos területét, a kultúrát, a művészeteket, a jogot és a vallást egyértelműen uralta a formális nyelvhasználat nyelveként. Az informális nyelvhasználat a régiók nyelvén folyt, mivel a nép nem is tudott latinul, sőt írni-olvasni sem. A francia nyelv még a 16. században is csak egy volt a nyelvek között. Akkor miért válhatott mégis ennek a hatalmas országnak a nemzeti nyelvévé? Miért nem a provanszál lett ez a nyelv, hiszen akkoriban jelentős kulturális, irodalmi értékek hordozója volt?

A francia nem is lehetett volna közös nyelvvé, ha nem történik valami nagyon fontos dolog az ország történelmében: 987-ben Hugues Capet-t, Ile-de-France hercegét választották meg királynak, akinek birtokai Párizs környékén voltak, és akinek anyanyelve a francia volt. A francia királyok ettől az időponttól kezdve a Capeting-dinasztia tagjai közül kerültek ki egészen 1328-ig. Mivel ebben a régióban a francia nyelv volt a regionális nyelv, és a dinasztia uralkodói innen próbálták kiterjeszteni hatalmukat fokozatosan az egész birodalomra, a király nyelvének presztízse szép lassan túlszárnyalta a többiét. Hozzájárult ehhez több tényező is: a kedvező földrajzi fekvés és a királyi udvar által támogatott irodalom virágzása is, amelynek nyelve nem is lehetett más, mint a király nyelve (Walter 1988).

Claude Hagège, a kiváló és világhírű nyelvész, a Collège de France professzora pedig éppen az *Expres*s-nek adott 2007-es interjújában utal arra, hogy ha ez az állítás igaz lenne, akkor a francia éppen hátrányban lenne egyes regionális nyelvekkel szemben, amelyek még őriznek a franciából már kihalt nyelvészeti érdekességeket, mint a poitou-i dialektus, amely máig őrzi a semleges nemet vagy az okszitánban a subjonctif imparfait, amely a franciából már kihalófélben lévő alak (http://www.lexpress.fr/region/claude-hag-egrave-ge-ne-m-eacute-prisons-pas-les-langues-r-eacute-gionales_477325.html).

Végül, ha Frédéric Mistralra, az 1904-ben irodalmi Nobel-díjjal jutalmazott költőre gondolunk, aki provanszál nyelven írt művéért kapta ezt a rangos elismerést, a kultúra és az irodalom felől is megcáfolhatjuk ezt a hamis állítást.

2.4. A globalizáció úgyis halálra ítéli ezeket a nyelveket

Ez nem biztos. Ezek a nyelvek bizonyos gazdasági érdekek szempontjából is fontosak lehetnek. Gondoljunk csak Elzászra, ahol a Németországgal fenntartott közvetlen

gazdasági kapcsolat rányomja a bélyegét az egész régióra. De beszélhetnénk a baszkokról és a katalánokról, akik spanyolországi testvéreikkel hagyományosan szoros kapcsolatot ápolnak. A breton gazdasági siker pedig részben éppen a régió sajátos identitásához fűződő hagyományosan makacs ragaszkodásnak köszönhető.

2.5. Felesleges tanítani ezeket a nyelveket az iskolákban

Jobb lenne, ha csak angolul tanulnának helyettük a gyerekek. Ez tévedés. A kétnyelvűség, sőt a többnyelvűség csakis gazdagíthatja a gyermeket, kognitív képességeit fejleszti, szociális szempontból előnyös, toleránsabbá teszi őt. Ma már a pszicholingvisztika és szociolingvisztika jelentős kutatói egybehangzóan állítják, hogy például a korai két- vagy többnyelvűség óriási előnyt jelent. Az elzásziak pedig könnyebben tanulnak németül, a korzikaiak olaszul, a flamandok hollandul.

2.6. Ma már elismerik ezeket a nyelveket Franciaországban

Ez nem teljesen igaz. Kétségtelenül történtek bizonyos lépések, üldözni már nem üldözik őket, hiszen a múlt század hetvenes éveitől kezdve megszülettek az úgynevezett asszociatív iskolák, a Diwan, Ikastola stb., és 2008-ban a francia Nemzetgyűlés és a Szenátus nagylelkűen beleegyezett abba, hogy az Alkotmány 75. cikkének 1. bekezdésébe felvegyék a következő mondatot: „A regionális nyelvek Franciaország örökségének részét képezik" (www.senat.fr).

2.7. Azért szorulnak háttérbe ezek a nyelvek, mert már senki sem akarja beszélni őket

Ez sajnos részben igaz. A francia presztízse valóban háttérbe szorította ezeket a nyelveket, a szülők egy része már nem is adta tovább a regionális nyelvet anyanyelvként gyermekeinek, attól félve, hogy ez társadalmi felemelkedésük gátja lesz. Sajnos a gazdasági tényező jelentősen befolyásolja a nyelvek dinamikáját. A nyelvcserék hátterében, tudjuk jól, külső politikai, gazdasági kényszerűség áll.

2.8. Egy ország – egy nyelv

Hamis álláspont. A világon 6 800 nyelv él, az ENSZ-nek 193 tagállama van. Ha csak ezt vesszük alapul, államonként átlagosan 35 nyelv él egymás mellett. Mintegy 50 állam hivatalosan is többnyelvű (pl. Belgium, Spanyolország). Természetesen az egynyelvűség irányába ható tendencia napjainkban egyre erősebb. De soha nem túl késő tenni azért, hogy a világ sokszínű és többnyelvű maradjon.

2.9. A regionális nyelvek eltűnése elkerülhetetlen

Ez sajnos részben igaz. Claude Hagège szerint a középkorban mintegy 10 000 nyelv létezett a Földön. Ma már csak 6 800 körüli a számuk. Kéthetente hal ki egy nyelv (Hagège 1996). De az államok felelőssége ebben megkerülhetetlen. A katalán él és virul Spanyolországban, haldoklik Franciaországban.

2.10. A regionális nyelvek szeparatista törekvések táptalajává válhatnak

Részben talán igen. A nyelv valóban az identitás lényeges alkotóeleme. De azért nem kell minden baszk gyermekben terroristát látni. Sokan csak egész egyszerűen nem szeretnék, ha a nyelvük elveszne, kihalna.

3. Regionális nyelvek és a francia politika

A regionális nyelvek védelme szembeállítja a francia jobb- és baloldalt – így hangzik az utolsó közhely. Ez is csupán részben igaz. A francia Nemzetgyűlésben mindkét táborban akadnak a kérdésnek ellenzői és támogatói. Erre a legjobb példa az utolsó politikai kísérlet a nyelvek elismertetéséért, amely mintegy négy évvel ezelőtt meglehetősen sokáig szerepelt a lapok címoldalán. 2008. június 19-én a *Libération* című napilap a következő szalagcímmel jelent meg:

> A Szenátus elutasította a regionális nyelvek felvételét az Alkotmányba. (http://www.liberation.fr/politiques/010130175-le-senat-refuse-d-inscrire-les-langues-regionales-dans-la-constitution)

Képviselők egy csoportja 2008. május végén előterjesztett egy törvényjavaslatot a Képviselőházban (*Assemblée nationale*), amelynek lényege az volt, hogy az Alkotmány 2. cikkét bővítsék ki a következő módon:

> A Köztársaság nyelve a francia, a regionális nyelvek tiszteletben tartása mellett, amelyek örökségünk részét képezik. (http://www.lefigaro.fr/politique/2008/06/18/01002-20080618ARTFIG00614-langues-regionales-le-senat-contredit-l-assemblee.php)

A francia demokrácia azonban kétkamarás rendszerben működik, tehát minden törvényjavaslatot a Szenátus elé kell vinni, és ott is megszavaztatni; a végső döntés a szenátorok kezében van. A szenátorok azonban 216 szavazattal 103 ellenében úgy döntöttek, hogy ennek a kiegészítésnek nincs helye az Alkotmányban. A vita nem volt mentes még személyeskedésektől sem, és az ellenállás nagyon nagy volt. Nemcsak a jobboldal, de a radikálisok és kommunisták is leszavazták a módosítást.

Ugyanakkor kétségtelenül érdekes történelmi tény, hogy a nyelvpolitikában mindig akkor történt pozitív irányú elmozdulás, amikor a baloldal kormányozta Franciaországot. Nicolas Sarkozy köztársasági elnök 2007. március 9-én kampánybeszédében így nyilatkozott:

> Ha megválasztanak köztársasági elnöknek, nem fogom támogatni a Regionális Nyelvek Kartájának aláírását (http://prouvenco.presso.free.fr/17072007.sarkozy.html).

A 2012-es választási kampányban François Hollande ígéretet tett arra, hogy megválasztása esetén Franciaország végre ratifikálni fogja az Európai Kartát. Ezt a lépést azonban még a mai napig sem tette meg (http://www.liberation.fr/politiques/2013/05/03/un-an-de-hollande-le-grand-inventaire-des-60-promesses_900454).

Alapvetően elmondhatjuk tehát, hogy a francia politikai palettát kettéosztja ez a kérdés, egyik oldalon a ratifikációt ellenző gaullisták és a jakobinus baloldal, másik oldalon a liberálisok és a zöldek, akik a ratifikációt sürgetik. A törésvonal tehát ma már nem igazán a baloldal és jobboldal között van, a kép ennél sokkal árnyaltabb. Szavazatokra pedig mindkét oldalnak szüksége van, volt és lesz. A kérdés annál is lényegesebb, mert most már nem csupán az Európai Unió felől kap egyre több kritikát Franciaország, az uniós tagállamok egyik sereghajtója ebben a tekintetben, hanem azért is, mert az ENSZ Emberi Jogi Tanácsa 2013. január 21. és február 1. között éppen a franciaországi emberi jogok kérdését tárgyalta genfi ülésén. Az ülésen felszólalt Tangi Louarn, aki a regionális nyelvek helyzetét ismertette. A résztvevő államok felszólították

Franciaországot, hogy haladéktalanul tegyen lépéseket az Alkotmány módosítására és vonja vissza fenntartását (azaz tartózkodását) a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya 27. cikkével kapcsolatban. A ratifikációt is sürgették. A jelenlévők legnagyobb megdöbbenésére François Zimeray, Franciaország követe a Tanácsban, úgy reagált a felszólításra (vö. http://www.letelegramme.fr/ig/generales/france-monde/langues-regionales-la-france-interpellee-a-geneve-13-02-2013-2004423.php), hogy ez az etnikai alapú állampolgárság eszméjének elismerése és elfogadása lenne, míg Franciaország a politikai alapú állampolgárság híve.

Edward Sapir nyelvész és antropológus az alábbiakat írja:

> Ha egy kultúrát egy másik, akár értékesebb is, kiszorít, akkor ez nem kulturális teljesítmény. Ez esetben mindegy, hogy egy ilyen cselekvésből származik-e politikai nyereség vagy sem. Ezért az emberi szellem megsértését jelenti az olyan tervszerűen szorgalmazott elhatározás, hogy egy kultúrát valakire ráerőszakoljanak, ami mindig okait is alkothatja ezen elhatározás igazolásának (idézi Héraud 1991: 76).

4. Összegzés

A kérdés tehát továbbra is nyitott. A regionális nyelvek beszélői még mindig egy belpolitikai játszma részei; ez a probléma évtizedek óta politikai bombaként ketyeg.

Irodalom

Hagège, C. 1996. *Le français, histoire d'un combat.* Paris: Éditions Michel Hagège.

Héraud, G. 1991. Népek és régiók Európája. *Regio – Kisebbségtudományi Szemle* 2. évf. 2. szám. 73–82.

Ortutay K. 2011. *A franciaországi kisebbségi nyelvek a hatalom árnyékában*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Walter, H. 1988. *Le français dans tous les sens.* Paris: Robert Laffont.

http://www.dglflf.culture.gouv.fr/Langues_et_cite/LC17_Breton.pdf. Letöltve: 2013. március 3.

http://www.languesregionales.org/-Politique-linguistique,10-?lang=fr&debut_pardate=40. Letöltve: 2013. szeptember 2.

http://www.lefigaro.fr/politique/2008/06/18/01002-20080618ARTFIG00614-langues-regionales-le-senat-contredit-l-assemblee.php. Letöltve: 2013. február 21.

http://www.letelegramme.fr/ig/generales/france-monde/langues-regionales-la-france-interpellee-a-geneve-13-02-2013-2004423.php. Letöltve: 2013. február 20.

http://www.lexpress.fr/region/claude-hag-egrave-ge-ne-m-eacute-prisons-pas-les-langues-r-eacute-gionales_477325.html. Letöltve: 2013. szeptember 2.

http://www.lexpress.fr/region/onze-idees-recues-sur-les-langues-regionales_1099691.html. Letöltve: 2013. szeptember 2.

http://www.liberation.fr/languesregio/index.html. Letöltve: 2013. március 5.

http://www.liberation.fr/politiques/2013/05/03/un-an-de-hollande-le-grand-inventaire-des-60-promesses_900454. Letöltve: 2013. szeptember 2.

http://www.liberation.fr/politiques/010130175-le-senat-refuse-d-inscrire-les-langues-regionales-dans-la-constitution. Letöltve: 2013. március 4.

http://prouvenco.presso.free.fr/17072007.sarkozy.html. Letöltve: 2013. február 21.

Salánki Zsuzsa

Az elnökök beszéde – a nyelvtervezés szerepe a kisebb finnugor nyelvek fennmaradásában

Kulcsszavak: finnugor, kisebbségi nyelvek, kétnyelvűség, nyelvpolitika, nyelvtervezés

1. Bevezetés

Egy kisebbségi nyelv etnolingvisztikai vitalitása számos tényező függvénye, amelyek között meghatározó szerepet töltenek be az adott nyelv különböző nyelvi szinteken történő használatát hivatalos formában garantáló jogi-törvényi szabályozások.

A kisebbségi nyelvet használók nyelvválasztását jelentős mértékben befolyásolják az érintett nyelvhez fűződő attitűdök is. A kisebbségi nyelv(ek)hez kapcsolódó pozitív attitűd kialakulására rendszerint hatással van a többségi társadalmak elfogadó vagy támogató véleménye is. Bár az oroszországi finnugor nyelvek egy része hivatalos nyelvként funkcionál[1], használatuk a közéletben, oktatásban korlátozott vagy lehetetlen, a többségi társadalom pedig kevéssé értékeli a kisebbségi nyelveket. Azonban az oroszországi kis finnugor népek értelmisége, vagy legalábbis annak egy része finnugor identitástudattal is rendelkezik, így a többségi orosz társadalom vélekedése mellett presztízsértékű számukra az államalkotó finnugor nyelvű népek figyelme.

Ebben a kontextusban a 2012-ben Magyarországon, Siófokon megrendezett VI. Finnugor Népek Világkongresszusa, amelyen felszólalt a magyar, a finn és az észt államfő, fontos nyelvpolitikai esemény is volt.

Az alábbiakban az elhangzott államfői beszédekben érintett témák és szóhasználat alapján bemutatom, hogy milyen azonosságok és különbözőségek jellemzik az egyaránt támogatandónak ítélt célt: a kis nyelvek és kultúrák fennmaradását, a nyelvi emberi jogok biztosítását célzó erőfeszítéseket.

2. A Finnugor Népek Világkongresszusa

2.1. A veszélyeztetett nyelvek és a tudomány

A Világkongresszus a kis finnugor népek és nyelvek fennmaradása szempontjából szervezetként és eseményként is fontos szereppel bír: tevékenysége és voltaképpen létezése is a presztízstervezés folyamatába illeszkedik. A magyar tudományos élet és az állami szervezetek részvétele ebben a folyamatban hosszú múltra tekint vissza, megokolására pedig Toldy Ferenc irodalomtörténész szavait érdemes emlékezetünkbe idézni, aki 1841-ben így indokolta a Magyar Tudományos Akadémiának készített bizottsági jelentésében Reguly Antal útjának támogatását (idézi Zsirai 1994):

> Nekünk nincsenek tengereink, 's tengeren túli gyarmataink, melyekre tudományos expeditiókat küldhessünk, 's az egyetemes tudományosság körét tágíthassuk; nincs sem éjszaki, sem déli földsarkunk, melly körül felfedezőinket utaztassuk, hogy bámulásra és tiszteletre bírjuk a népeket irántunk. Eredetünk 's nyelvrokonaink az a sarok, mely körül tehetünk és csak mi tehetünk felfedezéseket. 's ha mindent nem akarunk idegenektől várni – 's várni siker nélkül – tennünk kell is (Zsirai: 1994: 524).

A fenti gondolat jegyében folytatott mintegy másfél száz év kutatómunka nyomán jelentős tudás halmozódott fel a magyar kutatóműhelyekben, amelyek lehetővé teszik a ma már általános elvárásnak tekintett etikus kutatás elveinek való megfelelést. Az ún. *good practice* jegyében a magyarországi finnugrisztikára is érvényes, miszerint

> a researcher (…) can provide valuable information and contacts to speaker groups, who may well not know about other endangered language communities in similar circumstances, and may feel isolated and powerless. (…) Linguists (…) may be called on to advise on language policy, or to mediate between local groups and governments (Sallabank 2006: 290).

2.2. A Világkongresszus mint szervezet

A Finnugor Népek Világkongresszusa mindazonáltal nem tudományos szervezet és rendezvény, hanem a finnugor és a szamojéd népek[2] kormányoktól és politikai pártoktól független képviseleti fóruma, mely a világ finnugor[3] népeinek együttműködéséről szóló Nyilatkozat alapján tevékenykedik. A kongresszust 1992-ben hozta létre alapító tagként Magyarország, Észtország, Finnország és Oroszország, azzal a céllal, hogy a különböző országokban élő finnugor nyelvrokon népek közötti kulturális, gazdasági és politikai kapcsolatokat erősítse. A Kongresszus végrehajtó szerve a Konzultatív Bizottság, amely az együttműködést koordinálja, továbbá a finnugor népek jogait képviseli nemzetközi szervezetekben, például az ENSZ Emberi Jogok Bizottságának megfelelő munkacsoportjában is (Szíj 2000: 380).

2.3. A Világkongresszus mint esemény

A Világkongresszus megrendezésére négyévenként kerül sor.[4] A legutóbbi, Siófokon megrendezett kongresszuson mintegy 670 delegátus vett részt, többségük a különböző nemzeti mozgalmak képviselője, művelődési házakban, hagyományőrző egyesületekben, sajtóban, oktatásban dolgozó szakember. Majdnem minden delegációban volt számos akadémiai, egyetemi kutatóhelyeken tevékenykedő küldött is. Rajtuk kívül a delegációk tagjai között köz- és államigazgatásban dolgozó hivatalnokokat, politikusokat is találunk. Az egyes finnugor nyelvű államok, tehát Finnország, Észtország és Magyarország hagyományosan a legmagasabb politikai szinten képviseltetik magukat, tehát a megnyitó plenáris ülésen felszólalnak az államfők is. Ennek megfelelően a rendezvény nemzeti és nemzetközi jelentőséggel bír, amelyen a számvetés mellett mód van a jövőbeni stratégia megvitatására is.

3. A három elnöki beszéd[5]

3.1. A magyar köztársasági elnök beszéde[6]

Áder János beszéde két, egymással összefonódó gondolatot hangsúlyozott: a „nyelvében él a nemzet" üzenetét és a kutatók, tudósok munkájának elismerését. A nyelvhasználat jelentőségét egy nép fennmaradásában ezen a fórumon nem lehet eléggé kiemelni, hiszen drámai mértékű nyelvcsere-helyzet figyelhető meg valamennyi nem államalkotó finnugor népnél. Ezért a magyar nyelv intézményes elismerését, az irodalmi nyelv megteremtését eredményező hosszú folyamat követendő példaként szerepeltetése több mint időszerű. Ennek megfelelően a beszéd leggyakrabban elhangzó kulcsfogalmai a *nyelv* (35 említés) és a *nemzet/nemzeti* (14 említés) voltak. A másik fő gondolat, a magyar őstörténészek, nyelvészek szerepének méltatása a többségükben nem tudománnyal foglalkozó delegátusok előtt a hazai kutatások erőteljes tradícióira hívta fel a figyelmet, ilyen módon érzékeltetve Magyarország vezető szerepét a finnugrisztikában. Emellett a beszéd azt is nyilvánvalóvá tette – és ez a gondolat inkább a hazai, kis létszámú, de annál aktívabb, paraelméletekben hívő közönségnek szólt –, hogy a finnugor rokonság nem tartozik a vitatott kérdések közé.[7] A szöveg további fő lexikai elemei a *nyelvész, kutató, tudós* (12 említés), a *magyar* (11), a *finnugor* (10), a *tudomány* (8), a *nyelv-* és néprokonság (7). A név szerint említésre került személyiségek *Szent István* mellett a régmúlt tudósai: *Julianus barát, Kőrösi Csoma Sándor, Sajnovics János, Gyarmathi Sámuel,* valamint *Kölcsey Ferenc.* Az említett magyarok mellett egy-egy, főképpen irodalmi tevékenységéről ismert finn (*Elias Lönnrot*, a *Kalevala* összeállítója), valamint észt (*Jaan Kross* író) neve hangzott el. A finnugor népek / nyelvek közül a magyaron kívül szintén csak az észt és a finn fordult elő.

3.2. Az észt köztársasági elnök beszéde[8]

Toomas Hendrik Ilves beszédének fő gondolata szerint a kulturális, a nyelvi valamint a biológiai diverzitás az emberiség hosszú távú érdeke, amelynek az érvényesülését a rövid távú érdekek fenyegetik. A beszéd kulcsfogalmai a *kultúra* (32 említés) és a *gazdaság, piac, pénz(ügyek), költségvetés* (25 említés). Mindkét fogalomkör domináns szerepet tölt be a szövegben, szembenállásuk pedig a *nemzet, nemzeti* (21 említés) fennmaradását fenyegeti. Talán nem véletlen, hogy ez a gondolat annak a népnek nevében hangzott el, amely a legkisebb lélekszámú az önálló államisággal rendelkezők között, és amely önállóságát csupán a közelmúltban nyerte el ismét[9]. Bizonyos, hogy az oroszországi kis finnugor népek mindennapjaikban hasonló helyzettel kénytelenek szembesülni. A beszéd gyakori lexikai elemei természetesen a *finnugor* (9 említés) és a *nyelv* (9 említés), továbbá a *globális, globalizáció* (5 említés), a *jövő* (4 említés) és a *válság* (3 említés). Bár a szövegben előfordul a *nyelvész, kutató* (2 említés), de név szerint egyetlen személy sincs kiemelve. Elhangzik viszont néhány épített és nyomtatott kulturális termék neve: A *Lív Ház* és az *Észt Nemzeti Múzeum* egyaránt olyan épületek, amelyek a kulturális örökség megőrzése mellett a jelen szellemi életének szervezőközpontjaiként is működnek. Mellettük egy aktuális, a kongresszust megelőzően megjelent szellemi terméket, az új lív–észt–lett szótárt emeli ki a beszéd.

A név szerint említett finnugor népek, nyelvek spektruma széles: az észtek (10 említés), a *magyar*ok, a *finn*ek és a gyakorlatilag kihalt *liv*ek mellett oroszországi finnugorokról, a szintén nagyon fogyatkozó lélekszámú *hanti*król és *manysi*król is esik szó.

3.3. A finn köztársasági elnök beszéde[10]

Sauli Niinistö beszédének központi gondolata az együttműködés volt. Ennek értelmében a nyelv és a kultúra megőrzése az állam és a társadalmi szervezetek, valamint a beszélők közös feladata, amelyet nemzetközi szintű együttműködésnek is ki kell egészítenie. Az *együttműködés* (7 említés) mellett a szöveg fő lexikai elemei a *nyelv* (18 említés), a *kultúra* (16 említés), a *nemzet, nemzeti* (12 említés). A *jövő* (5 említés) valamivel nagyobb hangsúlyt kapott, mint a *tradíció* és a *hagyomány* (3 említés). Az együttműködést hangsúlyozta az is, hogy neves személyiségek vagy fontos, elkészült alkotások említése helyett szervezetek neve, sőt, név nélkül, a szervezetek státusának említése hangzott el: a *Finn–Orosz Társaság*é és a *finn nem-kormányzati, társadalmi szervezeteké*. Ilyen módon azt sikerült érzékeltetni, hogy az együttműködésben bárki részt vehet, és mindenkire szükség van. A beszéd, mivel Finnország lehetőségeire utalt, illetve Finnország feladataival foglalkozott, a három államalkotó nép mellett a *számi*kat és a *svéd*eket, azaz a finnországi kisebbségeket emelte ki név szerint.

4. Ugyanarról másképpen

A magyar elnök az anyanyelv megőrzésének fontossága mellett a humán tudományokkal foglalkozó szakemberek szerepét hangsúlyozta. Az észt elnök beszéde arra intett, hogy ne feledkezzünk meg a pillanatnyilag haszon nélkülinek tűnő, távlati célokról. A finn elnök pedig a lehető legszélesebb körű együttműködést emelte ki. Voltaképpen a három beszéd is az együttműködés hatékonyságát példázza. Önmagában mindegyik keveset mond, azonban az eltérő nézőpontok és stratégiák együttesen jól kiegészítették egymást. Az önálló államiság nélküli népek képviselői érezhették, hogy nincsenek egyedül, valamint megerősítést kaptak, hogy tevékenységük fontos ügy.

Megemlítendő, hogy Oroszországot legmagasabb rangú állami hivatalnokként az Oroszországi Föderáció kulturális minisztere képviselte, aki szintén beszédet mondott.[11] Természetesen valamennyi elnöki beszéd neki és a küldöttek soraiban ülő, a helyi politikát irányító hivatalnokoknak, illetve voltaképpen az oroszországi politika irányítóinak is szólt, figyelemfelhívó és diplomatikus nyomásgyakorlásként a finnugor népek és nyelvek védelme érdekében. Mindhárom beszéd esszenciája az adott ország saját tapasztalatainak bemutatása volt, amely a kéretlen beavatkozás látszata nélkül, azonban követhető példaként gondolkodtathatta el a hallgatóságot.

Az alábbi táblázat első oszlopa az egyes beszédek kulcsfogalmait tünteti fel, a további oszlopok – amelyek az egyes beszédeket jellemző említések számadatait tartalmazzák – alapján pedig az azonosságok és különbségek követhetők figyelemmel. Minden oszlopban vastagon szedve emeltem ki az egyes beszédek három leggyakoribb fogalmát. Bár ezek között nincs olyan fogalom, amely mindhárom beszédben egyaránt közös lenne, a *nyelv* a magyar és a finn, a *kultúra* pedig a finn és az észt beszédben is dobogós helyen áll. Figyelemreméltó, hogy a *gazdaság* és az *együttműködés* fogalma a magyar

beszédből hiányzik, a finn és az észt beszéd pedig nem sok szót veszteget a *tudós*okra és a *kutató*kra. A finn és az észt beszédben egyaránt fontos és közös fogalom a *jövő* is.

Egy nyelv fennmaradásáról, így a finnugor nyelvekéről is – akár tudatosan, akár ösztönösen – végső soron a nyelvet anyanyelvként használók döntenek. Az elmondottakat végiggondolva azonban elképzelhetőnek tartom, hogy a beszélők ezen döntésében, a nyelvek továbbadásának folyamatában, ha nagyon áttételesen is, de valamilyen mértékben a Világkongresszus léte és tevékenysége pozitív szerepet tölthet be.

1. táblázat
Az elnöki beszédek kulcsfogalmai

	magyar	**észt**	**finn**
nyelv	**35**	9	**18**
magyar/finn/észt	11	10	**18**
nemzet	**14**	**21**	12
kultúra	2	32	16
finnugor	10	9	11
gazdaság	-	**25**	1
jövő	1	5	4
nyelvrokonság, néprokonság	7	1	2
tudomány, kutató	**20**	3	4
globalizáció	1	5	3
együttműködés	-	2	7

Jegyzetek

[1] Hivatalos nyelv a mari, erza, moksa, udmurt és komi, mindegyik abban a köztársaságban, amely az adott népről van elnevezve, tekintettel arra, hogy a terület őshonos lakosságáról van szó.

[2] Bár a kongresszusok elnevezése, továbbá a különböző hivatalos dokumentumok is a *finnugor* megnevezést használják, a szamojéd népeket is képviselik küldöttek, tehát lényegében valamennyi uráli népet magában foglaló szervezetről van szó.

[3] Lásd az előző megjegyzést.

[4] A korábbi kongresszusok dátuma és helyszíne: 1992: Oroszország, Sziktivkár, 1996: Magyarország, Budapest, 2000: Finnország, Helsinki, 2004: Észtország, Tallinn, 2008: Oroszország, Hanti-Manszijszk. A következő pedig 2016: Finnország, Lahti.

[5] Az egyes beszédeket nyilván nem maguk az elnökök írták, hanem hivatásos beszédírók, szakértők, esetleg beszédírók szakértői segítséget felhasználva. Talán az elnökök is módosíthattak a beszéden. Azonban a szerzőség kérdése lényegtelen abból a szempontból, hogy mit közvetít a beszéd a kis finnugor népeket képviselő hallgatóság számára.

[6] Áder János beszéde a Köztársasági Elnöki Hivatal médiatékatárában olvasható: http://www.keh.hu/index.php?submenu=articles&id=1639&details=1&cat=36 (Letöltés ideje: 2013. február 28.)

[7] Sajnálatosan azonban a nyelv- és néprokonság közötti distinkció megemlítése elmaradt.
[8] Toomas Hendrik Ilves beszéde a Világkongresszus honlapján olvasható: http://fucongress.org/VI-kongress/privetstviya/privetstvie-prezidenta-estonii/ (Letöltés ideje: 2013. február 28.)
[9] Az 1918–1940 között fennállt önálló Észtország 1991-ben vált ismét függetlenné.
[10] Sauli Niinistö beszéde a Világkongresszus honlapján olvasható: http://fucongress.org/page/main/2012/10/14/19:31:00/152/privetstvie-prezidenta-finlyandskoy-respubliki/ (Letöltés ideje: 2013. február 28.)
[11] Az orosz elnök szokásosan csak az Oroszországban rendezett Világkongresszusokon vesz részt.

Irodalom

Sallabank, J. 2006. Language policy for endangered languages. In: Austin, P. K., Sallabank, J. (eds) 2006. *Endangered languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 277–290.
Szíj E. 2000. A Finnugor Világkongresszus vázlatos története és legfontosabb dokumentumai. In: Nanofszky Gy. (szerk.) 2000. *Nyelvrokonaink*. Budapest: Teleki László Alapítvány. 367–401.
Zsirai M. 1994: *Finnugor rokonságunk*. Budapest: Trezor Kiadó. 2. kiadás az 1937-ben megjelent első kiadás alapján.

Szabó T. Annamária Ulla

Családi szocializáció multikulturális környezetben

Kulcsszavak: kétnyelvű szocializációs modellek, magyar–francia kétnyelvűség, motivációk és stratégiák, multikulturális környezet, szociolingvisztikai terepmunka

1. Bevezetés

A tanulmány a magyar–francia kétnyelvűség tárgyában végzett vizsgálatok néhány aspektusát kívánja bemutatni: a családon belüli nyelvhasználat és nyelvi szocializáció kérdéséről szól. A vizsgálódás arra irányul, hogy hogyan, milyen stratégiák mentén, mennyire tudatosan valósítható meg a családon belüli nyelvmegtartás, s milyen kétnyelvű szocializációs modelleket alkalmaznak a családok abban a multikulturális környezetben, amelyben élnek.

Emigráns kisebbségi helyzetben a csoportközi kommunikáció normáinak változása a nyelvcsere felé mutat. A nyelvcsere mindig közösségi értelemben használt fogalom, a szinkrón változatok társadalmilag motivált újraelosztását jelenti. Az egyén esetében nyelvvesztésről beszélünk (Gal 1979: 17). Az eddigi vizsgálatok alapján kirajzolódó átmeneti nyelvi állapotot, az általam is vizsgált emigráns nyelvi kontinuumot, a Gonzo–Saltarelli-modell mutatja be (Bartha 1995: 43). E modell szerint már az emigráns kétnyelvű beszélők első nemzedékének nyelvhasználatában megkezdődik, megmutatkozik az „elhalványulás", „fakulás" folyamata, a nyelv egyszerűsödése, a nyelvvesztés. Az általam vizsgált családokban is úgy alakult, hogy a második nemzedék által elsajátított nyelv már ez az emigráns nyelv lett. A második nemzedékben vannak, akik gyermekkorban ugyan magas szinten elsajátították, folyékonyan beszélték L_1-et, és a nyelvi szocializáció későbbi szakaszaiban, az életkor előrehaladtával, a szűkülő nyelvhasználati színterek miatt látványosan gyermeknyelvi szinten rekednek meg L_1 nyelvi képességeik. A hiányos nyelvelsajátítás a szülői nyelvvesztés következménye is lehet: sokan már gyermekkorukban sem sajátították el „tökéletesen" az L_1 nyelvet a szülői nyelvfelejtés, hiányos nyelvi szocializáció eredményeként, így ebbeli készségeik soha nem fejlődhettek ki tökéletesen. Az emigráns L_1 nyelvvesztés tehát a nyelvfelejtés, a hiányos elsajátítás, és főként az L_2 intenzív befolyásának következtében jelenik meg. Ennek végeredménye, hogy az egyén részlegesen vagy teljesen elveszti L_1 nyelvi képességeit és készségeit. A harmadik nemzedékre pedig általában olyan mértékű nyelvi egyszerűsödés megy végbe, mely újrarendeződő nyelvi struktúrákhoz és közösségi nyelvcseréhez és egyéni nyelvvesztéshez vezet. A kétnyelvűség-szakirodalom a nyelvvesztést kétféle szempontból is vizsgálja: ez alapján funkcionális és strukturális nyelvvesztést különböztet meg (Bartha 1995: 42–46). A továbbiakban az L_1 nyelv használatának, a nyelvi szocializáció során végbemenő mennyiségi visszaszorulásának okait járom körül.

2. Az anyaggyűjtés

Az anyaggyűjtés 2006 és 2010 között zajlott Franciaországban, Párizsban és környékén, az Île-de-France-on élő első és másodgenerációs magyarok körében: közel 130 fő nyelvhasználatáról kaphatunk képet a 32 családdal készült felmérésből. Az anyaggyűjtés gerincét a 75 kérdésből álló nyelvhasználati kérdőív adja, melyet irányított beszélgetések formájában kérdeztem ki 32 családban: az interjúkban 32 szülő, 16 másodgenerációs felnőtt adatközlő és 14 gyermek vett részt. A gyűjtés fő célja minél gazdagabb módszertani repertoárral dolgozva, minél árnyaltabb képet kapni a franciaországi magyarok nyelvi helyzetéről. Továbbá szociolingvisztikai alapról indulva, egyéb tudományterületek módszertanát is felhasználva névtani, szociológiai stb. jellegű kutatásokat is elvégezni.

3. Válaszok, eredmények

A továbbiakban a bevezetésben megfogalmazott kérdéssel kapcsolatos kutatási eredményeket ismertetem, az identitásalakító tényezőkkel azonban más tanulmányokban foglalkozom részletesen (Szabó T. 2012a, b). Alább azt mutatom be, hogy hogyan, milyen stratégiák mentén, mennyire tudatosan valósítható meg a családon belüli nyelvmegtartás, s azt is, hogy milyen kétnyelvű szocializációs modelleket alkalmaznak a családok abban a multikulturális környezetben, amelyben élnek. Mi ösztönözheti, motiválhatja a másodgenerációt abban, hogy magyarul tanuljon? A gimnázium végén plusz pontért (választható tárgyként) letehető magyar érettségi első helyen van ezen a listán, de már jóval fiatalabb életkorban lényeges, a szülők támogató magatartása mellett, a magyar rokonság, és talán még ennél is fontosabb a kortárscsoport, az egykorú magyarországi unokatestvérek, barátok, kortárscsoport szerepe. Szülői részről a következetesség, a magyar anyanyelvű gyermekfelügyelők alkalmazása, a megfelelő motiválás és a kétnyelvűség értékesként való beállítása, tudatosítása is kiemelten fontos.

A magyar nyelv nyilvános használata azonban a franciaországi közösségi színtereken nagymértékben korlátozott (vizsgált színterek: a Párizsi Magyar Intézet, a Párizsi Magyar Katolikus Misszió, a *Mardis hongrois de Paris* nevű civil szervezet rendezvényei). Az elmúlt két évtized alatt megjelenő virtuális nyelvhasználati színterek, valamint Magyarország politikai berendezkedésének és külkapcsolatainak gyökeres megváltozása azonban új vizsgálati tárgy bevonását teszi szükségessé a kétnyelvűség-kutatásokban, nevezetesen az interneten keresztül történő intenzív kapcsolattartási lehetőség szerepét a nyelvvesztés megállításában, a nyelvmegőrzés elősegítésében.

A vizsgálatban szereplő harminckét család 90%-a középosztálybeli, értelmiségi család, ami azt jelenti, hogy elvi (anyagi) lehetőségeik megvannak a magyar nyelv és identitás megőrzésére. A kutatásban részt vevő családok közül kilenc endogám (magyar–magyar párú), huszonhárom pedig exogám (francia édesapa–magyar édesanya: 18 család, magyar édesapa–francia édesanya: 3 család, magyar–francia másodgenerációs szülő és francia szülő: 2 család). Fontos tényező a két nyelv családon belüli presztízse, mert a vegyes házasságok siettethetik az asszimilációt és a nyelvcserét. A magyar nyelv mennyiségi visszaszorulása a második generációs francia–magyar kétnyelvű beszélők funkcionális magyar nyelvvesztését mutatja. Még családon belül is korlátozott

nyelvhasználati színtereken zajlik a magyar nyelvű kommunikáció, hiszen a testvérek az egymás közötti kommunikációban szinte mindig a domináns francia nyelvet részesítik előnyben a magyarral szemben. A szülőkkel még előfordul, hogy magyarul érintkeznek a második generáció tagjai, de ez jórészt passzív módon valósul meg: a gyermek franciául válaszol a hozzá magyarul beszélő szülőnek.

Bartha Csilla szociolingvisztikai esettanulmányokon keresztül mutatja be azt a megfigyelést, miszerint a nyelvcsere és a vegyes házasságok szoros összefüggésben állnak egymással a bevándorló közösségekben (Bartha 1999: 141). Magyar édesapa–francia édesanya esetén szinte törvényszerű, hogy a gyermekek nem vagy nem jól beszélnek magyarul. Beszélgettem erről a párizsi magyar gyermekfoglalkozások egyik vezetőjével is, aki megerősítette a fenti észrevételt:

> Nem láttam még olyan kisgyereket (…), akinek meg fog maradni felnőtt korára a magyar nyelv mint egy második..vagy mint egy anyanyelv, úgy hogy a papa magyar. Az más kérdés, hogy ért, de már nem beszél. (FM17)

A francia édesapa–magyar édesanya típusú családokban a magyar nők mindenütt jól tudnak franciául. Figyelemreméltó kérdés az is, hogy a francia édesapa tud-e, és ha igen, akkor mennyire tud magyarul. Továbbá fontos a tágabb „francia család", a nagyszülők attitűdje is. A magyar–magyar párú családokban a szülők közötti kommunikáció nagyrészt magyarul zajlik. A második generáció tagjai egymás között elkerülhetetlen, hogy franciára váltanak, ha iskolára, tanulásra kerül a szó. A magyar ott maradt meg a „mindennapok" nyelvének a szülőkkel való kommunikációban, ahol akkor is, ha a gyermek franciául kérdezett, a szülők (1) továbbra is csak magyarul voltak hajlandóak válaszolni; (2) vagy nem is voltak hajlandóak így válaszolni, csak ha a gyermek magyarul kérdezett; (3) nem tudnak annyira jól franciául, így természetesebb és kényelmesebb számunkra a magyar otthoni használata. A nagy veszély az, ha már a szülőknek is az az egyszerűbb, ha franciául beszélik meg még a napi teendőket is, illetve a gyermekükkel vagy a magyar házastársukkal akarják gyakorolni a franciát.

A családon belüli kétnyelvű szocializációs modellek közül különböző modellekkel találkozunk a másod-, harmadgenerációsok beszélőinek nyelvi szocializációját vizsgálva. Gyakori esetnek számít a modellek váltogatása. Így például a gyermek óvodába kerülése után még a magyar édesanya is a domináns francia nyelvet kezdi használni, nehogy a gyermeke hátrányba kerüljön hiányos franciatudása miatt, ahelyett hogy az egyre jobban háttérbe szoruló magyar nyelvet erősítené. Fontos kérdés az is, hogy melyik szülő a magyar anyanyelvű, hiszen a kisgyermekekkel általában az édesanya marad otthon, így ha ő magyar, akkor a gyermekeknek nagyobb esélye van a magyar nyelv korai elsajátítására, ámbár erre ellenpéldával is szolgálhatunk (2FM7), illetve sokat segít a magyar anyanyelvű gyerekvigyázók, dadák, bébiszitterek alkalmazása. Franciaországban a magyar szülők (és általában a kétnyelvű családok) helyzete a nyelvmegőrzés szempontjából nem könnyű, mert (ugyan az elvi lehetőség civil keretek között adott a kisebbségi nyelvek tanulására) a többségi társadalom állásfoglalása nem egyértelműen pozitív a kétnyelvűséggel kapcsolatban:

> Nem biztos, mert mondjuk egy Franciaországban, ahol, azért a külföldieket annyira nem szeretik, létezik némi kis idegenkedés... meg előítélet meg minden,

> nem egyértelmű, hogy az ember ezt [a kétnyelvűséget] egy értéknövelő tényezőként éli meg, viszont próbálom úgy beállítani [a gyerekeimnek] , hogy szerencsétek van. (CS15, FM15)

A klasszikus kétnyelvű szocializációs modellek a szülők által alkalmazott kommunikatív stratégiák szerint különíthetők el. Ezek alapján a következő modellek fordultak elő az általam vizsgált családokban: a Ronjat-féle, a Fantini-féle és a Haugen-féle család modellje (Bartha 1999: 168–176, Kiss 1995: 229–231).

3.1. A Ronjat-féle család

Ez a modell főként a vegyes házasságokra jellemző: a szülők következetesen különböző anyanyelvükön beszélnek a gyermekhez, viszont az egyik szülő nyelve azonos a környezet nyelvével. Ez a nyelv tehát mindenképpen dominánsabban lesz jelen a gyermek életében, amint közösségbe kerül. Ezt némileg ellensúlyozhatja, hogy a nem domináns nyelvet nemcsak az egyik szülő, hanem egy gondozó, magyar nyelvterületről hívott gyerekfelügyeletet vállaló fiatal is beszéli. A két nyelv között gyakran funkció- és regisztermegoszlás is kialakulhat: az iskola, és így a szaktudás nyelve a környezet nyelve lesz; míg a másik nyelvhez inkább érzelmi kötődés társulhat. Kezdetben 21 család próbálta az „egy személy–egy nyelv” elvét követni az elsődleges nyelvi szocializáció során. Mindkét szülő a saját anyanyelvén szólt a gyermekhez/gyermekekhez. A párhuzamos kétnyelvű elsőnyelvi nyelvelsajátítás, azaz a BFLA (Bilingual First Language Acquisition) azonban nem minden családban volt sikeres, hiszen ez számos tényező függvénye (De Houwer 2009: 86–149). Főleg azokban a vegyes házasságokban történt meg viszonylag korán a franciára váltás, ahol az édesapa a magyar (CS5, CS24). Itt már a korai gyermekévekben felborult a Ronjat-modell „egy személy–egy nyelv” egyensúlya, és nem is állt vissza. Amikor a szülő úgy tapasztalja, hogy a gyermek nem érti őt, nem érti a nyelvet, amin beszél hozzá, akkor két út kínálkozik: vagy még nagyobb erőfeszítés árán ragaszkodik az anyanyelvéhez, vagy nyelvet vált. Eleinte valóban jobban működött a Ronjat-modell azokban a vegyes házasságokban, ahol az édesanya volt a magyar. Néhány családban (CS6, CS7, CS13, CS16, CS25, CS28) azonban akkor, amikor az első gyermek francia gyerekközösségbe került, az édesanyák teljesen következetlenül elkezdték váltogatni a magyart és a franciát. Hasonló tapasztalatokról számol be a felső-ausztriai magyarok körében végzett kutatásai alapján Zelliger Erzsébet is (Zelliger 2012: 66).

Ahol következetesen alkalmazták a Ronjat-modellt az elsődleges nyelvi szocializáció során, mint a fentiekben láthattuk, ott sem mindenütt maradt meg mindvégig dominánsan a magyar a magyar szülő és gyermeke kommunikációjának közös nyelveként. Azokban a családokban, ahol a kamaszok vagy fiatal felnőttek már a második nemzedék tagjai, tanulmányozhattam a nyelvi szocializáció további alakulását: (1) Volt olyan család, ahol mindvégig megmaradt a magyar–francia párhuzamos használata. Itt is főleg a „mindennapok” nyelveként szerepel a magyar, de a munkáról, iskoláról franciául (is) beszélnek. (2) Van, ahol a serdülőkor végére, felnőttkor kezdetére fokozatosan visszaállt a magyar nyelvű kommunikáció a szülő és a gyermek között, és ismét a magyar lett köztük a domináns nyelv. (3) De olyan család is van, ahol visszafordíthatatlan lett a

folyamat, és a szülő magyarul kérdez, gyermeke pedig franciául válaszol neki. A felsorolt esetek nemcsak a vegyes házasságokban, hanem a magyar–magyar párú szülőknél is előfordulnak.

3.2. A Haugen-féle család

Az emigráns kétnyelvűségre általában ez a modell a jellemző. A szülők anyanyelve azonos, de eltér a külső környezet nyelvétől. Jellemző a nyelvi szocializációra, hogy a gyermek nem teljesen párhuzamosan sajátítja el a két nyelvet, csak a többségi gyermekközösségbe kerülve találkozik intenzívebben a többségi társadalom nyelvével. „Egy kisebbségi nyelv megtartásában mindenkor jelentős szerep hárul a családra is, ha azonban a család e kisebbségi környezettől elszigetelten él, rendkívüli erőfeszítésekre van szükség az otthon nyelvének a megtartásához" (Bartha 1999: 171–172). A tudatos szülői döntés és a következetesség kulcsfontosságú:

> Nálunk ez alapvető kikötés volt már a legelején, hogy mi csak magyarul fogunk a gyerekekkel beszélni, merthát ugye hogy itt születtek, úgyis mindenki franciául beszél, legalább mi beszéljünk velük magyarul, mert ez az anyanyelvünk meg így a családnyelvünk is, gyakorlatilag ezáltal, hogy mind a ketten magyarok vagyunk. (CS19, FM19)

Az általam vizsgált magyar–magyar párú családokban a nyelvi szocializáció során a Haugen-féle (emigráns) nyelvi modellt követték a szülők általában addig, míg az első gyermek óvodába, iskolába, francia egynyelvű gyermekközösségbe kerül. Ha a szülő ekkor nem maradt következetesen a magyarnál, a gyermek magyar nyelvtudása látványosan visszaesett, az értés szintjén rekedt meg. A produkció szintjén gyermeknyelvire szorult vissza. Később (a kamaszkor végére) visszatérhettek közös családi nyelvként a magyar nyelvhez, ekkorra kialakulhatott a balansz kétnyelvűség és vele párhuzamosan a szilárd(abb) identitás.

A családon belüli nyelvi szocializáció vizsgálatakor figyelembe kell venni azt is, hogy a szülők mikor (milyen hosszú ideje és hány évesen), milyen okokból kerültek Franciaországba, és mennyire tudják/tudták tartani a kapcsolatot az otthon maradt családtagokkal; hiszen a nyelvmegőrzés vagy a nyelvfeladás mozgatórugói, főbb indítékai ezen szempontok mentén ragadhatók meg igazán markánsan. Egyfelől ma jóval könnyebb a kapcsolattartás a magyar nyelvterület felé Franciaországból, mint az 1990-es évek előtt, másfelől pontosan a nehézségek miatt nagyobb volt az összetartás, a nyelvmegőrzés igénye, félelme, vágya a politikai emigránsok között, mint ma a gazdasági okokból (meghatározhatatlan időtartamra) kitelepültek körében. Ma inkább szinte mindenki az otthoniakkal ápol intenzívebb kapcsolatot, mintsem a párizsi magyarokkal. (Erről a változásról több interjúalany is beszámolt.) Magyar–magyar szülőpáros van a következő családokban: CS1, CS2, CS11, CS19, CS22, CS23, CS29, CS30, CS31. Vannak olyan családok, ahol a férj és a feleség együtt érkezett annak idején Franciaországba (például CS22 egy vajdasági, CS23 egy magyarországi, CS29 és CS31 egy erdélyi házaspár családját jelöli), mások külön-külön kerültek oda, és csak ott találkoztak; olyanok is akadnak, akik kifejezetten házastársuk miatt települtek ki a megismerkedésük után.

Amit a Ronjat-modellnél megállapíthattam a nyelvvesztésről, ennél a modellnél is igaz: hiába beszélnek a szülők magyarul, a gyermekek egymás között franciául fognak beszélni, és – ha iskolai, szakmai kérdésekre kerül a szó – a szülőkkel való kommunikáció nyelve is a francia. A vizsgálatban nem szerepel olyan magyar–magyar család, ahol a felnőtt testvérek egymással dominánsan ne franciául beszélnének.

3.3. A Fantini-féle család

„A különböző anyanyelvű szülők otthon mindketten a többségitől eltérő nyelvet használják, noha egyikük anyanyelve a többségi környezeti nyelv" (Bartha 1999: 171). A gyermek otthonán kívül, természetes körülmények vagy intézményi keretek között (óvoda, iskola) fogja elsajátítani ezt a másik „környezetnyelvet". Mindössze egyetlen példát tudok hozni erre a modellre a korpuszból: 2FM10 családját (CS26). Az édesanya magyar, az édesapa pedig dél-franciaországi kétnyelvű: francia és okszitán anyanyelvű. Adatközlőm olyan nyelvi környezetben nőtt fel, amely sokkal toleránsabb a kisebbségi (pl. okszitán) nyelvekkel szemben, mint Franciaország más vidékein. Ma már ő is Párizsban él, úgyhogy tapasztalhatja a különbséget.

4. Összegzés

Mindezek alapján világosan látható, hogy a második nemzedékben felgyorsult nyelvvesztés együtt jár egy erős kultúravesztéssel, asszimilációs folyamattal, beolvadással a domináns francia kultúrába, mely megjósolható, hogy a negyedik nemzedékre teljes egészében be fog következni.

Irodalom

Bartha Cs. 1995. Nyelvcsere, nyelvvesztés: szempontok az emigráns kétnyelvűség vizsgálatához. In: Kassai I. (szerk.) 1995. *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat.* Budapest: Az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya. 37–47.

Bartha Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Gal, S. 1979. *Lanuage Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria.* New York – San Francisco – London: Academic Press.

De Houwer, A. 2009. *Bilingual First Language Acquisition.* Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters. Textbooks.

Kiss J. 1995. *Társadalom és nyelvhasználat.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szabó T. A. 2012a. Identitástudat kisebbségben a Kárpát-medencén innen is túl. In: Hires-László K., Karmacsi Z., Márku A. (szerk.) 2012. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban.* A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Budapest–Beregszász: Tinta Könyvkiadó–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete. 235–244.

Szabó T., A. 2012b. Studies about French–Hungarian bilingual identity. In: Bárdosi V. (főszerk.) 2012. *Tanulmányok. Nyelvtudományi Doktori Iskola.* (Asteriskos 1.) Budapest: ELTE BTK. 337–350.

Zelliger E. 2012. *A magyar nyelv használata a felső-ausztriai magyar diaszpóra körében.* Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Szilvási Zsuzsanna

Közös északi nyelvpolitika

Kulcsszavak: nyelvpolitikai együttműködés, többnyelvűség, szomszéd nyelvek, nordikus szemlélet és tankönyv

1. Bevezetés

Az észak-európai államok összetartása kulturális, gazdasági és politikai téren egyedülállónak mondható Európában. Földrajzi szempontból a legegyértelműbb a kötődés, de a legmeghatározóbb kapcsolat történelmük terén figyelhető meg, hiszen egészen a XX. század elejéig a mai észak-európai államok különféle politikai-jogi formációkban „éltek együtt", amelyeket az aktuális hatalmi viszonyok határoztak meg (vö. Kan 1976, Stenersen–Libæk 2003). A skandináv országok történelme nem választható el egymástól, sorsuk nagyon szorosan összefonódott, és mindez természetesen hatással volt a Skandináviában beszélt nyelvek alakulására is.

2. Az északi együttműködés és legfőbb fórumai

Az észak-európai államok és területek együttműködése a legkülönbözőbb témákban szoros és intenzív. A résztvevők: öt állam, Dánia, Izland, Finnország, Norvégia, Svédország és a három autonóm terület, Grönland, a Färöi-szigetek és Åland. Együttműködésük legfőbb hivatalos szervei az Északi Tanács *(Nordisk råd)* és az Északi Minisztertanács *(Nordisk ministerråd).*

Az Északi Tanács 1952 óta az egyes résztvevő tagállamok választott parlamenti képviselőiből áll össze. Programjai között a kulturális, oktatási és kutatási kérdések magas prioritást élveznek. A tanács szerint tovább kell erősíteni a kultúra területén történő együttműködéseket, ebben a nyelvnek, nyelvi megértésnek nagyon fontos szerepe van. Éppen ezért terveiben a nyelvpolitikai kérdések központi szerepet töltenek be (l. Om Nordisk råd).

Az Északi Minisztertanács az északi államok kormányainak együttműködési szerve, amely javaslatokat terjeszt be az Északi Tanács üléseire, továbbfejleszti a tanács javaslatait, jelentéseket készít annak a tevékenységek eredményeiről, és mindenekelőtt irányítja a különféle témákban a munkát (l. Om Nordisk ministerråd). Minisztertanács működik a legkülönfélébb területeken, ezek közül témánk szempontjából a kulturális, valamint az oktatási és kutatási kérdésekkel foglalkozó minisztertanács tevékenységének van különös jelentősége. Ez utóbbi az iskola, a felsőbb szintű oktatás, a felnőttoktatás, a kutatás, valamint a nyelvi együttműködés területein tevékenykedik. Az Északi Minisztertanács költségvetésének csaknem 25%-át az északi oktatási és kutatási

együttműködésre fordítják (vö. Nordiska ministerrådet Planer och budget 2011: 14); ebből is jól látható, hogy milyen fontos pozíciót foglal el ez a terület.

3. Északi nyelvi együttműködés

Az észak-európai államok közötti hasonlóságokon, egyezéseken alapuló lehetőséget már sok évvel ezelőtt felismerték, és az idők folyamán egyre több területen egyre intenzívebb együttműködéseket alakítottak ki. Ennek egyik eleme a nyelvi együttműködés.

Az északi országok közötti nyelvi együttműködésnek az első lépése az 1987-ben életbe lépett nyelvi egyezmény volt *(Den nordiske språkkonvensjon)* Dánia, Finnország, Izland, Norvégia és Svédország között, amelynek legfőbb célkitűzése az volt, hogy ezen országok állampolgárainak joguk legyen anyanyelvük használatára egy másik északi országban, annak hatóságaival való szóbeli és írásbeli érintkezésben, elsősorban a szociális ügyek és az egészségügy, valamint az oktatásügy területén, illetve a munkaügyi központokkal és a rendőrséggel történő kommunikációban (l. Språkkonvensjonen).

Az északi államok nyelvi együttműködésének a legfőbb fóruma ma az Észak Nyelvi Tanácsa *(Nordens språkråd),* amelynek tevékenysége alapvetően az internordikus nyelvi megértés és nyelvtudás ösztönzésére, az északi nyelvi közösség erősítésére, nyelveinek jobb megismerésére irányul. Ezen túlmenően törekszik arra, hogy az északi államokban demokratikus nyelvpolitikát folytassanak. A nyelvi tanács tehet saját javaslatokat, és támogatást is adhat a célkitűzéseivel összhangban álló tevékenységekhez, intézkedésekhez. Ezeknek azokhoz a prioritásokhoz kell igazodniuk, amelyeket a minisztertanács stratégiai és cselekvési terveiben megfogalmaznak.

3.1. A *Nyilatkozat az északi nyelvpolitikáról* című dokumentum megszületése

Az akkori dán oktatási miniszter szerint az északi kormányok nyelvi nyilatkozata „a legnagyobb nyelvpolitikai esemény, ami a második világháború után történt.”[1] (l. Språknemndene i Norden – Felles nordisk språkpolitikk). Valóban különösen fontos elhatározásról beszélhetünk, hiszen egy olyan dokumentum született meg, amelyet az aláírók egy hosszútávú és hatékony nyelvpolitika alapjaként fogadnak el, annak ellenére, hogy a deklaráció jogilag nem kötelez. Az államok miniszterei a nyilatkozat aláírásával kötelezik magukat a megfogalmazott célok megvalósítására.

A nyilatkozatot az északi országok oktatási miniszterei 2006. november 1-jén fogadták el. A lépést mindenekelőtt az motiválta, hogy az északi nyelvek nagyobb nyilvánosságot kapjanak, a szomszédos országok nyelveinek iskolai oktatását erősítsék, ezenfelül a különféle északi nyelvek szótárainak szerkesztését és kiadását ösztönözzék.

A dokumentum a bevezetőben tisztázza, hogy „észak nyelvei” alatt valamennyi résztvevő állam, illetve terület (Dánia, Finnország, Izland, Norvégia, Svédország, a Feröer-szigetek, Grönland és Åland) hivatalos nyelvei mellett azok kisebbségi nyelveit is értik (tehát a dán, finn, färöi, izlandi, norvég, svéd nyelveken kívül a számi nyelveket, a grönlandit, a különféle finn változatokat, a romani változatait, a jiddist, a németet és a különböző jelnyelveket is). Ez is jelzi, hogy a nyilatkozat elfogadásával demokratikus – és példaértékű – nyelvpolitikát kívánnak megvalósítani a soknyelvű északon

(Deklaration om nordisk språkpolitik 2006: 2). Az aláírók a soknyelvűséget nagy értéknek tekintik, ami elengedhetetlen az ismeretszerzéshez, alkotáshoz és természetesen a nemzetközi kapcsolatokhoz. Ennek az értéknek a megtartásához azonban hosszútávú és hatékony nyelvpolitika és nyelvstratégia kidolgozására van szükség. Véleményem szerint a megszületett nyilatkozat fontos lépés lehet ebben a folyamatban.

A nyilatkozat az alábbi célokat és jogokat fogalmazza meg.

A) Célkitűzések:

- az északi államokban élő minden lakos tudjon olvasni és írni az(ok)on a nyelv(ek)en, amely(ek) lakóhelyén közösségalkotóként használatos(ak);
- az északi államokban élő minden lakos tudjon egymással kommunikálni mindenekelőtt valamely skandináv nyelven;
- az északi államokban élő minden lakos rendelkezzen legalább alapvető ismeretekkel az északi terület nyelvi jogairól, valamint az északi nyelvi helyzetről;
- az északi államokban élő minden lakos rendelkezzen legalább egy nemzetközi szempontból jelentős nyelvből viszonylag jó, ezenfelül egy idegen nyelvből jó nyelvtudással;
- az északi államokban élő minden lakosnak legyenek általános ismeretei a nyelvről és annak funkcióiról.

Ezek a célkitűzések az északi államokban élő emberektől nagyfokú toleranciát kívánnak a nyelvi sokszínűség tekintetében, hiszen nemcsak nemzetközi jelentőségű nyelvek ismeretét, hanem egymás anyanyelvének és az országaikban élő kisebbségek nyelvének tiszteletét, esetenként ismeretét is elvárják. Mindezen felül az embereknek a régió nyelvi helyzetét és annak jogi keretét is meg kell ismerniük.

B) A fentebb ismertetett célok a következő jogokra épülnek:

- az északi államokban élő valamennyi lakosnak joga van egy közösségalkotó nyelv[2] elsajátításához szóban és írásban olyan szinten, hogy részt tudjon venni a társadalmi életben;
- az északi államokban élő valamennyi lakosnak joga van egy skandináv nyelvnek, valamint a többi skandináv nyelv megértésének elsajátításához, hogy képes legyen az északi nyelvi közösségben való részvételre;
- az északi államokban élő valamennyi lakosnak joga van nemzetközi fontosságú nyelvek elsajátításához, hogy a nemzetközi élet alakulásában részt tudjon venni;
- az északi államokban élő valamennyi lakosnak joga van anyanyelvének és nemzeti kisebbségi nyelvének megőrzéséhez és fejlesztéséhez.

A fentebb közölt alapvető jogok és általános célkitűzések alapján négy fő téma köré csoportosítva határozták meg a résztvevők a közös északi nyelvpolitika konkrét együttműködési pontjait, teendőit:

1. Nyelvi megértés és nyelvismeret

A célok elérése érdekében erősíteni kell a szomszédos nyelvek iskolai nyelvoktatását, a skandináv nyelvek oktatását mind segéd-, mind pedig idegen nyelvként. Továbbá lehetővé kell tenni a skandináv államokban használt nyelveken megjelenő könyvekhez, ezeken a nyelveken készült filmekhez és TV-műsorokhoz való egyszerű hozzáférést, támogatni kell az egyes északi nyelvek párosításában a különféle formátumú szótárak készítését és megjelenését, a többnyelvű adatbankok, keresőprogramok és fordítóprogramok fejlesztését.

2. Nyelvi párhuzamosság

Ez alatt a fogalom alatt több nyelv párhuzamos használatát, megjelenését értik bizonyos területeken. Az egyezmény nemcsak az egyes skandináv államokban használt nyelvek, hanem az angol és az északi nyelvek párhuzamosságáról is nyilatkozik. A cél az, hogy a tudományos eredményeket az angol mellett az északi nyelveken is közzétegyék, amihez át kell alakítani a szaknyelvi oktatást úgy, hogy abban az északi nyelvek is ugyanolyan helyet kapjanak, mint az angol. Az egyetemeknek, főiskoláknak nagy feladata van e téren: a nyelvválasztásra, nyelvi párhuzamosságra vonatkozóan hosszútávú stratégiákat, valamint a korpusztervezés területén saját terminológiákat kell kidolgozniuk.

3. Többnyelvűség

Az északi országok soknyelvűek, az északi államokban élők nagy része pedig többnyelvű, ugyanis valamennyi résztvevő országban kisebb-nagyobb számban élnek különböző nemzeti, etnikai, valamint bevándorló kisebbségek. (Ez a pont elsősorban azokra a személyekre vonatkozik, akiknek valamely elismert kisebbségi nyelv az anyanyelvük, amelynek a fennmaradásáért és fejlődéséért az északi nyelvpolitika felelősséget kíván vállalni, és erre ösztönzi a résztvevő államokat.)

4. Észak mint nyelvi szempontból példamutató régió

Az északi együttműködés demokratikus elvek szerint működik és alapvetően államilag finanszírozott. Az északi nyelvi közösséget meg kívánják őrizni az érintett országok és területek, ezt a legegyértelműbben a 2006-ban elfogadott közös nyelvi nyilatkozat bizonyítja. Ezenfelül úgy gondolják, hogy ez az északi modell követendő példaként szolgálhat más régiók számára.

3.2. Egy nordikus tankönyvprojekt – *Nordens språk med røtter og føtter*

A fenti nordikus tankönyvprojekt az Északi Minisztertanács nyelvpolitikai szakcsoportjának kezdeményezésére született meg. A cél egy északi nyelvtörténeti tananyag kidolgozása volt középiskolások számára, amiben valamely északi nyelvet anyanyelvként, illetve idegen nyelvként oktató tanárok vettek részt. A tananyag segítségével a fiatalokat kívánják megismertetni nyelvük jelentőségével, valamint azzal a ténnyel, hogy az észak-európai régió egy különleges kulturális és nyelvi közösség. Ezzel a szerzők a fiatalok körében egy közös nordikus szemlélet kialakítását célozták meg, amely az anyanyelvoktatásban is erőteljesebb nyelvi szemléletet alapoz meg. Az

anyag hét fő fejezetből áll, az egyes fejezetek különböző aspektusból közelítik meg az északi nyelveket: tartalmaz nyelvtörténeti, az észak-európai régió nyelvi sokszínűségéről szóló, a térség dialektusait tárgyaló, az egyes nyelvek modern kori változásait, valamint az angol nyelv hatásait bemutató írásokat.[3]

3.3. Egyéb nyelvi együttműködési fórumok és újabb lépések

Az északi országok rendszeresen rendeznek a régió nyelvi kérdéseivel foglalkozó konferenciákat, szimpóziumokat, amelyeken elsősorban nyelvpolitikai, lexikológiai, lexikográfiai kérdéseket vitatnak meg. Az adott évi konferencia előadásait és az éppen aktuális témákról szóló írásokat közli az északi nyelvi tanácsok évente megjelenő kötete, a *Språk i Norden*.

Az északi nyelvpolitikai együttműködés és a deklaráció célkitűzéseinek segítésére elkészült egy (a két norvég változatot is beleértve) kilencnyelvű északi szólista is, amelyben a számi (északi számi) nyelv is szerepel. Ez a lista *(Nordisk möteordlista)* nagymértékben megkönnyíti az északi nyelveket párhuzamosan, egyidejűleg megismerni vagy tanulni szándékozók dolgát. Hiányossága azonban, hogy csak a legnagyobb és legelerjedtebb, Norvégiában, Svédországban és Finnországban is beszélt számi nyelvet vették fel a listára.

Mindezeken túl az 1987-ben hatályba lépett nyelvi egyezmény hatáskörének a számi, färöi és grönlandi nyelvekre történő kiterjesztésén is dolgoznak a résztvevők. Ezen lépés megtételével nemcsak a skandináv nyelvek, illetve a finn nyelv anyanyelvi beszélői, hanem az északi területeken élő őslakos számi kisebbség is ugyanolyan nyelvhasználati joggal rendelkezne az egyezményben meghatározott helyzetekben.

4. Összegzés

Az északi országok nyelvi-nyelvpolitikai téren történő kooperációjának eddigi lépései egy nagyon pozitív, az európai elvekkel összhangban álló többnyelvűséget, a kisebbségi és a szomszéd nyelvek jobb megismerését és használatát támogató folyamatnak a kezdetét jelenthetik. Természetesen a célkitűzések megfogalmazása és az eddig megtett lépések értékesek, azonban azok megvalósításához még további intézkedések szükségesek, mindenekelőtt a lakosság hozzáállását, valamint a kivitelezéshez elengedhetetlen személyi és tárgyi feltételeket illetően. A résztvevő államok szándéka azonban egyértelmű. Ez látszik többek között azon is, hogy rendszeresen szerveznek konferenciákat a témában, nyelvi kurzusokat kínálnak, projekteket és programokat állítanak össze, és nem utolsó sorban a minisztertanács költségvetési keretének jelentős hányadát ilyen célokra fordítják.

Jegyzetek

[1] „Den største språkpolitiske begivenhet som har funnet sted etter annen verdenskrig."

[2] A dokumentum ebbe a kategóriába sorolja a dánt, a finnt, a färöit, az izlandit, a norvégot (a bokmålt és a nynorskot), a svédet, a számi különböző változatait és a grönlandit.

[3] Interneten a következő címen érhető el az anyag: www.norden.org/sv/publikationer/publikationer/2004-009/at_download/publicationfile.

Irodalom

Kan, A. Sz. 1976. *A skandináv országok története.* Budapest: Kossuth Kiadó.
Stenersen, Ø., Libæk, I. 2003. *Die Geschichte Norwegens von der Eiszeit bis heute.* Lysaker: Dinamo Forlag.

Források

Deklaration om nordisk språkpolitik.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/dok/regpubl/stmeld/20022003/Stmeld-nr-36-20 (2009.10.20.)
Nordiska ministerrådet Planer och budget 2011.
http://www.norden.org/no/publikasjoner/publikasjoner/2010-778 (2012.01.08.)
Om Nordisk ministerråd.
http://www.norden.org/no/nordisk-minsterraad/om-nordisk-ministerraad (2012.12.11.)
Om Nordisk råd.
http://www.norden.org/no/nordisk-raad/om-nordisk-raad (2012.12.11.)
Språkkonvensjonen.
http://www.norden.org/no/om-samarbeidet/avtaler/avtaler/spraak/spraakkonvensjonen (2012.12.11.)
Språknemndene i Norden-Felles nordisk språkpolitikk.
http://ww.nordisk-sprakrad.no/aktuelt.htm (2011.11.20.)

Outi Tánczos

A kisebbségi nyelvi identitás kifejezései orosz-karjalai, udmurt és erdélyi magyar újságokban

Kulcsszavak: magyar nyelv, karjalai nyelv, kisebbség, identitás, médiaszövegek

1. Bevezetés

A kisebbségi nyelvek megőrzésében gyakran nagy hangsúlyt fektetünk a saját nyelvű médiára. Úgy tekintünk rá, mint a nyelv használhatóságának a jelére, nyelv- és közösségfenntartó eszközre. Ebben a cikkben azt szeretném megvizsgálni, hogy egy nyelvi kisebbség nyelvi identitása hogyan nyilvánul meg saját nyelvű újságszövegeiben, továbbá azt, hogy ezek a megnyilvánulások milyen hatással lehetnek a nyelv megmaradására és a nyelvcserére. Három különböző nyelvközösség újságjaival kapcsolatban teszek néhány észrevételt. Kutatásom a doktori disszertációm része.

Három finnugor, kisebbségi helyzetben lévő nyelvközösség egy-egy újságját fogom összehasonlítani: az erdélyi magyarokét, az oroszországi udmurtokét és a karjalaiakét. Jogi szempontból ez a három közösség hasonló helyzetben van. A törvényhozás szerint van joguk a nyelvük megőrzésére, de aktív állami támogatásban nem részesülnek. A beszélők számát nézve nagyon különbözőek a közösségek: Romániában 2011-ben 1 268 000 magyar nyelvű élt (INS 2011), miközben az udmurtul tudók száma a 2010-es orosz népszámlálás szerint 342 000, a karjalaiul tudók száma pedig 25 600 volt (Perepis 2010). A közösségek különböző méretűek, de ettől függetlenül alakulásuk hasonló: a létszámuk csökken. A karjalaiaknál a legdrasztikusabb a csökkenés. Ez nem csak demográfiai jelenség, mivel mind a három közösségnél egyre gyakoribb a nyelvcsere is.

2. A nyelv és az identitás

Az identitás tulajdonképpen azt jelenti, hogy milyen csoportokba tartozunk, és kikhez vagyunk hasonlók, tehát társadalmilag megkonstruálódó jelenség. Természetesen több csoportnak is a tagjai vagyunk, és ezek a tagságok változhatnak az idő folyamán. A társadalmi identitás elemei közé általában a következőket sorolják: vallás, külső megjelenés, anyagi kultúra, szellemi kultúra, nyelv, származás. Gyakran a nyelv különösen fontos tényező a társadalmi hovatartozásban. A karjalaiaknál, az udmurtoknál és a romániai magyaroknál is kiemelkedik a nyelv mint az etnikai identitás egyik fő meghatározója (Karjalainen et al. 2013: 82, 134, Salánki 2008: 69, Veres 2008: 41). A nyelvi identitás az etnikai identitásnak egy része. A nyelvi identitással nemcsak a nyelvi hovatartozásra gondolunk, hanem a nyelvi önbecsülésre is: arra, hogy a beszélők milyennek ítélik nyelvük értékét és használhatóságát.

Az 1. táblázatban összefoglalom, hogy a nyelvi identitás fő elemeit (Grünthal 2009: 276) megvizsgálva véleményem szerint milyen erősnek becsülhető ennek a három csoportnak a nyelvi identitása.

A közösség stabilitása mindhárom csoportnál problematikus a csökkenő létszám miatt. A nyelv társadalmi használatán nemcsak a jogi keretre gondolunk, hanem sokkal inkább arra, hogy a társadalmi használatnak mekkora hagyományai vannak. A karjalainak vagy udmurtnak nemigen van társadalmi, politikai vagy gazdasági szerepe, miközben a magyart (a korlátozott lehetőségek ellenére) használják ezeken az élettereken is. A magyar jelen van a médiában is, az oktatásban is, miközben a karjalai és az udmurt nyelvű média- és oktatáskínálat szerény és rendszertelen, és olyan gyakorlati kérdések, mint például a megfelelő szókincs hiánya okoznak gondot. Egyedül abban lehet mindhárom közösséget pozitívan értékelni, amilyen szerepet a nyelv az identitásban betölt. E rövid összefoglalás alapján a karjalaiak és az udmurtok nyelvi identitása gyengének, az erdélyi magyaroké viszont erősnek becsülhető, de ez is csak kérdőjeles állítás, mert a csökkenő létszám és a nyelvcsere-tendencia arra utal, hogy az is gyengülőben lehet.

1. táblázat
A nyelvi identitás fő elemei

	Erdélyi magyarok	**Karjalaiak**	**Udmurtok**
A közösség stabilitása	–	–	–
A nyelv társadalmi használata	+	–	–
Média és oktatás	+	–	–
A nyelv szerepe az identitásban	+	+	+
A nyelvi identitás	Erős?	Gyenge	Gyenge

Természetesen a történelemből is adódik, hogy a karjalai és az udmurt egészen más helyzetben van, mint a magyar, amely sokáig hivatalos nyelv volt a társadalom minden szintjén. A szomszédos Magyarország nyelvhasználati mintája is meghatározó.

3. A média és a nyelvcsere

A kisebbségeknek ritkán jut hely a többségi médiában (Riggins 1992: 2), és amikor igen, akkor is a többség szemszögéből mutatják őket, nemritkán negatív megvilágításban. Ez a láthatatlanság formálja a kisebbség nyelvi identitását, és felgyorsíthatja a nyelvcserét. A kisebbségi média azonban ellensúlyozza a többségi média által alkotott egyoldalú képet, és ugyanakkor erősíti és formálja a közösséget, sőt részben azt is meghatározza, hogy ki tagja a közösségnek, és ki nem. Az újságírásnak egyik alapfeltétele, hogy a nyelv alkalmas legyen a médiabeli használatra, és ezért a médiának fontos szerepe van a nyelvfejlesztésben is. Ezenkívül kifelé is népszerűsíti a nyelvet, mivel a nyelv nyilvános használata azt sugallja, hogy társadalmilag használható, életerős és nem alsóbbrendű (Cormack 2007: 53–55).

A nyelvcsere folyamatában fontos tényező, hogy a nyelvhasználók maguk mennyire tartják életerősnek a kisebbségi nyelvet. A kisebbségi média sokszor tudatosan vállalja az identitás megkonstruálását, megerősíti a közösséget, és egyfajta „másik hangként" működik. Ezzel és nyelvfejlesztő tevékenységével erősíti a nyelvi önbecsülést, és segíthet ellensúlyozni a nyelvcsere-tendenciát.

Kutatásomhoz módszertani megközelítésként a kritikai diskurzuselemzést választottam, amelyet a nyelv és a társadalom kölcsönhatásának vizsgálatára fejlesztettek ki. Alapelve, hogy nyelvhasználatunk nemcsak tükrözi, hanem befolyásolja és konstruálja is a valóságot. Egy szöveget tehát nem szabad a nyelvhasználattól független, önálló egységként megvizsgálni, mert a nyelvin kívül rendkívül fontos a társadalmi és kulturális kontextusa is. A kritikai diskurzuselemzésnek igen erős a társadalmi elkötelezettsége: a (diskurzusokban is megnyilvánuló) társadalmi igazságtalanságot akarja leleplezni, illetve megszüntetni. A konkrét elemzéshez többféle módszert is lehet alkalmazni és többféle nyelvi jelenséget is meg lehet vizsgálni. Az elemzés lényege, hogy jól kell ismerni az anyagot, a társadalmi kontextust és szem előtt kell tartani a kutatás gyakorlati vonatkozását (van Dijk 1993: 252–253).

4. Az udmurtság/magyarság/karjalaiság összetevői

Szakdolgozatomban (Pynnönen 2009) megvizsgáltam, hogy a kisebbségi újságszövegek alapján mit jelent magyarnak, illetve udmurtnak lenni. Ezt a kérdést úgy közelítettem meg, hogy kigyűjtöttem, hogy a *magyar* és az *udmurt* etnonimák milyen szavakat definiálnak a szövegekben. Abból a gondolatból indultam ki, hogy az ismétlődő párosítás befolyásolja az olvasó benyomását arról, hogy milyen fogalmak tartoznak alapvetően az udmurtsághoz vagy a magyarsághoz.

Anyagom 143 újságcikkből állt, amelyek 2007 januárjában és februárjában jelentek meg a *Szabadság* című erdélyi magyar napilapban és az udmurt nyelvű *Udmurt dunnye* című újságban. Először a *magyar* és *udmurt* etnonimákat tartalmazó mondatokat kerestem meg. Egy egyszerű kvantitatív elemzés azt mutatta, hogy az *udmurt* szó jóval gyakrabban fordul elő az *Udmurt dunnye* hasábjain, mint a *magyar* a *Szabadság*éin. A saját közösséggel való erőteljes foglalkozás a kisebbségi médiának egyik sajátossága, ezt az *Udmurt dunnye* jellegzetesebben mutatja, mint a *Szabadság*. Ezután megkerestem az etnonimák által jelzett szavakat, és tematikus csoportokba rendeztem őket. Kiderült, hogy e szavak tematikus eloszlása nagymértékben eltér. Az *udmurt* szóval kapcsolatban legtöbbször a nyelvhez fűződő fogalmakat említettek az újságcikkekben. A *magyar* szóra ez nem jellemző, ezzel a szóval többnyire oktatással, politikával kapcsolatos témáknál találkozhatunk. Ezt úgy értelmezem, hogy a nyelv jelentős szerepet játszik az udmurtság, az udmurt lét kialakításában, miközben a magyar újságszöveg eredményei inkább aktív társadalmi orientáltságra utalnak.

Célom a karjalai újságszövegekkel is a karjalaiság fő összetevőinek elemzése volt, de más módszerekkel dolgoztam. Az elemzést 2011-ben a nemzetközi ELDIA projektbeli kutatócsoport tagjaként végeztem el (Tánczos 2011). A kutatócsoport egy közös kézikönyv alapján dolgozott, amelynek a kérdései irányították az elemzést. Azt akartuk elemezni, hogy a saját nyelvű média milyennek mutatja az adott nemzetiséget, milyen

elemeket emel ki a nemzeti identitás összetevőiként, és hogyan mutatkozik meg a nyelv szerepe és státusza. A legfontosabb megvizsgált elemek közé a témaválasztás és a lexikális választások tartoztak. A korpuszom 144 karjalai újságszövegből (háromszor 3 hónap 1998-ból, 2004-ből és 2010–2011-ből) állt. E cikkemben az *Oma mua* olonyeci karjalai hetilapra vonatkozó részt fogom bemutatni.

Az elemzés alapján karjalainak lenni az *Oma muá*ban majdnem egybeesik a hagyományos életmóddal. Nagy hangsúlyt kap a falusi élet és a hagyományos művészet. A lap sok figyelmet fordít a karjalai nyelvre is, de csak bizonyos látószögből: nyelvi jogokról ritkán esik szó, inkább arról írnak, hogy hol és kik beszélnek még karjalaiul, a gyerekek mennyit értenek ezen a nyelven, illetve milyen jól tudnak karjalaiul előadni. Ebben hasonlóságot látunk az *Udmurt dunnyé*vel, ahol szintén a nyelv emelkedik ki gyakori témaként. A két újság amúgy is nagyon hasonlít egymásra: mindkettő állami tulajdonban van, példányszámuk kicsi, és csak korlátozottan hozzáférhetők. Tartalmuk erőteljesen a saját közösségre összpontosít, és jellemzőek bennük a kulturális cikkek, beszámolók és interjúk.

A *Szabadság* hagyományos napilap, belföldi és külföldi aktuális hírekkel. Ebben a lapban a nyelv nem gyakori téma. Ha egyáltalán foglalkozik a nyelvvel, akkor inkább olyan nyelvi infrastruktúráról és jogokról van szó, mint például a magyar nyelvű oktatás, de ez sem gyakori. Ez összhangban van azzal, hogy általában a székelyföldi magyar lapok is ritkábban tájékoztatják az olvasókat erről a témáról, mint sok egyéb európai kisebbségi média (Vincze 2009). Mégis, az *Oma muá*hoz és az *Udmurt dunnyé*hez képest lényeges különbség, hogy a *Szabadság* legalább néha szóba hozza a nyelvi jogokat. A társadalmi aktivitás megerősíti a nyelvi identitást és a nyelv értékelését.

5. Újság és a nyelvi identitás

Az *Oma muá*ban és az *Udmurt Dunnyé*ben egyértelműen látszik, hogy a karjalai és az udmurt főképpen a hagyományok nyelve. Ez a múltba való fordulás szerintem bizonytalan identitásra utal, amelyet folyton meg kell konstruálni, s ehhez a hagyomány a legkézenfekvőbb megoldás. Egy másik lehetséges magyarázat az, hogy a karjalaiul / udmurtul tudók többsége idős és falusi, tehát nekik szól a tartalom. Akármi is ennek az oka, a következménye az, hogy az újság megakad a hagyományoknál: a nyelv nem léphet be új területekre, és így nem válik jobban használhatóvá a mai világban. Ez a nyelvi bezárkózás tovább erősíti az amúgy is kialakult diglossziahelyzetet, ahol az orosz a modern és nyilvános élet nyelve. Az a kevés fiatal, aki tud vagy tanul karjalaiul vagy udmurtul, nagy valószínűséggel nem kap ezekből nyelvi támaszt a mindennapjaihoz.

