

MANYE XXIV.

Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában

XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
Kolozsvár, 2014. április 24-26.

Szerkesztők:

Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála

MANYE, Vol. 11.

A MANYE KONGRESSZUSOK ELŐADÁSAI
PROCEEDINGS OF THE HAALLT CONGRESSES

11.

MANYE XXIV.

**TÖBBNYELVŰSÉG ÉS
KOMMUNIKÁCIÓ
KELET-KÖZÉP-EURÓPÁBAN**

Lektorok

Benő Attila
Fazakas Emese
Kádár Edit
Klaudy Kinga
Péntek János
Sándor Katalin
Zsemlyei Borbála

Szerkesztők

Benő Attila
Fazakas Emese
Zsemlyei Borbála

A kötetet korrektúrázták

Benő Attila
Fazakas Emese
Gyarmati Tünde
Lingvay Júlia
Mihály Ágnes
Nagy Erika
Zsemlyei Borbála

Az angol nyelvű kivonatokat átnézte

Sándor Katalin
Zsemlyei Borbála

Tördelőszerkesztő

Both Csaba Attila

Szervezők

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)
Babeş-Bolyai Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszéke

Támogatók

Kolozsvári Akadémiai Bizottság
Magyar Köztársaság Kolozsvári Főkonzulátusa
Communitas Alapítvány

MANYE XXIV.

**TÖBBNYELVŰSÉG ÉS
KOMMUNIKÁCIÓ
KELET-KÖZÉP-EURÓPÁBAN**

XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
Kolozsvár, 2014. április 24-26.

Szerkesztette:

Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála



Kolozsvár, 2015

A kötet megjelenését támogatta:



BETHLEN GÁBOR
Alapkezelő Zrt.

ISSN 1786-545X

ISBN 978-606-739-019-3

Kiadja az Erdélyi Múzeum-Egyesület
Felelős kiadó: Biró Annamária

©Erdélyi Múzeum-Egyesület
©Szerzők és a szerkesztők

Nyomdai munkálatok: Gloria Nyomda, Kolozsvár
Felelős vezető: Nagy Péter

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Többsnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában / ed.: Benő Attila, Fazakas Emese, Zsemlyei Borbála. - Cluj-Napoca : Societatea Muzeului Ardelean, 2015
ISBN 978-606-739-019-3

I. Benő, Attila (ed.)
II. Fazakas, Emese (ed.)
III. Zsemlyei, Borbála (ed.)

TARTALOM

<i>Előszó</i>	9
---------------------	---

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

SZILÁGYI N. SÁNDOR: Nyelvészek felelőssége.....	15
FÓRIS ÁGOTA: A terminológia szerepe a többnyelvű Európában.....	25

I. ANYANYELV-PEDAGÓGIA TÖBBSÉGI ÉS KISEBBSÉGI HELYZETBEN

KÁDÁR EDIT: Tananyagfejlesztés új utakon.....	35
GAÁL ZSUZSANNA: Narrativitás és szövegértés.....	47
KISS RENÁTA: Az olvasás korai szakaszának online diagnosztikus mérési lehetőségei.....	53
KISS RENÁTA – TÓTH ESZTER: Vizsgálat két nyelvészeti diszciplína határán. Pszicho-lingvisztikai és szövegnyelvészeti megközelítés a diákok képességeinek értékelése során.....	59
BIRÓ ANDREA: Nyelvek közötti hatás a spanyol, katalán és magyar nyelvek szimultán elsajátítása során.....	66
BARTHA KRISZTINA: Kétnyelvű gyermekek beszédértési folyamatai az iskolai tannyelv függvényében	76

II. IDEGENNYELV-TANÍTÁS ÉS MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

T. NAGY LÁSZLÓ: A közösségi médiák és a digitális videó a nyelvtanulásban	84
MEGGYESNÉ HOSSZÚ TÍMEA – LESZNYÁK Márta: A tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvtanulásának aktuális kérdései Magyarországon	92
NAGY JUDIT: Az angol nem anyanyelvi változatainak érthetősége: normák, attitűdök és a hallás utáni szövegértés viszonya.....	103
SÁROSDY JUDIT: Kultúra közvetítése közmondásokon keresztül.....	112
MAGYARI SÁRA: Kultúratanítás a magyar mint idegen nyelv oktatásában.....	117
FAZAKAS EMESE: A magyar kultúra közvetítésének módjai a magyar mint idegen nyelv tanítása során.....	123
PELCZ KATALIN – SZITA SZILVIA: Mit hallok? A MagyarOK 1. tananyag hallásértés-fejlesztési koncepciójának bemutatása	132

III. FORDÍTÁSTUDOMÁNY ÉS FORDÍTÓ-TOLMÁCSKÉPZÉS

AJTAY-HORVÁTH MAGDA: Két város regénye – két fordításban.....	148
NAGY SÁNDOR ISTVÁN: A fordítás a „szövegek szövetsége”	155
PAPP ANDREA: A jó munkához (fordításhoz) idő kell?	162
ROBIN EDINA: Nyelvi babona a fordításban.....	167
KLAUDY KINGA: A fordítástudomány interdiszciplináris kapcsolatairól: terminológia	175
LESZNYÁK MÁRTA – BAKTI MÁRIA: Fordítók és tolmácsok interkulturális kompetenciája. Az interkulturális kompetencia szerepe a fordító- és tolmácsképzésben.....	182
IMRE ATTILA: A fordító újabb kihívásai	188
SÁROSI-MÁRDIROSZ KRISZTINA: Az erdélyi fordítóképzés néhány aspektusa.....	195

IV. SZOCIOLINGVISZTIKA ÉS NYELVPOLITIKA

SZOTÁK SZILVIA: Nyelvi tájképek az Őrvidéken	206
UHRIN ERZSÉBET: A magyarországi szlovákok kommunikációjának néhány összefüggéséről	224
ERDÉLY JUDIT: Nyelvválasztás és kapcsolattartási nyelvi szokások a kétnyelvűségben.....	231
FAZAKAS NOÉMI: A területi és társadalmi nyelvváltozatok a romániai magyar audiovizuális műsorok nyelvhasználatának követéses vizsgálatában.....	241
BENŐ ATTILA: Többirányú lexikai átvételek a mai magyar nyelvváltozatokban.....	248
TÓDOR ERIKA-MÁRIA: Kié az iskola? Nyelvi tájkép és nyelvhasználati szokások a székelyföldi magyar tannyelvű iskolákban.....	256
SZILVÁSI ZSUZSANNA: A norvégiai számik nyelvi jogai és nyelvhasználati gyakorlata	266
ORTUTAY KATALIN: A francia forradalom nyelvi ideológiája és a kisebbségi nyelvek.....	274
SZILÁGYI-KÓSA ANIKÓ: A magyarországi (német) nemzetiségi oktatás aktuális kérdései: egy Veszprém megyei felmérés tanulságai	282

V. LEXIKOGRÁFIA, TERMINOLÓGIA, KONTEXTUS ÉS NYELVHASZNÁLAT

BÉRCES EDIT: Határon túli magyar sportszótár-szükségletek.....	298
SULYOK HEDVIG: <i>Gálna, pólé, ternyő</i> növénynevek egy 16. század végén keletkezett szótárban	308
STRUCZ ZOLTÁN: Brassai Sámuel szerepe gazdasági szaknyelvtörténetünkben.....	315
BOTH CSABA ATTILA: A román és magyar nyelvészeti terminológia néhány aspektusának vizsgálata. Egy nyelvtankönyv születésének tanulságai.....	326
HARDINÉ MAGYAR TAMARA: Egyházfői üdvözlések több szinten folyó elemzése. Ferenc pápa olasz nyelvű beszédeinek bemutatása.....	333
WIRT PATRÍCIA: A köznyelvben váltakozó e-ző és ö-ző morféma: egy kérdőíves vizsgálat eredményei.....	341
FÖLDVÁRI ISTVÁN: A hálózatok tudománya mint analógiás lehetőség a szinonimitás és általában a nyelv(használat) logikájának magyarázatára	348
ARATÓ MÁTYÁS: Beás nyelvjáráskutatás a Kárpát-medencében.....	355

VI. STILISZTIKA, SZÖVEGTAN, MENTALITÁS, GENDERNYELVÉSZET ÉS KORPUSZNYELVÉSZET

BODA ISTVÁN KÁROLY – PORKOLÁB JUDIT: A hipertextuális szövegértelmezés lehetőségei. Füst Milán: „Ha csontjaimat meg kellett adni” (Arany)	365
TÓTH ESZTER: Nyelvészet az igazságszolgáltatásban. Névtelen fenyegető levelek nyelvi profiljának összehasonlítása	375
MÓZES DOROTTYA: „A nyelvem határai a világom határai”: a női ellenállás nyelvi aktusai Dangarembga Tsitsi <i>Nervous conditions</i> c. regénye alapján	383
KEGYES ERIKA: A gender-szerepek nyelvi megformálásának és tudatosításának eszközei a népszerű tanácsadó irodalomban	390
KLIPPEL RITA: Magyarok magyarokról – A <i>tápos</i> szó jelentése	403
HOMA ILDIKÓ: A lelki egészség értelmezése a HIT kognitív metaforáinak és biblikus hasonlatainak kontextusában.....	408
TAMÁS CSILLA: A deverbális igeképzők használati köre a 16-18. században az <i>Erdélyi magyar szó történeti tár</i> adatai alapján	415
LIGETI-NAGY NOÉMI: Szövegkorpuszok pontosabb annotációja gépi elemzéshez	421

ELŐSZÓ

2014-ben Kolozsvár volt a XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus színhelye. Ez volt az első alkalom, hogy a mai Magyarország határain kívül sikerült megrendezni a Magyar Alkalmazott Nyelvészet és Nyelvtanárok Egyesületének évente sorra kerülő kongresszusát. A színhely ötlete (mint annyi jó ötlet) Szépe Györgytől, a MANYE egykori elnökétől eredt, aki 2004-ben a kolozsvári Élőnyelvi Konferencián jelezte, hogy jó lenne a közeljövőben alkalmazott nyelvészeti kongresszust is rendezni Kolozsváron, hiszen a feltételek adóttak ehhez.

Az április 24. és 26. között tartott kongresszust a Babeş–Bolyai Tudományegyetem (BBTE) Bölcsészettudományi Karának Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszéke és a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete szervezte Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában címmel. A rendezvényt a Kolozsvári Akadémiai Bizottság (KAB), a Magyar Köztársaság Kolozsvári Főkonzulátusa és a Communitas Alapítvány támogatta. A kongresszus több mint 100 kutató aktív részvételével zajlott 12 szekcióban.

A XXIV. kongresszus központi témáját az ihlette, hogy Kelet-Közép-Európában és azon belül a Kárpát-medencében az aktív két- és többnyelvűség a kommunikációs aktusok meghatározó jelenségének tekinthető, hiszen az idegen nyelv(ek) ismerete, kisebbségi helyzetben az államnyelv megfelelő szintű használata számos közlési helyzetben nélkülözhetlenné vált. Mint tudjuk, a nemzetközi és az interetnikus kapcsolatokban az informális nyelvhasználattól a szaknyelvekig több kommunikációs szintén a második vagy harmadik nyelv a közös kód szerepét játssza. Így közvetve vagy közvetlenül mindannyian érintettek vagyunk a nyelvváltás, a fordítás, a nyelvtanulás és a nyelvi érintkezés folyamataiban. Hasonlóképpen az idegennyelv-tanítás, a szaknyelvoktatás, a fordítás elmélete és módszertana, az interkulturális kommunikáció sem kerülheti meg a kétnyelvűségből és a kulturális érintkezésekből származó nyelvi és kulturális kontaktusjelenségek tudatosítását. A kongresszus ezeknek a sokarcú, interdiszciplináris megközelítést igénylő kérdéseknek alkalmazott nyelvészeti keretben történő továbbgondolását kívánta szolgálni.

Ez a tanulmánykötet 53 előadó 49 előadásának írott változatát tartalmazza. Az egyes tanulmányok a szerző neve, munkahelye, e-mail címe, a kulcsszavak és a tanulmány szövege után angol nyelvű kivonatot is tartalmaznak. Meggyőződésünk szerint a tanulmányok megfelelő mértékben színvonalasak, eleget tesznek a tudományos diskurzus követelményeink, hiszen a magyar alkalmazott nyelvészetben ismert, rangos szerzők szövegeit is tartalmazza, másrészt a kötet tanulmányait az egyes alkalmazott nyelvészeti területek szakemberei lektorálták, és a szerzők javaslataik alapján szükség szerint módosították az írásukat. A szerzők között találhatjuk a budapesti ELTÉ-n, a BMGE-n, PPKE-n, KGRE-n, a Pécsi, a Szegedi, a Debreceni Egyetemen, a Nyíregyházi Főiskolán tanító kollégákat, doktoranduszokat, a kolozsvári BBTE oktatóit és doktoranduszait, a Sapientia EMTE, a Partiumi Keresztény Egyetem oktatóit, és nem utolsósorban a barcelonai Universitat Pompeu Fabrá, valamint az Erdélyi Múzeum-Egyesületnél dolgozó kollégákat.

A kötetben olvasható a megnyitón elhangzott két plenáris előadás írott változata (Szilágyi N. Sándor: Nyelvészek felelőssége, Fóris Ágota: A terminológia szerepe a többnyelvű Európában – Brassai-előadás), valamint a szekciókban elhangzott előadások, viták alapján született tanulmányok. A kötet anyaga nem követi teljes mértékben a szekcióelőadások pontos tematikai szerveződését, mivel nem volt lehetőségünk minden előadás írott változatát

közölni, és így bizonyos szekciókat összevontuk a kötetben az alábbiak szerint (zárójelben jelezzük a szerzők nevét betűrendben): 1. Anyanyelvpedagógia többségi és kisebbségi helyzetben (Bartha Krisztina, Bíró Andrea, Gaál Zsuzsanna, Kiss Renáta, Kádár Edit, Tóth Eszter); 2. Idegennyelv-tanítás és a magyar mint idegen nyelv (Fazakas Emese, Lesznyák Márta, Meggyesné Hosszú Tímea, Magyarai Sára, Nagy Judit, T. Nagy László, Pelcz Katalin, Sárosdyné Szabó Judit, Szita Szilvia); 3. Fordítástudomány és fordító-, tolmácsképzés (Ajtay-Horváth Magdolna, Bakti Mária, Imre Attila, Klaudy Kinga, Lesznyák Márta, Nagy Sándor István, Papp Andrea, Robin Edina, Sárosi-Márdirosz Krisztina); 4. Szociolingvisztika és nyelvpolitika (Benő Attila, Erdély Judit, Fazakas Noémi, Gúti Erika, Ortutay Katalin, Szilágyi Kósa Anikó, Szilvási Zsuzsanna, Szoatak Szilvia, Tódor Erika, Uhrin Erzsébet); 5. Lexikográfia, terminológia, kontextus és nyelvhasználat (Arató Mátyás, Both Csaba Attila, Bérces Edit, Földvári István, Hardiné Magyar Tamara, Sturcz Zoltán, Sulyok Hedvig, Wirt Patrícia); 6. Stilisztika, szövegtan, gendernyelvészet és korpusznyelvészet (Boda István, Homa Idikó, Kegyesné Szekeres Erika, Klippel Rita, Ligeti Nagy Noémi, Mózes Dorottya, Porkoláb Judit, Tamás Csilla, Tóth Eszter).

Köszönetet mondunk mindazoknak, akik hozzájárultak a kötet létrehozásához: a szerzőknek, a lektoroknak, a korrektúrázásban segítő kollégáknak, a tördelőszerkesztőnek, valamint a könyv felelős kiadójának.

A szerkesztők

Plenáris előadások

Szilágyi N. Sándor

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

szilagyiins@gmail.com

Nyelvészek felelőssége

Kulcsszavak: alkalmazott nyelvészet, helyesírás, helyesírási hibák, személyragos igeekötők

Erről a témáról nemigen szoktunk beszélni, pedig nagyon is kellene. Azért éppen itt beszélek erről, mert ez elsősorban az alkalmazott nyelvészettel van kapcsolatban. Az alkalmazott tudományok esetében ugyanis a tudományos eredményeket sokszor olyan döntések kialakításához használják fel, amelyek már a tudományon kívül fognak nagyon sok embert érinteni. Ha szerencsénk van, akkor ettől jobb vagy könnyebb lehet az életük, de ha az a döntés rossz, akkor – még ha nagyobb baj nem történik is – nagyon sok veszélyt és bosszúságot okozhat nekik. Egy-egy ilyen döntés tehát nagy felelősséggel jár.

Mint alkalmazott tudomány, ez alól nyilván az alkalmazott nyelvészet sem kivétel. Gondoljunk csak arra, hogy olyan fontos dolgok eldöntésében, mint például a helyesírás szabályozása vagy annak meghatározása, hogy mit tanítsanak nyelvtanból az iskolában, az általános társadalmi konszenzus szerint a nyelvészek illetékesek (vagy legalábbis irányadók), és ez mindenestül rájuk is van bízva. Az ő jó vagy rossz döntéseik tehát az általános iskoláztatás korában már gyakorlatilag mindenkit érinteni fognak. És ebben még nincs is benne az, hogy a közvélekedés a nyelvészeket abban is illetékesnek fogadja el, hogy megmondják, mit hogy mondjunk magyarul, és hogy ne, és ha nyelvész mondta, akkor ahhoz sokan meg is próbálnak igazodni, még ha úgy érzik is, hogy ahogy ők mondanák szívesebben, az természetesebb is lenne, meg könnyebb is nekik. Itt tehát már nemcsak az emberek iránti felelősség kérdése merül fel (bár ez is ott van ebben), hanem annak a felelőssége is, hogy mikor beleszólunk a magyar nyelv spontán alakulásába, jó vagy rossz irányban változtatjuk-e. Mert ellentétben a közhiedelemmel, mesterséges beleavatkozással nemcsak javítani lehet ám a nyelvet, hanem bizony rontani is, és aki nyelvhasználati tanácsokat osztogat, az ezt nagyon is szem előtt kellene hogy tartsa: hogy hátha ő téved, és akkor nagy baj is lehet belőle.

Feltűnő viszont, hogy bár ennyire fontos dolgok múlhatnak az ilyen vagy olyan döntéseiken (pedig még nincs is itt minden!), a nyelvészek felelőssége alig kerül szóba. Kíváncsi voltam rá, milyen mértékben van ez jelen egyáltalán az emberek szemléletében, tehát az internet keresőjével kipróbáltam, hány találat lesz különböző csoportokhoz tartozó emberek felelősségére. Harmincra kerestem rá, ebből válogattam össze ezt a táblázatot (a keresést 2014 áprilisának közepén végeztem, mindegyikre két formában: „a nyelvész felelőssége”, illetve „nyelvészek felelőssége”, a táblázat a találatok összegét mutatja):

vezetők	90 440
orvosok	83 180
tanárok, pedagógusok	72 460
politikusok	47 530
nők	41 170
férfiak	27 440
miniszterek	26 403
tudósok	23 000
újságírók	17 140
döntéshozók	8 660
szakemberek	7 000
törvényhozók	2 119
nyelvészek	6

Ez a 6-os szám magáért beszél, és ahonnan a találatok valók, ott is inkább nyelvpolitikai kérdésekről van szó, tehát nem arról, amiről itt beszélünk.

Az ember arra gondolhatja, hogy ezek szerint a nyelvésznek könnyű, hiszen neki akkor nincsen is felelőssége. Szerintem ez éppen fordítva van: ha olyan társadalomban él, ahol az embereknek eszükbe sem tud jutni, hogy a nyelvész őket is érintő döntéseit valamilyen társadalmi kontroll is figyelemmel kísérhetné, akkor ő kétszer is gondolja meg, mit ír elő és miket tanácsol az embereknek, hiszen ha valamit nagyon el talál rontani, ő még csak visszajelzésre sem számíthat. Az emberek ugyanis túlságosan is megbíznak abban, hogy az ilyesmihez a nyelvészek értenek, és valahogy úgy vannak vele, hogy abba nem lehet beleszólni, ők biztosan értik, miért éppen úgy kell, még ha mi nem is.

Ha valaki a maga szakterületén olyan szakmai hibát követ el, aminek aztán más issza meg a levét, azt műhibának hívjuk. Erről leghamarabb az orvosi műhiba jut eszünkbe, mert abba bele is lehet halni, de van például bírói műhiba is, akár igazságszolgáltatásról, akár sportról van szó. Az ilyenek általában ritkán fordulnak elő, és mindegyik nagyon kevés embert érint. A nyelvészek műhibáiról nem szoktunk beszélni, pedig ezek millióknak okozhatnak sok kellemetlenséget teljesen fölöslegesen, még ha nem lesz is belőlük mindjárt emberhalál. Tegyük még hozzá, hogy akik bármiféle műhibát elkövetnek, legtöbbször jóhiszeműen teszik: igazából nem akarnának ők rosszat, csak éppen tévednek, vagy nem tudják előrelátni a következményeket. De a súlyosabb orvosi műhibát akkor is büntetik, amivel persze nem azt akartam mondani, hogy akkor a nyelvészek műhibáit is büntetni kellene.

Lássunk hát két példát a nyelvészek műhibáiból, azért csak ennyit a sokból, mert több most nem férne be. Mindkettő a helyesíráshoz kapcsolódik.

1. A *külömb* és származékai: *külömben*, *külömbözik*, *külömböző*, *külömbség* stb. Ezek azért vannak *m*-mel írva, mert most nem helyesen akartam írni őket, hanem magyarul. Mert ezek így vannak magyarul, meg sem tudjuk mondani, mióta, hiszen ezeket már a magyar írásbeliség kezdeteitől feltűnően egységesen *m*-mel írták. A boldog békeidők azonban csak addig tartottak, amíg meg nem jelentek a nyelvészek, és ki nem derítették, hogy a *külömb* valójában a *külön* szó *-b* fokjeles alakja. Igazuk is lett volna, ha azt is hozzáteszik, hogy: „volt hajdanában, de már rég nem az”, hiszen a magyarok számára a *külön*-nel való kapcsolata már réges-rég megszakadt, és a *-b*-t sem érzik fokjelnek, nekik a *külömb* egy egységes, elemezhetetlen szó. És ez már nagyon régóta így van, hiszen a *-z* képzős alakokra már a 15. századból vannak adataink, sőt akkorra már még ilyenek is, mint pl.: 1416 u./1450 k.: *külömbözétefec* (BécsiK.), márpedig ilyen szót biztosan nem alkottak volna, ha a *-b*-ben

akkor még fokjelet éreznek, hiszen ahhoz sohasem lehetett -z képzőt kapcsolni. Olyat, hogy *bellebbez és *fellebbez, csak tudós nyelvújító bírhatott kitalálni, normális nyelvérzékű magyar ember soha. (Nincs is több ilyen szerkezetű ezen a kettőn kívül az értelmező szótárban. Megcsillagoztam őket, hiszen ilyenek magyarul akkor sem lehetségesek, ha vannak.)

Persze arra is lehetne gondolni, hogy a régiek ezeket csak azért írták *m*-mel, mert még nem ismerték a szóelemző írásmód elvét, és akkor kiejtés szerint írtak. De az nem úgy van: az *ellenben*-t például majdnem mindig *n*-nel írták, mert érezték a kapcsolatot az *ellen*-nel, még ha elvétele van is néhány *m*-mel írt alak, de tényleg inkább csak elvétele. A *külömb*-nek viszont semmi kapcsolata nem volt a *külön*-nel, tehát azt *m*-mel írták.

Ha ez a szakmai tévedés a *külömb* mai szerkezetéről ottmarad a nyelvészetben, akkor nem lett volna ebből semmi baj. Csakhogy ebből műhiba lett, mert ennek alapján azt is előírták mindenkire kötelező szabállyal, hogy ezeket – úgymond a szóelemzés elve szerint – ezentúl *n*-nel kell írni. Pedig ez nem szóelemző, hanem etimologizáló elv, hiszen a szóelemzés elve nem arról kellene szóljon, hogy a nyelvész a maga szakszerű elemzésével milyen (esetleg csak hajdani) elemeket tud felfedezni a szóban, hanem hogy a mai beszélők mit láthatnak abban.

Az *n*-es írás bevezetésének pedig az lett a következménye, hogy azóta minden egyes iskolai évfárat minden egyes tanulójának (és gondoljunk csak bele, hány milliónnal csináltatták ezt már végig!) kényszeresen kell a fejébe verni, hogy márpedig ezeket *n*-nel írja, nehogy *m*-mel, ahogy pedig írná ő magától, mondás nélkül is, ha ráhagynák. A gyerek pedig sehogy sem tudja ezt bevenni, mert ő érzi, hogy magyarul ez nem így van, így aztán annyi vesződések után bizony még másodéves magyar szakos dolgozatában is látom néha *m*-mel írva a *külömböző*-t, miközben pedig a szóelemző írásmód igazi eseteivel nincsen semmi baj, arra elég könnyen rászoknak a gyerekek. Még az interneten is, ahol pedig tényleg sok minden van, a „csalásban” keresésre *n*-nel írva 17 400 találat van, *m*-mel írva meg egy sincs. Vagy: „katlanban” – 59 400, „katlamban” – 2, ami akár elütés is lehet.

Bajnak már ez is elég lenne, de a baj csőstül jön: annak, hogy a *külömb*-öt és származékait *n*-el kell írni, további következményei vannak. Az interneten rákeresve ilyen találatok jönnek (2014 szeptemberi keresések): „enberek” – 26 500, „enbernek” – 5 730, „enbereket” – 4 670, „szonbaton” – 15 400. Ennyi már biztosan nem lehet melléütés. De mért írnak az emberek ilyesmiket, mikor ez épp az ellenkezője annak, amire íráshibaként számítanánk?

A válasz egyszerű: azért, mert nekik azt tanították, hogy helyesen kell írni, és miután annyit gyötörték szegényeket a *különböző* helyesírásával, óvatosságból az *ember*-t is *enber*-nek írják, mert azt hiszik, hogy akkor biztos azt is úgy kell. Ehhez nincs is más mintájuk, csak a *különböző* és rokonsága: az egész értelmező szótárban egyetlen szó van még, ahol a szó belseji *mb* hangkapcsolatot a szabályzat *n*-nel írhatja velünk, a *bonbon*, amit azért kell *n*-nel írunk, mert a nyelvész tudja, hogy ezt franciául is így írják, és akkor minden magyarnak tudnia kell azt, amit igazából elég, ha csak a nyelvész tud. (Románul ez *bomboană*, és eddig még nem lett belőle semmi baj.) Ezt azonban olyan ritkán írjuk le, hogy az biztosan nem kavar bele semmibe, tehát csakis a *különb* és származékai a mintaadók, és ha ezeket szabad lenne magyarul írni, senkinek eszébe nem jutna, hogy az *ember* helyett *enber*-t írjon.

Persze az interneten vannak, akik csak csúfságból írják *n*-nel az *ember*-t vagy a *szombat*-ot, ezt azzal jelzik, hogy nagy N betűvel írják:

„Köszönjük szépen a miskolci *eNbereknek*...”
„Aki kicsit is ismeri az *eNbereket*, tudja, hogy...”
„én is... csak kedden és *szoNbaton*”

De kivel-mivel is csúfolódnak? A helyesírási szabályzattal, de igazából velünk, nyelvészekkel, akik még a *külömböző*-t is képesek vagyunk *n*-nel íratni.

És akkor most mondja meg akárki: mi szükség volt erre? Mi lett volna, ha ebbe a nyelvészek nem szólnak bele, hanem hagyják, hogy írják a magyarok továbbra is úgy, ahogy nekik természetes, és ahogy mindig is írták addig, vagyis *m*-mel? Semmi. Annyi lenne, hogy minden vesződés nélkül kevesebb lenne a helyesírási hiba, nem hoznánk annyiszor annyi jó nyelvérzékű gyermeket kínosan megalázó helyzetbe azzal, hogy még le is pontozzuk, ha magyarul találja írni, ahelyett hogy megdicsérnénk érte, és azt a rengeteg időt és energiát, amit ma ennek a megtanítására–megtanulására kell pocsékolni, értelmesebb dolgokra lehetne fordítani.

És ezzel elértünk a nyelvész felelősségéhez. A baj ugyan már megvan, és ez nem a mi felelősségünk, hanem azoké, akik annak idején ezt a műhibát elkövezték. Az viszont már igenis a mienk, hogy mindezeket tudva hány iskolai évfárattal csináltatjuk még végig ezt a tortúrát. Én amondó lennék, hogy ezen sürgősen változtatni kellene, mert itt nagyon sok emberről van szó, akik biztosan nem hibásak azért, hogy a nyelvészek valamikor elrontottak valamit, ami addig jó volt.

Persze már hallom is az ellenvetést: ha most bevezetjük, hogy ezentúl a *külömböző*-t *m*-mel kell írni, akkor akik már nagyon rászoktak, hogy *n*-nel írják, agyon fognak minket ütni, hiszen nekik elég sokba került, amíg ezt megtanulták. Ez tényleg így van, és ilyen biztosan nem szabad emberekkel csinálni. Nem is ez lenne ennek a jó megoldása, hanem hogy azt mondjuk nekik: aki már úgy szokta meg, írhatja ezután is *n*-nel, akinek meg úgy jön inkább, írhatja nyugodtan *m*-mel, egyformán helyes mind a kettő. A többit meg rá lehet bízni a magyarokra. Az elején persze az lenne, ami egyébként most is van, lássuk be: hogy írnák így is, meg úgy is, de az egységesülés hamar megtörténne magától, minden erőlködés nélkül, mert ha az iskolában már nem rontatnák *n*-esre, ha a gyermek *m*-mel írta, akkor az írásváltozatok egyfajta darwini szelekciója folytán nagyon hamar magától általánossá válna megint az *m*-es forma, és akkor azt már akár szabályba is lehetne foglalni, hogy ezentúl írja már ezt mindenki *m*-mel. Ez ilyen egyszerű.

2. A személyragos igekötők: *rámförmedt, rámragadt, rámtelhénkedett* stb. Ezek helyesíráásával is azért van annyi baj, mert a nyelvészek ennek a szabályozását sem találták el, és ez most arra lesz példa, hogyan lehet műhiba akár abból is, ha a nyelvész rosszul értelmez valamit a grammatikában. Ott ugyanis egy szerencsétlen terminológiai konvenció szerint (de ez csak ennyi!) a személyragos igekötőket névmási határozószónak kell venni, mert hogy személyrag úgymond sohasem kapcsolódhat igekötőhöz, hanem csakis határozószóhoz. És ez természetesen így is lesz, kivétel nélkül, hiszen ha netán mégis igekötőhöz kapcsolódna, ahogy kapcsolódik is sokszor, akkor mi azt már nem igekötőnek fogjuk hívni, hanem határozószónak. Ennél meggyőzőbb grammatikai érv nincs is erre, pedig ez nem nagyon látszik annak, hiszen az ilyen önkényes terminológiai konvenciókról már néhai Pais Dezső megmondta, hogy a terminológia: száraz pecázás.

Ha ez ottmarad a nyelvészetben, ebből sem lett volna semmi baj. Csakhogy aztán ennek a szakmai tévedésnek az alapján szabályozták az ilyen szavak helyesírását is, a szerint az elv szerint, hogy ami igekötő, azt egybeírjuk az igével, ami meg határozószó, azt nem.

Ha tehát személyragos, akkor nem, mert az, úgymond, határozószó. A szabályzat szerint tehát csakis a különírt *rám főrmedt, rám ragadt, rám tehénkedett* helyes. Így lett ebből is műhiba. És a magyarok ezt is nehezen tudják bevenni, mert ők ezeket egyetlen szónak érzik. Nem igekötősnek, mert azzal ők nem törődnek, hanem egyetlen szónak, amit szerintük normálisan egybe kell írni. És akkor úgy is írják sokszor, és nem is mindig azért, mert nem tanulták meg rendesen a helyesírást, még ha vannak köztük olyanok is, hanem mert úgy szeretnék írni, ahogy magyarul van, és nem ők tehetnek róla, ha ettől olyan sok lesz a helyesírási hiba.