A *Szabadság* jóval kevésbé foglalkozik a múlttal vagy a népi kultúrával, és a *magyar* szó sem bukkan elő olyan sűrűn, ami arra utal, hogy a magyarságot nem kell külön hangsúlyozni. Az, hogy mit jelent magyarnak lenni, magától értetődik, és biztos alapon nyugszik. A magyar nyelv rugalmas eszköz, amelyet információközvetítésre lehet használni, de ami önmagában véve nem érdemel különösebb figyelmet. Úgy tűnik, hogy a nyelv értékét csak akkor kezdik hangsúlyozni, ha veszélyben érzik, vagy ha már nem igazán használható mindennapi munkaeszközként. A karjalai és az udmurt újságok

éppen ezt a képet közvetítik, amikor a nyelv már nem mindennapi jelenség, hanem egyfajta veszélyeztetett kincs.

A *Szabadság* jól látható a többség számára is, mert Kolozsváron a legnagyobb példányszámú helyi-regionális napilap (vö. *Szabadság* 15.5.2013). Így ki tud lépni a kisebbségi nyelvek társadalmi láthatatlanságából, és valódi alternatívát nyújthat a többségi média helyett. Teljesíti a kisebbségi média teljes szerepkörét, és a maga részéről segíthet csökkenteni a nyelvcsere-tendenciát. Az oroszországi lapok viszont a nyelvmegőrzés szempontjából nem működnek kielégítően. Nem bővítik eléggé a nyelv használati szféráját, ami komoly problémát jelent abban a nyelvszociológiai helyzetben, ahol a városodás révén eltűnőben van a nyelv hagyományos használati környezete.

A lapok közötti különbségeknek több magyarázata is lehet. Magyarország azt az üzenetet küldi a kisebbségi helyzetben élő magyarok számára, hogy a magyar nyelv mindenre használható, és használóinak vannak jogai. Az udmurtoknál és a karjalaiaknál más a helyzet: egyedül vannak, és még a történelemben sincs ilyen biztató mintájuk. Sőt, sokáig úgy vélték, hogy a karjalai csak a finn nyelvnek egy primitív nyelvjárása, amelynek a társadalmi használata felesleges, ha úgyis létezik a finn irodalmi nyelv. A közösség mérete is számíthat, bár egyáltalán nem törvényszerű, hogy a kisebb közösségek kevésbé vállalnak társadalmi szerepet. Feltehetően az oroszországi lapok állami háttere is befolyásolja, hogy milyen témákkal foglalkoznak.

E három közösség esetében úgy látszik, hogy a kisebbségi közösségek saját újságjai csak továbbviszik és megerősítik a meglévő helyzetet. További kutatásomban azzal a kérdéssel szeretnék foglalkozni, hogy a kisebbségi média hogyan tudna határozottabban kilépni ebből a helyzetből, igazi mozgósító és változtató erővé válva, és mindenekelőtt hogyan tudna aktívabb szerepet vállalni a nyelv megőrzésében, amit sokan remélnek tőle.

Irodalom

Cormack, M. 2007. The media and language maintenance. In: Cormack M., Hourigan N. (eds) 2007. *Minority Language Media: Concepts, Critiques and Case Studies*. Clevedon: Multilingual Matters. 52–68.

van Dijk, T. A. 1993. Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society* 4. évf. 2. szám. 249–283.

Grünthal, R. 2009. Kieliyhteisön rapautuminen ja kielellisen identiteetin muutos: 2000-luvun ersämordvalaiset ja vepsäläiset. In: Idström, A., Sosa, S. (eds) 2009. Kielissä kulttuurien ääni. Tietolipas 228. Helsinki: SKS. 265–289.

INS = Institutul Naţional de Statistică http://www.recensamantromania.ro/wp-content/uploads/2012/08/TS5.pdf. 15.5.2013

Karjalainen, H. et al. 2013. *Karelian language in Russia. ELDIA Case Specific Report*. Kézirat. Megjelenés: 2013. VI., www.eldia-project.org

Perepis 2010 = http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/. 15.5.2013

Pynnönen, O. 2009. *Romanianunkarilaisuuden ja udmurttilaisuuden representaatio sanomalehtiteksteissä*. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto.

Riggins, S. H. 1992. *Ethnic minority media: an international perspective*. Newbury Park: Sage.

Salánki Zs. 2008. *Az udmurt nyelv mai helyzete.* Doktori disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Finnugor Tanszék.

Szabadság = http://www.szabadsag.ro/szabadsag/servlet/szabadsag/template/fix%2CPAboutUsScreen.vm. 15.5.2013
Tánczos, O. 2011. *Media discourse analysis report on Karelian in Russia.* Belső jelentés, kézirat. ELDIA.
Veres V. 2008. A Kárpát-medencei magyarok nemzeti és állampolgári identitásának fő sajátosságai. In: Fedinec Cs. (szerk.) 2008. Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia. 35–60.
Vincze L. 2009. Lehet-e szerepe a kisebbségi sajtónak a nyelvhasználat tudatosításában? *Valóság* 52. évf. 5. szám. 99–104.

Források

Oma mua http://www.omamua.rkperiodika.ru/issues/
Szabadság http://szabadsag.ro/szabadsag/index.jsp
Udmurt dunnye http://udmdunne.ru/

Tuska Tünde

A nyelv és az etnikai identitás vizsgálata a tótkomlósi szlovákok körében

Kulcsszavak: kisebbség, magyarországi szlovákok, identitás, Tótkomlós, multikulturalizmus

1. Bevezetés

Dolgozatomban egy, a tótkomlósi szlovákok körében végzett kutatás eredményeit kívánom bemutatni. Az empirikus kutatás során az adatokat kérdőíves módszerrel gyűjtöttük, de szerepet kaptak benne más szocioling visztikai módszerek is, mint például a megfigyelés, a tematikus vagy irányított interjú. A kérdőívet 70 fő töltötte ki. Az adatközlők magyar állampolgárok, szlovák nemzetiségűek, illetve szlovák gyökerekkel rendelkeznek. Az említett vizsgálat egy egységes szempontrendszerre és azonos módszertanra épülő nagyobb összehasonlító kutatás része. A kapott adatokat matematikai statisztikai módszerekkel értékeltük (Vargha 2000). A 70 fős minta kiválasztása, valamint a kérdéssorok összeállítása Bartha Csilla és Borbély Anna projektvezetők irányítása mellett történt (Bartha 1999, Borbély 2001). *A nyelvi másság dimenziói: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei* című projektum (NKFP 5/126/2001) keretében zajló kutatást Tótkomlóson 2003 decemberében és 2004 januárjában végezte el a négy nyelvészből (Tóth Sándor János, Tuska Tünde, Uhrin Erzsébet, Zsilák Mária) álló kutatócsoportunk. A kutatás eredményei többek között az etnikai identitás, a kisebbségi nyelvhasználat gyakorisága és a nyelvmegtartás témakörében mutatnak érdekes összefüggéseket. Jelen dolgozatomban az etnikai identitással kapcsolatos kérdésekre adott válaszok kiértékelésével foglalkozom. Az életkor, a nem, az iskolázottság, a felekezeti hovatartozás és az identitás közötti összefüggéseket vizsgálom.

2. A kutatás eredményei: nyelv és etnikai identitás

A szlovák nyelvű kérdőív kitöltése előtt többen szabadkoztak szlovák nyelvtudásukat illetően. A diplomások kivételével szinte valamennyi válaszadó megjegyezte, hogy nem tartja megfelelő szintűnek saját (anyanyelvi) szlováktudását. Ez az adatközlők felfogásában azt jelentette, hogy csak a helyi nyelvjárást ismerik, az irodalmi szlovák nyelvet nem. A nyelvtudás negatív értékelése, az e miatti szabadkozás jellemző a magyarországi szlovákokra. Az említett közlések többnyire a közösségbe kívülről érkezett személyeknek szólnak, azaz jellegzetesen kifelé irányuló értékítéletet tükröznek. A magyarázkodások ellenére a szlovák nyelvű kérdőív és a szlovák nyelven való kommunikáció az interjúalanyok többségének nem okozott gondot. Fordítani,

illetve magyarázni csupán néhány fogalmat kellett, mint például állampolgárság, nemzetiség, anyanyelv, kétnyelvűség.

A megkérdezettek 88,2%-a (60 fő) otthon tanult meg szlovákul, 11,8%-uk (8 fő) az óvodában, iskolában. Ez az adat arra enged következtetni, hogy az interjúalanyok nagy többségének a helyi szlovák nyelvjárás az anyanyelve, mivel azt részben vagy egészben már a gyerekkorukban elsajátították. Az adatközlők 61,2%-a (41 fő) a magyar nyelvet is otthon tanulta meg, míg az óvodában, iskolában csupán 38,8%-uk (26 fő) sajátította el azt. Az adatok alapján azt feltételezhetjük, hogy a megkeresett 70 személy kb. egyharmada nőtt csak fel egynyelvű szlovák családi környezetben, kétharmaduk már valószínűleg kisgyerekkora óta áll kapcsolatban a magyar nyelvvel, azóta kétnyelvű valamilyen módon.

A tótkomlósiak a közép-szlovák nyelvjárások közé sorolható nyelvjárásban beszélnek, amely közel áll a szlovák irodalmi nyelvhez. A szlovák irodalmi nyelv passzívan is – az olvasókörök szlovák könyvállományán keresztül is – jelen volt Tótkomlós kultúrájában. Ugyanakkor a tótkomlósi szlovák evangélikus közösség nyelvi magatartásformáit és nyelvi értékeit nagymértékben befolyásolta az evangélikus egyház nyelve, a cseh Králici Biblia nyelve, amely a 16. század végétől a szlovák evangélikusok liturgikus és irodalmi nyelvévé vált. A latin mellett ezen a nyelven oktattak a szlovák evangélikus iskolákban. Az evangélikus szlovákok beszélt szlovák nyelve, a nyelvjárás és a cseh egyházi nyelv között sajátos hierarchia alakult ki, normatív nyelvváltozatnak a bibliai cseh nyelvet a (bibličtinát) tartották (Gyivicsán 1996, Zsilák 1996).

Az alábbiakban idézett kérdések megválaszolása előtt fordítanunk, illetve tisztáznunk kellett több esetben a fogalmakat. Főként az idősebbek és a kevésbé iskolázottak nem értették szlovák nyelven az állampolgárság, *nemzetiség*, *anyanyelv* terminusokat, illetve néhányan nem tudták, mi a különbség közöttük. Az identitással kapcsolatban a következő kérdésekre kerestük a választ.

> (k 14) *Milyen nemzetiségűnek tartja magát?* A válaszadók 69,9%-a (48 fő) szlovák nemzetiségűnek, 21,8%-uk (15 fő) mindkét nemzetiséghez tartozónak vallotta magát, és 8,7% (6 fő) a magyar nemzetiséget jelölte meg.
> (k 15) *Mi az anyanyelve?* A kérdésre 67,6% (46 fő) a szlovákot jelölte meg, 19,1% (13 fő) mindkettőt, és 13,2% (9 fő) pedig magyar anyanyelvűnek tartja magát.
> (k 16) *Szülei szlovákok voltak?* A kérdésre a válaszadók 84,6% (55 fő) igennel válaszolt, azaz mindkét szülője szlovák (volt), és 15,4%-nak (10 fő) csak az egyik szülője (volt) szlovák.
> (k 22) Ön szlováknak érzi magát? A kérdésre a megkérdezettek 75%-a (51 fő) igennel válaszolt, 13,2% (9 fő) szlováknak is, és magyarnak is vallotta magát, és 11,8% (8 fő) magyarnak mondta magát.

A válaszok azt mutatják, hogy a tótkomlósiak többsége még mindig erős szlovák identitástudattal rendelkezik, bár már kezd teret hódítani a kettős kötődés is, és a fiatalok közül többen már magyarnak tartják magukat.

A kutatás eredményeinek a tükrében a tótkomlósi adatközlők anyanyelve a szlovák, mivel ezt a többségük részben vagy teljesen gyermekkorában sajátította el. Az ő

esetükben tehát elsőként megtanult nyelv, elsődleges, primér nyelv a szlovák. A megkérdezettek másik nagy csoportja a másodlagos szocializáció során tanult meg szlovákul, de érzelmileg erősen kötődik a szlovák kultúrához és nyelvhez. Azonosulnak elődeik nyelvével, illetve szlovák anyanyelvűként azonosítja őket a többségi társadalom. A magyarországi szlovákokra is alkalmazható azonban a Lanstyák István által létrehozott terminus, az „ambivalens anyanyelv" elnevezés, amely szerint ugyanaz a személy különböző kritériumok érvényesítése mellett különböző anyanyelvűnek minősül, s nyelvhasználatára a többségi nyelv dominanciája a jellemző (Lanstyák 2000). Gyivicsán Anna megállapítása szerint a magyarországi szlovákság elsősorban érzelmileg kapcsolódik az anyanyelvéhez, elődei nyelvéhez. A szlovák anyanyelvhasználat tehát elsődlegesen érzelmektől vezérelve, és nem társadalmi szükségszerűség által motivált. Utilitarisztikus gyakorlati szempontok, a „lét kényszere", a társadalmi-gazdasági kihívások és külső kapcsolatok segítették elő a kétnyelvűség kialakulását. A terepen szerzett tapasztalatom is az volt, hogy a szlovák nyelv az érzelem, a városon belüli világ, az intimitás nyelve, míg a magyar a megélhetés, a külvilág nyelve.

Ahogy azt már korábban említettem, a megkérdezettek 84,6%-ának (55 fő) szülei szlovák nemzetiségűek, 15,4%-nak (10 fő) csak az édesanyja vagy az édesapja szlovák. A nagyszülők nemzetiségét firtató adatok is erős szlovák gyökerekre utalnak, hiszen a 70 adatközlő közül mind a négy nagyszülő szlovák nemzetiségű 55 fő (80%) esetében, három szlovák nagyszülője van (volt) 3 főnek (4,3%), kilencnek (13%) kettő, és háromnak (4,3%) egy.

Az adatközlők 54,8%-ának (34 fő) szlovák nemzetiségű a házastársa, kettős kötődés jellemzi a válaszadók 29%-ának (18 fő) házastársát, magyar felesége/férje van a megkérdezettek 16,1%-ának (10 fő). Az adatok arra engednek következtetni, hogy a tótkomlósi házasságokra még napjainkban is az endogámia és az intraetnikus kapcsolatok a jellemzőek, igaz, a csökkenő tendencia is kimutatható a kettős identitás megjelenésével párhuzamosan.

A csoporton belüli házasságok nagy száma is hozzájárult ahhoz, hogy éveken keresztül – egészen a közelmúltig – továbbhagyományozódott a szlovák nyelv. Hordozóivá váltak a fiatalabb generáció képviselői is, bár az ő nyelvtudásukra inkább a passzív nyelvismeret a jellemző.

2.1. Összefüggések az életkor, nem, iskolázottság és az identitás között

A kutatás során nyert adatok elemzésével megállapítható, hogy sem a férfiak, sem pedig a nők esetében nincs korreláció az iskolai végzettség és az identitás között. Ez azt jelenti, hogy az iskolázottság egyáltalán nem befolyásolta az adatközlők identitással kapcsolatos válaszait, illetve nemzetiségi hovatartozásukat.

A nőknél több esetben van korreláció a kor és az identitás között. Ez azt jelenti, hogy az idősebb adatközlő a (k 14, 15, 22) kérdésekre a kisebb értékű válaszokat jelölték meg. Vagyis szlovák nemzetiségűnek tartják magukat, anyanyelvük szlovák, és szlováknak érzik magukat.

A férfiaknál csak egy kérdés esetében volt kimutatható szignifikáns összefüggés az életkor és az identitás kapcsolatát illetően. Az idősebb tótkomlósi férfiak is a kisebb értékű válaszokat jelölték meg a (k 22) kérdésnél, vagyis szlovéknak érzik magukat.

Az anyanyelvvel kapcsolatos kérdésre adott válaszok (k15) vizsgálata során a nemek szerint különbség mutatkozott. A nők 81,8%-a (27 fő), míg a férfiak 54,3%-a (19 fő) vallotta magát szlovák anyanyelvűnek. Mindkét nyelvet egyformán anyanyelvének érzi a nők 12,1%-a (4 fő) és a férfiak 25,7 %-a (9 fő). Magyar anyanyelvűnek a nők 6,1%-a (2 fő) és a férfiak 20%-a (7 fő) érzi magát.

A varianciaanalízis (VA) eredményei alapján megállapítható, hogy mind a nemnek, mind az életkornak szignifikáns hatása van az anyanyelvre (k 15), de nincs interakció a két csoportosító változó (a nem és a kor) között.

2.2. Összefüggések a házastárs, szülők és nagyszülők nemzetisége és az identitás között

A nők esetében a házastárs nemzetisége és az identitás közötti kapcsoltra a pozitív (p+) összefüggés jellemző. Ha férjük szlovák nemzetiségű, a (k 15, 22) kérdésekre kisebb értékű válaszokat adtak, tehát szlovák anyanyelvűnek és szlovéknak érzik magukat. A férfiak válaszai ebben a tekintetben csak a (k 22) kérdés esetében mutattak szignifikáns összefüggést, tehát ha feleségük szlovák, az pozitívan befolyásolhatja szlovák identitásukat, szlovéknak érzik magukat.

A szülők nemzetisége szintén befolyásoló tényezőként hat mindkét nemnél. Minél kisebb értékeket kapunk a (k 16) kérdésre, az adatközlő annál kisebb értékeket jelöl az identitással kapcsolatos kérdésekre válaszolva. A nők esetében ez azt jelenti, hogy ha az adatközlő mindkét szülője szlovák nemzetiségű, ő is szlovák nemzetiségűnek vallja magát, anyanyelvének a szlovákot tekinti, és szlovéknak érzi magát. A férfiak esetében ez az összefüggés csak a nemzetiségi kérdéssel kapcsolatosan bizonyult szignifikánsnak: ha mindkét szülő szlovák volt, az pozitívan hatott a férfi adatközlő nemzetiségi hovatartozására, tehát ő is szlovák nemzetiségűnek vallotta magát.

A legerősebb korrelációt a nagyszülők és az identitás közötti kapcsolatban véljük felfedezni. A nagyszülők nemzetiségi hovatartozása nagyban befolyásolta a tótkomlósi adatközlők etnikai identitását. Ha az adatközlő mind a négy nagyszülője szlovák nemzetiségű, nagyobb a valószínűsége, hogy maga az adatközlő is a kisebbségi csoportot jelöli meg saját nemzetiségeként (k 14), a szlovák nyelvet anyanyelveként (k 15), és kisebbséginek, esetünkben szlovéknak (k 22) vallja magát.

2.3. Összefüggések a kisebbségi nyelvhasználat gyakorisága és az identitás között

A nők esetében megállapíthatjuk, hogy azok az adatközlők, akik sűrűbben használják a kisebbségi nyelvet (k 62), tehát a szlovákot, nagyobb valószínűséggel tartják magukat szlovéknak (k 22).

2.4. Összefüggések a nyelvtudás és az identitás között

A tótkomlósi női adatközlők esetében erős korreláció tapasztalható a nyelvtudás és az identitás között. Minél magasabb szinten beszéli az adatközlő a tótkomlósi, helyi szlovák nyelvet, annál inkább tartja magát szlovák nemzetiségűnek, érzi magát szlováknak (k 14, 22), és anyanyelvének is a szlovák nyelvet jelöli meg (k 15). A nyelvtudás és az identitás összefüggését támasztja alá az az adat is, mely szerint minél jobban beszéli valaki a magyar nyelvet (k 60), annál inkább magyar nemzetiségűnek vallja magát (k 14). Azok az adatközlő nők, akik jól beszélik a szlovák irodalmi nyelvet (k 59), szintén nagyobb valószínűséggel tartják magukat szlováknak, mint magyarnak (k 22).

A férfiaknál egyetlen adat volt szignifikáns a fentiekben tárgyalt összefüggések vonatkozásában. Azok a férfiak, akik magas szinten beszélik a magyar nyelvet (k 60), többségében magyarnak érzik magukat (k 22).

A nyelvtudás és az identitás közötti kapcsolatokat vizsgálva megállapítható, hogy a nőknél mind a tótkomlósi szlovák nyelv, mind az irodalmi szlovák nyelv ismerete és használata fontos szerepet tölt be identitásuk meghatározásában.

A kapott adatok statisztikai elemzése alapján a nyelvválasztásra főként az életkornak, továbbá a nyelvi és nemzetiségi identitásnak van erősen szignifikáns hatása. Egyértelmű összefüggés mutatkozik a megkérdezett személyek életkora, nyelvi és nemzetiségi identitása és a nyelvhasználat között. Az idősek többet beszélnek szlovákul, mint a fiatalabbak. Az erősebb nyelvi és nemzetiségi azonosságtudattal rendelkezők gyakrabban és szívesebben érintkeznek anyanyelvükön. Ezt az eredményt támasztják alá a szlovák kutatóintézet más kutatásai is (lásd bővebben pl. Gyivicsán 1996, 2003; Zsilák 2003, Tuska 2004; Hornokné 2000).

3. Összegzés

Összegzésképpen elmondható, hogy a tótkomlósi szlovákok identitása kettős jellegű. Szlovák etnikai és magyar nemzeti. A magyar nemzeti identitás kereteit a hazaszeretet, a magyar állami és nemzeti szimbólumok elfogadása jelenti. Társadalmi értelemben Magyarországhoz kötődnek, ebben az országban vannak otthon. Anyanyelvi identitásról a tótkomlósi szlovákok esetében is beszélhetünk, bár ez generációnként más formában jelenik meg. Az első generációban az anyanyelvhasználat az anyanyelvi identitás abszolút stabil eleme, a második generációban a gyerekkorhoz, a családhoz fűződő elem, mely még a mindennapokban is létező és használatos. A harmadik generáció esetében az anyanyelvi identitás egy fiktív elem, mely a múltra való emlékezés értékdimenziójában él (Bindorffer 2007: 165). Mára a tótkomlósi szlovákok esetében is felcserélődött a nyelvelsajátítás sorrendje. Míg korábban a nyelvjárás versus irodalmi nyelv elsajátítására az előzmény–következmény viszony volt jellemző, később ugyanez a következmény–előzmény sorrendben jelentkezett. Tehát míg korábban az irodalmi nyelv elsajátítása a nyelvjárás anyanyelvi szintű ismeretének volt következménye, addig mára a nyelvjárás ismerete feltételezi az irodalmi nyelv ismeretét mint előzményt.

Irodalom

Bartha Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bindorffer Gy. 2007. *Változatok a kettős identitásra*. Kisebbségi léthelyzetek és identitásalakzatok a magyarországi horvátok, németek, szerbek, szlovákok, szlovének körében. Budapest: Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 165.

Borbély A. 2001. *Nyelvcsere*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztály.

Gyivicsán A. 1996. Etnokulturális változások Tótkomlóson. In: Szincsok Gy. (szerk.) 1996. *Tótkomlós néprajza II*. Tótkomlós: Tótkomlós Város Önkormányzata. 379–397.

Gyivicsán A. 2003. *A nemzetiségi lét és kultúra dimenziói I–II*. Békéscsaba: MSZKI.

Hornoková, A. 2000. Žiaci zo Slovenského Komlóša na čabianskom gymnáziu a ich osud po maturite. In: Chlebnicky, J. (ed.) 2000. *250 rokov v Slovenskom Komlóši*. Békéscsaba: VÚSM. 45–56.

Lanstyák I. 2000. A magyar nyelv Szlovákiában. In: *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén III*. Budapest – Pozsony: Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely, 368.

Tusková, T. 2004. Čabiansky kalendár v 21. storočí. In: Uhrinová, A., Žiláková, M. (eds) 2004. *Slovenčina v menšinovom prostredí – Szlovák nyelv kisebbségi környezetben*. Materiály z medzinárodnej vedeckej konferencie Békešská Čaba: VÚSM. 78–83.

Vargha A. 2000. *Matematikai statisztika pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal*. Budapest: Pólya Kiadó.

Zsilák M. 1996. A tótkomlósi szlovák nyelv funkcionális rétegződése. In: Szincsok Gy. (szerk.) 1996. *Tótkomlós néprajza* II. Tótkomlós: Tótkomlós Város Önkormányzata. 363–373.

Zsilák M. 2003. Játék a kétnyelvűséggel. Beszélő nevek Závada Pál regényeiben. In: Hajdú M., Keszler B. (szerk.) 2003. *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. Budapest: ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet. 753–757.

LEXIKOLÓGIA ÉS LEXIKOGRÁFIA

Földesi András

Frazeológiai egységek mint vonzatkeretekre épülő címszavak

Kulcsszavak: frazeológiai egység, lemmatizáció, vonzatkeret, vonzatszerkezet, idiomatikusság

1. Egy kimutatható tendencia, amely összetett feladatot ad a lexikográfiának

„A frazeológiai kapcsolatok kialakulása nagyon lassú folyamat, és sokféle árnyalatban jelentkezhet" – írta Hadrovics László *Magyar frazeológia* című könyvében (1995: 39). Átalakulásuk ezzel szemben, ahogyan azt a mai magyar nyelvben (azon belül főként a média nyelvében) megfigyelhetjük, gyorsabb ütemű. A folyamatot, melynek lényege, hogy frazeológiai egységek átalakításon (modifikáción) mennek át, magyar televíziós és rádióműsorokból származó élőnyelvi példákkal fogom szemléltetni. Az átalakítási tendencia más nyelvekben is kimutatható, példáimat ehhez német elektronikus levelezésből merítettem.

Íme, egy idiomatizálódott szószerkezet, amelynek az egyik összetevőjét ugyanolyan szófajú és esetű, de az eredeti összetevőtől különböző jelentésű főnévre cserélték:

(1) Hogy hogyan teljesít a magyar válogatott a törökök ellen a világbajnoki selejtezőn, *az még a jövő kérdése*.

Az itt átalakított kiinduló szerkezet az *ez még a jövő zenéje*.

Az (1) példából látható, hogy a frazeológiai egységek modifikációja a nyelvhelyességre ritkán van tekintettel, az eredményéül kapott kifejezések pedig stilisztikailag kifogásolhatók. A modifikáció után gyakran előálló képzavarnak és/vagy a stilisztikai többlet megszűnésének az oka az átviteles frazémák keletkezésének módjában keresendő. Az ilyen szókapcsolat „vagy már eleve egy elvont fogalmat tartalmaz, amely a kapcsolódó társát átviszi elvont síkra, mint pl. *rossz néven vesz*; vagy egy a tárgyi valóságban kialakult kapcsolat mindenestül átmegy az elvont síkra, pl. *nyélbe üt vmit*, ami eredetileg a szerszámokra vonatkozott…" (Hadrovics 1995: 30). Az (1)-es példában a Hadrovics említette síkváltás újra megtörténik: a szókapcsolat konkrét tagja *(jövő)* visszaviszi társát *(zenéje)* a konkrét síkra, és ez csere által valósul meg: *zenéje* → *kérdése*.

2. A frazeológiai egységek átalakításában nagyobb lehet a szerepe az egység belső szerkezetének, mint a képalkotó szemléletnek

Saját gyűjtésű példáim illusztrálják majd, hogy a többkomponensű kifejezések (tehát nemcsak a frazeológiai egységek, hanem például a funkcióigés vagy a náluk kiterjedtebb szerkezetek is) konkrét és elvont jelentésének különbsége a beszélőkben csak részben tudatosul. Erről tanúskodik O. Nagy Gábornak, a magyar frazeológia úttörőjének a nem mindenfajta frazeológiai egységre, csak a szólásokra vonatkozó megállapítása: „A szólások jelentését megértjük, függetlenül attól, hogy (…) a kép érthető-e, világos-e számunkra, vagy pedig többé-kevésbé, esetleg teljesen elhomályosult." (O. Nagy 2011: 11).

O. Nagy diakrón szemléletének lényege, hogy „a legtöbb szólás keletkezésében (…) valamely társadalmilag meghatározott, azaz a társadalmi fejlődés valamely szakaszára jellemző és egy kisebb-nagyobb közösség világnézetével kapcsolatos sajátos látásmód, **képalkotó szemlélet** játssza a legfontosabb szerepet." (O. Nagy 2011: 21–22).

Azonban a szabad szókapcsolatokhoz hasonlóan **a frazeológiai egységek is szerkezeteket képeznek**, **akkor is, ha belső szerkezetük idiomatizálódás folytán már nem, vagy csak nehezen azonosítható**. Az átalakítás (a modifikáció) alapja a mai magyar nyelvben nézetem szerint elsősorban ez a szerkezet, ugyanis lehetséges, hogy a képalkotó szemlélet megmarad, a stilisztikai érték ellenben elvész. Ez a helyzet a közhelyek vagy „nyelvi klisék" (vö. O. Nagy 2011: 16) esetében, mert azok tipikusnak vélt szituációkban hangzanak el (Hernádi 1976: 9).

Érdekes módon Hernádi nyelvművelőként észlelte az itt kimutatható tendenciát, ugyanis állítja, hogy „minden szólást, szállóigét, közmondást és tömegkommunikációs eredetű szokásmondást közhelynek tekinthetünk, ha az már oly elkopott és agyonhasznált, hogy *kifacsarása a küszöbön áll*, vagy meg is történt" (Hernádi 1976: 14). A „kifacsarás" olyan átalakításra utal, amilyenről itt is szó van. A Hernádi által közelebbről meg nem határozott modifikációt az alábbi példa hivatott illusztrálni:

(2) Bevetettük *a technika* minden *ördögét*.

A (2)-es példa *a technika ördöge* frazeológiai egység átalakítása betoldással *(minden)*. A komponensek a betoldás folytán távolabb kerülnek egymástól. A frazeológiai egységen (Cserép 2001 szavával: idiómán) belüli inflexió módosulása a szabad szókapcsolatok változékonyságával rokon tulajdonság, míg az idiómán belüli inflexió lehetetlensége arra utal, hogy a frazeológiai egység egyetlen szóként viselkedik.[1]

A (2) példában a második komponenst *(ördögét)* ragozzuk, ami nem jellemző a frazeológiai egységek alaktani viselkedésére. A birtokos szerkezet mondattá bővül a katonai nyelvből kölcsönzött *bevetettük* igével, amely az erőfeszítések mértékét kívánja érzékeltetni egy bonyolult technikai hátterű feladat végzésekor.

3. Mi a *frazeológiai egység*?

Az „alkalmilag megszerkesztett" (O. Nagy 2010: 8) szabad szókapcsolatokkal szemben „a szólásokon és közmondásokon, ezeken a színes »paneleken« voltaképpen külsőleg

nem látszik, hogy »**előre gyártott**«, nagyobb egységek" (O. Nagy 2010: 9). Ezen egységeknek az a tulajdonsága, hogy készen hozzáférhetők, és hogy nyelvi intuíciónk alapján előre gyártott egységeknek érezzük őket, a legtöbb szerzőnél megtalálható – Howarthnál (1996: 6) szó szerint: „they are conventional forms that have a significant role in language production; … they are memorized as **ready-made lexical units**..."[2] (kiemelés tőlem). Cserép Attila (2001: 18) szintén megemlíti az állandósult kifejezések előre gyártott jellegét („prefabricated language").

Az ilyen, **legalább kéttagú szókombinációk**at frazémának, frazeológiai kapcsolatnak, állandósult szókapcsolatnak vagy frazeologizmusnak is nevezik (Cserép 2001: 19). Mi itt elemeik szoros összetartozása miatt nevezzük őket frazeológiai egységeknek. O. Nagynál nincs a szólások méretére vonatkozó kitétel, más kutatók azonban kijelölik a frazeológiai egységek által felölelt szómennyiség alsó határát: „Bezüglich der unteren Grenze der Wortmenge ist man sich einig, daß **mindestens zwei Wörter vorhanden sein müssen**" (Burger 2003: 15; kiemelés tőlem), vagyis: „A szómennyiség alsó határát illetően megegyezhetünk abban, hogy legalább két szónak jelen kell lennie."

A szónak mint alapegységnek a meghatározására, nyelvi rendszerbeli státuszára, lehetséges kiterjedésének problémájára a kérdés összetett és bonyolult volta miatt nem térünk ki; hiszen a nyelv minden szintjéről kiindulva adható meghatározás: fonológiai szó (Hunyadi 2002: 25), morfológiai szó, szintaktikai szó, lexikai és szemantikai szó (l. Kenesei 2000: 78, É. Kiss, Kiefer, Siptár 1999: 188–189), és önmagában egyik megközelítés sem lenne elégséges, bár mind szükséges a meghatározáshoz. A nyelvész hasonlóképpen maga határozhatja meg, hogy a frazeológiai egységek melyik tulajdonságára helyezi a hangsúlyt és melyiket tekinti lényeginek.[3]

Harald Burger (2003: 7) a frazeológiai egységek szilárdságának egyik fontos aspektusát Pawley és Syder (1983) alapján „pszicholingvisztikai szilárdságnak" (psycholinguistische Festigkeit) nevezi. Szerinte a frazeológiai egység azért (is) egység, mert az anyanyelvi beszélő memóriájában feltehetőleg **egy szóként** tárolódik, és úgy is hívható elő.

Az „egység" fogalmát Jürg Häusermann (1977: 2) a nyelv egy adott szintjének általánosan elfogadottan szilárd elemeként határozza meg. Ennek megfelelően a szavak a lexikai szint egységei, vagyis lexikai egységek, de mivel a fentebbiek szerint a többtagú frazeológiai egységek jelentésük alapján a szavakkal egyenértékűek, **a frazeológiai egységek** ugyanúgy **lexikális egységek**. Kenesei István (2000: 78) a lexikális szót legjellemzőbb sajátosságával definiálja, azzal, hogy nem kompozicionális, „vagyis olyan nyelvi elem, amelyben az egész jelentése nem vezethető le, nem rakható össze a részeinek a jelentéséből pl. *el-patk-ol, ki-purcan, be-adja a kulcsot, fű-be harap* ‚meghal'…" Kenesei példasora mutatja, hogy a frazeológiai egységek valóban lexikális egységek.

Nevezzük az ilyen lexikális egység egy-egy részét, amely nem feltétlenül szintaktikai összetevő (konstituens), az így értelmezett lexikai egység **komponens**ének (vö. Hunyadi (1975: 23–24), ugyanígy Burger (1993: 11): „Die lexikalischen Bestandteile nennen wir **Komponenten**").

A (2)-es példa megvilágítja a komponensek összetartozásának a természetét: abszolút lexikális rögzültség igen kevés kifejezésben található, „azaz a legtöbb kifejezés esetében van bizonyos mértékű lehetőség a változtathatóságra" (Forgács 2007: 35).

4. A modifikáció további lehetőségei

Dolgozatom keretein belül négy átalakítási lehetőséget nevezek meg. Az idézett frazeológusok mindegyike bonyolultabb csoportosítást dolgozott ki több átalakítás egyidejű alkalmazása, valamint az átalakítások esetenként agrammatikus eredménye miatt. A modifikáció után eredményül kapott kifejezések ugyanis hibatípusokat tettek megkülönböztethetővé.

Az (1)-es példa a **csere**, a (2)-es példa a **betoldás** módszerét igyekezett szemléltetni. A most következő két példa az **elhagyásé**:

(3) Az én *tudomásom* az tizenkilenc halott és két magzat – eddig.
(4) *A helyes megfejtők* között értékes nyereményeket sorsolunk ki.

A *tudomásom szerint* frazeológiai egységből a (3)-as példából csak a *tudomásom* komponens maradt meg. (4)-ben *a helyes megfejtést beküldők* tehetnek szert nyereményekre, nem a *helyes megfejtőknek* jár az ajándék.

A negyedik modifikációs lehetőség **a komponensek sorrendjének megváltoztatása**:

(5) *Talpán legyen* az a pedagógus, aki…

Az *ember legyen a talpán* szólás komponenseit a beszélő (5)-ben úgy cserélte fel, hogy egy még ki is maradt közülük (az *ember*). Meg kell jegyeznünk, hogy a modifikáció négy típusa általában keveredik egymással, ezért ritkán jelentkeznek tiszta formában úgy, ahogy (6)-ban az elhagyás, vagy (7)-ben a csere:

(6) Ne ártsd magad semmibe!

A kifejezés kanonikus formája ez lenne: *Ne ártsd **bele** magad semmibe!*

(7) *tegnapra* virradó éjszaka

A (7)-beli modifikációnak (csere: *mára* helyett *tegnapra*) szemantikai oka van: a szerkezet megmarad, de aki megalkotta, az nem gondolta át a vele jelölt eseményszerkezet sorrendiségét.

5. Frazeológiai egységek mint vonzatkeretek

A hatodik példában egy úgynevezett vonzatkeret-átalakítás is felfedezhető. A vonzatkeret meghatározásához induljunk ki az egyszerű magyar mondatból! Ezt felfoghatjuk egy halmaznak, amiben egy ige és valahány főnévi csoport van. A főnévi csoportokat a csoport fejét adó szótővel és a fej esetragjával vagy névutójával reprezentálva a „bocsánatot kér valakitől" vonzatkeret szabványos formája: ige + bővítmények (fej+eset) (Sass 2007). Sass igék és a mellettük álló NP-k alkotta keretjelöltek idiomatikusságát

mérte. A magasabb idiomatikussági érték azt jelentette nála, hogy a keretjelölt valódi vonzatkeret. Tehát a *nyakon vág valakit* inkább valódi vonzatkeret, mint a *valaki kanalazza a levest*.

6. Idiomatizálódott vonzatkeretek mint címszavak

Hadrovics (1995: 27) szerint a frazeológiai egységek konkrét jelentésükben kompozicionálisak. Eddigi példáinkból viszont kitűnik, hogy a frazeológiai egységek modifikációja korántsem szorítkozik azok konkrét jelentésben való előfordulásaira; mi több, **az átvitt értelmű frazeológiai egységek komponensei ugyanúgy változtatásokat szenvednek, mint a konkrét jelentésükkel használt szabad szókapcsolatok**. Ezért kell, hogy a kétnyelvű szótárakban is külön címszóként szerepeljenek a modifikációnak alá nem vetett frazeológiai egységek. A vonzatkeretként való kezelés mellett szól, hogy frazeológiai egységeknek is lehet vonzata, és hogy a vonzatkeretet képező szókapcsolatok megmerevedése (idiomatizálódása) vonzatszámcsökkenéssel jár, vö. Forgács példáját a funkcióigés szerkezetekre: *valaki elfelejt valamit,* szemben a *valami feledésbe merül*lel (Forgács 2007: 188).

Az ilyen vonzatkereteket tehát szótári címszóvá kell emelni.

7. A vonzatkeretek modifikációjának magyar példái

A Hadrovics (1995: 39, l. *helyt ad*) által kimutatott diakrón tendencia, a megszilárdulás (idiomatizálódás) hosszas folyamatának az ellenkezője mutatkozik meg az alábbi példákban: a frazeológiai egységek olyan dekompozíciója, ahol a szabad szókapcsolat rugalmas szerkezetének hatására az állandósult szókapcsolatok megmerevedett szerkezete részben felbomlik. Az átstrukturálódás az úgynevezett unikális komponenseket, a frazeológiai egységek jellegzetes összetevőit nyilván inkább az átrendeződés révén érintheti. Az unikális komponensek morfológiai modifikációjának esélye kisebb, és nincs esély a törlődésükre.

(8) És *köszönetet adok* a Jóistennek, hogy vége ennek a napnak.
(9) Mit *vagy úgy oda annyira* a hírneved*ért*?

A (8) példában a Sass (2007) módján értelmezett vonzatkeret igei komponense cserélődik ki (*mondok* helyett *adok*), a (9) példa pedig betoldást (*annyira*) és toldalékcserét (*-től* helyett *-ért*) tartalmaz egy vonzatkeretben.

(10) Döbbenetes, hogy hány ember *jár ilyen cipőben, vagy járt valaha*.
(11) a *hasonló cipőben járó t*enyésztők
(12) *nehéz* fába vágta a *fejszét*
(13) A vendégeinknek *nehéz falat* lesz egy ilyen opera.

A (10) az *egy cipőben járunk* frazeológiai egységet módosítja új komponens betoldásával, a toldalékok cseréjével és a sorrend megváltoztatásával. (11) nem változtat a komponensek sorrendjén, de a másik három módszert alkalmazza. (12) és (13) a melléknévi komponens

cseréjét mutatja, ezenfelül (12)-ben a főnévi komponens ragozatlan (a *fejszéjét* lenne a megfelelő alak).

8. A modifikáció német példái

Azt a szerkezeti különbséget szem előtt tartva, „ami az indoeurópai nyelvek elöljárós szerkezetei és a magyar ragos formák között kimutatható" (Forgács 2007: 96), az (1)–(13), a magyar példákkal szemléltetett átalakítási folyamat más nyelvben is követhető:

(14) *...dann bekomme ich von einem anderen Mitarbeiter denselben sinnlosen Senf.*
'… aztán meg egy másik munkatársuktól ugyanazt az értelmetlen maszlagot kapom [magyarázatul]' ← **einen langen Senf machen** (ugs.) *unnötig viele Worte machen* 'sokat rizsázik; szükségtelenül szaporítja a szót' (Duden 11, 2002)

(15) *Ich wäre Ihnen sehr dankbar **über** Ihren Rat.*
'Nagyon hálás lennék a *tanácsának'

(14)-ben a *Senf* komponens (szó szerint ‚mustár') a teljes frazeológiai egységet helyettesíti egy mondatban. (15) (9)-hez és (12)-höz hasonlóan egy grammatikai morfémát cserél föl egy nem a vonzatkeretbe illővel.

9. A frazeológiai egységek modifikációjának célja

E tanulmányban arra kívántunk rámutatni, hogy a frazeológiai egységek szinkrón modifikációjának – kifejező erejük növelésén túl – van egy nem stilisztikai és nem esztétikai természetű, általános célja, amit a stilisztikainak elébe helyezhetünk. Az állandósult kifejezéseket átalakító beszélők célja pedig az, hogy mondanivalójukat konkrét és elvont jelentéstartalmakat vegyítve, sűrítve tudják közölni, akár szerkezetek (vonzatkeretek) egymásba építése árán is. **A folyamatot a nyelvi gazdaságosság motiválja.** Az első szakaszban említett tendencia tehát ezért nincs tekintettel a nyelvhelyességi szempontokra, vagy arra, hogy kifejezésekben rejlő nyelvi képek világosak maradjanak.

Jegyzetek

[1] The possibility of transformations and idiom-internal inflections is supposed to show the variability of conventional expressions, while the impossibility of the same faeatures is taken to beevidence for the unit-like, word-like nature (…) of the idioms (Cserép 2001: 56).

[2] Saját fordításban: „… ezek konvencionalizálódott alakzatok, amelyeknek jelentékeny a beszédprodukcióbeli szerepe; … készen hozzáférhető lexikális egységek..."

[3] „The scope of phraseology varies depending on the linguist's emphasis on certain significant properties of formulaic word-combinations" (Cserép 2001: 25).

Irodalom

Burger, H. 2003. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen.* Grundlagen der Germanisitik 36. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Cserép, A. 2001. *Motivation Behind Indioms of Criticizing.* Doktori értekezések 11. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Duden 11 2003. *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

É. Kiss K., Kiefer F., Siptár P. 1999. *Új magyar nyelvtan.* Budapest: Osiris Kiadó.

Forgács T. 2007. *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai*. Segédkönyvek a nyelvtudomány tanulmányozásához 69. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Hadrovics L. 1995. *Magyar frazeológia. Történeti áttekintés.* 1. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Häusermann, J. 1977. *Phraseologie. Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse.* Linguistiesche Arbeiten 47. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Hernádi M. 1976. *Közhelyszótár.* Budapest: Gondolat.

Howarth, P. A. 1996. *Phraseology in English Academic Writing. Some implications for language learning and dictionary making.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Hunyadi L. 1975. *Az 1950-60-as évek új orosz szókincsének vizsgálata.* Bölcsészdoktori értekezés. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Orosz és Szláv Nyelvi Tanszék.

Hunyadi, L. 2002. *Hungarian Sentence Prosody and Universal Grammar. On the Phonology-Syntax Interface.* MetaLinguistica, Volume/Band 13. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Kenesei I. 2000. *Szavak, szófajok, toldalékok.* Kiefer F. (szerk.) 2000. Strukturális magyar nyelvtan. 3. kötet. Morfológia. 1. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

O. Nagy G. 2010. *Magyar szólások és közmondások.* 11. kiadás. Törökbálint: Akkord Kiadó.

O. Nagy G. 2011. *Mi fán terem? Magyar szólásmondások eredete.* 10. kiadás. Törökbálint: Akkord Kiadó.

Pawley, A., Syder, F. 1983. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike competence. In: Richards, J. C., Schmidt, R. W. (eds) *Language and Communication*. London: Longman. 191–227.

Sass B. 2007. *„Mazsola" – eszköz a magyar igék bővítményszerkezetének vizsgálatára.* http://www.nytud.hu/alknyelvdok07/proceedings07/Sass.pdf. Utolsó hozzáférés 2013. október 6.

Gaál Péter

Online szótár – mobil szótár

Online szótárak és szótárhasználat okostelefonokon

Kulcsszavak: lexikográfia, online szótár, mobil kommunikáció, okostelefon, Android operációs rendszer

1. Bevezetés

Kevés olyan terület létezik az utóbbi évtizedekben a technika és a tudomány világában, amely a számítástechnikához és a mobilkommunikációhoz hasonló dinamikus fejlődést produkálna. A nem is olyan régen még a technika csúcsának számító asztali számítógépek már-már a múltat képviselik, és nagyon úgy tűnik, hogy néhány év múlva a különböző típusú hagyományos, hordozható számítógépek (laptopok, netbookok) is idejétmúlt eszközöknek fognak számítani.

A jelenlegi trendek egyértelműen az okostelefonok és a táblagépek széleskörű térhódítását vetítik előre. Az említett eszközök közül sok mind teljesítményében, mind szolgáltatásait illetően már jelenleg is eléri egy átlagos tudású személyi számítógép szintjét, és figyelembe véve az elmúlt 1-2 évben történt rendkívül gyors fejlődést, valószínűsíthető, hogy hamarosan túl is szárnyalják azt. Az okostelefonoknak és táblagépeknek van azonban egy olyan tulajdonsága, amellyel szemben a hagyományos számítógépek már most elbuknának egy átfogó összevetésben: ez pedig a nagyfokú mobilitás. Noha még számos olyan feladat létezik, amelyek kényelmesebben és hatékonyabban megoldhatóak egy asztali vagy hordozható számítógépen, méretükből és hordozhatóságukból adódóan mégis egyre többen választják a különböző mobil kommunikációs eszközöket a hagyományos megoldások mellett vagy helyett.

A hagyományos számítógépekhez hasonlóan ma már az okostelefonokon és a táblagépeken is a legkülönfélébb szoftverek érhetőek el és a legkülönfélébb feladatok végezhetőek. Tanulmányomban az okostelefonokon és táblagépeken történő online szótárhasználatot vizsgálom egy-egy magyar és idegen nyelvű online szótár példáján keresztül. Tanulmányom zárásaként röviden összegzem a szótárak vizsgálata során szerzett tapasztalatokat és tanulságokat.

2. A vizsgált platformok és szótárak

A mobil kommunikációs eszközökön futtatható mobil operációs rendszerek közül jelenleg két operációs rendszer, az iOS és az Android számít piacvezetőnek. (Az egyéb mobil operációs rendszerek elterjedtsége egyelőre még csekély.) Az említett operációs rendszerek közül az iOS csak az Apple cég eszközein futtatható, míg Android operációs rendszert számos gyártó mobil eszközei támogatnak. Tanulmányomban az Android platformon történő online szótárhasználatot mutatom be. Mint sok egyéb szoftver

esetében, az online szótárak felhasználói élményét is nagyban befolyásolhatja a hardver, amin a szoftvert használjuk. A tanulmányomhoz példaanyagként felhasznált online szótárakat kétféle hardverrel, egy alsóbb kategóriájúnak számító 3,2 collos képátmérővel rendelkező okostelefonon és egy 7 coll átmérőjű táblagépen futtattam.

A különféle internetes tartalmakat androidos eszközökön is internetes böngészők segítségével érhetjük el. Ebben az esetben a böngészőben megjelenik a letöltött honlap, a hagyományos számítógépeknél már megszokott módon. Különbség csak abból adódhat, hogy a mobil eszközök kijelzője kisebb a laptopok vagy monitorok képernyőméreténél, így ha az egész oldalt szeretnénk látni, akkor kénytelenek vagyunk görgetni, nagyítani a képernyőt. Éppen ezért egyre több honlap készítői optimalizálják mobilkészülékekre internetes oldalaikat, így a hagyományos internetes oldaltól némileg eltérő, ám a kisebb képernyőkön is jól áttekinthető változatokat kapunk. Még ennél is jobb megoldás lehet, amikor az elérési cím böngészőbe való beírása nélkül használhatunk egy-egy internetes szolgáltatást, vagy hívhatunk le online tartalmakat. Minderre az ún. alkalmazások (applikációk) segítségével van lehetőségünk. Android operációs rendszerhez a Google online alkalmazásboltjából, a Google Playről juthatunk hozzá a legkülönfélébb alkalmazásokhoz.

Ami az online szótárak mobil eszközökön való hozzáférését illeti, a fent említett mindhárom megoldással találkozhatunk. Tanulmányomban egy angol (*Merriam Webster Online:* www.merriam-webster.com) és egy magyar (*MTA SZTAKI szótár:* szotar.sztaki.hu) online szótárt vizsgálok. A szótárak bemutatása során nem törekszem azok teljes körű formai és tartalmi bemutatására, hanem arra koncentrálok, hogy összehasonlítsam őket a hagyományos számítógépeken történő futtatás, illetve a mobil eszközökön való használat tekintetében. Azt vizsgálom elsősorban, hogy mennyiben nyújt más felhasználói élményt az online mobil szótárak használata, illetve tapasztalható-e különbség a funkciók tekintetében, a tartalomban és a kezelhetőségben a hagyományos hozzáférési módokhoz képest.

3. Merriam Webster Online

Az egyik legtradicionálisabb angolszász szótárkiadó cég, a *Merriam Webster* több mint 150 éve van jelen szótáraival a piacon. A kiadó mára kezdetektől fogva nagy hangsúlyt fordít arra, hogy – a technika fejlődésével párhuzamosan – szótárait elektronikus formában is elérhetővé tegye a felhasználók számára. Az elektronikus szótárak először CD-ROM-on, majd egyre inkább online formában jelentek meg (vö. Lew 2011). A *Merriam Webster online szótár* egy ingyenes, jól használható, világszerte népszerű angol szótár, amely az egynyelvű részen túl angol–spanyol, orvosi, tezaurusz és enciklopédikus szótári részt is tartalmaz.

Amennyiben mobil eszközeinken, a hagyományos módon, böngészőn keresztül töltjük be a *Merriam Webster Online* szótároldalt, a teljes kezdőlap megjelenik a képernyőn. Tekintve, hogy a keresőmezőn kívül még számos menü és szolgáltatás érhető el innen, a kisebb okostelefonok és táblagépek képernyőmérete itt már nem bizonyul elégségesnek. A képernyő egyértelműen túlzsúfoltnak tűnik, a keresőmezős keresés is komplikáltabbá válik, hiszen amikor a keresett szót szeretnénk bevinni a

keresőmezőbe, előtte nagyítanunk kell a képernyőn, majd csak ezután kezdhetjük meg a bevitelt. Ebből kifolyólag mobil eszközökön célszerű inkább a mobil eszközökre optimalizált változatot használni, amely a www.i.word.com címen keresztül érhető el. Az oldal betöltődése után a *Merriam Webster* szótár egy minimalizált, jól áttekinthető kezelőfelületéhez jutunk, amelyen csak egy keresőmező látható, illetve további opciók aszerint, hogy melyik szótári részben szeretnénk keresni. Az adott szó begépelése után sorrendben megkapjuk az egyes jelentéseket, majd tovább kattintva a definíciókat kifejtett formában is olvashatjuk. A legpraktikusabb megoldás ennek ellenére mégis a *Merriam Webster* mobilszótár alkalmazásának a használata.

Mint arra korábban már utaltam, a Google Play alkalmazásboltból letölthető számtalan applikáció között online szótáralkalmazásokat is találunk. A *Merriam Webster* ingyenesen letölthető online szótára ezek közül az egyik legnépszerűbb. A statisztikák tanúsága szerint csak az utolsó egy hónapban több millió felhasználó töltötte le és telepítette androidos telefonjára vagy táblagépére. (Beszédes és elgondolkodtató adat ugyanakkor, hogy a cég egyéb, fizetős szótáralkalmazásai világszerte legfeljebb néhány tízezer letöltést számlálnak.) Miután letöltöttük és telepítettük a *Merriam Webster* szótáralkalmazását, egy jól áttekinthető kezdőoldal jelenik meg előttünk, melynek fő részét a már jól ismert keresőmező tölti ki, amellyel a korábbiakban már kifejtett módon kereshetünk rá az egyes szavakra. A kibontott definícióknál nem maradt el a hangosszótár opció sem, amelynek segítségével egy kattintással meghallgathatjuk egy-egy szó kiejtését. A képernyő alján további hasznos opciókat találhatunk: a legutóbb keresett szavak listáját, a kedvenceket, illetve egy további kattintással megtekinthetjük „a nap szavát".

Az eddigiekben felsorolt jellemzők alapján érdemi újdonságot, újítást nem tapasztalhatunk a hagyományos internetes verzióhoz képest. Az applikáció azonban mégis nyújt egy olyan szolgáltatást, amely egészen új dimenzióba helyezi a (mobil) szótárhasználatot. Ez a szolgáltatás pedig nem más, mint a hangalapú keresés. Ez az opció sok olyan szótárhasználót is a mobil szótárhasználat felé terelhet, akiket korábban éppen a nehézkes – virtuális billentyűzeten történő – szövegbevitel tántorított el attól, hogy mindennapos szótárazási feladatokhoz a *Merriam Webster*éhez hasonló szótáralkalmazásokat használjon. A hangalapú keresés a jobb felső sarokban található „mikrofon ikon" megnyomása után válik elérhetővé, és használata mindössze annyiból áll, hogy a telefonunk mikrofonjába „bemondjuk" a keresett szót vagy kifejezést, és amennyiben az adatbázis tartalmazza azt (illetve viszonylag artikuláltan és helyesen ejtettük ki), kapunk egy rövid listát, amelyből kiválaszthatjuk, hogy melyik szóra is gondoltunk. Innentől kezdve pedig a szótárhasználatot a már megszokott módon folytathatjuk tovább. Megjegyzendő még, hogy a szótár definícióinak olvasásához nem szükséges internetkapcsolat (ezeket az adatokat a szoftver a saját eszközünk memóriájára telepíti), ugyanakkor a hangosszótár, az esetleges illusztrációk letöltése és a hangalapú keresés már online történnek.

Összegzésképpen a *Merriam Webster* online szótáralkalmazásáról elmondhatjuk, hogy nem véletlenül számít kategóriájában az egyik legnépszerűbbnek. Könnyen és hatékonyan használható menüivel, funkcióival, a hagyományos online szótárral

megegyező tartalommal és nem utolsósorban ingyenességével az egyik legjobb választásnak tűnik az angol, egynyelvű szótáralkalmazások között.

4. MTA SZTAKI szótár

Az *MTA SZTAKI szótár* – hibái ellenére is – a legkedveltebb magyar online szótárak közé tartozik (vö. Szöllősy 2006 és Gaál 2011). A szótár a közelmúltban esett át egy jelentős arculatváltáson, a változások azonban nemcsak a külsőségeket, hanem a tartalmat és a struktúrát is érintették, sőt történtek lépések a szótár közösségi szótárrá történő átalakításával kapcsolatban is. A megújult szótár részletes bemutatástól ehelyütt eltekintek, a *Merriam Webster* szótárhoz hasonlóan csak a mobil eszközökön történő használatra fókuszálok.

Az *MTA SZTAKI* új verziója mellett továbbra is elérhető a régi szótár, amely már az okostelefonok megjelenésével szinte egyidejűleg rendelkezett mobil készülékekre optimalizált változattal is. Ez a régi, mobil változat jelenleg is elérhető a *http://www.regiszotar.sztaki.hu/m* internetes cím alatt, melynek betöltésekor egy kifejezetten felhasználóbarát felületet kapunk. A keresőmezőn kívül csak a nyelvválasztó gombok, a véleményezés, valamint a szótár blogjához vezető link található a nyitóképernyőn. A kezdőoldal kisméretű képernyőn is kényelmesen használható, negatívum viszont, hogy a keresési találatok megjelenítése során a szavakhoz tartozó hangfájlok – amelyek a hagyományos változatban alapszolgáltatásnak számítottak – nem érhetőek el. Ezt a problémát az *MTA SZTAKI szótár* új verziójában már kiküszöbölték, ráadásul ebből a verzióból már mobil változat sem készült, mivel a szoftver automatikusan a felhasználó által használt készülék internetes böngészőjéhez és képernyőjéhez igazítja a felhasználói felületet. Ennek ellenére a régi mobil verzió végletekig leegyszerűsített kezelőfelülete mégis áttekinthetőbbnek és funkcionálisabbnak tűnik, igaz ehhez hozzájárul az is, hogy az új verzió ugyanannál a szónál sokkal bővebb és részletesebb találati listát eredményez a régi verzióhoz képest. A találati oldalak közti lapozás, navigálás egyelőre még kissé nehézkesnek tűnik, így ebben a tekintetben mindenképpen szükséges lenne némi finomítás.

Az *MTA SZTAKI szótár* egyik nagy hiányosságának pillanatnyilag az tűnik, hogy nem érhető el hozzá applikáció a Google Play alkalmazásboltban, amely leegyszerűsítené, meggyorsítaná a szótárhoz való hozzáférést és a használatot. Bizakodásra adhat okot ugyanakkor, hogy letölthető néhány, szintén az *MTA SZTAKI* által készített turisztikai/városnéző applikáció, így elképzelhető, hogy a közeljövőben elkészül és elérhetővé válik az *MTA SZTAKI szótár* online szótáralkalmazása is.

5. Összegzés

Az mobil eszközökön történő szótárhasználat a szótárhasználói szokások megváltozásának egy újabb fontos állomását jelöli. A szótárak lehetnek ugyanis azok az információhordozók, amelyek belátható időn belül szinte teljes mértékben „átköltözhetnek” az okostelefonokra és a táblagépekre. Azok a felhasználói elvárások, amelyek egy szótárral kapcsolatban leggyakrabban megfogalmazódhatnak (könnyű hozzáférés, gyors keresés, releváns információk stb.) a leghatékonyabban egy mobil

eszközön futtatott online szótár(alkalmazás) keretein belül valósíthatóak meg. Kiválóan alkalmazhatóak például mindennapos iskolai vagy otthoni szótárazási feladatokra, de egy-egy külföldi utazás során is a legpraktikusabb megoldás lehet egy telefonunkon lévő szótáralkalmazáshoz fordulni egy papíralapú útiszótár vagy egyéb információforrás helyett. Természetesen léteznek olyan feladatok, amikor a hagyományos, számítógépen futtatott szótárak használata a célravezetőbb (pl. nagyobb volumenű fordítási munkák során), azonban az eszközök és a szótárak további fejlődésével valószínűleg ezek a feladattípusok fogják a szótárhasználat kisebb hányadát kitenni.

Érdemes néhány gondolatot szánni a magyar mobilszótárakkal kapcsolatos helyzetre is. Sajnos jelenleg meglehetősen kevés magyar szótáralkalmazás tölthető le a Google Playről. Ezeknek az alkalmazásoknak a nagy része ráadásul nem online, hanem offline szótár, másik részük pedig nem valódi szótár, hanem fordítószoftver. Jó minőségű, magyar nyelvű szótáralkalmazásokra tehát mindenképpen szükség lenne, viszont a minőség, a professzionális szótárkészítés pénzbe kerül és – ahogy azt a *Merriam Webster szótár* példája is mutatja – a felhasználók még a világ gazdaságilag fejlettebb részein is inkább az ingyenes szótáralkalmazásokat választják a fizetősek helyett. Az említett okok miatt Magyarországon egy még viszonylag mérsékelt áron kínálható szótáralkalmazás elkészítésének pénzügyi megtérülése is erősen kétségesnek tűnik, hiszen az ingyenes alternatívák (még ha silányabb minőségűek is) jóval nagyobb felhasználói kört vonzanak.

Összefoglalva, és némileg már a jövőbe is tekintve arra számíthatunk, hogy a mobil szótáralkalmazások megjelenésével az online szótárak egy új generációja született meg: olyan szótáraké, amelyek életünk szinte minden pillanatában velünk vannak, bármikor használhatjuk őket és a hangalapú keresésnek köszönhetően az információkeresés és hozzáférés időtartama minden eddiginél rövidebbé válhat.

Irodalom

Gaál P. 2011. A hagyományos szótárak vizsgálati szempontjainak alkalmazhatósága az online szótárak esetében. In: Boda I. K., Mónos K. (szerk.) 2011. *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció.* XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Budapest–Debrecen: MANYE – Debreceni Egyetem. 432–437.

Lew, R. 2011. Online Dictionaries of English In: Fuertes-Olivera, P. A., Bergenholtz, H. (eds) 2011. *E-Lexicography: The Internet, Digital Initiatives and Lexicography.* London/New York: Continuum. 230–250.

Szöllősy É. 2006. Az MTA SZTAKI és a Szegedi Tudományegyetem on-line angol–magyar–angol szótárai: erények, hibák, fejlesztési lehetőségek. In: Magay Tamás (szerk.) 2006. *Szótárak és használóik*. (Lexikográfiai füzetek 2.) Budapest: Akadémiai Kiadó. 165–179.

Források

Merriam Webster Online: http://www.merriam-webster.com/ Letöltés ideje: 2013. 03. 12.
MTA SZTAKI szótár: http://szotar.sztaki.hu/ Letöltés ideje: 2013. 03. 12.

Kiss Margit – T. Somogyi Magda

A digitális Mikes-szótár

Nyelvtörténet és számítógépes lexikográfia találkozása*

Kulcsszavak: Mikes, digitális írói szótár, nyelvtörténet, filológia

1. A készülő Mikes-szótár bemutatása, jellemzői

A Mikes-szótár a második valóban teljes írói szótárunk lesz, ugyanakkor első az elektronikus feldolgozás és megjelenítés tekintetében. Alapjául a teljes életművet felölelő, mintegy 6000 oldal terjedelmű kritikai kiadás szolgál (Mikes 1966–88), amelynek digitalizálása a MEK-kel kötött együttműködési szerződés keretében jött létre. E munka eredményeképpen az író összes művének betűhív átirata elektronikus formában is olvasható a http://mek.oszk.hu/09000/09000/index.phtml oldalon.

A szkennelés, szövegfelismertetés, korrektúra mellett kialakítottuk a mikesi szövegeknek megfelelő XML-struktúrát. Olyan tageket, más néven címkéket illesztettünk a szövegbe, amelyek a szócikkírás során nélkülözhetetlenek: például címek, címfokozatok, versbetétek, idegen nyelvű szövegek, rövidítések (nyelvek szerint is), margináliák, széljegyzetek, idézetek, fordításbetétek. Létrehoztuk a művek címén alapuló rövidítésjegyzéket is, amely a locusok feloldásához nélkülözhetetlen, például É: Épistolák, IK/B: *Az Iffiaknak kalauzza*, KKU: *A Keresztnek királyi uttya*, ML: *Misszilis levelek*, MN: *Mulattságos napok*, TL: *Törökországi levelek*, VKT: *A Valoságos Keresztényeknek Tüköre*.

A szövegek ily módon való rögzítése lehetővé tette számunkra azt is, hogy (Mártonfi Attila segítségével) különböző szempontok szerinti gyakorisági listákat készítsünk, beleértve a konkordancialistát is. A gyakorisági listák közül elkészült: a rövidítések gyakorisági listája, a szóalakok művenkénti gyakorisági listája, a szóalakok betűrendes mutatója a gyakorisági értékekkel, a szóalakok gyakorisági listája, amelyekből újabb szempontokat és adatokat ismerhetünk meg Mikes nyelvhasználatáról. Néhány informatív számadat a gyakorisági listákból: a szövegszavak száma (Mikes minden egyes szava) 1,5 millió, a szótár várható címszavainak száma kb. 20 ezer, a különféle szóalakok száma 162 ezer, a teljes konkordancialista mennyisége kb. 60 ezer oldal; az 50 feletti szóelőfordulással rendelkező szóalakok száma is igen magas értéket mutat, 1352.

A következőkben röviden összefoglaljuk az eddigi eredményeket és a várható feladatokat. Maga az adatbázis a középmagyar kor hiánypótló korpusza is egyben. A szótári feldolgozással lehetőség nyílik olyan grammatikai elemzésekre, rejtett szövegösszefüggések vizsgálatára, az adatok több szempontú csoportosítására, különféle statisztikák létrehozására is, amelyekre eddig nem volt mód. (Bővebben: Kiss–Tüskés 2011, Kiss 2012b.)

2. A szócikkek felépítése

A szócikkekben a címszó után felsoroljuk a szóalakokat is, valamint a hozzájuk tartozó szóelőfordulásokat a kötetek, illetve a kötetekben szereplő művek meghatározott sorrendjében közölve a szövegkörnyezetet a pontos előfordulási hely megadásával. A *gangréna* (egyelőre jelentésmegadás nélküli) címszó esetében ez a következőképpen áll össze:

gangréna
cángréna
cángrénától – 1 (szóalak, szóelőfordulások száma)
és féltik attol a veszet *cángrénától,* a ki is az árviz (TL 113)
gángréna
gángréna – 1 (szóalak, szóelőfordulások száma)
hogy olyan tagok. akikben a *gángréna* el hatot, de ök még (VKT 826)

Az eljárás alapvetően egyszerű, viszont a 60 ezer nyomtatott oldalnyi anyag minden egyes példamondatát át kell nézni, s a megfelelő helyre tenni a kérdéses címszóknak, szóalakoknak megfelelően. Nehézséget jelentenek a maitól eltérő formák legjellegzetesebben a különírás és egybeírás vonatkozásában, mint például a ***beli***: *a császárnak, a belsö udvara* ***beli*** *fö tisztei mind inkáb heréltekböl* (TL 265); **leg**: és énnekem gyakran kel *irni,* ***leg*** *aláb minden héten. hét levelet* (TL 9); ***ajutalomrol***: *Isten rendel választatinak, és elmélkedni* ***ajutalomrol****, melyet igér azoknak. kik végig* (KKU 424); ***felejtesékel***: *meg untanak* más új *gyönyörüségel*. ***felejtesékel***. *hasonlo rendet kel tartani amulattságban* (VKT 900). Ezeket a rendszeres vagy egyszeri, esetleg írásmódbeli esetlegességeket mind egységes rendszerbe kell illeszteni. (A munkafolyamat részletesebb leírását l. Kiss 2012a.)

3. Címszavasítási kérdések

A jelenlegi munkafázisban a konkordancialista felhasználásával rendezzük címszavakba az anyagot. A konkordancialista a számítógép által meghatározott szóalakból és a hozzá tartozó szóelőfordulásból áll a gép által generált kb. tízszavas szövegkörnyezettel együtt. A címszólista készítésének fő szempontja a mai címszóhoz sorolandó szavak rendszerszerű csoportosítása, a szótári szavak és az alak-, valamint a helyesírási változatok meghatározása a mai nyelvből ki nem mutathatók esetében is. Bár az anyag kezelésében nagy segítségünkre van a számítógép, de a sok alak- és írásváltozat szegmentálására a gépi elemzési módszerek alkalmatlanok, ezért minden példát egyenként meg kell vizsgálni a besorolási helyét illetően. A sokváltozatú, régies írásmódú szavakhoz kialakítottunk egy olyan struktúrát, amelyben nyelvrendszerbeli helyük szerint egységes módon tudjuk kezelni őket. Rendszerünk a szószintű szóelőfordulások meghatározásából építkezve az alakváltozatok bemutatásán át alapesetben a mai címszó meghatározásáig terjed; a teljes eredeti szöveget is megtartva eljutunk a mai szókészletig.

3.1. A címszó kiválasztása, meghatározása

Az irányadóak a mai köznyelvi szótárak, illetőleg a legfontosabb történeti és tájszótárak, esetleg írói szótárak. Az alak- és írásváltozatok a címszótól csak kiejtésben, illetőleg helyesírásban térhetnek el. A szótárakban fel nem lelhető szavak címszavasítása egyedenként történik etimológiai összefüggések alapján. Minden egyes címszónál jelöljük azt is, hogy az adott címszót Mikes használta-e mai formájában vagy sem, illetve a címszavakat összevetjük a mai köznyelvi szótárak címszóállományával, valamint a nagyszótári korpusz és a rendelkezésre álló történeti-etimológiai, táj- és írói szótárak szókészletével is, s megjelöljük Mikes semmilyen más szótárban nem szereplő szavait. Ilyenek például: *drágafű, csákósüveg, kontraktuscsinálás, dervisség, dézsmabor, facsésze, szőlőfa, rozmaringfa, fácánnyelv, félberúg, gyapotköntös, háborúságszerető.*

A köznyelvi alak segíti a címszóválasztást, de ha a Mikesnél előforduló alakváltozat kizárólagos, és a mai köznyelvben vagylagosan előfordulhat, akkor választhatjuk ezt is címszónak. Például Mikesnél a *csoda, csodál* változat sohasem szerepel, csak a zártabb forma adatolható, tehát *csuda, csudál, csudaállat, csudálatos, csudálkozik, csudálkozás, csudatétel*, de a digitális keresési lehetőségek miatt a címszóválasztásnak csak elvi jelentősége van.

3.2. A tulajdonnevek mint címszók

Az, hogy a Mikes-szótár készítői a teljesség kedvéért vállalták a tulajdonnevek szótárazását, olyan problémakört hoz magával, amelynek elemzésére itt most nem vállalkozhatunk. A tulajdonnevek – személy- és helynevek – esetében is meg kell határozni a ma leginkább használatos alakot, ami a címszó lehet, azonban sokkal körültekintőbben kell meghatározni az alak- és írásváltozat fogalmát. Külön kell választani a magyar névhasználatot és az idegen nyelvi alakokat, például ha az adat *Casimirus,* a címszó nem lehet ***Kazimír.***

3.3. A török (eredetű) szavak

Sajátos problémát jelentenek a viszonylag gyakran előforduló török szavak, amelyek közül nem egy jövevényszóként ma is megtalálható nyelvünkben, de jó néhány már teljesen ismeretlen a mai olvasó számára. Helyesírásuk, lejegyzésük jelentősen eltér az egyéb történeti munkákban találhatóktól, esetenként a felismerésük is gondot okoz, a címszó meghatározásához nemcsak jelentős hangtörténeti ismeretekre, hanem turkológusok segítségére is szükség van. Több esetben a TESz., valamint egyes írói szótárak adatai is iránymutatóak lehetnek. Ezek után már egyértelmű, hogy a Mikesnél előforduló *csámé* a ***dzsámi*** alakváltozata, a *Caszáp basa* szókapcsolatban a régi *kaszab* 'mészáros' szót azonosíthatjuk, és a *hancsár*, *hansár* változatok a ***handzsár*** címszó alá tartoznak.

3.4. Magyar szavak ~ latin szavak

A latin szavak és kifejezések esetében is hasonló a helyzet. Összhangot kell teremteni a Mikes korában használatos latin és a ma szótározott alakok között. Itt is az alak- és

írásváltozat összefüggéseit kell feltárni. A latinos szóhasználatot nem szabad magyar címszóra cserélni. A *decembris* nem szerepelhet a ***december*** változataként, tehát kell lennie külön ***decembris*** címszónak is. A magyar toldalékolás is eligazít a címszóválasztásban. A *competensek* a ***kompetens*** címszó alá kerül mint írásváltozat, de nem vehető ide a latin többes számban álló *competantes*, hiába azonos a jelentésük. Ugyanakkor a latin írásmódú *hymnus* egyszerűen a mai ***himnusz*** írásváltozata. Latin írásmóddal érdemes címszavasítani a *clinicus* és *colligatio* szavak adatait, ezt jelentésük és az IdSzSz. gyakorlata igazolja.

3.5. Az ikesség kérdése a címszóválasztásban

Az, hogy Mikes mely igéket használt ikesen, egyrészt a mai nyelvhasználattal vethető össze, másrészt pedig a korban (a 17. század végétől, 18. század elejétől) már erőteljesen jelentkező keveredés jeleit vizsgálhatjuk. Az ikes igék, illetőleg az ikes paradigma használata szerint több csoportot különíthetünk el. Nemcsak a nyelvleírás számára okozhat gondot a különféle csoportok egyértelmű elhatárolása, lexikográfiai szempontból is számos meggondolandó kérdést vet fel az ikes igék megfelelő címszavasítása. Sok esetben problémát jelenthet az is, hogy – mivel a szótár korpusz alapú – valóban ikes címszót kell-e felvenni akkor is, ha a szóelőfordulások között nincs olyan igealak, amelyből biztosan megállapítható az ikesség, és az adott szó Mikes korában, nyelvjárásában nem ikes ige volt, ma viszont ikesként szoktuk szótárazni. Kérdéses esetekben csak akkor minősíthető ikesnek az ige, és ez alapján a címszó, ha a kitüntetett paradigmahelyekre van biztos adat.

Találhatunk olyan igéket is, amelyek ma iktelennek minősülnek, de Mikes ikesen ragozta őket (pl. *megcsökken**ik**, kihat**ik***). A mai normatív nyelvhasználat az ikes igék ható képzős alakjait iktelennek minősíti, viszont Mikesnél gyakorlatilag nincs példa arra, hogy a szóban forgó *-hAtik* képzős igéket ne ikesen toldalékolná. A *megházasodhatik* 12 adattal szerepel ellenpélda nélkül, ezen kívül sokatmondóak a következő példák is: *dohányozhatom* (TL 32), *meg nem gyarapodhatik* (É 575), *megcsalatkozhatol* (IK/B 585), *gyanakodhatnám* (MN 147).

Jellegzetes csoportot alkotnak azok az igék, amelyek a mai nyelvhasználatban ikesnek számítanak, legalábbis a szótári alakjuk *-ik* végződésű, de Mikes műveiben nyomát se találjuk ennek az *-ik*-nek. Ezeknél a címszóban jelölni kell az ige iktelen voltát. A mai *havazik* a Mikes-szótár adatai alapján egyértelműen iktelennek minősül, tehát a felveendő címszó: ***havaz.*** Ugyanígy kell minősíteni a mai *hazudik* igét is, amelynek teljes mikesi paradigmája a ***hazud*** címszó felvételét indokolja.

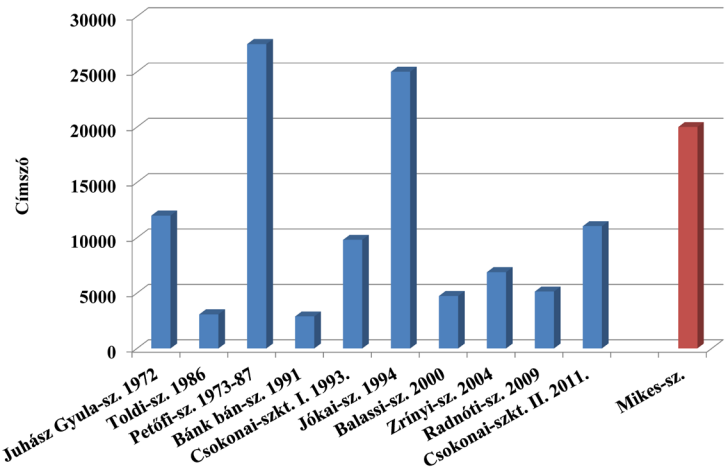
3.6. Egyéb címszó-meghatározási problémák

A fentebb tárgyalt kérdéseken túl még sok más probléma is felmerül a címszók meghatározása kapcsán. Ezek közül csak néhányat említünk. Nem gyakran, de előfordulnak népetimologikus alakok is Mikesnél. Ilyen a *kaptán, kapitány,* amelyek a török *kapudán* ‘tengernagy’ szócikkébe tartoznak, vagyis hiába nem tüntetjük még fel a jelentéseket, a címszavasításnál szinte minden esetben tisztázni kell a szövegkörnyezet

és egyéb ismereteink birtokában. A homonimák is csak a jelentés tisztázásával különíthetők el.

4. A Mikes-szótár helye a magyar írói szótárak között

Az írói szótárak a vizsgált korpusz mennyiségétől, a vizsgálat céljától és – nemegyszer – a lehetőségektől függően különböző típusokat képviselnek. A magyar írók műveit, életművét felölelő szótárak, szótárjellegű adattárak, konkordanciák az utóbbi évtizedekben gyarapodnak, de számuk még mindig kevésnek mondható. Az általános kérdésekkel még Benkő László foglalkozott 1979-ben, azóta hasonló átfogó mű nem született a kérdéskörrel kapcsolatban; legutóbb Büky László (2010) tekintette át a magyar írói szótárak sorát. Megállapíthatjuk, hogy eddig egyetlen, a szó valódi értelmében teljes írói szótár született, amely a szerző minden egyes leírt és ránk maradt szavát feldolgozta, az idegen szavakkal és a tulajdonnevekkel együtt: ez a Petőfi-szótár.

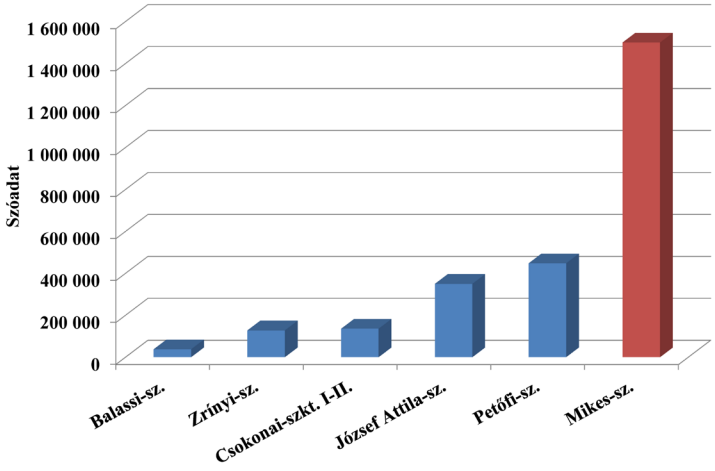


1. ábra
A címszók száma az egyes írói szótárakban

A fenti grafikon (1. ábra) felsorolja az eddig megjelent írói szótárakat nem téve különbséget a különböző típusok között. Az oszlopok magassága a szótárakban található szócikkek mennyiségét mutatja. Leolvasható, hogy a Mikes-szótár várhatóan 20 ezer szócikket fog tartalmazni, ez elsősorban a Petőfi-szótárral való összevetésben érdekes, ahol a szócikkek száma jelentősen meghaladja a 25 ezret. Jelen összefoglalásban nincs mód további elemzésre, az egyes szótárak sajátosságaiból következő tanulságok levonására, de ha az itt látható adatokat összevetjük az egy-egy reprezentáns írói szótár elkészítéséhez feldolgozott szóelőfordulások (szóadatok) számával (2. ábra), egyértelmű, hogy a Mikes-szótár meglepően sok magas adatszámú szócikkből fog állni. (Egyelőre informális adatként a készülő József Attila-szótár – Mártonfi Attila közlése – is szerepel a sorban.)

5. A szótár felhasználásának lehetőségei, további feladatok, tervek

Elkészült a Folio-adatbázis is, amely nemcsak a szövegek gépen történő olvasására alkalmas, hanem a különféle logikai kapcsolatokon alapuló keresési lehetőségeknek köszönhetően szavakra, illetve szavak együttállására is kereshetünk.



2. ábra
A feldolgozott szövegszók száma egyes írói szótárakban

A szótár nemcsak egy-egy szó keresésére, hanem különféle típusú szövegvizsgálatokra is alkalmas már jelenlegi formájában is: így elemezhetjük a szövegvándorlásokat, vagyis azokat az eseteket, amikor különböző művekben szóról szóra azonos szövegrészletekkel találkozunk; másrészt azokat az eltéréseket is megvizsgálhatjuk, amelyek ugyanazon idegen nyelvű művek különböző mikesi fordításai között fordulnak elő. Megfigyelhetünk grammatikai sajátosságokat is, többek között a maitól eltérő egyeztetéssel, pl. *a' két Hugaimnak;* a főnévi igenév használatával, pl. *innod ne kérj;* a bővíthetőséggel, pl. *idönek jol töltése;* valamint az igeidők kifejezésével kapcsolatban is, pl. *a te ötséd meg holt volt, és fel támadot.*

Legközelebbi terveink között szerepel a szótár eddig feldolgozott anyagának internetes közzététele. A szótári weboldalon bemutatjuk a címszavakat, az alak- és írásváltozatokat, a szóalakokat és rövid szövegkörnyezettel együtt a szóelőfordulásokat is. Mindezekre külön is lehet majd keresni. Ezen kívül a teljes szövegkorpusz is elérhetővé válik. A szóelőfordulások számát is feltüntetjük, valamint azt is, ha más köznyelvi szótárban nem fordul elő a keresett szó. A még távolabbi terveink között szerepel minden szó jelentésstruktúrájának meghatározása a megfelelő szócikkekben, ahol a paradigmatikus változatok már grammatikailag meghatározott sorrendben szerepelnének. Végső célunk tehát Mikes teljes szókincsét a legmagasabb szintű értelmező-minősítő típusú írói szótár keretében hozzáférhetővé tenni a szakemberek és az érdeklődők számára. Végezetül szeretnénk kiegészíteni a szótárt az író munkásságához

kapcsolódó tartalmi elemekkel, dokumentumokkal, szakmai kommentárokkal is. Meggyőződésünk, hogy Mikes Kelemen munkásságának alaposabb feltárásával nemcsak a nyelvészek, nyelvtörténészek, hanem más tudományterületek (irodalomtörténet, történelem, művelődéstörténet stb.) művelői számára is számos eddig még nyitott kérdés válik megválaszolhatóvá.

Jegyzet

* A munka az OTKA K 81337 sz. pályázatának keretében készült.

Irodalom

Benkő L. 1979. *Az írói szótár.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Büky L. 2010. Beke József szerk., Radnóti-szótár. Radnóti Miklós költői nyelvének szókészlete. *Magyar Nyelv* 106. évf. 3. szám. 372–380.

J. Soltész K., Szabó D., Wacha I. 1973–1987. *Petőfi-szótár. Petőfi Sándor életművének szókészlete 1–4.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kiss M. 2012a. A digitális Mikes-szótár. *Magyar Tudomány* 173. évf. 3. szám. 279–284.

Kiss, M. 2012b. The Digital Mikes-Dictionary, In: Tüskés, G. et al. (Hrsg.) *Literaturtransfer und Interkultralität im Exil Das Werk von Kelemen Mikes im Kontext der europäischen Aufklärung.* Bern: Peter Lang Verlag. 288–297.

Kiss M., Tüskés G. 2011. Mikes-szótár. Kutatási beszámoló. *Magyar Nyelvőr* 135. évf. 3. szám. 313–323.

Forrás

Mikes K. 1966–88. *Mikes Kelemen összes művei 1–6.* Sajtó alá rendezte: Hopp Lajos. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kövér Péter

A frazeológiai szójátékok és a nyelvi humor

Kulcsszavak: a frazeologizmus meghatározása, elferdített frazémák, szintagmán kívüli és szintagmán belüli módosítások, nyelvi humor

1. Bevezetés

Az állandósult szókapcsolatok önmagukban is, de különösképp a rajtuk végrehajtott formai és/vagy szemantikai elferdítéseknek köszönhetően a nyelvi humor megteremtésének legillusztrisabb eszközei közé tartoznak. Szemantikájuknak és szerkezeti felépítésüknek köszönhetően rengeteg lehetőséget rejtenek magukban a nyelvi játékot kedvelő beszélők, szerzők számára. A frazeológiai egységek sajátos stilisztikai funkciójuk alapján elsősorban a szöveg stílusának színesítéséhez járulnak hozzá, anélkül is, hogy formailag és/vagy jelentéstanilag bármiféle változtatást végrehajtanánk rajtuk.

Az egyedi stílushatás elérése érdekében az állandósult szókapcsolatokat azonban el is torzíthatják a nyelvhasználók, és ez az a pont, ahol a nyelvi humor és a frazeológia „ütközésszerűen" találkozik egymással. A szólások és a közmondások elferdített formában történő alkalmazása a mai nyelvhasználatunkban teljesen hétköznapivá vált, sőt bizonyos szövegtípusokban (pl. reklámok, viccek) a nyelvi humor létrehozásának kifejezetten fontos eszközét jelentik.

Az elferdített frazeológiai egységekkel létrehozott nyelvi humor kétféle módon valósulhat meg: vagy a frazéma formai oldalának módosítása nélkül (szintagma-extern modifikáció), vagy pedig formai oldalának módosításával (szintagma-intern modifikáció) (Forgács 2007). Mindkét modifikáció esetében a frazeológiai egységnek egy konkrét szövegkörnyezetben történő alkalmi elferdítéséről van szó. Tanulmányom célja a nyelvi humort szolgáló frazeológiai szójátékok és az ezek hátterében megbúvó modifikációk összefoglaló jellegű bemutatása viccekből és találós kérdésekből, a reklám- és a sajtónyelvből, illetve más forrásokból vett példákkal illusztrálva.

2. A frazeológia tárgya és a frazémák meghatározása

A frazeológia tárgya az olyan alakilag és/vagy jelentéstanilag (viszonylag) rögzült szókapcsolatok leírása, amelyek a szókincs részévé váltak. Összefoglaló elnevezésként többféle fogalom létezik: állandósult szókapcsolat, frazeologizmus, frazéma, frazeológiai egység, frazeológiai kapcsolat, fordulat (Forgács 2007).

A frazeologizmusok olyan szókészleti egységek, amelyek legalább két (vagy több) szóból állnak (polilexikalitás), ugyanakkor nem hosszabbak egy mondatnál, komponenseik sorrendje és morfológiai alkata pedig kötött (lexikális rögzültség).

Ismeretük egyfajta társadalmi konvención alapszik, a nyelvközösségből bárki képes reprodukálni vagy felismerni őket. Mindamellett bizonyos morfológiai-szintaktikai műveletek sem hajthatóak végre rajtuk, ellentétben a szabad szókapcsolatokkal. Ám éppen a nyelvi játék kedvéért ezek a kötöttségek feloldhatóak.

A frazeológiai egységeken belül idiómáknak hívjuk azokat a szókapcsolatokat, amelyek jelentése nem vezethető le az őket alkotó elemek jelentéseinek összegzése révén (frazeológiai vagy idiomatikus jelentés). A szójátékok megalkotásában az idiómák kulcsfontosságú szerepet játszanak, különösen azok, amelyek metaforikusan motiváltak, vagyis szó szerinti (literális) jelentésben is értelmezhetőek.

3. Elferdített frazeologizmusok

3.1. Frazeológiai egységek elferdítése a formai oldal megváltoztatása nélkül

A modifikáció ezen típusánál semmilyen változtatás nem történik a frazéma belső, fix komponensein, csupán a szemantikáját érinti a ferdítés.

Ebbe a kategóriába elsősorban azok az idiómák tartoznak, amelyeknek az idiomatikus jelentésén túl van egy szó szerinti jelentésük is, és az átvitt jelentés mellett szabad szókapcsolatként is van lehetséges olvasatuk (Forgács 2005). A frazeologizmus elemei visszanyerik eredeti, konkrét értelmüket, a szókapcsolat alkalmi, szó szerinti értelmezést kap (literalizáció). Az örömforrás, a humor kiváltója sokszor pusztán az a tény, hogy a hallgató vagy az olvasó megfejti a frazeológiai egység kettős olvasatát. A következőkben lássunk néhány példát erre a típusra a bevezetésben felsorolt forrásokból!

Vicc/találós kérdés:

Léteznek olyan szóviccek, amelyekben a teljes idiomatikus szókapcsolat szó szerinti értelmezést kap:

(1) Jean, hozzon egy lemezvágó ollót! – Miért, Uram? – Ma *kivágom a rezet.*
(2) Mi az: feldobják Pistike, leesik semmi? – Pistike *megfogta az Isten lábát.*
(3) Hogyan csodálkozik a zombi? – *Leesik az álla.*

Ezzel a literalizációs technikával magyarázhatóak az alábbi találós kérdésekre adott humoros, foglalkozás szerint differenciáló válaszok is:

Ki hogyan hal meg?

(4) Az altatóorvos *örök álomra hajtja a fejét.*
(5) A szerzetest *magához szólítja az Úr.*
(6) Az űrhajós *befejezi földi pályafutását.*
(7) A halottkém *távozik az élők sorából.*

Ki hogyan bulizik munka után?

(8) A szakács *belecsap a lecsóba.*
(9) A fodrász csinál egy *„ereszd el a hajam”*-at.
(10) A fül-orr-gégész *felönt a garatra.*
(11) A parkettafényező *a parkett ördöge* lesz.

Vannak olyan elferdített igei szólások is (elsősorban a részben idiomatikus szókapcsolatok között), amelyek esetében nem az egész kifejezés kap szó szerinti jelentést, hanem csak az egyik elemének homonim vagy poliszém kódja hozza létre a humoros hatást:

(12) Jean, hozzon egy szövőszéket. –Minek, Uram? – Nagy terveket *szövök*.
(13) Miért rossz a tetűnek? – Mert *hajszálon* múlik az élete.
(14) Mit csinál a Terminátor éneklés közben? – *Megköszörüli* a torkát.

A literalizációs technikával természetesen közmondások esetén is találkozhatunk, igaz, ez esetben sokkal kevesebb példát találni:

(15) Kisfiam, edd meg azt a rúd szalámit. – De Anyu, ez teljesen romlott. – Kisfiam, a vége jó. És *minden jó, ha jó a vége*.

A fenti példákban szereplő frazeológiai egységeknél a kettős olvasatot az teszi lehetővé, hogy teljesen vagy részben motiváltak, vagyis átlátható a metaforizációs hátterük.

Reklám:

A reklámszövegekben nagyon gyakran találkozhatunk a frazeológiai literalizációs technikával, melynek legfőbb célja a termék iránti figyelem felkeltése. A következő reklámszlogenekben maga a termék vagy a cég profilja literalizálja az alkalmazott frazeologizmusokat:

(16) Nálunk jó bőrben érzi magát! (ruhabolt)
(17) Mese habbal! (sör)
(18) Itt megoldódik a nyelve! (nyelviskola)
(19) Széle hossza egy! (pizzéria – óriáspizza)
(20) Egy füst alatt! (húsipari üzem termékcsaládja)
(21) Mi visszük a pálmát! (költöztető cég)

A literalizációs folyamat a frazéma konnotációjának megváltoztatásával is együtt járhat, ami többnyire azt jelenti, hogy a kifejezés eredetileg negatív konnotációja pozitívvá alakul át:

(22) Kötve hiszem! (biztosító)
(23) A baj nem jár egyedül! (biztosító)
(24) Ennek megissza a levét! (100%-os gyümölcslé)
(25) Elhúzzuk a nótáját! (rádióadó)
(26) Mi majd gatyába rázunk! (farmerkereskedés)
(27) Jó, ha a begyében van! (gyógyszergyártó, emésztést elősegítő gyógyszer)

Sajtó:

Nagyon gyakori technika az újságírók körében, hogy a cikk címében szemantikailag elferdített frazémát alkalmaznak:

(28) *Vakon hitt* a GPS-nek. (eltévedt autósofőr)
(29) *Balul ütött ki* az időközi választás. (jobboldali tudósítás elbukott választásról)

(30) Száz tonna krumpli *ment a levesbe.* (burgonyaszállítmány megsemmisülése)
(31) Szépen *kivágta a rezet* a bányaóriás. (rézbánya nyeresége)

Egyéb előfordulási források:

(32) Evetke, apád *a párját ritkítja.* (L'art pour l'art kabaré)
(33) Nem túl *Rózsás* a helyzetünk! (transzparens diáktüntetésen)
(34) Véndiákjainkkal a kapcsolattartás *gyerekcipőben jár.* (iskolaigazgatói beszéd)

3.2. Frazeológiai egységek elferdítése a formai oldal módosításával

A frazeológiai kifejezések segítségével a nyelvi humort úgy is létre lehet hozni, hogy a frazéma formai változtatáson esik át. A formai modifikációnak öt fő típusa létezik: **szubsztitúció, bővítés, illetve szűkítés, szintaktikai átalakítás, morfológiai átalakítás** és **kontamináció** (Forgács 2007).

3.2.1. Lexikai csere/betűcsere (szubsztitúció)

A viccek és a humoros reklámszövegek egyik kedvenc eszköze a szó- vagy betűcserével elért poénos hatás. Fontos azonban, hogy a hallgató vagy az olvasó a modifikáció ellenére is felismerje az eredeti frazeologizmust, mert a humoros hatás csak így váltható ki.

Vicc:

(35) Hogyan örül egy 150 kilós ember? – Fülig ér a *hája.*
(36) Mit mond a pszichológusnő a neki udvarló fiúnak? – Csak a te*sz*temen át!

Reklám:

(37) Madarat tolláról, embert *ruhájáról.* (divatcég)
(38) Ön is jóllakik, és *pénze* is megmarad. (étterem)

Előfordul az is, hogy a lexikai szubsztitúció során maga a reklámozott termék kerül a kihagyott szó helyére (Forgács 2005):

(39) *Kika* veti ágyát*, jól* alussza álmát. (bútoráruház)
(40) Segíts magadon, *a Sherpa* is megsegít. (túraöltözék, túrafelszerelés)

Sajtó:

(41) Más *Viktorával ékeskedik az MSZP.* Ennél tán még Daniel Cohn-Bendit is jobb lett volna. (román miniszterelnök kampánylátogatása)
(42) A *Chromebookok* már a spájzban vannak. (laptop terjedő iskolai használata)
(43) Kutyából nem lett *adóbevallás.* (eltitkolt, adózatlan kutyaértékesítés)

L'art pour l'art társulat**:**

(44) Álmodik a *gy*omor.
(45) Margit, úgy ismerlek már, mint a saját *tehenem.*

(46) *A Margit* próbája az evés.
(47) Margit, majd te a malmunkra hajtod *azt, aki fizet.*
(48) Ki mint *veri lányát*, úgy alussza álmát.

Internetes fórumok:

A szubsztitúcióval a közmondás-perszifláz sok megalkotása során is óriási mennyiségben találkozhatunk az internetes fórumokon (T. Litovkina–Vargha 2007).

(49) Va*s*tyúk is talál szeget.
(50) A *be*vétel erősíti a szabályt.
(51) Több szem, többet *sír.*

Sok olyan perszifláz is létezik, amelyeknek több eleme is kicserélődik, de a közmondás rögzült szintaktikai szerkezete és bizonyos komponenseinek azonossága lehetővé teszi az olvasó számára, hogy ráismerjen az eredeti közmondásra.

(52) A pénz beszél, *azt mondja, viszlát.*
(53) Amit ma megtehetsz, *tedd is meg.*
(54) Ajándék *bornak* ne nézd *a fokát!*

3.2.2. Betoldás, illetve szűkítés

Az állandósult frazeológia szókapcsolat kiegészítése történhet egy-két betű, egy szótag hozzáadásával, vagy akár egy teljes szó hozzátételével is:

Reklám:

(55) A jó *tipp* elnyeri jutalmát. (szerencsejáték reklám)
(56) *1%-ot* jobb adni, mint kapni. (alapítványi hirdetés – az adó 1%-a)

Internetes fórumok:

(57) Szegény embert még az ág*y* is húzza.
(58) Ború*t*ra derű.
(59) *T*rend a lelke mindennek.
(60) Jobb adni, mint *ki*kapni.
(61)Vak *félre*vezet világtalant.
(62) Aki sokat markol, keveset fog *fizetni*.

Sajtó:

(63) Se té*(t)*, se tova. (érdektelenség a tőzsdén)
(64) Gáz van! – *Nincs gáz!* (kimaradó orosz gázszállítás)

A bővítéssel ellentétben a szűkítés sokkal ritkábban fordul elő mint elferdítési eljárás az állandósult szókapcsolatoknál. Betűk vagy szavak elhagyásával is szűkíthetőek a frazémák:

Internetes fórumok:

(65) Szegény ember *(v)*ízzel főz.
(66) Legszebb öröm a k*(*ár)öröm.
(67) Kicsi *(a bors),* de erős.
(68) Akinek *(nem)* inge, *(ne)* vegye magára.

Vannak esetek, amikor csak egy csonka tagmondat marad meg az eredeti közmondásra való utalásként. Ez az eljárás különösen a sajtónyelvben, az újságcikkek címeiben vagy képaláírásokban gyakori. Ismert proverbiumoknak elég csak egy töredék részét megadni ahhoz, hogy az olvasó az egész közmondást fel tudja idézni emlékezetében.

Sajtó:

(69) Addig jár a korsó…
(70) Jobb ma egy veréb…
(71) Egy fenékkel két lovat…

3.2.3. Szintaktikai átalakítás

A szintaktikai szerkezet fellazítása többnyire szemantikai változást eredményez, melynek során a metaforikus jelentés mellett a szó szerinti is megjelenik. Erre az eljárásra sajnos csak ritkán lehet példákat találni.

Sajtó:

(72) *Ha a hegy nem megy Mohamedhez,* melynek súlyával és hatalmasságával ő maga is tisztában van, *Mohamed megy a hegyhez.* (politikai cikk)
(73) A vízlépcső elleni tiltakozás sodrása ugyan *lassú*, de víznek *víz,* mely a projektet elsodorva szép lassan *partot mos*. (demonstrációsorozat)

3.2.4. Morfológiai átalakítás

A frazeológiai egységek egyik fő jellemzője a viszonylagos morfológiai állandóság, szövegkörnyezetben azonban ez a tulajdonságuk változhat, olyannyira, hogy a szótári kodifikált alakjuk is módosul. Ezekben az esetekben a morfológiai elferdítés különböző formáival állunk szemben, például szándékos hibás szóragozással:

L’art pour l’art társulat**:**

(74) Szöget ütök a feje*dbe***.**
(75) Mindenbe beleütöm az orro*dat***.**
(76) Vásárra viszem a bőrö*det***.**
(77) Majd én töröm a fej*ed* helyetted.
(78) Nyalogatom sebei*det***.**
(79) Ízlett a vacsorád, megnyalom a tíz ujja*dat***.**

Gyakran ortográfiai és grafikai játékot is alkalmaznak a vicc szerzői, amely átmenetet képez a morfológiai és szintaktikai átalakítás között:

Vicc:

(80) A halak gyorsulási versenyében a tintahal ért be először, a *reményhal* meg utoljára.
(81) Miért nem adnak a királynak soha egy almát? – Mert a szokás *hat alma*.

3.2.5. Összevonás

Mind a szólások, mind pedig a közmondások esetében kis számban ugyan, de találkozhatunk összevonással létrehozott szójátékkal. Fontos, hogy az olvasó felismerje az eredeti frazémákat, hiszen a velük kifejezett humort, iróniát csak így értheti meg (T. Litovkina–Vargha 2007).

Internetes fórumok:

(82) Most már *bottal üthetjük a kutya bajom*.
(83) Ha *begyében van* anyósa, feleségének *hányja szemére*.
(84) Vak tyúk is talál szemet szemért.
(85) Ajándék lónak túros a háta.

3.2.6. Vegyes műveletek

Reklám:

(86) Nálunk *(nem) h*abra megy a játék*!* (sör nyereményjáték → szűkítés + csere)

Sajtó:

(87) Mi *Szél*l hozott? (Széll Kálmán-terv → morfológiai átalakítás + bővítés)

L'art pour l'art társulat**:**

(88) Evetke, mikor *fő* már be a fejed lágya*n*? (bővítés + csere)
(89) Evetke, én törjem a feje*d helyetted*? (morfológiai átalakítás + bővítés)
(90) Nem te tojtad a spanyol *Kolumbusz tojása*. (összevonás + csere)

4. Összefoglalás

Írásomban összefoglaló képet próbáltam adni a magyar nyelvben előforduló, humorral kapcsolatos frazeológiai szójátékokról. Az egyes típusok előfordulási gyakoriságában nagy eltéréseket tapasztaltam a példák gyűjtése során. Míg a szintagma-extern modifikációra szinte minden nyelvi forrásban nagy számban találtam példákat, addig a szintagma-intern elferdítés egyes altípusairól ez korántsem volt elmondható. Különösen a szintaktikai modifikáció, az összevonás és a vegyes műveletek esetében volt ez igaz. A példatár összeállításában a vicceken, a reklámszövegeken és a sajtónyelven kívül az internetes gyűjtemények is nagy szolgálatot tettek a szinte végtelen számú, öncélúan elferdített frazeológiai kifejezéseikkel.

Irodalom

Forgács E. 2005. *Nyelvi játékok. Kreativitás a viccekben, a reklámnyelvben, a sajtónyelvben és irodalmi szövegekben*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Forgács T. 2007. *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

T. Litovkina A., Vargha K. 2007. „Hallgatni Arany, beszélni Petőfi". A magyar antiproverbiumok ferdítési módjai - formai változatok és nyelvi humor. *Magyar Nyelv* 103. évf. 2. szám. 179–199.

Források

http://www.hotdog.hu/magazin/magazin_article.hot?m_id=8435&a_id=230730&h_id=25564 Letöltés ideje: 2012. 09. 13.

http://sagv.gyakg.u-szeged.hu/DIAK/95A/Andrew/mindket/nevethec/jelmond.htm Letöltés ideje: 2012. 10. 24.

http://forum.index.hu/Article/showArticle?t=9042925 Letöltés ideje: 2012 11. 14

http://veszbejarat.org/viccesek/szolasok-es-kozmondasok-maskepp/ Letöltés ideje: 2012. 11. 27.

http://evitta.mindenkilapja.hu/html/21791771/render/reklam-szlogenek Letöltés ideje: 2012. 12. 10.

http://hol-van-helyileg.postr.hu/ket-szolasbol-egy-ertelmetlen-harmadik Letöltés ideje: 2012. 12. 13.

www.index.hu

www.origo.hu

www.napi.hu

M. Nagy Ilona – Varga Teréz – Boda István Károly – Bényei Ágnes

A Margit-legenda (1510) készülő szótáráról

Kulcsszavak: Margit-legenda, történeti lexikográfia, első előfordulások, történeti jelentéstan, latin hatás

1. A Margit-legenda digitális formában

A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Adatbázisa (DEBA) keretében lehetőség nyílt arra, hogy a magyar nyelvű Margit-legendát és latin forrásait digitális adatbázis formájában megjelenítsük. A fejlesztés alatt lévő munka elkészült részei már szabadon hozzáférhetők a következő címen: http://deba.unideb.hu/deba/Margit-legenda_Szent_Margit_elete_1510. A legenda készülő szótárából (MargLSz.) ugyanott, a *Tervek* menüpontban látható egy mutatvány, amely jelenleg körülbelül az ábécé felét kitevő betűkhöz tartozó címszavak előszerkesztett szócikkeit tartalmazza, egyelőre pdf formában. E szótári feldolgozásunk közvetlen előzménye – s egyben kiinduló anyaga – a legenda szókincséből készült, kifejezetten internetes használatra szánt – Boda István Károly által tervezett – digitális konkordancia-szótár (MargLDKSz., bemutatása a *Magyar Nyelv*ben folyamatban van), amely ugyancsak elérhető az említett adatbázisban. A szótár készítésében – amint az ideiglenes címlap is jelzi – e cikk szerzői mellett több munkatárs is közreműködik.

2. A Margit-legenda digitális szótára

Nyelvemlékeink szótárszerű feldolgozását, amint Nyíri Antal utalt rá (1993: 9), Mészöly Gedeon szorgalmazta, s a *Bécsi Kódex* és a *Müncheni Kódex* esetében valósult meg – különböző formában – az a kutatási koncepció, hogy egy kódex szövegének a latin forrásokkal ellátott kritikai kiadása a belőle készült szótárral is kiegészül (Mészöly 1916, Károly 1965, Nyíri 1971, Nyíri 1993). A Margit-legendára vonatkozóan először digitális keretekben igyekszünk hasonló tervet megvalósítani, ami a gazdagabb megjelenítési lehetőségeken túl egyfajta „próbaüzemre” is módot ad, mielőtt papír formájú kiadásra is sor kerülhetne.

A szótár arculatának kialakításához – ez elsősorban M. Nagy Ilona munkája, s szorosan kapcsolódik a MargL. szövegén általa végzett vizsgálatokhoz (erre l. a hivatkozott adatbázis *Tanulmányok* menüpontját) – több korábbi munka nyújtott közeli mintát. A hazaiak közül elsősorban a *Régi magyar glosszárium* (Berrár–Károly 1984), illetve *A Müncheni Kódex magyar–latin szótára* (Nyíri 1993), a külföldiek közül pedig *A régi finn irodalmi nyelv szótára* (*Vanhan Kirjasuomen Sanakirja*, ism. M. Nagy 2001) és a régi észt nyelvemlékek szótári projektjének megjelent kötete (Kingisepp–Habicht–Prillop 2002) mutatott jó előképet. A középkori magyar szövegek számítógépes

kezelésének egyes mozzanataihoz jó példát nyújtottak továbbá a *Számítógépes nyelvtörténeti adattár* (Jakab 2002, Jakab–Bölcskei 2003) kötetei.

Mindezeket figyelembe véve a MargLSz. olyan önálló nyelvtörténeti szótár kíván lenni, amely mind a magyar nyelvtörténet, mind a legenda szövegtörténete számára fontos kérdéseket megjelenít, s távlatilag más Ráskay másolta kódexek anyagával is bővíthető. A szerkesztés legfontosabb elvei a jelentések meghatározása, a feltehető latin forrásszöveg közlése, a szó jellemző kapcsolódásainak bemutatása, az alaktani adatok és mennyiségi jellemzőik részletes feltüntetése.

3. A szócikkek szerkesztése a Margit-legenda szótárában

A szócikkek szerkesztése a Microsoft FrontPage HTML szerkesztő programmal, kézi rendezéssel történik. Ezt megelőzően az említett konkordancia-szótárból kiindulva, amely kb. 6300 szóalak 28 ezernél több szóelőfordulását tartalmazza (a szóelőfordulásokhoz tartozó fájlok neveit l. az 1. ábra bal oldali hasábján), egy fájlba gyűjtjük az egy címszóhoz tartozó adatokat (1. ábra jobb oldali hasábja):



1. ábra
A Margit-legenda szótára felé

Ezekből készítjük el a szócikkeket. Egy szócikk előzetes kidolgozása a következőképp fest:

látás (15) fn 1. ua. 2. 'látomás' – visio
1. 143/21: Mert az … ev koporsoyanal vakoknak *latasok* meg adatot: 0 [latin megf.];
vki látására 'szeme láttára': 147/4: ha ez nevolÿas beteget megÿ gÿogÿehtandot *en latasomra* jt aluan· Tahaat az vr istennek es· … dÿchÿretevt mondok: si miserabilem hanc infirmam *me* hic ... stante et eam *aspiciente* curaveris, ex tunc et Deo … laudes ... exhibebo;
2. 126/16, 17: az te *latasod* nem hetsagos *latas*· de sevt byzonsagos dolog: *Visio* vestra non est vana, immo vera est;
~ **elenyészik** (4): 45/9: Ezenkeppen ez *latas el enezek*: Et sic *disparuit*.
♦ latas (5) = 45/9, 113/12, 114/7, 126/10, 126/17; latasod (1) = 126/16; latasok Px (1) = 143/21; latast (3) = 76/10, 111/8, 126/15; latasomra (1) = 147/4; latasara (1) = 142/16; latasnak G. (3) = 112/3, 126/21, 187/1

2. ábra
Egy szócikk felépítése

3.1. Címszó

A címszó a mai köznyelvi forma, ami a történeti szókincs terén a legjobb összevetési lehetőséget biztosítja más hasonló emlékekkel, s általános gyakorlat. Ha a kódexbeli szóforma a mai nyelvben nem él, a címszót rekonstruáljuk (pl. *fedelecs*, *játszódik*). A szóösszetételek kérdésében a Gl. mintájára járunk el: törekszünk az összetétel vagy az afelé vezető út korabeli állapotának tükrözésére. Eszerint az alárendelő összetételeket, afelé hajló kapcsolatokat az alaptagjuknál vesszük fel, például a *nagycsütörtök* adata a *csütörtök* címszó alatt szerepel, a *nagy* alatt pedig (a *mise*, *oltár*, *péntek*, *szombat* stb. társaságában) utalunk rá. A mellérendelő, a szervetlen és az elhomályosult összetételek pedig önálló címszót kapnak, pl. *lassan-lassan* – lat. paulatim; *nemde* – lat. numquid; *mérföld* – lat. miliare. Esetenként jelezzük a címszó körüli bizonytalanságot. Például a *fekete* (*?főkötő*: NySz.) fn címszómegoldás arra utal, hogy az idevágó adatok szóalakjáról a szakirodalomban nem egységes a vélemény, s mivel a kérdés eldöntéséhez nincs elegendő adat (csak a MargL.-ban fordul elő ez a használat, pl. a CzF. a *feketéz* 2. jelentéséhez ezt írja: „A régieknél, pl. Margit életében am. feketébe öltöztet"), az általunk valószínűbbnek tartott címszónál vesszük fel, de jelezzük a másik lehetőséget is. Külön bánásmódot kívánnak a legendában bőségesen előforduló tulajdonnevek. A személynevek esetében elsősorban Fehértói (2005) címszó-megállapításait követjük, s egy későbbi szerkesztési szakaszban, a Gl.-hoz hasonlóan, a közszóitól különválasztjuk a névanyagot, annál is inkább, mert az további történeti irányú vizsgálatra is szolgál.

3.2. Alaktani adatok

Az alaktani adatok részletezésében – ahogy a fenti mintaszócikk ♦ jelű szakaszában látszik – a további felhasználás megkönnyítésére, ahol lehet, szétválasztjuk a homonim nyelvtani formákat, például a *-nak*/*-nek* ragos dativusit a genitivusitól, a többes számú alanyesetet a többes szám 3. személyű birtokos személyjelestől. Ahol azonban az interpretálás erőltetett, illetve nem is lehetséges, ott a kettősséget tüntetjük fel. Ilyenek a *lassatok nezzetek* (A/T?) igealakok a MargL. 95/11. sorában, ahol a szövegkörnyezet mindkét olvasatot megengedi: „O zeretev atÿamfÿaÿ ... *lassatok nezzetek* hayolyatok ÿol oda es lassatok mÿt lele az priorissa magerÿ bela kÿralnak leanÿanak ev kenches ladaÿaban", míg a folytatásban megismételt *lassatok* alak tárgyas ragozású volta egyértelmű.

Szótári szempontból sajátos problémát jelent Ráskay Leának az a másolói szokása, hogy az írástükröt igyekszik teljesen kitölteni, s gyakran megszakítja a szavakat, az elválasztást azonban sehol nem jelöli. Ennek akkor van jelentősége, ha történetileg az összetétellé válás felé tartó kapcsolatok kritikus határáról van szó. Mivel gyakorisága miatt az elválasztás mechanikus jelölése egy szótárban zavaró és sokszor fölösleges lenne, a kézi jelölést választottuk, s az alaktani részben a szükséges esetekben külön tüntetjük fel a különírt, sorvégi és egybeírt helyzetű példák arányait: *ne talam* (1) = 112/10; *ne / talam* (1) = 71/14; *netalam* (1) = 104/9. Az elektronikus korpuszban pedig minden példa eredeti írásképe ellenőrizhető.

3.3. A jelentések megállapítása

A jelentések megállapításában figyelemmel kísérjük az idevágó szótárakat, de az aktuális jelentéseket önállóan állapítjuk meg. Kerüljük a jelentések elaprózását, törekszünk azonban rá, hogy a művelődéstörténeti szempontból fontos jelentéseket számba vegyük, annál is inkább, mert szótárainkba ezek egy része – különböző okokból – eddig még nem került be. Ilyen például az *élet* 'életrajz, Biographie' jelentése (vö. M. Nagy 2005), ami nemcsak a latin *vita* szó szótárainkban nyilván nem tartott tükörjelentését dokumentálja, hanem a legenda szövegtörténetéhez is adalék, mert a következő – latin forrás nélküli – példában éppen a vezérforrásként használt latin Margit-életrajzra utal, 121/25: „Es lelek evtet nagÿ chodalatos zentseges eletev zentnek · mÿkeppen evnekÿ *eleteben* meg vagyon irvan". Érdekes, mert sajátos a *legenda* szó szokásos jelentésén túl egy 2.-ként felvehető szűkebb jelentés: *(speciálisan)* 'a Margit életéről szóló (1276. évi) szentségvizsgálati jegyzőkönyvnek a szigeti kolostorban hagyott példánya', pl. 99/10: „le teuek az kar alat yol lehet altalÿaban nem neuezÿ meg az *legenda* helÿet · hanem chak zent egÿ haznak mongÿa" (latin forrása nincs). Hasonlóan helyi sajátság a folyónév *duna* köznévi használata a legenda nyelvével élve 'szükséghely' jelentésben.[1] Ahol lehetőség van rá, jelezzük a jelentések közötti átmeneteket, amely adatok különösen a történeti jelentéstan számára értékesek. Például a *nemesség* 'nemesi származás' > 'kiválóság, erkölcsi nagyság' (lat. *nobilitas*) jelentései egyszerre érvényesek ebben a mondatban: 22/16: „Es meneuel fevllÿvl mul vala myndeneket *nemessegel* · anneual jncab erevkevdyk vala magat meg alaznÿ": quo praecellebat omnes *nobilitate*, eo amplius praeire humilitate satagebat.

3.4. Kollokációk és frazeológiai kötődések

Törekszünk a címszó jellemző kapcsolódásainak és frazeológiai kötődéseinek megjelenítésére is, adott esetben számszerű előfordulásukat is feltüntetjük, ami használatuk megítélésében irányadó. Több irányú információ bomlik ki az ilyenekből. A *föld* címszó cikkében felvett *nagy messze földről* fordulat például a szöveg alkotóját jellemzi (154/14, 172/2), a *fiú, fia vkinek, fi* alatti *szerető atyámfia* (13) emellett a kolostori nyelvhasználatot is, amelyben ez a *bona soror* megszólítás megfelelője (25/16, 26/21, 37/3, 55/24 stb.), a *látás* alatti *a látás elenyészik* (4), lat. *[visio] disparet* (45/9, 113/12, 114/7, 126/10) a látomás elbeszélésének állandó fordulataként a korabeli irodalmi terminológia része is, míg a *fráter* címszó alatt kiemelt *paraszt fráter* (1), lat. *conversus* (134/13) a(z egyházi) társadalmi rétegződéshez kapcsolódó megnevezés. A klasszikus antikvitás lat. *pater familias* és *familia (familia domus)* fogalmainak korabeli meghonosodását dokumentálják a *házi atya* (8) és a *háza népe* (2) 'háznép' kifejezések az *atya*, illetve a *nép* szócikkében (144/3, 149/9, 157/18 stb., ill. 150/15, 162/16). A szótárnak olyan szócikke is nyújthat általánosabb tanulságot, amelytől talán kevésbé várnánk ilyet. A *nemcsak* szócikke például a MargL. irodalmi-stilisztikai értelmezéséhez nyújthat adalékot. Ha ugyanis az adatok bemutatásában a többtagú kötőszó elemeit és a hozzájuk kapcsolódó határozókat is figyelembe vesszük, jól kirajzolódik, mennyire szorosan együtt járnak az egyes kombinációk a tartalom nyomatékosításának

szándékával, például Margit alázatosságának, szerzetesi elkötelezettségének, egyháza iránti féltésének hangsúlyozásával.

nemcsak (12) ksz – non solum, non tantum (... sed/verum etiam)
~ **... de** (2): 168/7: *nem chak* istvan kÿralÿ evrevl vala *de* mend tellyessegel magyarorzagbelÿ vrak evrevlnek vala zent margÿt azzonnak erdemebevl: 0;
~ **... de még ... is** (3): 12/3: *nemchak* az sororok labait mossa vala meg· *de meeg* az zolgaloknak *es* labokat meg mossa vala nag alazatossagal: lavabat pedes sororum ... [et] servitialium;
~ **... de még (ennek felette)** (3): 31/12: az en professiomat az en fogadasomat hÿtemet ... az en zerzetemnek tÿztasagat· *Nem chak* ez vylagnak dychesegeert · *de meeg eznek felette*· sem eletemert· sem halalomert… sem zegnem meg auagy megnem zeplevsehtenem: professionem meam ... ordinisque mei sinceritatem *non solum* pro mundi gloria, *sed* nec pro vita, nec pro morte … infringerem aut violarem;
~ **... de még (ennek felette) ... is** (2): 102/1: Oh mene nagÿ syralm vala ez jdevben· *nem chak* predicator zerzete belÿ fratereknek es sororoknak ... *de meeg ennek felette* sok egÿeb zerzetevsseknek *es*: O quantus erat tunc luctus *non solum* fratrum ordinis ... et sororum, *sed etiam* aliorum multorum;
~ **... de (bizonnyal) még ... is** (1): 114/14: *nem chak* testevknek korsagÿban· *de bÿzonÿal meeg* lelkeknek betegsegÿben *es*· sokaknak meg gyogyvlasnak ÿo tetelyt atta: multa *non solum* corporum aegritudinibus, *verum etiam* animarum languoribus patrare noverat beneficia;
~ **... de (bizonnyal) még (ennek felette) ... is** (1): 81/19: halÿa vala es ertÿ vala· anÿa zent egÿ hazat· *nem chak* magÿer orzagnak kevlemb kevlemb rezebe· *de bÿzonÿal meeg ennek felette*· sok egÿeb kereztyen orzagoknak rezeben *es* ... el nÿomottatnÿ es zagattatnÿ: Sanctam quoque matrem ecclesiam *non tantum* in diversis huius regni, *verum etiam* in multis christianitatis partibus ... audiens et intelligens conculcari et dilacerari.

3. ábra
A *nemcsak* szócikke

A kódex szókincsének nyelv- és művelődéstörténeti jelentőségét egyébként érzékelteti, hogy a TESz. és az EWUng. anyagában is többször képviseli a MargL. adata az első előfordulásokat (pl. *foltocska*, *moslék*, *nagyszombat*). Az eddig elkészült szócikkeinkben pedig nem egy további, az eddig ismertnél korábbi szó, alakváltozat vagy jelentés került elő (pl. *nagymise MargL.*10/13, 144/23, vö. TESz. II/994. *nagy-*: 1518 k. PeerK., *tiszteletes*: MargL. 112/19, vö. TESz: 1519: JordK. 723), azaz bizonyos, hogy a szókincs teljes feldolgozásától újabb szótörténeti adatok is várhatók.

4. A készülő szótár várható haszna

A Margit-legenda készülő szótárának várható hasznát összegezve azt mondhatjuk, hogy szókincsének feldolgozása nemcsak a szűkebben értelmezett nyelvtörténet, hanem – lévén egyetlen magyar témájú, hazai forrásokból készült kódexünk – középkori művelődéstörténetünk számára is eredményesnek ígérkezik. Emellett hazai adatokkal járulhat hozzá olyan, részben a történeti nyelvszociológia körébe is vágó általánosabb kérdések megvilágításához is, mint a diglosszia határainak oldódása a kolostori kétnyelvűség körében, a latin nyelvi hatás érvényesülésének módja a szókincsben

(jövevényszók, tükörjelentések, latin nyelvű kifejezések), a latin nyelv presztízsének jelei a kolostori nyelvhasználatban (*cilicium*, *professio*, *venia* stb.), a magasabb (írott) és alacsonyabb (beszélt) nyelvi stílusrétegek ötvöződése az anyanyelvi kódexben (pl. *nagy messze földről*) stb.

Jegyzet

[1] A kongresszusi előadás során T. Somogyi Magda figyelmeztetett rá, hogy jelentésmeghatározásként ez nem elég világos, helyette az 'illemhely' lenne közérthető.

Irodalom

Berrár J., Károly S. (szerk.) 1984. *Régi magyar glosszárium* [Gl.]. Budapest: Akadémiai Kiadó.
CzF. = Czuczor G., Fogarasi J. 1862. *A magyar nyelv szótára*. Pest: Emich Gusztáv.
EWUng.= *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen* I–II. 1992–1995. Hrsg. Benkő, L., Gerstner, K., Hámori, A., Zaicz, G. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Fehértói K. 2005. *Árpád-kori személynévtár 1000–1301*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Gl. = Berrár J., Károly S. (szerk.) 1984.
Jakab L. 2002. *A Jókai-kódex mint nyelvi emlék*. (Számítógépes nyelvtörténeti adattár 10.) Debrecen: Magyar Nyelvtudományi Tanszék.
Jakab L., Bölcskei A. 2003. *Egy XVI. századi emlékirat szókincstára*. (Számítógépes nyelvtörténeti adattár 11.) Debrecen: Magyar Nyelvtudományi Tanszék.
Károly S.1965. *A Bécsi Kódex nyelvtana szótárszerű feldolgozásban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Kingisepp, V-L., Habicht, K., Prillop, K. 2002. *Joachim Rossihniuse kirikumanuaalide leksika*. (Tartu Ülikooli eesti keele toimetised 22.) Tartu: Ülikool.
Mészöly G. (kiad.) 1916. *Bécsi Codex (Betűhű átirat és latin megfelelő)*. (Új Nyelvemléktár, 1.) Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
M. Nagy I. 2001. A régi finn irodalmi nyelv szótára (Vanhan kirjakielen sanakirja I. köt. A–I, II. köt. J–K. Helsinki 1985, 1994). Ismertetés. *Magyar Nyelv* 97. évf. 501–505.
M. Nagy I. 2005. Az *élet* és a *legenda* a Margit-legendában. In: Mártonfi A., Papp K., Slíz M. (szerk.) 2005. *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest: Argumentum Kiadó. 48–52.
Nyíri A. (szerk.) 1971. *A Müncheni Kódex 1466-ból: kritikai szövegkiadás a latin megfelelővel együtt*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Nyíri A. (kiad.) 1993. *A Müncheni Kódex magyar–latin szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
NySz. = *Magyar Nyelvtörténeti Szótár 1–3.* Szerk. Szarvas G., Simonyi Zs. 1890–1893. Budapest: Hornyánszky.
TESz. = *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1–4*. 1967–1984. Főszerk. Benkő L. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Forrás

MargL. = Margit-legenda = *Szent Margit élete*.
http://deba.unideb.hu/deba/Margit-legenda_Szent_Margit_elete_1510 (2013-05-23)

NÉVTAN

Bagladi Orsolya

Gondolatok a jelentésföldrajzról a nyugat-európai előzmények tükrében

A magyar gombanevek jelentésföldrajza

Kulcsszavak: jelentésföldrajz, (diatopikus) tautonima, szinonima, poliszéma, gombanevek

1. Bevezetés

Az interdiszciplináris jelentésföldrajz elsősorban azt vizsgálja, milyen fogalomköri tagolódással képezik le az egyes nyelvi kultúrák a körülöttük lévő tárgyi világot, illetve hogyan változik az egyes lexémák jelentése, jelentésmezejének terjedelme a térbeliség függvényében (vö. Juhász 2000: 135, Kiss 2003: 117).

A szóföldrajzi szemantikai vizsgálat során gyakran előfordul, hogy egy-egy denotátumnak több népi neve van, amelyek mégsem tekinthetők szinonimának, mert nem ugyanaz a nyelvközösség használja őket. Ezzel ellentétes jelenség, amikor egy elnevezés különböző denotátumokat jelöl a nyelvterület különböző részein, azaz bizonyos tekintetben poliszémiáról beszélünk, habár ezek a jelentések nem egyazon beszélőközösség nyelvrendszerében találhatók meg.

A magyar szakirodalom nem egységes a fenti jelenségek megnevezésében, és esetenként a két fogalmat egy terminus alatt tárgyalja. Indokolt tehát a megnevezések újragondolása, amelyhez a nyugat-európai szakirodalom jó alapot adhat.

2. Egy jelentés : több népi név

A jelentésföldrajzi vizsgálat során megfigyelhető egyrészt az Imre Samu által *tautonima*ként (1981), Péntek János által pedig *földrajzi heteronima*ként (Péntek–Szabó 1985, Péntek 2003) megnevezett jelenség. Ennek az a lényege, hogy ha például egy gombának több népi neve van, ezek a nevek gyakran nem tekinthetők szinonimának, mert „nem ugyanannak a közösségnek a nyelvében fordulnak elő, hanem falvanként, kisebb tájegységenként mutatnak változatos képet” (Péntek–Szabó 1985: 184). (Természetesen „valódi” szinonímiára is van példa: Veszprém megyében például a *csirkegomba* és a *csibegomba* (’mezei szegfűgomba’) lexémát több nyelvhasználó ismeri (Bagladi 2010: 220), de az utóbbi terheltebb.)

A régebbi magyar szakirodalomban a fenti jelenségre Weijnen (1961: 81) nyomán a *heteronima* kifejezést használták (l. Balogh 1974: 358–359), és a holland szakirodalomban ma is ezt alkalmazzák (lásd pl. Vriend et al. 2006[1]). A német, összefoglaló jellegű *Dialektologie* című kötetben Jongen a *diatopische Heteronym* terminust használja ebben az értelemben, illetve hivatkozik a ’diatopikus variáns’ terminus korábbi használatára is (1982: 271). Imre a *heteronima* szakszót azon az alapon vetette el, hogy nem utal a

megnevezések azonos jelentésére, illetve a kevésbé gazdag megnevezési rendszerekre sem találó (1981: 13). Ugyanakkor az Imre által javasolt[2] *tautonima* kifejezést nem tartom szerencsésnek, mert zavaró, ha egy szakszót egy tudományon belül két jelentésben használunk. Márpedig a *tautonima* terminust a nyelvészetben alapvetően a *bonbon*-típusú szerkezettel rendelkező szavakra értjük. (A biológiai nómenklatúrában pedig a *Bufo bufo* 'barna varangy' jellegű hivatalos neveket értik a tautonimán.)

Találónak tartom viszont Péntek János terminusában[3] a *földrajzi* jelzőt, és azt felhasználva javaslom a ***nyelvföldrajzi szinonima*** kifejezés használatát. Ez az elnevezés érzékelteti a fogalomnak azt az oldalát, hogy általában „azonos jelentésű" nyelvjárási szavakról van szó, ugyanakkor kifejezi azt is, hogy nem egy nyelvi részrendszeren belüli, hanem más területről származó szinonimákra gondolunk.

3. Egy népi név : több jelentés

Hasonlóan problematikus annak a jelenségnek a megnevezése, amikor egy elnevezés különböző denotátumokat jelöl a nyelvterület különböző részein, azaz bizonyos tekintetben poliszémiáról beszélhetünk. Péntek a következőre hívja fel a figyelmet:

> 1. a poliszémiát, a többértelműséget csökkenti, hogy a látszólag nagy szemantikai megterheltségű terminusok elég nagy része voltaképpen nem több jelentésű, hanem egy nagyobb (a tudományban nem taxonként kezelt) növénycsoport jelölője; 2. a poliszémia a többi esetben sem igazi többértelműség, hanem (földrajzi) heteroszémia… (Péntek–Szabó 1985: 186).

Péntek erre a jelenségre tehát a *földrajzi heteroszémia* terminust használta, ugyanakkor ezt a fogalmat Weijnen, illetve a Péntek által hivatkozott Goossens is a földrajzi szinonímia leírására alkalmazta. A későbbi szakirodalom is ezt tükrözi: Jongen *diatopikus tautonimá*knak (1982: 271), Cs. Nagy a jelentésföldrajzi vizsgálataiban egyszerűen *poliszém alakok*nak nevezi a tárgyalt szavakat (2007: 65).

Véleményem szerint a legkifejezőbb terminus ebben az esetben a ***nyelvföldrajzi poliszémia*** lenne, mivel ez utal arra, hogy az elnevezéseknek több jelentésük van, illetve hogy ezek a jelentések nem egyazon beszélőközösség nyelvrendszerében találhatók meg, hanem a szóföldrajzi vizsgálat vonja őket egy egybe.

4. A népi gombanevek jelentésföldrajzi jellemzőiről

A gombanevek esetében, mivel konkrét denotátumokról beszélünk, a szómezők jelentésstruktúrája kevésbé összetett, mint a köznevek többségéé. Különösen igaz ez a hivatalos gombanevekre, amelyek jellemzőik tekintetében közel állnak a tulajdonnevekhez, fő funkciójuk nem a kategorizálás, hanem a megnevezés. A népi gombanevek kérdése ennél sokkal bonyolultabb: igen nehéz körülhatárolni, pontosan mit takar egy-egy elnevezés.

Péntek szerint „a népi terminusok egy része olyan fogalmi egységekre vonatkozik (olyan »népi taxonra«), amelyet a tudomány nem kezel egységként" (2003: 33–34). A népi kategorizálás e sajátossága érdekessé teszi egy-egy gombanév jelentésmezejének vizsgálatát: nehezen megállapítható például, mit értenek pontosan egy adott közösségben a *bolondgomba* szón. Egyes tájakon szűkebb értelemben a 'légyölő galócát' (A. muscaria) jelölik ezzel a névvel, az elnevezés etimológiája is erre vezethető vissza.

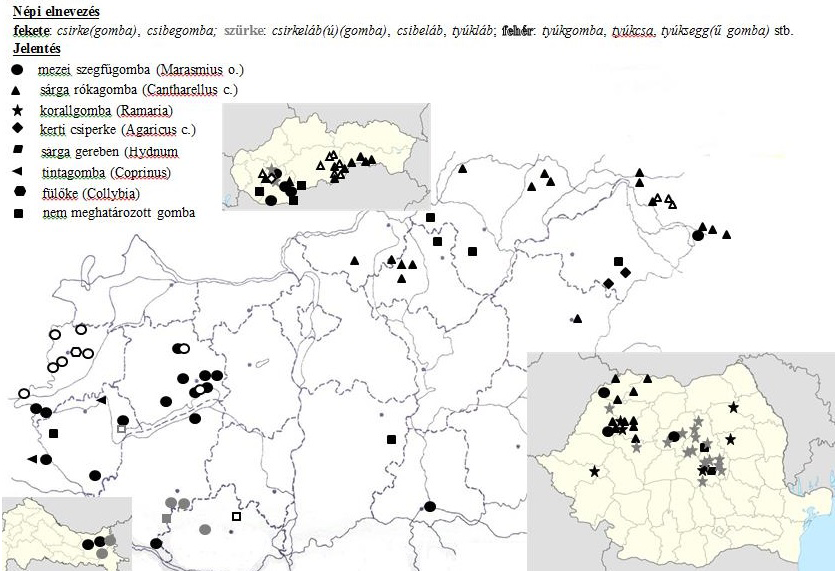
Tágabb értelemben viszont minden mérgező gomba *bolondgomba*. Az étkezésre alkalmatlannak tartott, jelentéktelen gombákat is gyakran nevezik meg így; mivel a népi gondolkodásban, a népi kategorizálás során a nyelvhasználó „ehető" és „mérges" ellentétes tulajdonságot különböztet meg, amelyek lefedik az ehetőség konceptuális terét, tehát nem létezik semleges zóna (Bagladi 2011: 22).

A 'fehértejű keserűgomba' (L. piperatus) az egyetlen gombafaj, amelynek viszonylag egységes a népi elnevezése: *keserűgomba* (vö. Kicsi 2005: 342, Zsigmond 2009: 68). Már az első magyar nyelvű orvosbotanikai könyvekben is találkozunk a szóval Meliusnál és Lencsésnél a XVI. században. Az egyértelmű névhasználat egyik oka éppen az lehet, hogy az elnevezés elég korán kialakult és elterjedt a nyelvterületen. Ugyanakkor a fehértejű keserűgombára is adatolhatunk egyéb népi nevet (pl. *csípősgomba* Bábonyban Péntek és Szabó gyűjtése szerint (1985: 307)), illetve a *keserűgomba* gyakran fajnál nagyobb taxontartományra értendő (pl. a L. glaucescens-t vagy a L. vellereus-t is jelöli).

A magyar gombanevekről korábban már közöltem jelentésföldrajzi térképeket (Bagladi 2012: 284–290), ezek közül a következő pontban kiemelem a *csirkegomba* térképét, s fekete-fehér változatra átdolgozva újraközlöm (1. térkép).

5. A nyelvföldrajzi poliszém *csirkegomba* és változatai a magyarban

A nyelvterület nagy részén elterjedt, ismert népi gombanév a *csirkegomba*, illetve különböző változatai. Az 1. térképen a szimbólumokkal kifejezett jelentések mellett fekete, fehér és szürke színekkel azt is érzékeltetem, melyik alakot használják elsősorban az adott vidéken. Az izoglosszák szépen kirajzolódnak: az elnevezéseknek három fő jelentése van: a nyugati területeken 'szegfűgomba' (főként M. oreades), északon 'sárga rókagomba' (C. cibarius) és a nyelvterület keleti részén 'korallgomba' (főként R. flava).



1. térkép
A nyelvföldrajzi poliszém *csirkegomba* a magyarban

Az Őrségben, illetve az Alpokalján a *tyúkgomba* a jellemző: az összetétel a ’mezei szegfűgombát’ jelöli. Szombathelyen megkülönböztetnek *erdei tyúkgombá*t is, amelyet a ’fülőkékre’ vagy az erdőben található ’szegfűgombára’ (M. wynnei) használnak (Zsigmond 2009: 112). Az Őrség szívében (Szalafő, Őriszentpéter stb.) a *csibegomba*, *csirkegomba* szintén előfordul. Zala megyében elsősorban az utóbbi elnevezést adatolhatjuk, itt viszont a ’szegfűgomba’ mellett ’tintagomba’ jelentésben is. A Muravidéken a két változat egymás mellett él (Bagladi 2007: XI, Zsigmond 2009: 145). Zalaistvándról ’tintagombaként’ adatoltam (Bagladi 2007: XI), míg keletebbre haladva, Veszprém megyében és Somogyban kizárólag a ’szegfűgombákat’ jelöli. A Balaton mellékén és a Bakonyban elsősorban *csibegomba*ként halljuk, de párhuzamosan előfordul a *tyúk-* és a *csirkegomba* is. Felsőörsön mindhárom alakkal találkoztam; volt adatközlő, aki felváltva használta ezeket a neveket, de általában a *csibegomba* variáns a jellemző (Bagladi 2010: 220–221).

Délkelet-Somogyban, illetve Baranyában a *csibe-*, *csibelábú* vagy *csirkelábú gomba* formában nevezik meg a ’mezei szegfűgombát’. Hasonló változatokat adatolunk Szlavóniából, ahol a *csöpörke* szó ’gombát’ jelent: *csibe-*, *csibelábú csöpörke*.

Gímesből előkerült a *tyúksegg* adat is (Zsigmond 2009: 138) a ’rókagomba’ népi neveként. Ugyanakkor a magyar nyelvterület északi részén, a nyitrai kerületben elsősorban a *csibegomba* nevet adatolhatjuk: Léván és Nyitragerencsérben ’sárga rókagomba’, a közeli Alsódobokon ’szegfűgomba’ (Zsigmond 2009: 131, 138). Délebbre, a szlovák-magyar határ mentén az utóbbi jelentés jellemző. A nyitrai kerületben használják még a *csibelába*t, amely a ’korallgombák’ elnevezése. A *csirke-* stb. előtagú összetételek gyakran a szín, illetve méret miatt kapták a nevüket; a korallgombák névadásában viszont elsősorban az alaki hasonlóság játszott szerepet (Bagladi 2011: 80–81).

A Felvidék keleti felén, a Gömör vidéken, illetve attól keletebbre (Ajnácskőtől Debrődig) a *csirkegomba* és a *tyúkcsa* elnevezéseket halljuk, egységesen a ’sárga rókagombára’. Délebbre, az Északi-középhegységben szintén a *csirkegombá*t használják ’rókagomba’ jelentésben. Mindössze egy *csibegomba* ’sárga rókagomba’ adatunk van a Mátrából 1944-ből Moesz gyűjtésében (hivatkozza Zsigmond 2009: 135).

A Kárpátalján a ’sárga rókagomba’ népi neve a *csirkegomba*, emellett Gúton és a keletre eső falvakban él a *tyúkgomba* elnevezés is. A hármashatár közelében, Tiszapéterfalván előkerült a *csirkegomba* név ’mezei szegfűgomba’ jelentésben is (Zsigmond 2009: 141). Jellemzőbb viszont, hogy rókagombaként adatolhatjuk ezen a vidéken, illetve ettől délebbre, Északnyugat-Erdélyben is ez a leggyakoribb jelentése.

Erdély térképén szépen kirajzolódik, hogyan terjed a gombanév ’rókagomba’ és ’korallgomba’ jelentése. Északnyugaton az előbbi jellemző, viszont délkeletre haladva Kézdimartonos felé fokozatosan sűrűsödik az utóbbi jelentésben való használata. Ugyanakkor, míg a rókagombára a *csirkegomba* összetételt találjuk, a ’korallgombákra’ egyaránt adatolhatjuk a *csirkegomba* és a *csirkeláb* elnevezést. Utóbbi főleg Hargita és Kovászna megyére jellemző. Csíkszenttamáson használják a *tyúkláb* nevet, szintén’korallgombaként’.

Erdélyben szórványosan mondják a *csirkegombá*t a ’mezei szegfűgombára’: Krasznacégényben, Deményházán és Magyarvalkón (Zsigmond 2009: 146, 126, 115). Mindössze Gidófalváról került elő a szó ’sárga gerebenként’ (H. repandum).

A határokon belül is megfigyelhetünk egy-két szórványos adatot, jelentést. Szegeden a *csirkegomba* adatot a 'mezei szegfűgomba' népi neveként jegyezték fel (Zsigmond 2009: 103), Debrecenben a XX. század fordulóján a 'sárga rókagombára' használták (Hollós 1899: 146). Erdész (1974: 35) a Nyírségből 'kerti csiperke' jelentésben, Tálasi (1977: 156) a Kiskunságból jelentése nélkül rögzítette a *csirkegomba* elnevezést.

6. Összefoglalás

Előadásomban a népi gombanevek jelentésföldrajzából hat térképet mutattam be, ezek közül a *csirkegomba* lexémát emeltem ki írásbeli közlésre. Az adatok jól illusztrálják a népi gombanevek változatosságát, rendszerük összetettségét. A különböző tájakon a jelentésmezők egymáshoz képest szűkebbek vagy tágabbak lehetnek, s gyakran előfordul, hogy a népi gombanevek a tudományban nem taxonként kezelt csoportot jelölnek.

A gombanevek jelentésföldrajzi vizsgálata során szembesültem azzal, mennyire sokszínűen nevezik meg a külföldi és a hazai szakirodalomban azt a két jelenséget, amikor egy jelentéshez több tájszó kapcsolódik, illetve egy elnevezés több dolgot jelöl. Előadásom vitaindító kívánt lenni, én a *nyelvföldrajzi szinonima* és *nyelvföldrajzi poliszéma* terminusok alkalmazását javaslom.

Jegyzetek

[1] A szakirodalmak többsége Goossenstől (1969) vette át a fogalmat, nem Weijnentől.
[2] Bába Barbara (2009) Imre terminusát használja.
[3] Rácz János (2005) Péntek terminusát alkalmazza.

Irodalom

Bába B. 2009. Néhány lehetőség és módszer a földrajzi köznevek jelentésföldrajzi vizsgálatában. In: Hoffmann I. (szerk.) 2009. *Helynévtörténeti tanulmányok* 4. Debrecen: DE Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 73–83.

Bagladi O. 2010. Veszprém megye népi gombaneveiről. In: Hári Gy., H. Tóth T. (szerk.) 2010. *Regionalitás és nyelvjárásiasság Veszprém megyében*. A Pannon Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék Kiadványai III. Veszprém: Pannon Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 217–232.

Bagladi O. 2011. *Magyar gombanevek nyelvészeti elemzése*. Doktori (PhD) értekezés. Veszprém: Pannon Egyetem.

Balogh L. 1974. A Magyar Nyelvjárások Atlaszának kiadásra nem került térképlapjai. *Magyar Nyelv* 70. évf. 3. szám. 355–360.

Cs. Nagy L. 2007. Jelentésföldrajzi vizsgálatok a nagyatlasz, az Új magyar tájszótár és a medvesalji gyűjtés alapján. In: Szabó G., Molnár Z., Gutmann M. (szerk.) 2007. *V. Dialektológiai Szimpozion*. Szombathely. 63–68.

Goossens, J. 1969. *Strukturelle Sprachgeographie*. Heidelberg: Carl Winters Universätverlag.

Imre S. 1981. Egy fogalomkör nyelvjárási megnevezésének típusai. *Magyar Nyelv* 77. évf. 1. szám.1–20.

Jongen, R. 1982. Theoriebildung der strukturellen Dialektologie. In: Besch, W. (Hrsg.) 1982. *Dialektologie*. Berlin–New York: De Gruyter. 248–276.

Juhász D. 2000. Szójelentéstan és nyelvföldrajz. In: Gecső T. (szerk.) 2000. *Lexikális jelentés, aktuális jelentés*. Budapest: Tinta Kiadó. 134–139.
Kicsi S. A. 2005. Néhány népi gombanevünkről. *Magyar Nyelv* 101. évf. 3. szám. 336–351.
Kiss J. 2003. A nyelvföldrajz magyar eredményeiből. In: Kiss J. (szerk.) 2003. *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 111–130.
Péntek J. 2003. *Népi nevek, népi hagyományok*. Marosvásárhely: Mentor Kiadó.
Péntek J., Szabó A. 1985. *Ember és növényvilág*. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó. 182–187.
Rácz J. 2005. Növénynevekben *béka*? *Magyar Nyelvőr* 129. évf. 2. szám. 186–201.
Vriend, F. et al. 2006. *An Unified Structure for Dutch Dialect Dictionary Data*. http://lands.let.kun.nl/literature/folkert.2006.1.pdf Letöltés ideje: 2012. december 15.
Weijnen, A. A. 1961. De semantische en syntactische problematiek van het dialectwoordenboek. *Tijschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 78. 81–95.

Források

Bagladi O. 2007. *A Codex Clusii magyar nyelvű gombanevei és egyéb szórványai*. Diplomadolgozat. Veszprém: Pannon Egyetem.
Bagladi O. 2012. Magyar gombanevek nyelvészeti elemzése/ Linguistic Analysis of Hungarian Fungus Names. *Mikológiai Közlemények* 51. évf. 269–290.
Erdész S. 1974. *Nyírség*. Budapest: Gondolat Kiadó.
Hollós L. 1899. Népies gombanevek. *Természettudományi Közlöny* 31. 144–147.
Tálasi I. 1977. *Kiskunság*. Budapest: Gondolat Kiadó.
Zsigmond Gy. 2009. *Gomba és hagyomány*. Sepsiszentgyörgy–Budapest: LKG–Pont Kiadó.

Bene Kata

Bába, ostetrica, Geburtshelferin…

A 'szülésben segédkező nőszemély' fogalmának jelöléstani elemzése

Kulcsszavak: onomasziológia, bába, olasz, magyar, kulturális hasonlóságok és különbségek

1. Az onomasziológiai elemzés és módszerei

Tanulmányom egy onomasziológiai, tehát a fogalmak nyelvi kifejezésmódját vizsgáló összehasonlító elemzés, amelyben a „szülés levezetésére, vele, illetve az ezzel kapcsolatos teendők elvégzésére képesített nő" (ÉrtSz.) különféle elnevezéseit tekintem át, elsősorban a magyar és az olasz nyelvben. Az onomasziológia a XIX. században született meg a romanisztika tudományán belül, majd közel száz év elteltével az 1990-es évektől élénkült ismét fel, elsősorban jeles romanista tudósoknak köszönhetően (Beccaria 1994, Lepschy 1994).

A *szülésznő* fogalmának magyar, olasz és egyéb nyelvű elnevezéseit alapvetően szótárak alapján tekintem át. Ezeknek a szavaknak az etimológiai, szemantikai, esetleg szerkezeti elemzésekor, „felfejtésekor" bomlik ki a jelentés, és azon keresztül a különböző nyelvi szemléletmódok, amelyek a megnevezés során más és más jegyeket emelnek ki lexikális szinten. A szójelentés megadása pontosan az egyes tulajdonságok kiemelését jelenti más tulajdonságokkal szemben, vagy más tulajdonságok elhagyásával (Bańczerowski 2000: 270). Ezek a tulajdonságok sokat elárulnak a nyelvhasználók kulturális és társadalmi hátteréről az adott időszakban, illetve az adott néphez köthető hiedelmekről, hagyományokról is.

2. *Szülésznő, bába, gólyanéni…* Megnevezések a magyarban

A magyar nyelvben a *szülésznő* és *bába* szavaink tulajdonképpen szinonimák, az értelmező szótárakban (ÉrtSz., ÉKsz.²) a *bába* szócikknél jelentésmegadásként legtöbbször azt találjuk: 'szülésznő'. Az aktuális nyelvhasználatban viszont némi különbséget fedezhetünk fel: az állami egészségügyi intézményekben tevékenykedő szakember neve inkább *szülésznő*, az alternatív környezetben, ún. otthonszülésben részt vevő, ugyanolyan diplomával rendelkező személyek öndefiníciója pedig rendszerint *bába*. Ez a használatbeli eltérés is tükröz egyfajta szemléletbeli különbséget: népies-régies jellegénél fogva a *bába* szó szervesebben kapcsolódik a múlthoz, és így magában hordozza a 'hagyományos, otthoni körülmények közötti szülés' jelentéstöbbletét. Harmadik megfelelőként korábban felbukkant még a *madám* elnevezés is (ÉrtSz.+), amelyet elsősorban a kórházi közegben használtak, megszólításként is, egészen a közelmúltig. A tájnyelvi megnevezések között (ÚMTsz.) pedig olyan tréfás elnevezéseket találunk, mint a *gólyamama*, *gólyanéni*, *gólyáné*, *lyukcsősz*.

A *bába* szó a szláv nyelvekből került a magyarba (TESz.), különböző jelentésekkel: 1. 'öregasszony, vénasszony', 2. 'szülésznő', 3. 'nagyanya', 4. 'boszorkány' (jelentéstapadással a *boszorkány bába* szókapcsolatból). A szláv nyelvekben a *bába* hangutánzó, hangfestő eredetű, ikerítéses gyermeknyelvi szó, amely az összes szláv nyelvben előfordul. Az első írásos magyar dokumentum, amely ezt a szavunkat őrzi, feltehetőleg az 1111-ben keletkezett zobori oklevél, amelyben a *bába* szó azonban még nem 'szülésznő', hanem 'vénasszony' jelentéssel fordul elő. Az 1395-ös Besztercei Szójegyzékben viszont a *bába* már 'obstetrix', azaz 'szülésznő' értelemben szerepel. A XV–XVI. századtól az írásos emlékekben a *bába* elnevezés egységesen a szülés körül segédkező személyre utal (TESz.).

Az etimológiai szótárak (TESz., ESz.) szerint a *bába* szó szláv nyelvekből átvett eredeti jelentése 'öregasszony, vénasszony'. Mivel általában idős, nagy tapasztalattal rendelkező nők irányították a szülést, így a szülésben segédkező (általában idősebb) nőket kezdték alkalmilag *bábá*nak *(*és *öregasszony*nak is) nevezni. Végül így neveztek valamennyi szülésben segédkező nőt, koruktól függetlenül. Láthatjuk tehát, hogy a nomináció folyamatánál kulcsfontosságú lehet a fogalmak összetettsége: a különféle jelentés-összetevők. Az emberi megismerés, valamint a nyelvi ábrázolás az összetevőkből indul az egész felé. Egy összetevő gyakorlatilag magába sűrítheti az egész egység jelentését, végül az egész egyetlen domináns jegyén keresztül kap nevet. A fogalmak nyelvi kifejezésmódjának folyamatát gyakran nehéz megfejteni, jóllehet „minden név beszélő név, de már nem mindegyik szavát értjük" (Horváth 1990: 107).

A *bába* szó hamar önállósult, majd a XIX. századra csaknem kizárólagossá vált. A századforduló környékén, a nyelvújítás hatására megjelent a *szülésznő* kifejezés is, amely az oklevéllel rendelkező bábákat illette, elsősorban a hivatalos iratokban (Deáky 2003: 3).

A *szülésznő* elnevezés, a *bába* szóval ellentétben, sokkal kevesebbet árul el viselőjéről: elvész az idős, tapasztalt, sokat látott nő jelentés-összetevője, marad helyette a szülés folyamatát végigkísérő nő képe. Maga a szó 1817-ből való nyelvújítás kori szóképzés eredménye, amely feltehetőleg az ősi, ugor kori 'szerez' jelentésű szóból származik: **sil3* > *szül* > *szül* + *ész* > *szülész* > *szülésznő* (TESz.).

A francia eredetű *madám* név francia és német közvetítéssel került a magyar nyelvbe, először 'hölgy, hölgyem' jelentéssel, későbbről adatolhatók az egyéb jelentések: (francia) 'nevelőnő' (1808), 'a bordélyház tulajdonosnője' (1835) és 'kórházi szülésznő' (1897). A mai nyelvhasználatban már valószínűleg nincs jelen ez a kifejezés ebben az értelemben, de például a hetvenes évek végén még így szólították a kórházi szülésznőket (TESz.).

A magyar tájnyelvi kifejezések között változatos példákat találunk: előfordul a *bába* becézett alakjának megfelelő *bábica* (Dráva-vidék), a tréfás-pikáns *lyukcsősz* (Szekszárd, Nagyvárad), valamint a *gólyamama* (Balatonendréd), *gólyáné* (Rozsály), *gólyanéni* (Gyula, Kapuvár) is. A 'gólya, aki a gyermeket hozza' jelentés, amellyel ebben az esetben a szülésznő fogalma azonosul, valószínűleg a nyelvújítás időszakában jelent meg. Olyan kifejezésekben kezdték használni, amelyekkel a születést próbálták körülírni (ÚMTsz.).

3. Különböző nyelvek – eltérő motiváció

Az elnevezések, nevek, ha megfejtjük indítékukat, motivációjukat, segítenek a dolgok, fogalmak megértésében is, megragadható bennük a nyelv valóságábrázoló funkciója. A nyelvnek pontosan ez a valóságábrázoló funkciója, amely megmutatja, hogy a különböző népek különféle nyelveken olykor hasonlóan, máskor teljesen eltérően közelítenek ugyanahhoz a fogalomhoz (Horváth 1990).

3.1. Bába az olasz nyelvben

A magyarhoz hasonlóan az olasz sztenderd nyelvben is két különböző névvel jelölik a 'szülésben segédkező nő' fogalmát: az *ostetrica* és a *levatrice* szavakat az olasz értelmező szótárak általában szintén szinonimaként kezelik. Az aktuális beszélt nyelvben használatuk azonban elkülönül: *ostetrica* a neve a kórházban tevékenykedő diplomás szülésznőnek, a *levatrice* elnevezéssel inkább a múltban, hagyományosan otthoni szülésekben segédkező bábaasszonyokat jelölik. Az *ostetrica* elnevezés a latin *ob* prepozíció és a *stare* ige összetételéből származtatható (*ob* + *stare* > *ob* + *steti* > *ob* + **stetricem* > *obstetrix, -icis* > *ostetrice*), melynek jelentése 'előtte állni, előtte lenni' (DEI). A magyar nyelvvel ellentétben ez a név nem a bába életkoráról és tapasztalatáról „mesél", hanem a szülésben segítő nő szüléskor elfoglalt konkrét pozíciójára tesz utalást.

A *levatrice* kifejezés valószínűleg az általános, hétköznapi nyelvhasználatban terjedt el, míg az *ostetrica/-ce* szó inkább a művelt, írott nyelv szókincséhez tartozott egészen a XIX. századig. A *levatrice* szó szerint „emelő, felemelő" nő. A szó a latin *lĕvare* 'felemel' jelentésű igéből származik. Itt tehát a szülésben segítő nő egy mozdulata mint jelentés-összetevő vált dominánssá a megnevezés kialakulásában, de ez az emelő mozdulat egyfajta szimbolikus tartalommal is bírt. Ha a szülésznő a gyermeket életképesnek, egészségesnek ítélte meg, akkor kivitte az apához, és letette elé a földre. Ha az apa elfogadta gyermekét, megfogta és magasba emelte, vagy a szülésznőt utasította erre a szimbolikus mozdulatra (Corridori 2006).

Rendkívül érdekes és változatos képet mutatnak az itáliai dialektális megnevezések, amelyekből a teljesség igénye nélkül csupán néhány érdekesebb esetet említenék. A dél-olasz dialektusok gyakori példája a *mammana* és különféle változatai, pl. *vamman, mammína*. A latin *mamma* 'emlő' szó, valamint a hozzá kapcsolódó *-anis* kicsinyítő képző összetételéből alakult ki, 'második anya', 'keresztanya' jelentéssel. Itt a jelentésben megjelenik a szülésznőnek egy újabb feladata, miszerint legtöbbször ő maga vitte az újszülöttet megkeresztelni, ő lett a keresztanya is. Így nem meglepő, hogy több déli dialektusban ma is a *madrina* 'keresztanya' szót használják szülésznő értelemben (Rohlfs 1934). Az észak-olasz dialektusokban már a XIV. századtól dokumentált a *comare, cumar, cumarina, comari* 'komaasszony, keresztanya, bérmaanya' kifejezés 'szülésznő' jelentéssel, a kései latin *commāter*, *-ātris*, 'anyával' jelentésű kifejezésből, majd ez a forma a déli dialektusokban is megjelent, például *cummare* (Durante 1977). Ez a női jelenlét, támogatás, segítségnyújtás bújik meg a spanyol és a portugál *comadre*, valamint az angol *midwife* megnevezések jelentésében is (Corominas 1983).

3.2. Neolatin elnevezések

Mindezek az elnevezések egyértelműen utalnak a bába feladataira és tulajdonságaira, attól függően, hogy mit várt tőle az adott közösség. A neolatin nyelvek között a spanyolban előfordul még a *partera*, a portugálban a *parteira*, mindkettő a latin *parturire* 'vajúdik, szül' igéből származik. A franciában a *sage-femme*, *accoucher*, *matrone* példákat találjuk. A *sage-femme* 'bölcs nő' vagy esetenként a *sage-mère* 'bölcs anya' kifejezések szintén a bába mesterség gyakorlójának tudását, tapasztalatait emelik ki. A szülésznő ilyen fajta 'bölcs, nagy tudású' alakja a Bibliában is többször megjelenik (Genezis 35, 16–19; Exodus 1, 15–22), utóbbi esetben egyenesen névvel szerepel két szülésznő *(Sifra, Pua),* ami szintén azt tanúsítja, hogy a bábák nagy tiszteletnek örvendtek, és előkelő helyet foglaltak el a társadalomban.

Máshonnan közelíti meg a 'szülésznő' fogalmát az *accoucher* név. A latin *cum+locare* összetételből származó, 'tenni, helyezni' jelentésű igéből alakult ki az elnevezés, mely egy idő után a 'vízszintesen elhelyezni', majd 'lefektetni' jelentéssel került a francia nyelvbe. Itt tehát az anyát vízszintes helyzetbe segítő, őt lefektető szülésznő alakja jelenik meg (Rey 1998).

3.3. Német és angol nyelvű elnevezések

Ez a sokféle elnevezés feltárja a különféle nyelvi közösségeknek az évszázadok alatt kialakult archetipikus tapasztalatait, elképzeléseit és óhajait a bábával kapcsolatban. Mivel a nyelvi közösségek, ezek társadalma, kultúrája is igen változatos képet mutatott és mutathat ma is, nem meglepő a megnevezések változatossága sem. A német *Wehmutter* szó a szülő anya fájdalmain enyhíteni igyekvő, segítő szándékú nőre utal, hiszen a *Weh* szó jelentése 'fájdalom'. A következő példa a *Nabelmutter*: itt a köldökzsinórt elvágó bába képe jelenik meg, mivel a *Nabelschnur* jelentése 'köldökzsinór'. A *Geburtshelferin* megnevezés jelentése 'a születést segítő nő', tehát ebben szintén a segítő szándék jelenik meg. A *Hebamme* szó pedig az ófelnémet *hevanna* szavából származik, amelyben a *hevan* 'emelni', valamint az *ana* 'nagyanya' szavak bújnak meg, azaz itt a *levatrice* germán párját látjuk: itt is megjelenik tehát az idős, tapasztalt asszony képe, valamint a mozdulat, amellyel a gyermeket a magasba emelték (Kluge 1989).

Az angol nyelvben találkozhatunk az *obstetrix* és a *midwife* elnevezésekkel. Már a X–XV. század között megjelent a középkori angolban a *midwyf* kifejezés (*mid* 'with', *wyf* 'wife'*),* amelynek szó szerinti jelentése 'asszonnyal', esetleg 'a szülő nővel levő asszony', tehát a szülő nő mellett asszisztáló, neki segítséget nyújtó nő jelentéskomponense itt is megjelenik (Onions 1966).

4. A jelentés-összetevők szerepe

A 'szülésben segédkező nő' jelöléstani elemzésének eredményeként megállapíthatjuk, hogy a magyar *bába* szó esetében az előtérbe kerülő jelentés-összetevő a magasabb életkor és a vele járó tapasztalat. A bölcsesség, tapasztalati tudás motívuma jelenik meg a francia *sage-famme* elnevezésben is. Ezekben a szavakban megragadható a bábának az adott társadalomban betöltött fontos, tisztelettel övezett szerepe. A szülésznő fizikai helyzetére, szimbolikus vagy konkrét mozdulatára, cselekvésére utalnak az olasz *ostetrica* és *levatrice* elnevezések, valamint a német *Hebamme* és *Nabelmutter* szavak.

A szülésznőnek az újszülött családjában betöltött – az anyáéhoz, keresztanyáéhoz hasonló – fontos szerepének jelentéskomponensét emelik ki a további neolatin példák: *comare*, *comadre*, *comadrona*, *mammana*. Végül a jelen lévő, segítő, támogató, fájdalmat enyhítő nő képe jelenik meg a *comadre*, *midwife*, *Geburtshelferin*, *parteira*, *Wehemutter* és a *szülésznő* szavakban. Megállapíthatjuk tehát, hogy a vizsgált nyelvek a 'szülésznő' fogalmának más és más tulajdonságát emelik ki a nyelvi megnevezésben, hiszen „a lexika belső széttagoltsága, valamint az egyes szavak szemantikai struktúrája az ember intellektuális és emocionális viszonyát tükrözi a megfelelő nyelven kívüli valóság fragmentumaihoz" (Bańczerowski 2000: 267).

Irodalom

Bańczerowski J. 2000. *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. Budapest: ELTE Szlavisztikai Intézet. 266–273.

Beccaria, G. L. (red.) 1994. *Dizionario di linguistica*. Torino: Einaudi.

Corridori, M., Fanos, V., Farnetani, I. 2006. *Nascere nella storia*. Milano: Mondadori.

Deáky Z. 2003. A bába a hagyományban. *Bábák, szülésznők* 2. évf. 2. szám. 3.

Horváth K. 1990. Megnevezés és metaforizálódás. In: Havas F. et al. (szerk.) 1990. *Emlékkönyv Zsilka János professzor hatvanadik születésnapjára*. Budapest: ELTE Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 102–107.

Lepschy, G. C. (red.) 1994. *Storia della linguistica Vol. III*. Bolona: il Mulino. 594–596.

Források

Corominas, J. 1983. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico IV*. Madrid: Gredos.

DEI = Battisti, C., Alessio, G. 1954. *Dizionario etimologico italiano*. Firenze: G. Barbera Editore.

DELI = Cortelazzo, M., Zolli, P. 2005. *L'etimologico minore. Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Durante, D. 1977. *Dizionario etimologico veneto–italiano*. Padova: Edizioni Erredici.

ÉKsz.² = Pusztai F. 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

ÉrtSz. = Bárczi G., Országh L. et al. 1980. *A magyar myelv értelmező szótára VI*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

ÉrtSz.+ = Előry V. 2007. *Értelmező szótár + I–II*. Budapest: Tinta Kiadó.

Esz. = Zaicz G. 2006. *Etimológiai szótár*. Budapest: Tinta Kiadó.

Kluge, F. 1989. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: Verlag Walter de Gruyter.

Machado, J. P. 1977. *Dicionário etimológico da língua portuguesa IV*. Lisboa: Livros Horizonte.

Migliorini, B., Duro, A. 1950. *Prontuario etimologico della lingua italiana*. Torino: Paravia.

Onions, C. T. 1966. *The Oxford Dictionary of English Etimology*. Oxford: Clarendon Press.

Rey, A. 1998. *Le Robert Dictionnaire Historique de la Lange Française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

Rohlfs, G. 1934. *Dizionario dialettale delle tre Calabrie II*. Halle: Niemeyer.

TESz. = Benkő L. 1967–1984. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. I–IV. Budapest: Akadémiai Kiadó.

ÚMTsz. = B. Lőrinczy É. 1988. *Új Magyar Tájszótár 2*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

GALGÓCZI-DEUTSCH MÁRTA

Hódmezővásárhely nyelvi látképének diakronikus vizsgálata üzlet- és szolgáltatásnevek szempontjából az 1900-as évektől napjainkig

Kulcsszavak: nyelvi tájkép, diakrónia, üzletnevek, idegen eredetű nevek, angol

1. Bevezetés

A nyelvi tájkép a köztereken megjelenő feliratok összességét foglalja magában. A fogalmat – mint egy adott területen, régión vagy agglomeráción belül, a köztéri útjelzéseken, hirdetőtáblákon, utcanévtáblákon, bolti feliratokon és kormányzati épületeken megjelenő nyelvi elemek összességét – elsőként Landry és Bourhis definiálta 1997-ben (Landry–Bourhis 1997: 25).

A nyelvi látkép – mivel a feliratok, üzletek változó részei egy város életének – folyamatosan változó jelenség, amely jól tükrözi egy adott kor társadalmi, hatalmi és politikai viszonyait, nyelvi divatirányzatait, és így fontos információforrásnak is tekinthető (Cenoz–Gorter 2006).

Az üzletek elnevezése terén napjainkban egyre elterjedtebbé válik az idegen szavak használata, mely tendencia különösen a 20. században erősödött fel, mivel ekkorra a globalizáció egyik hatásaként a világnyelvek, legfőképpen az angol nyelv, egyre nagyobb helyet kaptak a szociokulturális környezetben (Coupland 2010). A 21. század elejére a városok nyelvi tájképe nyelvileg egyre sokszínűbbé és összetettebbé vált, s benne az angol nyelv domináns szerephez jutott (Gorter 2006).

Jelen munkámban azt vizsgálom meg, hogy Hódmezővásárhely központjában az elmúlt század folyamán hogyan, milyen mértékben és mely időszakra kerültek be az üzletek és szolgáltatások neveibe az idegen szavak. Ehhez kapcsolódóan röviden áttekintem a 20. század jellemző névadási gyakorlatait is.

2. Módszerek

A diakronikus vizsgálathoz archív felvételeket használtam, míg az aktuális nyelvi tájképet digitális fényképezőgép segítségével rögzítettem, oly módon, hogy – Cenoz és Gorter (2006) módszere alapján – minden feliratot lefényképeztem.

A 20. század elejétől napjainkig tartó időszakot három korszakra osztottam az egymástól eltérő politikai rendszerek mentén, hogy megvizsgálhassam, hogyan hatottak a különböző társadalmi és politikai rendszerek a nyelvi tájkép elemeire. Ezek alapján az első korszakot az 1900-tól 1944-ig tartó időszakban jelöltem ki. Társadalmilag és politikailag nagy változást jelentett a szocializmus időszaka (1945–1989); ez a változás az üzletek elnevezésében is tükröződik, így ez a korszak a második vizsgált periódus. A század első felének nyelvi tájképi vizsgálatához a hódmezővásárhelyi Németh László

Városi Könyvtár képarchívuma nyújtott segítséget, a szocializmus időszakának nyelvi tájképét pedig az Emlékpont Múzeum digitalizált fényképgyűjteménye alapján tudtam felvázolni. Mivel a nyelvi tájképre vonatkozó vizsgálatok egy adott területre koncentrálnak, Hódmezővásárhely városközpontját választottam vizsgálataimhoz, tekintve, hogy a legtöbb üzlet és szolgáltatás itt található (vö. Edelman 2010). A képi archívumból ezért csupán az erről a területről készült anyagokat használtam fel.