Rákerestem néhány ilyenre az interneten, csak hogy lássam, hogyan is írják hát ezeket a magyarok (2014 áprilisában, idézőjellel, tehát csak a megadott szóalakra keresve, és csak magyar nyelvű honlapokon, mert úgy egy kicsit megbízhatóbbnak látszik a keresés.) Ilyen eredményeket kaptam:

Szó	Külön	Egybe	Egybe %
rámharapott	283	624	69
rámталált	17 400	37 000	68
belémszeretett	6 130	12 400	67
rámtehénkedett	337	597	64
rámnézett	121 000	188 000	61
rámfőrmedt	12 100	17 900	60
belémszerelmesedett	400	438	52
hozzámvágta	15 300	16 600	52
belémkötött	26 800	29 000	52
rámszakad	36 200	34 700	49
rámugrott	22 600	20 900	48
rámragadt	61 900	52 500	46

Mint látjuk, csak ez a 12 szóalak már több mint 410 000 találatot hoz az egybeírásra, és hol van még a többi! Az első 9 esetben az egybeírt – tehát úgymond helytelen – alakok aránya az összeshez képest több mint 50%, az első háromnál pedig a kétharmados többségük is megvan. És ez már biztosan mond valamit arról, mi is lehet a magyarok fejében – vagyis akkor igazából a magyar nyelvben, hiszen olyan magyar nyelv, ami ne az emberek fejében lenne, nincsen sehol.

Ezek az arányok így is elég nagyok, hát még ha figyelembe vesszük azt is, hogy aki tud az internetre írni, az biztosan járt iskolába, és tanítottak neki helyesírást, ezért is van annyi különírt alak. A szabály hatását nem tudhatjuk kiszűrni, hogy jobban láthassuk, hogyan is írnák ezeket az emberek, ha az nem lenne, de megpróbálhatjuk. Ezért is kerestem rá még három szóra, és ezeket az eredményeket kaptam:

Szó	Külön	Egybe	Egybe %
belémnyomta	2 210	22 500	91
belémdugta	2 930	17 100	85
belémhatolt	8 380	44 100	84

Ezeket most ne vegye senki frivolkodásnak, nem azért vannak itt, hanem mert ezek sokatmondó nyelvi adatok, amilyenekhez másképp nem lehet hozzájutni. Az egybeírt alakok aránya itt sokkal nagyobb, mint az előzőknél, mert mikor ilyesmiről ír az emberlány, akkor

a legutolsó dolog, ami eszébe juthat, az az akadémiai helyesírási szabályzat. És akkor úgy írja ezeket, ahogy a spontán nyelvérzéke diktálja (vagyis ahogy magyarul van, mert ez ezt jelenti végül is!), és ahogy a többit is írná mindenki magától is, ha a szabályzat nem másképp írná elő. De mondanak valamit ezek is:

Szó	Külön	Egybe	Egybe %
belémfojtotta	11 300	1 100	9
belémfolytotta	1 230	569	32

Látjuk: akik megtanulták, hogy ezt *j*-vel kell írni, azok sokkal kisebb arányban írják egybe, mert ők az ilyenek különírásának a szabályát is jobban megtanulták az iskolában. Akik meg lemaradtak erről, azok jóval nagyobb arányban írják egybe, úgy, ahogy érzik, és ahogy szíve szerint mindenki írná, ha hagynák.

Mert a magyarok nehezen bírják azt elhinni, hogy nekünk tényleg olyan nyelvünk lenne, ahol például a kabát feladására két különböző szótári szavunk is legyen, mármint a *ráad* és az *ad*, és a szerint kelljen kiválasztani közülük egyiket vagy másikat, hogy én adom rá valakire, vagy ő adja rám, az összes lehetőséget pedig csak a két szó egyenként hiányos paradigmáiból lehessen összerakni:

	ad	ráad
rám adja		–
rád adja		–
	–	ráadja
ránk adja		–
rátok adja		–
rájuk adja		–

Mert ilyen nyelv biztosan nincs több a világon a magyaron kívül, és ez az egy is fölöttébb gyanús.

Persze az értelmező kéziszótárban (ÉKsz., ÉKsz.²) tényleg meg lehet ezeket találni:

ad¹ ts (és tn) ige [...] 3. <Ruhadarabot> vkinek a testére húz, segít. *Inget ~ rá.*
ráad ts ige 1. <Ruhadarabot> felad kire.

De hogy ebben még nyelvész is milyen könnyen eltéved, azt jól mutatja, hogy ez így van mind a két kiadásban, az pedig fel sem tűnik senkinek, hogy az *ad*-nak a hétköznapi értelmező szótárból (ÉrtSz.) ide is átörökített példamondata nem ehhez a címszóhoz való, hanem a *ráad*-hoz. Ide olyan kellett volna, mint pl. *inget ad rám* vagy *inget ad a gyerekre*, esetleg *inget ad rá is*, mert itt a *rá* nem igekötő, hiszen mondhatjuk *őrá*-val is.

De nemcsak ebből látszik, mennyire lehetetlen helyzetbe kerül még a szótárszerkesztő is, ha a személyragos igekötőt határozószóként kell kezelnie, és akkor nem is írhatja egybe az igével. Nézzük meg ezt a két szócikket (ÉKsz., ÉKsz.²):

hederít tn ige *biz* <Tagadószóval:> ügyet sem vet vkire. *Ránk sem ~.*
ráhederít tn ige *biz*: *Rá se(m) ~*: ügyet sem vet rá, nem törődik vele.

Itt a szerkesztő is biztosan látja azt, amit mi: hogy akár *rá se hederít*, akár *ránk se hederít*, ez ugyanaz mind a kettő. De neki itt nagyon meggyűlik a baja, mert a *rá se(m) hederít* ugyan jó helyen van a *ráhederít*-nél, mert a *rá* egyes szám harmadik személyű, tehát akkor igekötő, de most hova tegye azt, hogy *ránk sem hederít*, mikor ezt már nem veheti be a *ráhederít*-hez, hiszen az elmélet szerint ebben már nem igekötő van, hanem különírandó

határozószó? Mivel ki sem hagyhatja, más lehetősége sincs, kénytelen címszóként felvenni egy olyan szót, amilyen nincs is a magyarban: mert ott *hederít* nincs sehol, ott csak az igekötős *ráhederít* van, amelyet csak *sem*-es tagadó formában lehet mondani, és amelyben az igekötőt személyragozni is lehet. Ha így szól az elmélet, egyetlen címszó is elég lett volna, mert abba minden belefér, és nem kellett volna még egy nem létező szót is kitalálni, és ráadásul még szótározni is. És ez már nem is csak a nyelvészet belső ügye, mert az értelmező szótár a nagyközönségnek készül, és nem egészen mindegy, hogy abban mi van.

Visszatérve a műhibára, mármint a személyragos igekötők különíratására, ezt egy kicsivel nehezebb helyrehozni, mint a másikat, pedig ez is sok embernek okozhat bosszúságot. Az egyszerűbbik, akár holnap is megoldható része az, hogy adjuk hírül a magyaroknak: a személyragos igekötőket ezentúl nyugodtan egybeírhatják az igével, vagy ha már nagyon megszokták amúgy, írhatják külön is, és írják mindig úgy, ahogy arra a helyzetre jobbnak érzik. És nem kell attól félni, hogy akkor nagy zűrzavar lesz a helyesírásban: annál nagyobb biztosan nem lesz, mint ami most van. Hanem az lesz, hogy ez a zavaros helyzet leülepszik magától, és akkor a magyarok várhatóan elég hamar elkezdik kihasználni például azt a lehetőséget is, ami most szabállyal van nekik megtiltva: hogy írják külön, ha arról van szó, hogy valaki *hozzám jön vacsorára*, és írják egybe, ha *hozzámjön feleségül*. Arról meg tán nem is kellene mondani semmit, hogy mikor írják ezeket egybe, és mikor ne, mert ezt nem a nyelvész tudhatja jobban, hanem a beszélők. A nyelvészekben ugyan nagy a kísértés, hogy az ilyeneket esetenként a saját elméletük szerint írássák, pedig az lehet jó is, nem is, a beszélők viszont a spontán nyelvérzékük szerint írnák, ahogy azt szerintük magyarul írni kell, és a magyar nyelv éppen ez.

A nehezebbik része az lenne, hogy újra kellene íratni a tankönyveket, hogy ne az legyen már bennük, ami pedig nem is úgy van, vagyis például hogy a *rám talál* elején személyragos névmási határozószó van, hanem hogy személyragos igekötő. Ezt így a gyermek is nemcsak könnyebben megtanulná, hanem könnyebben el is hinné, mert ez találna azzal, ahogy ő is érzi, és már csak ettől is jobb lenne a világ.

Ehhez pedig még a helyesírási alapszabályt sem kell megváltoztatni, az maradhat továbbra is úgy, ahogy van, mert az úgy teljesen jó, hiszen nagyon is talál azzal, ahogy azt a beszélők is érzik: az igekötőt egybeírjuk az igével, mert az egy szó, a határozószót meg nem, mert az két szó. Csak annyi kell, hogy a helyesírást szabályozó nyelvész is azt vegye igekötőnek és határozószónak, ami tényleg az, és mindjárt sokkal kevesebben írnák ezeket másképp, mint ahogy a szabály is előírja.

Az előadásnak ugyan itt lett vége, de hozzátennék még valamit, mert miután feltöltöttem az internetre (<http://youtu.be/EI15QSVa8dU>), és azt többen is megnézték, lett egy tartozásom: valaki azt kérdezte, miből gondolom én olyan biztosan, hogy a fent említett szavakban személyragos igekötő van, és nem személyragos határozószó. Több érv is szól e mellett, itt csak annyit mutatok be nagyon röviden, amennyi talán elég is ahhoz, hogy minden kétséget eloszlasson. Nézzük meg a következő mondatokat:

- (1) [Ha megkérné, az a lány] '(ő)hozzá is hozzámenne [feleségül].
- (2) [Ha megkérné, az a lány] '(te)hozzád is hozzádmenne [feleségül].

Az (1) nem vitás: a *hozzámenne* mindenki szerint igekötős ige; a *hozzámegy* ilyen jelentésben így, egyetlen szóként szerepel a szótárakban is. Ha megnézzük, hogy a (2) miben tér el az (1)-től, azt látjuk, hogy ez a kettő tulajdonképpen ugyanaz a mondat, csak abban az apróságban különböznek, hogy itt a 3. személyű határozó (*őhozzá*) helyett 2. személyű van (*tehozzád*), és ennek megfelelően az igekötőnek is van egy 2. személyű személyragja, mert az ilyen személyragozható igekötőkre az a szabály, hogy személyben mindig egyeztetni kell őket azzal a határozóval, amely tulajdonképpen az igekötős ige vonzata.

Számbeli egyeztetés is van, ennek elég érdekes a szabálya: többes szám 3. személyű határozó esetében az ilyen igekötők személyragja csak akkor lesz többes számú, ha a mondatból elmarad (illetve csak a kontextusban van ott) a határozó, amelyhez pedig amúgy az egyeztetés igazodik: *A gyerekeket otthon hagyom, a szomszédasszony majd rájuknéz* [~~a gyerekekre~~, de itt már inkább: ~~(ő)rájuk~~], viszont: *Elszaladok bevásárolni, a szomszédasszony majd ránéz a gyerekekre*. Vagy ugyanígy: *A szurkolók meccsre mentek volna, de egy banda beléjükötött* [~~a szurkolókba~~/~~(ő)beléjük~~], de: *Egy banda belekötött a szurkolókba*. És többes számú a személyrag akkor is, ha a határozó ott van a mondatban, de névmással van kifejezve (a példák az internetről): *A férfiakra is ráfér némi lazítás*, de: *Rájuk is rájukfér a pihenés* (ez ott is egybe van írva). A *rájuknéz a gyerekekre* pedig annyira kétséges, hogy akár meg is csillagozhatnám; az interneten is nagyon sok példáját megnéztem a „rájuknéz/rájuk néz”-nek, de ilyet egyet sem láttam. Lehet, hogy nyelvjárásban előfordul, de én ilyennel eddig emlékezetem szerint inkább csak nyelvészeti tanulmány példamondataként találkoztam. (Ez a szabály amúgy nem meglepő, hiszen végül is természetes párja annak, hogy a T/3 birtokos személyrag is csak abban a különlegesebb esetben *-uk, -ük, -juk, -jük*, ha a birtokos elmarad: *A szurkolók lelkesen lobogtatták a [szurkolók, pontosabban: ~~az-é~~] zászlójukat*, illetve ha ezt a T/3 személyes névmás helyettesíti, amely viszont ilyenkor nem *ők*, hanem *ő*: *az ő zászlójuk*; rendesen pedig, ha a birtokos is ott van, a T/3 birtokos személyrag ugyanaz, mint az E/3: *a szurkolók zászlója*, és nem **a szurkolók zászlójuk*.)

A bevett értelmezés pedig abban tér el a fentitől, hogy a szerint a (2) mondatban már nem igekötős ige van, mint az (1)-ben, hanem egy (különírandó) *hozzád menne* határozós szerkezet. Ez viszont azt jelentené, hogy azt az apró, a mondat szerkezet szempontjából teljesen lényegtelen módosítást, hogy az (1) mondat 3. személyű határozóját cseréljük 2. személyűre, csak annak árán lehetne elvégezni, hogy a *hozzámegy* igét is lecseréljük a *megy*-re, miközben viszont muszáj behozni „kívülről” a *hozzád* személyragos névmási határozószt is, különben a (2) mondat értelme és szerkezete nem lehetne ennyire zavarbaejtően ugyanaz, mint az (1)-é. Persze lehet, hogy mások ezt nem így gondolják, hanem úgy, hogy ilyenkor a *hozzámegy* igét kettéválasztjuk, az igekötőhöz hozzákapcsoljuk a *-d*-t, és ettől rögtön névmási határozószt lesz belőle, tehát ezt nem „kívülről” kell hozni. De akkor a *-d*-t sem személyragnak (vagy azok kedvéért, akik annak hiszik inkább: személyjelnek) kellene venni, hanem „személyképzőnek”, hiszen ahhoz, hogy egy szó egy másik szófajkategóriába kerüljön, ha egy toldalékot hozzákapcsolunk, az a toldalék képző kell legyen. Márpedig olyat, hogy ez a *-d* képző lenne, eddig még tudtommal (és teljesen érthetően) senki nem mondott. Tehát: nekem ez így nemcsak hogy mesterkéltén túlkomplikáltnak tűnik, hanem elég hihetetlennek is: én még nem találkoztam olyan nyelvvel, ahol egy határozót csak úgy lehetne egy másik személyűre cserélni, hogy közben az állítmánybeli igét is cserélni kelljen. (Persze ha nem 2., hanem 1. személyűre cserélem a határozót, akkor a *hozzámegy* esetében az igét is cserélnem kell,

hiszen a **hozzám is hozzám menne* már nem lenne jó, csak a *hozzám jönne*, de ennek jól érthető szemantikai oka van, nem grammatikai.)

Ráadásul más bonyodalmak is vannak itt. Ha a *hozzád menne* szerkezetben a *hozzád* csakugyan személyragos határozószó lenne (és nem igekötő), az a mondatban csakis határozó lehetne. Akkor pedig a *hozzád is hozzád menne* esetében ugyanaz a határozó(szó) kétszer is ott lenne a mondatban. De nézzük meg akkor most ezeket, ahol nem igekötős ige van:

- (3) **[Ha megkérné, az a szerelő] '(ő)hozzá is hozzá menne [vízcsapot szerelni].*
- (4) **[Ha megkérné, az a szerelő] '(te)hozzád is hozzád menne [vízcsapot szerelni].*

Ezek jól mutatják, hogy ilyen szerkezetű mondatokban határozó(szó)t nem lehet megismételni (még „nyomatékosítás céljából” sem, ahogy mondani szoktuk), bármilyen személyű lenne is az a határozó. Ha a befejezettséget is ki szeretnénk fejezni, amihez igekötő kell, akkor sem a (4) formájú mondatot kapnánk, hanem ezt: *Ha megkérné, (te)hozzád is elmenne*. Az igekötő ugyanis jól megfér együtt a határozóval. Az (1–2) mondat viszont, ahol nem ugyanaz a határozószó jelenik meg kétszer, hanem egy határozószó meg egy igekötő, teljesen jó, sőt a *hozzá(d)*- igekötőt el sem lehetne hagyni úgy, hogy a jelentése ugyanaz maradjon (**Ha megkérné, (te)hozzád is menne*), még akkor sem, ha a vonzat (a *tehozzád* határozószó) már ott van a mondatban, hiszen a *hozzá(d)megy*-nek csak az igekötővel van 'feleségül megy (vkihez)' értelme. A *hozzá*- (vagy adott esetben a személyragos *hozzád*-) igekötő az ilyen értelmű mondatból csak akkor maradhat el, ha valami egyébbel ki van fejezve, hogy „feleségül menésről” van szó: *Ha megkérné, (te)hozzád is feleségül menne*, de még ilyenkor sem muszáj elhagyni, hiszen grammatikailag ugyanolyan jó mondat az is, hogy *Ha megkérné, (te)hozzád is hozzádmenne feleségül*, csak egy kicsit túl van beszélve, hiszen ha a *(te)hozzád* után a *hozzád*- megint ott van a mondatban, akkor mindenki számára világos, hogy ez nem lehet határozószó, az ugyanis nem ismétlődhet, hanem csakis igekötő lehet, és akkor a *feleségül* már fölösleges is, mert az az igekötős *hozzádmenne* jelentésében értelemszerűen benne van.

Persze lehet ennek a mondatnak olyan formája is, hogy: *Ha megkérné, 'hozzád is 'menne*. De ennek már nem az az értelme, hogy 'hozzád is hozzádmenne', hanem ugyanolyan, mint pl. ez: *Ha meghívánk, 'el is 'jönne*, ahol mind az ige, mind a hozzátartozó igekötő nyomatékos, és ez mindkét mondatban ugyanúgy van, ami mutatja, hogy a *hozzád* ilyen tekintetben is éppen úgy viselkedik, mint bármely igekötő.

Mint ezekben a példákban is látszik, a *hozzá* határozószónak van egy nyomatékosított *őhozzá* formája is (illetve: *énhozzám, tehozzád* stb.). A *hozzá*- igekötőnek azonban nincs: a *hozzá vágta* például nem lehet **őhozzá vágta*, és ez természetesen a személyragos igekötőkkel is így van: a (2) mondatnak például nincs és nem is lehet **Ha megkérné, 'hozzád is tehozzádmenne* formája, sőt még olyan sem lehetséges, hogy **Boldogan tehozzád menne akár azonnal is*. (Most különírtam, ahogy a szabály szerint volna, hogy lássuk, hogy nem az egybeírással van itt baj, hanem a szerkezettel.) Ha ide nem személyragos igekötő, hanem személyragos határozószó kellene, az ilyen mondat létrehozásának nem lenne semmi akadálya. A *hozzád*- azonban itt is igekötőként viselkedik, az pedig, hogy itt történetesen személyragos, ezt nem érinti.

És olyan mondat sem lehetséges, hogy: **Ha megkérné, 'tehozzád is 'menne*, hiszen ha a *hozzád*- igekötő, akkor nem lehet *tehozzád*- változata. Ha a *hozzádmenne* elején személyragos határozószó volna, ami a mondatban határozó lenne, ez is jó mondat lehetne, hiszen hasonló kétnyomatékos *is*-es szerkezeteket határozókkal is lehet alkotni, ez tehát nem

lenne kizáró akadály, pl. (az internetről): *Reggel találtam a tejfőlős almás lepény receptjét, délben pedig már az 'asztalra is 'tettem.* Ez rendes határozó, tehát a *'tehozzád is 'menne* szerkezetet sem az zárja ki, hogy abban a *tehozzád* határozó lenne, attól még lehetne jó is, hanem az, hogy ide a *hozzád*- igekötőre van szükség, annak meg nem lehet *tehozzád* formája.

Ilyen mondatokkal pedig, amelyekben a személyragos igekötős forma mellett határozóként a neki megfelelő vonzat is ott van a mondatban személyragos határozószóval kifejezve, és ahol a személyragos igekötő, bár alakilag egyezik vele, nem a határozó(szó) ismétlése, elég gyakran találkozhatunk, nincs bennük semmi rendkívüli. A „rám is rámhozta” (a frászt) keresésre például 931 találat van az interneten, ebből 531-ben (57%) a *rámhozta* a szabályzat ellenére is egybe van írva, a „rám is rámjött” (a mehetnék) 93 200 találatából pedig 64 100 (69%) az egybeírt *rámjöött* formára keresve jön be. Ez is arra vall, hogy az ilyeneket a beszélők is ugyanúgy kezelik, mint más igekötős igéket, és ha a helyesírási szabályzat ezt nem másképp írná elő, mint ahogy a magyaroknak természetesebb lenne, akkor ez méginkább látszana. Márpedig az elég különös lenne, hogy a nyelvésznek a beszélőkkel szemben legyen igaza.

És nem is csoda, ha ezeket teljesen egyformának érzik: én ezt mindenféle grammatikai szerkezetben kipróbáltam a fentiekén kívül is, ami csak eszembe jutott, de olyat egyet sem találtam, ahol az igekötő személyraggal másképp viselkedne, mint a nélkül. Például az esemény ismétlődését kifejezhetjük az igekötő kettőzésével, és ezt a személyragosakkal is ugyanúgy megtehetjük, sőt az interneten a „rám-rámnézett” keresésre jóval több találat van, mint a „rá-ránézett”-re (mindegyikre különírva is keresve), és a „rám-rámszólt”-ra is, mint a „rá-rászólt”-ra. Olyan személyragos határozószóval viszont, ami tényleg az, ezt nehezebb lenne elképzelni: a **hozzám-hozzám jön [ebédre]* ugyanolyan rossz, mint a **hozzá-hozzá megy [beszélgetni]*, ez rendesen csak *el-eljön hozzám*, illetve *el-elmegy hozzá* (vagy *hozzá is el-elmegy*) lehet. Mivel pedig egyetlen elfogadható grammatikai érvet sem sikerült találnom, aminek alapján a személyragos igekötőt más szófajának kellene venni, mint a ragtalant, én továbbra is a mellett maradok, hogy az ilyenek is ugyanúgy igekötők, mint a többi.

SUMMARY

The Responsibility of Linguists

Keywords: applied linguistics, Hungarian grammar, orthography, misspellings

The aim of this paper is to highlight the responsibility of being a linguist and taking decisions concerning orthography and language use. Inappropriate decisions can do harm to language users. Two rules of the Hungarian orthography are analyzed in order to illustrate how orthographical rules based on inaccurate interpretations of linguistic phenomena can cause difficulties for both teachers and pupils, and how these rules (going against the spontaneous linguistic intuition of the speakers) lead to frequent spelling errors.

A terminológia szerepe a többnyelvű Európában¹ (Brassai-előadás)

Kulcsszavak: terminológia, terminológiai rendszer, szakmai kommunikáció, fogalom, jelentés

1. Bevezetés

A tanulmány célja a főbb terminológiai irányzatok és módszerek, valamint a terminológia feladatainak és a szakmai kommunikációban betöltött szerepének áttekintése, a terminológia a többnyelvű világban betöltött jelentőségének bemutatása.

Az egyén többnyelvűsége (a plurilingvalizmus) és a társadalom soknyelvűsége (a multilingvalizmus) az Európai Unióban kulcsfogalmak (l. Hidasi 2014). Mai világunkban az egynyelvűséggel szemben a többnyelvűség jelenti azt a kontextust, amelyben élünk és dolgozunk. A világ és Európa egyaránt soknyelvű térség, az egyének mobilitása, a lakóhely, a munkahely, a társadalmi környezet viszonylag gyors változásai csak a nyelvek és a nyelvhasználat változásával együtt képzelhető el. A gyors változtatásokat elősegíti, megkönnyíti a terminológiai rendszerek rögzítése és nyilvános közzététele, ami elengedhetetlen feltétele a szabadkereskedelemnek és a társadalmi mobilitásnak egyaránt. Gondoljunk arra, hogy nem csak a fordítóknak van szüksége a terminológiai háttértámogatásra, hanem hogyha valaki életében többször is nyelvet, szakmát, országot változtat, akkor nincs arra ideje, hogy egész életét a szakmája nyelvezetének, terminológiájának elsajátításával töltse, hanem már a változtatás előtt fel kell készülnie az új szakma, nyelv, cég terminológiájának ismeretéből – ez pedig csak akkor lehetséges, ha rendelkezésére állnak ezek a listák.

A terminológiai munka és kutatás témájában már a 2006-os gödöllői XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson volt alkalmam előadást tartani *A terminusok és a terminológiai rendszer* címmel². Újraolvasva e nyomtatásban megjelent szöveget, úgy látom, hogy a legfontosabb mondanivalóm és a szemléletem azóta sem változott. Részletesen foglalkoztam benne a terminológia magyar és nemzetközi előzményeivel, a terminológia 1990-es évekbeli megerősödésével, azzal, hogy a terminológia hogyan kapcsolódott össze diszciplínaként az alkalmazott nyelvészettel, az ebben az időszakban végbement paradigmaváltással, a terminológiai elvekkel, szemlélettel és osztályozással, valamint a terminuskeresés modern eszközeivel. Mint arra e tanulmány összefoglalásában rámutatok, „a terminológiai munka és kutatás

- **szinkrón** szemléletű, a mai nyelv szókészletével és fogalmaival foglalkozik, de támaszkodik a diakrón kutatások eredményeire,
- **onomaszilológiai** szemléletű (vagyis fogalomalapú),

¹ Készült a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíjának támogatásával.

² Az előadás megjelent a konferenciakötetben. L. Fóris 2007.

- **interdiszciplináris**, szoros kapcsolatban van a nyelvészet különböző területeivel, a logikával, az információtudománnyal,
- a jól kidolgozott terminológiai rendszerek a tudásalapú társadalom hatalmas méretű és sebességű információáramlásában az iránytű szerepét töltik be,
- a terminológiának **van** nemzetközi tudományos együttműködésben kimunkált általános elmélete és módszertana, **vannak** nemzetközi, európai és nemzeti szervezetei, és **vannak** nemzetközileg elfogadott szabályai és módszerei,
- nekünk a magyar terminológia értékes hagyományaira, eredményeire támaszkodva az egész világon zajló terminológiai folyamatokhoz kell kapcsolódnunk, a magyar terminológia fejlesztésével, ennek nemzetközi terminológiai hálózatba való beillesztésével” (Fóris 2007: 24).

A fentieknek megfelelően a továbbiakban az azóta eltelt időszaknak a terminológiában bekövetkezett eseményeivel és változásaival foglalkozom, két nagyobb csomópont köré gyűjtve az információkat: először a terminológia főbb irányzatait mutatom be, majd azt, hogy mivel és milyen szemléletben foglalkozik a terminológia. A tanulmány zárásaként az utóbbi években a magyar terminológiában zajló változásokról írok röviden.

2. A terminológia irányzatai

2.1. A terminológia klasszikus (hagyományos) irányzatának a wüsteri irányzatot tekintik, amely előíró szemléletet képvisel. Wüster (1931) célja volt a nemzetközi kommunikáció megkönnyítése, a terminológia szabványosítása és közzététele. Ennek az irányzatnak a tudományfilozófiai alapjai a Prágai iskolához, a Bécsi Iskolához és a Moszkvai iskolához köthetők. Ez a terminológia-szemlélet az 1930-as évektől körülbelül az 1990-es évekig volt uralkodó. Jellemzője, hogy előtérbe helyezi a nyelv kommunikációs funkcióját, a pozitivizmus elveit, az empiriát, a logikai-matematikai alapokat.

Cabré (2008) a terminológia elméleteiről szóló írásában így összegzi Wüster (1931, 1966, 1970) terminológia-szemléletének jellemzőit: A nyelv vonatkozásában a fogalom elsődlegessége; a fogalmak pontossága (monoszémia); a terminus egyértelműsége (a szinonímia hiánya); a jelölők szemiotikai koncepciója; kizárólagos érdeklődés a lexikon iránt, a többi nyelvészeti szint figyelmen kívül hagyása; a terminusok szinkrón szemlélete; az írott nyelvváltozatok elsődlegessége. A kialakulásával kapcsolatos feltételezésekre vonatkozóan a kialakulás tudatos irányítása (tervezés, egységesítés, szabványosítás); a jelölők nemzetközi formáinak előnyben részesítése; kizárólagosan az írott nyelvvel foglalkozás. A munkamódszerek tekintetében kizárólag az onomasziológiai megközelítés használata (a lexikográfiában alkalmazott szemasziológiai megközelítéssel szemben) és ebből következően a szisztematikus rendszerezés előnyben részesítése” (Cabré 2008: 13–15). Wüster követői kiegészítették gondolatait és módosították azzal, hogy a terminológia fejlesztése legyen a nyelvtervezés része, elfogadták, hogy létezik kontrollált szimmetria, és elfogadták a szinonimitás bizonyos fokát. Belevették a vizsgálandó egységek körébe a frazeológiát, a szóbeli alakok jelentését, új terminusok kialakulásának leírását, és a nem hierarchikus fogalmi struktúrák ábrázolását (Cabré 2008: 15, Wüster 1979³).

Ennek az irányzatnak a kritikái elsődlegesen a kognitív tudományok, a nyelvtudományok és a kommunikáció területéről érkeztek. A fő kifogások vele szemben, hogy az általános és a speciális tudás egymástól való elkülönítése nem egyszerű és nem

³Wüster írásairól részletes elemzést ad Zabóné 2012.

egyértelmű, hogy fontos a beszélgetőpartner és a kultúra szerepe a valóság észlelésében; hogy az általános nyelv és a szaknyelv nem választható el mereven egymástól, és hogy a terminológiában használt modelleknek a kognitív és funkcionális aspektusokkal is számolniuk kell.

2.2. A szaknyelvi kommunikációhoz kötődő irányzat szerint az egyes szaktudományok szférájában specifikus lexikai egységek és lexémahalmazok keletkeznek, melyeknek különleges tartalmi, formai és funkcionális ismérvek vannak; szoros kapcsolatban állnak egyik vagy másik természetes nyelv lexikájával, lényegében azok szubsztrátumai. Ennek az irányzatnak a tudományfilozófiai alapjai a kommunikációelméletben és a nyelvészetben kereshetők. Eszerint az irányzat szerint a terminusok speciális lexikai osztályokat képeznek (Lejcsik–Selov 2010).

A nyelv valamely változatának a vizsgálata szükségessé teszi a nyelvrendszer egészének az ismeretét, ugyanis bármely kiragadott nyelvváltozat a többi nyelvváltozattal és a nyelv egészével szoros kapcsolatban van, jellemzőit ebben az összefüggésben lehet hitelesen megadni. Ebből ered a szaknyelvkutatásnak az a metodikai törekvése, hogy a szaknyelvet a köznyelvhez viszonyítva vizsgálja. Bergenholtz és Tarp (1995: 16–20) részletesen elemzi a különböző általános és speciális nyelvi modelleket. A szaknyelvkutatás vizsgálati módszereinek jellemzője, hogy kontrasztív, összehasonlító eljárásokon alapulnak, és általában a köznyelv és a vizsgált nyelvváltozat-típus jellemzőit vetik össze. Ezekben a módszerekben a köznyelv tölti be az etalon szerepét, vagyis a köznyelvi változathoz viszonyítják, azzal mérik össze a másik (szaknyelvi, csoportnyelvi) változatot, a terminusok esetében a szakszókincset a köznyelvi szókincshez viszonyítják, attól alaki és jelentésbeli különbségek alapján választják el. E modellek alapján is megállapítható, hogy a nyelvváltozat-típusok sokféle módon kategorizálhatók, és nincs „általánosan elfogadott megoldás” az osztályozásukra. Az egyes modelleket úgy írták le, hogy adott vizsgálatokhoz egy-egy csoport céljának megfeleljenek. Számos, egymástól eltérő szempont alapján vizsgálták a nyelvváltozatokat, ezért kategorizálták a szaknyelveket önálló nyelvváltozatként, rétegnyelvként, alnyelvként, csoportnyelvként. Ennek megfelelően a szaknyelvi lexikát is sokféle módszer szerint lehetséges osztályozni, az egyik leggyakoribb, hogy a köznyelv lexikáját veszik alapul és az attól eltérő szakszókincset rögzítik (alaki, jelentésbeli és funkcionális jellemzők szerint), a másik pedig, hogy egy adott szakterület, domén szakszókincsének teljes leírását készítik el.