3. Tendenciák a 20. század első felében (1900–1944)

A megvizsgált, összesen 71 darab archív vizuális dokumentum alapján elmondható, hogy ebben az időszakban Hódmezővásárhely központjában az üzletek javarészt tulajdonosaikról kapták nevüket, így a kiírások elsősorban személyneveket és/vagy esetleg az üzlet funkcióját tartalmazták, nem egyszer birtokos formában, például *Grossmann R. és fia, Manheim Lipót Árúháza, Vadász Miklós Drogériája, Bandula Sándor Vas és Fűszerkereskedése*, *Grósz Izidor, Pitzer Sándor, Nemes Ármin, Reisz Ferenc vas és fűszerkereskedése, Bokor Péter Fűszer és csemege üzlete, Szabó János (üzlete), Szántó József (férfi szabó), Kovács Sándor, Konstantin Testvérek (üzletháza), Keleti Adolf (üzlete),Központi Szálloda, Termény és Gabonacsarnok, Kiss Lajos Vendéglője, Állami Gépgyár.* A nem személyneveket tartalmazó üzletnevek is magyar szavakat tartalmaztak, például: *Kék Csillaghoz, Vendéglő, Gyógyszertár, Budapest Modell Áruház, Megye könyvtára, Kézimunka Nehézfonál.* Idegen szavakat tartalmazó elnevezések a képi dokumentumok alapján ekkor nem fordultak elő, viszont gyakoriak voltak az idegen hangzású tulajdonnevek, így ilyen feliratok megfigyelhetők.

4. Tendenciák a szocializmus időszakában (1945–1989)

A szocializmus időszaka merőben eltérő nyelvi tájképet eredményezett. Hódmezővásárhely központjában az üzletek elnevezése ekkor elsősorban a funkciót tükrözte, és nem tartalmazott személynevet: *Szerelvényáruk, Bútor bolt*, *Barkácsbolt (Szolgáltatás Barkács Szerszámok)*, *Porcelán, Bútor, Illatszerbolt*, *Elektronika, Háztartási és Vegyiáruk*, *Műszaki Faáruk, Hód Áruház, Komplett Ruházati Vállalat, Jármű szaküzlet*, *Gyermek Ruhabolt*, *'Sport, Játék, Ajándék', Rekord Áruház, Csemege, Országos Takarék Pénztár*, *IBUSZ, Béke Szálló (és) Étterem, Nagyáruház, Erzsébet Közkórház, Optika Fotó, Óra Ékszer, ABC, Hódmezővásárhelyi Nagyáruház, Kávé Tea Csemege, Háziipar, Édesség, Zöldség-Gyümölcs, Háztartási Bolt* (kétszer, különböző helyen)*, Porcelán Áruda Üvegáru Díszmű, BÁV Bútor*, *Villamosság Rádió TV, Ipari Szerelvények, Tapéta Kölcsönző Bolt, Divatáru*. Idegen eredetű szavak az üzletnevekben csak elvétve jelentek meg, az archív dokumentumokon csupán két esetben fordulnak elő: *Camping (*kiegészítő jelleggel: *Sport Horgász és Camping bolt)*, *Amigo* (a teljes név idegen eredetű). A központon kívül eső üzletek közül ugyanezt a tendenciát támasztja alá például: *Papír és Írószer, Alkatrész Szaküzlet, Vegyesbolt, Mezőgazdasági és Műszaki Áruk Boltja, 3. Sz. Húsbolt*.

5. Üzletnévadási tendenciák napjainkban

A rendszerváltást követően Hódmezővásárhely nyelvi tájképe ismét jelentős változásokon ment keresztül: a városközpontban található üzletek neveiben a 20. század végére egyre

elterjedtebbé váltak az idegen eredetű szavak és nevek. Az idegen, különösen az angol eredetű nevek választása az üzlet- és szolgáltatásnevek terén nemzetközi szinten elterjedt tendencia (Gorter 2006). Az angol nyelv divatja Magyarországon, így Hódmezővásárhelyen is megjelenik a névválasztásban.

Az idegen szavaknak a nyelvi tájképen való megjelenésében, különböző feliratokon való szerepeltetésében egyfajta szabályszerűség figyelhető meg. A hirdetésekben használt idegen nyelv választásának többféle oka és célja lehet. A leggyakoribb cél, hogy a vásárló asszociálja a hirdetett terméket az adott nyelv beszélőinek etnokulturális sztereotípiájával (Piller 2003). Ez esetben az számít, hogy az üzlet vagy annak áruja azonosítható, ill. összefüggésbe hozható legyen az adott nyelvet használó országgal (Piller 2003). Nemzetközi szinten az ilyen etnokulturális sztereotípiák közé tartozik Olaszország asszociálása a jó ételekhez és az élet élvezetéhez, így az olasz nyelvet elsősorban éttermek, cukrászdák és divatüzletek nevében használják. A francia nyelv különösen divatüzletek, parfümériák és éttermek nevében jelenik meg, mivel a francia az elegancia etnokulturális sztereotípiája. Az angol nyelv a legelterjedtebb idegen nyelv, szinte minden üzletprofilban megtalálható, mivel használata rendkívül divatos. A nem angol anyanyelvű országokban az üzletnevekben megjelenő idegen szavak többsége angol (Piller 2003).

Az idegen eredetű szavak alkalmazásakor előfordul az ún. *mock language*, vagyis az idegen nyelv nem szabályszerű használata. Ennek célja lehet valamilyen többletjelentés kifejezése vagy a nemzeti sztereotípiára való utalás (Piller 2003). Nemzetközi szinten az idegen eredetű szavak alkalmazásakor előfordul a „kettős interpretáció", amikor is két különböző nyelv jelenik meg egy néven/feliraton belül, egyszerre utalva ezzel két nemzeti sztereotípiára, így az idegen nyelvet anyanyelvként beszélők kultúrájára is (Edelman 2010).

A kulturális utalásokon túl az idegen eredetű névválasztás másik gyakori célja, hogy a név többlettartalmat fejezzen ki. A nevekben megjelenő idegen szavak sokkal többet elmondhatnak, mint magyar megfelelőik (amennyiben léteznek ilyenek). A kozmopolitaság érzetének megteremtése szintén célja lehet az idegen hangzású nevek választásának (Hult 2009).

A kölcsönzött idegen szavak köztéri megjelenésében szabályszerűség figyelhető meg, attól függően, hogy használójuk mennyire szán ezeknek domináns vagy másodlagos szerepet (Kallen 2010, Shohamy–Waksman 2009). Ez alapján az idegen szó vagy név lehet teljes értékű, magyar megfelelő nélkül; lehet kiegészítő jellegű, anyanyelvi szavak mellett; összeolvadhat egy magyar szóval; beleékelődhet a kontextusba.

Az üzleti feliratokban az idegen nyelvnek egy hozzá tartozó nyelvi közösség nélküli használatát „személytelen többnyelvűségnek" *(impersonal multilingualism)* is nevezik, mivel az ilyen feliratok nem tükrözik az idegen nyelv(ek) anyanyelvi beszélőinek valós jelenlétét, nem céljuk a tényleges információátadás, inkább az üzenet olvasóinak érzelmeire kívánnak hatni. A személytelen többnyelvűség leginkább az idegen nyelvből kölcsönzött személynevek esetében jellemző (Haarmann 1986).

6. A nyelvi tájkép Hódmezővásárhelyen napjainkban

2011-ben Hódmezővásárhely központjában 166 üzlet- és szolgáltatásnév volt fellelhető. Ezek közül 83 (50%) tartalmazott idegen eredetű szavakat vagy nevet. Az angol nyelv

az elnevezések 66%-ában van jelen, míg az olasz nyelv 8%-os, a német 7%-os, az egyéb nyelvek pedig összesen 26%-os arányban fordulnak elő.

Jelenleg Hódmezővásárhely központjában az idegen eredetű elnevezéseket szinte minden területen használják: az angol nyelv használata megjelenik a divat (ruházat, cipő, ékszer és kiegészítők) területén, például: *Yesss, Trendy, Triumph, Mystic, Dumbo, Moll-Lady, Any Gold, Balance*. Jelen van az elektronikában: *Electrodigit*; a bank és pénzügy terén: *Unicredit*; az utazásszervezésben: *Euro Travel, Last Minute Travel, Nirva Travel*; a vendéglátásban: *Mexico Söröző, Joker Café*; a parfümériában: *Lady*; a különböző szolgáltatások terén (mobiltelefon, fogászat, szépségápolás stb.): *Szuperpress, Electro digit, Echo Phone, Adry Szolárium, Wolf-Dent*. Az olasz nyelv megjelenik a divatban: *Punto, **Amica** boutique, **Rocco** Jeans* és a vendéglátásban: *Don Pedro Pizzéria*. A német nyelv megtalálható a parfümériában: *Rossmann*; egy élelmiszerüzlet, a *Spar* és egy vadászbolta *Hargita üzletház–Jagd vadászbolt* nevében. A francia nyelv csupán kiegészítő jelleggel jelenik meg a divat területén: *Amica **boutique***.

Többlettartalom kifejezésére megjelenik a nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan a kettős interpretáció (Edelman 2010), melyet a kereskedők előszeretettel alkalmaznak, például *T-Boy* (a magyar kiejtés adja meg a többlettartalmat). Továbbá megfigyelhető a nyelvileg össze nem illő és ezáltal többlettartalmat közvetítő (két kulturális sztereotípiára utaló) névválasztás: *Amica boutique* – az *amica* olaszul barátnőt jelent, melyet a *boutique* francia szó követ, így fejezve ki, hogy az üzlet olasz és francia női ruhákat árul (ezt magyar nyelvű kiírás is jelzi). Ugyanígy a *Rocco Jeans* üzlet egyrészt az olasz divatra, másrészt ezzel egyidejűleg az egyik alapvető árujukra, a farmernadrágra *(jeans)* is utal. Ezáltal ez az üzletnév is egyszerre utal két kultúrára (olasz divat, amerikai ifjúsági kultúra).

Hódmezővásárhely városközpontjának jelenlegi nyelvi tájképében számos párhuzam figyelhető meg a külföldi tendenciákkal: az angol nyelv a legelterjedtebb idegen nyelv a névválasztásban; gyakoriak az idegen nyelvű feliratok (50%-os arány), és a nemzetközi tendenciának megfelelő az idegen eredetű elnevezések megoszlása; divat: olasz, angol; elektronika, technika, informatika: angol; vendéglátás: angol, olasz; szolgáltatás: angol; valamint előfordul a „mock language" is a jelentésbeli többlet kifejezésére.

A kárcsak a nemzetközi gyakorlatban, az idegen nyelv használata Hódmezővásárhelyen sem áll kapcsolatban valódi nyelvi közösséggel, hanem (a személytelen többnyelvűségnek megfelelően) az emberek érzelmeire kíván hatni, célja egyfajta kozmopolita érzület megteremtése és a nyelvi divat követése.

Összehasonlítva a 20. század elejének nyelvi tájképével, Hódmezővásárhely üzlet- és szolgáltatásneveiben ismét megtalálhatók a tulajdonnevek, többségében magyar nyelvű személynevekkel *(Andi Virág, Edit Divatáru, Papp Bútor, Csucsu Fagyizó, Márta Divat, Inez Divat, Olcsó János, Szalay Üveg, Palócz Optika, Boris Fotó, Antalóczy Fotó),* de ezek közt is előfordul angolos írásmód (*Adry Szolárium*). Gyakoriak a tulajdonnevek között az idegen nyelvi eredetűek *(Don Pedro Pizzéria, Sandy Cipőbolt, Mona Lisa, Nefertiti).* El-Yasin és Mahadin (1996) kutatásai szerint az idegen nyelvből származó tulajdonnevek használata az üzletfeliratok esetében az egyik legjobb eszköz arra, hogy a vásárlók az eleganciával és a minőséggel asszociálják az üzletet. A hódmezővásárhelyi üzlet- és szolgáltatásnevekben megjelenő tulajdonnevekre is jellemző Haarmann (1986) megállapítása, miszerint az idegen eredetű tulajdonnevek

csupán külföldi „ízt” vagy jelleget kölcsönöznek az üzletnek, információtartalom nélkül.

A 20. század eleji gyakorlattól eltérően ma már szinte egyáltalán nem fordulnak elő a birtokos formák, kivéve egy esetet *(Nagyi Ajándékboltja)*, és az üzletnévben megjelenő személynév nem feltétlenül az üzlet tulajdonosának a neve, lehet csupán egy divatos választás eredménye is (*Don Pedro*, az olasz nyelv etnokulturális sztereotípiája miatt). Elmondható tehát, hogy az 1989-es rendszerváltást követően az üzlet- és szolgáltatásnevekbe jelentős mértékben visszakerültek a tulajdonnevek, ám egy modernebb, nemzetközi tendenciába illeszkedő formában.

A szocializmus időszakában a dokumentációkon fellelhető feliratok azt mutatták, hogy az üzletek és szolgáltatások a funkciójukról kapták a nevüket, személytelen formában, tulajdonnevek vagy fantázianevek nélkül. Ez az üzletelnevezési gyakorlat még – kis mértékben ugyan, de – ma is fellelhető a nyelvi tájképben (*Használt Bútor, Vasedény, Tisztító, Állatkereskedés, Baromfi Bolt, Méteráru*). Megfigyelhető tehát, hogy néhány üzlet esetében az 1944-től 1989-ig tartó névadási gyakorlat továbbra is megmaradt. A legtöbb esetben azonban egy név (tulajdonnév vagy más szó/kifejezés) és az üzlet funkciójának megnevezése alkotja az üzletnevet (*Friss Pékség, Arany Hód Ékszer, Pingvin Patika, Flamand Falat, Líra Könyvesbolt, Mexico söröző, Joker söröző, Balance Férfidivat, Fapuma Pékség, Ázsia Divat, Fess Férfidivat, Florentin Kalapszalon, Sarokház Cukrászda, Extra Divat* stb.).

Mivel a nevek gyakran (50%-ban) idegen eredetűek, elmondható, hogy a 21. századi globalizációs hatás és nemzetközi üzletelnevezési gyakorlat erősen érződik Hódmezővásárhely nyelvi tájképén is.

7. Összegzés

Összegzésül elmondható, hogy a nyelvi tájkép a társadalmi, politikai és kulturális változások hatását tükrözve dinamikusan változik. Ennek megfelelően Hódmezővásárhely központjának nyelvi tájképe egy évszázad alatt többször is gyökeresen átalakult.

Míg a 20. század első felében az üzletek és szolgáltatások elsősorban tulajdonneveket tartalmaztak, és idegen eredetű név jellemzően csak a tulajdonos idegen hangzású neve esetében fordult elő, az 1945-től 89-ig terjedő időszakra a tulajdonnevek kikerültek a nyelvi tájképből, mivel az üzleteket és szolgáltatásokat a funkciójukról nevezték el. Idegen szavak csak elvétve fordultak elő.

A központ nyelvi tájképe a 21. század elejére jelentősen gazdagodott idegen eredetű szavakkal és nevekkel: 2011-re a magyar nyelvű nevek fokozatosan teret engedtek az idegen nyelvű neveknek. Ez a nemzetközi trend az 1990-es évektől kezdődött és gyorsult fel a városban olyan mértékben, hogy 2011-re az üzletek feliratai 50%-ban tartalmaztak idegen (elsősorban angol) nyelvű szavakat, így megállapítható, hogy a globalizáció hatása már érezhető a város nyelvi tájképében. Az idegen nyelvek alkalmazása az üzlet- és szolgáltatásnevekben számos párhuzamot mutat a nemzetközi gyakorlattal.

A globalizációnak és az idegen nyelvű elnevezések divatosságának köszönhetően ez a tendencia feltehetően tartós, esetleg még erőteljesebb lehet, ezért a nyelvi tájkép néhány éven belüli ismételt feltérképezése további értékes adatokkal szolgálhat.

Irodalom

Backhaus, P. 2007. *Linguistic landscapes. A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.

Cenoz, J., Gorter, D. 2006. Linguistic landscape and minority languages. In: Gorter, D. (ed.) 2006. *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 67–81.

Coupland, N. 2010. Introduction: Sociolinguistics in the Global Era. In: Coupland, N (ed.) 2010. *The handbook of language and globalization*. Oxford: Wiley-Blackwell. 1–29.

Edelman, L. 2009. What's in a name? Classification of proper names by Language. In: Shohamy, E., Gorter, D (eds) 2009. *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. London: Routledge. 141–145.

Edelman, L. 2010. *Linguistic landscapes in the Netherlands: A study of multilingualism in Amsterdam and Friesland.* Utrecht: LOT.

El Yasin, M. K., Mahadin, R. S. 1996. On the pragmatics of shop signs in Jordan. *Journal of Pragmatics* 26. évf. 3. szám. 407–416.

Gorter, D. 2006. *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Griffin, J. L. 2004. The presence of written English on the streets of Rome. A review of English in Italy, with evidence of its infiltration into Public life. *English Today* 20. kötet. 2. szám. 3–8.

Haarmann, H. 1986. Verbal strategies in Japanese fashion magazines: A study in impersonal bilingualism and ethnosymbolism. *International Journal of the Sociology of Language* 58. évf. 107–121.

Hult, F. M. 2009. Language ecology and linguistic landscape analysis. In: Shohamy, E., Gorter, D. (eds) 2009. *Linguistic landscape. Expanding the scenery.* London: Routledge. 88–105.

Kallen, J. L., Dhonnacha, E. N. 2010. Language and inter-language in urban Irish and Japanese linguistic landscapes. In: Shohamy, E., Ben-Rafael, E., Barni, M. (eds) 2010. *Linguistic landscape in the city.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 19–37.

Landry, R., Bourhis, R. Y. 1997. Linguistic Landscape and ethnolonguistic vitality: An empirical study. *Journal of language and social psychology* 16. évf. 1. szám. 23–49.

Piller, I. 2003. Advertising as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistic* 23. évf. 1. szám. 170–181.

Shohamy, E., Waksman, S. 2009. Linguistic landscape as an ecological arena: modalities, meanings, negotiations, education. In: Shohamy, E., Gorter, D. (eds) 2009. *Linguistic landscape. Expanding the scenery.* London: Routledge. 313–331.

N. Császi Ildikó

Vas megyei kiemelkedések földrajzi közneveinek megjelenítése a BB_Borostyán segítségével

Kulcsszavak: geolingvisztika, BB_borostyán, névföldrajz, földrajzi köznevek, informatizált térképlapok

1. Bevezetés

Napjainkban a névadás az ember kommunikációs szükségletével magyarázható: az ember elsősorban nem a tájékozódásának megkönnyítésére használja a helyneveket, ahogyan azt korábban hangsúlyozták (vö. Lőrincze 1947: 3−4), (hiszen erre már legegyszerűbben gps-koordinátákat adnak meg), hanem arra, hogy a kommunikációs helyzetekben megnevezze azokat (Hoffmann 2007: 96). Ezt a felfogást a kognitív nyelvészeti kutatások eredményei is megerősítik: a térben való eligazodást a kognitív térkép (amely a hely és név összekapcsolásán kívül számos más tényező ismeretét is feltételezi) felépítése irányítja (vö. Thorne–Henley 2000: 368−375). Szépe György is hasonlóképp vélekedett korábban: „a név (tulajdonnév) nyelvi vonatkozású antropológiai univerzálé", ennek megfelelően a „névalkotási funkció nem tisztán nyelvi (kommunikációs) funkció, hanem a nyelv segítségével gyakorolt antropológiai funkció" (Szépe 1970: 308−309).

2. A helynévfajták prototípusai

Mindennapi életünk megismerési tevékenysége a különféle tulajdonságok alapján létrehozott csoportokba rendezésre, a kategorizálásra épül. Ez a kategorizációs képesség megkönnyíti az információk feldolgozását, tárolását és alkalmazását. Az egyes helynévfajták tulajdonképpen a világról való mindennapi tudásunknak a kategóriái. Az ember a környezetét modelláló lény, a névadási és névhasználati viselkedését gondolkodásbeli kategóriák irányítják. A megnevezéssel végződő megismerési folyamat mindenkinél azonos módon követhető. Bármely objektum felismerésekor, azonosításakor és besorolásakor az egyén a közösség tagjaként mindenkire jellemző percepciós, kódolási, besorolási és osztályozó folyamatokat hajt végre. A percepciós folyamatok univerzális jellegűek, viszont azok a kulturális, pszichológiai és szociológiai aspektusok, amelyek a percepció és a fogalmi struktúrák közötti szakaszban jelennek meg, nem univerzális jellegűek. Az univerzális és nem univerzális tényezők együttesen határozzák meg azt a keretet, amelyben az objektív valóság tapasztalatai az ember szubjektív interpretációjává válnak (Bańczerowski 2000: 37, Tolcsvai Nagy 2008).

A helyek esetében az információfeldolgozás kognitív folyamatát az adott objektumok külső megjelenése idézi fel: a vizuális jegyek − mint például a kiterjedés, magasság, alak – a befogadó elemzésével a megnevezendő entitás azonosítására szolgálnak. Ennek alapja, hogy a környezet elemeiről fogalmi kategóriákat alakítunk ki a megismerés

során, a kategóriák pedig tipikusság szerint szerveződnek. A prototípus funkcióját a legjellegzetesebb példány tölti be, ez képviseli az adott kategóriát (Bańczerowski 2000: 37, Tolcsvai Nagy 2008, Kövecses–Benczes 2010: 28–33). A percepción és a mentális leképeződésen túl, a vizuális jegyek feldolgozása után a jegyek besorolását és a megnevezés, a névalkotás aktusait már az ember kapcsolatrendszere, a társas viszonyok irányítják (Szilágyi N. 2000: 102–103). Szilágyi N. Sándor szerint a megnevezést és magát a nyelvhasználatot nem csak kognitív folyamatok határozzák meg, legalább ennyire fontos, hogy az ember kidolgozott szemantikai struktúrák közvetítésével (ún. nyelvi világmodellel) viszonyul a környezetéhez (Szilágyi N. 1997: 59). A prototípus-elmélet névadásban és névhasználatban történő értelmezését Slíz Mariann foglalta össze, főképp személynevekre értelmezve, de kitért más tulajdonnévtípusokra is (Slíz 2012a, 2012b).

A névföldrajz a mikrotoponimák térbeliségének ábrázolását, különösen a földrajzi köznevek térbeli elterjedését, szó- és jelentésföldrajzának bemutatását teszi lehetővé. A kiemelkedések megnevezésekor elsőként a külső jegyek kategorizálását végzi el az ember, ez azonban különböző eredményeket hozhat. Ez magyarázza, hogy a földrajztudósok által definiált földrajzi köznevek minden további nélkül kaphatnak másféle besorolást és megnevezést az ott élőktől. Ha például az abszolút magasság lenne a hegy kategória prototipikus jegye, akkor az alföldi területen magasodó kiemelkedéseket a legnagyobb jóindulattal sem lehetne még dombnak sem nevezni. A megnevezőknek, a névadóknak a szemléletét a földrajzi környezetük határozza meg, nem az abszolút magasság, hanem a táj jellege a döntő az elnevezésben. Névhasználati szempontból tehát nem feltétlenül releváns, hogy a hegynek nevezett kiemelkedés hány méter magas. „Ahogyan a kategorizáció is függ az egyéni megítélésétől, ugyanúgy a tulajdonnevek egy-egy nyelvhasználó által nekik tulajdonított jelentésében is lehet szubjektív mozzanat” (Slíz 2012a: 291).

3. Vas megye kiemelkedéseinek vizsgálata

Előadásomban a vasi kiemelkedések 1988 magyar helynévének lexikai változatosságát mutatom be nyelvtechnológiai módszerrel.

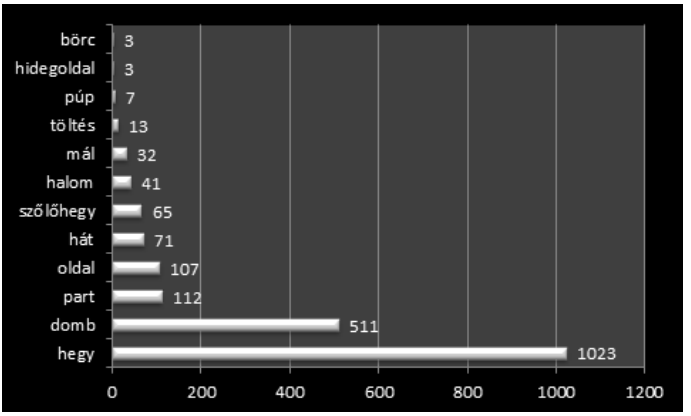
3.1. A földrajzi köznevek értelmezésének gyakorlata a Vas megyei kötetben

Vas megye természeti adottságai alapján Magyarország egyik legváltozatosabb területe. Nyugati része középhegység, ez a nyugat-magyarországi peremvidék, két középtája a Kőszegi-hegység és az Alpokalja. A megye délnyugati területe a Dunántúli-dombság része, a Vasi-hegyhát található itt. A megye területének közel fele síkság, a Rába bal partjának vízgyűjtő területe a Vas-soproni-völgység, illetve a Kisalföld három középtája: Kemeneshát, Kemenesalja és a Marcal-medence.

A fejezet készítői (Bokor József, Guttmann Miklós, Vörös Ottó) némileg eltérnek a korábbi gyakorlattól: a 9 kutatópontot nem az MNyA. kutatópontjai és nyelvhasználati tényezők befolyásolták, hanem az, hogy a megye minden tájegysége és domborzati jellemzője képviselve legyen: Velem (Kőszeg-hegyalja), Bő (Sopron-vasi síkság), Gencsapáti (Vasi-dombság), Celldömölk (Alsóság), Nárai (Vasi-dombság déli része), Duka (Kemenesalja déli része), Győrvár (Kemeneshát), Rábagyarmat (Rába mente), Bajánsenye (Őrség) (vö. VMFN 31–38).

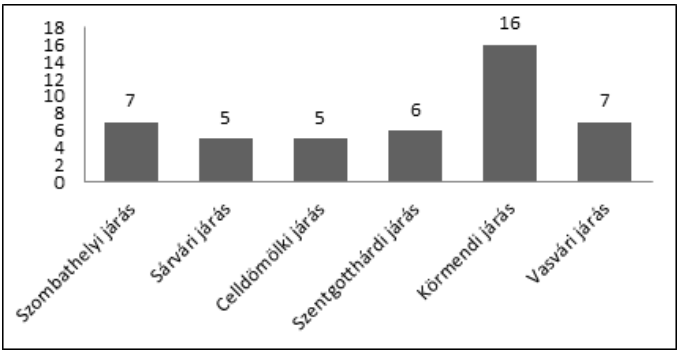
3.2. A földrajzi köznevek jelentései

A megye helyneveiben a kiemelkedések földrajzi köznevei a következő jelentésekkel ragadhatók meg: *börc:* ’dombtető, hegytető’, *domb:* ’kny’, ’hegytető’ (Velem), *dombhát:* ’domboldal’, *hajlatom:* ’két domb közötti nyereg’ (Velem), *halom:* ’kiemelkedés a tájban’, *hányás:* ’földhalom’, *hát:* ’domb’, *hegy:* ’kny’, ’szőlőterület’, *hegyhát:* ’hegy lejtős része’, *hegyoldal:* ’hegy, domb lejtős része’, *hegyrész:* ’**örökösödés révén szerzett szőlő, gyümölcsös’**, *hidegoldal:* ’hegy északi része’, *mál:* ’domboldal’, *nyereg:* ’kny’, *oldal:* ’hegy- és domboldal’, *part:* ’domb- vagy hegyoldal’, ’hegyi **mély út partja’, ’árokpart**’, *púp:* ’kis domb a határban’, *szőlőhegy:* ’szőlővel beültetett terület’, *töltés:* ’a terep felszínéből kiemelkedő mesterséges földsáv’.



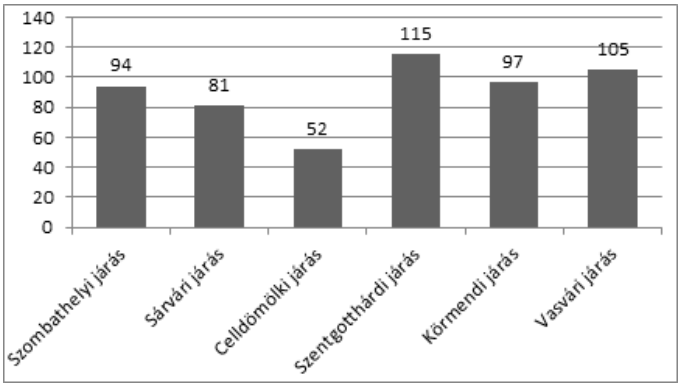
1. ábra
A kiemelkedések gyakorisági sorrendje

A leggyakoribb kiemelkedés önálló névrészként *(Hegy)* jelentéshasadással vált tulajdonnévvé 46 esetben. Ennek a járások közti megoszlása látható a diagramon (2. ábra).



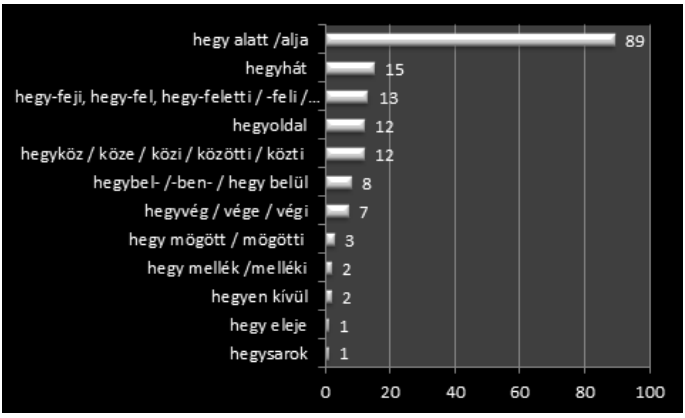
2. ábra
A *Hegy* tulajdonnév megoszlása a járások között

544 helynévben található a *-hegy* helyfajtajelölő **névrész**. A *hegy* **névrész** morfematikai szerkesztéssel is szerepel a vasi helynevekben: *-hegyi* (115), *hegyi-* (57), *hegyek* (4), *hegye* (7), *hegyei* (1), *hegyen* (2) alakokban (3. ábra).



3. ábra
A *-hegy* névrész megoszlása a járások helyneveiben

A *hegy* **névrész nemcsak alapelemként vesz részt a névalkotásban, hanem meghatározó tagként is 443 esetben.** További változatokat jelentenek a névrészhez kapcsolódó viszonyító elemek is (4. ábra): *hegy alatt /alja* (89), *hegybel- /-ben- / hegy belül* (8), *hegy eleje* (1), *hegyen kívül* (2), *hegy-feji, hegy-fel, hegy-feletti / -feli / -föle* (13), *hegyhát* (15), *hegyköz / köze / közi / közötti / közti* (12), *hegy mellék /melléki* (2), *hegy mögött / mögötti* (3), *hegyoldal* (12), *hegyvég / vége / végi* (7), *hegysarok* (1).



4. ábra
Viszonyító elemek a *hegy* névrésszel

3.3. A névtudományhoz kapcsolódó és dialektometriai nyelvtechnológiai munkálatok

3.3.1. Nyelvtechnológiai munkálatok

A névtudományhoz kapcsolódó nyelvtechnológiai munkálatok a Szabó T. Attila-féle történeti helynévanyagon indultak meg. Egy több szempontú csoportosítást, szűrést, keresést, térképezést lehetővé tevő informatizált változat (Vékás 2007) és a hozzá szükséges szoftver kialakításának terve 2006-ra született meg, és megvalósítása, formálása ma is folyamatban van.

Bárth János, a Geolingvisztikai *Műhely fiatal kutatója* a *Bihalbocs* szoftverhez kapcsolódó, *Ollón*ak keresztelt szoftvert először a 2006-os Hungarológiai Kongresszuson, majd a *Helynévtörténeti tanulmányok* második kötetében mutatta be (Bárth M. 2006), valamint a VI. Névtudományi Konferencián elhangzott előadásában ennek az alkalmazásnak további előnyeit is felvillantotta (Bárth M. 2008). Bárth M. János ezzel a nyelvtechnológiai megoldással doktori (PhD-) dolgozatában Szabó T. Attila székelyföldi történeti helynévanyagát dolgozta fel informatikai módszerekkel (Bárth M. 2010). Vargha Fruzsina Sára a nyelvtechnológia segítségével végezhető nyelvészeti elemzést (Vargha 2007) és az elemzések dialektometriában való hasznosítását mutatta be:

> A lokalizálható helynévtörténeti adatok igen jól felhasználhatók nyelvjárási jelenségek területi elterjedtségének, időbeni változásának vizsgálatában. A nagyobb területi tagoltságot és viszonylagos történeti állandóságot mutató nyelvi jelenségek pedig alkalmasak lehetnek arra, hogy támpontul szolgáljanak nyelvjáráshatárok kijelöléséhez (Vargha 2010: 229).

Ezen technikai megoldásokkal nemcsak helynévtörténeti adatok, hanem élőnyelvi helynévanyagok elemzésére is lehetőség nyílik.

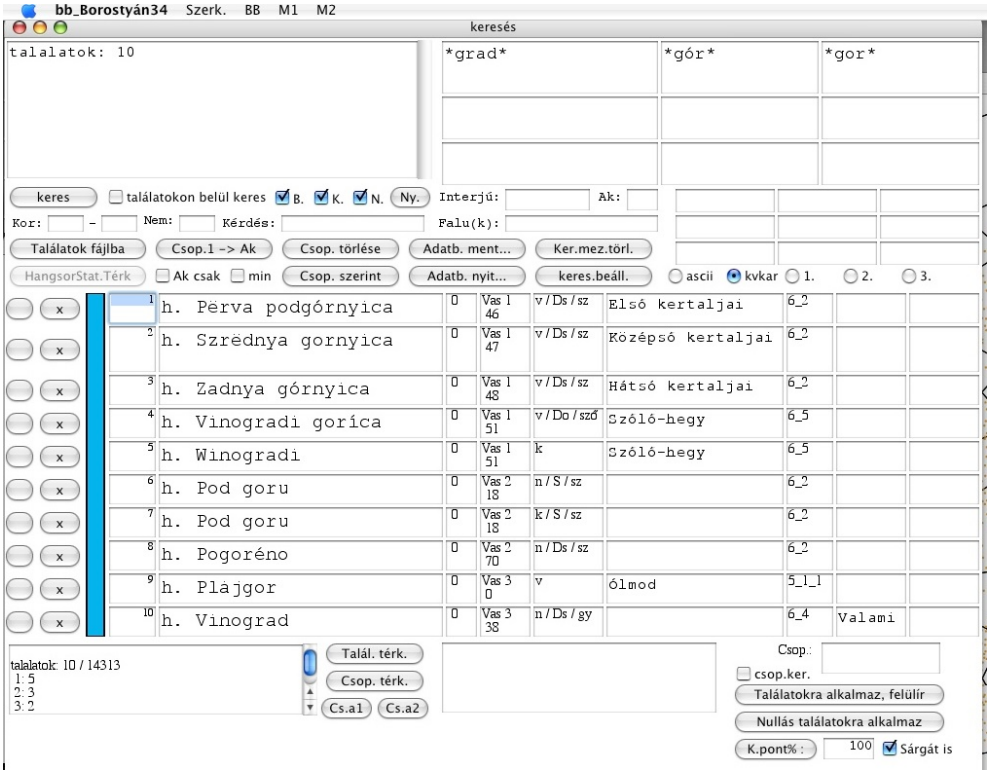
3.3.2. Névrészvizsgálatok a BB_Borostyánnal

A korábban megszületett helynévi adattárak, megyei és járási kötetek forrásanyagai a térképezés és statisztikai feldolgozás manuális megoldásait követték. A technikai eszközök mára lehetővé teszik, hogy a nyelvi adatokat számítógépes adatbázisba rendezéssel a nyelvi jelenségeket korszerű, informatizált térképeken megjeleníthessük, kutathassuk (N. Császi 2011a, N. Császi 2011b). A Bihalbocs (www.bihalbocs.hu) szoftverre épülő BB_Borostyán segítségével készített *térképlapok* technikai hátterét, a speciális nyelvészeti, térinformatikai eszközökkel is rendelkező szoftvert a Bihalbocs fejlesztői, Vékás Domokos és Varga Fruzsina Sára biztosítják.

A következőkben a szoftver keresési lehetőségeit mutatom be, amelyek kombinálásával az adatok előhívására számtalan lehetőség nyílik. A keresési, elemzési módok kialakítását meghatározták a feldolgozott anyag tulajdonságai (történetiség, lokalizáltság) és a helynévkutatás, névföldrajz korábbi témái, eredményei, tanulságai. Az excelfájlokra tagolt, névfajták szerint annotált helynévgyűjteményből egy adatbázis jön létre, amelyben nevekre, szavakra, betűkapcsolatokra kereshetünk; az egész adatbázist vagy a találati listát szűkíthetjük a megadott névfajták, települések, alapján; a kereséskor, szűkítéskor kapott adatokat különböző módon csoportosíthatjuk; az eredményeket térképre vetíthetjük, az így kapott térképeket PDF-formátumban elmenthetjük.

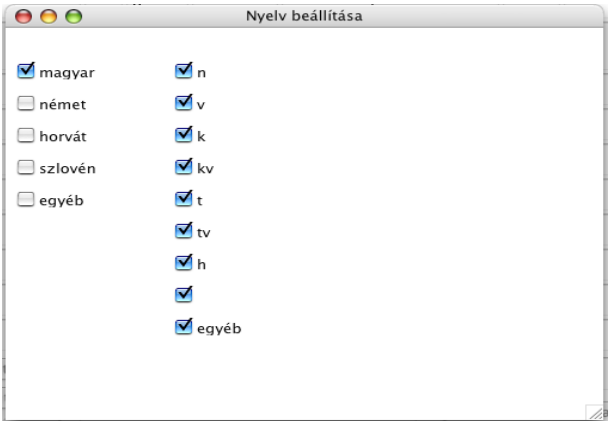
A következő képen (5. ábra) láthatjuk a program keresőfelületét. A nevek, szavak, betűkapcsolatok keresése többféle módon lehetséges a programban. A jobb felső sarokban lévő 9 négyzet egyikébe kell beírnunk a keresendő földrajzi közneveket. Külön jelzés nélkül a kereső figyelembe veszi a szóhatárokat, a kis- és nagybetűket, a legkülönfélébb írásváltozatokat, tehát csak azt a találatot mutatja, ami a keresett betűkombinációval tökéletesen megegyezik. Ellenkező esetben jeleznünk kell, hogy a kissé eltérő karakterekkel lejegyzett formára is kíváncsiak vagyunk. Ennek a „butításnak" a jele a *%* a programban. Tehát ha a keresett szó vagy betűkapcsolat elé beírjuk a *%* jelet, akkor megkapjuk a kis- és nagybetűvel, különböző mellékjelekkel vagy kötőjellel kapcsolt változatokat.

A képernyő közepén található *Falu(k)* mező arra szolgál, hogy a települések sorszáma alapján lekérdezhessük a hozzájuk kapcsolt adatokat, illetve a találati listákat bizonyos települések anyagára szűkítsük. Egy-egy helység adatsorára a vesszővel beírt településkódokkal (pl. 1, 7, 14), több helység adatainak összességére kötőjellel beírt kódokkal is kereshetünk (pl. 1−52: Szombathelyi járás adatai).

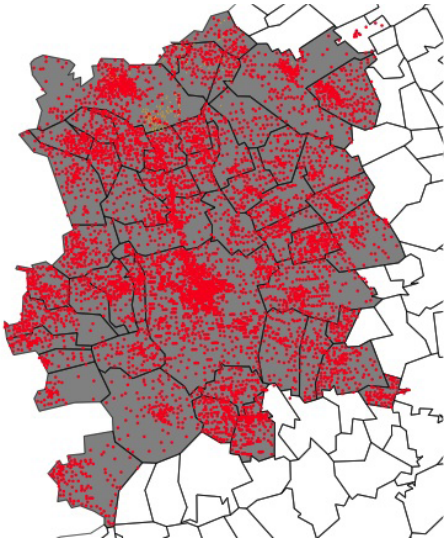


5. ábra
A *BB_Borostyán* keresőfelülete

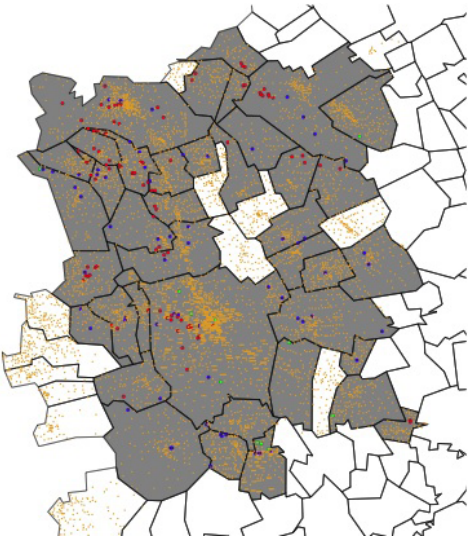
A *Keresés* gomb melletti kis négyzetekben kijelölhetjük, hogy mely névváltozatok között akarunk keresni: belterületi, külterületi vagy nem lokalizált neveken belül. Ezeket pipákkal kell megadni (6. ábra).



6. ábra
A keresések szűrése nyelv és névváltozatok szerint



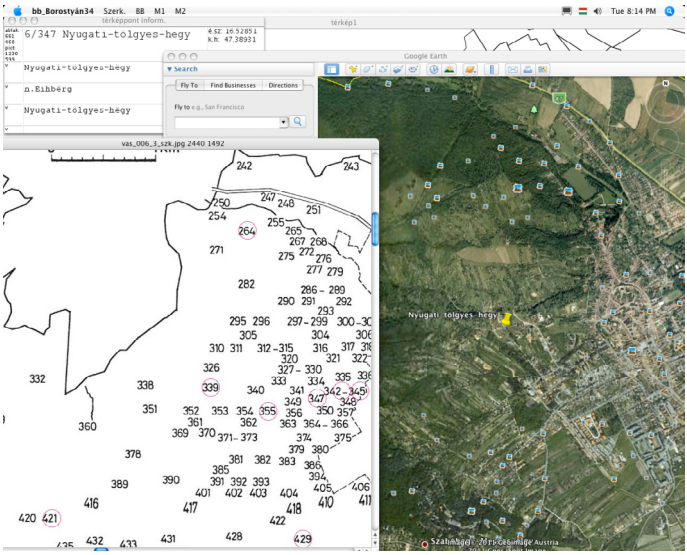
7. ábra
A Szombathelyi járás összes magyar nyelvű megnevezéseinek térképre vetítése



8. ábra
A *hegy, domb part* földrajzi köznevek térképre vetítése a keresés és csoportosítás után

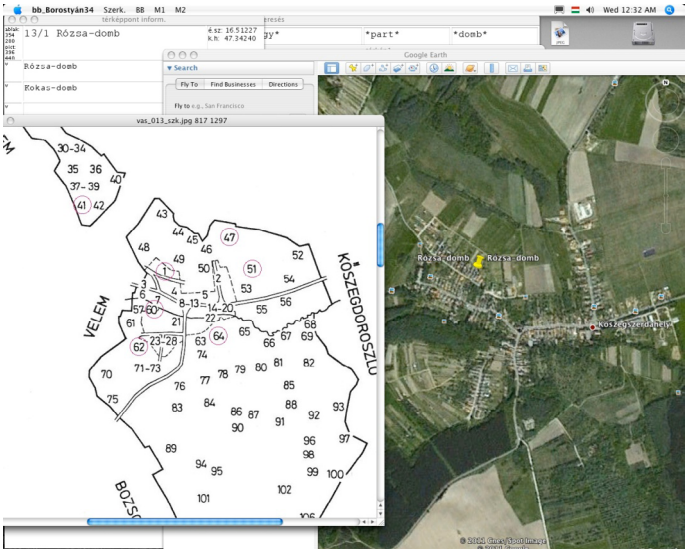
A térszínformanevek közül a leggyakoribb köznevekre kereshetünk rá, a *hegy, domb* és *part* köznevekre, a Szombathelyi járás területén belül láthatók térképre vetítve ezek a földrajzi köznevek (8. ábra). Azok a települések láthatók szürke területen, amelyek névanyagában megtalálhatók ezek a köznevek, a többi település a térképen fehér marad.

A szürkével jelölt települések közül az egyikre (6. Kőszeg, bal felső térképrészlet) rákattintva a nevek, illetve a nyomtatott kötetből beszkennelt térképen lévő bekarikázott találatok is láthatóvá válnak, a kurzorral kiválasztott névre mutatva (347. szám) és megfelelő billentyűkombinációt leütve kinyílik a Google Earth (teljes üzemmódban internetes kapcsolatot igényel), a kiválasztott helynevet megjelenítve (9. ábra).



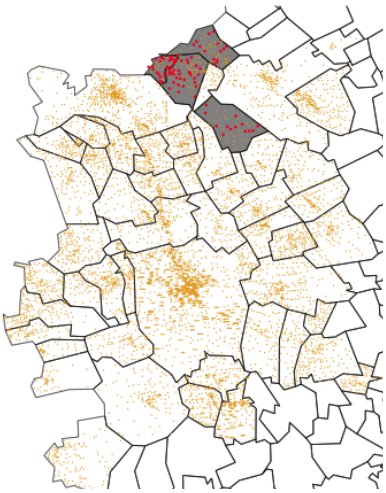
9. ábra
A kőszegi Nyugati-tölgyes-hegy a szkennelt ábrán és a Google Earthön

Ugyanígy megtalálhatjuk Kőszegszerdahely belterületén lévő *Rózsa-dombot* (10. ábra).

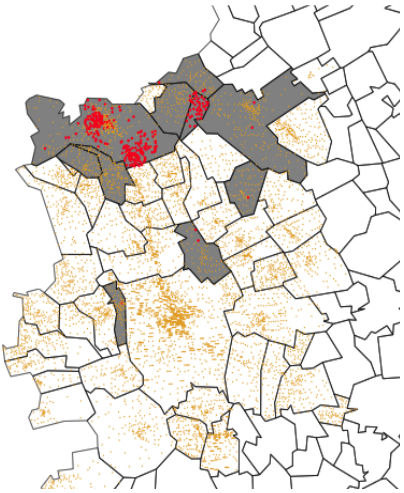


10. ábra
Kőszegszerdahely Rózsa-dombja

A vasi helynévanyagban horvát (11. ábra) és német (12. ábra) nyelvi adatokkal is találkozhatunk a többnyelvű településeken. Ezek a megnevezések rendszerint párhuzamosak a magyar elnevelésekkel (1/15. *Dom alla* : *Hegy alla* : h. *Podbrík;* 1/50. *Hátsó-rísz* : h. *Zádnyi riëd* : n. *Hintërperk;* 1/52. *Rózsa-hëgy* : n. *Rozimperk*), de találkozunk olyan denotátumokkal, amelyeknek eltérőek a megnevezései a különböző nyelveken (4/37. *Kiszsidányi-szőlők* : n. *Hinter-Majzl;* 6/355. *Rövid-hegy* : n. *Stimpfl;* 6/156. *Liszt Ferenc utca* : *Jenő főherceg utca* : n. *Fridhófgoszn*).



11. ábra
Horvát nyelvű találatok



12. ábra
Német nyelvű adatok

A Bihalbocs alapú Borostyán előnye, hogy a felhasználók könnyen elsajátíthatják a működését, nagyszámú korpuszban teszi lehetővé a keresést, sokféle csoportosítás lehetőségét nyújtja a kutatók számára, a keresések eredménye térképre vetíthető, elemezhető. A találati listát vagy csoportosított adatbázist jelenleg még nem tudjuk elmenteni külön adatbázisként, csak képként, így a program következő indításakor nem folytatható vele a munka, újra el kell indítani a keresést és a csoportosítást.

Egyéb tulajdonságokból is alakíthatunk olyan csoportosítást, amit az adatokhoz rendelünk. Vagyis a program használója újabb szempontrendszereket, osztályozási csoportokat is beilleszthet az M1, M2 menühöz hasonlóan (M3, M4), és annak kódjaival elláthatja a kijelölt részeket. A névtipológiai vizsgálatok esetén ez lehet a leggyorsabb módszer a névanyag feldolgozására. A program térinformatikai képessége a térképes megjelenítés, hiszen ez jelentősen formálhatja egy jelenség megítélését, felhívhatja a figyelmet egyébként rejtve maradó összefüggésekre. A szoftver képességeiből következik, hogy mivel a térképre helyező funkciót minden egyes keresés esetében (különböző betűkapcsolatok, szavak, nevek, települések vagy névfajták szerint) egyetlen gombnyomással elindíthatjuk, a névföldrajzi vizsgálat dimenzióváltáson mehet keresztül. Ha az adatbázis rendelkezésre áll, ezt az eszközt használva a névföldrajz minden elemzési szempont állandó kiegészítőjévé alakul, amely folyamatosan jelen van a kutatásban.

Irodalom

Bańczerowski J. 2000. A kategorizáció és a jelentés a kognitív nyelvelméletben. *Magyar Nyelv* 96. évf. 1. szám. 35−44.

Bárth M. J. 2006. Háromszéki helynevek nyelvészeti elemzése informatikai módszerekkel. In: Hoffmann I., Tóth V. (szerk.) 2006. *Helynévtörténeti tanulmányok 2*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszéke. 207–216.

Bárth M. J. 2008. Székelyföldi történeti helynevek névföldrajzi vizsgálata. In: Bölcskei A., N. Császi I. (szerk.) 2008. *Név és valóság.* A VI. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. 65–74.

Bárth M. J. 2010. *Székelyföldi történeti helynevek nyelvi elemzése. Névföldrajzi vizsgálatok Szabó T. Attila Erdélyi Helynévtörténeti Adattárában*. Doktori értekezés. Kézirat. Budapest: ELTE BTK.

N. Császi I. 2011a. Földrajzi köznevek informatizált térképlapokon. Elhangzott: *Nyelvjáráskutatás a Kárpát-medencében: integrálható adattárak építése és elemzése.* VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus. Kolozsvár 2011. augusztus 22–27.

N. Császi, I. 2011b. Lexikographische Untersuchung mit einer neuen sprachgeografischen Technologie. Elhangzott: *XXIV ICOS Internationale Kongress für Namenforschun.,* Barcelona 2011. szeptember 5–9.

Hoffmann I. 2007. *A Tihanyi alapítólevél mint helynévtörténeti forrás.* (A régi magyar helynevek vizsgálatának alapkérdései). (Akadémiai doktori értekezés). Debrecen. URL: real-d.mtak.hu/37/2/HI-DISSZ.pdf Letöltés ideje: 2013. 09. 10.

Kövecses Z., Benczes R. 2010. *Kognitív nyelvészet.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Lőrincze L. 1947. *Földrajzi neveink élete.* Budapest: Néptudományi Intézet.

Slíz M. 2012a. Tulajdonnév és kategorizáció. *Magyar Nyelv* 108. évf. 3. szám. 282–291.

Slíz M. 2012b. Tulajdonnév és kategorizáció. *Magyar Nyelv* 108. évf. 4. szám. 400–410.

Szépe Gy. 1970. *Kommunikációs és grammatikai megjegyzések a névről. Nyelvtudományi Értekezések 70.* 307−311.

Szilágyi N. S. 1997. *Hogyan teremtsünk világot?* Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.

Szilágyi N. S. 2000. *Világunk, a nyelv.* Budapest: Osiris Kiadó.

Thorne, B. M., Henley, T. B. 2000. *A pszichológia története – Kapcsolatok és összefüggések*. Budapest: Glória Kiadó. 368−375.

Tolcsvai Nagy G. 2008. A tulajdonnév jelentése. In: Bölcskei A., N. Császi I. (szerk.) 2008. *Név és valóság.* A VI. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. 30−41.

Vargha F. S. 2007. Nyelvjárási és helynévtörténeti anyagok számítógépes feldolgozása. Elhangzott: *Kontextus – Filológia – Kultúra II*. Besztercebánya 2007. május 30. http://frufru.web.elte.hu/VarghaFr_Beszterce.ppt.htm Letöltés ideje: 2013. 04. 09.

Vargha F. S. 2010. A dialektometria alkalmazása és történeti helynevek nyelvföldrajzi vizsgálata a Székelyföldön. *Helynévtörténeti Tanulmányok 5.* 223–233.

Vékás D. 2007. Számítógépes dialektológia. In: Guttmann M., Molnár Z. (szerk.) 2007. *V. Dialektológiai Szimpozion.* Szombathely. 289–293.

VMFN. *Vas megye földrajzi nevei.* 1982. Szombathely: Vas Megyei Múzeumok Igazgatósága. www.bihalbocs.hu Letöltés ideje: 2013. 04. 09.

Őrsi Tibor

Francia eredetű állat- és ételnevek az angol nyelvben

Kulcsszavak: angol, normann, állatnevek, ételnevek

1. Bevezetés

Walter Scott *Ivanhoe* című történelmi regényének első fejezetében két angol ajkú szereplő döbbenten szembesül azzal a ténnyel, hogy a szegény nép által tartott jószágok (*swine* 'disznó', *cow* 'tehén') elnevezései angol szavak, a normann uraságok lakomáin elfogyasztott ételek jelölésére viszont francia szavakat használnak (*pork* 'disznóhús', *beef* 'marhahús'). Az író találó megállapításával nagyban hozzájárult egy mítosz kialakulásához, miszerint a normann hódítást követő időszakban a leigázott szászok és a normann hódítók között pulzáló társadalmi feszültség a nyelv szintjén is megmutatkozik: az említett elnevezések szigorú strukturális rendszert alkotnak.

2. Cél, módszer

Scott regényében két állat nevét, illetve azok húsát említi. Ehhez a későbbiekben hozzáadták a *sheep* 'juh' – *mutton* 'birkahús', illetve a *calf* 'borjú' – *veal* 'borjúhús' szópárt. Jespersen (1956: 92) szerint legelőször John Wallis hívta fel a figyelmet ezeknek a szópároknak a létezésére 1653-ban, a *Grammatica linguae Anglicanae* című művében. Wallis a *deer* 'szarvas, őz, rőtvad' – *venison* 'szarvashús, őzhús' párost is ezek között említi. Nem tudhatjuk, hogy Scott ismerte-e Wallis művét. Lehet, hogy tőle teljesen függetlenül jutott ugyanarra a megállapításra. Mindenesetre a szópárok meglétének kétségtelen ténye azt sugallja, hogy az angol nyelvben rendszeres szocio-etimológiai struktúrák működtek és működnek. Ennek lényege, hogy az angol nyelvben a nagyobb háziállatok neve angol eredetű, viszont a normann hódítást követően az azokból készült húsétel francia eredetű szó.

Scott történelemszemléletében erősen elfogult az angolszászok javára, és felettébb negatívan állítja be a normannokat, mint ahogy erre Lavelle (2013: 41) is utalt. Ennek taglalása nem feladatom. Dolgozatomban a nyelvészeti hitelesség szempontjából, nyelvtörténeti szótárak *(OED*, *MED, Chambers)* adataira támaszkodva vizsgálom meg a számításba vehető állat- és ételelnevezések adatolt előfordulásait, kibővítem azok körét további, ide sorolható szavakkal, figyelem jelentéseik változását. Röviden tehát arra keresem a választ, hogy hiteles-e Scott szigorú strukturális összefüggéseket sugalló szemlélete. Scott megállapításait sokan idézik, köztük Baugh (1974: 218) is, aki szerint Scott „csak annyiban kritizálható, hogy az epizód száz évvel korábban történik" ahhoz képest, mint amikor az adott szavak megjelennek az angol nyelvben. Pyles és Algeo (1993: 296) az ételnevek kapcsán felsorolnak néhány francia eredetű főzési technikát. Rövid, de érdekes cikket szentel a témának Cormican (1990).

Ismereteim szerint először Burchfield (1985: 18) fogalmazott meg komoly fenntartásokat ezzel a kérdéssel kapcsolatban. Azért is érdemes ezzel foglalkozni, mert Burchfield feltehetően az *OED* példaanyagát és datálási szisztémáját használta.

Időközben hozzáférhetővé vált a *MED* teljes szótára és korpusza. Az *MED* jóval árnyaltabb datálási rendszert vezetett be, amelynek köszönhetően finomítani lehet az egyes szavak előfordulásainak időpontját. A továbbiakban páronként veszem sorra a francia eredetű állat- és ételneveket. Terjedelmi korlátok miatt nem idézem az említett szótárak által közölt példaanyagot. Az etimológiai adatok áttekintése után az első előfordulások időpontjait vetem össze.

3. Az angol és francia eredetű szópárok módszeres vizsgálata

3.1. Marha – marhahús

Az ófrancia nyelvben ugyanaz a szó jelölte az élő állatot és – metonimikus jelentésváltozásnak köszönhetően – az abból készült húst. Így 'marha', 'tehén', 'ökör' jelentésben a *boef* szó volt használatos, amely a latin *bov-em* (< *bos*) szóból származik. Az óangol nyelvben természetesen megvoltak az ezt jelentő germán eredetű szavak: *ox* 'ökör', *cow* 'tehén'. A francia nyelvből átvett *beef* 1330 körül fordul elő először 'marhahús' jelentésben, bár 'élő marha' jelentésben már 1300 óta adatolható, amint ez a *MED* BEEF szócikkéből is kiderül. Az alábbi példa egyben a *pork* 'disznóhús' és a *mutton* 'birkahús' jelentések első attesztációja is.

(1) *Huy nomen with heom in heore schip … porc, mouton, and beof.*
'Vittek magukkal a hajójukon… disznóhúst, birkahúst és marhahúst.'

Az *Ivanhoe* cselekménye Oroszlánszívű Richárd uralkodásának idején (1189–1199) játszódik. Ehhez képest több mint 140 évvel később adatolható először a *beef* 'marhahús' jelentése. Az állat- és állathúsnevek megoszlásának idealizált struktúrája ott is sérül, hogy az *OED* BEEF szócikkének 3.a pontja szerint a szó jelentése lehet 'ox', azaz 'ökör vagy bármilyen ökörszerű állat'. Az *OED* megjegyzése: „többes számú, archaikus vagy technikai". Az utolsó idézet 1884-ből való. A szó egyes számban is használható, ma már főleg az USA-ban. Ugyancsak az amerikai angolban szerepelhet gyűjtőnévként 'cattle', azaz 'marha, (lábas)jószág' értelemben is. Az *OED* utolsó adata erre a jelentésre 1907-ből származik.

3.2. Disznó – disznóhús

A Scott által idézett másik példa, a *pork* szó esetében még nagyobb az eltérés. Az ófrancia *porc* 'disznó; disznóhús' jelentésű szó a latin *porc-us* szóból fejlődött ki. Az ófrancia szót átvette a középangol nyelv, ahol 1300 körül fordul elő 'disznóhús' jelentésben. Ekkor az angol nyelvben rendelkezésre álltak az alábbi 'disznó' jelentéstartalmat hordozó szavak: *swine, hog, pig.* Az átvételt tehát nyilvánvalóan nem az váltotta ki, hogy hiányoztak volna a megfelelő angol megnevezések. A *pork* szó 'disznó, sertés' jelentésben meglehetősen későn (1425 előtt) bukkan fel az angol nyelvben. Erre a jelentésre az *OED* 1682-ből még ad példát, két további példát pedig (1799-ből és 1887-ből) archaizáló nyelvhasználatnak tekint.

3.3. Borjú – borjúhús

A *veal* 'borjúhús' jelentésű szó egy 1325 előtti szövegben fordul elő először a középangol nyelvben. Az anglonormann *vel* átvétele, ez utóbbinak a forrása az ófrancia *veel*, *veal*, korábban *vedel*, amely a latin *vitellus* 'kis borjú' szóra, a *vitulus* 'borjú' szó kicsinyítő képzős alakjára vezethető vissza. A 'borjú' jelentés 1400 óta adatolható az angol nyelvben. A 'borjúhús' jelentés után csak közel száz évvel később jelenik meg az 'élő állat' jelentés, amely még a 19. században is tartotta magát, ma azonban már ritka.

3.4. Birka – birkahús

Az angol *mutton* szó az ófrancia *moton*, *mouton* 'ürü, juh' jelentésű szóból származik. Ez utóbbinak közvetlen forrása a középkori latin *multon-em* 'kos', távolabbi forrása pedig a gall **multo* szó lehet. Angol szóként az (1) alatt már idézett példában fordul elő először, 1325 előtt, 'birkahús, ürühús' jelentésben pedig 1300 körül tűnik fel. Tehát a 'hús' és az 'élő állat' jelentés nagyjából azonos időpontban adatolható. Az *OED* MUTTON szócikke (2. pont) ad példákat az 'élő állat' jelentésre 1795-ből, 1833-ből és 1839-ből. Az 1833-ból származó példa nyelvészeti megállapítást tartalmaz:

(2) *The word mutton is sometimes used [in America], as it once was in England, to signify a sheep.* 'A *mutton* szót [Amerikában] néha 'juh' jelentésben is használják, ahogyan ez Angliában is szokásos volt valamikor.'

E szópár esetében tehát nincs szó merev strukturális szembenállásról.

4. Kecske – kecskehús

Valamiképpen azonban mégiscsak működik ez a bizonyos strukturáltság, ezt bizonyítja legalábbis az alábbi nyelvészeti kuriózum. Az óangol nyelven a *gat* még csak a 'nősténykecske' jelentéssel bírt. A mai angol nyelvben a *goat* szót használják általánosan 'kecske' jelentésben, ennek megfelelően a 'kecskehús' pedig *goat meat*. A *Webster's New Third International Dictionary* CHEVON szócikke szerint 1960 táján az amerikai állattenyésztők és marketingszakemberek megalkották a *chevon* 'kecskehús' műszót. Piackutatást végeztek, és úgy találták, hogy a *chevon* szó ízletesebb húsra utalhat, mint az egyszerű *goat meat* kifejezés. A szó megalkotásához a *chev-* tövet (a francia *chèvre* 'kecske' szóból) vették alapul, és ehhez illesztették az *-on* végződést, amit a *mutton* szó analógiájára alkalmaztak. (Ha jól meggondoljuk, a *chevon* szó származtatható lenne a szintén francia *cheval* 'ló' szó tövéből is, bár a közelmúltbeli nyugat-európai lóhúsbotrány miatt ez most aligha hatna csábítóan.) Mindenesetre az angol–francia etimológiai strukturáltság ebben a tekintetben tovább él.

5. Szilva – aszalt szilva

Felmerülhet a kérdés, hogy a vizsgált struktúra kimutatható-e szélesebb körben, például a növények esetében. Sikerült a gyümölcsök között máig érvényes példát találnom: a mai angol *plum* 'szilva' és *prune* 'aszalt szilva' szavakat. E két szó etimológiája ugyanarra a latin szóra vezethető vissza. A *plum* 'szilva' jelentése már a korai óangol nyelvből dokumentálható (700 körül). A vulgáris latin nőnemű, egyes számúnak tekintett **pruna* szóból származik, ez pedig a klasszikus latin semleges nemű *prunum* szó többes számú *pruna* alakjából alakult ki. Az ófrancia nyelv a *prune* alakot őrizte meg. Az ófrancia szó

'aszalt szilva' jelentésben került át az angol nyelvbe, 1345-től adatolható, és mind a mai napig használatos. 1530 és 1698 között 'szilva (mint friss gyümölcs)' jelentésben is előfordult. A lényeg tehát az, hogy a gyümölcsök esetében is létezik az a jelenség, hogy az élő gyümölcsöt egy már az óangolban előforduló (korai vulgáris latin kölcsön)szó, a feldolgozott gyümölcsöt pedig francia eredetű szó jelöli.

6. Főzési technikák

A különböző sütési-főzési eljárások angol nyelvi elnevezéseinek egy része germán eredetű: *to cook* 'főz', *to bake* 'süt'. Ide tartozik még a ma már régies *seethe* 'forral' szó is, ennek befejezett melléknévi alakja (*sodden*) 'átitatott, felázott' jelentésben még ma is használatos. A főzési technikák döntő része viszont francia eredetű szó:

(3) *to boil* 'forr, fő' (1300 körül); 'forral, főz' (1381)
to broil 'roston süt (húst)' (1386 körül)
to fry 'zsírban süt' (1290 körül)
to roast 'kisüt, megsüt' (1297 körül)
to stew 'párol, főz' (1420 körül)
to grill 'roston süt' (1668).

7. Szárnyasok

Érdekes módon a madarak esetében, pontosabban az élő szárnyasok és az elfogyasztott szárnyasok esetében nincs markáns strukturáltság etimológiai tekintetben. A háziszárnyasokat megnevező szavak angolszász eredetűek: *chicken* 'csirke', *hen* 'tyúk', *cock* 'kakas'. (Az ófrancia *coc* 'kakas' szó hasonlít ugyan óangol megfelelőjének az alakjára, de ennek az az oka, hogy mindkettő hangutánzó eredetű szó.) Cormican (1990: 85) rámutat, hogy „a leglágyabb és ételként legkívánatosabb csirkehúsokat francia eredetű szavak jelölik." A *pullet* 'jérce' (1363 körül) az ófrancia *poulet* szóból (a *poule* 'tyúk' szó kicsinyítő képzős alakjából) származik, a *capon* 'kappan=herélt kakas és ennek húsa mint étel' pedig az óangol *capun* (1000) és az anglonormann *capon* (1250 körül) szavakból eredeztethető, mindkettő forrása a latin *capo*. Cormican szerint ide tartozik az absztrakt jelentésű szónak tekinthető *poultry* 'baromfi, szárnyas' (1363 körül) szó is (az azonos jelentésű ófrancia *pouletri* szóból), amelyik „azt sugallja, hogy nem élő állattal van dolgunk." 'Madár, szárnyas' jelentésben ma már régies a germán eredetű *fowl* szó. Szintén germán eredetű a ma 'madár' jelentésben általánosan használt *bird* szó. Ennek forrása az óangol *brid*, melynek akkori jelentése 'fiatal madár'.

8. Étkezések

Az étkezések mai angol nevei közül a germán eredetűek meglehetősen későn alakultak ki: a *breakfast* 'reggeli' szó 1463-ban, a *lunch* 'ebéd, löncs' szó pedig csak 1829-ben adatolható az angol nyelvben. Ennek eredeti alakja, a *luncheon* 'étkezés' értelemben 1652-ben bukkan föl először. A két főétkezés neve viszont francia eredetű, és a többi étkezés nevéhez képest nagyon korán masszívan beépül az angol nyelvbe főnévként és igeként is:

(4) *dinner* 'az első főétkezés' (1300 körül); igeként: *to dine* (1300 körül) *supper* 'az esti étkezés' (1250 körül); igeként: *to sup* (1300 körül).

9. Az élő állatok kor és nem szerinti elnevezései

Cormican szerint (1990: 86) is, ezeknek a szavaknak a döntő többsége óangol, azaz germán eredetű: *cow* 'tehén', *ox* 'ökör', *calf* 'borjú', *bull* 'bika', *bullock* 'fiatal bika, ökör', *heifer* 'üsző', *steer* 'tinó', *ram* 'kos', *lamb* 'bárány', *ewe* 'anyajuh' stb. Ebben a kategóriában is létezik egy francia eredetű, elvontabb, gyűjtőnévként használt elnevezés: *cattle*. A normann-franciából átvett szó 1250 körül 'tulajdon' jelentésben fordul elő, 1325 előtt pedig megjelenik az 'élő állat' jelentése, ami 1500 után válik kizárólagossá. A 'tulajdon' jelentést a szó ófrancia eredetű alakváltozata, a *chattel* szó vette át.

10. Összefoglalás

Eredményeim – ahogyan az a következő áttekintésből (1. táblázat) is látható – erősen árnyalják a Walter Scott nyomán kialakított, szigorú strukturális összefüggéseket mutató képet.

1. táblázat
A vizsgált szópárok áttekintése

	Első előfordulás	Utolsó szótári adat	Megjegyzés
beef 'marha'	1300 körül	1861, 1884, (1904 US)	archaikus; szakszó
beef 'marhahús'	1330 körül		mai köznyelvi szó
pork 'disznó'	?1425 előtt	1682 [1799, 1882]	elavult; tört. szó
pork 'disznóhús'	1300 körül		mai köznyelvi szó
veal 'borjú'	1400 körül	1801, 1855, 1898	ma már ritka
veal 'borjúhús'	1325 előtt		mai köznyelvi szó
mutton 'birka'	?1325 előtt	1795, 1833, 1839	ma már csak tréfásan
mutton 'birkahús'	1300 körül		mai köznyelvi szó
plum 'szilva'	700 körül		mai köznyelvi szó
prune 'aszalt szilva'	1345		mai köznyelvi szó

Ezek alapján a következő megállapításokat tehetjük:

1) Az az éles angol–francia szociokulturális szembenállás, amelyet Scott felvázolt, ebben a formában a 12. század végén még biztosan nem létezett; hosszú idő alatt, főleg a 14. és a 15. század között alakulhatott ki. Mind a négy francia eredetű szó állatnévként is megmaradt valamilyen formában, korlátozott használati körben: nyelvjárási szóként, szakszóként stb.
2) Az 'élő állat' jelentés a *beef* szó esetében a legmarkánsabb. Ez a legkorábbi átvétel, és ez az állatnév mind a mai napig megmaradt az amerikai angol nyelvben.
3) Az 'élő állat' jelentések általában csak a 19. század végén szorultak háttérbe.
4) A vizsgált strukturális összefüggések bizonyos mértékig még ma is működnek: *goat – chevon*.
5) A strukturális összefüggés a 'friss gyümölcs' – 'feldolgozott gyümölcs' viszonylatában is tetten érhető: *plum – prune*.
6) A vizsgált francia eredetű szavak időnként elvontabbak, mint a germán eredetű állatnevek: *poultry*, *cattle*.

7) Az állatok kor és nem szerinti elnevezései jórészt még a normann hódítás előtti időkből származnak, éppen ezért germán eredetűek.
8) A vizsgált terület francia eredetű szókincse inkább az ételek elkészítésével és elfogyasztásával kapcsolható össze. E tekintetben Scott megállapítása megállja a helyét.

Irodalom

Baugh, A. 1974. *A History of the English Language*. Second Edition. London: Routledge, Kegan Paul.
Burchfield, R. 1985. *The English Language*. Oxford: Oxford University Press.
Cormican, J. D. 1990. Middle English Class Structure and Animal Names in Modern English. *Language Quarterly* 28. 3–4, 85–87.
Jespersen, O. 1956. *Growth and Structure of the English language*. Ninth Edition. New York: Doubleday.
Lavelle, R. 2013. Angolszász idill és a nyers valóság. *BBC History* 3. évf. 2. szám. 36–43.
Pyles, T., Algeo, J. 1993. *The Origins and Development of the English Language*. Fourth Edition. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
Scott, W. 1962. *Ivanhoe*. London: The New English Library.

Források

Barnhart, R. K. (ed.) 2000. *Chambers Dictionary of Etymology*. New York: Chambers.
Middle English Dictionary (MED). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press. http://ets.umdl.umich.edu/m/mec
Oxford English Dictionary (OED). Second Edition on CD-ROM. Version 4.0. 2010. Oxford, New York: Oxford University Press.
Webster's Third New International Dictionary. 1976. Springfield, Massachusetts: G. & C. Merriam Company.

RAÁTZ JUDIT

Globalizációs és identifikációs jelenségek a mai magyar keresztnévadásban

Kulcsszavak: névkultúra, névdivat, névkérvények, globalizáció, identifikáció

Bevezetés

Az újszülöttek névadását minden korban az adott társadalom kultúrája, annak szokásai befolyásolják és határozzák meg. Napjaink egyre táguló világa, a kulturális és gazdasági globalizáció széleskörű elterjedése erős befolyással van a névadásra és a névválasztásra is. A kultúrák, a szokások nemzetközivé válása mellett egyidejűleg megfigyelhetjük e jelenség ellenkezőjét is, a saját kultúra, a hazai szokások őrzését, újjáélesztését is. Mindkét áramlat a legújabb kommunikációs formának, az internetnek köszönhetően igen gyorsan és sok esetben kritika nélkül jut el az egyénhez. Dolgozatomban – e két folyamat főbb jellemzőinek, illetve megjelenési formáinak felvázolása után – azt vizsgálom, hogy ezek miképpen hatnak mai hazai keresztnévadásunkra, milyen általános és specifikus hatóerők figyelhetők meg az elmúlt néhány év névadási, névválasztási szokásaiban.

1. Általános tendenciák

Már az ezredforduló után készültek összefoglaló művek, tanulmányok, amelyek a névadás jellemzőinek, motivációinak változását igyekeztek összefoglalni. Egy ilyen összegzést készített Caffarelli és Gerritzen 2002-ben. A szerzőpáros az alábbi megállapításokat tette:

a) Nő a használt nevek különböző alakváltozatainak száma.
b) Egyre több rövidült és becézett névalak válik hivatalossá.
c) Bővül a névkincs a különféle, nemzetközileg is ismert és használt névalakokkal. Ezek az alakok vagy a nemzetközileg ismert formában, vagy az átvevő nemzet helyesírásában jelennek meg.
d) Igen nagy a hatása a közmédiának. Ez erősen befolyásolja, segíti az egyes felkapott nevek elterjedését.
e) Jelen van a különböző televíziós, film- és popsztárok, sportolók, újkori hősök neveinek választása.
f) A saját kultúra elfeledett neveinek újjáélesztése (Caffarelli–Gerritzen 2002).

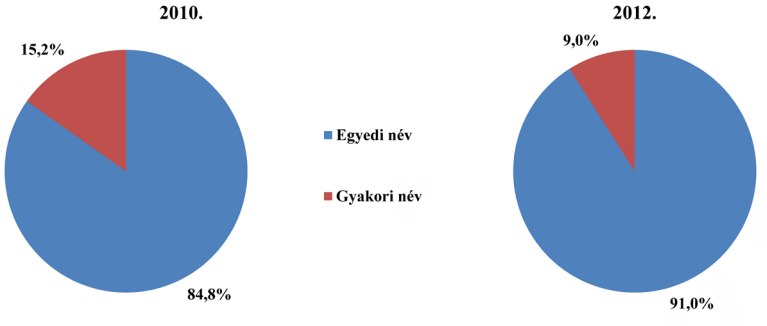
Az újabb kutatások bebizonyították, hogy a nevek választását jelentősen befolyásolja az internet. A világháló lehetőséget teremt arra, hogy a világ másik végén használt nevek azonnal elérhetők legyenek. Az így közvetített nemzetközi névtrend friss követése sok szülőt arra sarkall, hogy gyermekének valamilyen multikulturális nevet válasszon, hiszen nem tudni, hol fog a gyerek majd élni. Az internet a névadás folyamatában olyan forrás is, amely segíti a névválasztót, hogy az adott névről rögtön több információt,

adatot megismerjen. Persze itt nagy a kísértés, és igen nagy a téves adatok, információk száma is, amelyek szinte ellenőrizhetetlenek már. A nevekről olvasható adatok a web 2.0 világában nem csupán információszerzést jelentenek, hanem az érdeklődő egy-egy névről azonnali interakciót és vitafórumot is kialakíthat. A választható nevek száma is megsokszorozódik a világhálón, így egyre inkább törekszenek a szülők arra, hogy gyermeküknek egyedi, különleges nevet válasszanak. Ennek következménye, hogy rohamosan nő a névféleségek száma (Gerritzen 2006).

Az internet szerepével és befolyásoló hatásával leírt általános jelenségek a magyar névadások esetében is jellemzőek. Bizonyítja ezt az a többszázezres találat, amelyet a „névadás" szó beírásakor kapunk egy-egy keresőprogramban. A szülők az idegen nyelvi oldalak mellett magyarul is olvashatnak különböző névtani tanulmányokat, interjúkat a legújabb névadási szokásokról, és számos névtárat találhatnak, amelyekben sokszor nem létező, illetve még nem anyakönyvezhető neveket is fellelhetnek. A névadással kapcsolatos fórumok is nagy számban megtalálhatóak az interneten. Ezeken főleg a leendő szülők cserélik ki véleményüket, vitatják meg nézeteiket a választott nevekről. Sok olyan honlap is létezik, amely a névválasztással nem tudományos, hanem valamilyen ezoterikus szemléletben foglalkozik (pl. számmisztika, ayurvédikus névadás, kineziológia, családállítás).

2. A hazai kutatások tanulságai

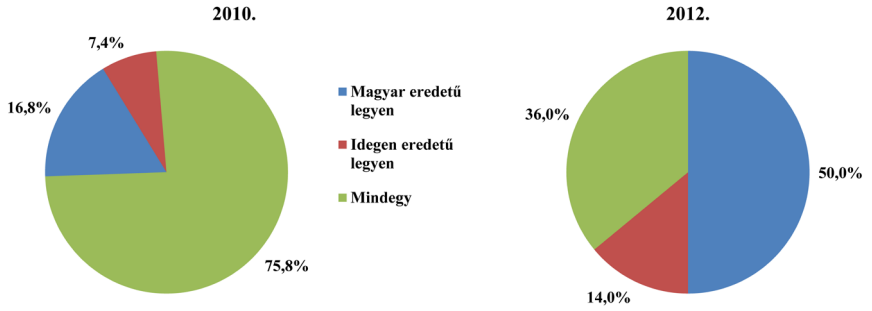
A fenti megállapításokat reprezentatív jellegű hazai kutatások is alátámasztják. Közülük két kutatás adatait említhetjük meg. Az egyik egy 2010-ben, főleg kisgyermekes vagy éppen a gyermekáldás előtt álló szülőkkel készült reprezentatív vizsgálat (Raátz 2012), a másik egy többségükben még gyermektelen fiatalok körében készült 2012-es felmérés (Raátz 2013). A 2010-es felmérésben 95 fő, míg a 2012-esben 137 fő vett részt. Mind a két felmérés jól tükrözi (vö. 1. ábra), hogy a szülők, illetve a leendő szülők igen nagy százaléka törekszik arra, hogy gyermekének egyedi, különleges nevet válasszon.



1. ábra
A választott név gyakoriságának mutatói

A fent említett vizsgálatok arra is kitértek, hogy a névválasztók milyen eredetű nevet adnak, illetve szeretnének adni gyermeküknek. A már kisgyerekes szülők számára ez a kérdés nem olyan meghatározó, hiszen közülük 75,8% válaszolt úgy, hogy ez nem fontos, mindegy; míg a leendő szülőknek csupán 36%-a tekinti ezt a kérdést lényegtelennek (vö. 2. ábra). Hasonlóan szembeszökő az eltérés a magyar eredetű nevek

választása esetében. Amíg a már kisgyerekes szülők közül csupán 16,8%-nak fontos ez a szempont, addig a majdani szülők felének, azaz 50%-ának meghatározó, hogy magyar eredetű nevet válasszon.



2. ábra
A választott/választani kívánt név eredete

3. Adatok és trendek

Az eddigi megállapításokat tovább bizonyíthatjuk a különböző hivatalos statisztikai adatokkal. A következőkben vizsgáljuk meg ezeket!

3.1. Hazai éves névadási statisztikák

Ha a Közigazgatási és Elektronikus Közszolgáltatások Központi Hivatala honlapján megtalálható, *A 100 leggyakrabban választott utónév az előző évben született gyermekek körében* című statisztikák közül az elmúlt három év (2009–2011) választott neveit megvizsgáljuk, az alábbi megállapításokat tehetjük. A legtöbbször választott száz férfinév változása a három év alatt jóval kisebb mértékű volt, mint a női nevek esetében. Amíg a férfinevek esetében csupán 14 nevet, addig a női nevek közül 32 nevet érintett a változás. A férfinevek közül a táblázatban található első hét név a 2009-es és 2010-es évben még szerepelt a száz leggyakoribb név között (1. táblázat). Ezt a hét nevet hét új név váltotta föl a százas listán. Ha az újonnan bekerülő hét nevet közelebbről szemügyre vesszük, akkor láthatjuk, hogy közülük három régi magyar személynév *(Bulcsú, Koppány, Kolos).* A statisztikai adatok is alátámasztják azt a nemzetközi és a hazai felmérésekben is megjelenő trendet, miszerint a névválasztók igyekeznek a saját nemzeti identitásukat is megőrizni, erősíteni a névválasztásokban. Ezt bizonyítja, hogy a bemutatott időszakban a 14 legkedveltebb férfinév közül négy régi magyar személynév (vö. a táblázatban zölddel kiemelt nevek).

1. táblázat
A férfinevek cserélődése az újszülöttnévadásban 2009 és 2011 között

Név	2009	2010	2011
Andor	✓	✓	
Árpád	✓	✓	
Béla	✓	✓	

Dénes	✓	✓	
Dorián	✓	✓	
Márkó	✓	✓	
Pál	✓	✓	
Bulcsú			✓
Flórián			✓
Kolos			✓
Koppány			✓
Lóránt			✓
Sebestyén			✓
Zsigmond			✓

A női nevek változása a bemutatott hároméves intervallumban már jóval változatosabb, gyorsabban cserélődő névanyagot mutat (2. táblázat). A 20. század második felének kedvelt neveit reprezentáló *Ágnes, Anita, Nikoletta, Renáta, Zsuzsanna* 2009-ben még megjelent, de a további évek százas statisztikájában már nem találjuk meg őket. Szintén a korábbi évek divatnevei közé tartozó, főleg idegen eredetű nevek (*Brigitta, Cintia, Kíra, Klaudia, Szófia* stb.) pedig a hároméves időszak utolsó évében már nem szerepelnek. Érdekes az a négy női név (*Evelin, Mercédesz, Patrícia, Zsanett*), amelyek a középső évben hiányoztak a leggyakoribb nevek közül. Az újonnan a 100 leggyakoribb név közé került 12 név igen jól tükrözi a mai kor névadási tendenciáit jellemző két irányt. Egyrészt szerepelnek közöttük igen gyakori és népszerű nemzetközi nevek (*Elizabet, Letícia, Olívia, Tifani*, *Dzsesszika, Alíz*), amelyeknek írásmódja a magyar helyesírás szabályait követi. Másrészt megjelentek újként a nemzeti identitást őrző régi, illetve újkeletű magyar nevek is: a *Bíborka* és a *Zselyke*. A férfinevekkel összevetve megállapíthatjuk, hogy a nők névadása jóval gyorsabban változik, főleg a divatot követi a hagyományőrzéssel szemben (vö. a zölddel kiemelt két magyar eredetű nevet).

2. táblázat
A női nevek cserélődése az újszülöttnévadásban 2009 és 2011 között

Név	**2009**	**2010**	**2011**
Ágnes	✓		
Anita	✓		
Nikoletta	✓		
Renáta	✓		
Zsuzsanna	✓		
Evelin	✓		✓
Mercédesz	✓		✓
Patrícia	✓		✓
Zsanett	✓		✓
Brigitta	✓	✓	
Cintia	✓	✓	
Gabriella	✓	✓	

Kíra	✓	✓	
Klaudia	✓	✓	
Melinda	✓	✓	
Szófia	✓	✓	
Boróka		✓	
Lia		✓	
Lotti		✓	
Mária		✓	
Abigél		✓	✓
Alíz		✓	✓
Dzsesszika		✓	✓
Lívia		✓	✓
Zselyke		✓	✓
Bíborka			✓
Elizabet			✓
Julianna			✓
Letícia			✓
Olívia			✓
Tifani			✓
Viola			✓

3.2. Az újszülöttek és a névféleségek aránya

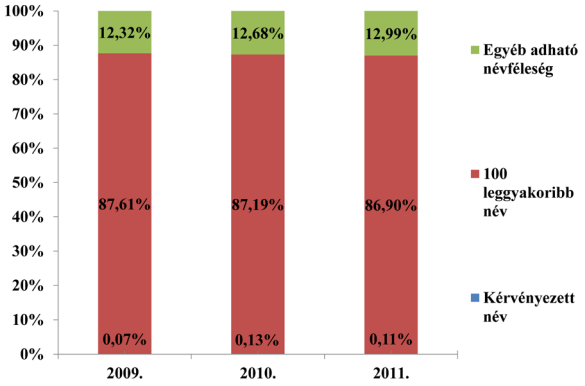
Ha a már említett statisztikai adatokra (KEKKH), illetve az MTA Nyelvtudományi Intézetébe érkező kérvények döntéseire és a születési statisztikákra támaszkodva (3. táblázat) összehasonlítjuk a születési adatokat az újszülötteknek adott első keresztnevek számával, akkor azt tapasztaljuk, hogy a fiúk névadásában a leggyakrabban választott 100 utónéven a vizsgált három évben az újszülötteknek átlag 87%-a osztozik (3. ábra).

3. táblázat
Születési adatok hazánkban

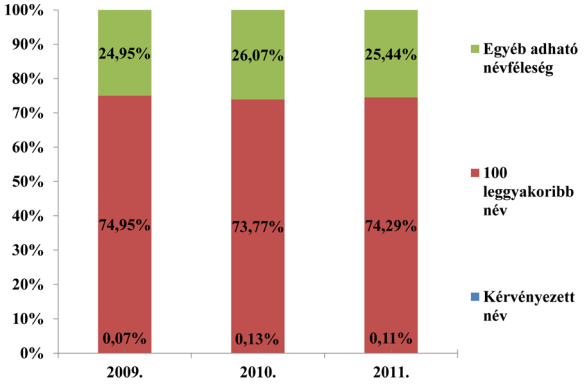
	Fiúk	**Lányok**	**Összesen**
2009	49565	46877	96442
2010	46279	44056	90335
2011	45400	42650	88050

A lányok esetében ez a szám már alacsonyabb, csupán a kislányok átlagosan 74%-át nevezik el a szülők a statisztikákban szereplő leggyakoribb száz néven (4. ábra). Sajnos pontos statisztikai adatok hiányában nem tudjuk megmondani, hogy vajon hányféle lehet a diagramokon szereplő egyéb adható névféleség. Azt azonban megállapíthatjuk, hogy a lányok névválasztásában biztosan jóval több névféleség szerepel. A kérvényezett és engedélyezett nevek számát azonban pontosan ismerjük (2009-ben 36 férfi- és 54 női név; 2010-ben 64 férfi- és 73 női név; 2011-ben 52 férfi- és 73 női név). Az adatok

ismeretében a már eddig is leírt megállapítást erősíthetjük meg, amely szerint a lányok névadásában a szülők jóval inkább törekednek az egyedi névválasztásra.



3. ábra
A fiúk névválasztása a születések arányában



4. ábra
A lányok névválasztása a születések arányában

3.3. A kérvényezett nevek tanulságai

A vizsgált időszak újonnan kérvényezett és bejegyzésre javasolt neveit megvizsgálva ismételten csak megerősítést nyer az a kettős folyamat, amely egyrészt az idegen, sokszor egzotikus nevek számának növekedését, másrészt a régi magyar nevek felújítását jelenti. A női neveknél szép számban jelennek meg a rövid, becéző névalakok, valamint a meglévő nevek különböző alakváltozatai is.

Nézzünk néhány példát a legjellegzetesebb típusokra a vizsgált időszak bejegyzésre javasolt nevei közül.

Férfinevek:

a) Idegen eredetű: *Ezel, Omri, Ronel, Asur, Malik, Andrej, Damír, Azim, Dzsamal*.
b) Olasz alakváltozatú nevek: *Marcselló, Robertó, Frederíkó, Leonárdó, Eduárdó.*
c) Régi magyar nevek: *Bolyk, Tegze, Devecser, Zsubor, Mizse.*
d) Meglévő női nevek férfi párja: *Szamir* (női változata: *Szamira*).

Női nevek:

a) Becéző névformák: *Tinka, Heni, Móni, Tündi, Zelka, Márti, Ibolyka, Dóri.*
b) Kettős női nevek: *Annadóra, Annaróza, Annamira, Emmaróza*.
c) Kevésbé ismert bibliai nevek: *Sifra, Jemima, Kéren*.
d) Meglévő nevek rövid, idegen nyelvi alakjai: *Helza* (Erzsébet), *Mirea* (< Miranda).
e) Egzotikus, különleges nevek: *Zahira, Heszna, Szalima, Johara, Damjanati*.
f) Régi magyar nevek felújítása: *Ankissza, Ünige, Sáfély, Kincse*.
g) Meglévő férfinevek női párja: *Damjána* (férfi párja *Damján*), *Tamina* (német *Tamino*), *Noéla* (*Noel*), *Milana* (*Milán*), *Hunóra* (*Hunor*).
h) Növénynévi eredetű nevek: *Gyömbér, Szamóca, Rozmaring, Szeder.*

4. Összegzés

A bemutatott adatok, szakirodalmak alapján megerősíthetjük azt a tételt, miszerint a 21. század második évtizedének elején a magyar névadás, a névválasztási szokások is követik a nemzetközi trendeket. Nálunk is jól megfigyelhető az a két fő vonulat, amely egyik oldalról a globalizációs törekvéseket jelenti. Ilyen a meglévő vagy éppen új nevek sokféle névváltozatának használata, az idegen nevek beemelése a magyar névkincsbe, valamint a becéző alakok hivatalossá tétele. Ez utóbbi főleg női nevek esetében lehetséges.

A névadás másik jellemzője a saját kultúra őrzése, az elfeledett régi nevek felújítása, illetve a névkincsben meglévő magyar nevek választásának növekedése. A kérvényezett nevek körében is tapasztalható, hogy a nemzeti hovatartozás mellett nő a vallási identitást is kifejező nevek száma.

A magyar névkincsben is jellemző az a nemzetközi trend, amely szerint a névdivat változása a női nevek esetében gyorsabb, változatosabb, mint a férfineveknél. A férfinevek lassabban változnak, több a hagyományosabb név közöttük (Liberson 2000).

Irodalom

Cafarelli, E., Gerritzen, D. 2002. I prenomi piú frequenti nel mondo alla fine secondo millennio. *RION* 8. 2. 631–709.

Gerritzen, D. 2006. Naming Children in a Globalizing World. *Acta Onomastica* 46. 177–184.

Liberson, S. 2000. *A Matter of Taste*. New Haven, London: Yale University Press.

Raátz J. 2012. A mai keresztnévadás kulturális reprezentációjának vizsgálata. In: Balázs G., Veszelszki Á. (szerk.) 2012. *Nyelv és kultúra. Kulturális nyelvészet*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság. 308–314.

Raátz J. 2013. *Névízlés, névdivat* (kézirat).

KEKKH http://www.nyilvantarto.hu/hu/statisztikak (Letöltés ideje: 2013. március 24.)

KSH http://www.ksh.hu/nepesseg_nepmozgalom (Letöltés ideje: 2013. március 24.)

NYELV ÉS KULTÚRA, KOMMUNIKÁCIÓ, INTERKULTURALITÁS

Bérces Emese

Visszatérő megoldások az írásrendszerek történetében

Kulcsszavak: írás, írástörténet, írásrendszer, terminológia, terminus

Jelen előadásban a különféle írások, írásrendszerek azon tulajdonságával foglalkozom, miszerint egymástól térben és időben akár nagyon távol eső kultúrákban az írások adott fejlődési fázisában ugyanazokat a módszereket, technikákat alkalmazzák az írások használói. Az előadás első részében általános jelenségeket mutatok be, második részében pedig speciális jelenségeket vizsgálok.

1. Általános jelenségek

1.1. Az írás iránya

Az általános jelenségek közé tartozik az írás iránya, illetőleg annak alakulása. Le lehet jegyezni egy írás jegyeit balról jobbra, jobbról balra (héber, arab, székely-magyar rovásírás stb.), föntről lefelé (korábban, valamint sajátos helyzetben a kínai, japán). Az indiánok bölénybőrre írt *Téli Krónikái* középről indulnak, és a jegyek (piktografikus elemek) kifelé haladnak csigavonalban (Kéki 2000: 20–21), a phaisztoszi korong „nyomtatott" írásjegyei kintről befelé olvasandók (Robinson 2003: 150). Komplex írásirány a busztrofedon ('ökörszántás'). (Valószínűleg a *busztrofédon* írásmód helyesebb volna, de a legtöbb magyar nyelvű szakirodalom (pl. Kéki 2000, Jean 1992, Robinson 2003, Várkonyi 2001) a röviddel írott változatot használja, ezért választottam én is ezt.) Itt az egyik irányban elindul az írásjegyek lejegyzése, a sor végén pedig onnan folytatódik visszafelé, nincs ugrás a sor elejére. Ahogy a neve is mutatja, úgy kell „felszántani" az anyagot az írásjegyekkel, mint ahogy az ökör szánt. Ez nagyon praktikus és energiatakarékos megoldás; számunkra azért lehet furcsa, mert hozzászoktunk az egyirányú írásmódhoz. A busztrofedon írásmódról egy irányba történő váltás (pl. a görögben) az egyszerűsödés általános írástörténeti tendenciáját (l. lentebb) erősíti.

A busztrofedonnak több típusa van: az írásjegyek a következő sorban tükröződhetnek vertikálisan, mint a korai görögben (pl. Rogers 2005: 154, Kéki 2000: 75), ahol ha az egyik sorban Δ-t vagy E-t látunk, a következőben a Δ ugyanúgy jelenik meg, az E vízszintes vonalai viszont a függőleges vonal másik oldalán helyezkednek el. A húsvét-szigeteki rongorongo írásban az írásjegyeket a horizontális tengely mentén is tükrözték (ez tulajdonképpen 180 fokkal való elforgatás), vagyis például a fregattmadár írásjegynél az egyik sorban fent, a következőben lent van a madár feje (Kéki 2000: 22).

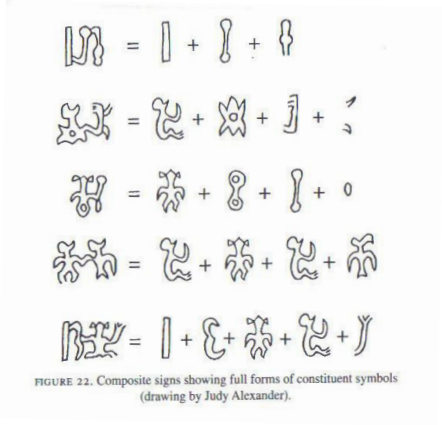
Az írek első írása, az ogham busztrofedonja kivételes: a kövek szélébe rótták a jeleket, bal oldalon lent kezdve, folytatva körben a tetején, és jobb oldalon alul befejezve (McManus 1996: 340). A sumérok agyagtáblákba írt ékírása is busztrofedon jegyeket hord magán: a kézben tartható kis agyagtábla mindkét oldala kétfelé (olykor többfelé) volt osztva (csakúgy, mint egy könyv oldalai vagy egy újság hasábjai), a tábla első felén először a bal, majd a jobb oldali területe(ke)t írták tele, és amikor jobbra lent végeztek,

megfordították az agyagtáblát, hogy annak másik felén ugyanott folytathassák az írást, mint ahol az előbb abbahagyták, tehát jobbra fent, és onnan haladtak tovább, először a jobb, majd a bal terület(ek)re írva (Rogers 2005: 85).

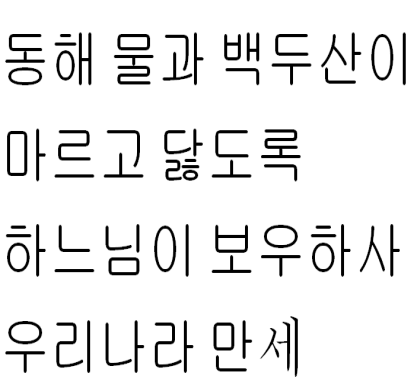
1.2. Az írásjelek egyszerűsödése

Általános jelenség a bonyolulttól az egyszerűbb felé haladás is az írásokban. Igaz ez mind a jelekre, mind az írásrendszerekre. A képi elemek egyszerűsödésére, az egyre stilizáltabb ábrázolásmódra rengeteg példát lehetne hozni, közülük kettőt említek. A sumér ékírás legkorábbi jegyeiben még felismerhetők a különböző tárgyak, testrészek, később azonban (köszönhetően a 90 fokkal történő elforgatásnak is) elvész az eredeti „piktografikus" jelleg (pl. Rogers 2005: 88–89). Az egyiptomiak írásában a képi jelleget mindvégig magán viselő hieroglif írás mellett megjelent annak kurzív hieratikus, később démotikus változata is. „Korai szakaszában a hieratikus írás alig volt több, mint a hieroglif jegyek leegyszerűsítése" (Dodson 2005: 45).

Az egyszerűsödés az írásrendszerekben is megfigyelhető. Általános írásrendszer-elméleti, írásrendszer-történeti jelenség a „piktografikus" írásrendszerektől az alfabetikus irányába történő haladás (Lyovin 1997). Ezen az úton az írásrendszerek érint(het)ik a logografikus (vagy inkább morfemografikus), a szillabikus (szótagírás), a moraikus, a neoszillabikus (Daniels 1990, idézi Lyovin 1997: 35) (abugida), illetve az abjad (mássalhangzós írás) rendszereket. A japán írás megállt a moraikus írás szintjén (Rogers 2005: 53–66; Horodeck 1987: 33, idézi Sproat 2000: 135), de továbbra is maradtak benne morfemografikus jegyek (Rogers 2005: 53–66, Lyovin 1997) is. A kínai írást általában morfemografikus írásnak tartják, de sokak szerint egy bonyolult szótagírás (De Francis 1984, idézi Lyovin: 39; Rogers 2005: 26–29; Sproat 2000: 135–138). A vietnámiak és a koreaiak a morfemografikus kínai jegyekről váltottak alfabetikusra (a koreai hankul írásrendszer bonyolultabb annál, mint hogy egyszerűen alfabetikusnak nevezzük, ennek okát most nincs lehetőségem bővebben kifejteni, l. Sampson 1985: 120–144, Rogers 2005: 277–278).


FIGURE 22. Composite signs showing full forms of constituent symbols (drawing by Judy Alexander).

1. ábra
Jegyek egymásra hatása a Húsvét-szigeteki rongorongo írásban (forrás: Macri 1996: 186)


동해 물과 백두산이
마르고 닳도록
하느님이 보우하사
우리나라 만세

2. ábra
Jegyek egymásra hatása a koreai hankul írásban (forrás: http://hu.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9l-Korea_himnusza)

1.3. A jelek egymásra hatása

Az általános jelenségek között utolsóként a jelek egymásra hatását említem. Ez a jelenség a mai napig megfigyelhető a kézírásunkban: a ligatúra betűk összevonásában, egyszerűsítésében, bizonyos elemek elhagyásában jelenik meg. Ugyanígy hatottak egymásra az írásjegyek a régebbi írásokban is. A rongorongo glifjeiben (1. ábra) találkozhatunk a jegyek ismétlődésével, konkatenációval (1. sor), méretbeli csökkenéssel (2. sor), elforgatással (1. és 5. sor) és több jel egybeolvadásával (2–5. sor).

Ilyen típusú változások találhatók a maja szövegekben, de a kínai és a koreai hankul írásban is. A 2. ábrán az /m/ hangot reprezentáló graféma (téglalapforma) különféle megjelenési formáit vehetjük szemügyre. Az első sor harmadik glifjében balra fent, valamint a harmadik sor harmadik glifjében alul a default-alak szerepel, a második sor első betűje szintén /m/, de itt már 90 fokkal elforgatva, az utolsó sor utolsó előtti betűcsoportjában balra fent pedig a betű kisebb változatával találkozunk.

2. Speciális jelenségek

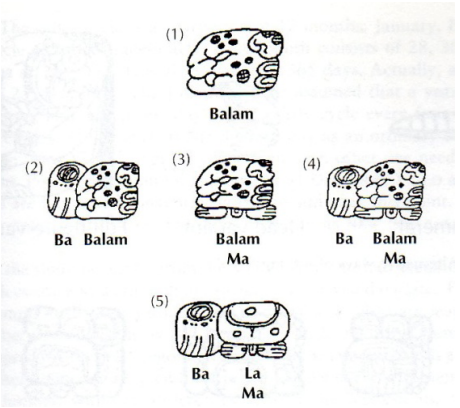
2.1. Logogramma–fonogramma–determinatívum

Az előadás második felében két speciális jelenséget tárgyalok. Ide tartozik a logogramma–fonogramma–determinatívum hármas, amely – olykor kibővítve – sok írásban megjelenik. Egy írásjegy logogrammaként funkcionál, ha az általa ábrázolt dologra (pontosabban az arra vonatkozó nyelvi elemre) utal, tehát ha a nap jele az égitestet jelenti. Elvontabb a jelentése, de még mindig logogramma, ha a napra mint hétköznapra utalunk vele. Fonogrammaként használhatjuk ezt a jelet, ha a *napló* szót a segítségével (valamint mellette egy négylábú, patás állat jegyével) ábrázoljuk, hiszen ebben az esetben csak a hangalak számít: [nap]+[ló]. A determinatívum a szavak elején (sumér ékírás) vagy végén (egyiptomi hieroglifák) állva információval látja el az olvasót a tekintetben, hogy az adott szó milyen csoportba tartozik: ház, épület; látással kapcsolatos dolog; férfi, személy; nő; isten, király stb. (Rogers 2005: 110). A determinatívum kiejtés nélküli elem. (E három funkció mellett megjelenhet egy negyedik is, a kalligramma vagy ortogramma, amikor egy írásjegyet pusztán esztétikai céllal illesztenek bele a szövegbe, ejteni szintén nem ejtik.)

Említést kell tenni arról, hogy a különféle szakirodalmak nem egyformán utalnak a fenti hármas tagjaira. Találkozunk logogrammával (Robinson 2003, Kássa é.n., Daniels–Bright 1996), piktogrammával (Jean 1992: 27) és morfogrammal/morfogrammával (morphogram) (Rogers 2005); fonogrammal/fonogrammával (Kássa é.n., Jean 1992, Rogers 2005, Daniels–Bright 1996) és moraikus szimbólummal (Rogers 2005), valamint determinatívummal (Jean 1992, Dodson 2005, Kássa é.n., Robinson 2003, Daniels–Bright 1996, Kéki 2000), szemantikai kiegészítővel (semantic complement) (Rogers 2005) és fonológiai kiegészítővel (phonological complement) (Rogers 2005) egyaránt.

A 3. ábrán az látható, hogy a ’jaguár’ jelentésű szóra hányféleképpen lehet utalni maja írással. Az első lehetőség, ha a jaguár jelét morfogramként (logogrammaként) használjuk. E mellé az írásjegy mellé tehetünk egy prefixális fonológiai kiegészítőt, amely fonológiai információt ad: a /ba/ szótaggal kezdődik az adott szó. Harmadik lehetőségként egy másik, szuffixális fonológiai kiegészítőt jegyezhetünk le a morfogram

mellé, de akár mind a két, előbb említett kiegészítő is megjelenhet (negyedik lehetőség), sőt pusztán moraikus jelekkel is leírhatjuk a tárgyalt szót (ötödik lehetőség).



3. ábra
A maja 'jaguár' jelentésű szó lejegyzési lehetőségei (forrás: Rogers 2005: 237)

2.2. *On* és *kun* olvasat

A második, egyben ebben az írásban utoljára tárgyalt speciális jelenség az ON, illetve KUN olvasat, melyet a kölcsönszavak különféle – jelentés- és kiejtésbeli – használata alapján szemantikai és fonetikai *on*, illetve *kun* csoportra oszthatunk. A szemantikai olvasatnál mindig az átadó nyelvi jelentést vesszük alapul, és attól függően, hogy az átadó vagy az átvevő nyelvi kiejtést használjuk, beszélünk *on* vagy *kun* olvasatról. Fonetikai olvasatnál az eredeti jelentés már nem számít, csak a kiejtés. A 法 a kínai nyelvben 'jog'-ot jelent, és [fă]-nak ejtendő. Az előző négy eset (szemantikai *on* és *kun*, fonetikai *on* és *kun*) jelenik meg a következő mondatokban: *Péter 法t tanul* ('Péter fát tanul'), *Péter 法ot tanul* ('Péter jogot tanul'), *Péter 法ra mászik* ('Péter fára mászik') és *Péter 法art tart a kezében* ('Péter jogart tart a kezében'). Ezekkel az olvasatokkal találkozunk a japán írásban, de ugyanezeket használták a koreaiak vagy a vietnámiak is a kínai írásjegyek átvételekor. Érdekesebb azonban, hogy ezzel a módszerrel éltek már sokkal korábban az akkádok is, amikor átvették a sumérektől írásukat. Egy szimbólumot sumérül és akkádul is lehetett olvasni, pl. a 'fej' szimbóluma kiadhatta a sumér [sag]-et (*on* olvasat) vagy az akkád [reʃ:um]-ot (*kun* olvasat); vagy a 'föld' szimbólumát lehetett [ki]-nek olvasni, sumérül (*on*), de [ersetu]-nak is, akkádul (*kun*).

3. Összefoglalás

Az előadásban olyan általános és speciális jelenségeket ismertettem, amelyek különféle, egymástól gyakorta mind térben, mind időben távol használt írásokban megjelentek. Ezek arra utalhatnak, hogy az emberi elme az írással kapcsolatban kultúrától és időtől függetlenül hasonlóan működik. További kutatások révén talán igazolható, hogy ez a jellegzetesség a neurolingvisztikában, a pszicholingvisztikában és akár az írás tanításában is jelentőséggel bírhat.

Irodalom

Daniels, P. T. 1990. Fundamentals of grammatology. *Journal of the American Oriental Society* 110(4). 727–731.

Daniels, P. T., Bright, W. (eds) 1996. *The World's Writing Systems*. New York: Oxford University Press.

De Francis, J. 1984. *The Chinese language: Fact and fantasy*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Dodson, A. 2005. *A hieroglif írás az ókori Egyiptomban*. Budapest: Officina '96 Kiadó.

Horodeck, R. 1987. *The Role of Sound in Reading and Writing Kanji*. Ph.D. thesis, Ithaca NY: Cornell University.

Jean, G. 1992. *Az írás, az emberiség emlékezete*. Budapest: Park Könyvkiadó.

Kássa L. (szerk.) (é. n.) *Egyiptomi hieroglifák. A múlt üzenete*. Budapest: Hermit Könyvkiadó.

Kéki B. 2000. *Az írás története. A kezdetektől a nyomdabetűig.* Budapest: Vince Kiadó.

Lyovin, A. V. 1997. Classification of Writing Systems. In: Uő 1997. *An Introduction to the Languages of the World*. New York: Oxford University Press. 29–44.

Macri, M. J. 1996. Rongorongo of Easter Island. In: Daniels, P. T., Bright, W. (eds) 1996. 183–188.

McManus, D. 1996. Ogham. In: Daniels, P. T., Bright, W. (eds) 1996. 340–345.

Robinson, A. 2003. *Az írás története. Ábécék, hieroglifák és piktogramok*. Budapest: Jószöveg Műhely.

Rogers, H. 2005. *Writing Systems. A Linguistic Approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Sampson, G. 1985. *Writing Systems: A Linguistic Introduction*. Stanford: Stanford University Press.

Sproat, R. 2000. *A Computational Theory of Writing Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.

Várkonyi N. 2001. *Az írás és a könyv története*. Budapest: Széphalom Könyvműhely.

BODA ISTVÁN KÁROLY – PORKOLÁB JUDIT

Nyelv és kultúra találkozása Orbán Ottó *Ostromgyűrűben* című kötetében*

„Titokban minden költő napimádó” (Orbán Ottó)

Kulcsszavak: hipertextuális szövegértelmezés, intertextualitás, Orbán Ottó, tulajdonnevek, mitológia

1. Bevezetés

Orbán Ottó „nagyságrendjében mind ez ideig föl nem ismert” életműve „költészettörténeti jelentőségű folytonosságot teremt” (Kulcsár-Szabó 1994: 154), magába olvasztva és újraértelmezve mind a huszadik század második felében modernnek tekintett líra egyes formai-esztétikai elemeit, mind az általa megőrzésre érdemesnek tartott poétikai hagyományokat, „értéktávlatokat”. „A kilencvenes évek elejére Orbán Ottó azért lépett legjelentősebb költőink sorába, mert egészen új választ adott a hagyomány átsajátíthatóságának kérdésére” (uo. 155).

Tanulmányunkban ennek a sajátos költői attitűdnek az egyik jellegzetes megvalósulását követjük nyomon, egyes tulajdonnevek és a hozzájuk kötődő tudástartalmak (hipertextuális) kapcsolatrendszerének a vizsgálatával.

2. A tulajdonnevek, a hipertext és Orbán Ottó sajátos „mitológiája”

2002-ben jelent meg Orbán Ottó *Ostromgyűrűben* c. kötete. Ez az utolsó verseskötet, amelyet még a költő rendezett sajtó alá. A kötetben szereplő versek gondolataihoz, érzéseihez, hangulataihoz a *tulajdonnevek* (és az azokhoz kapcsolódó asszociációk, konnotációk) vizsgálata alapján közelítünk.

> A tulajdonnév olyan nyelvi elem, amely a létezők (vagy képzeletbeli létezők) bizonyos kategóriáiba tartozó azonos fajú egyedek egymástól való megkülönböztetésére és önmagukkal való azonosítására szolgál. [...] Az azonosítás és megkülönböztetés a tulajdonnév fő funkciója. Minthogy a tulajdonnevek egy-egy egyedet jelölnek, igen gazdag asszociációs tartalommal telítődnek; ezen alapul emlékeztető és stilisztikai funkciójuk (J. Soltész 1979: 173).[1]

Tanulmányunk alapgondolata az, hogy Orbán Ottó kiválasztott versszövegeinek értelmezése során a tulajdonnevek alapvető inter- és hipertextuális kapcsolódási pontokat jelenthetnek a (vers)szövegek és az értelmezéshez szükséges háttértudás között.[2]

A tulajdonnevek egyik fajtája a *személynév.*

> A személynév nyelvi és kulturális univerzálé, azaz minden nyelvben és kultúrában használnak, és a múltra vonatkozó ismereteink szerint régebben is használtak az egyes emberek megnevezésére ilyen nyelvi jelfajtát. A nyelv

> keletkezésével kapcsolatos nyelvfilozófiai meggondolások alapján pedig akár az is feltehető, hogy a személynév magával a nyelvvel egyidős kategória (Hoffmann 2008: 5).

Tanulmányunkban a személynevek mellett a tulajdonnevek egy másik fajtája is megjelenik, a *földrajzi nevek*.

Orbán Ottó vizsgált kötetéből három versciklust emelünk ki. Ezekben főként azokat a tulajdonneveket vizsgáltuk, amelyek a héber, az antik és a keresztény kultúrából származnak. A téma választásához a vezérfonalat maga a költő adja:

> Engem lázadásra ösztökél a merev rend, a túl nagy várakozás,
> lazítok, kiszököm a sorból, kiutat keresek,
> hogy a zsidó-görög-keresztény koktél megóvjon a gyűlölettől,
> és ép elmével éljek túl több betegséget és két diktatúrát;
>
> (*Koktél*; Tudósítás a kés alól, 12.)

Az idézet vallomásos jellege, kissé ironikus metaforája – koktél – arra is rámutat, hogy Orbán Ottó költői művészetének egyik jellemzője a mitológiában való tájékozottság és a történelem iránti érzékenység. Orbán Ottó a mitológiák alakjaiban elsősorban önmagát keresi, bennük önmaga és helyzete tükörképét ábrázolja. Emellett **a mitológiai témákat és motívumokat nemcsak metaforikus/szimbolikus szinten, gondolatai és érzései kifejezésének forrástartományaként használja, hanem saját életének, sorsfordulatainak megfelelően át is formálja, és így egyfajta saját mitológiát teremt.** Ezt éljük át az *Ostromgyűrűben* kötetének három vizsgált ciklusában (*Tudósítás a kés alól*, *Hajnal Gabriella gyapjúból szőtt, piros-kék emberfejei* és *Ostromgyűrűben*). A ciklusokban lévő versek száma szimmetrikus (15 – 8 – 15), és ismerve Orbán Ottó tudatosságát, ez az arány alighanem szimbolikus jelentőségű. Nemcsak a versek számában különbözik a középső ciklus, hanem tartalmában is. Erre utal az is, hogy az első ciklus alcíme *Változatok a föltámadásra*, a harmadik ciklus alcíme *Változatok a túlélésre* – miközben alcím a második, középső ciklusban nincs.

> Aki arra kényszerül, hogy utolsó ítéleteit megfogalmazza, magát is menthetetlenül az utolsó ítélet hatálya alá vonva mitologikus erőkkel, sorsistenek szerepével maskarázik. A kötet centrumát alkotó ciklusban (*Hajnal Gabriella gyapjúból szőtt, piros-kék emberfejei*) – pontosan úgy, ahogy egy középkori misztériumban – sorjáznak az emberi sorsok mímesei: a történelmi kataklizmákat elszenvedőké, az eszmebarikások hőseié, a torz ösztönök bestiáié, a hétköznapjaikat így-úgy meg- és eltöltő lényeké. És a menetben velük elvegyülve látjuk a halál, a pusztulás, a végzet allegorikus alakjait. Az égből kések hullanak [...]. A zsidó-keresztény szellemkör, a művészet és az egyéni sors hármas egysége a kés jegyében – mondhatnánk fennkölten és közhelyesen, de nem mondhatjuk, mert Orbán az apokaliptikus látomást elcsavarja: „valaki odaföntről még egy fél téglát is lehajít" ... A póz paródiába vált, bár ettől még a csapás – csapás: „a kések odaföntről meg csak egyre esnek, esnek, hogy a fél téglát most ne is említsük" (Reményi 2002: 316).

Az első és a harmadik ciklus verseiben a verstörténés fő motívuma a költő súlyos betegsége, küzdelme az elmúlással, a „végkifejlet hidegével". A személyes és körötte lejátszódott események szinte mindegyik versbe beleszövődnek, és ezekhez társul

jelzésszerűen az, ami a lélekben játszódik le – sok esetben mintha az élet és a halál dialógusát hallanánk. Az ontológiai fogalmak metszéspontjában a szenvedő ember áll: *ostromgyűrűben*.

A hipertext paradigma alkalmazásának fő kérdése, hogy mi minden kapcsolódhat össze egy koherens egésszé az emberi kultúra hagyományaiból, értékeiből a gyógyulást – és ezzel párhuzamosan a szenvedés és a küzdelem értelmét – kereső költő képzeletében. Miközben erre keressük a választ, kirajzolódik előttünk Orbán Ottó gondolat- és képzeletvilága, amiben segítségünkre van a költő alkotó módszere, a versekbe szőtt allúziók gazdag jelentésstruktúrája. Tanulmányunkban azt a folyamatot próbáljuk meg nyomon követni, ahogy Orbán Ottó – hasonlóan a magyar és világirodalom több más költőjéhez/írójához[3] – újra megteremti *a szenvedő, a létéért küzdő ember mítoszát*. Több rétegből építkezve létrehoz egy sajátos *orbáni mítoszt*: újraéleszt és újraértelmez a görög, héber és keresztény mitológiából egyes motívumokat, és a magyar költészet, ill. a világirodalom néhány nagy alakjának megidézésével ötvözi mindezeket.[4]

3. Odüsszeusz utazásától Sziszüphosz mitológiájáig

Kezdjük *in medias res*. A költő Odüsszeuszként jeleníti meg saját helyzetét az első ciklus hetedik versében:

> Halomra nyilazzuk a beteg sejteket? Örökké fogunk uralkodni Ithakában
> egy véget érni nem akaró, görög szappanopera daliás megasztárjaként?
> A foghíjas lépcsőn botorkálva lefelé az Alvilágba
> tisztán hallom magam körül a szirének árnyam kísérő koloratúráriáit.
> (*A nagy visszatérés*; Tudósítás a kés alól, 7.)

Az idézet elején szereplő metafora valójában egy koherens metaforarendszert körvonalaz, ami a megidézett mitológiai történet céltartományát a költő életterébe és -idejébe helyezi:

- A LÉLEK ODÜSSZEUSZ;
- A BETEG SEJTEK A (GONOSZ) KÉRŐK;
- A TEST ITHAKA;
- A (HALÁLOS) BETEGSÉG ALVILÁGI UTAZÁS
- A (FIZIKAI) HALÁL ÁTKELÉS AZ AKHERÓN FOLYÓN

A gyógyulás reményét fejezi ki a metaforikus „nagy visszatérés" Odüsszeusz otthonába, Ithakára – a mai valóságba vetítve, látszólag ironikusan (szappanopera, megasztár). Azonban aligha állunk messze az igazságtól, ha ebben sokkal inkább a mitológia ezeréves kultúrájának és Orbán Ottó személyes valóságának a találkozását látjuk, és az iróniát inkább a költő által képviselt objektív líra formális eszközének, az intim szférát védő pajzsnak tekintjük. A gyógyulás, az igazi „nagy visszatérés" lehetősége a versben kérdésként jelenik meg, amelyre azonnali válaszként az idézet befejező mondata – az árnnyá vált lélek Alvilágba való leszállásának képével – a halál közelségének, egy halálközeli élménynek a közeledtét vetíti elénk. Az Alvilág forrástartománya a ciklus más verseiben is előfordul, az alvilági folyó, az Akherón és az Alvilág istene, Hádész megnevezésével:

Megúsztam azóta (egy ízben, de a szónak mindkét értelmében) Akheront is:
Üdvözlégy, ősszejt, faragok fétist szavaimból a partján:
(*El Desdichado*; Tudósítás a kés alól, 3.)

Hádész monochrom országában egy szín van, a szürke,
árny az árnyon, ólomlapok fedik Akheront,
és hideg van,
(Őszi szalon; Tudósítás a kés alól, 8.)

A *Nagy visszatérés* fent vázolt koherens metaforarendszerében a halált az Akherónon való átkelés szimbolizálja. Az átkeléshez azonban először le kell jutni: „A foghíjas lépcsőn botorkálva lefelé az Alvilágba" sor nemcsak a görög mitológiára, hanem Dantére is utalhat.[5]

És mint ki tengerről jött, sok veszéllyel,
amint kiért lihegve, visszafordul,
még egyszer a vad vízen nézni széllyel:
úgy lelkem, még remegve borzalomtul
végignézett a kiállt úton újra,
melyen még élve senkisem jutott túl.
(*Dante: Isteni Színjáték. Pokol.* Első ének. ford. Babits Mihály.)

Orbán befejező mondatában („tisztán hallom magam körül a szirének árnyam kísérő koloratúráriáit") az Odüsszeiában leírt szirén-jelenet összefonódik a szirének, a halandókat a „könnyű" halálba hívó „alvilági múzsák" képével[6] — miközben a költő szinte hallatja velünk haláltudatának „kísérőzenéjét" a *koloratúrária* kifejezéssel.[7]

Ehhez a gondolatkörhöz kapcsolható az első ciklus első versének (*Lázár előjön a sírból*; Tudósítás a kés alól 1.) alapvető szimbóluma, *Lázár feltámadása* is. A Bibliai történetből nem következik, de a görög mitológia világába vetítve a történetet bízvást feltehetjük, hogy Lázár halála és feltámadása közben megjárta az Alvilágot. A gondolatot maga Orbán Ottó sugallja a ciklus 14. versében: „mítoszokat kevertem a Bibliával, / és mindkettőt a hétköznapjaimmal" (*Tudósítás a kés alól*; Tudósítás a kés alól, 14.).

A lázári feltámadás kontextusában tesz fel Orbán Ottó két alapvető kérdést: „mi a fontosabb, az élet-e vagy az irodalom?", majd később, „mire megy egymás nélkül elektromosság és képzelet"? Orbán Ottó válasza az, hogy élet és irodalom/költészet csak és kizárólag együtt létezhetnek: „A költészet mi magunk vagyunk, a kíváncsiságunk, a koponyánkba férő végtelen, / a föl nem fogható furfangos fölfogása" (*A közös nyelv*; Tudósítás a kés alól, 15.). Vagyis az élet, ill. esetünkben a feltámadás egy új életre a művészi alkotás alapvető, szükséges feltétele, és megfordítva – az *irodalom*, ill. a *költészet* mindvégig vele van, egészen a haláláig elkíséri a költőt (mint a szirének hangja). Idézzük fel Orbán Ottó szavait: „Az én dolgom az, hogy [...] amíg tudom a mesterségemet folytatni, folytassam" (Orbán 2002: 1254).

Az élet és költészet kapcsolatát a ciklus korábban idézett utolsó, 15. verse kozmikus (vagy ha úgy tetszik, spirituális) távlatokba helyezi.[8] Ez valódi *ars poetica*:

A költészet hírszerzés *odaátról*, ahol soha sem történik semmi új,
csak hallgatag évmilliók rakódnak a hallgatag évmilliókra,
a tér idővé változik, az eszme anyaggá,
míg eszmét, anyagot, űrt, mindent beszív a tömör apály, a fekete lyuk,

majd jön a robbanás, a világrengető bölcső, s kezdődik minden elölről…
(*A közös nyelv*; Tudósítás a kés alól, 15.)

Ezzel bezárul a kör, a ciklus első versében feltett kérdésekre az utolsó vers adja meg a végső választ. Az ebben szereplő „soha nem történik semmi új", „kezdődik minden elölről", ill. „a költészet [...] a föl nem fogható furfangos fölfogása" idézetek egyes elemeiben pedig már Sziszüphosz mitológiáját ismerhetjük fel.

Az Újrakezdés versszövegében (Tudósítás a kés alól, 13) Orbán Ottó folytatja saját helyének keresését a görög mitológiában. Míg *A nagy visszatérés*ben a költő Odüsszeusz alakjával azonosulva mintegy hazaérkezett Ithakába, ebben a versben már egy másik mitológiai alakként, Sziszüphoszként kezdheti újra és újra a létért folytatott küzdelmet – azzal a nyugtalanító gondolattal, hogy bár „igent" kapott az életre, de a sokadik kudarc utáni újrakezdés „csak egy rögeszmés ember" számára jelent boldogságot.

Az újrakezdéshez nem kell más csak egy rögeszmés ember,
aki nem látja be, amit be kéne látnia, nem adja föl,
és nekikezd a melónak, hogy föltaszigálja az égre a Napot,
hiába tudja, hogy az, ha fölér is a csúcsra, lezúdul az alkonyatba;
Sziszüphosz nekiről a tüzes sziklának, egész testében izzad,
a szikla ezeregyedszer is visszazuhan, gomolyog a porfelhő, a megszállott őrült mosolyog –
ahogy Albert Camus írja róla, boldog.
(Újrakezdés; Tudósítás a kés alól, 13.)

Erőt kell mindig meríteni az újrakezdéshez – de „honnan jön az erő, amely a versenyen végigvisz?"[9] A válasz keresése végigkísérte Orbán Ottó küzdelmét az életért és a költészetért.

4. Összefoglalás

Tanulmányunkban Orbán Ottó *Ostromgyűrűben* c. kötetéből három versciklust emeltünk ki. Megkíséreltük bemutatni, hogy a kiválasztott versciklusokban hogyan formálódik ki néhány kulturális jelentőségű, főként a héber, az antik és a keresztény kultúrából származó *tulajdonnév* jelentéstartalmából – Orbán Ottó költészete által átlényegítve – fokozatosan egy sajátos és koherens gondolatrendszer, amely jellegzetes példáját adja Orbán Ottó költői attitűdjének. Ebben egyszerre, egyidejűleg létezik a hagyomány és a modern, a szubjektív élmények és az időtlen, kulturális értékek – amelyek ötvözésével Orbán Ottó a modern líra eszköztárával élve egyfajta sajátos, „hipertextuális" mitológiát teremt.

Jegyzetek

* A publikáció elkészítését a TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0001 számú projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

[1] A tulajdonnevek azért nagy jelentőségűek számunkra, mert természetes kapcsolatot jelentenek az értelmezendő szöveg(ek) és az értelmezéshez felhasználható **háttértudás** között. A kérdés azonban ennél általánosabb, és összefügg a tulajdonnév jelentésének (elsősorban névtani) problémájával is, amellyel kapcsolatban „heves viták és szélsőséges álláspontok olvashatók a

nyelvtudományi és filozófiai szakirodalomban" (Tolcsvai Nagy 2008: 30). A kérdés úgy is felvethető, hogy a tulajdonnév „címkeszerű" használata mellett (amikor például a tulajdonnév egy adott, pl. mítoszi alakra, ill. történetre utal) kapcsolódnak-e további, „szemantikailag átlátszó" jelentéselemek is egy tulajdonnévhez. Bár „a tulajdonnév szemantikai átláthatósága névtípusoktól függően igen változó" (Tolcsvai Nagy 2008: 39), a jelenség alapvető (nyelvi-kulturális) jelentőségét mutatja egyebek közt az, hogy „bár a nyugati kultúra »legtipikusabb« tulajdonnevei valóban címkeszerűek, a nyelvközösségek mégsem szűnnek érdeklődni azok eredete, úgymond jelentése iránt [...], és nem ritkák a népies névmagyarázatok, amelyek helynevek esetében gyakran akár az adott helyhez fűződő legendaszerű történetek formájában is jelentkeznek, hasonlóan az egyes nevek eredetét magyarázó régi mítoszokhoz" (Várnai 2005: 40). Ez a gondolat nagyon erős kapcsolódási pontot jelent a tulajdonnév és a mitológia között – gondoljunk például a mitológiai, bibliai „beszélő nevekre". Ezek egyebek közt arra is rámutatnak, hogy „a tulajdonnevek hihetetlen gazdag tárházai a metaforák legkülönbözőbb fajainak" (Hajdú 2001: 95).

[2] A modern költészet egyik alapproblémája a versekbe sűrített, és ezáltal a versértelmezéshez nélkülözhetetlen *háttértudás*, amely nélkül a befogadó számára nem lehetséges, vagy legalábbis rendkívül korlátozott a versek megértése, ill. értelmezése. A háttértudás szövegközi (inter- és/vagy hipertextuális) kapcsolatokon keresztül szerveződik, és az értelmezendő vers, valamint az egymáshoz kapcsolódó szövegek révén különböző szövegértelmezéseket tesz lehetővé. A *hipertextuális szövegértelmezés* alapgondolata az, hogy az értelmezendő természetes nyelvű szöveg köré egy komplex, különböző forrásokból származó szövegeket tartalmazó *hipertext struktúrát* építünk fel. Ehhez először kijelölünk egy alapszöveget, amit a továbbiakban értelmezni akarunk, majd a különböző szempontok alapján kiválasztott szövegekből vagy szövegrészletekből egy korpuszt alakítunk ki, és a kiválasztott alapszöveg, valamint a korpuszt alkotó szövegek között hipertextuális kapcsolatokat hozunk létre, miközben az így kapott komplex hiperszöveg koherenciáját különböző eszközökkel (például elemzésekkel, kommentárokkal) biztosítjuk (vö. Boda–Porkoláb 2012: 63 et passim.).

[3] A magyar irodalomban megtalálhatjuk ezt a gondolatot/érzést például – többek között – Babits Mihály, Kosztolányi Dezső költészetének „szenvedésverseiben".

[4] Néhány példa: Akheron, Hádész, Priamosz, Odüsszeusz, Kirké, Kalüpszó; édenkert, Lázár; Homérosz, Platon, Boccaccio, Kafka, Freud, Eliot, Nerval, Camus, Nemes Nagy Ágnes, Weöres Sándor.

[5] „Dante pokolképe a görög mitológia és keresztény elképzelések alapján jött létre. A Pokol bejárása hasonlít Odüsszeusz és Aeneas alvilági utazásához [...]". (http://hu.wikipedia.org/wiki/Dante_Pokla, 2013-03-23)

[6] „A szirének, mint Persephoné társai, a holtak birodalmával állnak kapcsolatban. Feladatuk, hogy csodálatos zenéjükkel és énekükkel kellemessé tegyék a halált a halandók számára" (Belfiore 2008: 607).

[7] Az Alvilágból szóló – szólító – hangok más Orbán Ottó-versekben is megjelennek. Az Alvilágból szól-kiált-károg Poe verse: „ez a puha, selymes, omló, / ráolvasáshoz hasonló, tébolyult vers rámkiált, / alvilágból károgó hang, csábítóan rámkiált, / dallamával legkivált" (*A holló*). És megszólal a „hűvösen mosolygó" halál („la muerte") is, „[a] bennem lappangó, arctalan szörny", „aki a sejtmembránon rezegteti alvilági szerenádját" (*Hullámvonal*).

[8] Mint egykor Vörösmarty Mihály az Éj monológjában (*Csongor és Tünde*, 5. felvonás).

[9] „Milyen jogon mondhatom én azt: higgyetek, legyen hitetek, amikor ti a keserű valósággal néztek szemközt. Én valami tartósabbat szeretnék adni nektek, de csak meg tudom mutatni az utat arrafelé. Nekem nincs receptem arra hogyan kell nyerni. A saját versenyét mindenki másképp futja. De honnan jön az erő, amely a versenyen végigvisz? Belülről." (Az 1924-es olimpiai bajnok angol futó Eric Liddell monológja az 1981-es, négyszeres Oscar-díjas *Tűzszekerek*ből.) (http://hu.wikiquote.org/wiki/T%C5%B1zszekerek, 2013-03-24)

Irodalom

Belfiore, J. C. 2008. *A görög és római mitológia lexikona*. Budapest: Saxum Kiadó.
Boda I. K., Porkoláb J. 2012. *A hipertext paradigma a szövegtanban és a stilisztikában*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
Hajdú M. 2001. Metafora a személynevekben. In: Kemény Gábor (szerk.) 2001. *A metafora grammatikája és stilisztikája*. Budapest: Tinta Kiadó. 92–95.
Hoffmann I. 2008. A személynévrendszerek leírásához. *Magyar Nyelvjárások* 46. évf. 5. szám. 5–20.
J. Soltész K. 1979. *A tulajdonnév funkciója és jelentése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Kulcsár-Szabó E. 1994. *A magyar irodalom története 1945–1991*. Budapest: Argumentum Kiadó.
Orbán Ottó 2002. Helyettem írták. Gartner Éva beszélgetése Orbán Ottóval. (A 2002. február 22-én a Bartók Rádióban készült műsor szerkesztett változata.) *Holmi* 14. évf. 10. szám. 1247–1254. http://www.holmi.org/2002/10/orban-otto-helyettem-irtak-szerkeszto-riporter-gartner-eva (2013-02-03)
Reményi J. T. 2003. A kés alól. Orbán Ottó: Ostromgyűrűben. *Népszabadság* 2002. június 15. In: Lator L. (szerk.) 2003. *Ostromgyűrűben. In memoriam Orbán Ottó*. Budapest: Nap Kiadó. 315–317.
Tolcsvai Nagy G. 2008. A tulajdonnév jelentése. In: Bölcskei A., N. Császi I. (szerk.) 2008. *Név és valóság. A VI. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. 30–41.
Várnai J. Sz. 2005. *Bárhogy nevezzük... A tulajdonnév a nyelvben és a természetben*. Budapest: Tinta Kiadó.

Források

Dante Alighieri 1974. *Isteni színjáték*. (ford. Babits M.) Budapest: Európa Könyvkiadó. http://mek.niif.hu/00300/00362/html/ (2013-03-23)
Orbán Ottó 2002. *Ostromgyűrűben*. Versek. Budapest: Magvető Kiadó. http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/ORBAN/orban01147_kv.html (2013-03-23)

Borbély Anikó

A nonverbális kommunikáció és a természetes nyelv kapcsolata

Kulcsszavak: nonverbális kommunikáció, pragmatikai képesség, ikonikus gesztusok, kommunikációs jelhasználat, spontán beszéd

1. Bevezetés

A hétköznapi kommunikáció során az általunk közölt információk nagyobb részét nonverbális eszközökkel fejezzük ki. Nyelvhasználatunk nonverbális csatornái implicit információkat nyújtanak a hallgató számára, amelyekből releváns következtetéseket vonhat le mind a résztvevőkre, mind a beszédszituációra és az elhangzott megnyilatkozásokra vonatkozóan. Emocionális tartalmú verbális megnyilatkozásainkat általában nonverbális jelzésekkel kísérjük; ennek egyik formája a gesztusok használata. A gesztikuláció nonverbális repertoárunk és pragmatikai képességeink egyik legfontosabb eleme.

Dolgozatomban a gesztusoknak a kommunikációban betöltött szerepére vonatkozó empirikus kutatásom eredményeit szeretném bemutatni, azt, hogy milyen kapcsolat figyelhető meg az általam vizsgált ikonikus gesztustípusok és a beszéd között. Feltételezésem szerint az ikonikus gesztusok és a beszéd nem különíthetők el egymástól, azok szerves egységet képeznek (Bańczerowski 2003).

Követve az Argyle-féle felosztást, aki csatornafajták alapján különítette el a nonverbális kommunikáció egyes jelenségeit, a gesztusokat a mimika, a kölcsönös szemvetés, a testhelyzet, az érintés, a térbeli viselkedés, a kinézet és a hang nonverbális kifejezőeszközei közé sorolhatjuk (Argyle 1999: 40–59).

Véleményem szerint azért fontos a gesztusokat vizsgálni, mert a kommunikációban az emberi kéz gesztikulációi nem véletlen és nem felesleges mozgások, hiszen mindig jeleznek valamit a vevő számára, így kijelenthetjük, hogy szemantikai értékük van.

2. A gesztusok típusai

Ahhoz, hogy ezt a szemantikai értéket bemutathassam, fontos hogy a gesztusok kisebb szeletekre bontását, osztályozását is megvizsgáljam. A gesztusok kategorizálásával és funkcióinak leírásával több kutató is foglalkozott. A leggyakrabban használt osztályozási séma az Efron (1972) által kidolgozott osztályozás. Ennek lényege a következő:

- vannak olyan gesztusok, amelyek önálló jelentéssel bírnak a verbális tartalomtól függetlenül;
- vannak olyan gesztusok, amelyeknek a jelentése csak a verbális közléssel együtt jut kifejezésre.

Emellett érdemes figyelembe venni a McNeill-féle osztályozást is (McNeill 1992: 75–76), amely elsődleges szempontnak tartja az emberi elmének azt az alapvető képességét, amely a metaforák alkotásában nyilvánul meg. Ez alapján McNeill a gesztusok következő típusait különbözteti meg:

1) **Deiktikus gesztusok**. Rámutathatnak egy konkrét tárgyra vagy akár absztrakt elemekre is a beszélő mentális terében. Utóbbi esetben a mentális tér áthelyeződik a beszélő elméjéből az előtte lévő fizikai térbe, s a rámutatás arra vonatkozik, ami az elméjében található.
2) **Ütések *(beats).*** Ezek segítségével a beszélő szavainak fontosságát kívánja kiemelni. Jelentésük a kifejezés pragmatikai oldalához tartozik. Az ütések általában a beszélő előtti térben a kéz segítségével végrehajtott rövid mozgások. Szemiotikai értékük abban nyilvánul meg, hogy a pragmatikai tartalom tekintetében az index szerepét töltik be az adott szót, illetve frázist illetően.
3) **Kohezív gesztusok.** Funkciójuk a diskurzus olyan részeinek az összekapcsolása, amelyek tematikailag közel állnak egymáshoz, de időben elkülönülnek. A kohézió főként a mozgások megismétlésével érhető el. A kohéziós gesztusok nagyon gyakran láthatók akkor, amikor a beszélő eltér a beszéd tárgyától.
4) **Ikonikus gesztusok.** A legönállóbbak szemantikailag. Ezek olyan képet ábrázoló gesztusok, amelyeknek a formája természetes módon hasonlít a fogalmi struktúrára. Az ikonok a beszélő által elmondott események képmásai.
5) **Metaforikus gesztusok**. Ezek nem a konkrét tárgyak és események, hanem a gondolati folyamatok jelei. A metaforikus gesztusok, a kognitivisták szerint az ember alapvető metaforizációs folyamataira vonatkoznak.

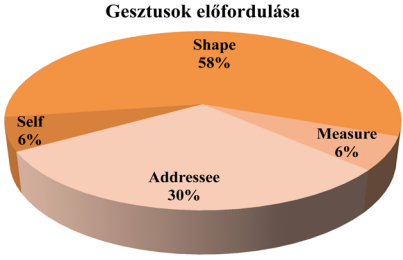
3. A vizsgálat korpusza és módszerei

Ezen felosztásból empirikus vizsgálódásom során a szemantikailag legönállóbb gesztustípus, az ikonikus gesztustípus szemantikai tulajdonságait és a szöveghez való viszonyát jól prezentáló mintákat kerestem, melyhez a *HuComTech* korpuszt[1] használtam fel. A korpusz teljes tartalma megközelítőleg 50 órányi hang- és videóanyag, amely félóra hosszúságú, 112 interjúalany közreműködésével elkészített interjúfelvételekből áll. Az interjúkat video- és audiocsatornán rögzítették. Az interjúk mondatfelolvasásból, egy szimulált állásinterjúból és egy informális beszélgetésből épültek fel.

A felvételek annotálása különböző modalitások és elemzési szempontok alapján történt. A videóanyag címkézése során a verbális megnyilatkozások és a nem verbális gesztusok, érzelmi kifejeződések annotációja (manuális és automatikus úton) zajlott, mind multimodálisan, azaz hang és kép alapján, valamint unimodálisan, azaz csak kép alapján. Az annotálás során Hunyadi László generatív elméleti-technológiai kommunikációs modelljét vették alapul. Ezen modell a kommunikációt multimodálisnak tekinti, s az emberek azon általános, konkrét kommunikatív eseményektől függetleníthető tudását kívánja modellálni, amellyel a kommunikációra vonatkozóan rendelkeznek, azaz a kommunikatív kompetenciát (Hunyadi–Németh T.2011: 10).

Vizsgálódásom középpontjába, ahogy azt már fentebb is említettem, az ikonikus gesztusok vizsgálatát helyeztem. A *HuComTech* korpuszban annotált gesztustípusok – *shape* (forma, például egy labda formájának mutatása), *addressee* (a címzettre, például

egy másik személyre történő rámutatás), *self* (önmagára mutatás), *measure* (egy adott tárgy méretének mutatása) – közül választottam ki, a fentebb közölt ikonikus gesztustípusokra vonatkozó megfogalmazást követve, a leginkább ikonikusnak vélt típusokat. Ezek megkeresésében segítségemre volt az *ELAN* szoftver, melynek keresési felületén lehetőségem nyílt a korpuszban szereplő összes videó képanyagában az adott gesztustípusokra rákeresni, és kiválasztani azok közül a leginkább ikonikus típusokat.

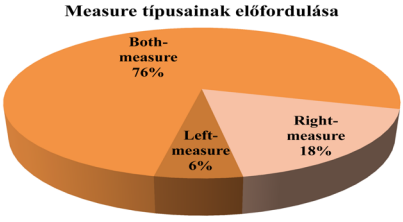


1. ábra

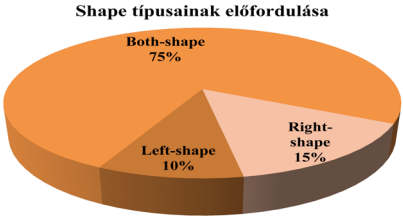
Előfordulásuk arányait tekintve az öt gesztustípus közül a *shape* gesztusát mutatták az interjúalanyok a legtöbbet (ez 58% volt), míg a legkevesebbszer a *measure* (6%) és a *self* (6%) típusú gesztusok fordultak elő a vizsgált korpuszban (1. ábra).

A *HuComTech* korpusz videoannotációja során – igazodva a McNeill-féle meghatározáshoz – deiktikus gesztusoknak neveztük azokat a gesztustípusokat, amelyek valamilyen személyre, tárgyra vagy tényállásra történő utalást fejeznek ki. Ezen gesztustípusok közül választottam ki a *shape* (forma mutatása) és a *measure* (méret mutatása) elnevezésű gesztustípusokat, melyek formája természetes módon hasonlít a fogalmi struktúrára.

Ugyanakkor az annotáció során mind a *shape*, mind a *measure* esetében elkülönülnek egymástól a bal *(left-shape, left-measure),* a jobb *(right-shape, right-measure),* illetve a mindkét kézzel kifejezett *(both-shape, both-measure)* gesztusok. A 2. és a 3. ábrán jól látszik, hogy az interjúalanyok az esetek többségében mindkét kezüket egyszerre használták: a *both-measure* 76%-ban, a *both-shape* pedig 75%- ban fordul elő a korpuszban.



2. ábra



3. ábra

4. Az ikonikus gesztusok és a beszéd viszonya

Vizsgálódásomban tehát a multimodalitás jegyében arra kerestem a választ, hogy vajon milyen kapcsolat van ezen ikonikus gesztustípusok előfordulása és az interjúalanyok beszéde között, milyen mértékben valósul meg az interjúk során az az elképzelés, amely szerint az ikonikus gesztusok homológiáját a külső valóság határozza meg (Bańczerowski 2003).

Alább közlök néhány, a korpuszból kiragadott példát, amely szöveg és gesztus viszonyát szemlélteti. Megfigyeléseim szerint a szövegben elhangzó megnyilatkozás és a gesztus közötti szoros kapcsolatra utal az, hogy az interjúalanyok gesztusaikkal mintegy megerősítik a szövegben elhangzott információkat.



1. kép
Both-shape és szöveg viszonya

Az 1. képen a *both-shape* és a szöveg viszonyára utaló példa látható. A beszélő a gesztus mutatásakor a *„...velük* járunk el így kikötőbe...*”* megnyilatkozást teszi. Itt a *velük* szó elhangzásakor formálja mindkét kezét a képen látható módon.



2. kép
Right-shape és szöveg viszonya

A 2. képen az interjúalany jobb kezével egy ollót formáz, s a gesztus mutatása pontosan abban az időintervallumban történik meg, amikor a beszélő a *…hogy oké, itt elvágják a*

szalagot… megnyilatkozást teszi. Itt tehát egy a cselekvés tárgyára utaló gesztust láthatunk.



3. kép
Left-shape és szöveg viszonya

A 3. képen a beszélő bal kezével egy gömb alakot formál, mikor a *...tehát pozitív hozzáállást és optimizmust sugároz…* megnyilatkozást teszi. Ebben az esetben véleményem szerint a két attitűd (pozitív hozzáállás és optimizmus) jelentőségét, együvé tartozását erősíti meg a bal kéz gesztusával.



4. kép
Both-measure és szöveg viszonya

A 4. képen a beszélő mindkét kezével egy méretet mutató gesztust jelez, miközben a következő megnyilatkozást teszi: *…ilyen magasabb volt alul a kerítés és egy ilyen nagy kutya így berántotta…* Ebben az esetben tehát két különböző dolog mérete közötti különbséget próbálja a beszélő kifejezni azzal, hogy a kerítés és a kutya méreteit mutatja.

A beszélő a jobb kezével az ivásra mint cselekvésre utal, egy, az általa említett rövidital fogyasztására alkalmas, képzeletbeli tárgyat formázva, annak méretét mutatva, s közben a következő megnyilatkozást teszi: *… ott kor- ott metaxáztunk…*



A beszélő a 6. képen bal kezével a harapáshoz szükséges „eszköz” méretének, alakjának mutatásával erősíti meg …*hogy ő harapja o-*… megnyilatkozását. A fenti példákból is jól látszik, hogy a gesztusok jelentése a verbális közléssel együtt jut kifejezésre. Ezzel függ össze az is, hogy a nem konvencionalizált gesztusokat a hozzájuk kapcsolódó, velük egy időben megvalósuló (verbális) megnyilatkozások ismerete nélkül könnyen félreértelmezhetjük. A konvencionalizált gesztusok esetében a félreértelmezés esélye csekély. A gesztusnyelv és a természetes nyelv kapcsolatára vonatkozóan Bańczerowski (2003), Antas alapján három megállapítást tesz:



6. kép
Left-measure és szöveg viszonya

1) a gesztusok a nyelvhez hasonlóan változnak az idő, a hely és a szociokulturális tényezők hatására;
2) a testmozgások a hangokhoz hasonlóan szimbolikus jelentéssel bírnak, és az egyes konvencionalizált gesztusok ugyanúgy hozzátartoznak a nyelvhez, mint más jelek;
3) az a szabályszerűség, amely a gesztusokat jellemzi a nyelvi közlés folyamatában, a szintaktikai szabályokra emlékeztet.

Hogy az ikonikus gesztusokra is jellemző a szimbolikus jelentés és a szintaktikai szabályszerűség, azt a fent bemutatott példák is alátámasztják. A **szimbolikus jelentés**t,

azaz az információ átadását és a kedélyállapot kifejezését jól szemlélteti például az 5. képen látható mozdulat. Itt az interjúalany egy poharat formáz a jobb kezével, amivel arra az információra utal szimbolikusan, hogy az elbeszélt a történet adott szakaszában valamilyen ital elfogyasztása zajlott. A gesztusokban megfigyelhető **szabályszerűség** pedig azzal függ össze, hogy a tudatos gesztusok bizonyos hányada – hasonlóan a szintaktikai szabályokhoz – *szabályozó funkciót* tölt be a kommunikációs folyamatban. Gyakran igen apró és finom fej- és kézmozgásokkal fejezzük ki, ha a kommunikáció folytatását, gyorsítását, megszakítását, a mondott tartalom magyarázatát kérjük. Hasonlóan a szintaxisban, ahol a vessző vagy a mondatvégi írásjel jelzi a mondanivaló kezdetét, végét (Buda 2001).

Mindezek alapján az a feltételezésem, hogy a gesztusokat nem izoláltan, hanem a verbális közléssel együtt lenne érdemes vizsgálni. Hiszen, ahogy Bańczerowski (2003) is írja, a hatékony kommunikációt csak a verbális és a nem verbális kód egymással együttműködve, egymást kiegészítve képes biztosítani.

> A gesztusokat ugyanúgy a nyelv integráns részeinek kell tekintenünk, mint a szavakat, frázisokat és mondatokat. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a gesztusok és a nyelv egy rendszert alkotnak. S a fogalmakhoz hasonlóan jól ábrázolják az ember gondolati folyamatait (McNeill 1992: 23).

Igaz ez annál is inkább, mert a beszédesemény során a gesztusok a verbális kóddal egyidejűleg jelennek meg, s mert a közlés egységét alkotják szemantikai-pragmatikai vonatkozásban is. A gesztusok szemantikailag nem szegényebbek a verbális közléseknél, és ezért igazán jó anyagot szolgáltathatnak a kognitív kutatások számára.

Jegyzet

[1] A HuComTech munkacsoport munkája a TÁMOP 4.2.1 2008/9 projekt és a TÁMOP-4.2.1/B-09/1/KONV-2010-0007 projekt keretei között zajlott. Egyes eredményei elérhetők a HuComTech honlapján is: http://hucomtech.unideb.hu/hucomtech.

Irodalom

Argyle, M. 1999. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. London: Penguin Books.

Bańczerowski J. 2003. A nem verbális kommunikáció mint a kognitív nyelvészeti kutatások tárgya. *Magyar Nyelvőr* 127. évf. 1. szám. 4–12.

Buda B. 2001. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest: Animula.

Efron, D. 1972. *Gesture, Race and Culture.* Paris: Mouton. The Hague.

Hunyadi L., Németh T. E. 2011. A multimodális ember-gép kommunikáció modellezésének alapjai. Bevezetés. In: Németh T. E. (szerk.) 2011. *Ember-gép kapcsolat. A multimodális ember-gép kommunikáció modellezésének alapjai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 7–14.

McNeill, D. 1992. *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: The University of Chicago Press.

FARKASNÉ PUKLUS MÁRTA

A német–magyar munkahelyi kommunikáció interkulturális összefüggéseinek vizsgálata pragmatikai szempontból

Kulcsszavak: kommunikációs minták, implikatúrák, maximák, munkahelyi kommunikáció, Grice

1. Bevezetés

A multinacionális cégeknél a mindennapi munkahelyi kommunikációban jóval tágabb összefüggések, a kultúrák közti különbségek ismerete szükséges ahhoz, hogy megértsük egymást. Ezeknél a cégeknél gyakran interkulturális tréningeket tartanak a különböző nemzetiségű és kultúrájú munkavállalóknak annak érdekében, hogy jobban együtt tudjanak működni a mindennapi üzleti életben. A németajkúak közismerten direkt, azaz közvetlen kommunikációs stílusával szemben a magyarokat inkább közvetett kommunikációs stílussal jellemzik. Eszerint magyar beszélők esetén gyakran csak a szövegkörnyezetből érthető meg a kommunikációs tartalom, hiszen a valóságot árnyaltan, udvariasan próbálják megközelíteni, nagy hangsúlyt fektetve a beszédpartnerek közötti harmónia megőrzésére. Kutatásomban azt a feltevést vizsgáltam, hogy vajon tényleg igaz-e a magyar anyanyelvű válaszadókra a közvetett kommunikációs stílus.

2. A vizsgálat elméleti háttere: Grice maximái és Leech udvariassági elmélete

Leech elmélete (1983) Grice elgondolására épül, amely szerint a társalgás résztvevői a kommunikáció hatékonysága érdekében egy közösen elfogadott alapelvet követnek (Grice 1975/1997). Grice szerint az Együttműködési elvhez négyféle maximát lehet hozzárendelni; ezek a mennyiség, a minőség, a relevancia és a mód maximái.

Leech (1983: 94) rámutat a grice-i maximák hiányosságaira, és megállapítja, hogy akkor releváns egy megnyilatkozás az adott szituációban, ha az a beszélő vagy a hallgató társalgási céljához való hozzájárulásként értelmezhető. Megpróbál magyarázatot találni arra, hogy – a grice-i társalgási maximák megsértésével – miért használunk indirekt, kétértelmű közlésmódot akkor, amikor az elkerülhető lenne (Leech 1983: 80), illetve hogy a megnyilatkozó milyen elvek követésével érheti el kommunikációs szándékait a másik fél elvárásainak figyelembevételével. A stratégiaválasztást Leech rendszerében a beszédpartnerek kölcsönös jóérzésének kialakítása és fenntartása, vagyis az udvariasság irányítja. A kommunikációs szituáció értelmezéséhez Leech (1983: 131) hat (feltételesen hét) udvariassági maximát fogalmaz meg:

1) A **Tapintat** elve
   Minimalizáljuk a mások kárára vonatkozó kijelentéseket, és maximalizáljuk a mások hasznára vonatkozókat!
2) A **Nagylelkűség** elve
   Minimalizáljuk hasznunk kifejezését, maximalizáljuk a kárunkét!
3) A **Megerősítés** elve
   Minimalizáljuk mások lebecsülését, maximalizáljuk a partner dicséretét!
4) A **Szerénység** elve
   Minimalizáljuk önmagunk dicséretét, maximalizáljuk önmagunk leszólását!
5) Az **Egyetértés** elve
   Minimalizáljuk a nézeteltérést partnerünkkel, maximalizáljuk az egyetértést!
6) Az **Együttérzés** elve
   Minimalizáljuk az ellenérzést partnerünk iránt, maximalizáljuk együttérzésünket!
7) A **Fatikus** maxima
   Kerüljük a csendet; tartsuk szóval partnerünket! Leech ezt az utolsó alapelvet feltételesen rendeli az előzőkhöz. A fatikus megnyilvánulások gyakorlatilag pusztán a csend megtörését szolgálják.

Leech megpróbálta megfogalmazni az udvariasság univerzális elveit, ugyanakkor azonban ő maga is rámutat arra, hogy az elveket kultúrától függően különböző mértékben követik. Leech hét maximája, azok megjelenésének módja éppen ezért lehet alkalmas az egyes kultúrák közötti összehasonlításokra, „az eltérő beszélőközösségek kultúrájában gyökeredző különbségek megfogalmazására" (Szili 2004a: 35).

3. Az empirikus vizsgálat

Vizsgálatom célja, hogy megpróbáljak rávilágítani a különböző anyanyelvű és kultúrájú beszélők eltérő kommunikációs mintáira. Mivel egy átfogó kutatás bemutatása túlfeszítené a jelen dolgozat kereteit, elsősorban a magyar beszélőközösségre jellemzőnek tartott főbb megállapításokra szorítkozom.

3.1. A vizsgálat módszere

Az empirikus vizsgálathoz **diskurzuskiegészítő tesztet** alkalmaztam, melynek kidolgozása Blum-Kulka nevéhez kötődik (1982). Ezt a módszert elsőként a *CCSARP (Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns)* több nyelvre és kultúrára kiterjesztett felméréssorozatban használták (Blum-Kulka 1982, 1989).

3.2. A vizsgálatban használt kérdőív

Az űrlapon öt különböző cég munkavállalói válaszoltak arra, hogy különböző helyzetekben hogyan reagálnának. A vizsgált 9 szituáció: 1. visszakérdezés, 2. határidőcsúszás, 3. egyet nem értés, 4. tegeződés, 5. kézfogás, 6. hibázás, 7. késés vezetőként, 8. késés alkalmazottként, 9. kolléga hibázik. (Helyszűke miatt a kérdőív

ismertetésére ebben az írásban nincs mód.) Eredeti tervem az volt, hogy a német–magyar munkahelyi kommunikációt vizsgálom, de a kérdőívet kitöltő 28 személy közül mindössze négy fő német anyanyelvű, tíz fő pedig az angol nyelvet használja a munkahelyén, ezért inkább a magyar és idegen nyelvvel és kultúrával összefüggő általános kérdésekre próbálok rávilágítani. A válaszadók mindannyian multinacionális környezetben dolgoznak, 68%-uk férfi, 32%-uk nő, többségük 31–40 év közötti, akik többnyire már jó ideje a vállalatnál dolgoznak, főként alkalmazottként. A válaszadók fele annak ellenére, hogy Magyarországon dolgozik, nem a magyart, hanem vagy az angol, vagy a német nyelvet használja a munkahelyén.

Az **1. szituáció (visszakérdezés) esetében** fontos, hogy a kérdőívet kitöltők a felettesüknek válaszoltak, tehát hatalmi (alárendeltségi) viszonyban vannak a beszédpartnerrel. A válaszok egy részénél érezhető a tapintat megjelenése, például: *Lehet, hogy nem értettem pontosan, el tudná magyarázni?* Nyílt, konkrét kommunikációra való törekvés tapasztalható mind a magyar, mind az idegen nyelvet használók körében, a legtöbben éltek a visszakérdezéssel. A válaszokban megjelenik az egyetértés is, azaz a beszélők – különösen a hatalmi viszonyra való tekintettel – próbálják minimalizálni egyet nem értésünket. Az 1. szituáció válaszai alapján nem látszik beigazolódni az a feltevés, hogy a magyar munkavállalók nem kommunikálnak közvetlen módon.

A **2. szituáció (határidőcsúszás) kapcsán** több esetben előfordult bocsánatkérés, a sajnálat kifejezése, aminek a célja ebben a szituációban, hogy a beszélő maximalizálja önmaga leszólását amiatt, hogy nem tudja határidőre elvégezni a feladatot. Az udvarias viselkedés, amelyet még felerősít a hatalmi viszony, abból adódik, hogy beszédpartnereinkben próbáljuk a lehető legkedvezőbb benyomást kialakítani magunkról (Szili 2004a: 138).

A válaszadók közül néhányan nem csupán jelezték, hogy nem tudják tartani a határidőt, hanem konkrét alternatívát is javasoltak a határidő megváltoztatására *(Javaslom, hogy tegyük át a határidőt!)*, illetve az erőforrások átcsoportosítására. A megoldást javaslók közül egy kivételével mindannyian idegen nyelvet használnak a munkahelyükön. Ez azzal függhet össze, hogy valószínűleg nagyobb fokú önállóságot és rugalmasságot tapasztaltak meg nemzetközi színtéren, míg a munkahelyükön magyar nyelvet használó válaszadók inkább magyarázkodtak.

> A magyarok a tekintélyt képviselőkkel, a náluk magasabb pozícióban lévőkkel szemben a körültekintően kiválasztott elutasítási formához igen magas százalékban kapcsolnak a saját arcukat védő vagy a partnerüket érő negatív hatást ellensúlyozó udvariassági elemet (Szili 2004a: 134).

Ez a megállapítás igazolódik be a **3. szituációra (egyet nem értés)** adott válaszoknál. A legtöbb válaszadó óvatosan, udvariasan fogalmaz, megpróbálja minimalizálni a mások kárára tett kijelentéseket (a Tapintat elve). Míg az összes német anyanyelvű válaszadó az egyet nem értést négyszemközt beszélné meg a felettesével, addig a magyar anyanyelvűeknél ezt mindössze négy válaszadó tartotta fontosnak. Két magyar anyanyelvű, munkahelyén magyar nyelvet használó válaszadó inkább megtartja magának a véleményét: *Hallgatok. Ilyenkor jobb hallgatni*. Megjelenik tehát a Fatikus elv megszegése, ebben az esetben a hallgatás nem pusztán az udvariasság jele, hanem annak kifejezésére is szolgál, hogy a válaszadó nem akar ellentmondani a felettesének.

Itt valóban megfigyelhető, hogy a magyar válaszadók kevésbé egyenesen, kevésbé direkt módon fogalmaztak, mint német társaik, sőt akár hallgattak is.

A **4. szituáció esetében (tegeződés)** arra kerestem a választ, hogy igaz-e az a feltevés, miszerint a munkahelyen kisebb a távolság a magyar anyanyelvűek között, és hogy a németek leginkább magázódnak. A válaszokból arra következtethetünk, hogy a tegeződési, magázódási szokások alaposan megváltoztak, nyilván az angol nyelv előretörésének, illetve az interkulturális kommunikáció felerősödésének köszönhetően. Mind a magyar, mind a német anyanyelvű válaszadók ezt explicit módon meg is fogalmazták: *Nálunk mindenki tegeződik. Örülök neki. A mi cégkultúránkban általános a tegeződés*. Ebből kiindulva a legtöbben nem is teszik szóvá, ha tegezik őket, sőt, megjelenik a Szerénység elvének követése is: *Megtiszteltetésnek veszem, köszönöm*.

Az **5. szituáció (kézfogás)** a kultúrák közötti eltérések szemléletes példája. A német anyanyelvűek válaszaiból kitűnik, hogy számukra magától értetődő a kézfogás. A magyar válaszadók több esetben rámutattak erre a különbségre: *Magyarországon a férfiak csak bemutatkozáskor fognak kezet a nőkkel* (férfi válaszadó), *A kézfogás férfias gesztus* (női válaszadó). Látható, mennyire erősek a kulturális normák; a kézfogás a magyaroknál továbbra is leginkább a férfiak dolga, ezen a téren nem tapasztalható nagy változás.

Ebben a szituációban sértik meg a legtöbb esetben a Fatikus maximát: a válaszadók 64%-a nem reagálna a kultúrájától eltérő viselkedésre. A véleménynyilvánítás sajátos módja, a hallgatás, a szituációtól függően több mindent kifejezhet. Itt inkább ennek az íratlan kulturális szabálynak az elfogadását (vagy el nem fogadását) jelenti: *Nem reagálnék, de meglenne a véleményem róla*, jelzik vele az adatközlők.

A **6. szituációban (hibázás)** megfigyelhető legáltalánosabb válaszstratégia: a hibát beismerő, elfogadó köszönet. A Szerénység elvének megjelenése előfordulhat önálló stratégiaként, de más stratégiával, akár az Egyetértés elvének stratégiájával együtt is. Gyakran rutinszerűen köszönjük meg partnerünknek az észrevételt, legyen szó dicséretről vagy kritikáról. Ugyanakkor a válaszadók egyetértésüket is kifejezik *(Igazad van!)*, és a Megerősítés elvét is alkalmazzák, maximalizálva a partner megerősítésének kifejezését *(Tudtam, hogy számíthatok a kompetenciádra és az éles szemedre!).* Többen feltételes módban fogalmaznak, illetve visszakérdeznek a hibára, illetve a hiba okára *(Mi vezetett arra, hogy ezeket a hibákat megnevezd?),* ami egyet nem értésre is utalhat.

A **7. és 8. szituációban (késés vezető részéről, késés alkalmazott részéről)** leggyakrabban a bocsánatkérés, a mentegetődzés fordul elő: a jó viszony érdekében az érdekeltek menteni próbálják a helyzetet. Feletteseként még inkább fontosnak tartották a bocsánatkérést, az egyik válaszadó még szégyenkezését is kifejezte. Itt utalhatunk Brown és Fraser (1979) munkájára, melyben a beszédaktusok kifejeződéseinél különbséget tesznek külső és belső kontextuális tényezők között. A felek közötti társadalmi távolság, a hatalmi viszony a külső kontextuális tényezők közé sorolható.

A **9. szituációban (kolléga hibázik)** is több udvariassági stratégia, illetve azok kombinálása jelenik meg, hiszen más hibájára utalni különösen nehéz, kényes dolog, akár kellemetlen is lehet. (Pap 2011: 82 fejti ki véleményét a „tiszta" és „járulékos" stratégiákról, jelen vizsgálatomban nem térek ki bővebben ezek megkülönböztetésre.) Ahogyan Leech a Megerősítés elvében ki is mondja, meg kell próbálni minimalizálni mások lebecsülését, és maximalizálni a megerősítést szolgáló kifejezéseket. Ez az a helyzet azonban, ahol nem tehetünk mást, meg kell sértenünk ezt az elvet, ami – úgy

tűnik – különösen a magyarok számára nehéz. A válaszadók zöme – akár nő, akár férfi, akár idegen nyelvet, akár az anyanyelvét használja – tapintatosan, a partnerrel együtt érezve, sőt őt megerősítve hívta fel a figyelmet az elkövetett hibákra.

Ebben az esetben is megjelenik a bocsánatkérés egy női válaszadónál *(Ne haragudj, nem kritizálni akarlak…),* illetve a Szerénység elve a tapintat hangsúlyozására, minimalizálva a partner kárát. A Megerősítés elvét is alkalmazzák *(Szuper beszámolót írtál! Csak egy pár apró hiba van benne, amit ha sikerül kijavítani, tökéletes lesz!)*, ezzel kicsinyítve a hibákat, felnagyítva a beszámoló nagyszerűségét.

Itt különbség mutatkozik a német és magyar anyanyelvűek válaszaiban; a németek ugyanis a megerősítést egyáltalán nem alkalmazzák, pusztán a valóságot közlik. Mivel nem – vagy nem olyan mértékben – alkalmazzák az udvariassági elveket, mint a magyarok, az utóbbiak szemében ez nyers, túlzottan őszinte magatartásnak tűnik. Ebben gyökerezhet az a feltevés, hogy a németek munkahelyükön konkrétabban kommunikálnak.

Természetesen a válaszokat alá lehetne vetni további elemzéseknek, akár a válaszok szemantikai alapú osztályozásával, akár az *IFID*-stratégiák (*Illocutionary Force Indicating Device,* azaz illokúciós erőt jelölő eszköz) vagy a tiszta és járulékos stratégiák megjelenítésével. Ebben az írásban megpróbáltam a főbb stratégiák szemléltetésére helyezni a hangsúlyt.

1. táblázat
Leech udvariassági elveinek előfordulása a különböző szituációkban (tiszta stratégiák)

	1. visszakérdezés	2. határidőcsúszás	3. egyet nem értés	4. tegeződés	5. kézfogás	6. hibázás	7. késés vezetőként	8. késés alkalmazottként	9. kolléga hibázik
Tapintat	43%		57%		7%				64%
Nagylelkűség									
Megerősítés						7%			14%
Szerénység		28%		18%		64%	71%	68%	11%
Egyetértés	21%		11%			7%			
Együttérzés		7%							
Fatikus			7%	61%	64%				

4. Összegzés

Az elvégzett empirikus vizsgálat alapján a magyar válaszadóknál egyértelműen több maxima megjelenését tapasztaltam, sokat jelent számunkra az udvariassági elv betartása, fontos a szerénység, a tapintat, a megerősítés. Leech udvariassági elvét és maximáit ugyan bírálták az elvek kiválasztásának esetleges mivolta és nem egyértelmű meghatározása miatt (Szili 2007), kétségtelen azonban, hogy elveivel rá lehet mutatni bizonyos, kultúrák közötti különbségekre. Összevetve vizsgálatom eredményeit más, magyar nyelvű elemzésekkel (Szili 2004b, Pap 2011), amelyekben leginkább a Szerénység elve került előtérbe, azt állapíthatom meg, hogy a válaszadók körében a jelen vizsgálat esetében is a szerénység a leggyakrabban előforduló udvariassági elem.