Az onomasziológiai kiindulású terminológiai vizsgálatok célja egy domén lexikájának a leírása; nem a nyelvváltozatot használó társadalmi csoport jellemzői alapján közelítenek a szaknyelvekhez, hanem fogalmi szempontból. Kiindulásuk kommunikációs alapú, a nyelvet olyan kommunikációs rendszernek tekintik, amelynek feladata a fogalmakban absztrahált ismeretek közvetítése. Ezért a fogalmat, valamint a fogalom és a jelölő viszonyát, a jelentést állítják a kérdéskör középpontjába. A szaknyelvkutatás nézőpontjából a terminus szakszó, terminológiai nézőpontból a terminus jelentésegység, ismeretalakzat. Alakilag egy meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelölő lexéma, szám, jel vagy ezek kombinációja, vagyis morfológiailag olyan, heterogén összetételű elemeket nevezünk terminusnak, amelyek pragmatikailag hasonló funkciót töltenek be a szakmai kommunikációban (részletesen l. Fóris 2010, 2013).

2.3. A kognitív terminustan, más néven szociokognitív terminológia Rita Temmerman (2000), Teresa Cabré (1998), Pamela Faber (2003, 2010) nevéhez köthető, az 1990-es évektől vált fontos irányzattá. Tudományfilozófiai alapja a kognitív tudományok, a pszichológia és

a mesterséges intelligencia kutatása. Eszerint az emberek kategóriákat alakítanak ki az elméjükben és azok alapján kommunikálnak. Sok kategóriának prototipikus struktúrája van, ezért nem egyszerű őket logikai vagy ontológiai szerkezetben kategorizálni. A világról való ismereteink folyamatosan fejlődnek, így a kategóriák és a terminusok is változhatnak. Ennek következtében a terminológiai forrásoknak dinamikusnak kell lenniük (pl. EcoLexicon).

Cabré álláspontja szerint a terminusok három komponensből tevődnek össze: kognitív, nyelvi és pragmatikai-kommunikatív komponensekből. A terminus a kognitív komponens szempontjából megfelel a következő feltételeknek: „a) függ a téma kontextusától; b) a fogalmi struktúrában pontosan meghatározott helyet foglal el; c) a struktúrában elfoglalt helye szabja meg a specifikus jelentését; d) ez a jelentés explicit módon rögzített; e) ezt a jelentést az egység jellemzőjének tekintjük; f) a szakmai közösség rögzíti, elismeri és terjeszti”. A nyelvi komponens megfelel az alábbi feltételeknek: „a) lexikai egység, lexikai eredet következtében vagy lexikalizáció folytán; b) lexikai és szintaktikai szerkezettel is rendelkezhet; c) mint lexikai egység a szóképzés és az új alkotóegységekkel való bővülés összes eszközével rendelkezik; d) formailag egybeeshet az általános nyelvhasználat egységeivel; e) a szófaját tekintve lehet főnév, ige, melléknév, határozószó vagy főnévi, igei, melléknévi vagy határozói szerkezet; f) a következő tág szemantikai kategóriák egyikébe tartozik: entitás, esemény, tulajdonság vagy viszony; de ezek a kategóriák és az alkategóriák nem feltétlenül zárják ki egymást, ezért inkább szemantikai értéknek tartjuk őket; g) jelentése a szakterületen belül diszkrét; h) jelentését a lexikai egység által hordozott információhalmazból vonjuk ki; i) szintaktikai kombinálhatóságát a nyelvben lévő lexikai egységek kombinációs szabályai behatárolják”. A kommunikatív komponens szempontjából megfelel a következő feltételeknek: „a) a speciális nyelvhasználatban fordul elő; b) formailag a tematikus és funkcionális tulajdonságai alapján alkalmazkodik ehhez a típusú nyelvhasználathoz; c) a speciális nyelvhasználatban más ikonikus vagy szimbolikus rendszerekhez tartozó egységekkel együtt fordul elő; d) tanulási folyamat révén sajátítjuk el, ezért a szakterület szakemberei foglalkoznak vele; e) alapjában véve denotatív (de ez nem zárja ki a konnotációkat)” (Cabré 2008: 29–30).

Temmermann (2000) álláspontja hasonló. Az ő meglátásai a kognitív tudományok keretéből indulnak ki, könyvében fontosnak tartja, hogy a) egy kategória megértéséhez felhasználható a prototípus-elmélet; b) a szaknyelvben nem csak a monoszémiának, hanem a poliszémiának és szinonímiának is funkciója van; c) a metafora-modellek összekötik a nyelvi rendszert a tapasztalattal és az elme működésével. Többek között rámutat arra, hogy nem minden fogalom rendelkezik olyan logikai struktúrával, amelyre kielégítő extenzionális vagy intenzionális definíciót lehetne adni, különbséget tesz fogalom és kategória között, és több példán szemlélteti a monoszémia, poliszémia és szinonímia jelenségét az élettudományok szaknyelvében.

2.4. A számítógépes ontológia és a terminológia határterületének tekinthető az úgynevezett „ontoterminológia” (ontológiai alapú terminológia), amely körülbelül a 2000-es évektől kezdve terjedt el széles körben. Fogalomalapú, formális nyelven művelik. Ebben a keretrendszerben a fogalom tudásegység, ismeretegység. Tudományfilozófiai alapjai az ismeretelméletben, filozófiában (ontológia), tudásmenedzsmentben, szemiotikában, szemantikában gyökereznek. Az ontológia és a terminológia céljai nagyjából megegyeznek (Roche 2006, 2012, Roche et al. 2009), mindkettő fő célja az információ és a tartalom

közvetítése, az ember és ember, ember és gép közötti kommunikáció megkönnyítése. Az ontoterminológiában a természetes emberi nyelven írt terminusdefiníciókat elválasztják a formális nyelven írt fogalmi definícióktól. Így a terminus jelentése elválasztható a fogalomtól, a konceptuális rendszer a lexikai rendszertől, a fogalomdefiníció a terminusdefiníciótól. A számítógépes ontológia alkalmas egy adott domén konceptualizálására, a fogalmak és relációk formális definiálására; a két terület nem azonos, a számítógépes ontológia és a terminológia határterületein új szemléletmóddal jelenik meg a termontográfia és az ontoterminológia.

3. Mivel foglalkozik a terminológia?

Ma azt mondhatjuk, hogy a terminológia elsősorban a szakszókincssel és az ehhez kapcsolódó fogalmakkal foglalkozik, vagyis a speciális szókincssel és a speciális tudással/ ismeretekkel (*special knowledge*). A terminológiai munkák fő feladata a terminusok és a terminológiai rendszerek, a fogalmak és a fogalmi rendszerek leírása, ezek jellemzőinek megadása (általában jelentésmegadás, definíció segítségével és a jelentésviszonyok leírása egy adott doménen belül), valamint a terminusok nyelvi és pragmatikai jellemzőinek megállapítása és lejegyzése. Tehát a terminológiai munkában a denotátumokkal és a nyelvi jelekkel, valamint a köztük levő kapcsolatokkal egyaránt kell foglalkozni. Ebben a vonatkozásban a terminológia szoros kapcsolatot mutat a számítógépes ontológiával, amely a fogalmakat szintén kapcsolatrendszereikben értelmezi, és feladatának tekinti a kapcsolatokra vonatkozó azon információk megadását, amelyekbe az ontológiai rendezés meghatározott szabályai szerint azok tartoznak (Roche 2006).

Terminológiai nézőpontból a nyelv olyan kommunikációs rendszer, amelynek feladata a fogalmakban absztrahált és a fogalmi rendszerekben összefoglalt ismeretek közvetítése. A kérdés az, hogy hogyan, milyen módon lehetséges a 'speciális tudás' közvetítése egy vagy több nyelven? Hogyan lehetséges a 'speciális tudás' közvetítése természetes nyelveken? Hogyan lehetséges a 'speciális tudás' közvetítése formális nyelveken? Mindehhez egyaránt szükséges a (nyelvi) jel, a denotátum és a vonatkozás vizsgálata, ehhez pedig a nyelvészet, az ismeretelmélet, a logika és az informatika eszközeire, módszereire egyaránt szükség van.

A 'speciális tudás' közvetítése történhet a) természetes nyelveken, így anyanyelven (egy nyelven), illetve több nyelven (itt jelentős a fordítás, a többnyelvűség szerepe); b) formális nyelveken, a logika, az informatika, az információtechnológia keretrendszerében, valamint c) természetes nyelvek és formális nyelvek között (ezzel foglalkozik a számítógépes nyelvészet, a formális nyelvészet), az alkalmazásban itt válnak fontossá pl. a soknyelvű tartalomelemző rendszerek és szemantikai keresőmotorok.

Az emberi világ ábrázolása sokféle módon lehetséges: a) kategorizáció, sémák igénybevételével; b) különböző nyelveken és rendszerekben; c) hierarchikus ábrázolással (tezauruszokban, fogalomköri szótárakban természetes emberi nyelven); d) soknyelvű elektronikus katalógusokban (számítógépes ontológia, formalizálva); e) a 'valóság' megértése és szerveződése leírásával, konceptualizáció, kategóriák és halmazok kialakításán keresztül.

A világ leírásához többféle nyelvet lehet használni: a) természetes nyelveket; b) logikai alapú nyelveket; c) keretalapú nyelveket; d) lexikai hálózatokat a fogalmi hálózatok reprezentálására; megjegyzem, hogy a fogalmi hálózatok ábrázolása különböző szemiotikai rendszerek segítségével történhet, amelyek különböző szabályok alapján működnek, valamint

hogy a lexikai rendszer nem (feltétlenül) azonos a fogalmi rendszerrel (gyakran nem feleltethetők egyértelműen meg egymásnak).

A nyelv és nyelven kívüli világ nem mindig képezhető le egyértelműen, de a terminológia arra törekszik, hogy egy adott doménen létrehozza az egyértelmű megfeleltetéseket. Ez úgy lehetséges, ha a fogalmakat definíciók megadásával szabványosítják, és a fogalom nyelvfüggetlenné válik. Emiatt kulcsfontosságú a definíció szerepe a terminológiában.

A terminusok – (természetes vagy formális) nyelvi (vagy nem nyelvi) jelek – fogalmat jelölnek. A fogalmi rendszer nyelven kívüli rendszer, vagyis ebben a rendszerben kilépünk a nyelvészet keretei közül. A fogalmi rendszer leírása azonban általában természetes emberi nyelven (nyelveken) történik.

A lexikai vizsgálatokban alapvetően két különböző megközelítést szokás megkülönböztetni: **a)** a fogalomalapú (onomaszilológiai) megközelítést – ennek során a nyelven kívüli világ fogalmaihoz kapcsolják a nyelvi jeleket, **b)** a jelalapú (szemaszilológiai) megközelítést – ennek során a nyelvi jelekhez kapcsolják a fogalmakat és/vagy a tárgyakat (a denotátumot és/vagy a vonatkozást). A szaknyelvi lexikával kapcsolatos vizsgálatokban mindkét megközelítést lehetséges alkalmazni, a terminológiai vizsgálatokban azonban előnyben részesítik a fogalomalapú megközelítést. A szakszókincs vizsgálata során ugyanazokra a módszerekre tudunk támaszkodni, mint a köznyelvi lexika vizsgálatában. Ma már tudjuk, hogy a szaknyelvekben is van (lehet) szinonímia (l. Fóris 2014a), poliszémia, homonímia, hogy a terminusok nem függetlenek a kontextustól, nem feltétlenül rövidek stb. Ebből következően pl. a fordítás nem automatizálható a jelek rendszerének leírása nélkül, ez pedig feltétlenül szükségessé teszi a terminológiai rendszerek pontos és részletes leírását; ennek következtében nagyon megnőtt a terminográfiai munka iránti kereslet (pl. a fordítóirodák minőségellenőrzési rendszere háttér-terminológiai adatbázis nélkül nem működőképes).

A terminológiai munka fő feladata a fogalmi szint, a nyelvi szint, a pragmatikai-kommunikációs szint szétválasztása, az adatok összegyűjtése és leírása **a)** egy-egy nyelven, összekapcsolásuk pedig több nyelven (és akár több fogalmi szinten!); **b)** olyan terminológiai szótárak, adatbázisok elkészítése, amelyekben akár többszintű hálózati kapcsolatok bemutatása is lehetséges (definíciók, kapcsolatok, hierarchikus információk).

Mindez pedig mutatja az alkalmazott nyelvészet, valamint az alkalmazott nyelvészeti ismeretek fontosságát a terminográfiában.

4. Zárszó: a magyar terminológiáról

Az utóbbi évtizedben a terminológia mint diszciplína bekerült a magyar nyelvészeti kutatásba és oktatásba. A terminológia növekvő szerepét a világ számos országában önálló szakok, egyetemi tanszékek, kutatócsoportok és kutatóintézetek létesítése jelzi, amelyek ellátják az irányítás, a kutatásfejlesztés, a nemzeti és nemzetközi kapcsolattartás és szervezés feladatait. A terminológia diszciplínája Magyarországon is megjelent a doktori képzésben és a felsőoktatási képzés teljes vertikumában, a Károli Gáspár Református Egyetemen pedig 2011-től önálló diszciplináris mesterszakként. Számos terminológiai témájú doktori értekezés született, csak az általam vezetett kutatócsoportban hat terminológia tárgyú PhD értekezést védtek meg sikeresen az utóbbi években. Jó együttműködés alakult ki más nyelvészeti

⁴ A TERMIK keretében folyó kutatásokról részletesen beszámoltam két korábbi írásomban (Fóris 2012b, 2014b).

területekkel, kiemelten a fordítástudománnyal és az ELTE Fordítástudományi Doktori Programjával, személy szerint Klaudy Kingával, aki nagymértékben támogatja a terminológia fordítási vonatkozásaival foglalkozó kutatásokat, és neki köszönhetően számos doktori dolgozat témája esik a fordítástudomány és a terminológia határterületére. 2008-ban elindult a *Magyar Terminológia* című magyar nyelvű tudományos folyóirat. Sikerült megerősíteni a terminológia nemzetközi kapcsolatrendszerét, így például a KRE Terminológiai Kutatócsoportja (TERMIK)⁴ az European Association for Terminology (EAFI) tagja lett. A terminológia az alkalmazásban is jelentős szerephez jutott, például több cég létesített terminológus munkakört (l. Fóris 2012a).

Hivatkozások

- BERGENHOLTZ, Henning – Tarp, Sven 1995. *Manual of specialised lexicography*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- CABRÉ, Maria Teresa 1998: *Terminology. Theory, Methods and Applications*. (Terminology and Lexicography Research and Practice 1) John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- CABRÉ, Maria Teresa 2008. A terminológia elméletei. Leírás (deskripció), előírás (preskripció) és magyarázat. *Magyar Terminológia* 1/1: 11–42.
- Ecolexicon. <http://ecolexicon.ugr.es/en/index.htm>
- FABER, Pamela. 2003. Terminological Competence and Enhanced Knowledge Acquisition. *Research in Language* 1: 95–117.
- FABER, Pamela. 2010. Terminología, traducción especializada y adquisición de conocimiento. In: Alarcón, Esperanza (ed.): *La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas*. Atrio, Granada. 87–96.
- FÓRIS Ágota, 2007. A terminusok és a terminológiai rendszer. In: Heltai Pál (szerk.): *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. A XVI. MANYE Kongresszus előadásai. Gödöllő. 2006. április 10–12. (A MANYE Kongresszusok előadásai 3.)* 3. kötet. MANYE – Szent István Egyetem, Pécs–Gödöllő. 15–26.
- FÓRIS Ágota 2010: A szaknyelv kutatás modelljei és módszerei: szociolingvisztikai megközelítés. *Magyar Nyelv* 106/4: 424–438.
- FÓRIS Ágota 2012a. Terminológusok képzése – A terminológia mesterképzés elindulása. *Magyar Tudomány* 173/8: 969–976. <http://www.matud.iif.hu/2012/08/11.htm>
- FÓRIS Ágota 2012b. 5 éves a Terminológiai Kutatócsoport. *Magyar Terminológia* 5/1: 179–191.
- FÓRIS Ágota 2013. A szaknyelvek szociolingvisztikai és terminológiai megközelítése. In: Kontra Miklós – Németh Balázs – Sinkovics Balázs (szerk.): *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában. (Válogatás a 17. Előnyelvi Konferencia – Szeged, 2012. augusztus 30. – szeptember 1. – előadásaiból)*. Gondolat Kiadó, Budapest. 163–173.
- FÓRIS Ágota 2014a. Szinonimák a terminológiában. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.): *MANYE XXIII. NYELV – TÁRSADALOM – KULTÚRA. Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II*. Budapest: MANYE – Tinta Könyvkiadó. 279–284.
- FÓRIS Ágota 2014b. A szaknyelvek terminológiai szempontú megközelítése. In: Veszelszky Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia – a tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó, Budapest. 27–36.
- HIDASI Judit 2014. Interkulturális kommunikáció – multikulturális kontextus. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.): *MANYE XXIII. NYELV – TÁRSADALOM – KULTÚRA. Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II*. Budapest: MANYE – Tinta Könyvkiadó. 54–65.
- LEJCSIK, Vlagyimir Mojszejevics – Selov, Szergej Dmitrijevics 2010. A terminustan múltja és jelene Oroszországban: társadalmi elvárások és irányzatok. *Magyar Terminológia* 3/1: 78–84.
- ROCHE, Ch. 2006. Lexical and Conceptual Structures in Ontology. In: *Proceedings of Advances in Applied Artificial Intelligence, 19th International Conference on Industrial, Engineering and Other Applications of Applied Intelligent Systems, IEA/AIE 2006*. Annecy, France, June 27–30.
- ROCHE, Christophe 2012. Ontoterminology: How to unify terminology and ontology into a single paradigm. In: Calzolari, N. – Choukri, K. – Declerck T. – Uğur Doğan, M. – Maegaard, B. – Mariani, J. – Odijk, J. – Piperidis, S. (eds.): *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and*

- Evaluation (LREC'12) 2012*. May 23–25, Istanbul, Turkey. European Language Resources Association (ELRA). 2626–2630. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/567_Paper.pdf (2014. 02.12.)
- ROCHE, Christophe – Calberg-Challot, M. – Damas, L. – Rouard, Ph. 2009. Ontoterminology – A New Paradigm for Terminology. In: *KEOD 2009 – Proceedings of the International Conference on Knowledge Engineering and Ontology Development*. Fundhal – Madeira, Portugal, October 6–8, 2009, 321–326. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/62/21/32/PDF/Proceedings_KEOD_2009_128_CR.pdf (2013.03.30.)
- TEMMERMAN, Rita 2000. *New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive Approach*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- ZABÓNÉ Varga Irén 2012. Eugen Wüster két fő művének összehasonlítása. *Magyar Terminológia* 5/2: 260–283.
- WÜSTER, Eugen 1931. *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik*. Verein Deutscher Ingenieure, Berlin.
- WÜSTER, Eugen 1966. *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik*. (Die nationale Sprachnormung und ihre Verallgemeinerung). Berlin: VDI 1931. 2. erw. Bouvier, Aufl. Bonn.
- WÜSTER, Eugen 1970. *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik*. (Die nationale Sprachnormung und ihre Verallgemeinerung). Berlin: VDI 1931. 3. erw. Aufl. Bonn: Bouvier.
- WÜSTER, Eugen (Felber, H. Hrsg.) 1979. *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie*. Technische Universität Wien, Wien.
-

SUMMARY

The role of terminology in multilingual Europe

Keywords: terminology, terminological system, LSP, concept, meaning

The paper aims to provide an overview of trends and methods in terminology, the tasks of terminology, its role in professional communication, and its significance in today's multilingual world.

There are two main lines of thought: first I survey the main trends in terminology, and then I continue with the topics terminology deals with and its approach. Finally I will briefly describe current changes in Hungarian terminology.

Anyanyelv-pedagógia többségi és kisebbségi helyzetben

Kádár Edit

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár
edith.kadar@ubbcluj.ro

Tananyagfejlesztés új utakon¹

Kulcsszavak: anyanyelv-pedagógia, oktatási segédanyag, funkcionális nyelvszemlélet, szaktudományos adekvátság, oktatható modell

1. A kontextus

A romániai magyar közoktatás általános képe (és ezen belül a magyar nyelv és irodalom oktatásáé is) nagyfokú átgondolatlanságról árulkodik, és ez (oktatás)politikai, intézményszervezési, valamint szakmai kérdésekkel is összefügg. A közoktatás elkönyvelhet egy tantervi reformot egyrészről, másrészről azonban ehhez a szemléletváltáshoz a tanároknak sem szakmai (elsősorban nyelvészeti), sem módszertani fogódzót nem nyújtanak: nemcsak az érvényes tantervre írt tankönyvek, de a tantervet értelmező módszertani segédletek sincsenek, továbbá oktatásszervezési szinten fel sem merül a tömb és a szórvány régiók különböző szükségleteihez alkalmazkodó tantervek és tananyagok fejlesztésének gondolata. Ráadásul az oktatáskutatásnak és az anyanyelv-pedagógiai kutatásoknak ma sincs önálló intézménye, így a potenciális tankönyv-, munkafüzet-, tanterv- vagy feladatlapírók is jobbra önjelöltek.

A szakmai megalapozás folyamatosságát biztosítani tudó országos szakmai háttérintézménynek, valamint megfelelő (hozzáértő) minisztériumi felügyeletnek a hiánya nemcsak a magyar nyelv és irodalom tantárgynak, hanem a magyar oktatás egészének a hatékonyságát, eredményességét és versenyképességét is minimalizálja. Hiányzik ugyanakkor a szakmai önszerveződés is, a tankönyvkiadás terén pedig (a politikaitőke-kovácsolás aspektusán túl) gazdasági szempontok (és érdekek) érvényesülnek a szakmaiak rovására.

A fentiekben vázoltak, a kritika „nemzetrombolónak” minősítésével párosulva, az oktatás minőségének folyamatos romlását vonja maga után (vö. Mandel-Papp Z. 2007, Péntek 2007, 2009, Bálint-Péntek 2009, Kádár 2012). Természetesen mind a szakmai, mind a szakmán kívüli okok vonatkozásában a diagnosztizálás újabb és újabb köreit látjuk (egy jó összegzés ehhez Fóris-Ferenczi-Péntek 2011²), de igen kevés példa van a diagnosztizálás utáni, hatékony problémamegoldó, alkotó lépésekre. Egyik ilyen lehetne a cikk második felében ismertetett tananyagfejlesztési projekt, amely az érvényes V–VIII. osztályos tanterv leíró nyelvtani tartalmainak a szövegértési, szövegalkotási kompetencia fejlesztésének alárendelt feldolgozását tűzte ki célul.

¹ A tanulmányt Csorba Gábor (1989–2013) emlékének ajánlom, aki magiszteris diákként részt vett a tananyagfejlesztő munkacsoportunkban, és akitől a puzzle ötlete származik.

² A kézirat 2008-ban volt lezárva.

2. A bemeneti szabályozás és a kimenet

Érvényes tankönyv vagy egyéb, minisztériumi jóváhagyást birtokló oktatási segédanyag hiányában a bemenetet szabályozó egyetlen hivatalos dokumentum a magyar nyelv és irodalom tanterv. A többszöri módosítás után a 2009–2010-es tanév elejétől életbe lépő V–VIII. osztályos tanterv deklarálta funkcionális személettű, a szövegértési és szövegalkotási kompetenciaterületbe integrálja a nyelvi ismereteket és az irodalmat egyaránt, és készség- és képességfejlesztésre fókuszál, hangsúlyozva, hogy „Az iskolában az anyanyelv tanításában és tanulásában a nyelv funkcionális és társas szemléletének kell érvényesülnie: a figyelem a nyelv változatosságára és változataira irányul, nem az elszigetelt nyelvi elemekre és az elvont nyelvi rendszerre. (...) A nyelvi tartalmak, a nyelvtani ismeretek nem öncélúak, hanem funkcionális és gyakorlati szerepük van abban, hogy a helyzetnek megfelelő, hatékony nyelvi közlés valósuljon meg”.

Ha azonban a tantervet a nyelvtudomány felől nézzük, úgy tűnik, hogy a dokumentum módszertani alapvetésében megfogalmazott szemléletváltás nem reflektálódik maradéktalanul sem az alkalmazott terminológiában, sem az egyes évfolyamokhoz rendelt tartalmak struktúrájában. Ugyanakkor a tantervhez tartozó módszertani segédlet vagy legalább útmutató

hiányában igen gyakori, hogy – átugorva a felsorolt képességekritériumokat – az oktatási folyamat tervezése során a tanár csak a részletezett tartalmakat veszi tekintetbe, ami ekképp nagyon könnyen átcúsíthat a képességekörzpontú nyelvi nevelésből (ami a tanterv deklarált megközelítésmódja) a sok tanár számára otthonosabb ismeretkörzpontú nyelvtanításba.

Ami a problémát súlyosbítja, az az, hogy a bemenetnek nincsen közvetlen kapcsolata a kimenettel, olyan értelemben, hogy sem a diákok tényleges képességszintjeihez és műveltségéhez nincs köze, sem nem tükrözi azt a pedagógiai szemléletet, amely a tantervben megfogalmazódik. A tantervvel szemben – mely, mint láttuk, elsősorban nem a tartalmakat szabályozza, hanem kompetencia- és képességfejlesztéssel kapcsolatos követelményeket fogalmaz meg, ezekhez rendelve tartalmakat – VIII. osztályban a kimeneti vizsga inkább tudás- és ismeretkészletet mér, vagy még inkább feladat típus-megoldási rutint. Ily módon a rendszer egyrészt nem vesz tudomást az esélyegyenlőtlenségekről (így kezelni sem tudja), másrészt gyakorlatilag reprodukciós rutinokra szocializál, és ezzel az oktatás folyamatát is szabotálja, amit gyakorló tanárok így fogalmaznak meg: „hetedikig tanítunk, nyolcadikban vizsgára készítünk”. Vagyis: a tökéletesen kiszámítható tételszerkezet és koncepció rutinműveletek elsajátítására dresszírozást eredményez az alsó középfokú oktatás utolsó évfolyamán, amelyre segédkönyvekként forgalomba hozott „receptkönyvek” is rásegítenek³. Nyelvi vonatkozásban mindez azt is jelenti, hogy nem a nyelvi, nyelvtani problémalátást, nem a szabály- és összefüggés-felfedező képességeket, hanem a kategóriákba való pusztá besorolást, a címkék (= terminusok) akár tartalom nélküli használatát tekintik nyelvtani, nyelvről való tudásnak. Ez a kimenet gyakorlatilag ellehetetleníti az V–VIII. osztályos nyelvi nevelésnek az esélyét a nyelvrész fejlesztésére és a nyelv funkcionális megközelítésének a propagálására, ami nemcsak hogy nem pótolható későbbi életkorban, de súlyosbodik azáltal is,

³ A tantervek fejlesztésben érvényesülő funkcionális szemlélet és szövegkörzpontúság ezekben a feladatlapokban úgy valósul meg/abban merül ki, hogy a vizsgált szövegből származik az a szó, amit éppen szóelemekre kell bontani, amelyeknek a mondatrészszerépét meg kell állapítani, amelyekhez rokon értelmű szót kell keresni stb.

hogy a líceumi oktatási gyakorlatban az irodalom javára (?) a nyelvi tartalmak teljes negligálása jellemző.

3. Egy kísérlet

Amivel a fentieket ellensúlyozni lehetne, az a tantervre alapozó, de annak a hiányosságait kompenzáló segédanyagok fejlesztése, amelyek szaktudományos szempontból is adekvátak, és amelyek egyszerre oldanák meg az új tanterv mellől hiányzó értelmezési segédlet és az oktatási folyamatból hiányzó oktatási segédlet problémáját. Ez volt a célja annak a kezdeményezésnek is, amely a 2009/2010-es és 2010/2011-es tanév egy-egy félévében egy magiszteri óra keretében indult, majd munkacsoporttá nőtte ki magát, melynek tagjai ma már maguk is gyakorló tanárok.

A projekt a jelen közoktatási helyzetben mindenképpen egy provokatív vállalkozás (hiszen ilyen típusú oktatási segédanyag hiányában lehet arra hivatkozni, hogy a tanterv értelmezése megengedi a korábbi ismeretközpontú nyelvtanítási hagyománynak az elmúlt 100 évben jelentősen nem változott formában való továbbélését; a kényelmi szempontok, a tanári inercia és az oktatásfelügyeleti szervek egyaránt ezt támogatják), ugyanakkor kísérleti jellegű olyan értelemben is, hogy a modern szaktudományos eredmények hogyan építhetők be az oktatásba, illetve hogyan lehet egy oktatható modelljét létrehozni mindannak, amiről (többé-kevésbé) szakmai konszenzus van.

Az egyik alapvető kérdés, amiben már a munkafolyamat elején döntenünk kellett, az „műfaji”: munkafüzetet vagy tanári oktatási segédletet tervezünk? Az *is-is* válasz nagyon közel áll a *sem-sem*-hez, ezzel tisztában voltunk, mégis amellett döntöttünk, hogy ötvözni próbáljuk a kettőt. Ugyanis miközben elsősorban a tanár számára szeretnénk megmutatni egy olyan lehetséges módját a tantervi tartalmak feldolgozásának, amely nem ismeretátadásra van berendezkedve, hanem elsősorban a nyelvérzék, a nyelvi megformálásra való érzékenység fejlesztésére összpontosít, ugyanakkor ezt csak olyan feladatsorokon tudjuk hatékonyan illusztrálni, amelyek önmagukban, munkafüzeti feladatokként is megállnák a helyüket. A gyakorlatban ez úgy néz ki, hogy a feladatok felvezetőjében a tanár számára leírjuk, hogy az adott feladatsorral mit akarunk megmutatni a nyelv működéséből, honnan hová akarjuk eljuttatni a diákot, milyen lépéseken keresztül, és útközben mi(ke)t akarunk felfedeztetni, meg tapasztaltatni, reflektálttá tenni stb. Ugyanitt javaslatokat teszünk az adott feladathoz társítható munkaformákra és módszerekre, jelöljük azokat a gyakorlatokat, amelyek kötelezően részei a gondolatmenetünknek, és azokat, amelyek egy-egy speciálisabb, a gondolatmenetet alapvetően nem befolyásoló rész kérdés felé visznek. Ahol erre mód van, a differenciálás egyéb lehetőségeire is kitérünk. Ezzel a felépítéssel azt szeretnénk lehetővé tenni, hogy – ilyen irányú továbbképzők hiányában is – a tanár számára követhetővé váljon az a szemléletmód és logika, amelynek ismeretében immár ő maga is válogathat az anyag által kínált feladatokból az osztály igényeinek megfelelően.

A másik alapvető problémánk a tantervi szerkezetből fakadt. Az V–VIII. osztályos tanterv nyelvi tartalmai részben ciklikus és koncentrikus elrendezésűek, részben fordított piramissal modellálható nyelvi szintek hierarchiáját éltetik tovább, mégpedig felmenő rendszerben, tehát évfolyamonkénti bontásban. Noha a közlés építőelemeiként a szöveg, a mondat, a szó, a hang ebben a sorrendben jelenik meg a részletezett követelmények

tagolócímeként minden évfolyamon, a tartalmaknak az évfolyamonkénti lebontása a hangtani ismeretekkel indít V. osztályban, a VI. osztályban kerülnek sorra a szóelemek és a szófajok nagy része, VII.-ben az egyszerű mondat, a szószerkezet és a mondatrészek, végül VIII.-ban az összetett mondat⁴. Ennek megfelelően például a határozóragokról vagy az igei személyragokról azelőtt kell tanulniuk a diákoknak, mielőtt a határozóról mint mondatrésztől, illetve az alanyról és az állítmányról, valamint ezek egyeztetéséről hallhatna, noha ezeknek a szóelemeknek a funkciója a mondaton kívül egyszerűen nem értelmezhető⁵. Mindebből fakadóan úgy döntöttünk, hogy eltekintünk a tanterv nyelvi tartalmainak évfolyambontásától, és ehelyett az adott tartalmakra vonatkozóan egy olyan oktatható modellt próbálunk kidolgozni, amely a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodik, és egy követhető logika mentén fűzi fel a megjelölt tartalmakat. Ennek kiindulási pontjaként a legegyszerűbb helyzetekből: tipikus⁶ események képi és nyelvi megformálásának kontrasztálásából indulunk ki, majd fokozatosan ebből bontunk ki minden további, a szövegértési- és szövegalkotási kompetenciát befolyásoló grammatikai, diskurzusszemantikai, pragmatikai stb. tényezőt.

4. A háttér

Koncepcióját tekintve a segédanyag a pedagógiai paradigmák közül a konstruktivista pedagógia tanulásfelfogásához kapcsolódik, mely szerint a tanulás aktív folyamat: a tanuló meglévő és kognitív (megismerő) rendszerekbe rendezett ismeretei segítségével értelmezi az új információt, vagyis a tudást nemcsak egyszerűen befogadja, hanem létrehozza, megkonstruálja, így ebben a folyamatban alapvető szerepet játszanak a korábban megszerzett ismeretek. Ennek egyrészt természetszerű következménye egy induktív logika szerint haladó elrendezése az anyagnak, másrészt egy olyan módszertan adoptálása, melynek értelmében csak olyan jelenségeket helyezünk fogalmi összefüggésbe, nevezünk meg, amelyekhez már feladatokon, megfigyeléseken keresztül eljutottunk. Maga a nyelvtani fogalmak bevezetése azonban nem cél a folyamat egyik pontján sem, ezt sokkal inkább egy „rövidítési eljárásaként” használjuk, ugyanúgy, mint a *Péter Robi*t a helyett, hogy *Tudod, az a szeplős fű, akivel a tegnapi találkoztunk a piacon, amikor éppen a dinnyét fizettük ki, és olyan kedvesen köszönt.*

A feladatsorok megformálásában és a hozzájuk rendelhető módszerek kiválasztásában is azt tartottuk szem előtt, hogy a tanulóknak ne pusztán kérdésekre kelljen megtalálniuk a választ, hanem különböző típusú műveleteket kelljen végezniük, amelyek nyelvi jelenségek önálló felfedezéséhez vezetnek. A feladatok jelentős része nyelvi adatokkal való műveletek végzése, melynek eredménye lehet szabályfelfedeztetés (a lineáris építkezés grammatikai szabályai, a kontextus hatása a közlések jelentésére és formájára stb.), vagy egyszerűen annak megtapasztalása, hogy a nyelvi elemkészlet variálása, valamint a nyelvi megformálás

⁴ A leíró nyelvtani tartalmakon túl V. osztályban helyet kap a hangalak és jelentés, VI.-ban a szókészlet változása, a szókészlet gazdagodásának módjai, VII.-ben a hangalaki motiváltság, az idiómák, VIII. osztályban pedig a (metaforikus és metonimikus) jelentéskiterjesztés, valamint a nyelvváltozatok (az irodalmi nyelv, köznyelv, nyelvjárások, csoportnyelvek, rétegnyelvek mellett a regionális köznyelv) kérdésköre. Szövegszerkezeti (mikroszerkezet, makroszerkezet, szövegösszefüggés), szórendi, szövegfonetikai (hangsúly, hangletjtés) és helyesírási tartalmak minden évfolyamon megjelennek.

⁵ Az más kérdés, hogy ebből mi olyan, amire valóban szükség van (fogalmi szinten is) a diákok nyelvértékének, ill. tágabban, a szövegértési-szövegalkotási kompetenciájának fejlesztéséhez.

⁶ Tipikus eseményen olyan eseményeket értünk, amelyeknek nagyon világos a szerkezete (kik a szereplők? ki kinek mit csinál?) már egy ötödikes gyerek számára is.

lehetőségeiből való választás milyen módon befolyásolja a mondat és a szöveg(környezet) kétirányú viszonyait.

A szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek (interpretáció és produkció) fejlesztésének egyik legfontosabb komponenseként a nyelvérzék (vagyis a nyelvi jelenségekre, a nyelvi megformálásra való fogékonyság) fejlesztését látjuk, ezért egyrészt nagy hangsúlyt fektetünk azokra a tanterv és a korábbi nyelvtanítási gyakorlat által marginálisnak tekintett aspektusaira is a megnyilatkozásoknak, amelyek nem az elemkészletre, hanem azok konfigurációjára vonatkoznak (a szórend variációi és az egyes szórendi elrendezések jelentésbeli implikációi, az ezekhez kapcsolódó intonációs minták, a hangsúly és nyomaték kérdései stb.), másrészt a szavak mondatbeli szerepe helyett az egyes szerkezetek funkciójára helyezzük át a fókuszot, ami az öncélú mondatelemzési gyakorlat helyett annak az elemsornak az együttlátására kondicionálja a diákokat, amelyek például együtt nevezik meg az esemény egyik szereplőjét.

5. Mutató a segédanyagból

Az alábbiakban egy olyan példát emelek ki a segédanyagból, ami jól illusztrálja, hogy olyan, egyébként nagyfokú absztrakciót igénylő kérdéskörök mint a vonzatosság, vonzat és szabad bővítmény, szófaj, mondatrész, főnévi csoport, esetrag, időjel, módjel stb. könnyen megragadhatóvá válnak, ha kellően társítjuk valamilyen tapasztalati/tapasztalható tényezővel.

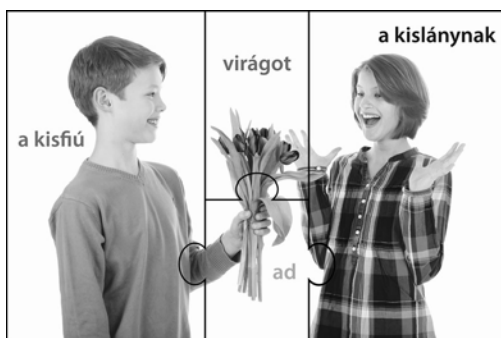
Mint fentebb is említettem, segédanyagunkban a képi és nyelvi megformálás kettősből indulunk ki: ugyanannak a valósággrészletnek a képi eszközökkel és nyelvi elemek kiválasztásával és rendezésével való megformálását állítjuk párhuzamba. Ezzel nemcsak azt akarjuk hangsúlyozni, hogy a „táj”-hoz képest mindkét megformálás (képi és nyelvi) is csak „térkép”, hanem egyúttal vizuálisan is hozzáférhetővé tesszük azokat az elemeket, amelyeknek a nyelvi megfelelőjét (és azok konfigurációit) vizsgálni kívánjuk. Nagyon egyszerű, mindenki számára ismerős szerkezetű események a legjobbak ennek illusztrálására; ilyenek például a tranzakciós események. Az minden ötödikes számára belátható, hogy pl. egy tipikus AD típusú eseménynek 3 szereplője kell legyen (vö. 1. ábra): egy, aki ad, egy, aki kap, és valami, ami helyet/tulajdonost cserél a tranzakció folyamán (mint ahogy az is, hogy az „elvontabb” AD típusú események – amelyben már nem virágot, hanem pofont vagy éppen tanácsot ad valaki valakinek – pont az alapséma alapján értelmezhetők).



1. ábra

⁷ Az eredeti kép forrása: Shutterstock (ID: 137225369).

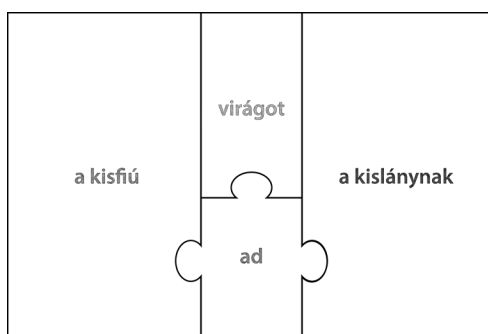
Ha a fenti, 1. ábrán⁷ levő eseményt egy AD típusú eseményként írjuk le nyelvileg, akkor a bal oldali figurát adó, a jobb oldali kapóként kell megneveznünk. (Ugyanezt az eseményt leírhatnánk KAP típusú eseményként is: akkor éppen ez a két szerep cserélődne fel – erről l. még alább). Az alábbi, 2. ábrán jól látszik, hogy ennek az eseménynek igen könnyű a komponenseit is lehatárolni a képen: egyrészt magát az adási eseményt, másrészt annak három szereplőjét.



2. ábra

Ha magát az adási eseményt egy háromfülű puzzle-ként ábrázoljuk, akkor azzal tulajdonképpen azt a tudásunkat ragadjuk meg, amellyel minden magyar anyanyelvű beszélő rendelkezik, hogy ti. adási eseménynek csak olyan eseményeket nevezünk, amelyben van adó, kapó és (át)adott, és ezek akkor is „vannak”, ha nem mindig óhatatlanul szükséges mindhárom szereplő nyelvi megnevezése (vö. *Jankának adtam az uzsonnámat. Majd adok én neked!* stb.).

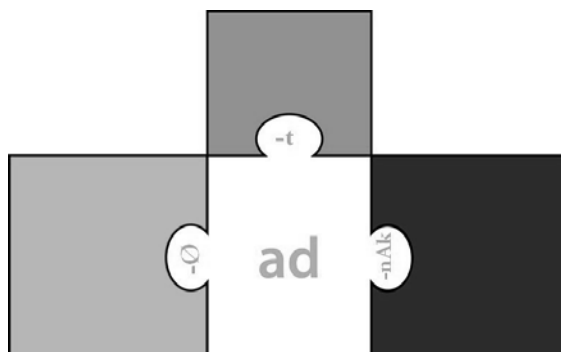
Ha a fenti, 2. ábra alól kivesszük magát a képet, akkor ami marad, az nem más, mint a pusztán nyelvi szerkezet: az AD és vonzatai (vö. 3. ábra):



3. ábra

Ha ezt tovább bontjuk, akkor eljutunk az esemény „magjához”, ehhez a háromfülű AD-hoz. Ahogy a 4. ábra is mutatja, az AD-ról való tudásunk (ami az anyanyelvi kompetenciánk része) nem merül ki abban, hogy az ezzel az igével illetett eseménynek 3 szereplője kell legyen, hanem azt is tartalmazza, hogy e három szereplő nyelvi megformálására milyen megszorítások vannak: a kapót megnevező nyelvi elem vagy elemsor mindig *-nak* végű lesz,

az ajándékot megnevező pedig mindig *-t* végű, attól függetlenül, hogy kinek adják, és hogy mit adnak. Az adó nyelvi megformálása meg pont attól különös, hogy az őt megnevező elem(sor) végét illetően semmilyen jóslást nem tehetünk: ha *Géza* az, aki ad, akkor *-a* végű lesz, ha *a kékinges kisfiú*, akkor *-ú*, ha meg *a szomszédom kisportolt pasijának az öccse*, akkor *-e*, stb. Vagyis tekinthetjük úgy, hogy itt semmilyen olyan nyelvi elem, végződés nincs (ezt jelöli az alábbi ábrán a $-\emptyset$), ami arra utalna, hogy ő az adó, hanem ezt máshonnan tudjuk: például abból, hogy ha a három szereplőből ő nem az adó lenne, akkor vagy *-t* vagy *-nAk* végűnek kellene lennie.

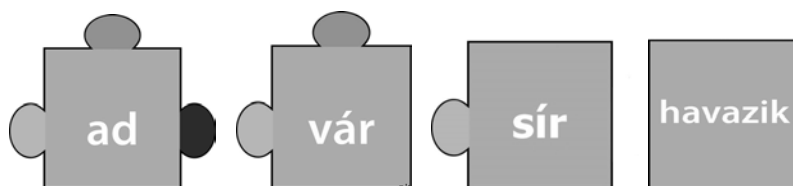


4. ábra

A 4. ábrán már az absztrakció egy újabb fokát láthatjuk a 3.-hoz képest: az egyes szerepeket színekkel jelöljük. Az adó szerepe az, amit hagyományosan alanyi szerepként szoktak tárgyalni a nyelvtanok, a kapónak határozói, az (át)adottnak pedig tárgyi szerep feleltethető meg. A színekkel való jelölésmód nem egyszerűen kiváltja az alany, tárgy, határozó terminusokat, hanem – többek között – elkerülhetővé teszi a hagyományos nyelvtannak azt a csapdáját, amely pl. tárgynak a tárgyesetű főnevet nevezi akkor is, ha a tárgyi szereplő egy komplexebb nyelvi kifejezéssel van megnevezve (erről l. még alább).

A színek használata most már szemléletesen összegzi az AD ígéről (valójában az adási esemény nyelvi megformálásáról) való teljes anyanyelvi tudásunkat: amint az 5. ábra mutatja, az AD olyan ige, aminek három füle van: egy zöld (ez lesz az adó, és ezt akármekkora nyelvi szerkezettel fejezzük is ki, a vége nem lesz megjósolható), egy bordó (ez lesz a kapó, és ezt akármekkora nyelvi szerkezettel fejezzük is ki, a vége *-nAk* lesz) és egy narancssárga (ez lesz az (át)adott szereplője az eseménynek, amit akármekkora nyelvi szerkezettel fejezzük is ki, a végén *-t* fog hangzani az esetek nagy részében⁹).

Ennek mintájára kétfülű, egyfülű, sőt fületlen igéket is be lehet vezetni azután.

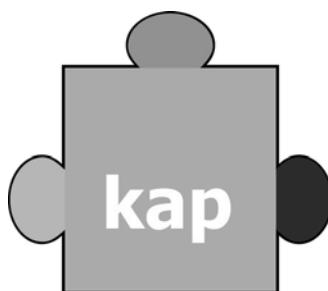


5. ábra

⁹ Mihelyt ennek a logikája világos lesz, a ragtalan birtokos tárgyak sem fognak problémát okozni, de ebben is a fokozatosság elvét próbáljuk követni, a tipikustól jutva el a sajátosig.

A 6. ábrán a KAP puzzle látható. Ezen keresztül két dolgot is megmutatunk: egyrészt azt, hogy (1) az események nyelvi megformálása attól is függhet, hogy milyen perspektívából nézzük őket. Ugyanaz az esemény a kislány felől nézve adási, a kislány felől nézve pedig kapási esemény lesz, és a két perspektíva (vagyis itt: a lexikális választás), két különböző nyelvi megformálási módot fog kívánni. Amíg ugyanis az AD három szereplőjét *valaki*, *valakinek* és *valamit*-ként tudjuk megragadni, addig a KAP három szereplője *valaki*, *valakitől* és *valamit* alakú lesz. A perspektívaváltás egyedül a narancssárga puzzle-t (vagyis a tárgyat) nem érinti tehát: annak a tartalma és formája is ugyanaz lesz mindkét esetben. A zöld és bordó puzzle-lel modellált szereplők helyet cserélnek: a KAP vonzásában a kislány lesz a zöld puzzle és a kislány a bordó.

Ami az absztrakció egy újabb foka, az pont ezt a bordó puzzle-t érinti. Míg ugyanis az AD mellett úgy vezettük be, hogy ez a *-nAk* végű szereplő, itt már *-tŐl* vége van annak, amit bordó fülként ábrázolunk. A 6. ábrán keresztül tehát egyúttal (2) ahhoz az általánosításhoz is eljutunk, hogy a bordó puzzle-nek nagyon sokféle végződése lehet, de ez – a zöld puzzle végződésével szemben – megjósolható: a KAP mellett *-tŐl*, a VÁR mellett *-rA¹⁰*, pl. a HASONLÍT mellett meg *-bOz* alakú lesz¹¹, és ennek a tudása mind része az anyanyelvi kompetenciáknak, vagyis nem iskolában elsajátítandó tudás.



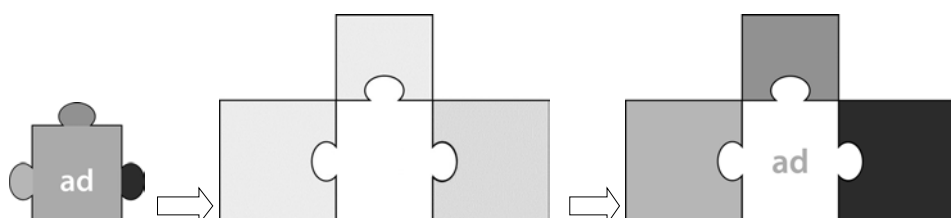
6. ábra

A tananyagban a puzzle-magot ezen a ponton még nem nevezzük igének. (Többek között) azért nem, mert ugyanerre a puzzle-szerkezetre meg lehet mutatni a MÉRGES (vö. HARAGSZIK), ÁLMOS (vö. ALSZIK) stb. melléknévi predikátumok vonzatszerkezetét is. A MÉRGES és HARAGSZIK különbségét az után vezetjük be, miután már megmutattuk, hogy az AD és az AD_{ott} nem puzzle-szerkezetében tér el egymástól, hanem abban, hogy az utóbbi egy olyan eseményről szó, ami már a beszédidő előtt végbement, és ezért az értelmezésért „felelőssé” az AD *-ott* végződése tehető. Ebben a kontextusban már jól látszik majd a *haragudott*, *aludt* stb. és *mérges volt*, *álmos volt* stb. különbsége.

Visszatérve az AD példájához, a 7. ábra azt mutatja, hogy az AD három füle eleve kijelöli azt, hogy milyen szerkezetben lehet ezt a magpuzzle-t használni, ugyanakkor felel azért is, hogy az egyébként „alulspecifikált” (itt: egynemű szürke) puzzle milyen színűvé fog válni.

¹⁰ Ezzel a többféle vonzatkeret lehetőségét is bevezetjük (vö. 5. ábra: VÁR *uki uki*).

¹¹ Innen tovább is lehet menni a LAKIK típus felé, ahol a bordó puzzle alakja nem, csak a jelentése megjósolható.



7. ábra

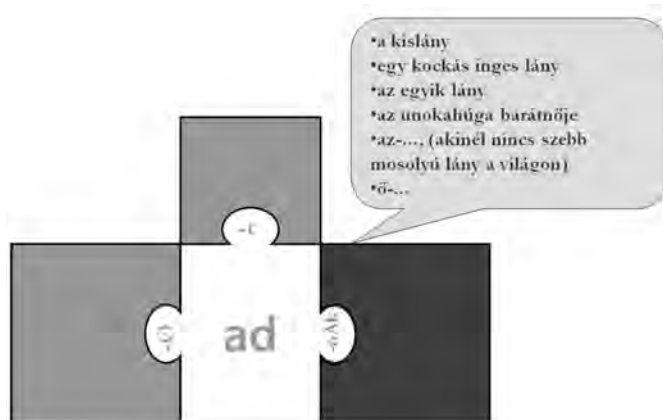
Ennek az első látásra hókuszpókusznak tűnő transzformációnak igen nagy jelentősége van a modellünkben. Azt kívánjuk ugyanis szemléltetni, hogy különbség van a „puzzle-nek lenni” és a „valamilyen színű puzzle-nek lenni” minőségek között: ez utóbbi ugyanis egy szereplehetőséget fed, amit az adott konstrukció (végső soron: mondat) tesz lehetővé és határoz meg. (A későbbiekben ez szolgálhat a szófaj és mondatrész kategóriáinak megkülönböztetésére.)

Egy másik, korábban már jelzett szempont, amit nagyon fontosnak tartunk a modell által hangsúlyozni, az magához a mondatrészszerp fogalmához kapcsolódik. Míg a hagyományos mondattan szerint a mondat szavakból épül fel, a modern nyelvészet éppen azt emeli ki, hogy a mondatokban szerkezetek, vagyis többé-kevésbé összetartozó szócsoporthoz ismerhetők fel (és az ezekre a szerkezetekre vonatkozó intuíciónk az anyanyelvi kompetenciánk részei). Ezek funkcionális egységeket alkotnak, például együtt töltenek be egy bizonyos nyelvtani (alanyi szerkezet, tárgyi szerkezet stb.) vagy diskurzus szerepet (topik, kontrasztív topik, fókusz) a mondatban.¹² A klasszikus nyelvtani eszköztárból ismert rákérdezési módszer is (ha a feltett kérdést valódi kiegészítendő kérdésnek tekintjük, és nem csak varázsigének, amit el kell mondani, mielőtt rámutatunk a keresett mondatelemre) egy-egy mondatrészt azonosít. Normális használatban nem lehet pl. külön csak a *lányok* szóra rákérdezni abban, hogy *A szeplős lányok nem érdeklik Pétert* (vö. *A szeplős kik nem érdeklik Pétert?*), ugyanis a *ki/mi* kérdőszó alanyi szerepű a megfelelő kérdésben (vö. *Kik nem érdeklik Pétert?* – erre pedig nem lesz jó válasz az, hogy *a lányok...*). Az alany tehát nem egy szó, hanem egy szócsoporthoz (melynek lehetséges belső szerkezete – mint minden főnévi szerkezetnek a felépítése – nagyon precízen megadható). A hagyományos leíró nyelvtanok azonban (és a tanterv is) alanynak azt nevezi, ami az alanyesetű főnévi csoport alaptagja. Ez látszólag terminológiai probléma, valójában azonban (mint láttuk) olyan elemzést implicál, ami elrejt – a példánál maradva – az *érdekel* igével megnevezhető „esemény”-hez konceptuálisan hozzátartozó szereplőknek (*valaki, valakit*) a bármekkora főnévi szerkezettel (névmással, tulajdonnévvel, névelős köznévvel, jelzői módosítót is tartalmazó névelős köznévvel, birtokos szerkezettel stb.) való kifejezési lehetősége közötti alapvető hasonlóságot, lehetetlenné téve ezáltal annak átlátását, hogy a szemantikai relációk hogyan képződnek le a mondat szerkezetre. Ekképp a klasszikus mondattani elemzés nemhogy segítené a szövegértést, hanem éppen ellenében hat.

¹² Egyik nagy hiányossága a tantervnek, hogy ezekre a diskurzus szerepekre egyáltalán nem tesz utalást, noha a szórendi és hangsúly szerkezeti kérdések bekerültek a tartalmak közé minden évfolyamon. Ennek ellenére a segédanyagban foglalkozunk ezekkel a kérdésekkel.

Másrészről ez a terminológia azt is elleplezi, hogy az „alany”, „tárgy”, „határozó”, „jelző” alapvetően relációs fogalmak (ugyanúgy, ahogy például a rokonságnevek, vagyis *húg* szavunk sincs, mert nem nagyon lenne értelme valakit *húgként* megnevezni, ha közben nem *húga* ő senkinek). Az alany például nem „valami” tehát úgy önmagában, hanem olyan főnévi szerkezet, ami egy alaptaggal (az állítmánnyal) való relációjában válik alannya, vagyis az állítmány alanyává. Ezt kifejezendő használja a klasszikus grammatika a „szószerkezet” fogalmát, ami ugyan a „valaminek a tárgya, határozója” stb. relációt valamilyen formában tartalmazza, de mindig két szó, nem két szerkezet (amelyek persze partikulárisan lehetnek csak egy-egy szóból álló szerkezetek is) közötti kapcsolatként gondolja el.

Mindezt figyelembe véve a puzzle-modell azt támogatja, hogy lehessen együtt látni a nyelvi elemeknek azt a szerkesztett sorát (bármilyen egyszerűek vagy komplexek is ezek), amelyek pl. egy-egy szereplő megnevezésére használhatóak, hiszen a szövegszerveződés szempontjából ezek a tömbök lesznek értelmi egységek. A kiinduló példánknál maradva, a 8. ábra az átadási esemény beneficiensén illusztrálja egyrészt azt, hogy ugyanazt a szereplőt mekkora komplexitású nyelvi elemsorral tudhatjuk megnevezni, másrészt azt, hogy magát a beneficiens szerepet jelölő *-nak* toldalékot ezeknek a szerkezeteknek a végére illesztjük (az *annak* és *neki* esetében ez további morfofonológiai adjusztálással jár), azt ugyanis nem ezek, hanem az AD füle hozza magával. Ugyanezek az elemsorok egy kapási eseményben zöld puzzle-ként jelenhetnek meg.



8. ábra

Hogy hogyan kezeli a vázolt modell a szabad bővítmények kérdését, azt is egyetlen ábrán szemléltetem. Annak az intuíciónak a megragadására, hogy míg a vonzatok az események „szereplőit” nevezik meg, addig a szabad határozók csak az esemény valamely körülményét pontosítják, tulajdonképpen lehorgonyozva a (változatlan szerkezetű) eseményt egy szituációban, kiindulásként olyan példát hozunk, ahol a lehorgonyzás egyszerűen térbeli. Ezt egy helyszínek (*a búzamezőn*) a 2. ábrán szereplő kép alá illesztésével valósítjuk meg (l. 9. ábra), így egy képen mutatható meg a puzzle-darabokra szedett eseményállandó és ennek az eseti megvalósulása.



9. ábra

Az eseti megvalósulás kérdésköre ágazik aztán el a segédanyagban a „reális” és „irreális” nyelvi megvalósulásának és markereinek irányába is: például a 10. ábrához¹³ hasonlókkal vezetünk be olyan hipotetikus világokat, mint amiket a *Nem fogom túlélni, ha Péter Klárának adja azt a csokrot, amit visszautasítottam.*, *Ha Péter Klárának adná azt a csokrot, amit visszautasítottam, azt nem élném túl.* stb. példák illusztrálnak.



10. ábra

Hivatkozások

- BÁLINT Emese – PÉNTEK János (szerk.) 2009. *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról.* Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Szepsiszentgyörgy.
- FÓRIS-FERENCZI Rita – PÉNTEK János 2011. A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv (ek)re. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.* Tinta Könyvkiadó, Budapest. 73–131.
- KÁDÁR Edit 2012. A módszertani alapvetés és a tartalmak inkonzisztenciája az V–VIII. osztályos tantervben. In: Fóris-Ferenczi Rita – Demény Piroska (szerk.): *Interaktív eszközök és módszerek a tanulási folyamatban.* Egyetemi Műhely Kiadó–Bolyai Társaság, Kolozsvár. 129–133.
- MANDEL Kinga – PAPP Z. Attila (szerk.) 2007. *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban.* Soros Oktatási Központ, Csíkszereda. 21–44.
- PÉNTEK János 2007. Tankönyvek, oktatási anyagok, taneszközök a hazai magyar közoktatásban. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2006.* Temesvár, Fundația Diaspora – Ed. Marineasa. 232–240.

¹³ Az eredeti kép forrása: Wikimedia Commons / Tom O Fitz / CC-BY-SA-2.0

PÉNTÉK János 2009. A magyar közoktatás nyelvi és szakmai feltételei. In: Bálint Emese – Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy. 69–109.

SUMMARY

Developing Curriculum – New paths

Keywords: language pedagogy, grammar, training aids, functional language approach, scientific adequacy.

In the first part of the present paper I briefly outline the context of linguistic education (institutional, professional, and others regarding educational policies, actors, methodologies, curriculum, teaching materials, evaluation etc.), then I present a project meant to give a viable alternative to the traditional ways in which Hungarian (as a native) language is taught at school. The sample chosen for a detailed presentation offers an insight into the linguistic and methodological aspects of how such abstract concepts as predicate–argument structure, argument–adjunct distinction, word classes and syntactic functions, or expressions of „irreals” could be dealt with even at an early age (Vth to VIIIth grade) in a way that it doesn’t serve taxonomical purposes and a normative goal, but the development of reading and writing skills and of sensitivity to linguistic expressions.

Gaál Zsuzsanna

Szegedi Tudományegyetem

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged

zgaal@jgyrk.u-szeged.hu

Narrativitás és szövegértés

Kulcsszavak: szövegértés–szövegalkotás, narratívák, szövegtípusok, gondolkodási sémák, gondolkodási műveletek

1. Bevezetés

Az ember fajspecifikus tulajdonsága a nyelvelsajátítás képessége, az, hogy képes valamely nyelven gondolatait, érzelmeit kifejezni, a világ dolgaira reflektálni, szándékait közvetíteni. Teszi ezt az információcsere folyamatában, a mindenkor kommunikációs szituációnak megfelelően, különböző szövegeket megértve, és sok-sok szöveget létrehozva. De hogyan kezeli a (nyelv)tudomány a szövegek megértését és azok létrehozását? Mit látunk az oktatás egyes csomópontjaiban, hogyan alakul a szövegértés–szövegalkotás a tanítás–tanulási folyamatban? Tanulmányomban arra kívánok rávilágítani, hogy a szövegértési–szövegalkotási kompetencia, mely egész életünkön át végigkísér bennünket, mostohagyerek a felsőoktatási gyakorlatban.

2. A szövegértési–szövegalkotási kompetencia

A személyiségpszichológia a személyiség szerveződésében egyfajta kompetencia-rendszert tételez fel, amelynek egyik alkotó komponense a kognitív kompetencia. Nagy József rendszerében a kognitív kompetencia négy komplex képességet takar, melyek: a gondolkodás, a kommunikáció, a tanulás és tudásszerzés képessége (idézi Szőke-Milinte 2005). Mindennapi kommunikációnkban a kognitív kompetencia működésekor, a szövegértés–szövegalkotás természetes folyamatában kommunikálunk. Szövegeket olvasunk, hallunk, szövegeket hozunk létre, azaz minden verbális tevékenységünk szöveghez kötötten zajlik. E tevékenység során a kognitív kompetencia valamennyi részképességét aktiváljuk, hiszen a gondolkodás, kommunikáció folyamatában egyidejűleg tanulási és tudásszervezési stratégiákat alakítunk ki, illetve folyamatosan fejlesztjük is ezeket. Ezt a személyiségépítési folyamatot támasztotta alá – az oktatás területén – a kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése is, ahol a szövegértés–szövegalkotás a kulcskompetenciák egyike volt (Pála 2009, Gaál 2010).

A szövegértési–szövegalkotási kompetenciaterületen történő fejlesztés, melyet valamennyi iskolatípusban, tanórán belül és kívül, azaz nem feltétlenül csak órai keretben, sőt kortól, nemtől függetlenül kellene a gyakorlatban megvalósítanunk, a következő paraméterekkel jellemezhető:

- kommunikáció-központúság
- tevékenység-centrikusság
- rendszeresség
- differenciáltság
- partnerség
- kutatószemlélet

A kognitív tudomány megállapításai szerint az olvasás, szövegértés folyamata különböző műveletek mentén zajlik, melyek a következők:

- globális megértés: az olvasó a szöveget átfutva azonosítja a szöveg témáját és legfontosabb üzenetét. Elsősorban a konkrét szövegből kiindulva, a szöveget egységesként kezelve, általános értelemben fogja fel a szöveget.
- információ-visszakeresés: az olvasó a szövegben, annak bizonyos részeire koncentrálva, egymástól független információkat keres meg.
- összefüggések, kapcsolatok feltárása: az olvasó a szöveg alapján, annak bizonyos részeire koncentrálva, kapcsolatokat ért meg, és felfogja a szerző konkrét vagy sugallt üzeneteit.
- következtetés: az olvasó a szöveg globális és részletes ismeretének birtokában képes következtetéseket levonni.
- konstruálás: az olvasó rendelkezik azzal a képességgel, mely segítségével az olvasottakat saját háttérismereteivel összevetve kialakítja egyéni álláspontját, megfogalmazza saját véleményét (Gaál 2013).

3. Szövegértés és oktatás

3.1. Mit mutat a közoktatási gyakorlat?

A Nemzeti alaptanterv (NAT), melynek rendelkezései valamennyi közoktatási intézményre, iskolatípusra kiterjednek (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola), az oktatás résztvevőit is magába foglalva – tanulók, pedagógusok, szülők, gyámszülők –, a Magyar nyelv és irodalom tantárgy fejlesztési feladatai között tartja számon a szövegértés, szövegalkotás képességét: „A fejlesztési feladatok szerkezete:

1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása
2. Olvasás, írott szöveg megértése
3. Írás, szövegalkotás
4. A tanulási képesség fejlesztése
5. Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről
6. Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése
7. Az ítéletképeség, az erkölcsi, esztétikai és történelmi érzék fejlesztése” (NAT).