Nagy arányban jelenik meg a tapintat is – ez adódhat a munkahelyi nyelvhasználat sajátosságaiból is.

A vizsgálat tanulsága, hogy a munkahelyi nyelvhasználat vizsgálatával számos interkulturális összefüggésre derülhet fény, ugyanakkor a kutatási módszerek (kérdőív, interjú stb.) megválasztásánál érdemes körültekintően eljárni annak érdekében, hogy a vizsgálati minta elegendő információval szolgáljon, és pontos képet kaphassunk az adott kutatási témáról.

Irodalom

Blum-Kulka, S. 1982. Learning how to say what you mean in a second language: a study of speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics* 3. 29–59.

Blum-Kulka, S, House, J., Kasper, G. (eds) 1989. *Cross-cultural Pragmatics*. Norwood, NJ: Ablex.

Brown, P., Fraser, C. 1979. Speech as a marker of situation. In: Scherer, K., Giles, H. (eds*)* 1979. *Social markers in speech*. Cambridge: Cambridge University Press. 33–63.

Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. In: Cole, P., Morgan, J. L. (eds) 1975. *Syntax and Semantics 3. Speech Acts*. New York: Academic Press. 41–58. [Magyarul: A társalgás logikája. In: Pléh Cs., Síklaki I., Terestyéni T. (szerk.) 1997. *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris Kiadó. 188–197.]

Leech, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

Pap A. 2011. Adalékok a nyelvi benyomáskeltés stratégiáihoz. A leechi udvariassági elvek megvalósulása a magyarok nyelvhasználatában. *Magyar Nyelvőr* 135. évf. 1. szám. 78–89.

Szili K. 2004a. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó

Szili K. 2004b. A bókra adott válaszok pragmatikája. Adalékok a szerénység nyelvi megnyilvánulásához a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 3. szám. 265–285.

Szili K. 2007. Az udvariasság pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 131. évf. 1. szám. 1–17.

Válóczi Marianna

A tolmács mint kulturális mediátor az üzleti tolmácsolási szituációban

Kulcsszavak: tolmács, üzleti tolmácsolási szituáció, kulturális mediátor, interkulturális érzékenység, hatékony kommunikáció

1. A tolmács kulturális mediátori szerepe

Kommunikációs rendszerünk folyamatosan átalakul, s ebben a rendszerben folyamatosan alakul a tolmács társadalmi és kommunikációs szerepe. A közlés meggyőződés-formáló mivolta, hitelessége nagyrészt a kommunikátor – tolmácsolási helyzetben a tolmács – meggyőző, hatékony kommunikációján múlik.

Kommunikációs eszköztárunkat s annak használatát pedig egyértelműen meghatározza a kultúra. Az egyes kulturális kontextusokban eltérőek a kapcsolatépítési sémák, tárgyalási technikák és a tolmácsolási kommunikációs szituációk, így a tolmács tolmácsolási szituációban betöltött szerepe is.

A tolmácsolással kapcsolatos kutatások sokáig elsősorban pszicholingvisztikai, neurolingvisztikai megközelítésben vizsgálták a szituációt. A tolmácsolási helyzet mint szociális, interakciós aktus a 90-es évektől foglalkoztatja aktívabban a kutatókat. Ehhez hozzájárult az interkulturális kommunikációval foglalkozó elméleti és gyakorlati kutatások felélénkülése, a tudományterületet meghatározó alapművek megszületése (Hall 1990, Hofstede 2001, Trompenaars 1997), illetve a tolmács szerepének átalakulása.

A tolmácsolási feladat értelmezése a nyelvi jelek egyszerű transzkódolásától egy sokkal aktívabb, facilitátori, mediátori szerepkör felé tolódik. Értékes tanulmányok születettek a tolmács interakciós szerepéről, felelősségéről (Wadensjö 1998, Angelelli 2000, Katan 1999, Roy 2000). Empirikus kutatások bizonyították, hogy a megbízók is elvárják, hogy a tolmács, túllépve a nyelvi szinten, kommunikációs szakemberként minden szakmai, kommunikációs és interkulturális tudását felhasználja arra, hogy a kommunikáció sikeres legyen; szerepkörében előtérbe kerülnek a koordináló, problémamegoldó funkciók (Marrone 1993, Pöchhacker 2000). A tolmács háttérbe húzódó, „láthatatlan" figura helyett aktív, felelősséggel bíró, a kommunikációs szituációba szükség szerint beavatkozó nyelvi, kommunikációs és kulturális mediátorrá válik (Kondo–Tebble 1997, Katan 1999, Straniero 1998).

2. A tolmácsolási szituáció mint interkulturális helyzet

Tanulmányomban a konszekutív, üzleti tolmácsolási szituációt mint interkulturális helyzetet és a tolmácsoknak ebben a különféle kulturális kontextusok által meghatározott tolmácsolási helyzetben betöltött szerepét vizsgálom.

A tolmácsolási szituáció a különféle kultúradimenziók mentén is leírható. Jellemezhető a trompenaarsi modell (Trompenaars 1997) alapján. Az, hogy egy adott

kultúra *neutrális/specifikus* vagy *affektív/diffúz*, *univerzalizmus* vagy *partikularizmus* jellemzi, *teljesítmény vagy egyéb körülmény által irányított-e*, olyan tényezők, amelyek kulturális eltéréseit a tolmácsnak az adott helyzetben szinkronizálnia kell.

Hall (1990) kontextus- és időkoncepciója is érvényes konklúziókkal bír a tolmácsolási szituációra: a kultúrák *monokronikus* vagy *polikronikus* időkezelése, *magas* vagy *alacsony kontextusú* jellege számos interkulturális félreértés, problémahelyzet forrása lehet, amelyet a tolmács interkulturális ismerettel és kommunikációs intelligenciával kezelni tud.

A konkrét tolmácsolási szituáció is gyakran kulturálisan meghatározott; lehet formális vagy informális helyzet, egyenlő vagy alá-fölé rendelt partneri viszony, objektivitást megkövetelő vagy bevonódást, elkötelezettséget elváró. Befolyásolja a kultúrára jellemző direkt vagy indirekt tárgyalási stílus, az eltérő problémakezelési stratégiák használata.

3. Kvalitatív kutatás a tolmács kulturális mediátori szerepéről – interjúk hét nyelv tolmácsaival

Empirikus kutatásom célja a tolmács szerepének és kulturális mediátori funkciójának vizsgálata konszekutív, üzleti tolmácsolási szituációban, a magyar és hét különböző kultúra találkozásakor.

3.1. A minta

A kutatást 2013 januárjában végeztem hét tolmács bevonásával. Az alanyok kora: 38–65 év, két férfi, öt nő. A tolmácsolásban eltöltött idő 8–44 év, átlagosan: 22,7 év. A szakmát jellemzően szabadúszóként gyakorolják, mellette egyéb tevékenységeket is végeznek (oktatás, fordítás). Tolmácsolt nyelvek: angol, francia, japán, német, olasz, spanyol (és portugál), orosz.

Az angol nyelven dolgozó tolmács főképp európai uniós szervezeteknek dolgozik. Mivel az uniós tolmácsok szerepköre speciális, az Európai Uniót önálló kultúrkörnek tekintettem.

3.2. A kutatás módszere, eszköze

A téma jellegéből adódóan – a jelenség összetett, változó, egyedi és erősen kontextusfüggő – kvalitatív kutatási módszert választottam, 40–45 perces interjúkat készítettem. Az interjúk kérdéseit, a kérdések sorrendjét próbainterjú lefolytatásával próbáltam tesztelni; a tesztelés után az interjú kérdéseit pontosítottam, és módosítottam a kérdések sorrendjén.

A kutatási téma jellegéből adódóan igyekeztem a vizsgálatot minél inkább interaktív, értelmező, reflektáló folyamatnak tekinteni. Az interjúkat minden esetben informális beszélgetés előzte meg. Arra voltam kíváncsi – a teljesség igénye nélkül –, hogy a gyakorló tolmácsok az interkulturális különbségek mely pontjait tartják kiemelkedően fontosnak a tolmács közvetítői szerepe szempontjából.

A belső megbízhatóság érdekében minden interjút én készítettem el. Az interjúk szövegét rögzítettem.

Az interjú kérdései a következő **problémakörökre** irányultak:

1) A tolmács szerepe a tolmácsolási szituációban, annak kulturális meghatározottsága.
2) A kultúraközvetítés szintjei – a legjellemzőbb interkulturális kommunikációs eltérések.
3) Problémamegoldás és kreativitás.
4) Empátia, érzelmi intelligencia és a tolmács személyiségének meggyőző ereje.

3.3. Hipotézisek

Vizsgálatomban – egy 153 magyar tolmács körében végzett kérdőíves felmérés eredményei (Válóczi 2012) alapján – a következő hipotéziseket állítottam fel:

1) A tolmács szerepe és kulturális mediátori funkciója az egyes tolmácsolt nyelvek kultúrkörében eltérő.
2) A tolmács szerepkörében az interkulturális közvetítés eltérő fontossággal bír az egyes tolmácsolt nyelvek kultúrkörében.

4. A kutatás eredményei

4.1. A tolmács helyzete a tolmácsolási szituációban

Az interjúk alapján **a tolmácsok szerepe** a konszekutív tolmácsolási szituációban, illetve **a kultúraközvetítés szerepének fontossága** a kultúrák szerint jelentősen eltér. Szélsőségesen meghatározott szerep a japán és az európai uniós tolmácsé. Mindkettőt jellemzi, hogy erőteljesen a háttérben maradnak. A **japán tolmács szerepe** egyértelműen alárendelt, „szükséges kelléke" a helyzetnek, „szinte nem is ember, nem kell vele foglalkozni, fő, hogy működjön". A japánok értetlenül néznek, amikor a magyar kultúrkörben szinte zavarba ejtő tiszteletet kap a japán tolmács. A japán fél azt várja, hogy a tolmács „szivacsként működjön", pontosan az jöjjön ki, ami a bemenet volt, nem érti, hogy a tolmácsnak „muszáj hozzátennie/elvennie, különben nem fog átmenni az üzenet". Erősen befolyásolja a kommunikációs helyzet sikerességét a tolmács kommunikációs intelligenciája, interkulturális közvetítő képessége. Kulcsfigurája a helyzetnek, de ezzel a japán fél egyáltalán nincs tisztában. „Levegőnek nézik, de tudják, hogy a siker kulcsa."

Az **európai uniós tolmácsolás** nagyon szabályozott, standardizált helyzet, speciális, szigorú szabályokkal, amelyeket mind a tolmácsok, mind az uniós fél ismernek és betartanak. Az unió képviselői „ki vannak képezve a tolmács használatára". Az uniós tolmácstól elvárt a rendkívüli objektivitás és a csendes, háttérből működő professzionalizmus. A háttérben maradás azonban nem jelenti a tisztelet, megbecsülés hiányát. Az uniós tolmácsnak nagy a presztízse, kompetens, magasan kvalifikált kommunikációs szakemberként tekintenek rá. Komoly attitűdbeli különbségek vannak a magyar fél viszonyulásával összevetve.

A francia, német, olasz, orosz, spanyol tolmácsok megbecsült, egyenrangú pozícióról számolnak be. A **neolatin nyelvek esetében** jellemző, hogy aktívabb szerepe van a tolmácsnak a helyzet alakításában, és több extra funkciót is szeretnének tőle elvárni (pl.

ügyintézés, szervezés). A **német tolmács** hangsúlyozza, hogy a németek értékelik a „kialakult, alaposan kiépített kapcsolatokat", ekkor érzik igazán biztonságban magukat, s tudnak megbízni a tolmáccsal segített szituációban.

Az **angol tolmács** külön kiemelte, hogy az angol nyelvre fordító tolmácsok helyzete a tolmácsolási szituációban már önmagában is eltér az egyéb nyelvre tolmácsolók helyzetétől, hiszen angolul nagyon sokan tudnak, figyelik, hogy mi hangzik el. Ráadásul az uniós terminológiát szakemberként jól ismerik, kontrollálják és gyakran (ok nélkül is) kijavítják. Ez a helyzet külön stresszforrást jelent. Az elmondottak miatt az uniós tolmácsok éppen a szinkrontolmácsolást, a „fülke biztonságát" tartják kevésbé stresszes helyzetnek.

4.2. A kultúraközvetítés szintjei, interkulturális eltérések

A tolmács helyzetéhez hasonlóan eltérő **a kulturális közvetítés jelentősége**. A **német és orosz** tolmács szerint nagyon kevés az a kulturális eltérés, amit a német–magyar, illetve az orosz–magyar kultúra viszonylatában közvetíteni szükséges.

A tolmács mediátori szerepét szerintük inkább a felek személyiségének eltérései és a helyzetben kialakuló problémaszituációk határozzák meg.

A **francia tolmács** két területen látja kiemelkedően fontosnak a mediátori szerepet. Az egyik a nyelvi, kulturálisan determinált „finomságok" közvetítése. A franciák gyakran használnak idézeteket, szállóigéket, fordulatokat. Másrészt a mai napig él róluk az a sztereotípia, hogy lenézik a külföldieket, szándékosan nem tanulnak idegen nyelveket, holott ez ma már nem így van. Ezek a beállítódások feszültségeket kelthetnek; a tolmács feladata enyhíteni a helyzetet.

Az **olasz tolmács** is hangsúlyozta a nyelvi fordulatok kulturális meghatározottsága közvetítésének fontosságát. Kiemelte, hogy a nyelvekben mindig vannak ún. szezonális divatszavak, amelyeket mindenféle kontextusban használnak, ugyanakkor nem egyértelmű a magyar megfelelőjük. Ezen túl számos egyéb kulturális elem tölti meg az olaszokkal való kommunikációt, amit a tolmácsnak kezelnie kell. Előfordul, hogy az előadók „kulturális sarokpontokhoz kötik az előadásukat". Például az olaszok egy idegen országban egyik eligazodási pontként azonnal megkérdezik: Mennyi egy munkás fizetése? Mennyi egy lakás bérleti díja? Magyarországi viszonylatban egyik kérdés sem válaszolható meg pontosan.

A legerősebb kultúraközvetítő szerep a **japán és a spanyol, illetve a latin-amerikai kultúra** esetében jut a tolmácsoknak.

A **japán** kultúrkörben alapvető nehézséget okoz a kommunikációs stílusok, sémák eltérése. A magyar felet mindenképpen szükséges előzetesen felkészíteni. Már a gesztusrendszer szintjén alapvető fontosságú különbségekre kell a tolmácsnak felhívnia a figyelmet, ilyen a személyes tér tiszteletben tartásának fontossága vagy a szemkontaktus jelentősége – mivel a szemkontaktus japán felfogásban agressziót fejezhet ki.

Ellentmondásos az is, hogy míg a magyarok kifejezik az érzelmeiket, ez a japánok számára nem értelmezhető: ők visszafogottak, nem árulják el a lelkiállapotukat. A magyarok tárgyalási stílusa túl közvetlen a számukra, míg a magyarok azt érzékelik, hogy a japán „hátulról mellbe kérdez". Hiába készíti fel a tolmács a magyar felet a japánok körkörös tárgyalási stílusára, a több oldalról, több feltétel felől megközelítő, állandóan pontosító, visszautaló módszerre, a magyarok ezt nem tudják, vagy néha nem akarják figyelembe venni.

Az ellenkező oldalról a japánok azt várják, hogy a tolmács pontosan úgy adja tovább a beérkező információkat, ahogyan az input érkezik. „Ha a japán ordít, akkor a tolmács is ordítson". Nem értik, hogy ennyire eltérő kultúráknál a tolmács nem képezheti le az ügyfél kommunikációs sajátosságait, mert éppen akkor csorbul az üzenet.

A japánok jellegzetesen „formulákkal dolgoznak", nyelvileg és a viselkedéskultúra szempontjából is. Jellemző a kétértelmű kifejezésmód, a homályos, bizonytalan nyelvi megnyilvánulás – ez a magyarokban bizonytalanságot kelthet.

A **spanyol** tolmács véleménye szerint a kulturális közvetítés szerepének nagyságát a tolmácsolási helyzet formalitásának foka erősen meghatározza. Minél kötetlenebb a helyzet, annál nagyobb a kulturális közvetítés szerepe. A spanyol, de még inkább a dél-amerikai ügyfelek esetében kiemelkedően fontos a metakommunikációs eltérések közvetítése.

A magyar féllel érzékeltetni kell, hogy a spanyolok, de különösen a latin-amerikaiak esetében egyes metakommunikációs jelek – kiabálás, gesztikulálás, a hanglejtés váltakozása – az eltérő vérmérsékletből ered, nem jelent agressziót. Az *elvben* lineáris, logikusan egymásra épülő okfejtésre épülő tárgyalási módjuk gyakran nem valósul meg. Gyorsan, sokat beszélnek, gondolataik elkalandoznak, közbeszólnak megjegyzésekkel, kérdésekkel. A latin-amerikai felekre jellemző állandó pozitív visszacsatolás, ígéretek kifejezése megtévesztő, nem jelent valós elkötelezettséget.

A proximitás is kényes terület. A latin kultúrában, főképp a dél-amerikaiak esetében természetes a testi közelség, a kontaktus. Még üzleti tárgyalási szituációban is előfordulhat, hogy a fél megérinti a magyar partnert („vállpaskolgatással kitereli az ajtón"), ami félreértelmezhető.

Az olaszhoz hasonlóan polikronikus, diffúz, affektív kultúra lévén az üzleti tárgyalási szituációban is a szabályi kereteknél sokkal erőteljesebben érvényre jutnak az emberi tényezők, a résztvevők személyisége.

Az **európai uniós tolmácsolási** helyzet szabályozott, szigorú rendszerében elsősorban a kommunikációs stílusok eltérőségéből adódó kulturális különbségeket kell mediálni. Az uniós auditorok nagyon direkt, konkrét kérdéseket tesznek fel; ezt a magyar fél zavarba ejtőnek érzékelheti, kényelmetlenül érzi magát. Nem ad konkrét választ, „satíroz, mismásol", ekkor viszont az uniós auditorok érezhetik úgy, hogy „itt van, megtaláltuk a problémát", pedig pusztán egy kommunikációs félreértés jött létre.

4.3. Problémamegoldás, kreativitás, érzelmi intelligencia

Az interjúalanyok egyetértettek abban, hogy a **kreativitás és a problémamegoldás** rendkívül fontos, egyenesen nélkülözhetetlen képessége a jó tolmácsnak.

A nyelvi kihívások megoldásához szükséges kreativitáson és a tolmácsolási helyzetből adódó konfliktushelyzeteken túl számos szituációt említettek az alanyok, ahol problémát kell megoldania a tolmácsnak.

Az **empátia** fontosságával a tolmácsolási munkában minden interjúalany egyetértett, ugyanakkor a tolmács szerepének kulturális meghatározottsága miatt úgy tűnik, hogy ez nagyon különbözőképpen érvényesül. A **japán tolmács** hangsúlyosan segítő háttérszerep, amelyben el kell tudni fogadni, hogy erős alárendeltség van. A japán megbízó maximális lojalitást és semlegességet vár el a tolmácstól. A tolmács semmilyen körülmények között sem képviselheti a japán megbízó előtt magyar honfitársának

érdekeit. Nem nyilvánítható véleményt, még akkor sem, ha ezzel hozzátenne valamit a kommunikáció sikerességéhez.

Az **uniós tolmács** is óriási hibának véli még a legapróbb beavatkozást is a tolmácsolási szituációba. Amennyiben kommunikációs eredetű a konfliktus, akkor, de csakis akkor – kikérve a felek véleményét –, beavatkozhat.

A **neolatin kultúrákban** azonban előfordul, hogy a tolmács meggyőző ereje fontosabb, mint a tárgyaló félé. Gyakran próbálják a tolmács véleményét kikérni, hiszen „jobban megérti, hogy mi a fél szándéka, mi van a szavai mögött". A megbízók érzelmileg is többet várnak a tolmácstól, mint amennyit a helyzete szerint elvárható lenne nyújtania.

5. Konklúzió

A mintában szereplő interjúalanyok alacsony száma miatt általánosan érvényes következtetések nem vonhatóak le. Elmondható, hogy a kutatás megerősítette azt a feltételezést, hogy a konszekutív tolmácsolási szituációban döntő fontosságú a tolmács kulturális mediátori szerepe. Rávilágított arra, hogy ez erősen függ attól, hogy a tolmács az adott kultúrkörben milyen szerepet tölt be a tolmácsolási szituációban, és arra is, hogy az egyes kultúrkörökben a kultúraközvetítés színterei és hangsúlyai igen eltérőek. A tolmácsolás oktatásában is rendkívül fontos, hogy a fenti terület megfelelő figyelmet kapjon, hiszen a sikeres tolmácstevékenység kulcskompetenciái közé tartozik.

Irodalom

Angelelli, C. 2000. Interpretation as a Communicative Event: A Look through Hymes' Lenses. *Meta* XLV. évf. 4. szám. 580–592.

Hall, E. T., Hall, M. R. 1990. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

Hofstede, G. 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organisations across Nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Katan, D. 1999. *Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters, and Mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Kondo, M., Tebble, H. 1997. Intercultural Communication, negotiation and interpreting. In: Taylor, C. J., Gambier, Y., Gile, D. (eds) 1997. *Conference Interpreting: Current trends in research*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 149–166.

Marrone, S. 1993. Quality: A Shared Objective. *The Interpreters' Newsletter* No. 5. 35–39.

Pöchhacker, F. 2000. The Community Interpreter's Task: Self-Perception and provider. In: Roberts, R., Carr, S. E., Abraham, D., Dufour, A. (eds) 2000. *The critical link 2: Interpreters in the community.* (Selected Papers. 2nd International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings.) Amsterdam: John Benjamins. 49–65.

Roy, C. 2000. *Interpreting as a Discourse Process*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Straniero, S. F. 1988. Notes on cultural mediation. *The Interpreters' Newsletter* No 8. Trieszt: SSLM. 151–168.

Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. 1997. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business.* London: Nicholas Brealey Press.

Válóczi M. 2012. A tolmácsok motivációi. *Fordítástudomány* XIV. évf. 1. szám. 82–97.

Wadensjo, C. 1998. *Interpreting as Interaction*. London: Longman.

MÉDIA ÉS NYELV

Eitler Tamás

Dekontextualizáció a médiában

Kulcsszavak: médiaműfajok, dekontextualizációs eszközök, tartalomelemzés, multimodális diskurzuselemzés, kritikai diskurzuselemzés

1. Bevezetés

A nyelvi és képi dekontextualizáció, vagyis a kontextus eltávolításának gyakorlata egyre gyakrabban figyelhető meg a nyomtatott és elektronikus média legkülönfélébb műfajaiban. Megnövekedett használatát részben a politika és a tudomány mediatizálódásával automatikusan együtt járó átkeretezés, részben a fogyaszthatóság primér érdekében történő, az elvontabb tudástartalmak személyessé, élményszerűvé, szórakoztatóvá tevésének – akár kifejezetten az érthetőség, a mélyebb megértés ellenében kiszolgált – igénye magyarázza. A dolgozat célja feltárni, hogy néhány jellegzetesnek talált médiaműfajban milyen tipikus dekontextualizációs technikák fordulnak elő. A kutatás részletesebb ismertetése előtt azonban szükséges a dekontextualizáció fogalmát pontosabban is meghatározni.

2. A dekontextualizációról röviden

A dekontextualizáció lényege jól megragadható egy festészetből vett egyszerű példával. Edgar Degas *A leesett zsoké* c. festménye (1. ábra) egy a lováról lefordult, már a földön hanyattfekvő zsokét mutat, miközben a lova továbbiramodik. A képhez tartozó cím a vizuálisan megjelenített eseményt jól horgonyozza a képhez, aminek a következménye az egyszerű dekódolás, a látottak egyszerű magyarázata. Azonban pont ez a könnyűvé tett dekódolás az, amit a dekontextualizációval sokszor elérni szándékozik a közlő fél. Ugyanis a felszínen egyszerűen megérthetővé tett tartalmakat (zsoké, ló, mező) nem magyarázzák a körülmények, mivel e körülmények nincsenek is jelen. Így nem tudhatjuk meg többek között az esemény közvetlen kiváltó okát (a ló mitől zavarodott meg esetleg), vagyis a kauzális előzményeket, az időbeni előzményeket, továbbá a szélesebb kontextus számos más elemét (versenyen történt-e mindez, vagyis magányos lovaglás közben), végül pedig a kimerevített esemény további következményeiről sem kapunk információt.

Mivel a társadalmi és fizikai háttér hiányzik, a megjelenített esemény jelképes erejűvé nő, univerzális értelmet nyer. Ezáltal a figyelem a szimbolikusra, az általánosra terelődik, nem pedig a tényszerűre, a világ viszonyainak valóságára. A dekontextualizáció így különösen alkalmassá teszi a kommunikátumokat átkeretezésre és komolyabb manipulatív célokra való felhasználásra (például a kiváltó közvetlen és egyúttal végső okok elfedésére, a felelősök személyének elhallgatására). Ebben a tekintetben a nyelvi és képi dekontextualizáció teljesen ugyanolyan módon működik.

Mivel a modern nyomtatott és elektronikus médiában a multimediális tartalmak jelenléte miatt több modalitás (kommunikációs mód, szemiotikai rendszer) kapcsolódik

egybe, a dekontextualizáció vizsgálata is szükségszerűen multimodális megközelítést igényel. Ezzel a több szemiotikai rendszer közötti szinergia vizsgálatával lehet ugyanis pontosan felmérni a közlendő tartalmak legteljesebb jelentését.



1. ábra
Edgar Degas (1898); eu.art.com

A dekontextualizáció a médiában többek között a következő tartalomprezentáló megoldások, technikák, eljárások révén működik: (1) fragmentáció, vagyis a szerves egységet alkotó, koherens tartalmak, eseménysorok szétdarabolása (Mayr 2008); (2) a fragmentációból eredő, részben a koherenciát helyreállítani igyekvő szerializáltság (az egyes elemek ismétlése); (3) a személyesítés, amikor egy adott személy jelképez egy „ügyet", például a megerőszakolt nők szószólójaként eljáró celeb (Mayr 2008); (4) a dramatizálás, amikor egy-egy fókuszált esemény vagy eseménysor érzelmi hatása olyannyira elsöprőként jelenik meg, hogy az esemény mögötti konkrét okokat vagy éppen a következményeket eltakarja (Mayr 2008); (5) a nemlineáris szerkesztés, ami a kapcsolatokat, az egyes elemek közötti viszonyokat teszi kérdésessé, relatívvá vagy éppen jelentéktelenné (Eitler 2012; Kress és van Leeuwen 2006 nyomán).

A dekontextualizáció **főbb nyelvi eszközei (**Eitler 2012, megjelenés alatt; Mayr 2008) **között említést érdemelnek** (1) a passzív és személytelen szerkezetek, (2) az általános névmások, (3) a nominalizáció, (4) az ok-okozati kapcsolatok jelöletlensége, (5) a pre- és posztmodifikációs eszközök hiánya, (6) a konkrét hely- és időhatározói szerkezetek hiánya, (7) a lehetőséget kifejező segédigék és kifejezések gyakori használata végül pedig (8) a szövegkohéziós elemek hiánya.

A dekontextualizáció **képi eszközeinek jelentős részében** (vö. Kress és van Leeuwen 2006: 161, passim; Eitler 2012) a van Leeuwen (1996) által túldetermináltságnak nevezett jellegzetesség a közös tényező. A kontextust valamilyen eljárással (pl. kroppolás, túlexponálás, alulexponálás) részben vagy egészben kiiktató képek nagyobb fokú generikusságot hordoznak, és ezáltal sokkal jobban lehet őket a legkülönfélébb szituációkhoz, szövegekhez és valós gyakorlatokhoz alkalmazni, újabb és újabb

kontextusba szabadon belehelyezni (Machin és van Leeuwen 2007; Machin 2008). A telítetlen színekkel, túlexponált megjelenéssel azt érhetik el a médiaszerkesztők, hogy az adott újság- vagy weboldal vonzóbban fog kinézni, jól fog harmonizálni a hirdetésekkel (Machin és van Leeuwen 2007; Machin 2008), amelyek vagy teljesen telített, rendkívül élénk, fényes színeket használnak, vagy manapság egyre inkább szintén túlexponáltak.

A fenti felsorolással (1. technika/eljárás, 2. nyelvi eszközök, 3. vizuális eszközök) kapcsolatban fontos leszögezni négy alapvető tényt. Egyrészt ezen eszközöknek és technikáknak természetesen egyrészt nem feltétlenül szükséges egyszerre jelen lenniük ahhoz, hogy a dekontextualizáció megvalósulhasson. Másodsorban a fenti eszközök nem feltétlenül eredményeznek dekontextualizációt, hiszen számos más szemantikai, pragmatikai vagy stilisztikai funkciójuk is előtérbe kerülhet, aktiválódhat az adott szövegkörnyezetben és a tágabb kommunikációs kontextusban is. Harmadrészt nyilvánvalóan a technikák és eszközök egyike sem kategorikus természetű, hanem skaláris, vagyis fokozatok léteznek a dekontextualizációs mértékben is. Végül pedig egy multimodális kommunikátum dekontextualizációs foka az előzőekből következően egyrészt függ a stratégiák és eszközök számától, minőségétől, másrészt az ezek közötti szinergikus kölcsönhatásoktól.

A média multimediális műfajaiban megjelenő dekontextualizáció különösen érdekes típusát alkotja a nyelvi és képi jelentéstartalmak közötti multimodális/interszemiotikus indexálás hiányossága. Ilyen az, amikor a képi szemiózis által létrehozott jelentéstartalmakat a nyelvi szemiózis nem tudja lehorgonyozni, vagyis nem tudja a képi jelentések közül a kontextusnak leginkább megfelelőt aktiválni. Azonban dekontextualizációs hatásában ilyen lehet az az indexálási defektus is, amikor a képi jelentéstartalmak formálisan lehorgonyzottak, ám időben vagy térben (és ezzel együtt a percepció szempontjából időben is) egymáshoz képest elcsúsztatott elrendezésük miatt késleltetetten – ha egyáltalán – észlelhetők a közöttük lévő kapcsolatok.

3. Kutatás

Egy-egy jellegzetes dekontextualizációs példa górcső alá vételével a jelen dolgozat azt vizsgálja, hogyan jelenik meg a dekontextualizáció a média különféle műfajaiban. Az exploratív vizsgálat eredményeképpen lehetővé válik a kutatás későbbi fázisai során a vizsgálódás fókuszának pontosabb meghatározása, valamint a kutatási kérdésekhez igazított korpusznyelvészeti módszerek használata. A jelen esettanulmányba bekerült műfajok és dekontextualizációs technikák kiválasztásánál meghatározó kritériumként a jellegzetes műfaji és a kommunikációs csatorna diktálta adottságoknak való megfelelés (így pl. minőségi napilap nyomtatott cikke minimális képmennyiséggel, bulvár témájú riportfilm mainstream kereskedelmi csatorna programjából, végül hírkivonatoló alkalmazás mobil platformra) lett figyelembe véve. A korpusz összeállítását vezérlő további kritérium volt az egyértelmű multimodális és multimediális jelleg.

A jelenleg is folyó kutatásban használt harminc magyar és angol nyelvű multimodális és multimediális dokumentumot tartalmazó korpusz felépítése jelen pillanatban a következő: (1) nyomtatott és elektronikus hírek, (2) politikai interjúk, (3) dokumentumfilmek, (4) showműsorok.

A kutatás későbbi fázisaiban, a kellő mennyiségű korpuszadat összegyűlése esetén, kvantitatív multimodális korpusznyelvészeti vizsgálódások is elvégzendők azt kiderítendő, hogy az egyes műfajok között vannak-e számottevő különbségek a dekontextualizáció mértékében és jellegében.

4. Dekontextualizációs technikák médiaműfajokban

4.1. Nyomtatott média

Első példánkat az Egyesült Királyságba még a recesszió előtt bevándorló kelet-európaiak megnövekedett száma által okozott társadalmi problémákról szóló újságcikk és a cikkhez tartozó illusztráció szolgáltatja. Míg a cikkben kormánymegbízottként nyilatkozó Trevor Phillips pontos megnevezése és rangja említésre kerül, addig a problémát okozó bevándorlókról viszonylag elnagyoltan, általánosító kifejezésekkel történik említés. Az újságcikkben szereplő, a Getty Images kereshető adatbázisából átvett, építőipari munkást ábrázoló képen jelentősen telítetlen színek szerepelnek. A túlexponálásból (illetve ennek az effektnek az utólagos technikai létrehozásából) adódó túláradó fény hatására nemcsak a háttér részletei mosódnak el – kivehetetlenné téve a pontos helyszínt –, hanem az előtérben a munkájához szükséges tipikus (egyben szimbolikus) pózban és eszközökkel megjelenített munkás egyedi arcvonásai is.



2. ábra
Lengyel munkás, Daily Telegraph, 2008.12.1.

A cikk által sugallt üzenet a következő lehet: a tipikus kelet-európai bevándorló fizikai munkás elveszi az angol társai elől a munkát, ami a recesszió beköszöntével még nagyobb problémát jelent. Azonban a nyelvi szemiózis általánosító megjegyzéseiből (pl. *immigrants*) és a szimbolikus képi szemiózisból eredő dekontextualizáció miatt nem derül ki, hogy pontosan mi az oka annak, hogy a kelet-európai bevándorlók ilyen számban – és nem csak fizikai munkát igénylő foglalkozásokban – képesek elhelyezkedni az Egyesült Királyságban, továbbá, hogy a beilleszkedésük sikeressége vagy sikertelensége milyen részletektől függ valójában.

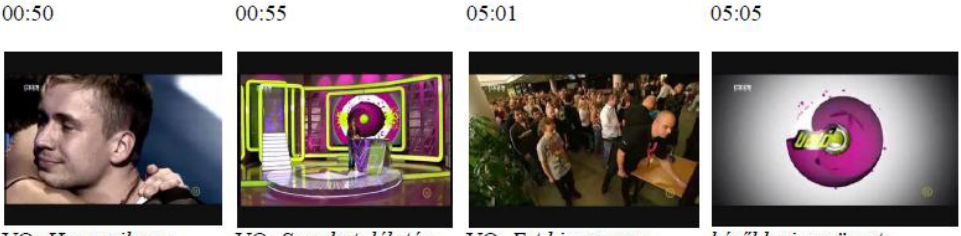
4.2. Televíziós riportműsor

A második példa a magyar RTL Klub csatorna *X-faktor* tévés énekesverseny 2011-es évadjának egyik döntőjéről beszámoló szintén RTL Klubos *Fókusz* c. bulvár riportműsorának rögzített anyagából áll. A szokatlanul hosszú, közel 12 perces tudósítást több flashback, időbeni ugrás, szereplők, nyilatkozók, kommentárok közötti gyors váltás, több történetfonál szabdalja szét, míg ezzel szemben a riportot egyetlen történetfonal, a döntőben éppen búcsúzni kényszerülő Tibi megpróbáltatásairól szóló eseményfüzér próbálja összekapcsolni valamelyest.

A riportfilm nem teljesen lineáris történetvezetésű, ami megkönnyíti a néző számára a több ponton való becsatlakozás és elhagyás lehetőségét látszólag jelentősebb információveszteség nélkül. Tibi és a többiek párhuzamos történetei szétdarabolva, időben sem feltétlenül lineárisan elmesélve, az egyes elemek pedig néha ismételve ágyazódnak bele a műsorfolyamba.

A 3. ábrán látható képkockák és hozzájuk illesztett szövegek sorában jól látszik, hogy a 12 perces riportfilm 50. másodpercében már el is érkeztünk a csúcspontig, a kiesésig, míg az 55. másodpercben egy drámai flashback szemtanúi lehetünk. Ez egyébként a 00:55-ös képkockán az adott másodpercben még nem látszik, csak a szöveg utal rá egymaga; és amikor majd a következő képkockák (00:56-tól) utalnak erre, akkor a nyelvi indexálás marad el.

Az előreugrásra az 5. perc 1. és 5. másodperce között található példa, amikor is a döntőre való készülődés és a döntő első fele között teremtődik kapcsolat, míg az ezek között eltelt valós idő (három óra) történéseinek némelyike csak a riportfilm későbbi részében jelenik meg. Itt a narrátor szövegét kísérő képek egyike sem utal a nyelvi szinten megjelenő tartalmakra *(Balázs, visszaüzent)*; ezeket a nyelvi tartalmakat a 05:06-os képkockától kezdődően, tehát időben csúsztatottan erősíti meg a képi szemiózis.



3. ábra

A fenti két példa jól mutatja, hogy a szemiotikai kódok közötti kapcsolatok gyengítése, a képi jelentéstartalmak nyelvi tartalmakhoz való aszinkron horgonyzása szintén enyhébb fokú dekontextualizációt, egyúttal jelentésdestabilizációt eredményez.

A hangsúly a dramatizálás és személyesítés médiatechnikái révén a szereplők lelkiállapotára és cselekvéseire esik. A felfokozott érzések és a hirtelen, jelképes, néha megmagyarázhatatlan cselekvések, nem pedig a kiváltó okok, részletek vizsgálata vagy

a következmények pontos számbavétele, esetleg éppen ezen tényezőknek a műsor struktúrájából adódó elkerülhetetlensége (és ennek kritikus elemzése) áll a riportfilm előterében. Így válnak könnyen emészthetővé és egyben jelképessé, univerzálissá felnagyítottá Tibi lelkiállapotai és cselekvései *(nyugodt*; *szobájába rohan*; *kéri, hogy most hagyjuk békén*; *nyugodtabban),* illetve a többi szereplő párhuzamos érzései (Lil. C.: *nincs bennem az az izgulás*).

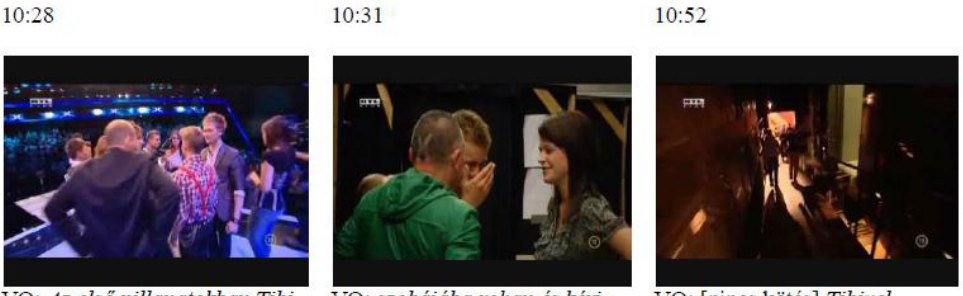


4. ábra

Az egyébként banális érzések és cselevések azáltal válnak jelképessé, hogy a narrátor szövegéből hiányoznak a részletesebb főnévi szerkezetek, a mondatkapcsolások (sokszor nincs kötőszavas kötés vagy felvezető mondattal való átkötés: például a 3. és 4. ábrán 00:55-ös, 05:16-os és 09:32-es részleteknél) és az értelmezéshez szükséges háttérinformációk a körülményekről (módhatározók, ok- és célhatározók). Az események összekapcsolása legtöbbször kizárólag az időviszonyokra való utaláson keresztül történik meg: 00:50 *mindjárt*; 00:55 *szombat délután négy óra*; 05:01: *három órával később*; 09:32: *fellépés előtt egy tizenöt perccel*; 09:43: *most*; 10:28: *az első pillanatokban*; *majd néhány perc múlva*; 10:31: *most*; 10:52: *vasárnap*; *ekkor*. Ugyanakkor a megjelenített és hangsúlyossá tett időviszonyok látszólagos rendezettsége, a riportfilm lineáris idejéhez való igazítása a megkérdőjelezhetetlenséget, a tipikus „kiesési forgatókönyvnek" való megfelelést segíti. A megjelenített szereplők jól felismerhető típusokká válnak, a velük megesett események elkerülhetetlenné, az egyéni minitörténetek pedig sorsszerű példázatokká merevülnek.

Míg a nyelvi jelentések képi tartalmakhoz való horgonyzásának hiánya egyes esetekben enyhe fokú dekontextualizációval járó jelentésdestabilizációt eredményezett (pl. 00:50, 00:55, 05:01, 05:05), addig a 09:43-as, a 10:28-as és a 10:30-as képkockákon látható szimbolikus erejű, generikus nyelvi és képi tartalmak közötti közvetlen indexálás szintén dekontextualizációt okoz, ám a fent részletezett sokkal finomabb, jelentéssűrítő módon. Ezt az érdekes konfigurációt látva feltételeznünk kell, hogy a dekontextualizációs technikák és eszközök differenciált, egymást kiegészítő használata ebben a riportfilmben nem véletlenszerű: a képi és nyelvi indexálás hiányából adódó jelentésdestabilizáció olyan helyzetekben jelenik meg, amikor a nemlineáris szerkezet expliciten előbukkan,

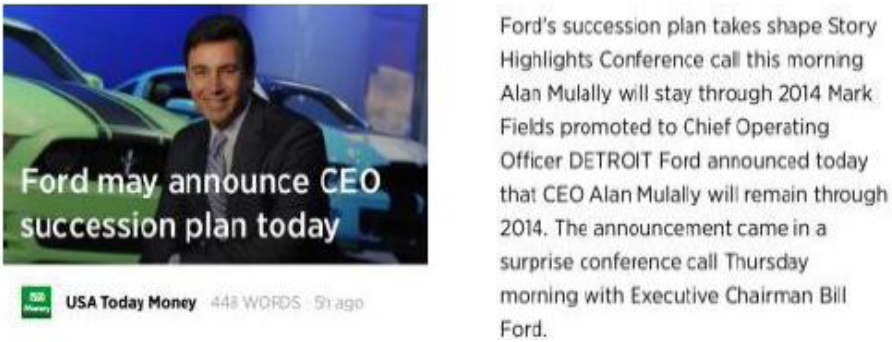
míg a jelentéssűrítés a figyelemmel egyébként viszonylag könnyen követhető lineáris szerkezettel jár együtt.



5. ábra

4.3. Mobiltelefonos applikáció

A dekontextualizált **médiatartalmak jövőjének egyik lehetséges irányát mutatja a** *Summly* nevű fejlesztés, amely egy mobiltelefonra optimalizált alkalmazás. Lényege az újságcikkek kivonatolása. A 6. ábrán látható kivonatolt hírben hemzsegnek a többtagú névszói szerkezetek *(Ford's succession plan*, *surprise conference call),* a tulajdonnevek *(Alan Mullaly*, *Bill Ford),* az egyszerű igei szerkezetek (pl. nem összetett igeidők és egyszerű igék: *will stay*, *takes*, *came*, *announced*), míg diskurzusjelölők és kötőszók egyáltalán nem találhatók az idézett részletben.



6. ábra
A Summly hírkivonatoló alkalmazás outputja;
http://www.huffingtonpost.com/2012/11/02/summly-nick-daloisio_n_2065796.html

Az egyes névszói és igei elemeket – és jelentésüket – sűrítő, egyúttal az ezen elemek értelmezését segítő mondatkapcsoló eszközöket nélkülöző szöveg egyértelműen dekontextualizációt eredményez. Az ilyen hírek fogyasztói számára a szövegen belüli és azon kívüli kontextuális viszonyok rejtve maradhatnak, hacsak nem döntenek úgy az olvasottak alapján, hogy a teljes hírt is elolvassák.

5. Összegzés

A dolgozat megállapította, hogy az itt vizsgált médiaműfajok – nyomtatott újságcikk (ill. ennek elektronikus változata), riportműsor és hírkivonatoló közösségimédia-alkalmazás – mindegyike használ az eltérő műfaji adottságoknak és lehetőségeknek megfelelő, ám nagyrészt azonos alapmechanizmusokat alkalmazó dekontextualizációt. A továbbiakban felderítendő, van-e a dekontextualizáció mértékében és jellegében számottevő különbség a műfajok között.

Irodalom

Eitler T. megjelenés alatt. Nemlineáris szerkesztés és dekontextualizáció multimodális. nyomtatott hirdetésekben. In: Gecső T., Szele B. (szerk.) *Az interkulturális kommunikáció elmélete* és *gyakorlata*. Budapest: Tinta.

Eitler T. 2012. Nyelvi és vizuális dekontextualizáció mint vonzerő- és hatalomkonstrukciós eszköz a prémiumszegmens reklámüzeneteiben. In: Gecső T., Sárdi Cs. (szerk.) 2012. *Nyelvi funkciók – stílus és kapcsolat*. Budapest: Tinta. 84–90.

Kress, G., van Leeuwen, T. 2006. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. 2. kiadás. London, New York: Routledge.

Machin, D. 2008. News discourse I: Understanding the social goings-on behind news texts. In: Mayr, A. (ed.) 2008. *Language and Power*. London: Continuum. 62–89.

Machin, D., van Leeuwen, T. 2007. *Global Media Discourse: A Critical Introduction*. London: Routledge.

Mayr, A. 2008. Discourses of Higher Education: Enterprise and Institutional Change in the University. In: Mayr, A. (ed.) 2008. *Language and Power. An Introduction to Institutional Discourse*. London: Continuum. 26–45.

van Leeuwen, T. 1996. The representation of social actors. In: Caldas Coulthardt, C-R., Coulthardt, M. (eds) 1996. *Texts and Practices*. London: Routledge. 32–70.

Hardiné Magyar Tamara

Kérdőíves felmérés a vallási nyelvhasználat, valamint egyes vallási sajtótermékek nyelvezete kapcsán

Kulcsszavak: vallási nyelvhasználat, a katolikus sajtótermékek nyelvezete, empirikus kutatás, lexikai egységek kollokációja

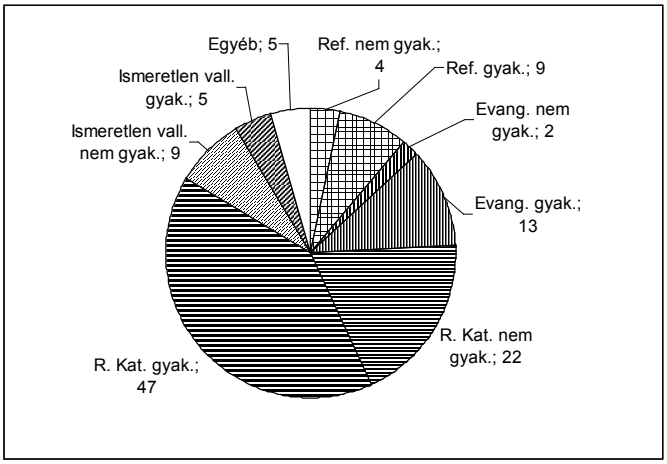
1. Bevezetés

A katolikus sajtótermékek nyelvhasználatára vonatkozó vizsgálataim részét képezi egy háromévnyi időtartamot meghaladó, fokozatosan bővülő körben lebonyolított empirikus, kérdőíves lekérdezésen alapuló kutatás, melynek témája és célja a vallási nyelvhasználat és a vallási újságírás során fellépő nyelvi elemek bemutatása; a szak-, illetve csoportnyelvekre jellemző szókapcsolatok, kollokációk szemléltetése; a vallási nyelvhasználatban előforduló nyelvi elemek, szószerkezetek, erős és kevéssé erős kollokációk köznyelvi használattól való eltérésének, valamint előfordulási, használati gyakoriságának bemutatása. Ezen vizsgálat lehetőséget ad a vallási kommunikációban előforduló nyelvi elemek értelmezése és alkalmazása során felbukkanó nehézségek szemléltetésére, valamint rámutat több, a teológiai nyelvhasználatban előforduló értelmezési problémára.

Jelen tanulmány a vizsgált különféle, elsősorban lexikai szemantikai problémáknak, értelmezési lehetőségeknek, illetve az empirikus kutatásban részt vevő adatközlők válaszaiból adódó következtetéseknek csak egy szűkre szabott szeletét igyekszik bemutatni. A dolgozat közelebbi célkitűzése a vallási nyelvhasználatban gyakran szereplő lexikai egységek konnotációjának feltárása. (Ebben az írásban csupán néhány, a felmérés arculatát meghatározó lexikai egységet és szókapcsolatait mutatom be mintegy szemléltetésként.)

A négy éven át (2009 januárjától 2012 májusáig) tartó felmérésben 116 adatközlő vett részt. A válaszadók többsége a kutatás kivitelezésének nehézségei miatt Győrből, illetve a Győr körüli agglomerációból, Győr-Moson-Sopron megyéből került ki. Az adatközlők vallási megoszlásának arányát (azt is tekintetbe véve, hogy gyakorolják-e vallásukat) az 1. ábra mutatja.

A kérdőíves vizsgálat egy több mint 30 kérdéscsoportból álló kérdőívre épült, amelynek összeállításában, a nyitott és zárt kérdések megszerkesztésében, a mintavétel módjában, illetve a válaszokból származó adatok elemzésében Babbie-nak a kutatás módszertanát bemutató munkájára (Babbie 2000: 175–180, 181–196, 203–247, 420–441), valamint Falus Iván (2004) pedagógiai kutatásokról szóló tankönyvére támaszkodtam. Mindezen túl a kérdőíves lekérdezés, illetve a válaszok kiértékelése során hasznomra vált Schirm Anitának szintén egy kérdőíves lekérdezés alapján elkészített tanulmánya (Schirm 2001) is. A kutatás három és fél évnyi időszakában a kérdőív kérdései formai és tartalmi szempontból egyaránt változatlanok maradtak.



1. ábra
A 2009 és 2012 közötti időszakban lefolytatott kérdőíves kutatásban részt vevő válaszadók vallási megoszlása vallásgyakorlásuk szerint

2. A vallási nyelvhasználat jellegzetességei; a felmérésben vizsgált sajtótermékek

2.1. Vizsgálódásaim a teológiának és ezen belül a vallási sajtótermékeknek mint hírközlő eszközöknek a nyelvezetére, nyelvhasználatára irányultak. A teológiai nyelvhasználattal kapcsolatban – melynek a vallási sajtó nyelvezete is értelemszerűen részét képezi – kérdésként merül fel, hogy számos más tudományterülethez (jogtudomány, gazdaság- és gazdálkodástudomány, diplomácia, műszaki, illetve egészségtudomány) hasonlóan tekinthető-e a szaknyelvi kommunikáció, a szakmai nyelvhasználat egyfajta szegmensének.

Kurtán (2003: 179–180) a szaknyelvi kommunikáció bemutatása során említést tesz „a vallás nyelvéről" is, utalást tesz a vallási nyelvhasználat műfaji gazdagságára, többek között az istentiszteletek műfajainak (ima, liturgia, prédikációk) sokféleségére, jelentőségére, illetve az egyes műfajok közt kimutatható hasonlóságokra; a vallási nyelvhasználat írott formáját, a vallási sajtótermékek nyelvhasználatát, nyelvezetét a *teológiai cikkek* szószerkezettel illeti.

Heltai Pál megállapításai alapján (személyes közlés, 2010) a kiindulópontom az, hogy (még ha problematikus is a vallási nyelvnek a szaknyelvhez történő besorolása) a teológiai nyelvhasználatnak létezik kidolgozott fogalmi rendszere, nyelvezete, bár a vallási szaknyelvi szövegek mind szóban elhangzó, mind írott formáinak szubjektív a hangvétele, és hangsúlyos szerepet kap bennük az értékmegjelölés, a pozitív értékek kidomborítása.

2.2. Kérdőíves felmérésem többek között három, hazánkban is elérhető, nyomtatott formában megjelenített vallási sajtótermékben *(Új Ember – Katolikus Hetilap; Mérleg – Lapok és könyvek szemléje; Távlatok – A magyar jezsuiták folyóirata)* megjelent, elsősorban teológiai, valamint filozófiai témájú cikkek nyelvhasználatára, nyelvezetére irányult. A jezsuita folyóirat nyelvezetének a rétegnyelvhez való kötődését a lap egyik

munkatársának 1996-ban elvégzett, a *Távlatok* olvasótáborára irányuló felmérése is alátámasztja[1].

A kérdőíves vizsgálat és más források alapján megállapítható, hogy mind a válaszadók, mind a vallásukat valamilyen formában gyakorlók, mind a magyarországi átlag hírolvasók körében a vallási sajtótermékek ismertségi és népszerűségi szintje alacsony. Bár a kutatásban részt vevők többsége – beleértve a kontrollcsoport tagjait, valamint a később megkérdezetteket is – magát valamelyik kisebb-nagyobb történelmi egyház tagjának tekinti, a válaszadók a kérdőívben felsorolt sajtótermékeket néhány ismertebb hetilap (mint például a heti rendszerességgel megjelenő katolikus sajtótermék, az *Új Ember*) kivételével nem ismerik. A *Távlatok,* valamint a *Mérleg* – igényes témaválasztásuk, nyelvezetük, szűk, elsősorban a tudomány felé forduló olvasótáboruk miatt – az átlagolvasó részéről alig-alig ismertek.

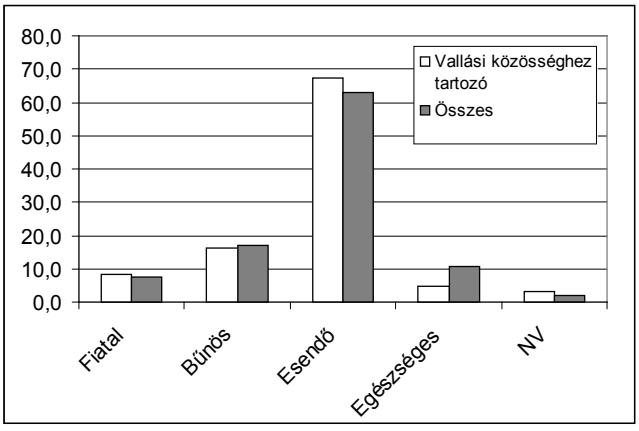
3. Lexikai szemantikai elemzés. Jelzőt a jelzett szóhoz

A kérdőíves felmérés több feladatában helyet kapó lexikai szemantikai kutatás eredményeit az egyes konkrét szavakra, lexémákra irányuló feladatokból kiindulva mutatom be, elsősorban a jelentéstartalmak, konnotációs értékek, kollokációk szempontjából.

A kérdőív jelző és jelzett szó kapcsolatát vizsgáló feladatában négy főnévhez – *bűn, élet, ember, csoda* – kellett a válaszadó egyéni véleménye szerint leginkább odaillő melléknevet, jelzőt választani. A négy lehetséges, kiválasztható szót – *fiatal, bűnös, esendő, egészséges* – a feladatban megadtam.

Az *ember* szó esetében a válaszokban kitapintható a bűntudat érzése, hisz a válaszok többségében (a 116 adatközlőből összesen 82 válaszadónál) az ember *bűnös* vagy *esendő,* s kevés esetben *fiatal* vagy *egészséges.*

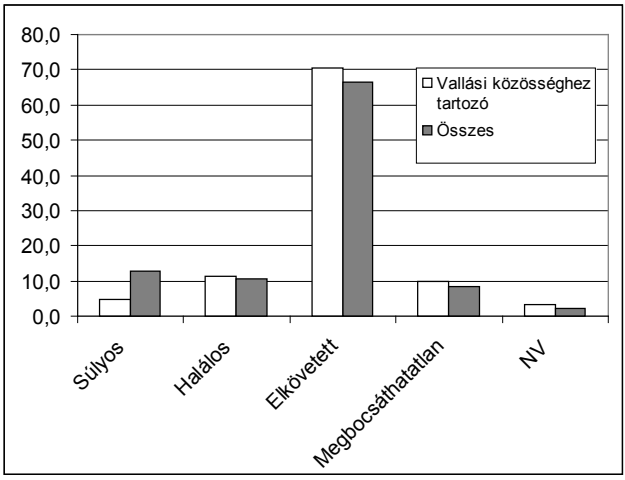
A *bűnös,* illetve *esendő* jelzők kapcsolása az *ember* főnévhez tükrözi az ember és a bűn kapcsolatát, az emberi gyengeséget[2]. A vallási közösséghez tartozó megkérdezettek esetében az *esendő ember* szószerkezet kiválasztása némileg magasabb; 2009 elején a 62 válaszadóból 41 – az adatközlők kétharmada – kapcsolta az *esendő* jelzőt az *ember* főnévhez.



2. ábra
Az *ember* szóhoz kapcsolható jelzők megoszlása (%)

A feladat másik része a *bűn* lexikai egységhez kapcsolható jelzők lehetőségét vizsgálja a felmérésben részt vevő megkérdezettek körében.

A teológiai gondolkodásban kulcsfogalomként megjelenő *bűn* szóhoz a 116 válaszadóból 69 megkérdezett az *elkövetett* jelzőt kapcsolta, mindez a bűn *tényét, elkövetését állítja a figyelem középpont*jába. A többi felsorolt jelzőt *(súlyos, halálos, megbocsáthatatlan)* lényegesen kevesebb megkérdezett választotta, nagyjából egyforma arányban (13, 10, illetve 9 fő); 15 fő nem írt választ. A vallási közösséghez csatlakozott válaszadók esetében a *súlyos* jelzőt figyelemre méltó módon kevesen, mindössze hárman választották; a *halálos,* valamint a *megbocsáthatatlan* jelzők megoszlása a vallási közösségekhez tartozóknál is nagyjából azonos mértékű (7, illetve 6 fő). A 3. ábrából is jól látszik az *elkövetett bűn* szókapcsolat gyakorisága.



3. ábra
A *bűn* szóhoz kapcsolt jelzők megoszlása (%)

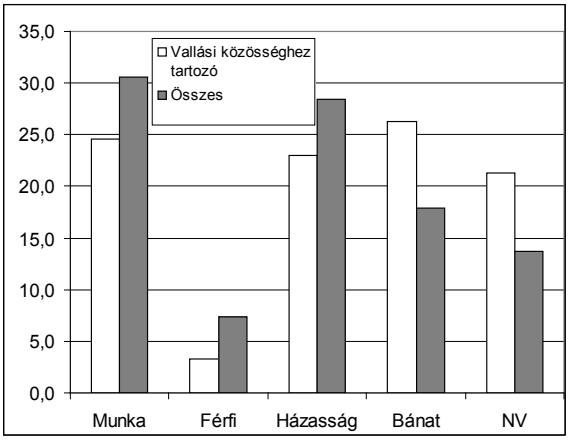
A választás az adatközlők részéről nem véletlenszerű, az *elkövetett bűn* szószerkezet a katolikus tanításban gyakran előforduló szószerkezet, erős kollokáció.

4. Jelzett szót a jelzőhöz

A kérdőív egy másik kérdéscsoportja négy jelzőhöz – *emberi, isteni, tökéletes, új* – keres jelzett szót, ebben az esetben is megadott főnevekből. Az *emberi* jelzőhöz leginkább a *tulajdonság* (60 fő, az adatközlők több mint fele), a *hiba* (16 fő) vagy a *bűn* (12 fő) szavakat illesztették. Az *emberi* jelzőhöz a *bűn* főnevet kapcsoló megkérdezettek a *bűn* lexéma jelentéstartalmát az *emberi* cselekedetekkel hozzák összefüggésbe, teológiai megfogalmazásban: számolnak az ember esetleges botlásaival, „rosszra hajló természetével."

Változatos a *tökéletes* jelző megítélése. A *munka,* valamint a *házasság* főnevek jelzett szavakként az összes megkérdezett körében nagyjából egyforma mértékben alkotnak szószerkezetet a *tökéletes* jelzővel, azonban a valláshoz köthető válaszadók 2009-ben valamivel nagyobb arányban választották a *tökéletes munka* szószerkezetet. A *munka* és a *házasság* lexikai egységek a köznyelv elemei, mindenki számára értelmezhetők.

A magyar nyelvben feltételezéseim szerint gyakori *tökéletes férfi* kollokációt szembetűnően kevés megkérdezett, 8 fő (mindkét nem képviseletében) alkalmazta. A vallási közösségekhez tartozó válaszadók közül még kevesebben (3 fő a 62 megkérdezettből, azaz kevesebb, mint 5%) gondoltak a *tökéletes férfi* szókombinációra.



4. ábra
A *tökéletes* jelzőhöz kapcsolható jelzett szavak (főnevek) megoszlása (%)

A megkérdezettek szintén jelentős arányban kapcsolták a *bánat* főnevet a *tökéletes* jelzőhöz. A *tökéletes bánat* fogalma egyedi, a katolikus tanítás (Németh 1996: 56) sajátossága. A megkérdezettek egynegyedének a *tökéletes bánat* szókapcsolatra eső választása tudatos, a választók a szókapcsolat mögötti jelentéstartalmat a válaszból adódóan jól ismerik.

A lexikai szemantikai vizsgálódás lezárásaként megállapíthatjuk, hogy (különösen a vallási közösséghez tartozó) adatközlők – feltételezhetően meglévő ismereteikből kiindulva – nagyobb számban választották az *esendő ember* és az *elkövetett bűn,* valamint az *emberi bűn* és a *tökéletes bánat* szószerkezeteket. A megkérdezettek válaszaiban tehát kiemelkedően magas a *bűn* és a *bánat* szavak jelenléte (ezek a választások a keresztény hit, a teológia ismeretében nem meglepőek).

5. Következtetés

A lefolytatott és kiértékelt kérdőíves felmérés a vallási nyelvhasználatot a vallással kapcsolatban állók, a vallási sajtótermékek olvasói felől mutatja be. A kérdőíves vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a jelzős szerkezetek jelzőjének vagy alaptagjának kiválasztását a valamely vallási közösséghez (ezzel együtt a valláshoz) való tartozás ténye jelentős mértékben befolyásolja.

A megkérdezettek válaszaiból kitűnik bizonyos szószerkezeteknek, állandósult szókapcsolatoknak, erős kollokációknak a vallási nyelvhasználatban való hangsúlyos jelenléte. Mindez további lexikai szemantikai vizsgálatokat igényel, és a vallási nyelvhasználatban meghatározó szerepet betöltő nyelvi elemek több szinten történő megfigyelését teheti fontossá.

Jegyzetek

[1] Kiss Ulrich SJ 650 adatközlőre kiterjesztett felméréséről, illetve kérdőíves kutatásának eredményeiről a *Távlatok* című jezsuita lap internetes változatában, *A Távlatok története – A Távlatok célkitűzése, profilja, működése (1991 – 2010)* című rovatban számolnak be (http://tavlatok.hu/index1-88.htm). A kutatásból kiderül, hogy a lap olvasóközönsége nagyrészt – a kitöltött és visszaküldött kérdőívek alapján hetven százalékban – értelmiségiekből áll; az olvasótábort közös érdeklődési kör, hasonló világnézet jellemzi. Alátámasztható tehát Grétsy (2002: 85–89) megállapítása, amely a csoportnyelv mint alkalmi nyelv vagy „különnyelv" fogalmát többek között az azonos kedvtelés, műveltség, érdeklődés, tehát világszemlélet által befolyásolt nyelvhasználat jelölésére használja.

[2] Zsille Gábor egy 2011-es írása riportot közöl Palánki Ferenc segédpüspökkel. Az interjúban a lapban megkérdezett segédpüspök önmagáról így vall: „Ha helyesen szeretném meghatározni a saját helyzetem, az önazonosságom, azt mondhatom: bűnös ember vagyok, akinek Isten megbocsátott."

Irodalom

Babbie, E. 2000. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. (Ford. Kende G., Szaitz M.) Budapest: Balassi Kiadó.

Falus I. 2004. *Bevezetés a pedagógiai kutatásba*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Grétsy L. 2002. A szaknyelvek és a csoportnyelvek jelentősége napjainkban. In: A. Jászó A., Bódi Z. (szerk.) 2002. *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 85–99.

Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Németh Gy. 1996. *Pasztorális teológia*. Győr: Győri Hittudományi Főiskola.

Schirm A. 2001. Társadalom és nyelvi illem. In: Balázs G., Grétsy L. (szerk.) 2001. *Nyelvi illem – Nagyszüleink kiskorában*. Válogatás a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma anyanyelvi pályázataiból. Budapest: Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma. 163–183.

Források

Távlatok – A Magyar Jezsuiták Lapja. 29–30. szám. 1996. július

Zsille G. 2011. Isteni jel a kompon. *Új Ember* http://www.ujember.hu/index.php?option=com_flexicontent&view=items&cid=49:archiv&id=7224:isteni-jel-a-kompon-# Letöltve: 2012. január 19.

A *Távlatok* célkitűzése, profilja. http://tavlatok.hu/index1-88.htm Letöltve: 2013. május 23.

Müller Márta

Bajor nyelvjárás a lokális sajtóban

Kulcsszavak: német kisebbség, bajor nyelvjárás, identitás, lokális sajtó, transzkripció

1. Bevezetés

Jelen tanulmány tárgyát a németek lakta Pilisvörösvár/Werischwar (Pest megye) városi újságjának nemzetiségi rovatában megjelent bajor–magyar nyelvjárási szövegek témái, kétnyelvűsége, terjedelme, valamint a nyelvjárási szövegek transzkripciójának jellemzői képezik.

Pilisvörösvár a Magyarországon a török idők utáni német betelepítések során létrejött első németajkú településeink egyike. A XVII. század végén, illetve egészen a XVIII. század közepéig előbb sváb, majd bajor földművesek és iparosok költöztek a törökdúlás után elnéptelenedett környékre (Bonomi 1940). A település németajkú lakosai *ua*-típusú bajor nyelvjárást beszélnek, amelyre máig jellemző az erős diftongizálási tendencia, különösen az *l* vokalizációja, a hullámzó, „éneklő beszéd" (Hutterer 1963) és számos ausztriacizmus (Müller 2011).

A bajor nyelvjárást ma már szinte csak az 1945 körül született generáció használja, elsősorban a kortársakkal, kizárólag familiáris-baráti színtereken. A magyar nyelv dominanciája miatt a nyelvjárás szókészletére magyar interferenciák, valamint megszokott (uzualizált) és ad hoc átvételek jellemzőek (Müller 2010).

A 2011-es népszámlálási adatok szerint (http://www.ksh.hu/nepszamlalas/reszletes_tablak) Pilisvörösváron 3 804-en (27,8%) vallották magukat a német nemzetiséghez tartozónak. Ez azt jelenti, hogy Magyarország települései közül Pilisvörösváron él az ország második legnagyobb lélekszámú német nemzetiségi közössége. (Az első Pécs, ahol 6 565-en vallották magukat németnek.)

A rendszerváltozást követően a pilisvörösvári német kisebbség a törvények (nemzetiségi és közoktatási törvények) adta lehetőségekkel élve példaértékűen tudta megszervezni a helyi német kisebbség önkormányzatát, egyesületeit (tájház, tánccsoportok, zenekarok, énekkar, „sváb" beszélgetős törzsasztal) és oktatását (nemzetiségi kétnyelvű óvoda, nemzetiségi kétnyelvű, valamint nyelvoktató általános iskolák, nemzetiségi kétnyelvű, valamint nyelvoktató gimnázium).

Szintén a rendszerváltozást követően indította útjára a helyi önkormányzat a *Vörösvári Újság / Werischwarer Zeitung* című önkormányzati havilapot, amely státuszából adódóan önkormányzati, közéleti, kulturális, oktatásügyi, sport, valamint német nemzetiségi tartalmú cikkeket közöl.

A nemzetiségi rovat az újság alapítása óta kétnyelvű. A jelen tanulmányban vizsgált időintervallumban a nemzetiségi rovatnak két szerkesztője volt: A.-F. M. és K.-B. H. A nyelvjárási szövegek túlnyomó része az idősebb, a helyi nyelvjárást még anyanyelvként (funkcionális elsőnyelvként) elsajátított rovatszerkesztő tollából származik. A fiatalabb

rovatszerkesztő is igényes cikkeket írt, szövegeit azonban német köznyelven fogalmazta meg, amelyekbe egy-egy kifejezést vagy mondatot szúrt be a vörösvári bajor nyelvjárásban.

2. A korpusz jellemzői

Jelen tanulmány korpuszát a *Vörösvári Újság / Werischwarer Zeitung* nemzetiségi rovatában 2010 májusa és 2011 novembere között megjelent összesen harminc db bajor–magyar nyelvjárási cikk képezi. A cikkek esetében tehát tizenöt cikkpárról van szó, amelyek közül az egyik bajor nyelvjárásban, a másik pedig (ugyanarról a témáról) magyar köznyelven íródott. E cikkek szövegfajtáiról elmondható, hogy a cikkekben keverednek az informatív, véleménynyilvánító és instruáló elemek, ezért egyértelmű besorolásuk nem lehetséges, a cikkek a tudósítások és glosszák jellemzőit egyaránt tartalmazzák (Bácskai et al. 1995). A harminc cikk közül tíz vizsgált cikk peritextuális elemekkel is bírt (archív fotó öt cikk esetében, kortárs fotó négy cikk esetében, festmény fotója egy cikk esetében).

3. Etnikai identitás és nyelv(járás)

Az etnikai identitás és a nyelv(járás)használat összefüggéseit sokan, sok szempontból elemezték. Schnell (1990: 3) szerint a kulturális szokások *(cultural habits)* halmazába a nyelv, a zene- és tánckultúra, a lakáskultúra, az étkezési szokások és az irodalom, valamint a médiumok alkotásai és recepciója is beletartozik. Bindorffer (2005: 19) szerint az etnikai identitás legfőbb komponensei a származás, az anyanyelv és a nyelvhasználat, a szokások, tradíciók, a néprajz, az egyesületi élet, valamint a (csoportos és individuális) értékrend. Az etnikai identitás és többek között a német nyelvjárás, illetve a köznyelv használatának összefüggéseiről, magyarországi német fiatalok identitásának változásairól legutóbb Huber (2010) készített egy részletes felmérést és elemzést.

Bármelyik identitásmodellt is vesszük vizsgálódásaink alapjául, mindegyikre jellemző, hogy a nyelv(járás)használat, ha nem is első, de központi szerepet játszik a magukat valamilyen nemzetiséghez tartozónak vallók identitásképében.

4. A vizsgálat hipotézisei

A magyarországi német nyelvjárások használata ma már az idősebb korosztályra korlátozódik. Elemzésem megkezdése előtt ezért azt feltételeztem, hogy a *Vörösvári Újság* nemzetiségi rovatában megjelent nyelvjárási szövegek témái retrospektívek, és a témák a helyi német (életviteli) szokásokhoz, katolikus ünnepekhez kapcsolódnak. A vizsgált időintervallum egyik szerzőjének és az újság olvasóinak kétnyelvűsége miatt a szövegek két nyelven jelennek meg (bajor nyelvjárásban és magyarul). Feltételeztem, hogy a német és a magyar nyelv eltérő tipológiája miatt a nyelvjárási verziók ugyanolyan tartalom mellett kb. 1/5-del hosszabb terjedelműek lesznek, mint a magyarok, továbbá, hogy a nyelvjárási és a magyar verziók tartalmilag-formailag megegyeznek majd (azaz fordítások). A magyar nyelv domináns jelenléte miatt várhatónak véltem, hogy a nyelvjárási szövegek magyar vagy német köznyelvi jövevényszavakat tartalmaznak. Végül, de nem utolsó sorban a bajor nyelvjárás különleges hangkészlete miatt azzal számoltam, hogy a nyelvjárási szövegek transzkripciója szubjektív normákon nyugszik és inkonzisztenciákat fog mutatni.

5. A vizsgálat eredményei

5.1. A nyelvjárási szövegek témái és terjedelme

A vizsgált nyelvjárási cikkek közül retrospektív szövegnek tekinthető tartalmilag és/vagy formailag (mert összetett múlt időben íródott) 9 db szöveg, amelyek a háború körüli idő közösségi tevékenységeiről (tollfosztás, babválogatás, sütés, kártyajátékok), a németajkú lakosság katolikus hitéről, az augusztusi Nagyboldogasszony ünnepéhez kötődő városi templom búcsújáról, adventi tevékenységekről, a ház körüli tavaszi és őszi munkákról, az 1930-as évek iskolai hétköznapjairól és a komaságról szólnak.

Tartalmilag és/vagy formailag (mert jelen időben íródtak) aktuális szövegekként kerültek kategorizálásra azok a cikkek, amelyekben bemutatkozott a rovat egyik (idősebb) vezetője, továbbá amelyekben jelenleg is ápolt ünnepek és hagyományok (pl. Úrnapja, karácsony) vagy a város közéleti aktualitásai (Fő utca felújítása), esetleg jelen időben megfogalmazott bölcsességek, nevelési tanácsok szerepeltek.

Feltételezésem szerint a nyelvjárási szövegek jó része – nemzetiségi rovat lévén – a helyi tradíciókra, és a németajkú lakosság által a szocializmus alatt is kitartóan követett katolikus vallás ünnepeire koncentrált. Ezen hipotézis verifikálható, hiszen a vizsgált időintervallum öt hónapjában is katolikus témákat dolgozott fel a rovat nyelvjárási cikke.

Összegezve, a retrospektivitásról elmondható, hogy a vizsgált szövegek esetében tizenkét cikk múltba tekintő témát dolgozott fel, három cikk aktuális tartalommal bírt. Helyi néprajz és vallás tekintetében pedig megállapítható, hogy öt katolikus ünnephez kapcsolódó és hét néprajzi, illetve sváb életviteli szokásokat tárgyaló cikket találtam.

A vizsgált bajor–magyar szövegpárok közül hét esetében a magyar megfelelő hosszabb, mint a bajor. A vizsgált időszak első felében a magyar nyelvű verziók leütésszáma több, mint a bajor verzióké, a különbségek ráadásul tetemesek: 252 és 1659 leütés között ingadoznak. A vizsgált időszak második felében ugyanakkor a bajor verziók váltak hosszabbakká, és a bajor és a magyar verziók közötti leütésszám különbségei minimálisra redukálódtak (7n–117n). Az a feltételezés, hogy a nyelvjárási verzió ugyanolyan tartalom mellett kb. 1/5-del hosszabb terjedelmű, mint a magyar – ami a magyar és német nyelv fordítási viszonylatában átlagosnak mondható – csak egyetlen, időben a legkésőbb született szövegpár esetben verifikálható (*Komaság*: bajor szöveg: 589n, magyar szöveg: 492n).

Összegezve tehát elmondható, hogy a bajor–magyar cikkpárok esetében a magyar nyelvű verziók hosszabbak, és azon szövegpárok esetében, ahol a német nyelvű verzió hosszabb, a terjedelmi különbség a várt 20%-nál kisebb.

Az eltérések több okra vezethetők vissza. Volt olyan szövegpár, amelyekben a magyar bevezető hiányzik a nyelvjárási verzióban, ám a többi rész megegyezik. Volt olyan szövegpár, ahol a két szövegben néhány mondat szó szerint, a többi mondat tartalmilag megegyezik, ám néhány mondat eltér. Mint ahogy ennek ellenkezőjére is volt példa: a két szövegben néhány mondat, mondatrész tartalmilag megegyezik, ám a többi rész nem. Sőt, olyan szövegpárt is találtam, ahol a két szöveg csak témájában egyezik meg, de tartalmában, formájában nem – azaz két eltérő szöveget olvashatunk egy témáról *(Vigyázzunk gyerekeinkre! Nevelési tanácsok szülőknek).*

Összefoglalva tehát megállapítható, hogy a szövegpárok kb. 50%-a esetében – némi jóindulattal – fordításokkal van dolgunk, és a fordított szövegpárok 70%-a retrospektív szöveg.

5.2. A nyelvjárási szövegek nyelve: jövevényszavak

Munkahipotézisem szerint a bajor nyelvjárási szövegek tartalmaznak magyar vagy német köznyelvi jövevényszavakat.

Magyar átvételnek tekinthető a dátum magyar formátumú megadása: „Ée iz in ***1879. nov. 18.*** aft wőgykhuma." a *Komaság* című nyelvjárási cikkben. Szintén a magyar nyelv „számlájára írható" a személynevek magyar sorrendjének használata: „Szeeni eütyan haszn ***Fetter István*** und ***Weber Katalin***." (uo.). A liturgikus kifejezések is magyarul jelennek meg a cikkekben, például „Wann də Kuplău is kummə, dhejs woå die ***hittan***" *(Iskola az 1930-as években).* Hasonlóan a tárgyi modernizmusok megnevezése is: „Az kémáindihaaz (rát-haaz), az ***kulturhaaz*** iz á schei woan" *(A mi szép Fő utcánk).* Német köznyelvi inzertre a nyelvjárási szövegekben nem akadt példa.

A fenti példákból is látszik, hogy bár a nyelvjárási cikkíró részesült német (köznyelvi) nyelvoktatásban, nem voltak német nyelvű kommunikációs problémái, a magyar nyelv dominanciája mégis annyira erős, hogy ez a nyelvjárásban szokásos (pl. *hittan*) és ad hoc átvételekhez (pl. magyar típusú dátummegadáshoz) vezet. Ugyanakkor a német nyelvű tévé- és rádióadások, a német nyelvű sajtó és az internet napjainkban immár erős jelenléte sem bír olyan befolyással, hogy a nominációs hiányok feltöltéséhez a rovatszerkesztő a német köznyelv szókészletére támaszkodna.

5.3. A szövegek transzkripciója

A nyelvjárási szövegek transzkripciója során a rovatvezetők a német és a magyar abc betűkészletét használták.

A nyelvjárás nem prototipikus hangjainak jelölése nem volt kritikus, például a magánhangzók esetében az [i]: *i* (ich), [u]: *schui* (Schule), [ü]: *espü* (Beispiel), vagy a mássalhangzók esetében a [d]: *mid* (mit), [f]: *freed* (Freude), [m]: *maunad* (Monat).

A kritikus hangok jelölése esetében többnyire a magyar abc jeleit használták. Magánhangzók esetében: [å]: *prach* (Brauch), [a]: *kukrucplátl* (Maiblätter), [ai]: *máina* (Männer), [e]: *kéé* (gehen), [ę]: *ned* (nicht). Mássalhangzók esetében: [dj]: *hógyn* (halten), [nj]: *fizuiny* (Fisolen), [tj]: *eütyan* (Eltern). A német abc jeleit csak a Schwa-hangok esetében alkalmazták, például: e-Schwa: *fa* (von), valamint a-Schwa: *unsa* (unser).

Feltételezéseimnek megfelelően a transzkripció következetlenségeket mutat, például: [åu]: *aukéén* (angehen), *kráunk* (krank), [ea]: *wéeridog* (Werktag), *téaft* (darf), [ts]: *zweck* (Zweck), *ploc* (Platz), [x]: *saubrichkhed* (Saubrigkeit), *poha* (backen), [k(h)]: *kuad* (gut), *k(h)aucht* (gekocht), *schraicklichi* (schreckliche), [s]: *szán* (sind), *kwist* (gewusst), [š]: *tiskriad* (diskutiert), *schei* (schön), [šp]: *muttaschprooh* (Muttersprache), *sprichwéeta* (Sprichwörter), [v]: *winda* (Winter), *nohpaveeva* (Nachbarsweiber). A transzkripciós jelek keverésén kívül a magánhangzók hosszúságának jelölése is alternál, például: *haapt* (Haupt), *hógyn* (halten), *ooli* (alle).

Összegezve elmondható, hogy a transzkripció két nyelv betűkészletének elemeiből áll, szubjektív normákon nyugszik, és számos inkonzisztenciát mutat, főleg a diftongusok, a vokalizált *r*, a hehezett *k* hangok, a palatalizált *dj*, *nj*, *tj*, valamint azon

hangok esetében, amelyeknek eltérő a magyar és a német lejegyzése (pl. [v] – német *w*, de magyar *v*). A kevert transzkripció olvasása azok számára, akik aktívan vagy passzívan bírják a vörösvári bajor nyelvjárást, nem okozott túl nagy gondot – maximum egy kis fejtörést, hogy hol, melyik hangérték állhat egy-egy magyar vagy német betű, betűkapcsolat mögött. Az inkonzisztens és egyéni lejegyzési megoldás azonban kétségtelenül szűk hatókörűvé teszi a nyelvjárási cikkek recepcióját, mondhatni csak az tudja értelmezni őket, aki ismeri a helyi nyelvjárást, valamint a német és a magyar nyelv abc-jét.

Minden nehézség ellenére a nyelvjárási szövegek megjelentetése során a szerző sok pozitív visszajelzést kapott (A.-F. M. szóbeli közlése), mind idős, mind fiatal olvasóinak sok örömet okoztak a cikkek. És az okozott örömért cserébe mindenki szívesen szemet hunyt a transzkripció szubjektív, normákat itt-ott áthágó volta fölött.

Irodalom

Bácskai, A. et al. 1995. *ABC der Textsortenkompetenz*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

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.

Huber, Á. 2010. *Sprachgebrauch und Identitätsbewusstsein junger ungarndeutscher Erwachsener*. Budapest: Eötvös Loránd Universität. PhD Diss.

Hutterer, C. J. 1963. *Das Ungarische Mittelgebirge als Sprachraum. Historische Lautgeographie der deutschen Mundarten in Mittelungarn. Mitteldeutsche Studien 24*. Halle (Saale): VEB Max Niemeyer Verlag.

Müller, M. 2010. Möglichkeiten und Grenzen der Dialekterhaltung in einer ungarndeutschen Gemeinde. In: Zimányi Á. (szerk.) 2010. *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya*. MANYE Vol. 6. Székesfehérvár/Eger: MANYE – Eszterházy Károly Főiskola. 651–658.