A kimeneti oldalon a 8. osztályos általános iskolások középiskolai beiskolázásához, a szövegértést tesztelő feladatokat szövegalkotási feladat követi, a következő ábra ezt illusztrálja egy példával:

A 12. évfolyamosok középszintű írásbeli érettségi feladata Magyar nyelv és irodalomból két részből áll: I. Szövegértés, II. Szövegalkotás. Ez utóbbit szemlélteti az alábbi ábra:

10. feladat – fogalmazás

Egy 2012-es felmérés szerint a tizenévesek 60%-a naponta internetezik, és kétharmaduk rendelkezik legalább egy közösségi oldalon saját profillal.

10–12 mondatban fogalmazd meg a véleményedet erről a jelenségről! Mutasd be az internet, illetve a közösségi oldalak használatának legalább 2–2 előnyét, illetve hátrányát!

Mint a fenti példákból látható, míg a közoktatás/köznevelés színterein intézményesült formában szerepel a szövegértés-szövegalkotási kompetencia, a szokásos éves kompetenciaméréssel együtt, addig a felsőoktatásból szinte teljesen kiszorult ennek a képességnek akár csak a bemeneti oldalon történő állapotfelmérése is.

II. SZÖVEGALKOTÁS

Érvelés

Korunkban terjed egy olyan mozgalom, amely igyekszik a kapkodó, türelmetlen életmóddal szembe-szegülve az olvasásban is lelassítani a tempót. Ez a lassú olvasás (slow reading) mozgalma. Követői ragaszkodnak ahhoz, hogy elegendő időt szánjanak az irodalmi művek olvasására. Mit gondol a lassú olvasás mozgalmáról? Fejtse ki véleményét, érveljen a lassú olvasás mellett vagy ellene! Kifejtésében vegye figyelembe Márai Sándor idézett gondolatát, és hivatkozzon saját olvasmányélményeire is!

Legalább 2–3 példát említsen!

Áhítattal, szenvedéllyel, figyelemmel és kérlelhetetlenül olvasni. Az író fecseghet; de te olvass szűkszavúan. Minden szót, egymás után, előre és hátra hallgatózva a könyvben, látva a nyomokat, melyek a sűrűbe vezetnek, figyelni a titkos jeladásokra, melyeket a könyv írója talán elmulasztott észlelni, mikor előrehaladt műve rengetegében.

Forrás: Márai Sándor: *Füveskönyv*. 42. Az olvasásról. 36. o. Helikon Kiadó, 1997.

3.2. Mi a helyzet a felsőoktatásban?

A problémát Molnár Edit Katalin fogalmazza meg a legszemléletesebben: „...alig van információnk arról, hogy a felsőoktatásba lépő diákok mit tudnak a szövegalkotásról, milyen fejlett a fogalmazáskéességük, vagy milyen elvárásoknak kell megfelelniük a szövegeiknek. Különösen feltáratlan terület a szövegalkotás konceptuális, fogalmi műveleteinek fejlődése és fejlettsége, pedig ezeknek a felsőoktatásban sokkal nagyobb a közvetlen jelentősége és tétje, mint a közoktatás évfolyamain” (Molnár 2009).

A felsőoktatásra vonatkozó vizsgálat, kutatás jellemzően alulreprezentált e témában, általában nem vagy igen csekély mértékben merül fel az egyetemista korosztály mérése. A felmérések, kutatások eredményein alapuló felkészítés, esetleges fejlesztés az utóbbi évtizedekben szinte teljesen hiányzik a hazai tudományos publikációkból. Ezt a hiányosságot felismerve indította el 2013 őszén a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke az „Anyanyelvi készségfejlesztés” című szemináriumot, mely az egyetem hallgatóinak nyújt fejlesztési, fejlődési lehetőséget – többek között – a szövegértési-szövegalkotási kompetencia területén. (Az egyetemen ezenkívül csak néhány szakhoz kötött jelenik meg e felkészítési forma.)

¹ A további szövegalkotási feladat, műértelmezés vagy összehasonlító elemzés nem tárgya eme írásnak.

4. Narrativitás

4.1. Narrativitás és megismerés

Jerome Bruner (1986) elmélete a narratív szemléletmódot teszi központi kategóriává a társadalom- és humán tudományok területén folytatott kutatásokban. Rendszerében két megismerési módot különböztet meg: a paradigmaticus és a narratív megközelítési módot. Az előző szigorú logikai szabályok mentén az igazságot kívánja megragadni, az utóbbi középpontjában a humán jellegű szándékok és tettek állnak, fő szervezőereje a koherenciateremtés. A bruneri elmélet továbbfejlesztéseként az ezredfordulóra már elterjedt a tudományos gondolkodásban az a felfogás, miszerint a narratív gondolkodás az emberi kogníció elsődleges formája. Ez ösztönzően hatott egy sor tudományra, gondoljunk csak a kognitív pszichológiára, szociálpszichológiára, irodalomtudományra, nyelvészetre.

4.2. A narratív készség fejlődése

Néhány évtizede a fent említett tudományok érdeklődési körébe kerülő narratívák már készségként vizsgálják az elbeszéléseket, a történetmondás folyamatát. A narratív készség – a többi készséghez hasonlóan – nem eleve adott, hanem meghatározott fejlődési szakaszokban alakul, fejlődik. Kinyó László (2005) áttekintésében eme fejlődési folyamatokat foglalja össze, melynek alapvető megállapítása, hogy a narratív készség az életkor előrehaladtával változik. Három korcsoportot, fejlődési szakaszt állít fel, ahol az egyes szakaszok karakterisztikus jellemzőkkel írhatók le, azaz a narratívák specifikus történetmeselési mintázatokat mutatnak. A három korcsoport, ill. fejlődési szakasz a következő:

1. gyerekek (10–12 év): mesélés,
2. serdülők (15–19 év): helyzetleírás,
3. felnőttek (20+ év): dramatizáció

A gyermekkori mesélés fő vonása a legfontosabb mozzanatok kiemelése, valamint a szereplők motivációjának magyarázata azok vágyaival, akaratával. A serdülőkori helyzetleírás szakaszát az időbeliség uralja a fatalisztikus gondolkodásmóddal együtt. A serdülőkori és felnőttkori narratív mintázatok közötti váltást egyértelműen a dramatizáció jelenti. Ekkor a történetmeselési mintázat a dráma szerkezetéhez hasonlóan, jól definiálható drámai elemekkel: cselekvő személy, esemény, cél, helyszín, eszközök, bonyodalom. A fejlődés empirikusan igazolt, a történet szerkezetek bonyolultságával, kifinomultságával együtt fejlődhet az értő olvasás, mely a jobb szövegértés irányába mutat.

4.3. Narratív szövegek az oktatásban

Amint a 3. pontban láttuk, a közoktatási gyakorlatban a szövegértés központi helyet foglal el. Nem így a felsőoktatásban. Továbbra is kérdés marad: hol a helye a szövegértési-szövegalkotási kompetenciának, annak fejlesztésének a felsőoktatás keretén belül. Milyen tartalmakat, milyen szövegtípusokat, milyen oktatási formában lehet és kell oktatni ahhoz, hogy e készség továbbra is, s főként az akadémiai elvárásoknak megfelelően alakuljon, fejlődjön. A „Mit oktassunk?” kérdésre a válasz: a lehető legváltozatosabb szövegtípusoknak

megfelelő szövegeket, a hétköznapi szövegtől kiindulva, az irodalmi szövegen át egészen a szakszövegekig. A „Hogyan?” kérdésre egyelőre nem áll rendelkezésünkre kidolgozott módszertan, ez még várat magára. A narratívák központi szerepe a szövegértési-szövegalkotási kompetencia területén azáltal motivált, hogy a narratívák már kora gyermekkortól kezdve elkísérnek bennünket egészen az időskori történetmeséléshez, azaz narratívákban éljük végig újra és újra az életünket. A narratívák szerkezeti sajátosságait egyrészt a természetes történetmesélés során sajátítjuk el, másrészt intézményesült formában az oktatás is közvetíti. A felsőoktatásban magától értetődően túlsúlyban vannak a szakszövegek. Mi a teendő ezzel a szövegtípussal? Leírhatók-e a szakszövegek mint narratívák, milyen elméleti megfontolások mentén alakulnak e mintázatok. Ez a kérdés túlmutat eme tanulmány keretén, de Fülei-Szántó Endre (1985) cikke alapján ez a kérdéskör képezi kutatásom további részét.

5. Összegzés

A tanulmány narrativitás és szövegértés összefüggését hivatott bemutatni a szövegértési-szövegalkotási kompetencia területén, az oktatási gyakorlatban. A narrativitás fogalmát összetett kategóriaként kezelem, mely az emberi megismerés egyik – bizonyos szempontból legfontosabb – módja, valamint olyan készségünk, mely egész életünkön átível, ez ad keretet valamennyi (élet)történetünknek.

Megoldandó feladatainkat az alábbiakban foglalhatom össze: i) a szövegértési-szövegalkotási kompetencia fejlesztése az egyetemi oktatási gyakorlatban, ii) a szakszövegek narratívumként történő felfogása, elemzése, (iii) a szövegértés-szövegalkotás egységes folyamatának igazolása empirikus vizsgálatokkal.

Hivatkozások

- BRUNER, Jerome 1986. *Actual minds, possible words*. Harvard University, Cambridge (Mass.).
- FÜLEI-SZÁNTÓ Endre 1985. Tudományos szöveg és narratívum. In: Bernáth Árpád – Csúri Károly (szerk.): *Az elbeszélés értelmezésének stratégiái*. Studia Poetica 6. JATE Press, Szeged. 332–343.
- GAÁL Zsuzsanna 2010. Kompetencia alapú oktatás: szövegértés-szövegalkotás elméletben és gyakorlatban. In: Kozmács István – Vanconé Kremmer Ildikó (szerk.): *Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért. Közös jövőnk a nyelv I. Nyelvtudomány és pedagógia*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 101–108.
- GAÁL Zsuzsanna 2013. Szöveg – szöveg – szöveg. In: Tóth Szergej (szerk.): *Társadalmi változások – nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Budapest–Szeged. 335–337.
- KINYÓ László 2005. A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia* 105/2: 109–126.
- Magyar nyelvi feladatlap a 8. évfolyamosok számára. http://www.shp.hu/hpc/userfiles/pitagorasz/2013_a1_8.pdf (2014. 04. 09.)
- Magyar nyelv és irodalom középszintű írásbeli vizsga http://dload.oktas.educatio.hu/erettsegi/feladatok/2014tavasz_kozep/k_magyir_14maj_fl.pdf (2014. 04. 09.)
- MOLNÁR Edit Katalin 2009. Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *A nyanyelv-pedagógia* 1.
- Nemzeti alaptanterv. *Magyar Közlöny* 2012/66. http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf (2014. 04. 09.)

- PÁLA Károly 2009. Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia> (2009. 04. 15.)
- SZŐKE-MILINTE Enikő 2005. A kommunikációs kompetencia szerveződése és fejlődése. In: Ivaskó Livia (szerk.): *Érthető kommunikáció*. Szegedi Tudományegyetem Médiatudományi Tanszék, Szeged. 100–114.
-

SUMMARY

Narrativity and text comprehension

Keywords: text comprehension, text processing, text types, narratives, mental schemes, mental operations

Human beings constantly tell stories, represent events and place the world in a narrative form. The present study is part of a larger project that seeks to investigate the relation of narrativity and text comprehension – text processing. In this paper I offer a brief survey of narratives as a possibility of human cognition on the basis of Brunner's theory. In his model two approaches are separated: the paradigmatic and the narrative one. The aim of this study is to show how narrative competence works in the educational field, more specifically, in academic teaching. For this purpose first I introduce the perception of the developmental phases of narrativity, then I focus on the structure and operations of telling in narrative texts.

Kiss Renáta

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged

kiss.renata@edu.u-szeged.hu

Az olvasás korai szakaszának online diagnosztikus mérési lehetőségei

Kulcsszavak: online, diagnosztikus, akusztikus, vizuális, differenciálás

1. Bevezető

Az olvasási képesség fejlődésének problémájára mind a hazai, mind a nemzetközi mérések rámutatnak. A képesség kognitív faktorainak vizsgálata pedagógiai és nyelvészeti szempontból is egyre jelentősebb. Az olvasási képességhez három alapvető kognitív készséget kapcsolhatunk: a fonológiai tudatosságot, a betű-beszédhang feldolgozást és a gyors automatikus megnevezést (Blomert–Csépe 2012). A hazai vizsgálatok (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné 2004) eredményei azt mutatják, hogy a magyar gyerekek több mint fele kialakulatlan beszédhanghallási készséggel lép az általános iskola első osztályába. Ennek értelmében meg kell keresni azt a pontot, ahol nem az értelmezési, hanem már a dekódolási probléma figyelhető meg, diagnosztizálható, és a gyökerében kell megszüntetni a már meglévő vagy éppen kialakuló deficitet.

Amennyiben a képességet a kezdetektől figyelemmel kívánjuk kísérni, korai, diagnosztikus vizsgálatokat kell alkalmaznunk, melyek az olvasás mindhárom kognitív faktorát képesek górcső alá venni. Ehhez megfelelő technikai alapot nyújt az eDia online diagnosztikus mérőrendszer platformja, mely segítségével azonnali visszajelzést kaphatunk a vizsgált korosztályok teljesítményéről. A saját fejlesztésű mérőfeladatok mindemellett teret adnak a feladatírók kreativitásának is.

2. Anyag és módszer

Az általam fejlesztett audiovizuális mérőfeladatok az olvasási folyamat alapját képező vizuális feldolgozás megértését, folyamatának részletesebb feltárását szolgálják, ötvözve a betűk vizuális és a hangok auditív hasonlóságát egy feladaton belül. A vizuális feldolgozást vizsgáló feladat mintegy kontrollfeladatként jelenik meg a betű-beszédhang feldolgozást vizsgáló feladattípus. A két feladat felépítésében hasonló, egy auditív és egy vizuális hasonlóságot mutató betű (Meixner–Justhné 1967; Fazekasné 2006) mellett egy, előbb említett szempontok szerint nem hasonló betű szerepel, így a vizsgált személy négy válaszlehetőség között kattintással dönt. A vizuális ingerre alapuló feladat során videót alkalmazok, melyekben a betűk különböző időintervallumokban szerepelnek, így mérve azt az időszakaszt, amelyben a vizsgált személy már biztos döntést hoz. A betű-beszédhang

megfeleltetési feladatok során a vizsgált személy pusztán auditív ingerre támaszkodik. Ez a típus a vizuális ingeren alapuló sorozat kontrollfeladatának tekinthető.

A feladatok egy, az összes kognitív faktort felölelő tesztben szerepelnek (Kiss–Török–Hódi 2014).

3. Hipotézisek

A vizuális ingerre alapuló feladatok hipotézisem szerint nemcsak a differenciálás esetleges deficitének megállapítására lesznek alkalmasak, hanem kutatásom alapját is képezhetik, hiszen a vizuális feldolgozás sebessége, illetve a válasz helyessége is együttesen játszik szerepet a feladat értékelése során. Feltételezem, hogy ez a feladattípus összekapcsolhatóvá válik a gyors automatikus megnevezést mérő feladatokkal (Denckla–Rudel 1976), melyekben a válasz helyesség mellett a válaszügyesség is lényeges tényező. Így a gyors automatikus megnevezést mérő feladatok során nemcsak a kimeneti, tehát akusztikus, hanem a vizuális fázis feldolgozási ideje is mérhetővé válik, ezáltal teret adva újfajta fejlesztési lehetőségeknek, melyben a figyelem központjába az ortografikus mintázatok észlelése, azonosítása és differenciálása kerül.

4. A tesztek összeállítása során figyelembe vett szempontok

4.1. A szókészlet összeállításának szempontjai

A tesztek összeállításánál fontos szempontként szerepel a teszt szóanyagának kiválasztása. Ellis (2004) munkájában több pontba sorolta a szófelismerés könnyűségét vagy nehézségét befolyásoló tényezőket.

(1) Ismerősség. Az ismeretlen szavakat hosszabb ideig tart el-, illetve felolvasni. Az ismerősség kritériumának, akár egy vizsgálat során is, nehéz megfelelni, hiszen nem lehet pontosan tudni, hogy melyik alany mennyi szót ismer, tehát álszókat kell előállítani (Németh és mtsai 2000).

(2) Gyakoriság. Ez a kritérium az ismert szavak esetében szerepel fontos tényezőként.

(3) Az elsajátítás időpontja. Eszerint az időben korábban elsajátított szavak felismerése könnyebb. A korábban elsajátított szavak rövidebbek és konkrét jelentéssel bírnak.

(4) Az ismétlődés. Nem tekinti fő kritériumnak, hogy a szavak ugyanolyan formában jelenjenek meg, tehát mindegy, hogy a kis- vagy nagybetűs alak tárul az olvasó elé.

(5) A jelentés és kontextus szerepe. A nézet szerint az olyan szavakra, melyek szemantikai előfeszítettsége nyilvánvaló, gyorsabban reagálnak az olvasók. Ehrlich és Rayner vizsgálataik során megállapították, hogy 30–50 ms-al kisebb a fixáció olyan szavak esetében, amelyek szemantikai előfeszítettséggel rendelkeznek.

(6) A hang és betű megfelelések szabályossága. A magyarban rendkívül ritka eset, hogy az adott betű ne az őt jelölő hangra vonatkozzon. Ennél a pontnál mindenképp meg kell említeni, hogy Ellis a könyvét angol nyelvre írta, valamint azt, hogy angol és a magyar nyelv eltérő ortográfiájúak.

(7) Az interakció. Stanovich és West interaktív kompenzációs elméletére támaszkodik, amely a szöveggörnyezet fontosságára utal, elősegítheti a szófelismerést (Ellis 2004).

Az általam vizsgált feladattípusokban leginkább a szógyakoriság, a szó hossza, illetve az elsajátítás időpontja lehet mérhető.

4.2. A mérőfeladatokban alkalmazott hangok és szavak kiválasztási szempontjai

A mérőfeladatok szókészletének összeállítása során a szógyakoriság szerepelt elsődleges szempontként. A mérések során csak főnevekkel dolgoztunk. A szógyakoriság felállításához a *Szószablya online* adatbázist használtuk, egyaránt alkalmazva gyakorisági szempontból magas és alacsony értékű szavakat.

A hangok és betűk összeállítása során elsődleges tényezőként szolgált a vizuális és akusztikus hasonlóság megléte az egyes betűk és hangok között. Az akusztikus hasonlóságot már kisgyermekkorától mérik (Difer-teszt), a vizuális vetület viszont csak az iskolakezdéssel egyidejűleg jelenik meg.

5. A kognitív faktorok mérőeljárása az eDia online platform segítségével

5.1 A fonológiai tudatosság mérési lehetőségei

A fonológiai tudatosságon belül a fonémaazonosítás mérését tűztem ki célul az óvodák középső és nagycsoportjában, valamint az általános iskolák első és második osztályos diákjai körében. A mérőfeladatot az 1. ábra szemlélteti.



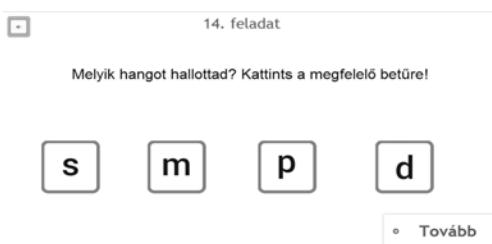
1. ábra. A fonológiai tudatosság mérőfeladata

A gyermekeknek a feladat során meg kellett állapítaniuk, hogy a szó elején, közepén vagy a szó végén hallották a hívóhangot, és eszerint az elhelyezkedés szerint megérinteniük a vonat elejét, közepét vagy végét. A feladat mérőértékkel, az irodalomnak megfelelően (Nagy és mtsai 2004) általános iskola első és második osztályában rendelkezik, de a már olvasni képes nagycsoportos óvodások körében is kulcsfontosságú lehet.

5.2 A betű–beszédhang megfeleltetés mérési lehetősége online platform segítségével

A betű–beszédhang megfeleltetési feladat esetében kulcsfontosságú Meixner és Justhné (1967) munkája, mely összefoglalja a betűk akusztikus és vizuális hasonlóságait. A beszédhanghallási feladatokban, melyek mérőértéke már az óvodás korosztály számára is

bizonyított (Nagy és mtsai 2004) csak az akusztikus vetület dominál, míg az iskoláskorral és az olvasástanítással összeköthető betű–beszédhang megfeleltetési feladatokban már a vizuális vetület is mérvado.

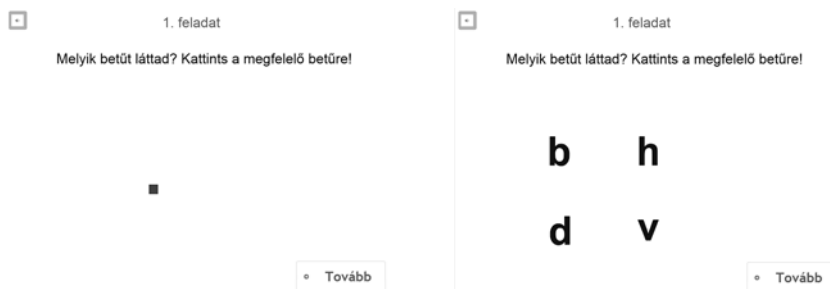


2. ábra. A betű–beszédhang megfeleltetés mérési lehetősége online platform segítségével

A területhez kapcsolódó mérőfeladatokban egy betű vizuálisan, egy hang akusztikusan hasonlít a hívóhanghoz, egy pedig teljesen eltér azoktól. A feladat két, más–más szempontból hasonló hang beemelésével nehezíthető. A feladat itemei teszt szinten kontroll itemekként is szolgálnak, hiszen ugyanezen itemek megjelennek egy pusztán vizuális ingerre alapuló feladatban is. Így egyértelművé válhat, hogy a gyermek vizuális differenciálási deficittel, akusztikus differenciálási deficittel, vagy esetleg mindkettővel küzd.

5.3 Meghatározott ideig látható vizuális mintázatok azonosítása

A betű–hang megfeleltetési feladatokkal párhuzamban, azonos hangkészletre építve a feladat inverze is megjelent. A gyermekek a mintázatok azonosítása során csupán vizuális ingereket, betűket látnak. A feladat nehezítése céljából adott időintervallum alatt villan fel a betű (0,04–0,4 s), majd a tanuló négy válaszlehetőség közül kattintással dönt. A feladatot nehezíti, hogy a betűk esetében a vizuális hasonlóságot mutató betűk egy adott feladaton belül megjelennek (3. ábra).



3. ábra. Vizuális differenciáláson alapuló mérőfeladatok

6. Az olvasás háttértényezőinek fejlesztési lehetőségei

Annak ellenére, hogy az olvasás kognitív faktorait külön említjük, az egyes területeken nyújtott teljesítmények összefüggést mutatnak. Gayán és Olson (2003) kimutatták, hogy a fonématudatosság és az olvasás közötti genetikai korreláció 0,75–0,79. Magas korreláció mutatható ki az olvasás és helyesírás, valamint az olvasás és az ortográfiai tudatosság között is.

A fonológiai tudatosságra eredményes fejlesztőtréninget (Lundberg és mtsai 1988; Hatcher és mtsai 1994; Bus és van Ijzendoorn 1999) dolgoztak ki. A négy- és ötéves gyermekek körében pedig kimutatták a fonéमतudatosság fejlesztésének hatásosságát (Ukrainetz és mtsai 2011). A fonéमतudatosság fejlesztésének hatása és eredményessége növelhető, ha nem csak direkt, kizárólag azon területre vonatkozó fejlesztés történik (Cunningham 1990).

7. Az olvasás kognitív faktorainak kapcsolata más kognitív területekkel

A fonológia tudatosság és az olvasási készség fejlődését előrejelzik a zenei diszkriminációs készségek (Forgeard és mtsai 2008), a fonológiai tudatosság a beszédhang, de a zenei hangzások iránt is érzékenységet mutat (Janurik 2008). A zenei képességek azonban más területek számára is hasznos információval szolgálhatnak. A hangmagasság-megkülönböztetés az a terület, amely a leginkább összefüggést mutat a fonéमतudatosság területén elért eredményekkel (Janurik 2008). Az olvasási képességgel és a fonológiai tudatossággal leginkább a ritmikai készségek függnek össze (Gévayné 2010). Első két évfolyamon a ritmus- és harmóniahallás meghatározó szerepe bizonyított. A betű-hang megfeleltetéseket expliciten fejlesztő tréningek javítják az olvasási teljesítményt (Bus és van Ijzendoorn 1999) és a fejlesztés pozitívan hat a fonéमतudatosság fejlődésére is (Castles és mtsai 2011; Hulme és mtsai 2005).

Hivatkozások

- BLOMERT, L. – CSÉPE, Valéria 2012. Az olvasástanulás- és mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–87.
- BUS, A. G. – VAN IJZENDOORN, M. H. 1999. Phonological awareness and early reading: a metaanalysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology* 91/3: 403–414.
- CASTLES, A. – WILSON, K. – COLTHEART, M. 2011. Early orthographic influences on phonemic awareness tasks: evidence from a preschool training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108/1: 203–210.
- CUNNINGHAM, A. E. 1990. Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50/3: 429–444.
- DAVID, D. – WADE-WOOLLEY, L. – KIRBY, J. R. – SMITHRIM, K. 2007. Rhythm and reading development in school-age children: a longitudinal study. *Journal of research in reading*, 30/2: 169–183.
- DENCKLA M. B. – RUDEL R. 1976. Rapid “automatized” naming (R.A.N.): dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14: 471–479.
- ELLIS, A. W. 2004. *Olvasás, írás, diszlexia*. Tas-11 Kft., Budapest.
- FAZEKASNÉ FENYVESI Margit 2006. Az akusztikus és a vizuális észlelés szerepe az olvasástanulásban. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 189–207.
- FORGEARD, M. – SCHLAUG, G. – NORTON, A. – ROSAM, C. – IYENGAR, U. – WINNER, E. 2008. The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 25/4: 383–390.
- GAYÁN, J. – OLSON, R. K. 2003. Genetic and environmental influences on individual differences in printed word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84/2: 97–123.
- GÉVAYNÉ JANURIK Márta 2010. *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel*. Doktori disszertáció. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

- HATCHER, P. J. – HULME, C. – ELLIS, A. W. 1994. Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65: 41–57.
- HULME, C. – SNOWLING, M. – CARAVOLAS, M. – CARROLL, J. 2005. Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: a comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading*, 9/4: 351–365.
- JANURIK Márta 2008. A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításban. *Magyar pedagógia*, 108/4: 289–317.
- KISS R. M. – TÖRÖK T. – HÓDI A. 2014. Computer-based assessment of the basic cognitive components of reading In: *BCCCD 2014 Budapest CEU Conference on Cognitive Development*, Budapest, 176.
- Lundberg, I. – Frost, J. – Petersen, O. P. 1988. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23/3: 263–284.
- MEIXNER Ildikó – JUSTHNÉ KÉRY Hedvig 1967. *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NAGY József – JÓZSA Krisztián – VIDÁKOVICH Tibor – FAZEKASNÉ FENYVESI Margit 2004. *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NÉMETH Dezső – RACSMÁNY Mihály – KÓNYA Anikó – PLÉH Csaba 2000. A munkamemória kapacitás mérő-eljárásai és szerepük a neuropszichológiai diagnosztikában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LV/4: 403–416.
- UKRAINETZ, T. A. – NUSPL, J. J. – WILKERSON, K. – BEDDES, S. R. 2011. The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26/1: 50–60.
-

SUMMARY

Online diagnostic assessment of early phase of reading

Keywords: online, diagnostic, acoustic, visual, differentiation

In recent years more and more attention is drawn towards the problem of reading ability. Both national and international tests point to the existence of the problem. The testing task I have developed serves the comprehension and the detailed exploration of the visual process which is the base of the reading process, combining the visual similarities of letters and the auditory similarities of the sounds within a task. The test was realised with the help of eDia online diagnostic assessment system. The task examining the letter-sound correspondence serves as a control task to the task examining the visual processing. The two tasks are similar in structure, there is a letter showing auditory and visual resemblance and also another letter is present, which does not meet this criteria.

The pilot test involved children from the middle and final year groups of the kindergarden, as well as students from the 1–4th grade of primary school. According to my hypothesis the tasks based on visual stimuli will not only be suitable to identify the possible deficit of differentiation. I assume that this type of task can be connected to tasks testing rapid automatized naming.

Kiss Renáta – Tóth Eszter

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Doktori Iskola, Szeged

kiss.renata@edu.u-szeged.hu

esztertoth.04@gmail.com

Vizsgálat két nyelvészeti diszciplína határán. Pszicholingvisztikai és szövegnyelvészeti megközelítés a diákok képességeinek értékelése során

Kulcsszavak: cloze-technika, képességvizsgálat, munkamemória, pszicholingvisztika, szövegnyelvészet

1. Bevezető

A gyermekek képességeinek vizsgálata egyre inkább előtérbe kerül. Az OECD PISA vizsgálatok eredményei, a folyamatosan gyengülő olvasási teljesítmény és az egyre több tanulási zavarral küzdő gyermekek arra sarkallják az ifjú kutatókat, hogy a probléma hátterébe nézzenek. Az olvasási, szövegértési képességek elmaradottsága már kisgyermekkorban szűrhető, az ehhez kapcsolódó fejlesztés viszont csak később vagy később indul meg.

A sikeres fejlesztéshez megbízható mérőeszköz szükséges, mely képes olyan tényezőkre és összefüggésszrendszerek feltárására, melyek a későbbi olvasási képességeket meghatározzák. A válaszpontosság mellett előtérbe kerül a válaszadás ideje is. A központi végrehajtó mérése egyaránt megköveteli a pszicholingvisztikai és a szövegnyelvészeti terület bevonását.

Az első komplex, központi végrehajtót vizsgáló mérőeljárást Lukács és munkatársai fejlesztették ki 2010-ben. Az Ilab névre hallgató mérőeszköz számítógéppel segített mérési eljárást tett lehetővé, mellyel a gyermekek képességei vizsgálhatóvá váltak a fonológiai hurokot (számterjedelem előre, álszóírás, álszóismétlés és álszóolvasás) és a központi végrehajtót terhelő mérőfeladatok segítségével (számterjedelem visszafelé, lexikális döntés feladatok, szövegkiegészítési feladatok, egyperces olvasás és gyors automatikus megnevezés feladat).

Az irodalom szerint a központi végrehajtót terhelő mérőfeladatokon az életkor előrehaladtával egyre jobb teljesítményt produkálnak a gyermekek, míg a fonológiai hurok fejlődése 7–10 éves kor között megszűnik. Ennek értelmében a 6. osztályos gyermekeknek jobb teljesítményt kellett volna nyújtaniuk nemcsak a szövegkiegészítést megkívánó és egyperces olvasás feladatokban, hanem a lexikális döntés és számterjedelem visszafelé feladatokban is. A gyermekek szövegkiegészítési teszten nyújtott teljesítménye 5–11%

között mozgott. Az alacsony teljesítményt természetesen befolyásolta, hogy a gyerekek számára 10 perces időkorlátot szabtuk, illetve hogy nem szolgált elsődleges szempontként a teljes szöveg kiegészítése. A legszembetűnőbb elmaradás, hátrány tehát a gyermekek szövegkiegészítési feladatában fedezhető fel. Az eredményeket az 1. táblázat foglalja össze.

Teszt megnevezése	4. osztály	6. osztály	Átlaguk különbsége	Max átlagérték
Számterjedelem előre	3,692	3,625	0,067	7 (5,76–6,32)
Számterjedelem visszafelé	2,923	2,44	0,483	7
Álszóírás	0,846	0,578	0,268	5
LD 1	37,692	35,263	2,429	38
LD 2	37,538	35,263	2,275	39
Szövegkiegészítés I.	2,576	5	2,424	44
Szövegkiegészítés II.	4,73	7,684	2,954	40
Gyors megnevezés	15;15;15;59,8	15;15;15;59,9	0;0;0;0,1	15;15;15;60
Álszóismétlés	2,8	2,8	0	5
Álszóolvasás	3,6	3,5	0,1	5
Egyperces olvasás	111,9	227,2	115,3	499

1. táblázat: A tanulók IIab teszten nyújtott átlagteljesítményei

A táblázatban pusztán a helyes válaszok átlaga jelenik meg, a válaszügy, eszerint az értékelés szerint, nem mérhető. Míg a lexikális döntés és számterjedelem vissza feladatok az emlékezetben, a pontosságon és a válaszhelyességen alapulnak, a szövegkiegészítést megkíváló feladat a globális olvasási képességet is megköveteli.