Müller, M. 2011. *Lexikalisch-semantische Merkmale der Handwerk-Fachwortschätze in Werischwar / Pilisvörösvár*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

Schnell, R. 1990. Dimensionen ethnischer Identität. In: Esser, H., Friedrichs, J. (Hrsg.) 1990. *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zu Migrationssoziologie*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften. 1–38.

http://www.ksh.hu/nepszamlalas/reszletes_tablak Utolsó hozzáférés: 2013.09.28.

Forrás

Vörösvári Újság / Werischwarer Zeitung. X. évf. 5. sz. (2010. május) – XI. évf. 11. sz. (2011. november).

Salánki Ágnes

Színes reklámok…

A szín, a kép és a szöveg kölcsönhatása egyes reklámhordozók esetében

Kulcsszavak: színek és képek használata, verbális és non-verbális elemek kölcsönhatása, a reklámhordozók szerepe, információs és emocionális hatás, szójátékok, reklámbakik

1. Bevezetés: a kép és a szöveg kapcsolata

Dolgozatomban azon kutatásaim eredményeiről szeretnék a teljesség igénye nélkül beszámolni, amelyek célja a reklámokban használt verbális és vizuális elemek vizsgálata, illetve annak feltérképezése volt, hogy a képek és a színek milyen szerepet játszanak a tervezett reklámhatás elérésében. A vizsgálatok alapjául a magyarországi médiában megjelenő, illetve az utcákon, tereken látható közismert reklámok szolgáltak.

Úgy tűnik, a szöveg napjainkban egyre kevésbé domináns része a hirdetéseknek. Egy-egy reklám globális interpretációjánál nagy hangsúlyt kap, hogy a szöveg és a kép relációjában megvizsgáljuk, hogyan vezetnek azok – egymást kölcsönösen kiegészítve és támogatva – a megcélzott reklámhatás kiteljesítéséhez. A kép olyan ikon jellegű kód, amely segít dekódolni az írott szöveget. A reklám verbális üzenetét az azt kísérő kép egyértelműsíti, amennyiben a termék vagy szolgáltatás tulajdonságait szemlélteti. Így a képi elemek nagyban befolyásolhatják a hirdetés kognitív értelmezését. Denotatív és konnotatív szerepük egyaránt jelentős (Egyed 1985, Horányi 1972, 1976, Schenk–Donnerstag–Höflich 1990, Tietz–Zentes 1980, Virányi 1994).

A reklámokban manapság a képek által közvetített információk előnyben vannak a verbális közlésekkel szemben. A képeket ugyanis az elménk hamarabb dolgozza fel, mint akár a szlogent, nem is beszélve a hosszabb leírásokról. Aktiváló hatásuk így gyorsabban megnyilvánul. Míg a szövegek lineáris felépítésűek, a képek információi – a közvetítő médiumtól függően – a két- vagy háromdimenziós térben egyszerre jelennek meg, az így látottak tehát jobban szegmentálhatók. A képek további sajátossága a reklámokban az is, hogy úgynevezett belső képeket alkotnak, amelyek könnyebben előhívhatók, visszaidézhetők, mint a verbális információk (Kroebl-Riel 1993).

A mai reklámözönben tehát főként a hirdetések vizuális elemei vonják magukra a potenciális vásárló figyelmét: ezek fontos figyelemfelkeltő eszközként szolgálhatnak, illetve emocionális tartalmakat is közvetíthetnek (Földi 1977, Janich 2001).

Bár a képi elemek hatása és jelentősége a reklámokban egyértelműnek tűnik, azok alkalmazásának tekintetében a reklámpszichológia egyes kutatóinak nézete eltér. Hopkins szerint a képeknek csak akkor van létjogosultságuk a hirdetésekben, ha az eredmények igazolják, hogy jobb eladási érvként szolgálnak, mint a szöveg. Például a szöveget csak akkor lehet elhagyni, ha egy kép jobban el tudja mondani a lényeget (Hopkins 2009).

A képek reklámokban való felhasználásának jogosultságát mások árnyaltabban látják. Szerintük a racionális érvek felsorolását igénylő hirdetésekben nyilvánvalóan a szöveg biztosítja elsődlegesen a hitelességet, de egy kép még ebben az esetben is javíthat a célzott reklámhatáson, konkretizálhatja a szövegtartalmat. Az emocionális reklámokban azonban erőteljesebb lehet a kép hatása, a szöveg inkább csak magyarázó, kiegészítő elemként szerepel (Janich 2001).

Ugyanakkor a képek reklámokban való alkalmazásánál a szakembereknek azzal is számolniuk kell, hogy egy kép több jelentéssel is bírhat, és különböző érzelmeket, érzéseket, asszociációkat hívhat elő a különböző fogyasztóknál. A befogadó teljes szabadsággal rendelkezik azon a téren, hogy egy kép jelentését hogyan értelmezi. A szöveges hirdetések megértését egyértelműen befolyásolja a hozzá tartozó kép.

A vizuális elemekkel tarkított reklámok esetében általában a kép szemantikájának szavakba öntésével vagy a szöveg képiesítésével találkozunk. A szöveg és a kép között minden esetben fennáll egyfajta kapcsolat. Ez jelenthet harmóniát (azaz: amit a szöveggel állítunk, az tükröződik a képen), de mutathat éppen valamiféle kontrasztot, ellentmondást is, ha az, amit a szöveggel kifejezünk, nem felel meg a kép által közvetített tartalomnak. Ez többnyire erősíti a reklám hatását.

A színek szerepe a kívánt reklámhatás elérésében szintén kiemelkedő. Ennek oka, hogy a színek közvetlenül befolyásolják a közérzetünket, hatnak az idegrendszerünkre, sőt bizonyos dolgok megítélését is befolyásolhatják. Egy termék, szolgáltatás kapcsán határozott asszociációkat ébresztenek, segítik azok beazonosíthatóságát, illetve az emlékezetünkben való felidézését.

A szövegek, képek és színek megválasztása nagyrészt tudatos. A színek megválasztásával is az alapvető reklámcélokat kívánja elérni a kampányszervező, azaz: egy terméket vagy szolgáltatást ismertté kell tenni, megfelelő információkat kell közvetíteni róla, és végül – de nem utolsó sorban – a terméket vagy szolgáltatást el kell adni. Vizuális érzékelésünknek óriási szerep jut az értékesítési folyamatban. A reklámpszichológia szerint a színeknek is nagy jelentőségük van az eladás szempontjából (Salánki 1998).

2. A színek szerepe a reklámokban

Egy nemrég végzett kérdőíves felmérés ezekre a jellegzetes momentumokra kérdez rá. A következőkben néhány példán keresztül mutatom be a felmérésben részt vevő vizsgálati személyeknek az egyes színek kapcsán adott jellemző válaszait, említve néhány általuk megnevezett konkrét terméket néhány jellegzetes szín vonatkozásában.

A téma kapcsán elsősorban azok a kérdések vethetők fel, hogy mit sugallnak az egyes színek, illetve hogy mi számít egy adott termék szempontjából jól megválasztott színnek (vö. http://www.farbenundleben.de/werbung/werbung_einzelfarben.htm, http://www.farbenundleben.de/werbung/werbung.htm).

A színek csoportosítása során elsődlegesen az ún. meleg és hideg színeket különböztetjük meg. Az előbbi kategóriába tartozik a sárga, a narancs, a piros, a rózsaszín, a barna és az arany szín. A hideg színek például a kék, a zöld, a lila, az ezüst, a fekete és a fehér. A meleg színekhez jellemző módon pozitív konnotációkat társítunk, egy-egy termék esetében azonban éppen a hideg színek bizonyulnak hatékonyabbnak. A reklámkutatók azt is megfigyelték, hogy bizonyos színkombinációk alkalmazása még

jobb eredményekhez vezet. Földi (1977) vizsgálatai azt mutatják, hogy egyes színek egyrészt felerősíthetik, kiemelhetik egymást, ugyanakkor a színek társítása éppen ellenkező hatást is kiválthat, ha nem a megfelelő színek kerülnek egymás mellé. Nem elhanyagolható momentum itt a környezet színe sem, az is erősítheti vagy gyengítheti a színhatást. Az alábbiakban ezekre a fenti megállapításokra hozok példákat az általam elvégzett felmérésből.

A sárgához tipikusan az alábbi asszociációk kötődnek: nyár, napsütés/nap, fény, melegség, virágok, vidámság, édesség, optimizmus, család, barátság, összetartozás, szabadidő, energia. Ennek a színnek különösen az élelmiszerek kapcsán van nagy szerepe: az ízre ható idegközpontokat befolyásolja, amelyek elősegítik a nyálképződést, az étvágy kialakulását. Gyakran láthatjuk a sárga színt pirossal kombinálva. Ehhez kapcsolódó jellegzetes termékek és szolgáltatások például: McDonald's, Burger King, Rama margarin.

A piroshoz fűződő jellemző asszociációk: energia, erő, dinamizmus, hőség, szeretet, szerelem, szenvedély, jókedv, erotika, tűz, bátorság, veszély, valamilyen csípős, fűszeres élelmiszer. Ez a szín nagyon jól hangsúlyozza a termék/szolgáltatás hatékonyságát, annak ellenállhatatlan jellegét; energiát, egészséget, teljesítőképességet sugall, erotikus vágyakhoz ébreszt asszociációkat. Mindenképpen figyelemfelkeltő hatása van. Gyakran fordul elő feketével, fehérrel, sárgával kombinálva. A vizsgálatban a megnevezett főbb termékek a következők voltak: Coca-Cola, Hell energiaital, Segafredo, Media Markt, McDonald's, Burger King.

A rózsaszínnel kapcsolatos asszociációk elsődlegesen: tisztaság, ártatlanság, szellemi és fizikai egészség, gondoskodás, gyengédség, anyaság, finomság, lágyság, könnyedség. A megkérdezett személyek itt „lágy, könnyű termékeket", kozmetikumokat, testápolókat, főként babaápoló szereket jelöltek meg. Ez a szín jellegzetesen fehérrel és halványkékkel kombinálva fordul elő. A gyakran megjelölt termékek ez esetben a Bebe, Elevit, Hohes C Mildjuice és a szénsavmentes ásványvizek voltak.

A kék színről a legtöbben az égre, a levegőre, a vízre, a nyugalomra, a frissességre, a vágyakra, az álmokra, a hűségre, a bizalomra, a komolyságra, a biztonságra, az állandóságra, a megbízhatóságra, a technikára, a könnyed, semleges illatra asszociáltak. Élelmiszerek kapcsán fagyasztott termékeket, tejtermékeket, frissítő cukorkákat említettek meg leginkább, valamint tisztító- és mosószereket, a kozmetikumok esetében a krémeket, a hidratáltságot, de utaltak bankokra és biztosítókra is, valamint arra, hogy ez a szín fehérrel kombinálva különösen látványos. Jellemző termékek és szolgáltatások: a Nivea, a Tempo, a szénsavas ásványvizek, az Erste Bank, a K&H Bank és az Allianz Biztosító.

A zöldre vonatkozó általános asszociációk: természet, élet, béke, nyugalom, kiegyensúlyozottság, szimpátia, elégedettség, remény, minden, ami természetes, frissítő, nyugodt, harmonikus, hűvös, egészséges, a természettel és az egészséggel hozható összefüggésbe, környezetbarát jelleget sugall, így a jó lelkiismeret érzetét kelti a vásárlásnál. A megkérdezettek az élelmiszereknél a biotermékeket említették, valamint mosószereket, tisztítószereket, de volt a válaszadók között olyan, aki a bankok színeit emelte ki. Itt is alapvetően a fehérrel való kombinációs megoldásokra gondoltak. A megnevezett termékek, szolgáltatások a következők voltak: Danone Activia, Sprite, Domestos, OTP.

Az arany szín a vizsgálati személyeknek a napsütést, a boldogságot, a luxust, a pénzt, a minőséget, a hatalmat, a bizalmat, a nemességet, a melegséget, az értékességet, az eleganciát juttatta eszébe. Különlegesnek nevezték azt, ami a tartalmat felerősíti, fokozza az exkluzivitást, a gazdag társadalmi réteghez való tartozás érzését, azaz azt, hogy az illető személy megengedheti magának a termék megvásárlását, a szolgáltatás igénybevételét.

Az ezüsthöz hasonló konnotációk tartoztak, de egyfajta visszafogottsággal. Többen hangsúlyozták itt a feketével történő kombináció lehetőségét. Mind az arany, mind az ezüst esetében a megjelölt termékek a következők voltak: autók, ékszerek (gyűrűk, nyak-, kar- és bokaláncok), Mozart csokoládé, Ferrero Rocher, Omnia kávé.

A feketével kapcsolatos asszociációk így hangzottak: éjszaka, erotika, titokzatosság, hatalom, valami tiltott dolog, nyomorúság, tárgyilagosság, nagy nyomatékosítás, fontos, értékes, összpontosított és koncentrált tartalom, drága termékek jelölése. Gyakran fordul elő pirossal, fehérrel kombinálva. A jellemzően megnevezett termékek: Burn energiaital, Helia Day, Media Markt.

Sas (2007) vizsgálatai szerint a reklámokban a színek a hagyományos jelentésükön túl új jelentéstartalmakat is nyerhetnek, például különleges, korábban összeférhetetlennek tartott színvariációk új összhatásokat teremthetnek. A szakember ugyanakkor felhívja a figyelmet arra is, hogy újabban nem csak a színek adnak jelentéstartalmat a márkáknak, hanem fordítva: a márkák adnak új jelentést a színeknek.

A színek alkalmazásánál a reklámszakembereknek a célközönséget sem szabad figyelmen kívül hagyniuk. Hiszen például az, amivel a fiatalok érdeklődése felkelthető, irritálhatja az idősebb korosztályokat. Szem előtt kell tartaniuk továbbá, hogy a különböző kultúrákban az egyes színek más-más asszociációkat ébresztenek. A fehér szín például az ártatlanságot, tisztaságot, békét, termékenységet szimbolizálja a legtöbb európai országban, míg a keleti országokban a gyász, a józanság, az elegancia színe. A színekhez kapcsolódó asszociációk keletkezése a mindenkori ország történelmi, földrajzi, de szociológiai adottságain is alapul. Azok a reklámozók, akik nem elég körültekintőek az egyes kultúrák hagyományaival, szokásaival kapcsolatban, komoly melléfogásokat is elkövethetnek, amelyek által éppen az ellenkező hatást válthatja ki a reklámkampány (Virányi 2007).

3. A képek szerepe a reklámokban

Térjünk most vissza néhány példa erejéig a képekhez. A képek lehetséges előnyös funkciói tehát, hogy a figyelmet felkeltsék, a vevőkre a vásárlás során emocionális hatást gyakoroljanak, hozzájáruljanak a gyors és könnyed „feldolgozáshoz", a reklám „küldetését" erősítsék, a reklámot színesebbé és hatásosabbá tegyék. A vásárlásra ösztönözés különböző tényezőktől függ, például a termék célcsoportjától, a reklám elhelyezésétől, az aktuális évszaktól vagy ünnepnapoktól. Ennek alapján mutatok itt be néhány csoportosítási lehetőséget.

Az aktuális évszak szerint (pl. tavasz) és/vagy aktuális ünnepnap vonatkozásában (húsvét) például a következő (képi) elemek megjelenése növelheti a reklámok hatékonyságát: tipikus tavaszi képek, pompás időjárás, kék ég, napsütés, növények, fák,

fű, állatok (húsvéti nyuszi, csibe, bárány, gólya, fecske). Jellegzetes színek itt nyilvánvalóan a piros, fehér, zöld, kék, sárga, narancs.



1. ábra
Tavaszi Fesztivál



2. ábra
Koronás cukor

A kép és a szöveg egymással sokszor szorosan összefügg. Álljon itt erre példaként az MBT reklámja, ahol a cipők szív alakban helyezkednek el, az egészséges életmódra utalva:



3. ábra

A Citibank reklámja (4. ábra) a nők és a férfiak hozzáállását mutatja a vásárláshoz. A pár egyetértésének sugallata pozitív, a pasztellszínek a harmóniára utalnak, tehát arra, hogy mindketten elégedettek ezzel a közösen választott szolgáltatással:



4. ábra

Néhány reklámnak az a célja, hogy meglepetést váltson ki, és így provokálja a potenciális fogyasztót:



5. ábra
Apostulator sör



6. ábra
Humanic cipő

Bizonyos reklámok kimondottan le vannak egyszerűsítve. Ez arra utal, hogy a termék, szolgáltatás közismert. Például:



7. ábra
Internet



8. ábra
Lottózó

4. Összefoglalás

Bár vizsgálataim/kutatásaim még kezdeti stádiumban vannak, a megfigyelések máris jól mutatják, hogy korunkban a reklámokban a szavakon, mondatokon túl a képeknek és színeknek is egyre nagyobb szerep jut. Felgyorsult világunkban a verbális kommunikáció egyre jobban háttérbe szorul, jelentősége folyamatosan csökken. A szavak, mondatok mellé képek társulnak, illetve a verbális elemek helyét és funkcióját a hétköznapi élet majd minden területén, így a reklámok világában is egyre inkább a nonverbális elemek veszik át.

A képi elemek értelmezését, dekódolását agyunk gyorsabban elvégzi, tárolását és felidézését is hosszabb időre biztosítja. A jól megválasztott képek és színek segítenek a verbális információ értelmezésében és megerősítik azt, így a potenciális fogyasztót vásárlásra, illetve a szolgáltatás igénybe vételére ösztönzik.

A reklámok verbális és nonverbális eszközeinek megválasztásánál nincsenek általános érvényű szabályok. A jó reklám elkészítésénél a szakembereknek messzemenően figyelembe kell venniük a célcsoport életkorát, nemzeti, kulturális hovatartozását, illetve az ezekből eredő ismereteit, értékrendjét, normáit.

További következtetések levonására a jövőben szélesebb körben, nagyobb mintán, bővített szempontrendszer alapján elvégzett vizsgálatok elvégzése és kiértékelése után lesz lehetőségem.

Irodalom

Egyed P. 1985. A reklám és a jelmondat a mindennapi élet jelrendszerében. *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények* 29. évf. 2. szám. 95–102.
Földi K. 1977. *A reklám lélektana*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Hopkins, C. 2009. *Tudományos reklámozás*. Budapest: Marketingzseni Könyvtár.
Horányi Ö. 1972. Jegyzetek a fotó kódjáról. *Fotóművészet* 4. 14–20.

Horányi Ö. 1976. Adalékok a vizuális szöveg elméletéhez. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XI. 143–165.
Janich, N. 2001. *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch.* Tübingen: Narr Verlag.
Kroebl-Riel, W. 1993. *Bildkommunikation. Imagerystrategien für die Werbung.* München: Vahlen Verlag.
Salánki, Á. 1998. *Werbung im Vergleich. Deutsche und ungarische Werbetexte.* Pécs: Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program. PhD-disszertáció.
Sas I. 2007. *Reklám és pszichológia.* Budapest: Kommunikációs Akadémia.
Schenk, M., Donnestag, J., Höflich, J. R. 1990. *Wirkungen der Werbekommunikation*. Köln, Wien: Böhlau Verlag.
Tietz, B., Zentes, J. 1980. *Die Werbung der Unternehmung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Virányi P. 1994. *A tévéreklámok anyanyelve.* Kézirat. Budapest: ELTE.
Virányi P. 2007. *Nem igaz, hogy a reklámtól lettem ilyen!* Budapest: Gondolat Kiadó.

Források

http://www.farbenundleben.de/werbung/werbung_einzelfarben.htm
http://www.farbenundleben.de/werbung/werbung.htm

Fotók: Bánfi Alíz

SÁROSI-MÁRDIROSZ KRISZTINA

A román nyelv hatásának tulajdonítható (fordítási) jelenségek az erdélyi magyar audiovizuális médiában

Kulcsszavak: sajtómonitorizáció, audiovizuális nyelvhasználat, kölcsönzés, tükörfordítás, idegen nyelvi hatás, nyelvi hiánypótlás

1. Elöljáróként

A kutatás alapja az az adatbázis, amelyet a 2011. november 20. és 2011. december 6. közötti időszakban a Sapientia-EMTE marosvásárhelyi karának Alkalmazott Társadalomtudományi Tanszéke által végzett sajtómonitorizáció során gyűjtöttünk, és amely hanganyag formájában állt rendelkezésünkre.

A jelen tanulmány célkitűzései közé tartozik, hogy bemutassa a romániai magyar audiovizuális média nyelvhasználatának egyik talán leggyakoribb és egyben kiemelkedően fontos szegmensét: a hivatalos nyelvhasználatot. Ismeretes a tény, hogy a közigazgatási és hivatalos nyelvi regiszterbe tartozó szövegek esetében az államnyelv dominanciájának következményeképpen jóval több a fordítás románból magyarra, mint más nyelvi regiszterek esetében. Ennek egyik oka, hogy a magyar csatornák műsorszerkesztői is a román nyelven működő hírügynökségek híreit veszik át, ezeket fordítják le, és olvassák be hírműsoraikban.

2. Jogi és hivatalos nyelvi hibák a monitorizált audiovizuális médiában

2.1. A jogi és hivatalos nyelv néhány általános jellemzője

Valamennyi hivatalos jellegű szöveg jellemzője a tömör, célratörő stílus, a hosszú, olykor rendkívül bonyolult megfogalmazású mondatok és a nagy gyakorisággal előforduló elvont főnevek. Ezek a szövegek általában formalizált felépítésűek. A szövegek szigorú szerkezeti felépítése a rendszeresen ismétlődő nyelvi fordulatok, ún. panelelemek (Kurián 1999: 53) gyakoriságában is kifejezésre jut. Ezek az elemek eredetileg semmiben nem különböztek a szöveg többi egyszerű mondatától és kifejezésétől, a gyakori és rendszeres ismétlődés következtében azonban a szövegek többi részéhez viszonyítva merev szerkezeti egységekké válnak, szinte beépülnek a szöveg terminológiájába. Ilyen *panelelemnek* tekinthetők: *szerződő felek; a szerződés kelt; egy-egy példány kiadatott; szerződéses kötelezettség; szerződésszegés; büntetőjogi felelősségem tudatában; mint akaratukkal mindenben egyezőt stb.*

Sok esetben a fordító nem ismeri a terminus ekvivalensét, és ez egy sor más problémát is maga után von. A fordítás révén keletkező hírek megszövegezése során a szerkesztő (aki nem feltétlenül fordító is egyben) terminológiai nehézségekkel találkozik. Ilyen nehézségnek számít a szakjelleg felismerése, a terminológiai egységek értelmének ismerete, a szöveg felhasználási céljának ismerete. Így a kényszer szülte fordítónak a

fordítási folyamat során, illetve a célnyelvi szöveg kapcsán is számos problémával kell szembenéznie. Mindenekelőtt tudnia kell, hogy a célnyelvben létezik-e megfelelő ekvivalens terminus, és abban az esetben, ha nem létezik, szükséges tudnia azt is, hogy milyen fordítói eszközökhöz kell nyúlnia az adekvát fordítás érdekében. Felmerülhet bizonytalanság a tekintetben, hogy mi egy szó szemantikai tartalma, és abban a tekintetben is, hogy a szó milyen szakterülethez tartozik, illetve hogy milyen a használati területe.

Jelen tanulmányban a Romániában használt magyar hangzó sajtónyelv egyik nyelvi regiszterére kívánunk fókuszálni: a hivatalos regiszterre. Az audiovizuális médiában napi rendszerességgel használandó a nyelv e regisztere, hiszen a hírekben, tudósításokban folyamatosan történik törvényekre, jogszabályokra, eljárásokra, politikai procedúrákra történő hivatkozás. Éppen ezért tartottuk érdekesnek megvizsgálni a román nyelv magyar nyelvre gyakorolt hatását e szegmens vonatkozásában. Az adatok elemzését úgy végeztük el, hogy első lépésben táblázatba foglaltuk és kiértékeltük a monitorizációból származó adatokat. A táblázatok és ábrák adatait követően néhány jelenséget részletesebben is bemutatunk.

Az alábbi táblázat a kiválasztott közszolgálati tévé- és rádiócsatornák (Marosvásárhelyi Rádió, Kolozsvári Rádió, Bukaresti Rádió, RTV /1, 2/) magyar nyelvű műsoraiban a monitorizáció időszakában (2011 novembere–decembere folyamán) elhangzott nyelvi jelenségeket tartalmazza kivonatos formában különös hangsúllyal a román nyelv magyar nyelvhasználatra gyakorolt hatására.

2.2. A 2011-es monitorizáció néhány adata

1. táblázat
A 2011-es monitorizálás néhány adata különös tekintettel a román nyelv magyar nyelvre gyakorolt hatására, valamint a fordításnak tulajdonítható jelenségekre

Ssz.	Csatorna	Rovat	Szöveg	Magyarázat
1	Kolozsvári Rádió	Láthatár	Indexek és fizetésemelés	Indexálás és fizetésemelés
2	Kolozsvári Rádió	Napóra	lejárt a személyazonossági kártyájuk	lejárt a személyazonossági igazolványuk
3	Kolozsvári Rádió	Napóra	rászoruló gyerekek anyagi költségtámogatását	rászoruló gyerekek anyagi támogatását / költségtámogatását
4	Kolozsvári Rádió	Napóra	soron kívül tett nyilatkozatában	soron kívüli nyilatkozatában
5	Kolozsvári Rádió	Napóra	Napirendre kerül a jelölt igazolása	Confirmarea tükörfordítása
6	Bukaresti Rádió	Híradó	szenátusi elnöki posztjától	szenátus elnöki tisztségéről
7	Bukaresti Rádió	Híradó	Országos Energia Ügynökség	L. az intézményneveknél
8	Bukaresti Rádió	Híradó	fenn is tartja az egyenlőség elvét	kitart az egyenlőség elve mellett

9	Bukaresti Rádió	Híradó	kötelezettségvállalását is megszegte	lehetne egyszerűbben
10	Bukaresti Rádió	Híradó	fenntartja a felmondását	nem vonja vissza a felmondását
11	Bukaresti Rádió	Híradó	zöld utat kapott a DNA, a Korrupció elleni Ügyészség	vagy-vagy
12	Bukaresti Rádió	Híradó	polgármesteri poszt	polgármesteri tisztség
13	Bukaresti Rádió	Híradó	Korrupcióellenes Ügyészség	Korrupcióellenes Bíróság
14	Bukaresti Rádió	Híradó	tisztségekre való jelöléskor	
15	Bukaresti Rádió	Híradó	kiadott előzetes eredmények	
16	RTV1	Interjú	román hivatalos adminisztrációban	a román hivatalos közigazgatásban
17	RTV1	Heti Krónika	városházi alkalmazottak	városházi dolgozók
18	Bukaresti Rádió	Híradó	hátrányosan fogja befolyásolni	Túlbeszélt
19	Bukaresti Rádió	Híradó	szemtanúkat is megadott	szemtanúkat is megnevezett
20	Marosvásárhelyi Rádió	Híradó	Ugyanakkor mérsékelten emelkednek a városházi hivatalokban beszerezhető különböző iratok kibocsátási illetékei is.	Városházi hivatal? – hibás kifejezésforma (Polgármesteri Hivatal lenne a helyes forma)
21	Bukaresti Rádió	Híradó	felfüggesztését hivatalából	hivatalából való felfüggesztését
22	Marosvásárhelyi Rádió	Híradó	...a jogszabály az el államelnök asztalára kerül kihirdetésre.	Vkinek az asztalára kerül kihirdetésre? – értelmezhetetlen szerkezet
23	Marosvásárhelyi Rádió	Híradó	Az örökbefogadási jogi keretét megszabó 273-as törvény e heti módosítása szerint...	rossz szerkezet, így értelmezhetetlen; esetleg: az örökbefogadás jogi keretét
24	Marosvásárhelyi Rádió	Híradó	Jövő héten vállal felelősséget a kormány az összevont választásokra vonatkozó, illetve a legfelsőbb bíróság bíráinak kinevezéséért szabályozó törvényekért, nyilatkozta...	értelmezhetetlen szerkezet

2.3. Az adatok értelmezése

Első lépésben azt vizsgáltuk, hogy a nyelvi adatok közül melyek azok a jelenségek, amelyek a román nyelvből történő fordításnak tulajdoníthatók. Ezeket a nyelvi jelenségeket öt kategóriára osztottam: 1) tükörfordítás, 2) ad hoc fordítások, 3)

intézménynevek használatában előforduló következetlenségek, 4) nyelvi és szövegszerkesztési hibák/következetlenségek, 5) analitikus szerkesztésmód.

A felsorolt jelenségeket az alábbiképpen értelmeztük:

(1) A tükörfordítás problematikája: a tanulmány során figyeltünk Lanstyák kategóriáira: *tükörszók, tükörkifejezések, tükörszólások, tükörszerkezetek* (Lanstyák 2011: 83.). Ezeket tükörfordítás címszó alatt tárgyaljuk. Ugyanakkor idetartozónak soroltuk a hibrid kölcsönzéseket is, amelyeket Kontra a *részfordítással* azonosít a magyar szakirodalomban (Kontra 1991).

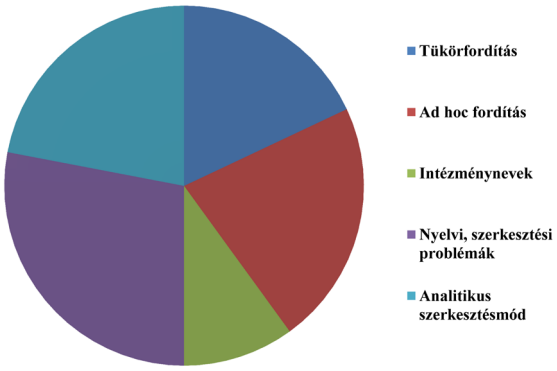
(2) Ad hoc fordítások problematikája: ezen az egyszeri alkalommal használt, „fordítói" megoldást értjük, vagyis azt, amikor nyelvi vagy kulturális (esetünkben jogrendbeli) egyeztetés nélkül szó szerint fordít valaki egy intézménynevet, egy hivatalos nyelvi kifejezést vagy egy szakszót.

(3) Intézménynevek használatában előforduló következetlenségek: ide azokat az eseteket soroltuk, amikor egy és ugyanazon hír vagy tudósítás alatt ugyanazt az intézményt többféleképpen emlegetik, illetve azt, amikor hibás intézménynevet (az adatbankban szereplőtől eltérőt) használnak.

(4) Nyelvi és szövegszerkesztési hibák/következetlenségek: szóhasználati hibák, névelők és névutók hibás használata, a tautológia különböző esetei, zavaros (magyartalan) fogalmazás, szókapcsolatok helytelen használata.

(5) Analitikus szerkesztésmód: ide azokat az eseteket soroltuk be, amikor a megszövegezőnek lehetősége lett volna a magyar nyelvhez közelebb álló szintetikus szerkesztésmódra, de ennek ellenére analitikus szerkezetek használata mellett döntött.

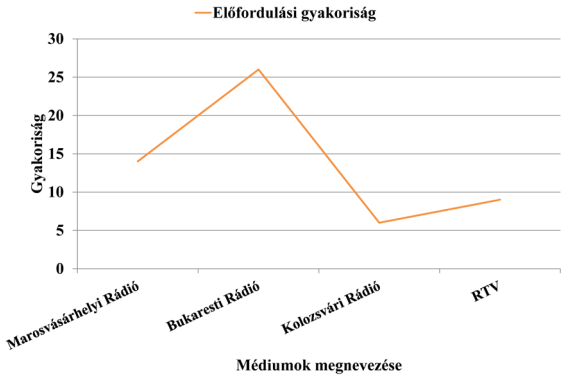
A 2011-es monitorizáció adatainak tekintetében elsőként megvizsgáltuk a fent olvasható meghatározások szerint értelmezett fordítási jelenségek előfordulását ugyanazon rádiócsatornák és tévécsatornák azonos műsorainak vonatkozásában. Ezután következett a hibának minősíthető nyelvi jelenségek előfordulási gyakoriságának vizsgálata.



1. ábra
Fordításnak betudható nyelvi jelenségek a vizsgált médiumok esetében

A fordítási jelenségek közül a leggyakrabban a nyelvi, szerkesztési problémáknak tulajdonítható hibák jelennek meg, ezt követi az analitikus szerkesztésmód használata. Tükörfordítások és ad hoc fordítások szinte azonos mértékben fordulnak elő, kevesebb az intézménynevek használatával kapcsolatos jelenség.

A jelenségek médiumonkénti megoszlásának vonatkozásában elmondható, hogy a Bukaresti Rádió műsoraiban hangzik el a legtöbb nyelvi hiba, fogalmazási következetlenség és fordításnak betudható nyelvi jelenség. A Bukaresti Rádiót a Marosvásárhelyi Rádió, majd a Kolozsvári Rádió követi, végül pedig az RTV műsorai következnek. Itt is igyekeztünk ugyanolyan mennyiségű hangzó adatból összeválogatni az 1. táblázat nyelvi adatait, hogy következtetéseink megbízhatónak minősüljenek.



2. ábra
Hibának minősíthető nyelvi jelenségek megoszlása médiumonként

Az 1. táblázat 2. sorában olvasható példa: *lejárt a személyazonossági kártyájuk* (2) kifejezés a *lejárt a személyazonossági igazolványuk* helyett azt sugallja, hogy a köznyelvben is használatos hivatalos nyelvi elemek esetében sincsen meg a szabványosítás, vagyis nem egyértelmű, hogy például a *Carte de Identitate* kifejezést hogyan kell magyarra fordítani. A sajtóban előforduló idézett kifejezés nem csak véletlenszerű előfordulás, hiszen írott fordításokban is, illetve a nyomtatott sajtóban és a beszélt nyelvben is gyakran előfordul e változat. Ennek oka, hogy a nyelvhasználó nem végzi el a megfeleltetést, vagyis nem néz utána, hogy a magyarországi hivatalos nyelvben hogyan is nevezik ezt az iratot. Ez az átlagember esetében megbocsátható, viszont a közszereplők és a sajtó munkatársai, valamint a fordítók kötelesek lennének utánanézni a hasonló eseteknek, hiszen épp általuk terjedhetne el az ad hoc fordítási kísérletek helyett a sztenderd, bevett forma.

A 4. sorban található példa tulajdonképpen egy terpeszkedő kifejezés, amely az analitikus szerkesztésmódnak a szintetikus szerkesztésmód rovására történő alkalmazásából fakad. A megfogalmazó a *soron kívül tett nyilatkozatában* terpeszkedő szószerkezet mellett dönt, a magyar nyelv jellegéhez sokkal inkább találó *soron kívüli nyilatkozatában* helyett. Az 5. és 8. sorokban olvasható példák egy-egy román nyelvű szó tükörfordításait tartalmazzák. Az (5) példa esetében a *confirmare* főnév, a (8) példa esetében pedig *a susţine* ige tükörfordításáról van szó. Az előbbi esetben az adekvát változat a *megerősítése,* az utóbbi esetben pedig a *kitart az egyenlőség elve mellett* lett volna.

Az alábbiakban az 1. táblázatból kiragadva néhány hibridszerkezetet sorolunk fel, majd javaslatot teszünk a megfelelő változatot illetően: *szenátusi elnöki posztjától*

– szenátus elnöki tisztségéről (6), *polgármesteri poszt* – polgármesteri tisztség (12), *román hivatalos adminisztrációban* – a román hivatalos közigazgatásban (16).

A felsorolt kifejezéseket azért tekintjük hibridszerkezetnek (részfordításnak, l. Kontra), mivel egyik tagjuk magyar nyelvű, a másik azonban a román nyelvű hasonló kifejezésből kiragadott elem.

További problémát jelent az intézménynevek használata során felbukkanó következetlenség is, hiszen ugyanazon intézményt, sokszor ugyanazon a műsoron vagy rovaton belül különféleképpen nevezik *(Korrupcióellenes Ügyészség, Korrupcióellenes Bíróság).* Ez teljes mértékben ellentmond a hivatalos szövegek esetében alkalmazandó precizitás alapelvének. A következetlenség olyan pontatlansághoz vezethet, amely veszélybe sodorhatja akár a szöveg érthetőségét is. Ha pedig egy sajtóhír érthetősége veszélybe kerül, kérdésessé válik, hogy az illető rovat egyáltalán betölti-e funkcióját, amiért létrehozták.

Az utolsó példa a táblázat 23. sorából származik: *Az örökbefogadási jogi keretét megszabó 273-as törvény e heti módosítása szerint.* A mondatrész érthetetlen, hiszen a mondatkezdő szerkezet hibás. Szükségtelen az *-i* melléknévképző használata, a mondat érthetőségét akadályozza. E fogalmazási hiba valószínűleg ismét a pontatlanság eredménye.

3. Következtetések

Elmondható, hogy ez a kérdéskör meglehetősen komplex ok-okozati összefüggésekre vezethető vissza. Ezt az összefüggésrendszert tekinthetjük egyfajta ördögi körnek is, hiszen az audiovizuális média nyelvében feltűnő hibák, hiányok, *translationese* típusú jelenségek a romániai magyar nyelv egyes regisztereinek hiányosságaiból fakadnak. E hiányosságok pedig arra engednek következtetni, hogy a nyelvtervezési feladatokat nem megfelelő szinten hajtják végre. Így annak ellenére, hogy a törvény biztosítja a magyar nyelv használatát a közszférában, közigazgatásban, oktatásban, sajtóban (a törvény által megszabott esetekben és keretek között), ez nem mindig valósulhat meg kifogástalanul és akadálymentesen. A nyelven kívüli akadályokra most nem kívánunk kitérni, csupán arra szeretnénk fókuszálni, hogy a szaknyelvi hiányosságok tekinthetők a legtöbb esetben a probléma okozóinak.

Bár Romániában létezik magyar nyelvű újságíróképzés, és létezik az újságírók számára szakmai egyesület is, úgy véljük, fontos lenne a nélkülözhetetlen szakmai ismereteken túl több időt és energiát fordítani a magyar szaknyelvek oktatására is, hogy újságíróink minél több szakterületen legyenek jártasak, és minél magasabb szinten bírják munkanyelvük (jelen esetben a magyar, azaz az anyanyelv) minden egyes regiszterét.

Irodalom

Kontra M. 1991. *Tanulmányok a határon túli kétnyelvűségről.* Budapest: Magyarságkutató Intézet.

Kurián Á. 1999. Az interpretatív modell a jogi szakfordításban. *Fordítástudomány* 1. évf. l. szám. 50–93.

Lanstyák I. 2011. Jelenségek, módszerek, terminológia. In: Péntek J., Benő A. (szerk.) 2011. *Termini – Magyar nyelvi kutatóhálózat.* Dunaszerdahely–Kolozsvár: Gramma Nyelvi Iroda – Szabó T. Attila Nyelvi Intézet. 65–151.

WEBLAPOK,
KÖZÖSSÉGI HÁLÓZATOK ÉS NYELV,
SZÁMÍTÓGÉPES NYELVÉSZET

Keszy-Harmath Dániel

Facebook-retorika tanár és diák között

Kulcsszavak: diskurzus, „on-lény”, késleltetett interakció, vizuális retorika, tanári kommunikáció

1. Bevezetés

A Facebook napjaink legnépszerűbb közösségi portálja. Az aktív felhasználók száma 2013 májusában elérte az 1,1 milliárd főt (Social Bakers 2013), a teljes népesség egyhatodát. Hazánkban minden második emberre jut egy regisztrált Facebook-profil. A Facebook az emberi élet fontos része.

A közösségi portál legfőbb feladata az emberi kommunikáció lehetőségeinek kiszélesítése. Az oldal felhasználói, mi mindannyian „on-lények” (Aczél 2012) vagyunk, vagyis minden lehetséges pillanatot megragadunk a Facebook használatára. Nemcsak a fiatal generáció használja, hanem az idősebbek is. Foglalkozás és iskolai végzettség tekintetében is széles a felhasználók skálája; egyre jelentősebb a tanárok jelenléte a Facebookon.

2. Előzetes attitűdvizsgálat

2012 szeptemberében azzal a céllal, hogy megvizsgáljam a tanári Facebook-használatot, előzetes attitűdvizsgálatot végeztem internetes kérdőív segítségével (kerdoivem.hu). Összesen 50 kitöltő (letöltés ideje: 2013. 05. 30.) válaszait elemezve tehettem megállapításokat használati szokásaikról és véleményükről a Facebookon való tanár–diák kommunikációval kapcsolatban. A kérdések között a statisztikai adatok után a Facebook-használat gyakoriságára és céljaira, funkcióira kérdeztem rá, majd a válaszadó tanárok a diákokkal való kapcsolattartásukról nyilatkoztak. A kérdések egy része arra vonatkozott, hogy ez mire lehet alkalmas a tanári munkában. A válaszadók által felállított sorrend szerint leginkább információk közlésére (kötelességekre való emlékeztetés) és érdeklődés felkeltésére (pl. irodalmi mű iránt) a legalkalmasabb, legkevésbé pedig az anyanyelvi kompetencia körébe tartozó fejlesztési feladatokra (szövegértés, helyesírás, szókincs fejlesztése) és a nevelésre, fegyelmezésre. A válaszadók úgy látták, hogy a Facebook a tanári életnek aktív része. Lehet hasznosan is alkalmazni. Segít abban, hogy közelebb kerüljünk diákjainkhoz, és (véleményünk és akaratunk szerint) kedvezően hassunk rájuk, meggyőzzük őket.

Kérdés azonban, hogy ez a nyilvános érintkezés diák és tanár között helyes-e (Hershkovitz–Forkosh-Baruch 2013). Az erre adott felelet azonban válaszadónként eltér, ahogyan a világ egyes országainak törvényi szabályozása is különböző ebben a témában. Kétségtelen azonban, hogy a jelenség létezik, s ez együtt jár a technokulturális fejlődéssel. A számítógép által mediatizált kommunikáció (Welch 1999) az 1990-es évektől kezdve szerves része mindennapi életünknek, s az ilyen jellegű érintkezés két ember között az e-retorikát is implikálja, vagyis azt, hogy a meggyőzés és saját

álláspontunk megismertetése a másikkal a modern technikai eszközök által új lehetőségeket teremtett.

3. Az e-retorika

Az e-retorikát (Balázs 2010) a nyelvészet külön ágának tekintjük, melynek jellemzői, hogy a kommunikációs felek között az üzenet útja rövidebb, az átadás sebessége megnőtt, a hozzáférés és az elérés lehetőségei javultak (így például egyre több helyen jelennek meg számítógépek). Több ágában megmarad a feladók anonimitása, a Facebookon is regisztrálhatunk álnévvel, így például a diák is ismerőse, követője vagy beszélgetőpartnere lehet tanárának, anonimitását megőrizve. Jellemző még az interaktivitás, vagyis az, hogy közvetett módon, különböző térben vagy időben is elérhetik egymást a beszélők (késleltetett interakció). Balázs szerint fontos a *kairosz*, vagyis az, hogy a megfelelő alkalmat megragadva legyünk jelen mindenütt. Ilyen például, amikor egy diák elsőként veszi észre a tanár felhívását a Facebook üzenőfalán, s így előnyhöz jut egy projektben vagy egyéb feladatban.

Az e-retorikában elengedhetetlen beszélni a nyilvánosságról. Az elektronikus kommunikáció gyakran a nyilvánosság előtt történik, ezért is kell nagyon vigyáznia egy tanárnak, de ugyanúgy egy diáknak is, hogy kivel mit oszt meg a közösségi portálokon és egyéb nyilvános fórumokon. Az e-retorika komponensei jellemzőek a Facebook üzenőfalára (mai nevén idővonalára), illetve az itt zajló kommunikációra is.

Balázs foglalkozik az e-retorika funkcióival is (Balázs 2010), amelyek közül az üzenetküldés jelen van a Facebookon. A Facebook információkeresésre is alkalmas, hiszen a sokszor önéletrajzként funkcionáló adatlapok segítségével sokat megtudhatunk a felhasználókról. A kapcsolattartás mellett a Facebook lehetőséget nyújt megbeszélésre, vitára is – ezeknek a szövegfajtáknak a vizsgálata a retorika területe. Az anyanyelvoktatásban kulcskérdés, hogy a diákok megtanuljanak érvelni, vitázni, erre a Facebook egészen más teret nyújt, mint a tantermi kommunikáció, melynek (Antalné 2006, Albertné Herbszt 2005, Herbszt 2010) gazdag szakirodalma van magyar nyelven; az internetes tanár–diák diskurzusokat azonban még kevesen kutatták.

Az elektronikus kommunikáció nyelvhasználatában különbözik az elsődleges szóbeliségtől és írásbeliségtől. A tanári kérdőívben is szerepelt a helyesírás fejlesztése mint lehetséges terület, de tudomásul kell venni, hogy az e-retorikában, így a Facebookon is a hagyományos helyesírástól eltérő formák uralkodnak, s megfontolandó, hogy a tanár ezzel kapcsolatban mit kommunikál a diákkal való csevegés során. A kérdőív egyik kitöltője megjegyezte, hogy a diákok a bejegyzések többségében normakövetők, míg a hozzászólásokban, kommentekben nem azok. Erre vonatkozó kvantitatív vagy kvalitatív kutatás még nincs a magyar nyelvre nézve. Az azonban már kutatott terület, hogy az e-retorikára jellemzőek a rövidítések, a beszélt nyelvre jellemző formák, a rétegnyelvi elemek, melyeket digilektusnak (Érsok 2004) nevezünk, valamint a kreatív, egyéni írásmód.

Az e-retorikában éppúgy, mint a hagyományos retorikában a tanárnak az a feladata, hogy

> … művelt és erkölcsös közéleti embereket, polgárokat neveljen, akik szóban és írásban képesek a közösség érdekeit hatékonyan képviselni. Olyan polgárokat kíván tehát nevelni, akiknél a szó és a tett összhangban van egymással (Adamik 2010).

Ennek a mottónak a szellemében kezdtem el kutatásomat, amely egy folyamatosan bővülő korpusz több szempontú, interdiszciplináris elemzése. A kutatáshoz tanárok üzenőfali (ma: idővonali) bejegyzéseit rögzítettem, neveiket eltakarva. A bejegyzések diskurzusok, amelyeknek kezdeményezői a tanárok. A diákok valamilyen módon – tetszikelés vagy lájkolás révén – válaszolnak vagy hozzászólnak, azaz kommentelnek az adott bejegyzésre. A lájkolás a Facebookon előforduló bejegyzések véleményezése, általában pozitív véleményt, tetszést fejez ki vele használójuk, de vannak minden bejegyzést lájkoló (láttamozó) felhasználók és kárörvendők is. A másik út a komment. Ebben a kutatásban a bejegyzéseket és a rájuk érkező hozzászólásokat vizsgáltam, a lájkokat nem. Utóbbinak nagy szakirodalma van már ma is magyar nyelven is (Veszelszki 2012, Bódi–Veszelszki 2006).

4. Bejegyzések és hozzászólások a Facebookon

A Facebook idővonali bejegyzéseiben a szerepek folyamatosan cserélődnek. A bejegyzést író tanár kezdeményez, de a hozzászólásban reagáló diák is teheti ezt. Fordulónak az egy beszélő által elmondott szöveget tekintjük (Boronkai 2009). A fordulókban szomszédsági párok alakulnak ki. Boronkai szerint a diskurzus olyan nyelvi jelenség, amely egyszerre jelenti az egyes megnyilatkozások létrehozásának és befogadásának egymással kölcsönhatásban lévő folyamatát. Két típusa a szöveg és a társalgás. A szöveg általában írásbeli, lezárt, tervezett egység, ahol a létrehozó és a befogadó szerepe nem cserélődik, különböző térben létezhetnek, különböző lehet a szöveg megalkotásának és befogadásának ideje, késleltetett interakció van köztük. A társalgás viszont általában szóbeli, nyitott, spontán folyamat, ahol a létrehozó és a befogadó szerepe folyamatosan cserélődik, általában azonos térben léteznek, az üzenet megalkotása és befogadása időben közvetlenül egymás után zajlik, s a megnyilatkozók közt közvetlen kapcsolat van. Társalgás során pragmatikai jellemzőket is figyelembe kell venni, így a kontextust, a dinamikus jelentésképzést, a deixist (Tátrai 2011), de a tanulmány rövidsége miatt ezekkel itt nem foglalkozom. Mivel a Facebookon vizsgált kommunikációs egységek szövegek és társalgások is egyben, összefoglaló néven diskurzusnak nevezem őket.

A Facebook-diskurzusok írásban zajlanak, de az elektronikus kommunikáció, így az e-retorika is a szóbeliség és az írásbeliség határán áll, mindkettő jegyeit mutatja. Véglegesen sohasem lezártak, hiszen hosszú idő elteltével is hozzá lehet szólni, azaz kommentelni lehet egy bejegyzésre (kivéve, ha a bejegyzés írója megsemmisíti, azaz eltünteti az idővonalról), nem feltétlenül azonnali az interakció, tehát időbeli korlátok nincsenek. Ha a bejegyzés maga tervezett is, a rájuk érkezett kommentek többsége spontán, hiszen a bejegyzést író nem mindig címzi az üzenetet. Az üzenet bárkit megtalálhat, bármely felhasználó része lehet egy diskurzusnak.

5. Saját kutatás: Facebook-diskurzusok vizsgálata

Az idővonali bejegyzések nyelvészeti vizsgálata a diskurzuselemzés módszereivel, a beszélőváltások és fordulók, illetve a szomszédsági párok vizsgálata azért is fontos, mert az így kapott eredmények alkalmazhatók az anyanyelv-pedagógiában, a retorika tanítása során.

Saját kutatásomban összesen 33 diskurzust vizsgáltam, amelyeket rögzítettem, és megfigyeltem a hagyományos szomszédsági párok létrejöttének folyamatát, ezek számát, arányát. (Reprezentatív felmérés és szignifikáns eredmény további anyaggyűjtés és elemzés útján valósulhat meg.) A 33 diskurzus 21 férfi, 12 női adatközlőtől származik, mindegyikük tanár.

Hipotézisem szerint a Facebook-diskurzusokban a szomszédsági párok létrejönnek, de sokszor az írásbeliségtől eltérően. Feltételeztem, hogy a diákok gyakran kezdeményeznek, illetve hogy több esetben nyitnak új fordulót új témával egy adott bejegyzésnél.

A vizsgált diskurzusok között volt olyan (1), amelyben a tanár az iskolai évnyitóval kapcsolatos információkat üzente meg idővonalán a diákoknak:

(1) Újdonsült 12. CT! FIGYELEM! Évnyitó (csak emlékeztetőként) szeptember 1., reggel 9-kor a belső udvaron. Megjelenés ¾ 9-re kötelező jelleggel alkalomhoz illő öltözetben. […] nyugi, gyerekek, kirándulásra nem kell öltönyben jönni ☺

A tanár ebben az esetben a Facebook emlékeztető funkcióját használta. A diákok reagáltak, viszont hamar, már a második fordulóban új téma, az osztálykirándulás került szóba – ezt egy diák kezdeményezte. A tanár válaszolt, megadta az újabb információt, majd a jóindulat elnyerése érdekében viccel ütötte el a nagyon szigorúan kezdődött diskurzus hangulatát. A tanár még a hagyományos helyesírás normáját követte, ügyelt a kiírás minden részletére. A hozzászólásban azonban már ő is más normát követ, nem használ nagybetűt, nem teszi ki a határozott névelőt *(a kirándulásra)*, és nem használ mondatvégi írásjelet, ellenben emotikont tesz a mondat végére.

A második diskurzusban (2) a tanár (T1) először köszönetet nyilvánít *(köszönöm a professzionális segítséget, ilyen csapattal jó dolgozni!!! ☺)*, ahol – az előző diskurzushoz hasonlóan – nem használ mondatkezdő nagybetűt, él az emotikonnal, illetve az érzelmeket kifejező halmozott írásjellel is.

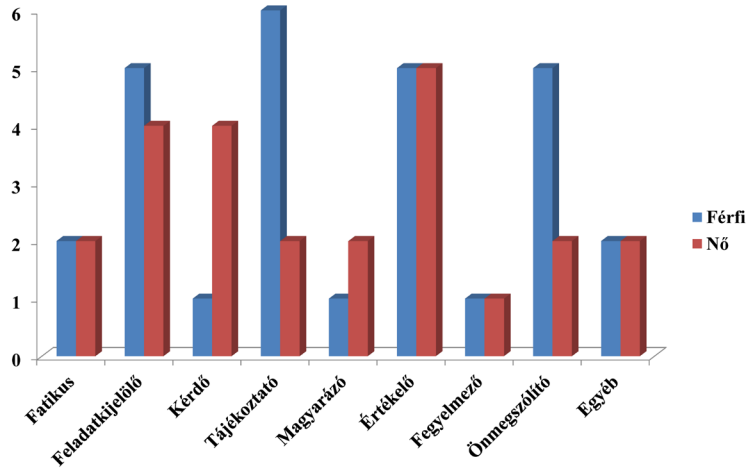
(2) T1: köszönöm a professzionális segítséget, ilyen csapattal jó dolgozni!!! ☺
T2: Mi is nagyon, de nagyon köszönjük Nektek!
D1: igazán nincs mit :D segítünk bármikor :D
T3: HA elengedlek :D
T4: plusz magyarházi
D1: írjam újra Tanár nő? :D úgy gondoltam én is Tanárúr :D

A beszélgetésbe bekapcsolódó kolléga (T2) az első tanárnak hálálkodik, ő normakövető hozzászólásában, s nem is vesz részt a beszélgetés további, humoros irányt vevő lefolyásában. Az új fordulót nyitó diákot (D1) nem feszélyezi az egyszerre több tanárral való kommunikáció. Felajánlja segítségét, mire két újabb tanár (az osztályfőnöke: T3 és a magyartanára: T4) csatlakozik a diskurzushoz. Ők már ironizálnak is, a diákot kötelességeire emlékeztetik. A teljes, zárt mondatok elmaradnak, nincsenek mondatvégi írásjelek, és a diák hibáit sem javítják ki (a diák a *Tanárnő* szót külön-, míg a *Tanár úr* megszólítást egybeírta) a későbbiekben.

Egy harmadik diskurzusban az adatközlő tanárnő kulturális programajánlatot tesz két 11. évfolyamos osztálynak, a felújított Madách-kastély megtekintésére hívja fel a figyelmet: *11. XX és 11. XX! Elmegyünk tavasszal?* A bejegyzésben hiperhivatkozást használ, vagyis a diskurzusba ágyazza a program elérhető linkjét. A diskurzusba

kapcsolódó diák (D1) kiegészíti a szomszédsági pár hiányzó tagját, és válaszol a kérdésre (D1: *Én benne vagyunk, mehetünk!*), mire egy másik diák (D2) szintén helyesel (D2: *Én is!* J).

A további diskurzusokban a tanárok bejegyzéseire diákjaik válaszoltak, többnyire a hagyományos szomszédsági párokat is betartva, de 12 esetben kérdésre kérdéssel vagy csak egyetlen emotikonnal feleltek. A tanárok retorikai szándéka (a meggyőzés bármely kérdésben, értékelés, bemutatás) mind a 33 bejegyzésben megjelent. A tanári megnyilatkozásokat 9 csoportba osztottam; volt olyan bejegyzés, amely egyszerre több kategóriába is bekerült (1. ábra; Antalné 2006, Searle 2000 alapján).



1. ábra
A tanári bejegyzések típusai

Az 1. ábra szerint a 33 bejegyzésből a kérdő szándék a női adatközlőknél nagyobb arányban volt jelen, míg a tájékoztató és önmegszólító típus a férfi adatközlőknél volt gyakoribb. A bejegyzések kis száma miatt komolyabb következtetésekre ezek az adatok még nem adnak lehetőséget, csupán kiindulópontot jelentenek: új aspektust a tanári megnyilatkozások vizsgálatához.

6. A kutatás további irányai

A kutatást a továbbiakban a vizsgált diskurzusok számának növelésével lenne érdemes folytatni. További kutatási irányt jelenthet a kialakuló újfajta szomszédsági párok csoportosítása, a tanulói megnyilatkozások és az udvariasság kérdésének vizsgálata, valamint annak a lehetőségnek a mérlegelése, hogy az idővonali bejegyzések használhatóak-e az anyanyelvi órán vagy azon kívül az anyanyelvi kompetencia fejlesztésére.

Irodalom

Aczél P. 2012. *Médiaretorika*. Budapest: Magyar Mercurius Kiadó.
Adamik T. (főszerk.) 2010 *Retorikai lexikon* Pozsony. Kalligram.
Albertné Herbszt M. 2005. A tanár–diák együttműködés. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra-könyvek 29. Pécs: Molnár Nyomda és Kiadó Kft. 15–37.
Antalné Szabó Á. 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete – Magyar Nyelvtudományi Társaság.
Balázs G. 2010. Az új médiumok retorikája. [ME.DOK] 5. évf. 4. szám. 5–16. http://www.medok.ro/ME.dok-2010-4.pdf Letöltés ideje: 2013. 06. 11.
Bódi Z., Veszelszki Á. 2006. *Emotikonok. Érzelemkifejezés az internetes kommunikációban*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság.
Boronkai D. 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum Kiadó.
Érsok N. Á. 2004. Sömös, sumus, írj vissza. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 3. szám. 294–313.
Herbszt M. 2010. *Tanári beszédmagatartás*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
Hershkovitz, A., Forkosh-Baruch, A. 2013. Student-teacher relationship in the Facebook era: the student perspective. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning* 23. évf. 1. szám. 33–52.
kerdoivem.hu = http://kerdoivem.hu/kerdoiv/577502603 Letöltés ideje: 2013. 05. 30.
Searle, J. 2000. *Elme, nyelv, társadalom. A való világ filozófiája*. Budapest: Vince Kiadó.
Social Bakers 2013 = http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/ Letöltés ideje: 2013. 05. 30.
Tátrai Sz. 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Veszelszki Á. 2012. Új írásjelek digitális és kézzel írt szövegekben. *Anyanyelv-pedagógia* 5. évf. 4. szám. http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=418 Letöltés ideje: 2013. 06. 11.
Welch, K. 1999. *Electric Rhetoric: Classical rhetoric, oralism, and a new literacy*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kovács Máté

Multimodalitás és interkulturalitás – avagy jelentésteremtés egyetemi weblapokon

Kulcsszavak: felsőoktatás, weblap, multimodalitás, diskurzuselemzés, interkulturalitás

1. Bevezetés

A felsőoktatás napjainkban szerte a világban alapvetően átalakul. Ez az átalakulás érinti a felsőoktatás valamennyi részterületét: az intézményi rendszert, a képzési programokat, a finanszírozás lehetőségeit, a nemzetköziesedés folyamatát stb. Ebben az átalakulási folyamatban kiemelt szerepet játszottak az 1990-es évek neoliberális reformjai, melyek következtében a felsőoktatási szektorban minimálisra csökkent az állami beavatkozás (Lynch 2006). A folyamatosan – egyes esetekben drasztikusan – csökkenő állami támogatás miatt az intézmények a gazdaságból és üzleti életből származó magántőke bevonásával igyekeznek saját finanszírozásukat biztosítani. A gazdaság és az üzleti szemlélet megjelenése jelentős változásokat eredményezett a felsőoktatásban, mind az egyetemi szerepek újrafogalmazásában (Altbach 2008), mind az egyetem–hallgató kapcsolat definiálásában (Fairclough 1995, Mayr 2008). A felsőoktatási intézmények a korábbiakhoz képest jóval kiterjedtebb szerepkörrel rendelkeznek, mely magában foglalja az oktatás és kutatás mellett a nemzetközi kapcsolatok ápolásának fontosságát, illetve az egyetemnek a gazdaság működésében betöltött jelentőségét is (Altbach 2008). Az újonnan megjelenő egyetemi szerepek mellett az egyetem–hallgató kapcsolat is új alapokra helyeződött, és egyre inkább az üzleti szemléletből ismert szolgáltató–fogyasztó viszonnyal jellemezhető (Fairclough 1995, Mayr 2008). Napjaink felsőoktatási versenyében az egyetemek egyre fokozottabb figyelmet fordítanak a hallgatók megszólítására, amelynek egyik kulcsfontosságú eleme az intézmény weblapja (lásd pl. Kovács 2012).

A fentiekben röviden felvázolt helyzet – mint elméleti háttér és társadalmi kontextus – ismeretében a most bemutatandó kutatás négy fő kérdésre keresett választ: 1) Milyen nyelvi eszközök segítségével szólítja meg a hallgatókat az egyetem? 2) Milyen üzenetet közvetítenek a hallgatók felé az egyetemi weblapok vizuális elemei? 3) Hogyan egészítik ki a különböző vizuális elemek a nyelvi jellemzőket, és ezáltal miként születik meg a multimodális jelentés? 4) Vannak-e különbségek a weblapok között interkulturális szempontból?

2. Kutatás korpusza és módszerei

A kutatás korpusza magyar és francia egyetemek weblapjainak nyitóoldalaiból állt. A korpuszt alkotó weblapok három alapvető kritérium alapján kerültek kiválasztásra. A szóbeli előadás, illetve jelen publikáció terjedelmi korlátai miatt két-két magyar és

francia weblapot választottunk ki, mivel megítélésünk szerint ennél nagyobb korpusz elemzése szétfeszítette volna a dolgozat kereteit. A két-két honlap kiválasztása mellett további kritériumként alkalmaztuk, hogy mind a magyar, mind a francia intézmények állami fenntartásúak legyenek. Mivel az egyetemek kommunikációját döntő mértékben befolyásolja a fenntartás típusa (állami vagy magán), jelen esetben a korpusz homogenitásának biztosítása érdekében esett választásunk kizárólag állami intézményekre. Továbbá a korpusz összeállításakor azt is kritériumként vettük figyelembe, hogy egy-egy fővárosi és vidéki egyetem kapjon helyet a korpuszban. A fenti kritériumok alapján a kutatáshoz kiválasztott egyetemeket az 1. táblázat mutatja:

1. táblázat
A kutatás korpusza

Egyetem	Fenntartás	Székhely
Eötvös Loránd Tudományegyetem	állami	Budapest
Pécsi Tudományegyetem	állami	Pécs
Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3	állami	Párizs
Université Jean Moulin Lyon 3	állami	Lyon

Az 1. táblázatban megjelölt, négy weblapot tartalmazó korpusz nem tekinthető reprezentatív mintának, így fontos leszögezni, hogy a kutatás nem tűzte ki célul az általános következtetések levonását. Célja ehelyett az volt, hogy egy kvalitatív kutatás keretében a weblapokon megfigyelhető jelenségeket, tendenciákat azonosítsa és bemutassa. Módszertanát tekintve a kutatás a kvalitatív tartalomelemzésre, a szisztémikus-funkcionális nyelvtanra (Halliday 1978, idézi Mayr 2008) alapuló kritikai diskurzuselemzésre (Fairclough 1995) és a Kress és van Leeuwen (2006) által kidolgozott multimodális elemzésre támaszkodik.

3. Elemzések

A magyar felsőoktatási intézmények sorában tekintsük először az Eötvös Loránd Tudományegyetem weblapjának nyitóoldalát. Amint az 1. ábrán látható, a nyitólap fejlécében megjelennek az egyetemi identitás fő elemei: helyet kap itt az egyetem magyar és latin neve, illetve az intézmény címere is. Fontos kiemelni, hogy a latin név és az egyetem eredeti címere az intézmény több évszázados hagyományait hangsúlyozza. A tradíciók mellett az ELTE tudományos kiválóságát is előtérbe helyezi a promóciós funkciót betöltő, kutatóegyetemi státuszra utaló logó segítségével. A nyitólap főmenüje megerősíteni látszik a korábban elmondottakat, hiszen az egyetemi élet két fő szereplője (az intézmény és a hallgatók) mellett az oktatás-kutatás tradicionális intézményi szerepkettőse jelenik meg kiemelt helyen.

Az ELTE nyitólapjának központi részét bal oldalon az egyetem épületeinek váltóképeken való megjelenítése, jobb oldalon pedig a legfrissebb hírek legördülő menüje foglalja el. A weblap ezen részére kiválóan alkalmazható a szövegek textuális jelentésrétegének értelmezésében fontos szerepet játszó téma-réma viszony, hiszen az egyetem épületeinek képei alkotják a témát, a már ismert közléselemet, mellyel

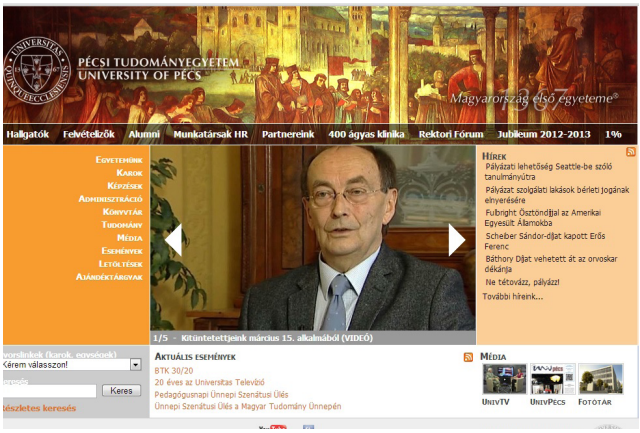
kapcsolatban a jobb oldalon megjelenő hírek új információt közölnek. Fontos itt kiemelni, hogy az egyetemet ábrázoló váltóképeken ritkán jelennek meg hallgatók, az épületeket pedig gyakran az 1. ábrán is látható alsó képszögből és középtávból készült fényképeken jelenítik meg. E jellemzők az intézmény részéről hatalmat sugallnak, illetve az egyetem és a hallgatók között fennálló régebbi típusú, szervezeti hierarchikus viszonyra utalnak. Nem hagyhatjuk ugyanakkor figyelmen kívül az ELTE nyitóoldalának azon elemét, melyre a weblapot legördítve találunk rá. Az intézmény Facebook-elérhetőségét kiemelten jelzi az *ELTE. Megéri* szlogen. A szlogen nyelvi megformálásával (második eleme írásjel által nincs lezárva, tehát szabad képzettársításnak enged teret) és pozíciójával (a *Rektori köszöntő* és a *Küldetésnyilatkozat* felett található) fontos promóciós funkciót tölt be, és felvillantja az új típusú egyetem–hallgató kapcsolatot.



1. ábra
Az ELTE weblapja

A Pécsi Tudományegyetem nyitólapjának fejlécében, az ELTE-hez hasonlóan, megtalálhatók az egyetemi identitás fő alkotóelemei. A tradíciók itt is különös jelentőséggel bírnak, az egyetem címere, latin neve, az 1367-es évszám, a *Magyarország első egyeteme* levédett márkajelzés, valamint a háttér mind az egyetemi hagyományokra utal. A fejléc alatt, illetve bal oldalon található menük esetében érdemes felhívni a figyelmet egyes elemek jelenlétére, valamint nyelvi tulajdonságaira. Az ELTE weblapjától eltérően a menük jelen esetben olyan pontokat is tartalmaznak, mint *Könyvtár, Média, Események, Letöltések, Ajándéktárgyak*, melyek a hallgatók számára biztosított egyetemi szolgáltatások széles körét ölelik fel. A *Partnereink, Egyetemünk* és a nyitólap közepén található kép alatti *Kitüntetettjeink* szavak többes szám első személyű birtokos személyjele a közösséghez, az egyetemhez tartozás érzését erősíti. Az interperszonális jelentésréteg e nyelvi jellemzője összhangban van a nyitóoldal közepén található, egy kitüntetettről készült, azonos szintről és közeli távolságból készített képpel. Az imént azonosított nyelvi és vizuális tulajdonságok ugyanakkor kisebb

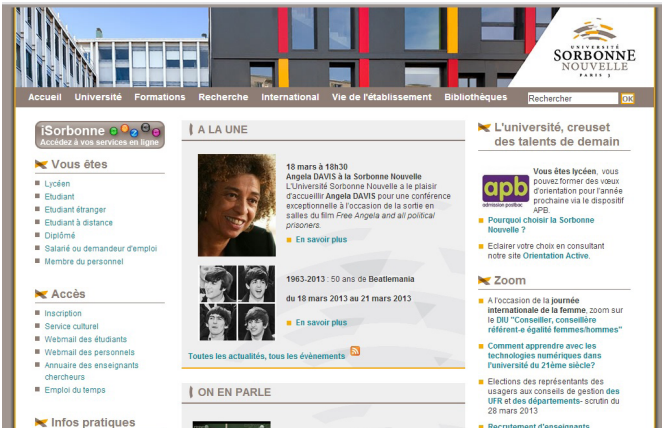
kontrasztban vannak a fejléc jellemzőivel, a hagyományok helyett inkább az intézmény és a hallgató egyenrangú viszonyára utalnak.



2. ábra
A PTE weblapja

Szintén fontos kiemelni a jobb oldalon található *Hírek* weblaprész *Ne tétovázz, pályázz!* pontját, mely nyelvi megformálásával, a tegezéssel és felszólító móddal a hallgatókat közvetlenül, személyes módon szólítja meg (interperszonális jelentésréteg). Ezenkívül, az ELTE-hez hasonlóan, a PTE nyitóoldalán is megtalálható az intézmény Facebook-elérhetősége, illetve YouTube-csatornája, melyen keresztül a hallgató a közösségi médiára jellemző közvetlen módon tudja megismerni az intézményt.

A két magyar egyetem után a francia felsőoktatási intézmények weblapjának nyitóoldalait vesszük górcső alá, melyek első pillantásra is érdekes különbséget mutatnak a korábban elemzett weboldalakhoz képest. Az Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3, mely a XIII. század közepén alapított egyetem egyik jogutódja, az előző intézményekhez hasonlóan tekintélyes múlttal rendelkezik.



3. ábra
A Sorbonne weblapja

Ha összevetjük a francia egyetem weboldalának fejlécét a magyar intézményekével, azt látjuk, hogy a korábbiakban latin nevet is tartalmazó egyetemi címerek helyett itt egy modern színvilággal és formával megjelenő egyetemi logó található. Ez a vizuális megjelenés, melyet tovább erősítenek az egyetem modern épületeiről készült képek, összhangban van az egyetem nevében található *nouvelle* 'új' francia melléknévvel (a párizsi egyetemek elnevezéséről és a Sorbonne márkává válásáról lásd Barats 2011). Érdekes kiemelni, hogy a fejléc alatt megtalálható főmenüben a *Formations* 'Képzések' és a *Recherche* 'Kutatás' pontok mellett megjelennek új egyetemi szerepek és az intézmény által biztosított szolgáltatások is: *International* 'Nemzetközi kapcsolatok', *Vie de l'*établissement 'Egyetemi élet', *Bibliothèques* 'Könyvtárak'.

A főmenü alatt bal oldalon a különböző célcsoportok szerinti menü található, míg középen és a jobb oldalon a téma-réma tagolásnak megfelelően a legújabb hírek és egyéb fontos tudnivalók találhatók. Érdemes külön rámutatni az egyes hírek nyelvi jellemzőire, kiváltképpen az interperszonális jelentésréteg szempontjából. Gyakoriak itt a kérdések: *Pourquoi choisir la Sorbonne Nouvelle?* 'Miért válasszam a Sorbonne Nouvelle-t?', *Comment apprendre avec les technologies numériques dans l'université du 21e siècle?* 'Hogyan hívjuk segítségül a tanulásban a digitális technológiákat a 21. század egyetemén?'; a felszólítást kifejező mondatok: *Eclairer votre choix en consultant notre site Orientation Active.* 'Választása előtt tájékozódjon *Orientation Active* weboldalunkon!'; illetve találunk példát episztemikus modalitásra is: *Vous* êtes *lycéen, vous* ***pouvez*** *former des vœux d'orientation pour l'année prochaine via le dispositif APB.* 'Gimnazistaként kifejezheti a jövő évre vonatkozó szakválasztási szándékát az érettségi utáni felvételi rendszeren keresztül.' Az iméntiekben azonosított nyelvi jellemzők (kérdések, felszólítások, episztemikus modalitás), melyeknek fontos szerepe van az egyenrangú egyetem–hallgató viszony kialakításában, teljes mértékben harmonizálnak a weboldal vizuális elemei által közvetített modern egyetemképpel.



4. ábra
A Lyon 3 egyetem weblapja

Végül elérkeztünk a korpuszt alkotó utolsó weboldalhoz, az Université Jean Moulin Lyon 3 nyitólapjához. Az oldal fejlécében, az egyetem neve alatt jelenik meg az intézmény jelmondata: *Comprendre le monde* 'Megérteni a világot'. Ez a mondat

érdekes különbséget mutat a PTE fejlécében található *Magyarország első egyeteme* márkához képest. Míg a magyar intézmény a hagyományokat és tradíciókat hangsúlyozza, a francia egyetem a világra való nyitottságot, és ezáltal a nemzetközi kapcsolatok építését és ápolását mint új egyetemi szerepet helyezi középpontba.

A Lyon 3 egyetem fejlécében található montázskép mintegy a jelmondat vizuális ábrázolása. Az intézmény régi és új épületeiről készített képek háttérül szolgálnak a kompozíció előterében megjelenő négy hallgatónak, akik az egyetemen megszerzett tudás és szellemi háttér birtokában elindulnak felfedezni a világot. A hallgatókról azonos szintről, profilból és középtávolból készített kép azonosulást fejez ki, és lehetőséget teremt a hallgatókkal való kontaktus felvételére (interperszonális jelentésréteg).

A Lyon 3 egyetem szlogenjének esetében már említett nemzetköziség fontossága a bal oldali menüben is megjelenik az *International* 'Nemzetközi kapcsolatok' pontban, emellett kiemelendők még az intézmény által biztosított és a menüben található egyéb szolgáltatások: *Insertion professionnelle* 'Munkaerőpiaci beilleszkedés', *Université numérique* 'Digitális egyetem', *Bibliothèques* 'Könyvtárak'. Érdemes továbbá hangsúlyozni a nyitóoldal nyelvi tulajdonságait is. A nyelvhasználatra jellemzőek a következő típusú kifejezések: 1. az informális nyelvi réteghez tartozó kifejezések: *APB, c'est parti!* 'Az érettségi utáni felvételi elindult'; 2. a felszólítások: *Découvrez notre offre de formation et retrouvez-nous sur les salons en 2013 pour en savoir plus.* 'Ismerje meg képzési kínálatunkat, és találkozzon velünk a 2013-as kiállításon, hogy még többet megtudjon', *N'hésitez plus, vivez l'expérience internationale!* 'Ne tétovázzon, éljen át nemzetközi élményeket!'; 3. a kérdések: *Vous souhaitez étudier à Lyon 3?* 'Szeretne a Lyon 3-on tanulni?'. Ezen túl, a nyelvi és vizuális elemek összhatásának ékes példája a bal oldali menü alatt található mondat: *Rejoignez-nous sur Facebook!* 'Csatlakozzon hozzánk a Facebookon!', melyben a *Facebook* megnevezést a közösségi oldal logója helyettesíti. A nyelvi és vizuális jellemzőket is figyelembe véve kijelenthető, hogy a Lyon 3 egyetem nyitólapja modern egyetemi imázst közvetít, melyben az új egyetemi szerepek és az egyetem–hallgató kapcsolat is hangsúlyosan megjelenik.

4. Összegzés

Összefoglalásként megállapítható, hogy a bevezetőben ismertetett új típusú egyetem–hallgató kapcsolat és egyetemi szerepek különböző mértékben vannak jelen az elemzett weblapokon. A magyar egyetemek közül a Pécsi Tudományegyetem, illetve különösen az Eötvös Loránd Tudományegyetem esetében mind a nyelvhasználatban, mind a vizuális elemek alkalmazásában jelentős szerepet kap a tradíciók és hagyományok hangsúlyozása, de megjelenik az új típusú egyetem–hallgató kapcsolat néhány fontos eleme is. Ezzel szemben a francia felsőoktatási intézmények a nyelvi és vizuális szemiotikai módban egyaránt modern egyetemképet ábrázolnak, melyben a fogyasztó–szolgáltató típusú viszonyrendszer, valamint az új egyetemi szerepek is kiemelt jelentőséget kapnak.

Irodalom

Altbach, P. G. 2008. The complex roles of universities in the period of globalization. In: *Higher education in the world: New challenges and emerging roles for human and social development*. New York: Palgrave Macmillan. 5–14.

Barats, Ch. 2011. La dénomination comme trace du passé et enjeu. L'exemple des universités parisiennes. *Mots. Les langages du politique* 96: 65–80.

Fairclough, N. 1995. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.

Kovács M. 2012. A szolgáltató-fogyasztó viszony megjelenése a felsőoktatási diskurzusban egyetemi weblapok elemzésén keresztül. In: Váradi T. (szerk.) 2012. *VI. Alknyelvdok Konferencia kötet*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 112–120.

Kress, G. R., van Leuween, T. 2006. *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Lynch, K. 2006. Neo-liberalism and marketisation: The implications for higher education. *European Educational Research Journal* 5. évf. 1. szám. 1–17.

Mayr, A. 2008. *Language and power: An introduction to institutional discourse*. London, New York: Continuum.

Források

http://www.elte.hu/ Letöltve: 2013.03.17.
http://www.pte.hu/ Letöltve: 2013.03.17.
http://www.univ-paris3.fr/ Letöltve: 2013.03.17.
http://www.univ-lyon3.fr/ Letöltve: 2013.03.17.

LUDÁNYI ZSÓFIA – MIHÁLTZ MÁRTON – M. PINTÉR TIBOR – TAKÁCS DÁVID

Helyesiras.mta.hu – az intelligens helyesíró portál

Kulcsszavak: nyelvtechnológia, helyesírás, formális grammatika, lexikonok, web

1. Bevezetés

A magyar helyesírás gépesítésére, számítógépes feldolgozására már számos kísérlet történt (lásd pl. Naszódi 1997, Kis 1999, Varasdi–Rebrus 2003). Az MTA Nyelvtudományi Intézete 2009 óta fejleszti a *helyesiras.mta.hu*-t, egy olyan internetes portált, amely a magyar nyelvre elérhető legfejlettebb nyelvtechnológiai eszközök segítségével próbál a magyar helyesírásra fogékony közönségnek tanácsadással szolgálni (a munkálatokról bővebben lásd Pintér et al. 2009, Miháltz et al. 2012). A portál 2013. április 30-án mutatkozott be. Jelen tanulmányban összefoglaljuk a portál egyes elemeinek (moduljainak) működését.[1]

Az eredeti elképzelés szerint (Pintér et al. 2009) a felhasználók egyetlen beviteli mezőbe írhatták volna be a keresendő kifejezéseket. A feladat összetettsége miatt azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a beírt szöveg pontos elemzése nem vállalható. Az automatikusan generált válasz pontossága érdekében már a kérdés feltevésekor aktívan be kell vonni a kérdés feltevőjét is (ennek fő oka a magyar helyesírás értelemtükröztető jellegében rejlik). A pontosabb válasz érdekében ugyanis a portál által felkínált hétféle helyesírási terület közül kell a felhasználónak választania. Kérdéseire az alábbi területeken kaphat választ: külön- és egybeírás, helyesírás-ajánló (a szó szintjén), elválasztás, tulajdonnevek írása, számnevek helyesírása, keltezés, betűrendbe sorolás. A felhasználónak a nyitóoldalon (http://helyesiras.mta.hu) felkínált menüből kell kiválasztania, hogy milyen típusú helyesírási kérdésre szeretne választ kapni. A portál célja, hogy hasznos és hatékony segédeszköze legyen mindazoknak, akik helyesen szeretnének írni – az érvényben levő akadémiai szabályzat, *A magyar helyesírás szabályai* 11. kiadása alapján.

2. A *helyesiras.mta.hu* moduljainak bemutatása

2.1. Számok

A számjegyek betűvé alakítása aránylag jól automatizálható terület, mivel világosan megfogalmazott, egyértelmű helyesírási szabályai vannak. Létezik ugyan egy nemzetközi oldal (http://numbertext.org), amely kifejezetten e célból készült, és – számos egyéb nyelv mellett – a magyart is ismeri. Ez az eszköz azonban csupán a tőszámneveket, valamint – bizonyos határokig – a tizedes törteket kezeli, a sorszámneveket és a törtszámokat (pl. ⅔) már nem ismeri.

A *helyesiras.mta.hu Számok* modulja olyan eszköz, amely számokat alakít át betűvel leírt magyar szavakká, a hatályos akadémiai helyesírási szabályzat előírásainak

megfelelően. Az eszköz ismeri a tő- és sorszámneveket, a hagyományos és a tizedes törteket. A keresőmezőbe a számjegyeken kívül előjelet (−), tizedesvesszőt (,) és törtvonalat (/) lehet írni.

Előfordulhat, hogy egy számjegyet többféleképpen is át lehet alakítani szóvá. Tipikusan ilyen a *2*-nek a *két* és *kettő* alakváltozata. A rendszer ilyenkor igyekszik a létező összes jó megoldást megadni, mégpedig a megfelelő magyarázatokkal ellátva. Ha például a *2/3* számot gépeljük a keresőmezőbe, négy lehetséges átírást is fogunk kapni: 1. *kétharmad csésze liszt*, 2. *két harmad nagyobb, mint egy harmad*, 3. *kettőharmad csésze liszt*, 4. *kettő harmad több, mint egy harmad*. A rendszer az 1–2. és a 3–4. közötti stílusbeli különbségre is felhívja a felhasználó figyelmét, miszerint a *kettő* alakváltozat nem része a sztenderd nyelvváltozatnak.

2.2. Dátumok

A dátumok helyesírása gyakran szokott problémát okozni – például mikor kell az évszám vagy a nap után pontot tenni. Viszonylag jól szabályozott területről lévén szó, a szabályok itt is könnyedén automatizálhatók.

A *Dátumok* eszköz a felhasználó által *évszám-hónap-nap* formában beírt vagy egy naptárból kiválasztott dátumot fogad el bemenetként. Válaszul visszaadja a leggyakrabban használt dátumformátumokat. Például a *2013-05-21* bemenetre a következő válaszokat kapjuk: *2013. május 21.*, *2013. máj. 21.*, *2013. V. 21.* Nemcsak az alapalakokat, hanem a leggyakrabban használt toldalékos alakokat is megkapjuk: *2013. május 21-én, 2013. május 10-e óta*, *2013 októberében*, *2013. évi*, *2013 óta*.