2. A munka célkitűzései

A keresztmetszeti vizsgálat során a központi végrehajtót vizsgáló mérőeljárások eredményei nem mutatnak minden esetben fejlődést. A számterjedelem visszafelé és lexikális döntés feladatokban a hatodikos gyermekek rosszabb teljesítményt nyújtanak, mint a negyedikes tanulók.

Az eredmények láttán mindenképp újbóli mérést kívántunk végrehajtani, fókuszálva erre a két feladattípusra, valamint kapcsolatukra az egyes háttérváltozókkal, illetve a szövegkiegészítési feladattal.

A munkánk során célul tűztük ki

(1) egy online mérőeszköz eDia rendszerben (Molnár–Csapó 2013) történő megvalósítását, melyben megjelennek azok a feladattípusok, melyek az előző mérésben a várttól eltérő eredményt produkáltak. Az online rendszerben megvalósításra kerül a lexikális döntés feladat, valamint a számterjedelem visszafelé feladat is.

(2) Online és objektív mérőeszköz kifejlesztése, mely azonnali visszacsatolást ad a gyermekek képességeiről,

(3) újbóli tesztfelvétel, a gyermekek említett teszteken nyújtott teljesítményének újbóli vizsgálata,

(4) szülői háttérkérdőív a még pontosabb képességfeltárás érdekében.

3. A teszt felépítése

Az online teszt előnye, hogy nemcsak a válaszpontosság, hanem a reakcióidő is mérhetővé válik, illetve azonnali visszacsatolást nyújt a gyermekek képességeiről. A tesztben lexikális döntés feladatok (30 item) és a cloze technikával megvalósult szövegkiegészítési feladat (8 item) meghatározott itemszámmal jelenik meg. A számterjedelem visszafelé feladat itemszáma függ a tanuló teszten elért teljesítményétől.

A teszthez kapcsolódó, papír alapú szülői háttérkérdőív 70 itemet tartalmaz.

3.1. A lexikális hozzáférés gyorsaságát mérő tesztek

A lexikális döntés feladatokban a vizsgált személyek a képernyőn valódi, a valóditól egy betűvel eltérő, valamint álszavakat látnak. A szóválasztáshoz a *Szószablya online* adatbázist és a valid magyar álszóteszt szóanyagát használtuk (Racsmány és mtsai. 2005), egyaránt alkalmazva gyakorisági szempontból magas és alacsony értékű főneveket, lemmákat. A szavakat eredeti alakjukban, illetve egy-egy betűt kicserélve is alkalmaztuk. A betűk cseréjénél figyelembe vettük a vizuális hasonlóságot, figyelve a kritikus betűkre, melyek írásképének megtanulása nehézséget okozhat a gyermekek számára, illetve a későbbi betűtévesztési problémák esetén is szerepet játszhatnak. A feladat szóanyagát a 2. táblázat foglalja össze.

Az online rendszerben megjelenő feladatban a vizsgált személy a képernyőn a 2. táblázatban szereplő szavakat látja egyenként. Ha úgy gondolja, hogy létező magyar szót látott, akkor a zöld pipára kattint, ha nem, akkor a piros X-re. A feladatnál mérjük a gyermekek reakcióidejét és válaszpontosságát is.

A lexikális hozzáférés beszédprodukciónal egybekötött mérőfeladata közé tartozik a gyors automatikus megnevezés feladat (Denckla–Rudel 1974), mely során a gyermekek képeket, betűket és számokat látnak. A vizsgált személy feladata, hogy minél gyorsabban és pontosabban megnevezzék a látott képet.

A gyors automatikus megnevezést mérő feladatok képi és hangai anyagát képernyőrögzítővel végeztük. A teszt kidolgozása időpontjában nem állt rendelkezésünkre

olyan androidos alkalmazás, mely képes a 60 frame/szekundumos képernyőkép, videó és hanganyag veszteségmentes rögzítésére. Ezért ez a szubteszt nem tablették, hanem laptopok segítségével valósul meg a gyermek hanganyagának és az általuk látott kép rögzítésével.

A mérés során a gyermekek színeket, képeket, alakzatokat, betűket és számokat neveznek meg. A színek közül a kék, piros, feketét, zöldet és sárgát, a formák esetében a kört, négyzetet és háromszöget alkalmazzuk. A képek kiválasztása során szempontként szerepelt az egy képernyőn egy adott fogalmi körbe tartozó képek, formai hasonlóság alapján egy kategóriába sorolható képek, illetve a fölérendelt és alapszintű kategorizációs formák megjelenése.

Valódi szó	A valóditól egy betűben eltérő szó	A valóditól két betűben eltérő szó	Álszó
valami	mindemki	erjálás	tarembik
hangkötés	hámszelszám	sugoli	cselika
akadé	zervezet	fédbeszéb	vinhumin
iskola	gyógyálu	falagi	hübedin
október	félemény	kölbítés	vazóga
szőlőíz	felabat	halászga	singafer
szőlőlomb			ferőgyi
szerződés			safalát
			tertebi
			antuszka

2. táblázat: A lexikális döntés feladatok során alkalmazott szókészlet

3.2. A központi végrehajtót terhelő mérőeljárás

A számterjedelem visszafelé teszt a Lukács és mtsai. (2010), valamint a Racsmány és mtsai. (2005) vizsgálatai során végzett számterjedelem teszt online környezetbe integrált változata. A gyermek számsort hall, melyben a számok jegyenként el vannak különítve, és a hallott számokat visszafelé kell beírnia az online felületen kijelölt szövegdobozba.

3.3. A globális olvasási képességet mérő tesztfeladat

A teszt harmadik, nagyobb egységét a kreatív-produktív megközelítés, a cloze technikával megvalósult verskiegészítés képezi. A versből a melléknevek elhagyásra kerültek, mely által a lokális és a globális kohézió vizsgálata is lehetségessé vált. A kreatív-produktív szöveg megközelítéssel megvalósított feladat célja, hogy „fokozza az örömet, amit az olvasás jelent; erősítse, felkeltse a tanulóknál a nyelvi kreativitásukat; fokozza a nyelvi kifejezőkészséget, illetve a nyelv használatával kapcsolatos érzékenységet; erősítse a szövegkompozícióelvelk felismerésének a képességét; fokozza az egyes szerzők céljának és szemléletmódjának a megértésére irányuló készséget; fokozza a saját szövegek kritikai szemléletének készségét; fejlessze az olvasástechnikát és a helyesírást” (Petőfi–Benkes 1992: 20). „A Cloze irodalmi és nem irodalmi szövegekre alkalmazva használható diagnosztikus eszközként a tanulók nyelvi megismerő képességének átfogó felmérésére, nyelvi (nyelvészeti) észrevételekre ösztönző eszközként a morfológiai és szintaktikai, a lexikai és stilisztikai szintre

vonatkozóan, végül a gyakorlatok által kiváltott észrevételekkel kapcsolatos közös szóbeli eszmecsere 'materiális' alapjaként" (Benkes 1994).

A mérőfeladat a globális mellett a lokális kohézió mérésére is alkalmazható, hiszen ha a kreatív-produktív feladatok kapcsán a sensusösszetevőre építjük a gyakorlatot, akkor alapvetően a szemantikai összefüggés két fő típusát vizsgáljuk, a lokális és a globális kohéziót. Ha a gyakorlatvégzők a lokális kohéziót elemzik, akkor egy-egy szót vagy szókapcsolatot, illetőleg azok közvetlen környezetét veszik figyelembe a szemantikai elfogadhatóságot nézve, a globális kohézió esetén pedig a vers egészére koncentrálnak (Benkes–Petőfi 1993: 20).

A helyettesítendő szavak kiválasztásánál válaszlehetőségeket adtunk meg a tanulók számára, minden kitöltendő helyre három, szövegkörnyezetbe illő szó szerepel. Az egyik maga a versből hiányzó szó, a másik kettő az előzetes tesztelés során az adott helyekre leggyakrabban beírt szó. A szavak versszakonként ömlesztve jelentek meg, a gyermek a helyesnek vélt szót a vers adott helyére húzhatja, majd a feladat végén címet adhat a versnek. A vers első versszakához kapcsolódó feladatot az 1. ábra foglalja össze.

The diagram shows a poem fragment on the left and a word bank on the right. The poem text is as follows:

fuvallat a tóba zilál,
fények gyöngysora lebben.
Sóhajom
s elpihen
madár-pihe, száll
öledben.
kebelemben reszket a kóc,
érted szenved a Jancsi bohóc.

The word bank on the right contains the following words:

SELYMES
JEGES
GYÖNGE
LÁGY
PUHA
ÉDES
KÖNNYŰ
TÁRT
MELEG
DÚS
ÁRVA
SZERELMES

At the bottom of the diagram are two buttons: "Vissza" and "Tovább".

1. ábra: A globális és lokális kohézió vizsgálatára szolgáló vers részlete

4. Anyag és módszer

4.1 Minta

A mintát a Szegedi Juhász Gyula Gyakorló Általános iskola 1–4. osztályos tanulóiból állítjuk össze, évfolyamonként minimum 60 fő részvételével. A tesztelés ideje várhatóan 2014. június vége.

4.2 A tesztelés menete

A gyermekek a tesztet 10"-os táblagépeken, fülhallgatók segítségével oldják meg. A mérések során egyéni és visszakereshetetlen azonosítót kapnak. A tesztelés időtartama függ a tanulók számterjedelem visszafelé teszten elért teljesítményétől.

5. Összefoglalás

Munkánk során egy, már lezajlott mérés eredményeinek hátterét elemezzük különböző nézőpontokból és különböző nyelvészeti területek segítségével. A mostani kutatásunk alapját egy általános iskola 4. és 6. osztályos diákjainak munkamemóriabeli, olvasási és szövegértésbeli képességeinek tesztelése adta, melynek eredményeit pszicholingvisztikai és szövegnyelvészeti szempontból vizsgáltuk.

Az eredeti méréshez Lukács és mtsai (2010) kísérleti fázisú diszlexiaszűrő tesztjét alkalmaztuk, mely részeredményeinek ismertetése után egyértelművé válik, miért emeltük ki a két szövegértést vizsgáló feladatot.

A lexikális döntés és a számterjedelem feladatokon nyújtott, az irodalomtól eltérő fejlődést mutató tesztfeladatokat online környezetbe ültettük.

Szövegértési feladatként egy verset emeltünk a tesztbe, és a szemiotika szemszögéből vizsgáltuk. Mivel adott az elliptikus forma, így a cloze-technikát használtuk, mely alkalmazható diagnosztikus eszközként. Mivel ez a kettős megközelítés a tesztadatok újfajta értelmezési módját tárja elénk, így fontosnak tartjuk a területek összefüggésének, valamint az összefüggések eredményének feltárását a további tesztelések során.

Hivatkozások

- BENKES ZSUZSA – PETŐFI S. János 1993. *A vers és próza kreatív-produktív megközelítéséhez – Alapfeladat-típusok*. Országos Köznevelési Szolgáltató Iroda, Budapest.
- BENKES ZSUZSA 1994. Példa egy illusztrált szöveg kreatív-produktív megközelítéséhez. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan* 7. Szeged, JGYTF. 143–57.
- DENCKLA, M. B. – RUDEL, R. G. 1974. „Rapid automatized naming” of pictured objects, colors, letters, and numbers by normal children. *Cortex* 10: 186–202.
- LUKÁCS ÁGNES – KÁSZ BENCE 2010. *ILab program kísérleti fázisa*. Kézirat.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR – CSAPÓ BENŐ 2013. Az eDia online diagnosztikus mérései rendszer In: Józsa Krisztián, Fejes József Balázs (szerk.): *PÉK 2013, XI. Pedagógiai Értékelés Konferencia: Program- előadás összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem. Szeged. 82
- PETŐFI S. János – BENKES ZSUZSA 1992. *Elkallódni megkerülni*. Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat, Veszprém.
- RACSMÁNY MIHÁLY – LUKÁCS ÁGNES – NÉMETH DEZSŐ – PLÉH CSABA 2005. A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LX/4: 479–505.

SUMMARY

Testing on the border of two linguistic disciplines A psycholinguistic and text linguistic approach to the assessment of students' abilities

Keywords: cloze-technique, dyslexia, working memory, psycholinguistics, text linguistics

In our work, we analyze the background of a test that has already been conducted, and we do it from different perspectives and using different linguistic areas. Our present study is based on a test that had been conducted in order to test the working-memory, reading and reading comprehension skills of students of the 4th and 6th grade of primary school. We are looking at the results from text-linguistic and psycholinguistic aspects. We applied the pilot phase dyslexia screening test of Lukács et al. 2010. After the presentation of its partial results we have highlighted the two reading comprehension tasks.

We have examined the two continuous texts from the semiotic perspective. Given the elliptical form, we have used the Cloze-technique that can be applied as a diagnostic tool. Since this dual approach reveals new ways of interpreting the test data, approaching the original test results from more aspects, we obtain results that are novel, that combine the two disciplines.

Biró Andrea

Universitat Pompeu Fabra

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge, Barcelona

andrea.biro@upf.edu

Nyelvek közötti hatás a spanyol, katalán és magyar nyelvek szimultán elsajátítása során

Kulcsszavak: nyelvek közötti hatás, morfoszintaxis, nyelvelsajátítás, többnyelvűség, gyermeknyelv

1. Bevezetés

A dolgozat alapgondolata az, hogy ha a nyelvi rendszerek egymástól szeparálódva fejlődnek, akkor is létezik egy nyelvek közötti hatás – tekintve, hogy a gyermek több mint egy nyelvi rendszernek van kitéve a nyelvelsajátítás során –, ami késleltethetné vagy éppenséggel gyorsíthatná a nyelvi konstrukciók elsajátítását azokban az esetekben, amikor a nyelvek egymással kompatibilisek (Müller–Patuto 2009). Ellenkező esetben, amikor a nyelvek között a morfoszintaktikai szinten nem létezik kompatibilitás, azaz a nyelvi konstrukciók eltérő módon realizálódnak, akkor elképzelhető, hogy nem jön létre nyelvek közötti hatás, és a nyelvi konstrukció elsajátítása ugyanazzal a sebességgel megy végbe, mint az egynyelvű gyermekek esetében.

2. Elméleti háttér

2.1. A kétnyelvű nyelvelsajátítás rövid jellemzése

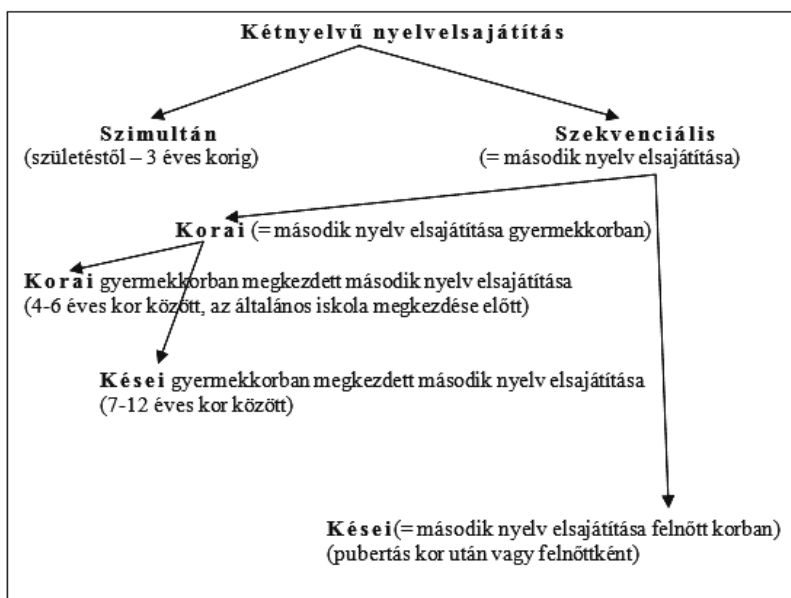
„A kétnyelvű nyelvelsajátítás annak az eredménye amikor valaki korai életkortól kezdve szimultán módon, rendszeresen, és folyamatosan több mint egy nyelvnek van kitéve” (De Houwer 1995).¹

Tudvalevő, hogy minden gyermek más és más, nemcsak jellemüket, temperamentumukat illetően, hanem a nyelvelsajátítás ütemét tekintve is mutathatnak eltéréseket. Annak tekintetében is létezhetnek köztük különbségek, hogy egy- vagy többnyelvűek-e. Mindig találhatunk köztük eltérést mind a szókincsük nagyságát illetően, mind arra vonatkozóan, hogy beszédesekek-e, vagy inkább hallgatók. Szintén egyénenként különbözhet az elsajátítás ritmusa is. Mégis elmondhatjuk, hogy „a kétnyelvű és az egynyelvű gyermekek nyelvi fejlődése az első életévben nagyon is ugyanazt az utat járja be, és a kétnyelvű gyermekek sem kognitív, sem nyelvi szempontból nincsenek lemaradásban az

¹ „Bilingual acquisition is the result of exposure to more than one language, from an early day, simultaneously, regularly and continuously” (De Houwer 1995).

egynyelvű gyermekekkel való összehasonlítás során. Ha létezik bármilyen különbség egynyelvű és kétnyelvű gyermekek között, az viszonylag kicsi” (Montrul 2004: 18).²

A dolgozat e részében a Montrul (2008) által használt terminológiát követjük. Azt, hogy milyen fajta kétnyelvűségről beszélünk, két paraméter határozza meg: az életkor és az elsajátított nyelvek sorrendje. Az 1. ábrán látható, hogy a kétnyelvű nyelvelsajátítás az elsajátított nyelvek sorrendjét tekintve lehet szimultán vagy szekvenciális. Akkor beszélünk szimultán nyelvelsajátításról, amikor a két nyelv paralell módon kerül elsajátításra, szekvenciálisról pedig akkor, amikor a két nyelvet egymást követően sajátítjuk el, először az egyiket, utána a másikat. Az életkort tekintve megkülönböztetünk korai és kései nyelvelsajátítást. Az életkor arra az időpontra utal, amikor a vizsgált személy – gyermek, tinédzser vagy felnőtt – megkezdte a nyelvek elsajátítását.



1. ábra. A kétnyelvűség fajtái életkor és az elsajátított nyelvek sorrendje szerint (Montrul 2008: 18 magyar fordítása)

A szimultán nyelvelsajátítás a legkorábbi életszakaszban kezdődik el, a születés és a harmadik életév között. Ahhoz, hogy még szimultán nyelvelsajátításról beszélhessünk, az elsajátítás kezdetének életkorát Montrul (2008) a harmadik életévben maximalizálja. Ez az az életkor, amikor a gyermek a két nyelv alapjait már elsajátította; tehát a nyelvelsajátítás során a hároméves korról mint a nyelvelsajátítás egyik mérföldkövéről beszélhetünk. A szekvenciális nyelvelsajátítás terminusa alatt a második nyelvek (L2) elsajátítását értjük, és megkülönböztetünk korai szekvenciális és kései szekvenciális nyelvelsajátítást. Mindazonáltal a korai szekvenciális nyelvelsajátításon belül is megkülönböztetünk a korai gyermekkorban, 4 és 6 éves kor között kezdődő nyelvelsajátítást,

² „bilingual and monolingual children’s linguistic development during the first years follows very much the same path, and that bilingual children are not cognitively or linguistically delayed when compared to monolingual children. If there are any differences between monolingual and bilingual children, these are relatively small” (Montrul 2004: 18).

valamint kései gyermekkorban kezdődő szekvenciális nyelvelsajátítást, amikor a 7. és 12. év közötti szakaszra gondolunk. A korai, 4 és 6 éves kor közötti szekvenciális nyelvelsajátítás abban az életkorban kezdődik, amikor a gyermek már elsajátította a két nyelv alapjait és ez azelőtt ér véget, hogy megkezdene a formális tanulást, azaz az iskolás kor előtt. A korai szekvenciális nyelvelsajátítás kezdete, amely kései gyermekkorban, 7 és 12 éves kor között kezdődik, megegyezik a formális tanulás megkezdésével és 12 évesen ér véget, ami a pubertás kezdetének tekinthető. Végezetül kései szekvenciális nyelvelsajátításról akkor beszélünk, amikor a nyelvelsajátítás a pubertás kor után, illetve a felnőttkorban kezdődik.

A fentieket tekintetbe véve, az esettanulmányban vizsgált gyermek esetében szimultán nyelvelsajátításról beszélhetünk.

2.2. A kétnyelvű nyelvelsajátítás megközelítései és a nyelvek közötti hatás vizsgálatának eredményei

Az anyanyelv kétnyelvű elsajátításával kapcsolatos kutatások két fő irányelvet követtek egészen a közelmúltig. Volterra és Taeschner (1978) amellett érvelnek, hogy a kétnyelvű gyermekek nem képesek a nyelvelsajátítás kezdeti szakaszától kezdve a két nyelvet egymástól szétválasztani, és hogy ezek egymás fejlődésére kölcsönösen hatnak. Ezt a megközelítést az egységes rendszer néven ismerjük. Ellenben Meisel (1989), Genesee (1989) és Genesee, Nicoladis és Paradis (1995) amellett érvelnek, hogy a két nyelv szeparált fejlődése az elsajátítás kezdeti szakaszától lehetséges; ezt a megközelítést szeparált rendszerek néven ismerjük.

Egészen addig, amíg Gawlitzek-Maiwald és Tracy (1996) meg nem kérdőjelezték, a két megközelítést kölcsönösen kizárónak tartották. Fő megfigyelésük annak észlelése volt, hogy bizonyos nyelvi konstrukciók szeparálódva fejlődnek, míg más esetekben a kétnyelvű gyermek az A nyelvet mint a B nyelv szintaktikai rendszerének beindítóját használja. „Valami, amit már elsajátított az A nyelven egy inger funkciót tölt be a B nyelven” (Gawlitzek-Maiwald és Tracy 1996: 903).³

A kétnyelvű gyermek az A nyelv magasabb szinten elsajátított nyelvi konstrukcióját fogja használni a B nyelven, amelynek nyelvi konstrukcióját addig alacsonyabb szinten sajátította el. Bernardini és Schlyter (2004) kétnyelvű gyermekek kevert nyelvű nyelvi megnyilvánulásait vizsgálták, és arra a következtetésre jutottak, hogy a gyengébb nyelven történő nyelvi interakció során a szintaktikai struktúrákban a kétnyelvű gyermek többet használja az erősebbik nyelv szókincsét, és kisebb arányban kombinálja a gyengébbik nyelvvel. Genesee, Nicoladis és Paradis (1995) szerint a nyelvek közötti hatásnak három eredményét kell megkülönböztetni: 1) nyelvtani ismeretek transzferenciája, 2) gyorsítás és 3) késleltetés. Gyorsításról akkor beszélünk, amikor az elsajátítás sebessége gyorsabb a B nyelven az A nyelv hatásának köszönhetően; míg késleltetésről akkor, amikor az elsajátítás sebessége lassabb a B nyelven az A nyelv hatása miatt. Müller és Patuto (2009) arra a következtetésre jutottak, hogy a késleltetés mint a nyelvek közötti hatás eredménye ugyanúgy megfigyelhető kiegyensúlyozott kétnyelvűeknél, mint nem kiegyensúlyozott kétnyelvűeknél; a kiegyensúlyozatlan

³ „Something that has been acquired in language A fulfils a booster function for language B” (Gawlitzek-Maiwald és Tracy 1996: 903).

fejlődés tehát nem előfeltétel ahhoz, hogy a nyelvek közötti hatás eredménye a késleltetés legyen. Müller és Pillunat (2008) hozzátesszik, hogy a kiegyensúlyozatlan fejlődés csökkentheti az elsajátítás sebességét adott életkorban, de nem szükségszerűen történik ugyanez az alacsonyabb szinten elsajátított nyelv MLU-ja (*Mean Length of Utterances*) tekintetében. MLU-n a független megnyilatkozás átlagos hosszát értjük, és a gyermek spontán nyelvi megnyilatkozásainak, nyelvi produkciójának mérésére szolgál. A spanyol és katalán nyelvben a spontán beszéd minden egyes független megnyilatkozásának a szavait, míg az angolban a morfémaikat számolják és átlagolják. Hulk és Müller (2000) szerint a késleltetés kapcsolatban áll a két nyelv komplexitásával. Ha az A és a B nyelv eltérő komplexitással fejez ki egy bizonyos nyelvi konstrukciót, akkor a B nyelv használata során a kétnyelvű gyermek az A nyelv kevésbé komplex nyelvi konstrukcióját használná a B nyelv komplexebb nyelvi konstrukciója helyett. A nyelvi komplexitáson kívül a késleltetést okozhatja a különböző interfészen (szintaxis, morfológia, szemantika, pragmatika stb.) belüli információ koordinálása. Müller és Patuto (2009) továbbgondolva a Hulk és Müller (2000) által felvetett gondolatot, azt feltételezik, hogy ha a B nyelv, amelyik a komplexebb, egy olyan A nyelvvel kerül elsajátításra, amelyik a szóban forgó nyelvi konstrukciót teljesen eltérő módon kódolja a B nyelv konstrukciójával összehasonlítva, akkor az A nyelv nyelvi konstrukciója nem lesz kompatibilis a B nyelvvel, ezért nem lép fel nyelvek közötti hatás és értelemszerűen késleltetés sem. Ellenben, amikor egy nyelvi konstrukció mindkét nyelven hasonló módon kerül kódolásra, okozhat interferenciát, és ebből kifolyólag késleltetheti annak elsajátítását.

Serratrice, Sorace és Paoli (2004) az angol és olasz nyelvekben vizsgálták a pronominalis alany elhagyását, és azt figyelték meg, hogy a nyelvek közötti hatás egyirányú; az egyszerűbb pragmatikai megkötéssel rendelkező nyelv (angol) felől a bonyolultabb felé (olasz). Ellenben Müller és Patuto (2009) úgy vélik, hogy a nyelvek közötti hatás megléte és annak iránya nem a pragmatikai megkötésekkel áll kapcsolatban, hanem azzal, hogy a pragmatika dönt-e a szintaktikai kérdésekben.

Összegezve, a kétnyelvű nyelvelsajátítással kapcsolatos kutatások beszámolnak a nyelvek egymásra való hatásairól és befolyásairól, valamint adatokat hoznak két nyelv szimultán elsajátításának lehetséges előnyeiről, illetve hátrányairól. A mi esetünkben, ezek az eredmények lehetővé teszik, hogy megalapozzuk és körülhatároljuk mindazt, amivel a háromnyelvű gyermek nyelvelsajátításával kapcsolatos esettanulmány foglalkozni kíván.

2.3. Hipotézis

A 2.2. pontban ismertetett kutatások eredményeit a vizsgált nyelvkombinációra (magyar, spanyol, katalán) alkalmazva azt gondoljuk, hogy a nyelvek közötti hatás eredménye a három vizsgált nyelv esetében a késleltetés lehetne azokban az esetekben, amikor a nyelvi konstrukciók kompatibilisek, és egymással versenyezhetnek. Továbbá azt gondoljuk, hogy azokban az esetekben, amikor a vizsgált nyelvek között nincs kompatibilitás, vagyis egymástól függetlenül kerülnek elsajátításra – az eltérő nyelvi tipológia miatt – elképzelhető, hogy nem lesz megfigyelhető semmilyen nyelvek közötti hatás, és ezért a nyelvi konstrukció elsajátítása ugyanolyan sebességgel megy majd végbe, mint az egynyelvű gyermekek esetében.

A vizsgált, háromnyelvű gyermek esetében két csoportba oszthatjuk a vizsgált nyelveket tipológiájuknak megfelelően: 1) spanyol és katalán, ill. 2) magyar. Azt gondoljuk, hogy a tipológiai hasonlóság miatt több, nyelvek közötti hatást figyelhetünk majd meg az első csoport nyelvei között. Azaz a gyorsulás vagy a késleltetés mint a nyelvek közötti hatás eredményei a spanyol és katalán nyelvek között nyilvánulhat meg nagyobb valószínűséggel; míg a két csoport közti nyelvek közötti hatást illetően azt gondoljuk, hogy valószínűleg kevesebb késleltetési eset történhet az eltérő tipológia eredményeként és a nyelvi konstrukciók kompatibilitásának hiánya miatt.

A késleltetésre mint a két nyelvcsoporthoz (spanyol és katalán vs. magyar) között megfigyelhető nyelvek közötti hatás lehetséges eredményére a következő példát hozzuk: a *-t* tárgyrag elsajátítása a magyar nyelvben. Lengyel (1981) megfigyelései szerint a morféma elsajátításának sorrendje a magyar nyelvben a következő: 1) *-t* tárgyrag, 2) *-é* birtokjel és 3) *-ba/-ban, -be/-ben* helyhatározó rag. A vizsgált gyermek két éves koráig feldolgozott adatok szerint, a gyermek egyszer sem használta a *-t* tárgyragot, míg az *-é* birtokjelet már igen. Úgy gondoljuk, hogy kompatibilitás lehet a két nyelvcsoporthoz között annak tekintetében, ahogyan a magyar nyelvben a *-t* tárgyrag realizálódik és aközött, hogy sem a spanyol sem a katalán nyelvben nincsenek nyelvtani esetek. A jelenségről Navracsics (1999) is beszámol egy háromnyelvű testvérpár (magyar, angol, perzsa) nyelvsajátítását vizsgáló munkájában. Habár megemlítendő, hogy magyar egynyelvű gyermekek esetében is igen gyakori a *-t* tárgyrag elhagyása, mégis úgy gondoljuk, hogy elképzelhető, hogy a *-t* tárgyrag elhagyása a nominális paradigmasorból példa lehet a késleltetésre mint a két nyelvcsoporthoz között megfigyelhető nyelvek közötti hatás egyik lehetséges eredménye.

3. Módszer és kísérleti személy

A kutatás egy esetet feldolgozó longitudinális, spontán adatokat felhasználó, flexibilis dizájnú esettanulmány.

3.1. Módszer

Az egy esetet feldolgozó esettanulmány keretei lehetővé teszik, hogy a kutató több nyelvi jelenséget is minden részletre kiterjedő alaposággal megfigyeljen, viszont a módszer nem teszi lehetővé, hogy az eredmények alapján általánosíthasson. A saját adatok gondos átírása és kódolása lehetővé teszi, hogy a CHILDES (MacWhinney 2000) adatbázisába feltöltsük az adatokat, és így más kutatók munkáját is segítsük hosszútávon. Tekintetbe véve, hogy igen nehéz kiszámítani, hogy egy kisgyermek miként reagál bármilyen őt érintő változásra, a spontán adatokkal való munka meglehetősen előnyökkel rendelkezik, mivel a gyermek nyelvi produkcióit saját, megszokott környezetében vesszük fel, a lehető legkevesbé megzavarva napi rutinját. Ezenkívül a spontán adatokkal való munka lehetővé teszi a hosszú távú adatgyűjtést anélkül, hogy a vizsgált személy meg-, illetve kiismerje a vizsgálati tervet, ami az experimentális kutatásoknál megtörténhet, és negatívan befolyásolhatja a kutatást. A spontán adatokkal való munka egyik következménye, hogy nem irányított outputtal dolgozunk, ami azt eredményezheti, hogy a vizsgált gyermek nem produkál bizonyos nyelvi konstrukció(ka)t. Azért, hogy megtudjuk, hogy ez az input miatt történik-e, a felnőtt nyelvi

produkció ismerete is szükséges, amihez át fogjuk írni a felvételeken a gyermekkel együtt szereplő felnőtt adatközlők outputjait is. Ezért számolunk azzal, hogy a videók átírása rendkívül munka- és időigényes, valamint azoknak ellenőrzéséhez mindhárom vizsgált nyelvből anyanyelvi lektorra lesz szükség.