2.3. Ábécébe rendezés

Az *Ábécébe rendezés* elnevezésű alkalmazás célja a felhasználó által megadott latin betűs tételek betűrendbe sorolása *A magyar helyesírás szabályai* 14–15. pontjainak megfelelően. Az eszköz néhány előfeldolgozási lépést követően – amilyen például az összetételi tagokra bontás, ennek alapján a betűhatárok megállapítása; a kettőzött többjegyű mássalhangzóbetűk feloldása [*ccs* > *cscs*] és a kivételes esetek kezelése – a klasszikus rendezési módszert alkalmazza. Ennek során mindig két tételt hasonlít össze balról kezdve, betűnként. Az első különböző betűpár összehasonlítása adja a két tétel egymáshoz képesti rendezését.

Az alkalmazás az úgynevezett általános magyar betűrend szerint tetszőleges tételeket képes betűrendbe sorolni. A szabályok értelmében az alkalmazás csak akkor tesz különbséget az egybeírt, kötőjellel írt vagy különírt alakok között, továbbá a kis- és nagybetűk, a (magyar) magánhangzók hosszú és rövid változatai, illetve az idegen mellékjeles betűk között, ha a tételek között ezeken kívül nincs más különbség *(Eger, egér, éger; Jáger, Jäger).* A hagyományos írásmód szerint írt neveket – a szabályzatnak megfelelően – az írásképük (nem pedig hangalakjuk) alapján rendezi (így például a *Dessewffy* nem a *Dezső* mellé kerül).

*A magyar helyesírás szabályai*nak 16. pontja által említett kivételes betűrendbe sorolási eseteket (a bibliográfiai tételek betűrendje), tekintve, hogy ezek önálló algoritmusok lennének, továbbá a számokat is tartalmazó tételeket nem kezeli az eszköz. A magyar ábécén kívül más ábécék szerinti rendezést nem végez az alkalmazás.

2.4. Elválasztás

Az *Elválasztás* elnevezésű alkalmazás segítségével a szavak elválasztását ellenőrizhetjük. A keresőmezőbe írt szóalakot az alkalmazás az összes lehetséges helyen elválasztja.

Az alkalmazás a magyar nyelven elérhető nyílt forrású elválasztó program, a huhyphn, illetve a Humor morfológiai elemző alapján működik (vö. Novák és M. Pintér 2006). A Humor elemző segítségével azonosítjuk a szóösszetételi határokat, így, ha szükséges, a huhyphn által adott (szótagolási mintákra épülő) megoldást ki tudjuk egészíteni, például *megint* → *me-gint* (huhyphn), *meg*|*-int* (Humor) (az elválasztási és egyben szóösszetételi határokat az eszköz „|-" karakterekkel jelöli).

A huhyphn-t sok esetben módosítani kellett, mivel főleg tipográfiai célokra készült, így nem engedélyez például olyan elválasztásokat, mint *a-pa-i*, mivel egy karakter leválasztása nyomdai szövegben nem esztétikus. Az adatbázist egy egymillió szavas, a Magyar Nemzeti Szövegtár (Váradi 2000) szavainak gyakorisági listájából készült listán teszteltük: ha a tesztprogram olyan szótagot talál, amelyben a magánhangzók száma nem egy, akkor jelzi, és ha szükséges, azt kézzel javítjuk (pl. a *Mar-seille* esetében nem kell).

Az *Elválasztás* alkalmazás nem létező szóalakokra is ad elválasztási javaslatokat, ha részben megfelelnek a szótagolási szabályoknak (például: *ezdegbe* = *ez-deg-be*). A nem létező szavak helyes elválasztására azonban nem nyújt garanciát az eszköz.

A tulajdonnevek közül – főként a régies írásmódú magyar családnevek esetén – csak a leggyakrabban előfordulóakat képes az eszköz helyesen elválasztani, mivel mind a huhyphn, mind a Humor adatbázisa főként csak közneveket tartalmaz.

2.5. Névkereső

Mivel a nyelvtechnológiai alkalmazások nem tudják teljes mértékben kezelni a szemantikát, a hatékonyabb segítség, a helyesírási kérdésekben történő pontosabb válaszadás érdekében a tulajdonnevekkel, illetve azok bizonyos csoportjaival külön alkalmazás keretében foglalkozunk. A *Névkereső* alkalmazás a földrajzi tulajdonnevek és személynevek helyesírásához szolgál tanácsokkal. Az áttekinthetőbb válaszadás érdekében a tulajdonnevek közti keresés a többi alkalmazástól eltérően működik. A rendszer által tárolt több ezer felcímkézett tulajdonnév között nem lehetséges a szabad keresés. Ellenben begépeléskor a rendszer megjelenít egy, az újabb karakterek beírásával folyamatosan szűkülő találati listát, amely tartalmazza az eddig begépelt karakterekkel kezdődő összes tulajdonnevet.

A találati ablakban minden egyes tulajdonnév mellett feltüntetjük annak tulajdonnévi kategóriáit is, így az azonos alakú vagy hasonló tulajdonnevek esetében kiolvasható, hogy milyen lehetséges kategóriákba tartoznak (a kategóriák a tulajdonnévre kattintva érhetők el), például *Kaba = tulajdonnév – földrajzi név – településnév – személynév – vezetéknév – keresztnév – férfinév.*

Fontos hangsúlyozni, hogy a rendszer csak a szótáraiban tárolt földrajzi és személyneveket tartalmazza. Nem tartalmaz más tulajdonnévi kategóriákat, mint például magyarországi és nemzetközi intézményneveket, valamint cégneveket (utóbbiakat fel szerettük volna venni a rendszer mögötti adatbázisba, azonban a szabályostól eltérő, ugyanakkor már bejegyzett alakok ellentmondásos kezelhetősége miatt inkább lemondtunk róla).

2.6. Helyes-e így?

A *Helyes-e így?* elnevezésű alkalmazás célja a szóközöket nem tartalmazó jelsorozatok létezésének, illetve helyességének vizsgálata. Az alkalmazás újdonsága, hogy nem pusztán szótáralapú keresésre van beállítva (azaz nem csak arról tud döntést hozni, ami a mögöttes szótárban benne van), hanem kiegészül a helyesírást támogató formális nyelvtannal is (amelynek része például, hogy a találati ablakban toldalékolt és a rendszer által összerakott alakokat is felajánl). Válaszadáskor, illetve ajánláskor így nemcsak a szótárában található szavakról tud döntést hozni, hanem bizonyos mértékben a rendszer által nem ismert szavakat is tudja kezelni. Nem létező szavak vagy a rendszer által nem ismert szavak esetén a rendszer a keresett szóhoz karakterben legközelebb álló szóalakokat javasolja – tekintet nélkül a keresett szó jelentésére. Így lehet, hogy az egyszerűnek tűnő tévesztések javításakor is több, jelentésben oda nem illő szót ajánl (a keresés az alkalmazás mögött álló Hunspell[2] program szótáraiban található vagy a szótári tételekből szabályok alapján előállítható szavak között történik, miközben a keresés nem kezeli a beírt szó jelentését). A hibásan írt *papagály* szó esetén – a helyes alak mellett – számos olyan, a szótól csupán egy karakterben eltérő alakot is javasol a program, amelyek elképzelhetőek vagy létező jelentéssel bírnak, tehát potenciális, ugyanakkor nem lexikalizálódott vagy aktuálisan nem használatos alakok: *papagáj, papagála, papaggály, papragály, papdagály, papagálya, papapály.* Végül a kérdezőnek kell eldöntenie, hogy a felkínált lehetőségek közül melyik szót szerette volna – helyesen – leírni.

A *Helyes-e így?* helyesírás-ajánló nem csupán helyesírási, hanem a leggyakoribb nyelvhelyességi kérdésekben is segít. Például ismeri a nákolás (*én csinálnák*), a suksükölés (*mi lássuk a hibákat; ők elosszák a pénzt; az orromat is tisztítsa*), valamint a szukszükölés jelenségét is (*mi ébresszük őt fel; mi kelesszük a tésztát*). Ilyen esetekben egy-egy, a sztenderd nyelvváltozatnak megfelelő példamondattal hívja fel a figyelmet a megfelelő használatra.

Az alkalmazás kezeli az ún. alaki hasonlóság vagy paronímia jelenségét is (gondoljunk csak a nyelvművelők és a helyesírás által legalább írásban megkülönböztetett, a szubstandard, mindennapi beszédben azonban egyre inkább egybemosódó *egyelőre ~ egyenlőre*, *helység ~ helyiség* vagy *szabad tér ~ szabadtér* párokra). Ezekben az esetekben példamondattal illusztrálja a keresett szót, illetve felajánlja a szó hasonló alakú párját, amelyre rákattintva annak normatív jelentését is megnézhetjük. Az alaki hasonlósággal bíró szópárokat folyamatosan bővülő szótárban kezeljük.

A többféle módon annotált szótárakkal és a szavakat, szótöveket toldalékoló minimális szabályrendszerrel ellátott alkalmazás sajnos nem használható minden beírt szó esetén. Mivel az alkalmazás a két szóköz közötti karaktersorozatokat vizsgálja, előfordulhat, hogy nagyon hosszú, kötőjeles szót is kezelnie kell. A többszörösen összetett szavak esetében az alkalmazás azonban nem tud helyes választ adni, viszont az összetételi tagok nagyobb száma miatt több lehetséges, de nem feltétlenül jó alakot ajánl. A többszörösen összetett szavak kezelésével a rendszer egy másik modulban foglalkozik. Ha ilyen szó helyesírását szeretnénk ellenőrizni, a *Külön vagy egybe?* nevű alkalmazást kell használni – ilyen input esetén a rendszer erre felhívja a felhasználó figyelmét.

2.7. Különírás-egybeírás

A *Külön-egybe* eszköz bemenetül szóközzel elválasztott szavakat vár. Válaszul megadja a rendelkezésre álló szabályok által létrehozható összes lehetséges (egybe-, külön-, kis- vagy nagykötőjellel írt) megoldást. A helyes szóalakokon kívül részletes magyarázattal is szolgál, és hivatkozik az akadémiai helyesírási szabályzat (vagy az Osiris Kiadó *Helyesírás* c. kézikönyvének: Laczkó–Mártonfi 2004) megfelelő szabálypontjaira (az Osiris-helyesírás esetén szabálypontok helyett az oldalszámokra hivatkozik). Az Akadémiai Kiadó által gondozott *A magyar helyesírás szabályai* 11. kiadásának szabálypontjai hiperhivatkozások, amelyekre rákattintva a releváns szabályokat is elolvashatjuk.

A különírás-egybeírás a magyar helyesírás egyik legkomplexebb területe. A nehézséget főként az okozza, hogy a helyesírási szabályok helyes alkalmazásához szükség van bizonyos grammatikai alapfogalmak ismeretére, például különbséget kell tudni tenni a szószerkezetek és -összetételek között (Laczkó–Mártonfi 2004).

Az eddigi különírást-egybeírást ellenőrző eszközök szótáralapon működnek: ellenőrzéskor azt vizsgálják, hogy a bemeneti szó valamilyen formában (külön- vagy egybeírva) szerepel-e a szótárban. Ebből az következik, hogy csak véges számú szóalak ellenőrzését képesek elvégezni. Ezzel szemben a *helyesiras.mta.hu Külön vagy egybe* eszköze mögött egy formális nyelvtan áll, amelynek alapján a lehetséges jó megoldások generálódnak: ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a *Külön vagy egybe* eszköz végtelen mennyiségű összetett szót és többszavas kifejezést tud előállítani. Szabályok alapján elvben tetszőleges szó vagy kifejezés helyes alakját képes megadni.

Az eszköz működése nagy vonalakban a következő (erről bővebben lásd Miháltz et al. 2012, Ludányi et al. 2013): a felhasználó által szóközzel elválasztott bemeneteket az előfeldolgozó modul morfológiai (pl. szófaj, eset, szótagszám) és szemantikai információkkal látja el (pl. a *bőr* szóról megmondja, hogy anyagnévről van szó). A morfológiai és szemantikai jegyekkel felruházott tokeneket az ún. nyelvtani elemző kapja meg bemenetül: az elemző a formális nyelven leírt helyesírási szabályokat próbálja alkalmazni a felhasználó által beírt szavakra. A nyelvtani elemző elemzési szerkezeteket (elemzési fákat) épít a megadott szavakból: egy megadott bemenet esetén tehát többféle értelmezés, ezáltal többféle helyes írásmód is lehetséges. Például a *klónozott + kukorica + termesztő* bemenetre a következő két elemzés jön létre: az egyik elemzési fa először felépíti a *klónozott* és a *kukorica* szavakból a *klónozott kukorica* minőségjelzős szerkezetet, majd a különírt minőségjelzős szerkezet egészéhez kapcsolja a *termesztő* utótagot. Ilyenkor az ún. második mozgószabályt alkalmazza, és az eredetileg különírt szókapcsolatot alkalmilag egybeírja: *klónozottkukorica-termesztő*. A másik elemzési fa a szintén helyes, bár más jelentésű *klónozott kukoricatermesztő*, ahol az elemzési fa felépítése a másik irányból indul el. Az elemző először létrehozza a *kukoricatermesztő* jelöletlen tárgyas alárendelő összetételt, majd ehhez kapcsolja minőségjelzőként a *klónozott* szót.

A külön- és egybeírás területén sok olyan szabály létezik, amelyeket formálisan is meg tudunk fogalmazni, így automatikusan is végrehajthatók: az összes jelölt és jelöletlen alárendelői összetételre és szintagmára vonatkozó szabály (AkH. 104–128.), a szótagszámlálási (6 : 3-as) szabály (AkH. 138.), a mozgószabályok közül az első és a második (AkH. 139. a, b), az anyagnevek (AkH. 115.) és színnevek speciális szabályai

stb. Más területek viszont egyáltalán nem algoritmizálhatók, például a mellérendelő szószerkezetek (pl. *ment-ment*, *sürög-forog*), bár egy részük kivételszótárakkal megfelelően kezelhető.

3. Összefoglalás

Az MTA Nyelvtudományi Intézete által létrehozott *helyesiras.mta.hu* intelligens helyesíró portál lényegében válasz és egyben bizonyosság az eddig felmerült nyelvtechnológiai helyesírás-feldolgozás kérdéses pontjaira, a feldolgozásban rejlő lehetőségekre. A már létező és elérhető online helyesírási segédletek mellett a *helyesiras.mta.hu* valódi alternatívát jelent az automatikus és egyben intelligens helyesírási tanácsadásra. A kérdező interaktív bevonásával, precízen annotált szótárakkal, illetve formális nyelvtannal megvalósítható az a feladat, amelyet eddig nem sikerült megvalósítani: a magyar nyelvet lefedő helyesírási szolgáltató, amely azonnal pontos választ ad. A rendszer természetesen nem tökéletes – vannak olyan területei, amelyeken még nem képes az embert helyettesíteni (de valljuk be, a magyar helyesírással sokszor még az egyébként helyesen író emberek sem birkóznak meg egykönnyen). A *helyesiras.mta.hu* célközönségét elsősorban a helyesírási kérdésekre fogékony, néminemű alaptudással rendelkező érdeklődők jelentik, mint ahogy a helyesírási szabályzatot lapozgató, illetve helyesírásban eligazításra vágyó kérdezőknek is kell minimális helyesírási tudással rendelkezniük – másként hogyan merülne fel kérdésként például az, hogy a *muszály* szó helyesen van-e írva. A portálon található statikus *(A magyar helyesírás szabályai)* és dinamikus tartalmak (a helyesírást támogató alkalmazások) ízléses köntösben tálalva próbálnak meg minél szélesebb közönséget megszólítani.

A *helyesiras.mta.hu* portál az első bizonyítéka annak, hogy a magyar helyesírás nagy százalékban kezelhető nyelvtechnológiai alkalmazásokkal. A teljes körűen működő portál fejlesztését azonban még nem fejeztük be. A folyamatos karbantartás és a javítások mellett számos egyéb (helyesírási és nyelvhelyességi) tartalom bővítésén dolgozunk.

Jegyzetek

[1] A *helyesiras.mta.hu* használatáról, valamint az egyes modulok működési elveiről a http://helyesiras.mta.hu/helyesiras/default/howitworks oldal szolgál bővebb információkkal.
[2] http://hunspell.sourceforge.net

Irodalom

AkH. = Pomázi Gy. (szerk.) 2000. *A magyar helyesírás szabályai*. 11. kiadás, 12. (példaanyagában átdolgozott) lenyomat. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kis Á. 1999. Az akadémiai helyesírási szabályzat és a számítógép. *Magyar Nyelvőr* 123. évf. 2. szám. 149–168.

Laczkó K., Mártonfi A. 2004. *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó.

Ludányi Zs., Miháltz M., Hussami P. 2013. Különírás-egybeírás – automatikusan. Megjelenés alatt: *VI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia.*

Miháltz M., Hussami P., Ludányi Zs., Mittelholcz I., Nagy Á., Oravecz Cs., Pintér T., Takács D. 2012. Helyesírás.hu – Nyelvtechnológiai megoldások automatikus helyesírási tanácsadó

rendszerben. In: Tanács A., Vincze V. (szerk.) 2012. *MSZNY 2013. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia.* Szeged: JATEPress. 135–147.

Naszódi M. 1997. Nyelvhelyesség-ellenőrzés számítógéppel (Parciális szintaxis). In: *VII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. I. kötet. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola. 256–260.

Novák A., M. Pintér T. 2006. Milyen a még jobb Humor? In: Alexin Z., Csendes D. (szerk.) 2006. *MSZNY 2006. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. 60–69.

Pintér T., Oravecz Cs., Mártonfi A. 2009. Online helyesírási szótár és megvalósítási nehézségei. In: Tanács A., Szauter D., Vincze V. (szerk.) 2009. *MSZNY 2009. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia.* Szeged: JATEPress. 172–182.

Váradi T. 2000. Szótár, korpusz – Magyar nemzeti szövegtár. In: Gecső T. (szerk.) 2000. *Lexikális jelentés – aktuális jelentés.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 263–270.

Varasdi K., Rebrus P. 2003. *A helyesírás mint default öröklődési hálózat.* Elhangzott: *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI.* Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 2003. október 16–17.

Tatár Zoltán

A megakadásjelenségek vizsgálati lehetőségei a beszélőprofil-készítésben

Kulcsszavak: megakadásjelenség, spontán beszéd, beszédtervezés, beszédkivitelezés, beszélőprofil

1. Bevezetés

Beszélőprofil készítésére akkor van szükség, amikor egy hangfelvételen beszélő ismeretlen személyről szükséges bizonyos információkat megtudnunk. A profilkészítést két csoportra lehet osztani: beszélhetünk pszichológiai és szociológiai profilról. A pszichológiai profilkészítés során vizsgálhatjuk például azt, hogy a beszélő milyen mentális állapotban van, mennyire beszámítható, beváltja-e a fenyegetését stb. Ezekre a kérdésekre egyelőre az igazságügyi szakértők nem tudnak egyértelmű válaszokat adni. A szociológiai profil körébe sorolhatjuk például a beszélő iskolázottságát, életkorát, lakhelyét. Ezekre a kérdésekre a szakértői tapasztalat vagy az élettapasztalat alapján pontosabb választ lehet adni. Azonban sem a nyomozók, sem a szakértők nem rendelkeznek olyan módszertannal, amely segítségével egyértelműen behatárolhatók ezek a jellemzők. A leghatékonyabban egy ismeretlen beszélő életkora határozható meg, amelyet a szakértők hagyományosan percepciós úton végeznek, saját tapasztalataik alapján (Jessen 2007). Braun (1996) eredményei azt mutatják, hogy a szakértők életkor-behatárolásai csak kis mértékben pontosabbak a nem szakértőkhöz képest: a szakértők átlagosan 5,9 évet tévedtek, a fonetikailag képzetlen személyek pedig 6,5 évet. A hazai szakirodalom szerint a nem szakértők életkor-behatárolásának pontossága percepciós vizsgálatokban 60–70% körüli (Gocsál 1998, Gósy 2004). Jelenleg a beszélő életkorát csak 10–20 éves intervallumban tudjuk valószínűsíteni (Jessen 2007).

Ezek az arányok elegendőek egy hipotézis felállításához, azonban az igazságügyi szakértői véleményekben ennél több kell. A szakértői munkában mindig alapvető fontosságú volt a tudományos alapú módszertan (Garamvölgyi 1961), és ma már egyre inkább követelmény, hogy az igazságügyi hangtechnikai szakértői vélemények is – az ujjlenyomat- vagy a DNS-vizsgálatokhoz hasonlóan – kvázi-objektívek legyenek. Az életkor behatárolása azért nehéz feladat, mert nincs olyan biztos fonetikai paraméter, amely segítségével egyértelműen elkülöníthetők az életkori csoportok (Jessen 2007).

A percepciós vizsgálatok eredményeiből azonban azt is tudjuk, hogy egy huszonéves beszélőt a hangja alapján nagy valószínűséggel nem fognak 50 év felettiként azonosítani, ugyanis a hallásalapú életkor-behatárolások során a tévedések a legtöbb esetben szomszédos korcsoportok mentén történtek. Vagyis egy 30 év alatti személyt gondolhatunk 30–39 évesnek, esetleg még a 40–49 évesnek is, de ritkán fordulhat elő, hogy az 50–59 évesekhez soroljuk. Ugyanígy nem jellemző, hogy egy 50 év feletti beszélőt percepciós vizsgálattal a 20–29 évesekhez sorolnánk. Ezek alapján

valószínűsíthetjük, hogy az akusztikai-fonetikai jegyek összessége elegendő támpontot nyújt ahhoz, hogy ennek a két életkori csoportnak a beszélőit elkülönítsük egymástól, illetve egy ismeretlen beszélőről megállapítsuk, hogy biztosan nem tartozik az egyik vagy a másik korcsoportba. Ha objektíven ki tudunk zárni egy ismeretlen beszélőt egy életkori csoportból, akkor már egy lépéssel közelebb jutunk a konkrét életkor-behatároláshoz. Jelen kutatásban csupán néhány fonetikai sajátosság vizsgálatával teszünk erre kísérletet, de ezzel is hozzájárulhatunk az objektív módszertan kidolgozásához.

A fonetikai kutatások eredményei alapján ismerünk bizonyos életkori jellemzőket. Az életkor előrehaladtával a beszédtervezési és beszédkivitelezési folyamatok változásának következtében a diszharmóniás jelenségek is különbözőképpen fordulnak elő a spontán beszédben. Szignifikáns különbségek vannak a bizonytalansági megakadások előfordulási gyakoriságában a 9–12 éves gyermekek és a 22–45 éves felnőttek között (Menyhárt 2003). Bóna (2010) 20–32 éves nők beszédét hasonlította össze 70 év feletti nők beszédével, és arra az eredményre jutott, hogy az idősek beszédében a hezitálások időtartama szignifikánsan hosszabb, mint a fiatalokéban.

Ugyanakkor „nincsenek szabályok a diszharmónia feloldására; minden beszélő saját maga alakít ki a maga számára egy olyan eszközrendszert, amely bármikor aktiválható és alkalmazható a problémás esetekben" (Gósy 2003: 274), vagyis az egyéni sajátosságok is érvényesülnek.

A jelen kutatás célja: statisztikailag igazolni a két leggyakoribb megakadástípus bizonyos jellemzőinek az egyes beszélők és a korcsoportok közti különbségét. Menyhárt Krisztina (2003) eredményei alapján a két leggyakrabban előforduló megakadásjelenség a néma szünet és a hezitálás, amelyek együttesen az összes megakadásnak gyerekeknél 78%-át, felnőtteknél 77,6%-át, míg időseknél 78,9%-át teszik ki. Hipotézisem szerint a néma szünetek és a hezitálások gyakorisága és időtartama alapján egy beszélő besorolható a saját korcsoportjába, illetve kizárható a másik korcsoportból.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A vizsgálatokat a BEA (Gósy 2008) magyar beszélt nyelvi adatbázisból vett tíz 20–29 éves, illetve tíz 50–65 éves férfi adatközlő narratíváján végeztük el. Abban az esetben, amikor a beszédidő hosszabb volt, mint hat perc, csak az első hat percet vizsgáltuk. A felvételek hossza (a kísérleti személyek beszédszakaszainak és a köztük lévő szüneteknek az együttes hossza a felvételvezető szövege nélkül): 124–387 s. Ebbe az időbe nem számoltuk bele azokat a szüneteket, amelyek beszélőváltáskor jelentkeztek. Abban az esetben jelöltük a néma szünetet, ha legalább 100 ms időtartamú volt, a kombinált szünetet pedig akkor, amikor egy néma szünet mellett kitöltött szünet is volt. A hezitálások helyének és típusának vizsgálatakor megkülönböztettünk tapadó és néma szünettel kombinált szünetekben előforduló *öööö, mmm* hangsorokat.

Az adatközlők vizsgált szövegeit öt egyenlő időtartamú részre osztottuk, amely részeken kiszámoltuk a gyakorisági és időtartamadatokat. Ezek a részadatok adták meg a vizsgált paraméternek az adott személyre jellemző egyéni variabilitását, illetve ezeket az adatokat használtuk fel a statisztikai vizsgálatok során. A hanganyagok annotálásához és az adatok kiírásához a Praat 5.0 szoftvert (Boersma–Weenink 1998), a statisztikai számításokhoz az SPSS 13.0 programot használtuk. A csoportok között egytényezős

varianciaanalízist végeztünk 95%-os megfelelési szinten a néma szünetek és a hezitálások gyakorisági és időtartamadataival. A csoportok közti szignifikáns különbséget mutató sajátosságok felhasználásával egytényezős varianciaanalízist végeztünk 95%-os konfidenciaszinten úgy, hogy a kísérleti személyek mindegyikét összehasonlítottuk a saját életkori csoportjának többi tagjával, illetve a másik csoporttal. A fonetikai jegyek együttes hatását Multivariate elemzéssel vizsgáltuk. A táblázatokban és az ábrákon a kísérleti személyeket számokkal jelöltük, amelyek tartalmazzák az életkori csoport kódját (20 vagy 50) és a vizsgálati személy sorszámát 01–10-ig. Így például a 2003-as számú beszélő a 20–29 évesek közül a 03. számú kísérleti személy.

3. Eredmények

A korcsoportok között az egytényezős ANOVA statisztikai próbával szignifikáns különbséget mértünk 95%-os konfidenciaszinten a néma szünetek időtartamában [$F(1, 98) = 12{,}439$; $p = 0{,}001$] és a hezitálások gyakoriságában [$F(1, 98) = 10{,}360$ $p = 0{,}002$]. A néma szünetek gyakoriságában és a hezitálások időtartamában nem találtunk szignifikáns eltérést. A hezitálásokat tovább bontva mértünk *öööö* és *mmm* típusú kitöltött szüneteket, illetve ezeknek az előfordulási helyét is megnéztük. Elkülönítettünk tapadó kitöltött szünetet, amikor a hezitálás előtt és után is beszédszakasz van, illetve néma szünettel kombinált kitöltött szünetet, amit nem bontottunk további csoportokra a néma szünet hezitáláshoz viszonyított helyzete alapján (l. Horváth 2009). Így megtudtuk egyrészt, hogy az összes hezitálás gyakorisági különbségéért melyik típusú és helyzetű hezitálás a felelős, másrészt, hogy az időtartambeli hasonlóság minden típusú és helyzetű kitöltött szünet esetében fennáll-e. Az eredményeket az 1. táblázatban foglaltuk össze.

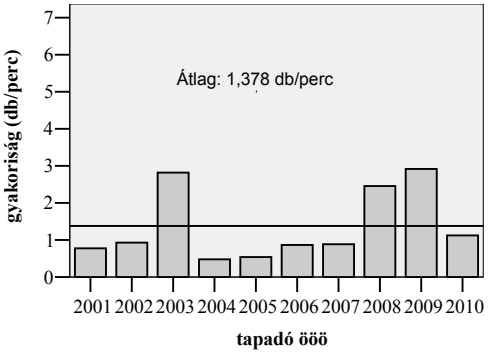
1. táblázat
A 20–29 és az 50–59 évesek közti egytényezős ANOVA eredmények 95%-os konfidenciaszinten

	Összes *öööö*	Tapadó *öööö*	Néma szünettel kombinált *öööö*	Összes *mmm*	Tapadó *mmm*	Néma szünettel kombinált *mmm*
20–50 gyakoriság	F(1, 98)= 18,906 p=0,001*	F(1, 98)= 28,89 p=0,001*	F(1, 98)= 3,684 p=0,058	F(1, 98)= 0,620 p=0,433	F(1, 98)= 2,399 p=0,125	F(1, 98)= 0,08 p=0,778
20–50 időtartam	F(1, 98)= 0,249 p=0,619	F(1, 98)= 12,643 p=0,001*	F(1, 98)= 0,104 p=0,748	F(1, 98)= 1,592 p=0,210	F(1, 98)= 0,574 p=0,450	F(1, 98)= 4,201 p=0,043*

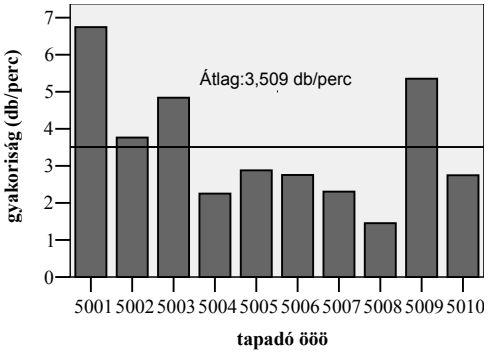
* szignifikáns különbség

A gyakorisági statisztikai adatok azt mutatják, hogy a *mmm* hezitálásban semmilyen helyzetben nincs különbség a csoportok között, viszont a tapadó *öööö* esetében szignifikáns különbség mutatkozik. Emiatt mérhettünk szignifikáns különbséget az összes *öööö* és az összes hezitálásban is a korcsoportok között. Az időtartam-vizsgálatoknál annak ellenére, hogy az összes hezitálást tekintve nem volt szignifikáns eltérés, a tapadó *öööö*-nél és a néma szünettel kombinált *mmm*-nél szignifikáns különbséget mértünk.

Ezek alapján egy beszélő valamely korcsoportból történő kizárásához a néma szünetek, a tapadó *öööö* és a néma szünettel kombinált *mmm* időtartamadatait, illetve a tapadó *öööö* gyakoriságát használtuk fel. Abban az esetben, amikor egy beszélőt hasonlítunk egy csoporthoz, a beszélők egyéni jellegzetességei nagymértékben befolyásolják a statisztikai eredményeket. Az 1. és 2. ábrán megfigyelhető, hogy a tapadó *öööö* hezitálás milyen gyakorisággal fordul elő az egyes kísérleti személyek beszédében. (Az ábrákon a vízszintes vonal a csoportátlagot mutatja.)



1. ábra
A tapadó *öööö* gyakorisága 20–29 éveseknél



2. ábra
A tapadó *öööö* gyakorisága 50–59 éveseknél

A csoportok közti szignifikáns különbség azonban nem mutatható ki minden egyes beszélő–csoport viszonyban. Mindkét korcsoportban megfigyelhetők olyan beszélők, akiknél a tapadó *öööö* gyakorisági adatai közelebb állnak a másik csoport átlagához, mint a saját csoportátlagukhoz. Ez a probléma minden fonetikai jegy vizsgálata esetében fennáll, és a statisztikai eredményekben is látható. Egytényezős varianciaanalízist végeztünk az egyes beszélők és a két csoport viszonyában 95%-os megfelelési szinten. Akkor értékeltük biztos besorolásnak az eredményt, ha a kísérleti személy nem mutatott szignifikáns különbséget a saját korcsoportjától, miközben szignifikáns különbség volt a másik csoporttól. Például a huszonévesek közül a 02-es számú beszélő a néma szünetek időtartama alapján biztosan kizárható az 50 év feletti csoportból, mert az eredményei a következők: 2002–20: $F(1, 12) = 1{,}496$ $p = 0{,}245$; 2002–50: $F(1, 13) = 7{,}457$ $p = 0{,}017$. A vizsgálatokat minden beszélő–csoport viszonyban elvégeztük. A 2. táblázatban összefoglaltuk korcsoportonként, majd az összes beszélőre vonatkoztatva, hogy a beszélők hány százalékánál kaptunk biztos besorolási eredményt.

2. táblázat
Azon beszélők aránya, akik biztosan besorolhatók a saját korcsoportjukba

Korcsoport	Néma szünet időtartam	Tapadó *öööö* időtartam	Néma szünettel kombinált *mmm* időtartam	Tapadó *öööö* gyakoriság
20	30%	30%	10%	70%
50	30%	50%	10%	50%
Összes beszélő	30%	40%	10%	60%

A legjobb eredményeket az *öööö* gyakorisági adatai alapján tudtuk elérni. A 2. táblázatban feltüntetett fonetikai jegyek együttes hatását Multivariate statisztikai próbával vizsgáltuk minden beszélő–korcsoport viszonyban. Ez alapján a beszélők biztos besorolási aránya: 35%. A Multivariate elemzéssel nem kaptunk jobb eredményt, hiszen ennek a hatékonysága összességében a négy paraméter átlaga. A statisztikai összehasonlítás során olyan esetek fordultak még elő, amikor a beszélő a) mind a két csoporttól szignifikánsan különbözött, b) egyik csoporttól sem különbözött szignifikánsan, illetve c) a saját csoportjától igen, de a másik csoporttól nem különbözött szignifikánsan. A harmadik esetben hibás besorolást kaptunk, de az első két esetben kapott eredmény alapján sem tudjuk egyértelműen kizárni a beszélőt valamelyik korcsoportból.

Megvizsgáltuk, hogy az egyes kísérleti személyek melyik korcsoporttól különböznek jobban az egytényezős varianciaanalízis F értékei alapján. Akkor értékeltük helyes besorolásnak az eredményeket, amikor a kísérleti személy saját korcsoportjával történő statisztikai próba F eredménye kisebb, mint a másik korcsoport viszonyában. Például a néma szünettel kombinált *mmm* időtartamadatainak F tesztje alapján az 50–65 évesek közül a 03. számú kísérleti személy jobban hasonlít az 50–65 évesek csoportjához, mint a 20–29 évesekéhez: 5003–20: $F(1, 13)=2{,}978$; 5003–50: $F(1, 12)=0{,}575$. A vizsgálatokat minden beszélő–csoport viszonyban elvégeztük. A 3. táblázatban jelöltük korcsoportonként, majd összesítve, hogy a beszélők hány százalékánál kaptunk helyes besorolási eredményt.

3. táblázat
Azon beszélők aránya, akik az F teszttel besorolhatók a saját korcsoportjukba

Korcsoport	Néma szünet időtartam	Tapadó *öööö* időtartam	Néma szünettel kombinált *mmm* időtartam	Tapadó *öööö* gyakoriság
20	80%	60%	70%	70%
50	70%	70%	60%	80%
Összes beszélő	75%	65%	65%	75%

A négy sajátosság együttes vizsgálatát Multivariate próbával végeztük el, amellyel összességében 65%-os helyes besorolást értünk el.

4. Következtetések

Egy paraméter alapján nem lehet egy beszélőnek az életkorát megállapítani, ezért több fonetikai sajátosság együttes hatását is vizsgáltunk. A paraméterek együttes statisztikai próbájával azonban összességében nem értünk el jobb eredményt, mint a fonetikai jegyek egyenkénti összehasonlításával. Egy ismeretlen beszélő valamelyik csoportba történő besorolása azért is ütközik nehézségekbe, mert az egyéni jellegzetességek nagymértékben eltérhetnek a beszélő személy saját korcsoportjára jellemző sajátosságoktól. Az egyéni jellegzetességek hatása csökkenthető a vizsgált paraméterek számának növelésével, ezért a jelen kutatásban vizsgált négy fonetikai jegy mellé továbbiak bevonását tervezzük.

Irodalom

Boersma, P., Weenink, D. 1998. *Praat: doing phonetics by computer (Version 5.0.1)*. http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html Utolsó hozzáférés 2013. október 6.

Bóna J. 2010 Bizonytalansági megakadások idősek és fiatalok spontán beszédében. *Beszédkutatás 2010.* 125–138.

Garamvölgyi V. (főszerk.) 1961. *Kriminalisztika.* Budapest: BM.

Gocsál Á. 1998. Életkorbecslés a beszélő hangja alapján. *Beszédkutatás '98.* 122–134.

Gósy M. 2003. A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr.* 127. 257–277.

Gósy M. 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya.* Budapest: Osiris Kiadó.

Gósy M. 2008. Magyar spontánbeszéd-adatbázis – BEA. *Beszédkutatás 2008.* 194–207.

Horváth V. 2009. *Funkció és kivitelezés a megakadásjelenségekben.* Doktori disszertáció. ELTE BTK.

Jessen, M. 2007. Speaker Classification in Forensic Phonetics and Acoustics. In: Müller, C. (ed.) 2007. *Speaker Classification I. Fundamentals, Features and Methods.* Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. 180–204.

Menyhárt K. 2003. A spontán beszéd megakadásjelenségei az életkor függvényében. In: Hunyadi L. (szerk.) 2003. *Kísérleti fonetika, laboratóriumi fonológia.* Debrecen: Debreceni Egyetem. 125–138.

T. Nagy László

Hatékony nyelvtanulás a közösségi hálózatok segítségével

Kulcsszavak: multimédia, e-learning, nyelvoktató program, hatékonyságnövelés, platformfüggetlenség

1. Web mindenhol

Ahogy a számítógép, majd az e-learning egyre nagyobb teret nyert az oktatásban, úgy az interneten történő nyelvtanulás is egyre nagyobb népszerűségnek örvend. Az interneten fellelhető számos online tartalom nyújtotta forrást tovább bővítették az úgynevezett web 2.0 által biztosított lehetőségek. Ezek közé tartoznak a fotó- és videómegosztó oldalak, az üzenetküldő alkalmazások, a webes naplók (blogok), a fórumok, valamint a web 2.0 talán legkomplexebb megnyilvánulásai, a közösségi hálózatok.

Azonban a közösségi tartalmak nyújtotta előnyökkel és hátrányokkal nem mindig vagyunk tisztában. Különösen fontos ezek ismerete, ha az oktatásban vagy a tanulásban szeretnénk használni ezen lehetőségeket. Dolgozatomban azt szeretném keretbe foglalni, hogy a közösségi hálózatok által nyújtott médialehetőségek milyen formában jelentek meg és használhatók fel a nyelvtanulásban, a nyelvtanulás segítésében.

2. A web 2.0 és a közösségi hálózatok

A web 2.0 egy olyan platformként értelmezendő, ahol a hálózati kommunikáció értelme és lényege a tartalmak (adatok) folyamatos cseréje. Ezen adatcsere fölötti kontrollt azonban a felhasználók gyakorolják. Míg a korábbiakban a tartalmakat az aktuális oldal üzemeltetője biztosította, és a felhasználók inkább passzív, mint aktív résztvevők voltak, addig a web 2.0 világában az üzemeltető inkább csak a keretrendszert biztosítja. Az oldalt a felhasználók töltik meg tartalmakkal és saját jelenlétükkel (Szakadát 2007). A web 2.0-hoz kötött legfontosabb fogalmak tehát a tartalommegosztás, azaz az információ elérhetővé tétele vagy ajánlása a másik számára, valamint a felhasználók egymás közötti kommunikációja.

Egyszerűen fogalmazva, közösséginek nevezhetünk egy hálózatot, ha a felhasználói interakcióra képesek egymással (Kiss–Sipos 2011). Ez azonban egy igen tág meghatározás, melybe a fórumoktól kezdve a blogokon át, a ma klasszikusnak nevezett közösségi oldalak halmazát értjük bele. A közösségi oldalak alapja az a médiafelület, amelyen megjelennek, legnépszerűbb formái pedig a közösségi ismeretségi oldalak (Ferencz 2011).

A következőkben azokat a legismertebb közösségi oldalfajtákat ismertetem röviden, melyek a nyelvtanulással legkönnyebben kapcsolatba hozhatók. Természetesen minden célnyelvi oldaltípus felhasználható valamilyen formában a tanult nyelvvel

összefüggésben, azonban ezen dolgozat keretein belül nem célom az összes lehetőség bemutatása. Az 1. ábrán a legismertebb közösségi hálózatokat láthatjuk.



1. ábra
A legismertebb közösségi hálózatok

2.1. Chat

A chat a nyelvtanulásban már korai szakaszokban alkalmazható gyakorlási lehetőség. Előnyei az azonnali visszacsatolás, az egyszerű nyelvezet. Hasonlít az élőbeszédhez, de mégis lehetőséget ad a közlendő átgondolására és javítására az elküldés előtt. Chat segítségével olyanok is gyakorolhatják a kommunikációt idegen nyelven, akik még nem mernek az élőbeszédre vállalkozni. Hátrányai között említeném a szlenges megnyilvánulásokat, a sok rövidítést és a közlendők túlzott egyszerűsítését (Kiss–Sipos 2011).

2.2. Üzenetküldő alkalmazások

Az azonnali üzenetküldő alkalmazások *(instant messenger)* abban különböznek a zömmel webes felületen elérhető chattől, hogy saját telepített keretprogram használatával, elsősorban ismerősök használják egymás közötti, élő kommunikációra. A kommunikáció módja és formája gyakorlatilag megegyezik a chatnél leírtakkal, a nyelvtanulásban való alkalmazhatósága úgyszintén.

A nem azonnali üzenetküldő alkalmazás, az e-mail típusú levelezés némileg kakukktojás ebben a kontextusban, mert jóval a web 2.0 megjelenése előtt is létezett, de mivel ma is élő eszköz, és megjelenik a közösségi rendszerekben, említést érdemel. Nyelvtanulásban felhasználható, úgymint hagyományos levelezés, közösségi levelezési lista, vagy a tanuló és tanár közötti kommunikációban, feladatok levélben küldésével; a kérdések, megoldások beküldésében.

2.3. Fórum

A fórumok olyan közösségi oldalak, melyeknek a célja bizonyos témák megvitatása azonos érdeklődésű emberek között, tudás- és tapasztalatcsere által. A fórumok célja bizonyos kérdésekre a válasz megtalálása a közösség tagjainak segítségével. Nyelvtanulásban az erre szakosodott fórumok igen hasznosak. Elsősorban nem konkrét nyelvtani kérdések megfogalmazása a cél, hanem a tanulást segítő eszközök, módszerek, lehetőségek témájában lehet feltenni kérdéseket.

2.4. Blog

A blog olyan, interneten elérhető webes megnyilvánulás, ami periodikusan újabb bejegyzésekkel bővül (*Blog* szócikk a Wikipédiában). A fórumtól a blog leginkább abban különbözik, hogy amíg ott egyszerűbb kérdésekre keresünk direkt válaszokat, addig a blogban a szerző által leírt tartalomból szerzünk információt elsősorban, és csak másodsorban véleményezünk vagy kérdezünk (Bódi 2010). Egy idegen nyelv elsajátításának folyamatában, szinte minden fázisban, érdekes információkat nyerhetünk a témára szakosodott blogok és bejegyzéseik olvasásával. Mivel a blogszövegek nem hivatalos publikációk, a tartalmak egyszerűbbek, olvasmányosabbak.

2.5. Kép- és videómegosztó oldalak

Természetesen alapvetően nem oktatási célzattal jöttek létre ezek az oldalak sem, de mint a többi webes lehetőségnél, a felhasználók előbb-utóbb itt is megtalálhatják a hasznosítás lehetőségét a tanulásban. Hosszabb-rövidebb oktatófilmek, magyarázatok, instrukciók tölthetők fel és oszthatók meg. Az egyszerű keresési lehetőségek révén hamar rábukkanhatunk a számunkra hasznos, nyelvtanulással kapcsolatos tartalmakra.

2.6. Közösségi szógyűjtemények

A közösség által épített szó- vagy szótárgyűjteményeknél két eltérő megközelítést fontos megkülönböztetni. Az egyik szerint a definíciókat egy szakmai közösség állítja össze, a közösség többi (nem szakmai) tagja kommentek formájában tehet megjegyzéseket és kiegészítéseket. A másik felfogás szerint a közösség minden tagja részt vehet a definiálásban.

2.7. Nyelvcsereközösségek

A legnépszerűbb ismeretségi oldalak analógiájára született egy speciális közösségi oldalfajta, melynek célja a nyelvtanulás segítése a közösség által. Ha tehát a közösségben rejlő tudást, kommunikációs kompetenciát célirányosan és tudatosan szeretnénk használni, regisztrálhatunk egy erre szakosodott weblapra. Ezeket a webkettes helyeket hívják *nyelvcsereközösségek*nek.

Az egymás segítése a nyelvtanulásban azon az elven nyugszik, hogy legalább egy nyelven, az anyanyelvén mindenki vélhetően magas kommunikációs szinten van. Ezek a felhasználók (natívok) segítik azokat, akik az ő anyanyelvükön szeretnének fejlődni. Szerencsés esetben a támogatás kétirányú, azaz a tanuló olyan partnert választ önmaga fejlesztésére, aki viszont az ő nyelvét szeretné elsajátítani. Mivel a közösségi hálózatok

alapvető tulajdonsága az, hogy az egyes felhasználók több felhasználóval is kapcsolatban állnak (ismerősök, barátok), ezért a nyelvi támogatás több oldalról is létrejöhet. Ami nagymértékű változatosságot, visszacsatolást és persze redundanciát biztosít.

Az egymás támogatása mint célkitűzés tartalmilag többféle média felhasználásával valósulhat meg. Hagyományos tananyagok online multimédiás (szöveges, képi stb.) verzióival vagy élő kommunikációval, amely lehet írásos, hang- vagy akár videókapcsolatra épülő.

3. A web 2.0 használatának előnyei, hátrányai a nyelvtanulásban

A webkettő – már taglalt – szerveződéséből adódóan, a közösségi online tartalmak nem minden esetben teljesen megbízhatóak. Ezeket a tartalmakat nem (csak) szakterületi specialisták készítik, hanem zömmel olyan jószándékú emberek, akiknek fontos, hogy a tudásukat, ismereteiket, képességeiket megosszák másokkal. Ezért a tartalmak felhasználásánál ajánlott az egészséges bizalmatlanság, óvatosság. A webkettő másik, szintén önmagából adódó sajátossága az, hogy a különböző tartalmak sosem jutnak el a végleges állapotba. Az állandó bétaállapot természetessé válik (Szakadát 2007). Ez a „viselkedésmód" azonban legalább annyira jelent előnyt, mint amennyire hátrányt. Egy webkettes tartalom képes az újdonságok lekövetésére, hiszen együtt él a környezetével, a közösség tagjaival.

A számunkra hasznos előnyök felsorolása már nagyobb feladat, hiszen szerencsére sokkal több ilyen tulajdonságot fedezhetünk fel. Az internet-technológiával foglalkozó comScore cég által készített 2011-es felmérésből (comScore 2011), amely a közösségi hálózatok világának legaktuálisabb tudnivalóit foglalja össze, szeretnék néhány pontot kiemelni, melyek számunkra is érdekesek az online nyelvtanulás vizsgálatakor.

A vizsgálatból kiderül, hogy világszerte a legnépszerűbb online tevékenység a közösségi hálózatok használata. Számunkra ez azt jelenti, hogy az előzőekben már tárgyalt nyelvcsereközösségekben eltöltött idő és felhasználószám is növekszik, ez örvendetes jelenség, hiszen több lehetőségünk van arra, hogy a nekünk megfelelő (nyelvcsere)partnereket világszerte megtaláljuk. A vizsgálatból az is kiderül, hogy a közösségi hálózatokban mivel mindenki egyenlő partner, egyenlő eséllyel vehet részt a közösségben, függetlenül földrajzi és szociális helyzetétől. Másik fontos megfigyelés, hogy a közösségi hálózatokban rejlő erő képes bevonzani olyan korcsoportokat is (például az 55 év felettiek), amelyeket eddig nem érintett meg a számítógépek világa.

A kutatás eredményét olvasva egy elsőre negatívnak tűnő megállapítással is találkozhatunk, miszerint a mobil eszközök táplálják a közösségi függőséget. Ez bizonyos esetekben egyenesen károsnak tűnhet, abban az esetben viszont, ha egy utazás, pihenő vagy várakozás alatt szeretnénk nyelvet gyakorolni, a mobil hozzáférés rögtön előnyössé válik, azáltal hogy a holtidőket tanulásra fordíthatjuk.

Láthatjuk, hogy az előnyök és hátrányok megítélése nem teljesen egyértelmű, valamint sok esetben nézőpont kérdése. Az alábbi csoportosításban ezért megpróbálok néhány fontosabb tulajdonságot a két pólus között elhelyezni.

Hátrányos tulajdonságok:

- A tartalmak nem minden esetben megbízhatóak
- A megítélés nézőpont kérdése (metszet)

– A tartalmak állandó bétaállapota
– Az állandó elérhetőség függőséget is okozhat

Előnyös tulajdonságok:

– Időben, térben bárhol, mindenki számára elérhető tartalmak
– Nagy mennyiségű, jól szűrhető és kereshető tudáshalmaz
– Nagyfokú egyénre szabhatóság
– Az ember-ember kommunikáció lehetősége többféle média segítségével adott

4. Nyelvtanulást segítő webkettes lehetőségek a gyakorlatban

Sokáig hiányzott a számítógéppel támogatott nyelvtanulást segítő eszközök közül az élő kommunikáció lehetőségének használata. A webkettő elterjedésével, a közösségi hálózatok kialakulásával egyidőben már kézenfekvő lehetőségnek tűnt a közösségben rejlő lingvisztikai potenciál kiaknázása. A következőkben továbblépve néhány konkrét formai megjelenést szeretnék bemutatni.

4.1. Livemocha, Busuu, Italki

A világ legnagyobb online nyelvtanulói közösségei megjelenésükben leginkább a közösségi ismertségi hálózatokra hasonlítanak. Indulásuk óta a felhasználók száma folyamatosan növekszik. A felületeken elérhetőek komplett kurzusok, gyakorlásra szánt anyagok, jelentkezhetünk oktatónak, kereshetünk nyelvcseretársat, chatelhetünk, segíthetünk másoknak a szöveges vagy rögzített szóbeli feladatainak a korrekciójában. A kölcsönös nyelvórák a nyelvcsere elvén alapulnak és ez okból természetesen ingyenesek. Fő jellemzőjük, hogy az élő kommunikációra a megfelelő nyelvcserepartner megtalálásának segítésével koncentrálnak.

4.2. Lang8

Egy japán diák által 2006-ban indított nyelvcsereközösség, melynek célja elsődlegesen az írásbeli készség javítása, felépítésében is erre koncentrál. A felhasználók az írásaikat célnyelven teszik közzé, ezeket a közösség anyanyelvi tagjai fogják kijavítani.

4.3. LingQ

Olyan közösségi webhely, amelynek erőssége egy komoly publikus szöveg- és hanggyűjtemény. A tananyagok egy könyvtárba vannak rendezve, ahol nagyon részletesen szűrhetünk a minket érdeklő tartalmakra: leckékre, kurzusokra, lejátszási listákra, valamint a tananyag szintjére, az új szavak arányára, a hanganyag hosszára, kategóriájára, típusára, sőt még a kiejtés akcentusára is.

4.4. Phrasebase

A *Phrasebase* nyelvcsere-közösségi hely, amelynek specialitása egymás segítése a szavak és kifejezések memorizálásában. Van lehetőség saját kifejezés- és szógyűjtemény létrehozására. A memorizálást képek, a kiejtést hanganyagok segítik.

4.5. Tatoeba

A *Tatoeba* egy közösség által épített nagyméretű példamondat-adatbázis. A példamondatok több nyelvre vannak lefordítva, van, ahol a mondat kiejtése is elérhető. Akár konkrét szavakra is kereshetünk, a találatok a keresett szót tartalmazó mondatokat jelenítik meg.

4.6. Rhinospike

Hogyan hangzik egy kifejezés, mondat vagy szó idegen nyelven? Ebben segít a *Rhinospike* közössége. Írjuk be a kérések közé, és hamarosan egy anyanyelvű tag fogja rögzíteni hangfájlba (Öt év, öt nyelv. 2011). Kíváncsiak vagyunk egy idegen nyelvű beszéd pontos szövegére? Töltsük fel a hangzó fájlt vagy elérhetőségét, és rövidesen megkapjuk a szöveges változatot.

4.7. Wordreference, Wordnik

A *Wordreference* az egyik legnépszerűbb online szó(tár)gyűjtemény, mely 1999 óta létezik. Kétnyelvű és bizonyos nyelveknél egynyelvű változatban is elérhető. Van saját fóruma, melynek anyanyelvi közössége igen segítőkész.

A *Wordnik* egyszerűbben használható, a szavakat példamondatokban is megmutató közösségi szógyűjtemény angol nyelven. A felhasználók a definiálásban nem vehetnek részt, a szócikkeket az oldalt üzemeltető szakmai szerkesztőség állítja össze.

5. Összegzés

A multimédia és a közösségi hálózatok észrevétlenül – s egyre jobban – a mindennapi életünk részévé válnak. Az internet az elmúlt 6-8 évben kezdett egyre jobban a közösségi megoldások irányába tolódni, s úgy tűnik, ez a folyamat napjainkban egyre csak gyorsul. Már beszélünk az új webről, ami a szemantikus internet kora lesz, a web 3.0 (Hendler 2009). Ennek ellenére úgy érzem, a nyelvtanulásban és a nyelvoktatásban nincs kihasználva a webkettőben rejlő lehetőségek töredéke sem (T. Nagy 2012).

A közösségi nyelvtanulás internet kínálta lehetőségei közül próbáltam néhány implementációt megvizsgálni és bemutatni, az elméleti alapoktól kiindulva, egészen a gyakorlati megvalósulásokig. Olyanokat, amelyek a sok-sok megjelenés közül valamiért érdekesek vagy népszerűek. Úgy gondolom, a szabályozott oktatás keretei mellett igen eredményes és hatékony segítséget találhatunk mind a tanulás megkönnyítésében, mind a gyakorlás terén, ha használjuk a közösségi hálózatok nyújtotta előnyöket.

Kitekintésként még egyszer szeretném kiemelni, hogy a nyelvtanulásban igen hatékony gyakorlási lehetőség az ember-ember kommunikációra épülő, többféle médián keresztül létrejövő támogatás, amely mobileszközeink révén könnyen elérhető, valamint gyors keresési és szűrési módozatokat tesz lehetővé. Tudjuk, hogy a nyelvtanulás nehéz és hosszú folyamat, de úgy gondolom, ennyire könnyű és szórakoztató sosem volt. Hogy mennyire leszünk sikeresek benne? A lehetőségek adottak, a hatékony nyelvtanulás egyre inkább rajtunk múlik.

Irodalom

Blog szócikk. Wikipédia, http://bit.ly/cEJirK Letöltve: 2013.09.12.

Bódi Z. 2010. A blogok nyelvészeti aspektusai. *e-nyelv.hu magazin*. http://bit.ly/18UHpK9 Letöltve: 2013.09.12.

Comscore, 2011. *It's a Social World: Top 10 Need-to-Knows About Social Networking and Where It's Headed*. http://bit.ly/THm9zN Letöltve: 2013.09.12.

Ferencz B., Rétfalvi Gy. 2011. Közösségi hálózatok és médiadisztribúció. *Médiakutató*. http://bit.ly/YSgXNe Letöltve: 2013.09.12.

Hendler, J. 2009. Web 3.0 Emerging. *Computer* 42. évf. 1. szám. 111–113.

Kiss J., Sipos E. 2011. *Közösségi hálózatok és hatásuk a társadalomra*. Kutatási és Fejlesztési Központ. http://bit.ly/WnNhbD Letöltve: 2013.09.12.

Öt év, öt nyelv, 2011. Nyelvtanulási segédletek. Webes blog. Letöltve: 2013.09.12. http://bit.ly/PBWDub

Szakadát I. 2007. *Egyben az egész*. Budapest: Typotex kiadó.

T. Nagy, L., Stóka, Á. 2012. Efficient language teaching software in a multimedia context. *Teaching Mathematics and Computer Science* 10. évf. 2. szám. 361–374.

VERMES ALBERT

Szövegfeldolgozó szoftverek a szakfordítás oktatásában

Kulcsszavak: fordításoktatás, szakfordítás, szövegfeldolgozó szoftverek, fordítási minőség, minőség-ellenőrzés

1. Bevezetés

A korszerű számítógépes fordítástámogató eszközök, például a terminológiakezelő rendszerek, a fordítómemóriák vagy az integrált fordítási környezetek, jelentős mértékben növelhetik a fordítási munka hatékonyságát, miközben a fordítási minőség javításához is hozzájárulhatnak. Ezek az eszközök azonban még mindig elég drágák, így nem valószínű, hogy a fordítást mellékállásban vagy csak alkalmanként űzők közül sokan beruháznának rájuk. Következésképpen az idegennyelv-szakos diákok oktatásában, akik közül sokan feltehetőleg csak alkalmi fordítási feladatokat fognak ellátni munkájuk során, ezen eszközök használatának bemutatása, bár hasznos lehet, mindenképpen kiegészítendő egyéb, könnyebben hozzáférhető eszközökkel. Szerencsére manapság számos olyan ingyenes szövegfeldolgozó szoftver is elérhető, amelyek felhasználhatók a fordítási munka hatékonyságának és minőségének javítására. E tanulmány egy olyan ingyenes szövegfeldolgozó eszközökkel támogatott fordítási munkafolyamatot vázol fel, amelyet felhasználhatunk az idegennyelv-szakos programok szakfordítási kurzusainak oktatásában. Célom annak bemutatása, hogy az itt vázolt módszer alkalmazása két értelemben is előnyös: egyrészt megkönnyíti a fordítást oktató tanár számára a fordítási minőség egyes tényezőire vonatkozó tudatosság kialakítását a hallgatókban, másrészt egy hatékony és a minőségbiztosítási szempontok szem előtt tartását elősegítő munkaszervezési módszert ad a leendő nyelvi szakember kezébe.

2. A fordítási minőség tényezői

Az ISO 8402 szabvány alapján a **fordítási minőség** úgy határozható meg, mint azon tényezők összessége, melyek befolyással vannak arra, hogy a célnyelvi (CNy) szöveg meg tud-e felelni bizonyos kimondott, illetve kimondatlan elvárásoknak. Ahogyan Mossop (2001: 6) rámutat, ez azt jelenti, hogy a fordított szöveg minősége mindig a fordítással szemben támasztott elvárások függvénye. A fordítási minőség egyik tényezője az **adekvátság**: a fordításnak a célnyelvi kommunikációs helyzetben való megfelelősége. A fenti definíció azt is jelenti, hogy nemcsak a kliens által expliciten megfogalmazott elvárásokra, de a fordítási feladat jellegéből implicit módon következő elvárásokra is tekintettel kell lenni. A fordításban a legfontosabb ilyen implicit elvárás a **pontosság**, ami azt jelenti, hogy a célnyelvi szöveg tartalmilag és formailag egyenértékű a forrásszöveggel.

A tartalmi azonosság kifejezésére az *ekvivalencia* kifejezést szokás használni. A tartalmi pontosság azonban azon is múlik, hogy a célszöveg (CSz) megőrzi-e a

forrásszöveg (FSz) által közvetített összes információt. Ezt az elvárást a tartalmi **teljesség** követelményének nevezhetjük. Harmadsorban a pontosság azt is jelenti, hogy a fordítás megőrzi az eredeti szöveg **konzisztenciá**ját három szinten: a terminológia, a regiszter és a stílus szintjén. A konzisztencia nem csupán egy szöveg belső jellemzője, tekinthetjük külső jellemzőként is, mely a szöveget más, hasonló szövegekkel összeköti (Kis és Mohácsi-Gorove 2008: 73).

A formai pontosság két dolgot jelent. Az egyik az, hogy a fordítás pontosan úgy tagolódik szakaszokra, bekezdésekre és gyakran (bár nem feltétlenül) még mondatokra is, ahogyan az eredeti szöveg. Ezt nevezhetjük a **tagolás megfelelősége** követelménynek. A másik követelmény az, hogy a fordítás **tipográfiai azonosság**ot mutasson az eredeti szöveggel.

A célnyelvvel kapcsolatosan a pontosság megint csak két dolgot jelent. Az első az a követelmény, hogy a fordítás nyelvtanilag helyes legyen, a második pedig az, hogy olvashatóság szempontjából ne lehessen megkülönböztetni egy eredeti CNy-i szövegtől. Ezeket az elvárásokat a **nyelvi helyesség** és az **olvashatóság** követelményének nevezhetjük. Az olvashatóság persze egy elég homályos fogalom, de általában mondhatjuk, hogy azon múlik, a szöveg értelmezése mennyi időt és mentális erőfeszítést igényel az olvasótól.

3. A minőségbiztosítás módszere

A minőségbiztosítási folyamat hatékonyabbá tehető néhány egyszerű szövegfeldolgozó szoftver segítségével az alábbi lépésekben.

Fordítás előtt:

- Kulcsszavak keresése a szöveg tartalmának és témájának gyors áttekintéséhez
- Szakterminusok és a szövegre jellemző ismétlődő kifejezések keresése a FSz-ben
- Kétnyelvű terminus- és kifejezéslista készítése
- Előfordítás

Fordítás után:

- Szavak számának ellenőrzése a FSz-ben és a CSz-ben
- Bekezdések számának ellenőrzése a FSz-ben és a CSz-ben
- A CSz részletes összevetése az eredetivel
- Helyesírási és nyelvtani ellenőrzés

4. Szoftveres eszközök és a példaszöveg

Mindössze négy szoftvert használunk a folyamatban: a *Microsoft Word* szövegszerkesztőt, a *Microsoft Excel* táblázatkezelőt a terminus- és kifejezéslista készítéséhez, a Laurence Anthony által írt *AntConc* nevű ingyenes konkordancia programot (www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html) és az *ApSIC Xbench* nevű ingyenes referenciaeszközt a terminus- és kifejezéslista kezelésére a fordítás során (www.apsic.com/en/downloads.aspx).

Ezek az eszközök Melby háromszintű osztályozásában (1982, idézi Austermühl 2001: 9) a legalsó szinthez tartoznak, a konverziós és telekommunikációs szoftverek társaságában. A második szinten az automatikus szövegelemző, szótárazó és kétnyelvű szöveg-visszakereső programok, a harmadik szinten az automatikus fordító rendszerek találhatók.

Az alábbiakban e szoftverek használatát az Európai Bizottság *EU research and innovation funding: Commission consults on radical changes to create more growth and jobs* című sajtóközleményének segítségével szemléltetem, melyet 2011. április 18-án töltöttem le a http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/138 oldalról. A szöveg hivatalos magyar nyelvű verziója elérhető a következő címen: http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/138&format= HTML&aged=0&language=HU&guiLanguage=en

5. Kulcsszavak

Az *AntConc* Word List (szólista) funkciója segítségével kilistázhatjuk a FSz összes szóalakját (szótípus) a hozzájuk tartozó gyakorisági információval együtt (tokenek száma). Ennek célja a szöveg kulcsszavainak azonosítása. A mi céljaink szempontjából egy **kulcsszó** olyan szövegelem, mely a szövegben előforduló más szóalakokkal összehasonlítva kimagasló gyakorisággal fordul elő a szövegben. A funkciószavakat (névelőket, prepozíciókat stb.) természetesen nem vesszük figyelembe. (Az *AntConc* lehetővé teszi az ilyen szavak kiszűrését egy előzetesen létrehozott stoplista segítségével.) Az 1. táblázat a funkciószavak törlése utáni eredmény egy részét szemlélteti, amiből azonnal látszik, hogy a szöveg témája az innováció és a kutatásfinanszírozás az Európai Unióban.

1. táblázat
Kulcsszavak a szövegben

Rank	Frequency	Word
6	21	innovation
8	16	research
9	14	eu
10	13	funding
11	11	framework
15	9	commission

6. Konkordanciák

A következő lépésben meg lehet vizsgálni a leggyakoribb kulcsszavak konkordanciáit. Egy **konkordancia** az adott szóalak tokenjeinek listája, ahol a tokenek a felhasználó által meghatározott méretű kontextusban jelennek meg. A konkordanciasorok tanulmányozásával megtudhatjuk, hogy a kulcsszavak mely más szavakkal együtt jelennek meg a szövegben. Az 1. ábrán látható az *innovation* szó konkordancialistája.

Ebből kiderül, mely szavak társaságában jelenik meg az *innovation* ebben az adott szövegben. Az *AntConc* lehetővé teszi a konkordancialista rendezését a kulcsszótól

balra vagy jobbra álló n-edik elem szerint, ami megkönnyíti a kollokációs sémák azonosítását.

Hit	KWIC	File
1	y 9, 2011 EU research and innovation funding: Commission consu	IP-11-138_EN.txt
2	vements to EU research and innovation funding to make participat	IP-11-138_EN.txt
3	), the Competitiveness and Innovation Framework Programme (CIP)	IP-11-138_EN.txt
4	the European Institute of Innovation and Technology (EIT). This	IP-11-138_EN.txt
5	truments, along the whole "innovation chain" starting from basic	IP-11-138_EN.txt
6	pporting non-technological innovation, for example in design and	IP-11-138_EN.txt
7	ibution of EU research and innovation funding to the Innovation	IP-11-138_EN.txt
8	innovation funding to the Innovation Union and the Europe 2020	IP-11-138_EN.txt
9	missioner for Research and Innovation Máire Geoghegan-Quinn said	IP-11-138_EN.txt
10	EU invests in research and innovation. We want EU funding to rea	IP-11-138_EN.txt
11	nsibility for research and innovation, Vice-Presidents Kallas, H	IP-11-138_EN.txt
12	access to EU research and innovation funding In its Green Pap	IP-11-138_EN.txt
13	truments covering the full innovation chain, including basic res	IP-11-138_EN.txt
14	nd industry and firm-level innovation. Flexibility will be promo	IP-11-138_EN.txt
15	success of EU research and innovation funding. The Commission	IP-11-138_EN.txt
16	nd the Competitiveness and Innovation Framework Programme. The C	IP-11-138_EN.txt
17	proposal for research and innovation spending under the future	IP-11-138_EN.txt
18	) The Competitiveness and Innovation Framework Programme has a	IP-11-138_EN.txt
19	The European Institute of Innovation and Technology (EIT) is an	IP-11-138_EN.txt
20	stimulating world-leading innovation, through the pioneering co	IP-11-138_EN.txt
21	concept of Knowledge and Innovation Communities. The EIT recei	IP-11-138_EN.txt

1. ábra
Az *innovation* szóalak konkordancialistája

A 2. ábrán a konkordancialistának a kulcsszótól kettővel balra található elem szerinti rendezése látható. Ezzel lehetővé vált a szöveg néhány kulcskifejezésének azonosítása. Azonban ha a szövegben található összes kulcsterminust és ismétlődő kifejezést keressük, erre a legjobb megoldás a program N-gram funkciójának használata.

Hit	KWIC	File
1	), the Competitiveness and Innovation Framework Programme (CIP)	IP-11-138_EN.txt
2	nd the Competitiveness and Innovation Framework Programme. The (	IP-11-138_EN.txt
3	) The Competitiveness and Innovation Framework Programme has a	IP-11-138_EN.txt
4	nd industry and firm-level innovation. Flexibility will be promo	IP-11-138_EN.txt
5	the European Institute of Innovation and Technology (EIT). This	IP-11-138_EN.txt
6	The European Institute of Innovation and Technology (EIT) is ar	IP-11-138_EN.txt
7	concept of Knowledge and Innovation Communities. The EIT rece:	IP-11-138_EN.txt
8	pporting non-technological innovation, for example in design an	IP-11-138_EN.txt
9	y 9, 2011 EU research and innovation funding: Commission consu	IP-11-138_EN.txt
10	vements to EU research and innovation funding to make participat	IP-11-138_EN.txt
11	ibution of EU research and innovation funding to the Innovation	IP-11-138_EN.txt
12	missioner for Research and Innovation Máire Geoghegan-Quinn sai	IP-11-138_EN.txt
13	EU invests in research and innovation. We want EU funding to re	IP-11-138_EN.txt
14	nsibility for research and innovation, Vice-Presidents Kallas, I	IP-11-138_EN.txt
15	access to EU research and innovation funding In its Green Pap	IP-11-138_EN.txt
16	success of EU research and innovation funding. The Commission	IP-11-138_EN.txt
17	proposal for research and innovation spending under the future	IP-11-138_EN.txt
18	truments, along the whole "innovation chain" starting from basi	IP-11-138_EN.txt
19	truments covering the full innovation chain, including basic re:	IP-11-138_EN.txt
20	innovation funding to the Innovation Union and the Europe 2020	IP-11-138_EN.txt
21	stimulating world-leading innovation, through the pioneering c	IP-11-138_EN.txt

2. ábra
Konkordancia rendezése a kulcsszótól kettővel balra található elem szerint

7. N-gramok

Egy **n-gram** a szöveg n egymást követő szavának lánca. Az n-gramok keresésének két célja van. Az első az, hogy megtaláljuk a szakterminusokat, a második pedig a szövegben gyakran ismétlődő kifejezések azonosítása, melyek a szövegkohézió fontos elemei. Ezt úgy érjük el, hogy megkeressük a szövegben található maximális n-gramokat. Ahogyan a 3. ábrán látható, a *European Institute of Innovation* kifejezés például nem maximális n-gram, mert része a *European Institute of Innovation and Technology* kifejezésnek.

Rank	Freq	N-gram
132	2	current Framework
133	2	current Framework Programme
134	2	current Framework Programme for
135	2	current Framework Programme for Research
136	2	current Framework Programme for Research FP
137	2	efficiency
138	2	energy
139	2	EU funding to
140	2	EU research and innovation funding to
141	2	EUR billion
142	2	Europe
143	2	European Institute
144	2	European Institute of
145	2	European Institute of Innovation
146	2	European Institute of Innovation and
147	2	European Institute of Innovation and Technology
148	2	far
149	2	financial
150	2	food
151	2	food security
152	2	for research
153	2	for research and

3. ábra
N-gramok

Az *AntConc* programban megadhatjuk az általunk keresett n-gramok minimális és maximális méretét, és meghatározhatjuk, hogy minimum milyen gyakoriságú n-gramokat keresünk. Minthogy egy terminus egyetlen szóból is állhat, ha biztosan minden terminust meg akarunk találni a szövegben, a minimális gyakoriságot 1-re kell állítanunk.

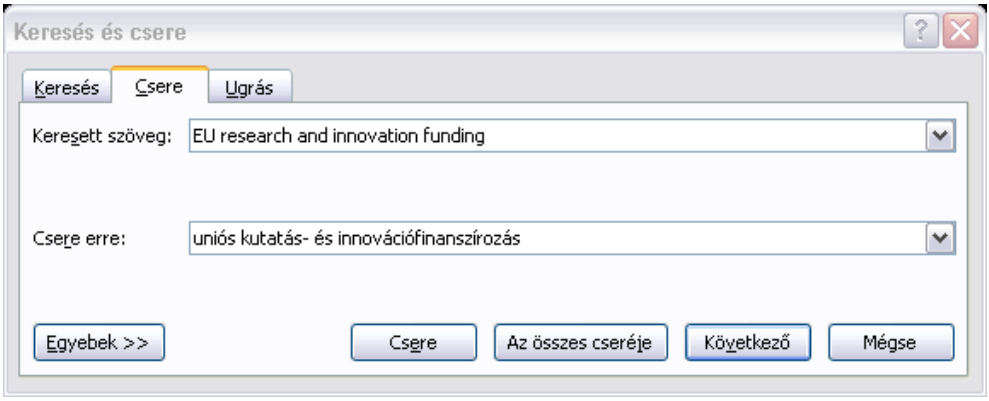
A keresési eredményeket különböző formátumokban elmenthetjük a Save Output to Text File parancs segítségével. A következő lépésben végig kell nézni a listát, és el kell távolítani belőle az irreleváns elemeket. Ennek eredménye egy tiszta lista lesz, mely már csakis a terminusokat és az ismétlődő kifejezéseket fogja tartalmazni.

8. A kétnyelvű terminuslista elkészítése

A terminusok és ismétlődő kifejezések kétnyelvű listáját legkönnyebben egy táblázatkezelő program, például a *Microsoft Excel* segítségével készíthetjük el. A célnyelvi ekvivalensek megkereséséhez különböző terminológiai erőforrások, köztük online terminológiai adatbázisok és fordítómemóriák állnak rendelkezésre (*IATE*, *Termin*, *Eurotermbank*, *Hunglish*, *Glosbe*, *Taus Data* stb.).

9. Előfordítás

Amikor elkészült a kétnyelvű kifejezéslista, érdemes lehet elkészíteni a FSz előfordítását, melynek során a szövegszerkesztőben megnyitott szövegben a *Word* program Csere funkcióját használva a szöveg leggyakoribb terminusait és ismétlődő kifejezéseit még a tényleges fordítás megkezdése előtt helyettesítjük CNy-i megfelelőikkel, hogy biztosítsuk a terminusokat helyes fordítását és az ismétlődő kifejezések konzisztenciáját.

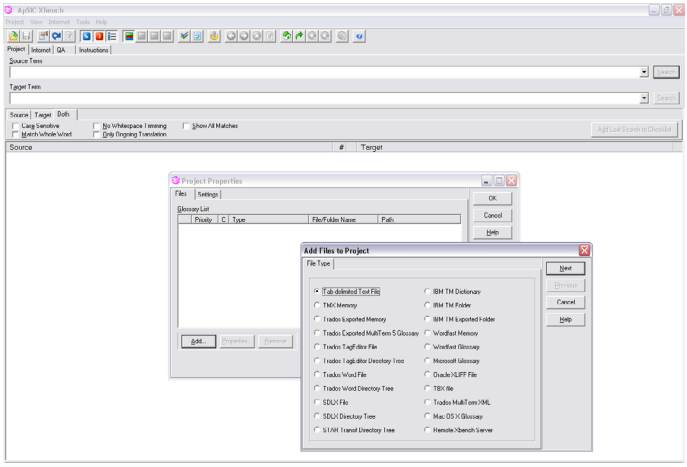


4. ábra
Gyakori kifejezések előfordítása

10. Terminológiakezelés fordítás közben

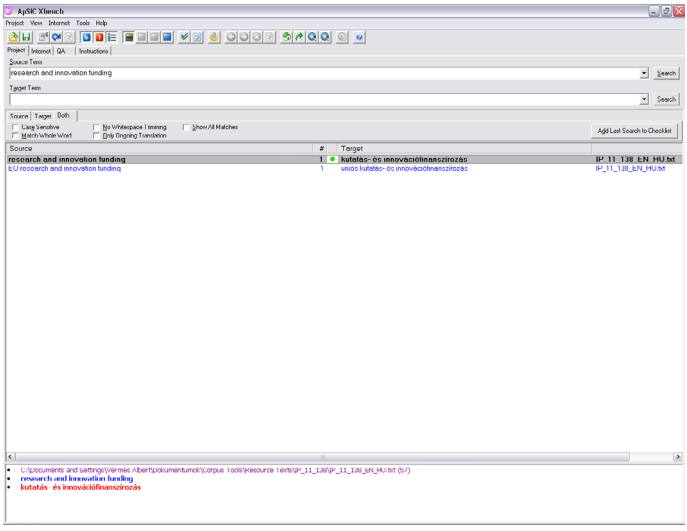
A terminológia kezelésére használhatjuk az *ApSIC Xbench* ingyenes változatát. Az *Xbench* egy sor fájlformátumot képes kezelni, köztük az *Excel*ben előállítható csv

formátumot is. Az első lépés az *Xbench* programban egy új projekt létrehozása, majd a terminológiát tartalmazó állomány megnyitása.



5. ábra
Projekt létrehozása az *Xbench* programban

Az *Xbench* igen kényelmes módot biztosít a terminológia fordítására. Miközben a fordításon dolgozunk a szövegszerkesztőben, az *Xbench* a háttérben fut, és arra vár, hogy meghívjuk, ha segítségre van szükségünk. Amikor meg akarunk nézni egy terminust, egyszerűen csak kijelöljük azt a szövegben, és lenyomjuk a Ctrl+Alt+Ins billentyűkombinációt. Az *Xbench* ekkor megkeresi a terminust, és megjeleníti a találati eredményeket. A célnyelvi terminust az Enter billentyű lenyomásával másolhatjuk a vágólapra. Ez egyúttal be is zárja az *Xbench* ablakot, és visszatérünk a szövegszerkesztőbe. A célnyelvi terminust a Shift+Ins kombináció segítségével illesztjük a szövegbe.



6. ábra
Keresési eredmények megjelenítése az *Xbench* programban

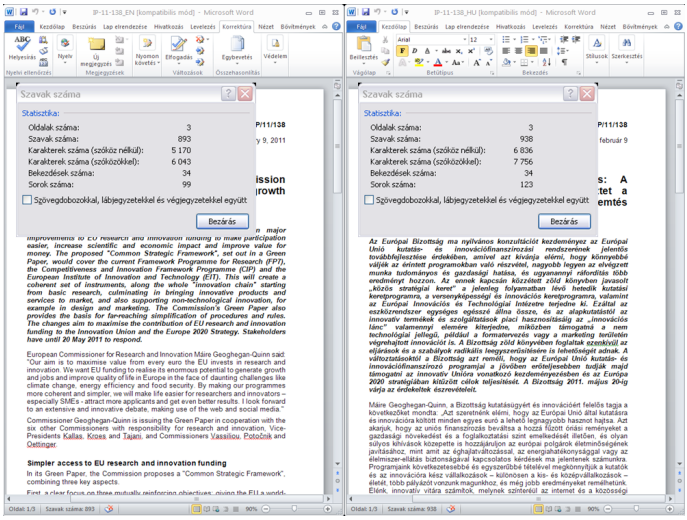
11. Fordítás

A *Word* szövegszerkesztőben több módszert is alkalmazhatunk a fordításra. A legegyszerűbb a következő. A kurzort egy bekezdés végére mozgatjuk, és az Enter lenyomásával egy új bekezdést nyitunk, amely örökli az eredeti bekezdés beállításait. A bekezdés fordítását az új bekezdésbe írjuk, az eredetiben található előfordított kifejezéseket átmásolva a fordításba. Amikor elkészültünk, az eredeti bekezdést töröljük.

12. Ellenőrzés

Az ellenőrzés során célszerű a *Word* program Párhuzamos nézet funkcióját használni, amelyet a Nézet menüből érhetünk el. Ennek segítségével a FSz és a CSz egymás mellett, párhuzamosan olvasható a képernyőn. A fordítással szemben az egyik alapvető elvárás általában az, hogy ugyanazt az információt közvetítse, mint az eredeti. Az ellenőrzés során tehát először is két dologra kell ügyelni: egyrészt hogy a fordítás legyen pontos, másrészt hogy legyen teljes, vagyis hogy semmi se maradjon ki a szövegből. Szintén ellenőrizni kell a fordítás belső és külső konzisztenciáját. Ezt az itt bemutatott munkamódszer során nagyrészt már az előfordítás biztosítja. Az ellenőrzés a szöveg formai jellemzőinek ellenőrzését is magába foglalja. Munkamódszerünk részben ezt is automatikusan biztosítja, de például a vastaggal vagy dőlten szedett betűk meglétét manuálisan kell ellenőriznünk. Végül nem szabad elfeledkezni a helyesírási és nyelvtani ellenőrzésről sem, amelyhez a szövegszerkesztő nyelvi modulja ad segítséget.

A szövegszerkesztő program Korrektúra/Szavak száma funkciója segítségével összevethetjük a FSz és a CSz által tartalmazott bekezdések és szavak számát. A szavak számát azért érdemes megvizsgálni, mert általános megfigyelés, hogy a FSz és CSz szavainak száma a legtöbb esetben maximum 20%-kal tér el egymástól. Ettől nagyobb különbség az információtartalom megőrzésével kapcsolatos problémára utalhat.



7. ábra
Párhuzamos nézet a *Word* szövegszerkesztő programban

A két szöveg tartalmi összevetését mondatról mondatra a következő módszerrel végezzük. Először a CNy-i mondatot olvassuk el, és csak ezután az eredetit. Ennek Mossop (2001: 123) szerint az az előnye, hogy képesek leszünk a fordítást a CNy-i olvasó szempontjából látni, a FSz hatásától mentesen. Ha a fordított mondat nem érthető azonnal, az eredeti segítsége nélkül, akkor nagy valószínűséggel valamilyen probléma van vele, amit korrigálni kell.

13. Összegzés

E rövid tanulmánynak két fő célja volt. Az egyik annak vázolása, hogyan illeszthetünk a fordítási munkafolyamatba néhány egyszerű ingyenes szövegfeldolgozó szoftvert, melyeknek használata hozzájárulhat a fordítási minőség javításához azáltal, hogy szisztematikussá teszik a minőséget befolyásoló egyes tényezők kezelését. A másik annak hangsúlyozása, hogy ezen szoftveres eszközöknek, illetve ennek a munkafolyamatnak a szakfordítás oktatásában való alkalmazása segítséget jelenthet abban, hogy kialakítsuk a hallgatókban a fordítási minőséget befolyásoló egyes szövegjellemzők, illetve általában a minőségbiztosítás fontosságára vonatkozó tudatosságot. Emellett azt is szemléltetni próbáltam, hogy mindez nem elsősorban pénz, hanem leginkább szándék és találékonyság kérdése.

Irodalom

Austermühl, F. 2001. *Electronic Tools for Translators*. Manchester, UK – Northhampton, MA: St. Jerome Publishing.

Kis B., Mohácsi-Gorove A. 2008. *A fordító számítógépe*. Bicske: Szak Kiadó.

Melby, A. K. 1982. 'Multi-level translation aids in a distributed system'. In: Horecky, J. (ed.) 1982. *Proceedings of COLING 82*. Amsterdam: North Holland Publishing Company. 215–220.

Mossop, B. 2001. *Revising and Editing for Translators*. Manchester: St. Jerome.