3.2. Korpusz és saját adatok gyűjtése

A saját gyűjtésű nyelvi adatok összehasonlításra kerülnek egy-, két- ill. háromnyelvű gyermekektől származó nyelvi adatokkal, ezeket a CHILDES adatbázisából keressük majd ki. A korpuszok kiválasztási kritériumai a következők: 1) legalább az egyik vizsgált nyelvet tartalmazza, azaz magyar, spanyol vagy katalán nyelvi adatok legyenek, valamint 2) a vizsgált gyermekek életkora másfél és három és fél éves kor között essen. Tekintetbe véve, hogy ezeknek a kritériumoknak több korpusz is megfelel (1. táblázat), és több mint háromszáz spanyol nyelvű alanyt találtunk, a kutatás e szakaszában a legteljesebb három-négy korpusz adatait fogjuk figyelembe venni.

A saját adatok gyűjtéséhez videokamerát használunk, és a vizsgált kislányt az otthonában, ill. a bölcsődében rögzítjük videóra.

A videofelvételek rögzítése 2012. október 1-jén (1;7.28) kezdődött, és a jelen napig, 2014. szeptember 10-ig összesen 104 felvétel készült el. Mivel általánosságban egy gyermek három (3;0.0), három és fél éves korára (3;6.0) 'szilárdulnak meg' a nyelvi alapok az elsajátítás során, úgy tervezzük, hogy az adatgyűjtés 2014. szeptemberéig fog tartani, amikor is a vizsgált gyermek ezt az életkort eléri. Így előreláthatólag két év alatt összesen 108 felvétel kerül majd rögzítésre, mindegyik 25 és 30 perc időintervallum között. Havonta két alkalommal készítünk videofelvételt külön-külön mindegyik nyelven, ami azt jelenti, hogy azon a héten, amikor a felvétel időpontja esik, van egy magyar nyelvű, egy spanyol nyelvű és egy katalán nyelvű felvétel, amikor is a vizsgált gyermek a magyar anyanyelvű édesanyjával, a spanyol anyanyelvű édesapjával, illetve egy katalán anyanyelvű családi barátal játszik körülbelül 30 percet minden egyes alkalommal. A felvételek között általában egy pihenőnapot szoktunk tartani. Az alapötlet természetesen az időpontok rendkívül rigorózus tartása, azonban alkalmanként ez lehetetlen a gyermek betegsége vagy egyéb hátráltató tényező miatt. Minden felvételt teljes terjedelmében átírunk a CHAT (MacWhinney 2000) normatívája szerint, és így használni tudjuk majd a CLAN (MacWhinney 2000) programját az átírások elemzéséhez.

Ahhoz, hogy a vizsgált, háromnyelvű gyermek szókincsét meg tudjuk becsülni, több alkalommal is használtuk mind a három nyelven a Communicative Development Inventory-t (CDI). A magyar változatot (Kas és mtsai. 2010) négyszer, a spanyolt háromszor, míg a katalán verziót két alkalommal.

A DeHouwer által felvázolt okok miatt elvetettük azt az ötletet, hogy a vizsgált nyelvek MLU-ját egymás között összehasonlítsuk. „Az MLU mint egy a nyelvek közötti összehasonlítás mérésére szolgáló eszköz, meglehetősen problematikus. Ez azért van, mert a

⁴ „As a measure of comparing across languages, however, MLU is highly problematic. That is because languages differ quite dramatically in their use of bound morphemes” (DeHouwer 2009: 65).

nyelvek egészen drasztikusan különböznek abban, ahogyan a kötött morfémákat használják” (DeHouwer 2009: 65).⁴ Azonban elképzelhető, hogy a kutatás egy későbbi szakaszában összehasonlíjuk majd egy-, illetve kétnyelvű gyermekek MLU-ját ugyanazon a nyelveken belül; azaz magyar egynyelvű gyermekek MLU-ját magyar kétnyelvű gyermekek MLU-jával, és ugyanígy a másik két vizsgált nyelven is.

A gyermek nyelvi fejlődéséről babanaplót vezetünk, amely támpontként szolgálhat az olyan esetekben, amikor nem volt lehetőség arra, hogy a gyermek nyelvi produkcióit a kamerával rögzítsük.

3.3. A vizsgált személy

A vizsgált kislány 2011-ben született Katalóniában (Spanyolország) magyar édesanyától és kolumbiai édesapától. A szülők egyetemi végzettséggel rendelkeznek. Az édesanya folyékonyan beszél spanyolul és katalánul; az édesapa beszél katalánul, alapfokon ért magyarul, de szinte egyáltalán nem beszéli a magyar nyelvet. A szülők kétnyelvű/egynyelvű párt alkotnak (De Houwer 2008: 88), akik közül az édesanya spanyolul beszél a gyermek édesapjával, ellenben magyarul a vizsgált gyermekkel. Az édesapa mind a gyermekkel, mind annak édesanyjával spanyolul beszél. A szülők igyekeznek megtartani az 1 személy/1 nyelv elvét (Ronjat 1913), azaz, hogy ugyanaz a személy mindig ugyanazon a nyelven beszéljen a gyermekkel. Mindezek ellenére a következő jelenség megfigyelhető a vizsgált gyermek családjában is: „létező szülő-gyermek beszélgetések átiratai igazolhatják, hogy azok a szülők, akik azt állítják, hogy csak egy nyelvet használnak, nem mindig tesznek így” (Goodzt idézi De Houwer 2008: 107)⁵; például amikor az édesanya néha angolul énekel a kislánnyal, vagy az édesapa magyarul vagy katalánul ismételi meg szavakat vagy egyes kifejezéseket. A vizsgált gyermek egyéves (1;0.11) kora óta jár katalán nyelvű bölcsődébe heti öt alkalommal, napi négy órán keresztül. A vizsgált gyermeknek nincs testvére. Napi kapcsolatban csak a szüleivel és az öt körülvevő bölcsődei gondozókkal áll.

A gyermek születésétől fogva napi rendszerességgel hallja a magyar és spanyol nyelveket, valamint egyéves kora óta a katalánt. A gyermek nyelvi környezetébe tartozik még az angol nyelv is, mivel a kislány heti egy alkalommal, fél órán keresztül részt vesz egy angol nyelvű foglalkozáson. Az angol nyelvű input órászáma azonban annyira alacsony, hogy ezért az angol nyelv nem képezi tárgyát a kutatásnak, csupán megemlítjük mint egyéb tényezőt. Mindkét szülő aktívan vesz részt a gyermek gondozásában, az édesanya többnyire délelőtt van a gyermekkel, és ő viszi a bölcsődébe, az édesapa pedig este, a bölcsődei tartózkodás után látja el a gyermeket, vacsorát készít neki, megfürdeti és lefekteti. A kislány kevéssel hároméves kora előtt soha nem nézett tévét, hároméves kora előtt (2;10.0) nem sokkal kezdett el egy kisgyermekeknek szóló rajzfilmet nézni főként spanyolul, maximum heti két alkalommal, öt-öt percen át alkalmanként. A gyermek sokszor hallgat rádiót spanyolul és katalánul. Rengeteg gyermeknek szóló könyve és CD-je van mindhárom vizsgált nyelven, amelyeket napi rendszerességgel nézeget, hallgat, illetve olvasnak fel neki belőle. A gyermek nyelvi környezetében négy nyelv fordul elő, azonban a fent említett okok miatt ez a dolgozat nem

⁵ „actual transcripts of parent-child conversations may show that parents who claim to stick to one language only, do not do so all the time” (Goodzt idézi De Houwer 2008:107).

tárgyalja az angol nyelvet. A négy nyelv relatív gyakoriságú input számát órában megadva és az első két életévre vonatkoztatva a 2. ábra mutatja be.



2. ábra. A magyar, spanyol, katalán és angol nyelvű input relatív gyakorisága órában megadva (0-24 hónapos korig)

A gyermek két éves koráig hozzávetőlegesen 5400 óra abszolút gyakoriságú inputtal számolhatunk; azonban ha a 2. ábra relatív gyakoriságú inputszámát – a három vizsgált nyelvre vonatkozóan – összeadjuk, akkor 6168 órát kapunk. A 768 óra különbség abból adódik, hogy amikor a gyermek mindkét szülőjével együtt volt, akkor azokat az órákat mind a spanyol, mind a magyar nyelvű input óraszámába beleszámítottuk. A gyermek 24 hónapos koráig 3540 óra magyar nyelvű, 1572 óra spanyol nyelvű és 1056 óra katalán nyelvű inputnak volt kitéve. Az input órák számításához a vizsgált gyermek első 24 hónapját 4 időszakra osztottuk: 1) születéstől 3 hónapos korig, 2) 3-tól 6 hónapos korig, 3) 6 hónapostól 12 hónapos korig és 4) 12 hónapostól 24 hónapos korig. A relatív és az abszolút gyakoriságú input óraszám számításánál olyan befolyásoló tényezőket vettünk figyelembe, mint az alvással töltött órák száma, vagy amikor a gyermek egyik szülője munka vagy egyéb tényező miatt nem volt a gyermekkel, valamint amikor a gyermek a bölcsődében tartózkodott.

Tekintetbe véve, hogy a gyermek egyéves koráig napi rendszerességgel és a fent részletezett input órászámmal kapcsolatba lépett mind a három vizsgált nyelvvel, esetében szimultán nyelvsajátításról beszélhetünk.

4. Részeredmények

A gyermek 30 hónapos koráig összesen négy alkalommal használtuk a magyar nyelvű CDI-t, háromszor a spanyol nyelvűt és kétszer a katalánt.

Ahogy a 3. ábrán is látható, a CDI-t negyedévente töltötték ki a gyermekkel napi kapcsolatban levő felnőttek; a magyar nyelvűt a vizsgált gyermek édesanyja, a spanyol nyelvűt az édesapa, míg a katalánt a gyermek bölcsődei gondozója. Ahol a táblázatban nincs számadat feltüntetve, az annak az oka, hogy a kérdőívet később sikerült csak beszerezni, ezért azt nem tudták időben kitölteni. A 27. hónap (2;3) adatait figyelembe véve látjuk, hogy annak ellenére, hogy a gyermek magyar nyelven kapott a legmagasabb órászámú inputot (lásd 2. ábra), magyar szókincese (137 szó) elmarad a spanyol (196 szó), illetve katalán (178 szó) szókincsétől. Habár három hónappal később (2;6) egy mennyiségi ugrás figyelhető meg a

Részeredmények CDI (Communicative Development Inventory)			
nyelv kor	magyar (szó)	spanyol (szó)	katalán (szó)
21 hónapos	51	----	----
24 hónapos	86	100	----
27 hónapos	137	196	178
30 hónapos	190	217	117

1. táblázat. A magyar, spanyol és katalán nyelvű CDI részeredményei (21, 24, 27 és 30 hónapos korban)

magyar szókinccset illetően, az mégis elmarad a spanyol nyelvűtől. A gyermek 30. hónapos korában kitöltött kérdőív adatai szerint a vizsgált kislány katalán szókinccse jóval alulmarad a három hónappal korábban mért adatokhoz képest. Ennek egyik lehetséges oka lehet, hogy a gyermek ez alatt az idő alatt váltott bölcsődei csoportot, és az új gondozónő mindössze egy hete ismerte a gyermeket, amikor a kérdőívet kitöltötte.

A videófelvételeket teljes terjedelmükben átírjuk a CHILDES formátum szerint, hogy később a CLAN⁶ programmal tudjuk elemezni. A mai napig 96 videófelvétel átírása és 77 kódolása történt meg.

Hivatkozások

- BERNARDINI, Petra – SCHLYTER, Suzanne 2004. Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy Hypothesis. *Bilingualism* 7 (1), 49–69.
- DE HOUWER, Annick 1995. Bilingual language acquisition. In: P. Fletcher – B. MacWhinney (eds): *Handbook of Child Language*. Blackwell, London. 219–250.
- DE HOUWER, Annick 2008. *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters, Bristol Buffalo Toronto.
- GAWLITZEK-MAIWALD, Ira – TRACY, Rosemarie 1996. Bilingual Bootstrapping. *Linguistics* 34: 901–926.
- GENESEE, Fred 1989. Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language* 16 (1): 161–179.
- GENESEE, Fred – NICOLADIS Elena – PARADIS Johanne 1995. Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language* 22: 611–631.
- HULK, Aafke – MÜLLER, Natascha 2000. Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition* 3(3): 227–244.
- KAS Bence – LÓRIK József – SZABÓNÉ VÉKONY Andrea – KOMÁROMINÉ KASZIBA Henrietta 2010. A korai nyelvi fejlődés új vizsgálóeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA) bemutatása és validitási vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle* 114–125.
- LENGYEL Zsolt 1981. *Tanulmányok a nyelvelsajátítás köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MACWHINNEY, Brian 2000. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- MEISEL, Jürgen 1989. Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyldenstam, K. – Obler, L. K. (ed.): *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge University Press, Cambridge. 13–40.

⁶ „A CLAN betűszó jelentése számítógépes nyelvi elemzés (Computerized Language Analysis). Ez egy olyan program, amely kifejezetten CHILDES formátumú (Child Language Data Exchange System) átiratok elemzésére szolgál” (MacWhinney 2000: 8).

- MONTRUL, Silvina 2004. *The Acquisition of Spanish*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia.
- MONTRUL, Silvina 2008. *Incomplete Acquisition in Bilingualism Re-examining the Age Factor*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia.
- MÜLLER, Natascha – HULK Aafke 2001. Crosslinguistic Influence in Bilingual Language Acquisition: Italian and French as Recipient Languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1): 1–21.
- MÜLLER, Natascha – PATUTO, Marisa 2009. Really competence-driven cross-linguistic influence in a bilingual first language acquisition? The role of the language combination. In: P. Bernardini – V. Egerland – J. Granfeld (eds.): *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire* [Études Romanes de Lund 85]. Lund University, Lund. 299–319.
- MÜLLER, Natascha – PILLUNAT, Antje 2008. *Balanced Bilingual Children with Two Weak Languages: A French/German Case Study*. First Language Acquisition of Morphology and Syntax: Perspectives across Languages and Learners. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia. 269–294.
- NAVRACSICS Judit 1999. *The Acquisition of Hungarian by Trilingual Children*. Kézirat: Doktori disszertáció. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- RONJAT, Jules 1913. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Champion, Paris.
- SERRATRICE, Ludovica – SORACE, Antonella – PAOLI, Sandra 2004. Transfer at the Syntax-Pragmatics Interface: Subjects and Objects in Italian-English Bilingual and Monolingual Acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 7 (3)183–205.
- VOLTERRA, Virginia – TAESCHNER Traute 1978. The Acquisition and Development of Language. *Bilingual Children Journal of Child Language* 5 (2): 311–326.
-

SUMMARY

Cross-linguistic influence in simultaneous acquisition of Spanish, Catalan and Hungarian

Keywords: crosslinguistic influence, morphosyntactic acquisition, first language acquisition, bilingualism, multilingualism, child language.

This project aims to 1) describe and compare the development of Hungarian, Spanish and Catalan at the early morphosyntactic level in a trilingual child, 2) analyze the data to determine the potential role of crosslinguistic influence between the three languages in the sense that it can delay or accelerate the acquisition process. Given the combination of the investigated languages, the project puts forward a so far under-published topic. The project aims to investigate the crosslinguistic influence between three languages that develop simultaneously, and belong to two typologically different language families, the Indo-European and Uralic family.

Bartha Krisztina

Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad

krisztinabartha@yahoo.co.uk

Kétnyelvű gyermekek beszédértési folyamatai az iskolai tannyelv függvényében¹

Kulcsszavak: beszédértés, működési zavar, iskolai tannyelv, családtípus, iskolai sikeresség

1. Bevezetés

A beszédfeldolgozási folyamatok megfelelő működésének hatása van a tanulási folyamatokra (vö. Gósy 2000; 2005, Imre 2007, Markó 2007, Grácsi et al 2007, Macher 2013), ezért a gyermekek beszédészlelésében és beszédmegértésében jelentkező változások figyelemmel követése, a hiányosságok állandó monitorozása és a tanulók fejlesztése elengedhetetlen. Az anyanyelvi beszédműködésekre hatással van az idegen- vagy másodnyelv tanulása is. Napjainkban az iskolába induló gyermekek többsége kisebb vagy nagyobb mértékben kétnyelvűnek tekinthető, s ha a környezet maga is kétnyelvű, akkor egyértelműnek látszik a második nyelv hatása az anyanyelvi mechanizmusokra.

A kétnyelvűség meghatározása sokszínűsége, az egyéni változatok miatt nehézségekbe ütközik. Jellemzően a nyelvtudás szintje szerint, skálák segítségével írják le a jelenséget, de gyakorta merül fel a származás, az azonosulás, a nyelvhasználati színtereknek a jelentősége is (Bloomfield 1933, Haugen 1953, Weinreich 1953, Diebold 1961, Macnamara 1967, Grosjean 1982, Skutnabb-Kangas 1997, Bartha 1999). Más osztályozási szempont azt követi nyomon, hogy hogyan válik az egyén kétnyelvűvé, s ennek milyen hatása lehet a nyelvhasználatra, hiszen más-más hatásmechanizmusok követhetők nyomon akkor, ha a gyermek vegyes családba születik, ha az iskolai szocializáció nyelve eltér a családi szocializáció nyelvétől, vagy ha felnőttként emigrál (Hoffmann 1991).

A kétnyelvűek beszédfeldolgozási folyamatairól keveset tudunk. A beszédfeldolgozás két egymással szoros összefüggésben lévő folyamatból tevődik össze, a beszédészlelésből és a beszédmegértésből. Ha a beszéd folyamatokat modellben ábrázoljuk, akkor a szintek egymást követik, de az idegtudományi kísérletek azt mutatják, hogy az agyi aktivitás ezeken a szinteken párhuzamos, a magasabb szinteken történő feldolgozás azonban szükségszerűen csak akkor következik be, ha az alacsonyabb szintek is megfelelően működnek (Csépe 2007). A beszédmegértés a jelrendszer értelmezését jelenti. Ennek alapja a pontos szómegértés, amiben jelentős szerepe van a mentális lexikon aktiválásának. A beszédmegértés szempontjából fontos a mentális lexikon elemeinek száma és a hozzáférés minősége, pontossága, gyorsasága (Gósy 2005). A mondatmegértés a jó beszédmegértés másik fontos feltétele. Ezen a szinten a hallgatónak képesnek kell lennie a szavak szó szerkezetekké kapcsolására, a szerkezetek mondattani funkciókkal való ellátására, a szerkezetek jelentésének

¹ A tanulmány a Sapientia Alapítvány – Kutatási Programok Intézete támogatásával készült.

értelmezésére. A magyar nyelv gazdag a todalékok szempontjából, így a mondat feldolgozása során jelentős szerep jut az alaktani elemzésnek (Gósy 2005). Az elhangzó mondatok pontos megértését segíti, ha a hallgató biztos a todalékok jelentésében. A szöveg megértés szintjén lényeges folyamat a részletek és azok összefüggésének megértése, a közlési helyzet felismerése, az új információ behelyezése a már meglévő tágabb ismeretanyagba (Büky–Egyed–Pléh 1984, Pléh 1998, Gósy 2000). A beszélt szöveg megértése komplex folyamat, melynek megfelelő működésében fontos szerepe van az emlékezetnek is, emellett az egyénnek egyszerre kell dekódolnia a részletek jelentéseit és az ezek közötti összefüggéseket. Itt tehát jelentéstani, szerkezeti összefüggéseket kell teremteni ahhoz, hogy megértésről beszéljünk. Mindezek a folyamatok és az egyéni tudás is az előzetes információk egészébe helyezkednek bele, s így nyernek igazi értelmet (Gósy 2000). Ha e folyamatok bármely szintjén zavar támad, problémák jelenhetnek meg a beszéd megértésben, és ez a tanulási folyamatok működtetésére is kihat.

A beszédészlelés és a beszéd megértés folyamatainak alakulását egy- és kétnyelvű gyermekeknél többen vizsgálták már (Gósy 2000, Macher 2002, Vančone Kremmer 2002, Imre 2005, 2007, Gósy–Horváth 2006, Markó 2007, Menyhárt 2007, Bakk–Miklósi 2009). Az eredmények azt mutatják, hogy a beszéd megértésben elmaradások vannak az egyes életkorokban elvárható teljesítményhez képest. Mind az egynyelvűek, mind a kétnyelvűek jobban teljesítenek a mondatértésben, mint a szövegértésben. A két csoport teljesítménye között nincs kimutatható különbség, de más-más szerkezetek okoznak problémát az egy-, illetve a kétnyelvűeknek. A szövegértésben az elmaradások jelentősebbek az egyes csoportokon belül, a kétnyelvűek szövegértését pedig az iskola tannyelve befolyásolja jelentősen.

A kutatásunk célja, hogy egy eddig alig vizsgált régióban (Bakk–Miklósi 2009, Bartha 2013) megismerjük az alsó tagozatosok beszédértési folyamatait, valamint hogy az eredményeket összehasonlítsuk a családtípus és a tannyelv függvényében. Kutatási kérdéseink így foglalkoztatók össze: Milyen szintű a felmért gyermekek beszéd megértése? Vannak-e különbségek a magyar–magyar és a vegyes családokban élő gyermekek beszédértése között? Milyen hatással van tannyelv (magyar vagy román tagozat) a gyermekek beszédértési folyamataira? Ezek értelmében három hipotézist fogalmaztunk meg: 1. Mind a mondatértésben, mind a szövegértésben elmaradást találunk a sztenderd értékekhez képest. 2. Különbségeket tapasztalunk a vegyes családból származó gyermekek eredményeiben a magyar–magyar családok gyermekeihez képest. 3. A magyar tagozatra járó tanulók beszéd megértése közelebb áll a sztenderd értékekhez, mint a román tagozatra járóké.

2. Adatközlők, anyag, módszer

A kutatást Nagyváradon, 3 magyar tannyelvű és 3 román tannyelvű osztályban, magyar tagozatos osztályokkal is rendelkező iskolában végeztük. Összesen 80 tanuló vett részt a tesztelésben. Magyar osztályból 40 gyermeket teszteltünk, közülük 20 gyermek származik magyar–magyar családból és ugyanennyien magyar–román családból. A román osztályokból szintén 40 gyermeket választottunk, akik közül 20-an magyar–magyar családban élnek, szintén 20-an magyar–román családban. A nemek szerinti megoszlás is megegyező, 40 fiú és 40 lány vett részt a kutatásban. Átlagéletkoruk 8 év és 4 hónap. 18-an 7 évesek voltak a

tesztelés időpontjában, 25-en 8 évesek, 19-en 9 évesek és 18 tanuló 10 éves volt. Mindannyian ép hallásúak és ép intelligenciával rendelkeznek, beszédhibát egyikük esetében sem regisztráltunk.

A sztenderdizált GMP-diagnosztika (Gósy 1995/2006) beszédmegértésre (mondat- és szövegértési szint) vonatkozó tesztjeivel dolgoztunk. A tesztsorozat a levelti beszédmodell (Levelt 1989) alapján készült eljárás a magyar anyanyelvű gyermekek beszédfeldolgozási folyamatainak vizsgálatára 3–13 éves kor között. A tesztsorozatot korábban már sikeresen alkalmazták egy- és kétnyelvű gyermekeknél egyaránt, azonban így is felmerülhet a kérdés, hogy az egynyelvűek számára kidolgozott tesztek használhatók-e kétnyelvűek esetében is. Ennek megválaszolásában a kétnyelvűség meghatározásához térhetünk vissza, ahhoz a tényhez, hogy a kétnyelvűség sokszínűsége, az egyéni változatok nem teszik lehetővé kifejezetten kétnyelvűek számára kidolgozott tesztek létrehozását. Ez azonban nem akadályozhatja meg annak feltérképezését, hogy milyen beszédfeldolgozási mechanizmusokkal rendelkeznek a kétnyelvű gyermekek.

Az iskoláskorúaknak kifejlesztett mondat- és szövegértési tesztekkel dolgoztunk. A mondatértés folyamatait vizsgáló GMP16 az adott életkorban a jelentéstani sajátosságok és a szintaktikai/grammatikai struktúrák megfelelő működéséről informál. A gyermeknek a majdnem egyforma rajzpárok közötti egyetlen eltérés felismerésére és az elhangzott mondatnak megfelelő rajzra való rámutatásra kell képesnek lennie. A GMP12 célja a szöveg feldolgozásának, a szemantikai, a szintaktikai, ok-okozati viszonyok felismerésének, az asszociációs szint működésének vizsgálata. Ezt egy rövid mese meghallgatásával és az ehhez kapcsolódó tíz ellenőrző kérdéssel vizsgáljuk. 7 éves kortól mindkét értésre vonatkozó tesztben 100%-ot, vagyis hibátlan megoldást várunk el (Gósy 2006).

Az adatok statisztikai elemzése az SPSS 17.0 szoftverrel készült, egytényezős varianciánálízist (ANOVA), korrelációs számítást és kereszttábla elemzést végeztünk.

3. Eredmények

A beszédértés két szintje a mondatértés és a szövegértés. A mondatértésben a tesztelt tanulók átlagos teljesítménye 91,8%. Ez az érték megközelíti az elvárható 100%-os sztenderd értéket. A legrosszabbul teljesítő tanulók is legalább 70%-ban helyesen oldották meg a feladatot. Ez volt a minimális teljesítmény, és ez az adatközlők 6,2%-át jellemzi. A 7 éves korra elvárható 100%-os teljesítményt a csoport 44,4%-a érte el. A szövegértésben már súlyosabb elmaradással kell számolni, itt a csoportátlag 72,6%-os. Ez az eredmény a 6 évesek szintjének felel meg. A legrosszabb teljesítmény ebben a tesztfeladatban 10%-os volt, ez a

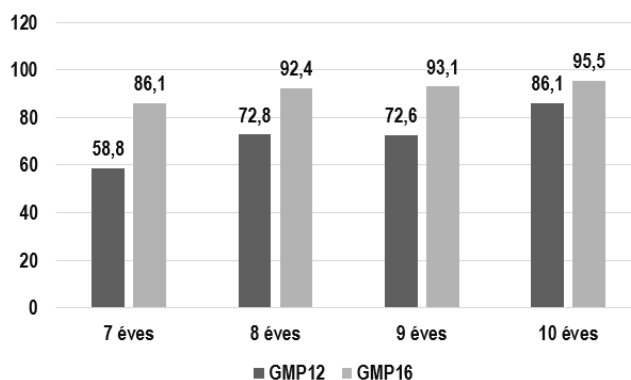
A teszt elnevezése	Átlagos teljesítmény	Minimum érték	Maximum érték	Szórás
GMP16 (mondatértés)	91,8%	70%	100%	9%
GMP12 (szövegértés)	72,6%	10%	100%	23,2%

1. táblázat. A beszédmegértési tesztek átlageredményei

csoport 1,2%-ára jellemző, a legjobban teljesítők elérték a 100%-ot, összesen 17,3%-uk tartozik ebbe a kategóriába (l. 1. táblázat).

Nyomon követtük az adatközlők teljesítményét az egyes életkorokban (l. 1. ábra). A mondatértési teszt eredményei szerint a 7 éves korúak 86,1%-os átlagos eredményt értek el, 8 évesen 92,4%-ot, 9 évesen 93,1%-ot, 10 éves korukra megközelítik a sztenderd értéket, az átlag ebben az életkorban 95,5%. A százalékos értékek azt mutatják, hogy 7 és 8 éves kor között találunk nagyobb fejlődést, 8 és 9 év között stagnálás látható, 9 és 10 éves kor között újabb lassú fejlődés figyelhető meg. Az egytényezős ANOVA-próba gyenge szignifikáns eltérést mutat az életkori csoportok között: $F(3,79) = 4,025$, $p = 0,01$. A csoportok közötti értékek a Tukey-féle post hoc teszt alapján csak a 7 és 10 évesek között mutat gyenge szignifikáns eltérést ($p = 0,007$).

A szövegértésben a 7 évesek csoportja az elvárható értékhez képest nagyon gyengén teljesített, náluk 58,8%-os volt a csoportátlag. 8 évesen 72,8%-os az átlagérték, 9 éves korban 72,6% és 10 évesen 86,1%. Hasonlóan a mondatértési tesztben elért eredményekhez, itt is látványosabb a fejlődés 7 és 8 éves kor között, nincs fejlődés 8 és 9 éves korban, majd a százalékos értékek nagyobb ugrást mutatnak 9 és 10 éves kor között. Az ANOVA-próba alapján is kimutatható az életkor szerinti különbség: $F(3,79) = 4,710$, $p = 0,005$. Az életkori összehasonlítás alapján csak a 7 és a 10 évesek között találunk közepesen erős, szignifikáns összefüggést: $p = 0,002$.

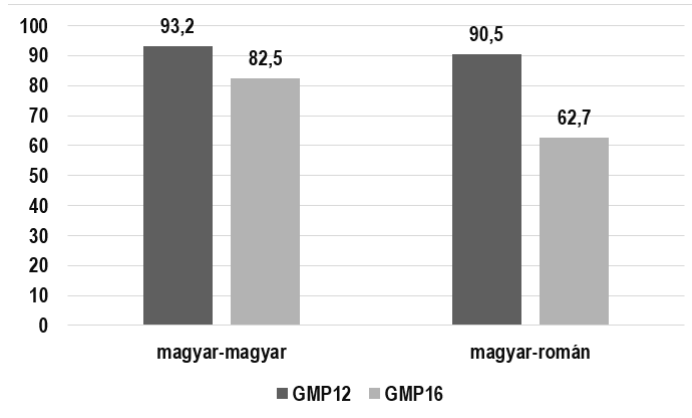


1. ábra. Az életkor szerinti különbségek a beszédértésben

A Pearson-próba alapján megállapítható, hogy az adatközlők mondat- és szövegértési eredményei között gyenge, szignifikáns korreláció van: $r = 0,418$, $p = 0,000$. Ez azt mutatja, hogy a megértés két szintje egymásra támaszkodva működik a tesztelt gyermekek esetében.

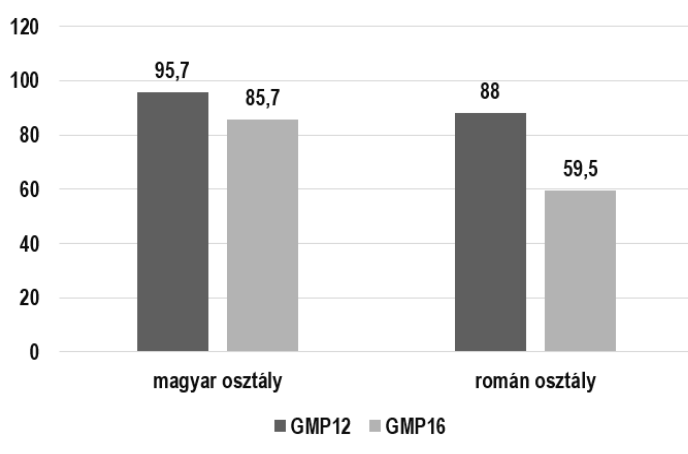
A magyar–magyar családban élő gyermekek a mondatértésben átlagosan 93,2%-os teljesítményt mutattak. Ehhez közeli érték jellemző a magyar–román családban élőkre, ahol az átlagos teljesítmény 90,5% (l. 2. ábra). A szövegértésben nagyobb különbség van a két csoport átlageredményei között, a magyar–magyar családban élők 82,5%-os eredményt értek el, ezzel szemben a vegyes családban élő 62,7%-ot. A két teszt közül csak a szövegértés eredményeiben figyelhető meg szignifikáns eltérés a két csoport között: $F(1,79) = 17,512$, $p = 0,000$. A csoportok beszédértési folyamataiban különbséget találunk abban is, hogy csak a

vegyes családban élőkénél mutatható ki korreláció a két folyamat eredményei között. A Pearson-próba szerint a vegyes családban élők átlagai gyenge, szignifikáns kapcsolatot mutatnak: $r = 0,407$, $p = 0,009$. Az egynyelvű családok eredményei között nincs összefüggés, vagyis az ő esetükben jellemzőbb, hogy a két folyamat külön-külön is biztonságosan működik.



2. ábra. A családtípus szerinti különbségek a megértésben

Ha az adatközlőket a tannyelv szerint csoportosítjuk, akkor további különbségek tárulnak fel. A magyar tagozatra járó gyermekek mondatértési átlageredménye 95,7%-os, a román tagozatra járóké 85,7%. Ez a 10%-os eltérés szignifikáns különbségnek számít, az egytényezős ANOVA-próbával is kimutatható: $F(1, 79) = 17,958$, $p = 0,000$. A szövegértésben a magyar tannyelven tanuló diákok 88%-os átlageredményt értek el, míg a román osztályba járók 59,5%-ot. A két csoport közötti százalékos eltérés 26,2%. Ez a különbség szignifikáns eltérés eredményez: $F(1, 79) = 37,366$, $p = 0,000$. Egyik tannyelven tanuló csoportban sem találtunk szignifikáns összefüggést a két folyamat között.



3. ábra. A tannyelv szerinti különbségek a megértésben

4. Következtetések

A beszédértés folyamatait vizsgáló kutatásunkban azt feltételeztük, hogy a sztenderd értékekhez képest a tesztelt csoport elmaradást mutat. Az eredmények ezt a feltételezésünket alátámasztják, hiszen az elvárt 100%-os teljesítményhez képest mindkét részfolyamatban vannak elmaradások. Az adatközlők a mondatértésben egyéves hátrányban vannak az elvárhatótól, a szövegértésben akár három éves elmaradás is megfigyelhető. Az életkorok szerinti lebontás azt mutatja, hogy az évek előrehaladtával csak kismértékű fejlődés figyelhető meg. Az alsó tagozat elején és végén nagyobb fejlődést járnak be a gyermekek. Az első ugrásszerű időszak a mondatértésben 7 és 8 éves kor között figyelhető meg. Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy az iskoláskor elején az olvasás- és írástanulás következtében a gyermekek nagyobb nyelvi tudatosságra tesznek szert, a mondatértés megszilárdul, a szövegértés komplex folyamatai is fejlődnek. A stagnálás azonban arra utal, hogy a következő életkorokban már szükség lenne célzott fejlesztésre annak érdekében, hogy a diákok a sztenderd értékeket megközelítsék. A mondatértésben 10 éves korra a tanulók megközelítik az elvárható szintet, ami annak köszönhető, hogy a grammatikai, szintaktikai ismeretek stabilizálódnak, azonban a szövegértésben nem jelentkezik ilyen mértékű fejlődés, hiszen a hallott szöveg megértése olyan bonyolult folyamatok összehangolását igényli, amit pedagógusi, szülői odafigyeléssel, beszédzavar fellépése esetén gyógypedagógusi fejlesztőmunkával lehet javítani.

Hipotézisünk szerint a magyar–magyar családban élő gyermekek beszédértése eltér a magyar–román családban élőkétől. A családtípus szerinti különbségekből kiderült, hogy ez a feltevésünk részben igazolódott. A magyar–magyar családból jövő tanulók jobban teljesítettek, de a mondatértésben a különbségek csak tendenciaszerűen jelentkeznek az egynyelvű családban élők javára, a szövegértésben azonban vannak szignifikáns eltérések. A jobb teljesítmény a magyar–magyar családban élő gyermekeknél annak köszönhető, hogy ők dominánsan magyar anyanyelvűek, a legtöbb nyelvi szintéren ezt a nyelvet használják, és nagyobb nyelvi tapasztalattal rendelkeznek.

Az utolsó hipotézisünk szerint a magyar tagozatra járó tanulók beszédmegértése közelebb áll a sztenderd értékekhez, mint a román tagozatra járóké. Az eredményeink alátámasztják ezt a feltételezésünket, hiszen a magyar tagozatra járó gyermekek eredményei mindkét folyamatban szignifikánsan jobbak a román tagozatosokhoz képest. A román tagozatra járók gyenge teljesítménye mutatja, hogy ők a mindennapi életben és a tanulásban inkább a román nyelvet használják.

Kutatásunk arra hívja fel a figyelmet, hogy a kétnyelvű környezet, a vegyes családtípus a román tagozaton való tanulás a gyermekek beszédértését eltérően befolyásolja, ezért szükség van a kétnyelvű tanulók beszédmegértési folyamatainak vizsgálatára és a gyermekek fejlesztésére. Szükséges annak a nyelvnek a megerősítése, fejlesztése, melyet a gyermekek a tanulási folyamatban használnak, de a román tagozatra járó magyar tanulók magyar nyelvi fejlesztése is sürgető.

Hivatkozások

- BAKK-MIKLÓSI Kinga 2009. *Kétnyelvűvé válásunk útjain*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- BARTHA Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BARTHA Krisztina 2013. A beszédfeldolgozás jellemzői magyar domináns kétnyelvű gyermekeknél. *Beszédkutatás* 2013: 175–188.
- BLOOMFIELD, Leonard 1933. *Language*. Holt, New York.
- BÜKY Béla – EGYED András – PLÉH Csaba 1984. *Nyelvi képességek, fogalomkincs, megértés. A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- CSÉPE Valéria 2007. A beszédészlelés kritikus kérdései és a beszédészlelés fejlődése „neuro”-nézetből. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol, Budapest. 184–201.
- DIEBOLD, Richard 1961. Incipient Bilingualism. *Language*. 37/1: 97–112.
- GÓSY Mária 1995/2006. *GMP-diagnosztika*. Nikol Kkt., Budapest.
- GÓSY Mária 2000. *A hallástól a tanuláig*. Nikol Kkt, Budapest.
- GÓSY Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris, Budapest.
- GÓSYMária – Horváth Viktória 2006. A beszédészlelés és a beszédmegértés összefüggései kisgyermekkorban. *Magyar Nyelvőr*. 2006/4: 470–481. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130407.pdf> (2012. 06. 13.)
- GRÁCZI Tekla Etelka – GÓSYMária – IMRE Angéla 2007. Olvasási nehézség és dislexia a beszédfeldolgozás tükrében. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol, Budapest. 214–229.
- GROSJEAN, François 1982. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, Cambridge.
- HAUGEN, Einar 1953. *The Norwegian Language in America*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- HOFFMANN, Charlotte 1991. *An Introduction to Bilingualism*. Longman, London.
- IMRE Angéla 2005. Kétnyelvű gyermekek beszédpercepciósi teljesítménye. *Beszédkutatás* 2005: 123–133.
- IMRE Angéla 2007. A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol, Budapest. 184–201.
- LEVELT, Willem J. M. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. A. Bradford Book, Cambridge, Massachusetts.
- MACHER Mónika 2002. Cigány gyermekek beszédészlelésének és beszédmegértésének vizsgálata. *Beszédkutatás* 2002: 118–130.
- MACHER Mónika 2013. *Beszédpercepciósi és szóaktiválási folyamatok elemzése tanulásban akadályozott gyermekeknél*. PhD-értekezés, Budapest.
- MACNAMARA, John 1967. The Bilinguals Linguistic Performance. *Journal of Social Issues*. 23: 58–77.
- MARKÓ Alexandra 2007. A mondat- és szövegértés jellemzői és összefüggése 6–9 éves korban. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol, Budapest. 285–301.
- MENYHÁRT Krisztina 2007. A magyarországi bolgár közösség nyelvi helyzete. *Kisebbségkutatás*. 16/1: 127–136.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove 1997. *Nyelvi oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- PLÉH Csaba 1998. *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Pszicholingvisztikai kísérletek és modellek. Osiris, Budapest.
- VANČONÉ KREMMER Ildikó 2002. A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata magyar-szlovák kétnyelvű gyermekeknél. In: Lanstyák István – Simon Szabolcs (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony. 73–96.
- WEINREICH, Uriel 1953. *Languages in contact*. Mouton Publishers, The Hague, New York. http://books.google.ro/books?id=Mrf4nfPmp2wC&pg=PA198&hl=hu&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&cf=false (2013. 07. 29.)

SUMMARY

Speech Comprehension Processes of Bilingual Children in Terms of the Language Used at School

Keywords: speech understanding, speech disorder, standard, bilingualism, development

Speech comprehension serves as the basis of effective communication and has a very increased importance in the learning process as well. The bilingual environment may have an impact on comprehension processes and their development.

The research seeks to answer the following questions: how do the processes of speech comprehension work in the case of 7–10 years old children? Are there any differences in speech comprehension between the children who come from Hungarian families and those who live in mixed (Romanian–Hungarian) families? What is the effect of the language used at school on the children’s comprehension processes?

We tested 80 pupils with the standardized GMP-diagnostics. Our findings show that none of the speech comprehension processes reach the standard values that are required at this age. The results are better on the level of sentence comprehension than on the level of text comprehension. There are significant differences between the groups mentioned above, as well as between children attending either Hungarian or Romanian schools. The findings demonstrate that children subjected to this test may need special help to reach the standard values at the end of primary school.

Idegennyelv-tanítás és magyar mint idegen nyelv

T. Nagy László

Debreceni Egyetem ITDI, Debrecen

ltnagy2@gmail.com

A közösségi médiák és a digitális videó a nyelvtanulásban

Kulcsszavak: nyelvtanulás, nyelvcseréi közösség, multimédia, online videó, közösségi hálózat

1. Előszó

A közösségi médiák által nyújtott nyelvtanulási lehetőségek, melyek esetünkben az úgynevezett nyelvcseréi közösségekben csúcsosodnak ki, számos esetben hatékonyabb eszközök lehetnek az idegen nyelvsajátítás folyamatában, mint a hagyományos – tehát nem közösségi –, előre szerkesztett és/vagy mesterséges intelligenciára építő rendszereknek.

Dolgozatomban a témának egy szűkebb, de igen érdekes szegmensét szeretném megvizsgálni, konkrétan azt, hogy a videó-adatfolyamot tartalmazó média-összetevők mely módon tehetik hatékonyabbá a nyelvtanulás folyamatát, különös figyelemmel a közösségi médiára. Valamint milyen alapvető összefüggések átgondolásával lehet modellezni a hatékonyságnövelés kínálkozó lehetőségeit olyan környezetben, amikor a közösségi tartalmak nyújtotta előnyök és hátrányok megítélése még korántsem tekinthető egyértelműnek.

Az elmúlt évtizedben a számítógéppel támogatott oktatóprogramok területén gyökeres változás ment végbe. Míg az évezred elején az optikai adathordozókon megjelenő, multimédiás, legtöbbször offline kiadványok domináltak, a további fejlődést a mesterséges intelligencia mind nagyobb térnyerésében vizionáltuk. A multimédia mára természetessé vált, a mesterséges intelligencia dominanciája helyett a közösségi humán intelligencia megjelenése, majd igen agresszív elterjedése, diverzifikációja valósult meg.

Napjainkban már nem kérdés, hogy a számítógéppel segített tanulás az eredményesség egyik alapja. Kutatásomban a témának egy jelentős és igen izgalmas részterületét, a multimédiának és a közösségi tartalmaknak a nyelvtanulás folyamatában megjelenő és felhasználható entitásait vizsgálom. Ha a nyelvtanulási folyamatban alkalmazható stratégiáknak, kommunikációs formáknak, multimédiás összetevőknek és tartalmaknak az online manifesztációit vizsgáljuk, könnyen észrevehetjük, hogy az elérhető tudástartalmak – mintegy evolúciós formát öltve – komplex virtuális tudáshálózattá formálódnak. Ez a tartalom vagy tudásmátrix, a témák közötti számos kapcsolódási pont, az evolúciós visszakövethetőség rétegződései miatt különösen, olyan elképzelhetetlenül sokféle, egyénre szabható nyelvtanulási lehetőséget és módot kínál, mely eddig elképzelhetetlen volt. Ezt a sokrétűséget még tovább árnyalják a szemantikus web olyan „próbálkozásai”, melyek az okos keresőkben vagy a mesterséges intelligencia szövegértelmezési és fordítási kísérleteiben váltak elérhetővé (T. Nagy–Boda 2014).

2. Bevezetés

Hipotézisem szerint a videó-adatfolyamot – mozgóképet és hangot – tartalmazó idegen nyelvű műsor (vagy tananyag) nyelvtanulásba való bevonása, felhasználása az ismeretsajátítás és tudásmegőrzés folyamatában igen hatékony eszköz. Sok esetben egyenesen hatékonyabb lehet, mint az írásos, az állókép vagy hanganyag által közvetített információ, kiemelve az online élő videókapcsolat virtuális valósága által biztosított interaktív jelenlétet.

Ezen gondolamenet kapcsán az alábbi kérdésekre is keresem a válaszokat:

Milyen mozgóképet tartalmazó lehetőségek érhetők el a közösségi médiában?

Milyen esetekben célszerű a videót mint médiát, felhasználni a nyelvtanulásban?

Kinek célszerű a közösségi médiák használata?

Melyek a közösségi nyelvtanulás hátrányai?

Melyek a közösségi média, és a videó-adatfolyam hatékonyságot növelő tényezői?

Mi az új a multimédiás közösségi nyelvtanulásban?

3. A videó média

A videó fogalma egyértelmű és a médiatudományokban nem jártas ember számára is alapszinten könnyen definiálható entitás. Mégis úgy gondolom, néhány szempontból fontos beszélni róla. Számunkra a digitális videó mint médiaforma a különösen fontos. A videó állóképek gyors egymásutánban történő levetítésével teszi lehetővé a mozgóképhez való elérését. A videó lehet önálló kép-adatfolyam, de számunkra a hanggal társított összetett forma az érdekesebb. A hangnak a képpel szinkronban kell lennie, ellenkező esetben a látottak megértése erősen sérül, vagy nehezzé válik. A hang lehet egy- vagy többcsatornás, valamint lehetséges egy videó-adatfolyamhoz több (sokcsatornás) hangsávot is csatolni. A képi sáv tartalmazhat színinformációt is, ez esetben színes videóról beszélünk. A felbontás tekintetében jelenleg a HD (High Definition) már elvárás. A nagy felbontás a képminőség javulásán túl az egyidejűleg megjeleníthető információ mennyiségét növeli. Technikailag megoldott a valós térbeli videóban való leképezése is, ez esetben háromdimenziós (3D) videóról beszélünk. A digitális videófájl tartalmazhat még olyan úgynevezett metaadatokat, melyek a tartalomhoz kapcsolódó független leíró adatok. Az online videó lehetővé teszi a szinkron vagy az időben eltolt aszinkron kommunikációt, amennyiben mindkét oldal technikailag felszerelt a megfelelő videófelvevő és -lejátszó eszközökkel. A videó média lehet interaktív környezet attól függetlenül, hogy online vagy offline érhető el.

3.1. A videó mint kommunikációs forma

A következő néhány fejezetben olyan nyelvtanulásban (bizonyos esetekben oktatásban) felhasználható közösségi videókat tartalmazó médiamegjelenéseket tekintek át, amelyek weben keresztül online elérhetőek. A nyelvi kommunikáció szempontjából azonban ezeket a megnyilvánulásokat két fő csoportra szükséges bontani. Ez a két rendező elv, az időt áthidaló „többidejű” – aszinkron – (például rögzített műsor) és az úgynevezett egyidejű (élő műsor, szintén aszinkron), mely kétirányú megvalósítás (szinkron) esetén lehet akár „jelenlét kommunikáció” is (Szakadát 2007).

Ez a csoportosítási forma kézenfekvőnek tűnik, azonban ha a hatékonyság szempontjából vizsgáljuk, a helyzet rögtön nem egyértelmű. Melyik kommunikációs forma a hatékonyabb, ha a nyelveltanulásban való felhasználás a célunk? Természetesen erre nem lehet egyszerű választ adni. Egy kommunikáció bizonyos szempontból lehet attól hatékony, hogy az információt minél több emberhez juttatjuk el térben vagy időben. Ezt elérhetjük a minél szélesebb körű (platformfüggetlen) megosztással, műsorszórással. Más szempontból attól eredményes, hogy lehetőséget ad a szinkron kommunikációra, ezzel az interaktivitás és az azonnali visszacsatolás lehetőségét megteremtve. Gondoljunk itt az azonnali nyelvtani, szemantikai, kiejtési stb. korrekció esélyének fontosságára.

A már előzőekben említett úgynevezett nyelvcseré közösségek egyik legfontosabb újítása, hogy lehetővé teszik a tanulóknak az anyanyelvi (natív) személyekkel való online szinkron kommunikációt (Harrison–Thomas 2009). Mely a valóságban vagy virtuális osztályterekben (mintegy speciális videokonferencia), vagy tanár–diák kétoldalú videokapcsolatban testesül meg. Jelen esetben nem a technika újdonsága a kiemelendő, hiszen a videótelefon(szerű) megoldások már régebben ismertek és használatosak, hanem a közösségben rejlő hatalmas lingvisztikai potenciál jelen időben és térben való elérhetőségének megteremtése bárkinek, pontosabban bármelyik felhasználónak.

3.2. A video mint interaktív média

A videó-adatfolyam alapvetően, vagy mondhatjuk, jellegéből fakadóan, szekvenciális jellegű. A számunkra érdekes – nyelvtanulásban felhasználható – tartalmak azonban legtöbbször éppen ezt a lineáris jelleget teszik egy újabb dimenzióval érdekesebbé és ezzel használhatóbbá, kezelhetőbbé. A szekvenciális videó-adatfolyamok interaktívvá változtatása folyamán az úgynevezett hiperelv gondolatával találkozhatunk, mely a szöveges tartalmaknál (hipertext) már az internet „gyermekkora” óta alkalmazott technológia.

A hiperelv lényege, hogy szekvenciális információhalmazokat beszúrt hivatkozásokkal (linkekkel) interaktívvá tegyünk úgy, hogy a lineáris jellegű kiolvasás akár meg is maradhat, azon felül azonban lehetővé válik az információ egy általunk irányított módon történő teljes vagy részleges bejárása. Ennek az elvnek a videó-adatfolyamon való alkalmazhatósága azonban kérdéseket vet fel, hiszen a mozgókép és az írott szöveg egészen másfajta médiaentitás. A kép és a hozzá kapcsolódó hang-adatfolyam önmagából adódóan függ az időtől, hiszen a videó gyors egymásutánban lejátszott állóképek sorozata, amelyben – az állóképen lévő információn kívül – az állóképek közötti változások is hordoznak adattartalmat, ezzel adva egy újabb dimenziót egy állóképhez képest. A mozgóképhez csatolt hangsáv ezt csak még bonyolultabbá teszi, hiszen a videó minden időpillanatban értelmezhető információhordozó állóképként, a hang-adatfolyam „kimerevítése” azonban esetünkben nem értelmezhető, esetleg speciálisan vizsgálható adattöredék csupán.

Az interaktív vagy hipervideó mindezek ellenére azonban létezik, sőt kijelenthetjük, a digitális média ezen formája tette lehetővé számos olyan tanulást-tanítást támogató rendszer létrejöttét, amelyek a nyelvtanulás folyamatában is sikerrel alkalmazhatóak. Ha egy videó-adatfolyamban megteremtjük a lehetőségét annak, hogy az önállóan értelmezhető információegységek közvetlenül (nem csak lineárisan) elérhetőek legyenek, metaadatok hozzáfűzésével pedig kereshetővé is tesszük őket, egy interaktív, egyénre szabható adatfeldolgozási lehetőséget adunk a felhasználónak. Az elkövetkező fejezetekben ismertetett,

nyelvtanulásban is felhasználható gyakorlati megvalósulások nagy része használja ezeket az alapvető médiafelépítési elveket. Az online elérhető – közösségi építésű – médiamegjelenések tovább árnyalják és színesítik a bennük rejlő hatékony lehetőségeket.

A közösségi online médiákban rejlő kézenfekvő előnyök mellett azonban, úgy gondolom, meg kell említeni két fontos negatívumot is, mely magából a közösségi szerveződésből adódik. Fontos szem előtt tartani, hogy ezek a tartalmak nem tekinthetők minden esetben teljesen megbízhatónak, és ez természetesen a nyelvtanulás vonatkozásában is igaz. Mivel ezeket az úgynevezett webkettes médiákat nem feltétlenül a szakterületi specialisták készítik, hanem zömmel olyan jószándékú felhasználók, akik fontosnak tartják, hogy tudásukat és ismereteiket másokkal megosszák, a tartalmak központi lektorálása vagy a tartalommal szembeni – egyfajta – egységes minőségbiztosítási elv nem létezik. Éppen ezért a közösségi oldalakon elérhető információkat és adatokat felhasználáskor célszerű egyfajta egészséges óvatossággal kezelni. Persze ezt a veszélyt nem szabad eltúlozni, a közösség tagjainak folyamatos figyelme és az állandó kommunikáció előbb-utóbb felszínre hozza a hibákat vagy hiányosságokat, melyek így hamar korrigálásra kerülnek. Mindezt a gondolatot erősíti az is, hogy a natív felhasználók saját anyanyelvükön szakértőnek tekinthetők.

A másik negatívumként említhető tulajdonság szintén a közösség létéből fakad, mely szerint a közösségi tartalmak sohasem tekinthetők véglegesnek vagy befejezett állapotúnak (Szakadát 2007). Ez a tulajdonság azonban legalább annyira jelenthet előnyt is, hiszen a – nyelvi – közösség rendszeres látogatója képes lesz az újdonságok követésére, úgymint a gyorsan szaporodó szakkifejezések, rövidítések, új nyelvi elemek, stílusok stb. megismerésére (T. Nagy–Boda 2014).

3.3. Videó-tananyagtár

Nyelvoktatással kapcsolatos online videó-tananyagtárakat leginkább nyelvcsere közösségek oldalain belül vagy közösségi e-learning weboldalakon találhatunk. Ezek az oldalak a gyűjtésen kívül sokrétűen tematizálják és kereshetővé teszik a tartalmakat. Mivel kifejezetten pedagógiai támogató szándékkal jöttek létre, sok esetben az oldalak szerkesztésében szakemberek is részt vesznek, ez okból az elérhető tartalmak megbízhatóbbnak bizonyulnak a pusztán közösségi szerkesztőelv mentén létrejött tudáshalmazoknál.

3.4. Videómegosztó oldalak

Számos web 2.0-ás (közösségi) megnyilvánuláson keresztül van lehetőség arra, hogy videóanyagokat érhessünk el a nyelvtanuláshoz kapcsolódóan. A beregisztrált közösség tagjai feltölthetik alkotásaikat vagy a megosztani kívánt médiát. A feltöltött tartalmakat lehet véleményezni (tetszik/nemetszik), kommentelni, valamint láthatjuk annak népszerűségét is, a megnyitások számában kifejezve.

Természetesen alapvetően nem oktatási célzattal jöttek létre ezek az oldalak, de mint a többi webes lehetőségnél, a felhasználók előbb-utóbb itt is megtalálták a tanulásban hasznos alkalmazhatóságot azáltal, hogy hosszabb-rövidebb oktatófilmek, magyarázatok, instrukciók tölthetők fel és oszthatók meg. Az egyszerű keresési lehetőségek révén hamar rábukkanhatunk a számunkra hasznos tartalmakra (T. Nagy 2013). Nagyszámú hasznos videót találhatunk, ha a nyelvtanulással kapcsolatos témakörökben keresünk.

3.5. Videoblogok

A hagyományos blog multimédiás formája, ahol a témaindító tartalom nem írott, hanem videó-adatfolyam formájában publikált. Egy olyan interneten elérhető webes megnyilvánulás, ami periodikusan újabb bejegyzésekkel bővül. A blogok célja a nyilvánosság megteremtése, ezért a legtöbbjük bárki számára nyílt hozzáférésű. Jellemzően a bejegyzések időrendi sorrendben olvashatóak úgy, hogy lefelé haladva a régebbi tartalmakat böngészhetjük. Tartalmát tekintve a blog lehet személyes vagy tematikus. A személyes forma leginkább egy naplóhoz hasonlítható, ahol a tulajdonos megosztja gondolatait a közösséggel. A tematikus blogok egy témával vagy témacsoporttal foglalkoznak, s abban publikálnak. Általában személyes(ebb) hangvételűek, mint a szakmai publikációk, írói jártasak a témában, ahol saját véleményeiket, tapasztalataikat vagy akár kutatásaikat oszthatják meg (Blog szócikk Wikipédia). A bejegyzésekre lehetőség van reagálni, így a véleménycsere megoldott.

Egy idegen nyelv elsajátításának folyamatában, szinte minden fázisban, érdekes információkat nyerhetünk a témára szakosodott blogok és bejegyzéseik megtekintésével. A videoblog tematikailag átmenet a videómegosztóra feltöltött tartalmak és a hagyományos blogok között, hiszen a nagy videómegosztó oldalakon is lehetőség van a tartalomhoz való kommenteléshez.

3.6. Podcast, Vodcast

A podcasting egy olyan technológia, amely lehetővé teszi fájlok közzétételét az interneten úgy, hogy az úgynevezett hírcsatornákra a felhasználók feliratkozhatnak. A tartalomközlés epizódyszerűen történik, lehet hang-, videó- vagy egyéb fájl. Az erre alkalmas kliens-szoftver ellenőrzi és letölti a friss tartalmakat, melyek így akár később offline is lejátszhatóak. A podcasting kifejezés az Ipod és a broadcast szavak összeolvadásából keletkezett, de a technológia nem követeli meg az Ipod eszköz használatát, tehát platformfüggetlen. A vodcast tipikusan a videó podcast elnevezése (Chartrand 2012). Számunkra természetesen a nyelvtanulással kapcsolatos csatornák különösen fontosak, melyek számos nyelven elérhetőek.

3.7. Élő videókapcsolat, virtuális osztályterem

Ahogy már az előzőekben is említettem, az élő videókapcsolat nyelvtanulásra specializálva, a nyelvcsere közösségek talán legfontosabb újítása. Azon kívül, hogy a „részt venni egy beszélgetésben” lehetőség a Dale-féle tudáspiramisában a tudásmegőrzés szempontjából igen magas értéket képvisel mint aktív cselekvés, lehetővé teszi a jelenlét szimulációját a mozgókép segítségével, ami viszont egy még értékeesebb szintet jelent, ha az előbbi analógiát folytatjuk (Dale 1969). Tehát az élő nyelvi kontaktus összes előnyén túl, lehetővé válik a gesztusok, a mimika vagy a kiejtés vizuális megfigyelése is, hiszen sok esetben a szájról olvasás nagymértékben megkönnyíti a hallottak helyes értelmezését és gyorsabb feldolgozását. Természetesen a helyes kiejtés mellett az egyes tájakra vagy országokra jellemző akcentus is megfigyelhető és gyakorolható. Az a lehetőség, hogy akár egyetlen gyakorlásra szánt este alkalmával a világ különböző szegleteiben élő, a tanulni kívánt nyelven natív beszélő emberekkel társaloghassunk – akik szintén motiváltak a nyelvtanulásban –, és

nyelvcseré partner esetén mindezt ingyen tegyék, ezelőtt nem létezett. Ugyanezek az előnyök még sokoldalúbban kihasználhatóak, ha nyelvtanár(okkal) tanulunk, vagy csatlakozunk egy virtuális osztályterembe. Az irányított szakmai oktatás azonban legtöbbször már nem ingyenes.

3.8. Többsnyelvű videók, szerepjátékok

Fontosnak tartok megemlíteni még néhány multimédián alapuló lehetőséget is, amelyek nem feltétlenül közösségi tartalmak, de a tanultak gyakorlására vagy elmélyítésére hasznos opciók lehetnek.

Nagyon erős a motivációs hatás az internetes közösségi játékokban a közös nyelv megértésére, hiszen a sikeresség egyik záloga a hatékony kommunikáció. Másik érdekes lehetőség az online sugárzott (vagy akár offline) elérhető műsorokban a szövegértés gyakorlásának opciója. Ugyanis ezekben a modern digitális médiákban már sok esetben elérhető a többsnyelvű hangsáv, (akár eredeti nyelven) valamint a felirat(ok) egyidejű megjelenítése. Ezáltal ki-ki a saját szintjének megfelelően felirattal vagy anélkül tekintheti meg a kívánt műsort. Említést érdemel még – határterületként – az idegen nyelvű dalszövegek és versek online elérhetősége, melyek akár motivációs eszközként is használhatók a tananyagok színesítésére.

4. Összefoglaló

Összefoglalásként tekintsük át, milyen direkt válaszokat adhatunk a bevezetőben feltett kérdésekre az előző pontokban megismertek alapján. Tanulmányomban az alábbi kérdésekre kerestem válaszokat:

4.1. Milyen mozgóképet tartalmazó lehetőségek érhetők el a közösségi médiában?

A közösségi médiákban szinte az összes fontosabb mozgóképre épülő lehetőség megjelenik, melyek legtöbbje valamilyen formában felhasználható a nyelvtanulásban. A fontosabbak: videó tananyagtár, videómegosztó, videóblogger, vodcast, élő kapcsolat, virtuális jelenlét, többsnyelvű videó- adatfolyamok.

4.2. Milyen esetekben célszerű a videót mint médiát felhasználni a nyelvtanulásban?

A hangot is tartalmazó videót számos esetben felhasználhatjuk a tanítás-tanulás folyamatában. Néhány lehetőséget kiemelnek a teljesség igénye nélkül: távoktatás, kiejtés gyakorlása/hallgatása, szövegértés gyakorlása, társalgás gyakorlása élő videókapcsolatban, szótanulás, nyelvtani ismeretek gyakorlása, elsajátítása stb.

4.3. Kinek célszerű a közösségi médiák használata?

Minden olyan nyelvtanulónak érdemes ezeket a médiákat használni, akinek fontos a rugalmasság, a tér-, idő- és eszközfüggetlenség – vagy egyszerűen azoknak, akik szeretnek szórakoztatóan tanulni. Mindezt kortól, nemtől, életkortól, földrajzi és szociális helyzettől stb. függetlenül kijelenthetjük. Tehát a hatékony és szórakoztató nyelvtanulás lehetősége szinte mindenkinek, mindig elérhetővé válik.

4.4. Melyek a közösségi nyelvtanulás hátrányai?

A közösségi nyelvtanulásról és általában a közösségi tartalmakról fontos tudni, hogy – a közösségi média jellegéből fakadóan – nem minden tartalom megbízható vagy ellenőrzött. Egy másik tényező, amely hátrányos lehet bizonyos helyzetekben az állandó változás. A közösségben elérhető tartalmak, felületek folyamatosan változnak, együtt élnek a közösséggel. Nincs soha és semmiben véglegesnek tekinthető állapot. (Szakadát 2007) (Az állandó változás más szempontból persze előnyként is értékelhető.) Hátrányként említendő még, hogy a közösségi média bizonyos esetekben képes függőség kialakítására is.

4.5. Melyek a közösségi média és a videó-adatfolyam hatékonyságot növelő tényezői?

A számos előny közül csak néhány fontosabbat emelnék ki, amelyek természetesen más – más szempontból lehetnek hatékonyság növelő lehetőségek a tanulási folyamatban. Ezek a tényezők: az interaktivitás, személyes kapcsolat valóságos emberekkel, a közösségi tudás és tudásmegosztás előnyei, a tartalmak időben és térben való szinte korlátlan elérhetősége bárki számára stb.

4.6. Mi az új a multimédiás közösségi nyelvtanulásban?

Erre a kérdésre a választ az előző pontokban lényegében már megadtam. A közösségi média hangzó mozgóképre épülő lehetőségei – amelyekre fentebb több példát láthattunk – számos, a tanulási hatékonyságot jelentős mértékben növelő tényezőt tartalmaznak. Ezek elérhetőek minden olyan felhasználó számára, akik az adott média lehetőségeit hasznosítani kívánják a nyelvtanulási folyamat során.

Hivatkozások

- CHARTRAND, Robert 2012. Social networking for language learners: Creating meaningful output with Web 2.0 tools. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal* Vol.4, No.1. 97–101.
- DALE, Edgar 1969. *Audiovisual methods in teaching*. Third edition. New York: The Dryden Press; Holt, Rinehart and Winston.
- HARRISON, Richard – THOMAS, Michael 2009. Identity in Online Communities: Social Networking Sites and Language Learning. *International Journal of Emerging Technologies & Society* Vol. 7, No. 2. 109–124.
- SZAKADÁT István 2007. *Egyben az egész*. Typotex Kiadó, Budapest.
- T. NAGY László 2013. A közösségi hálózatok szerepe a nyelvtanulásban. *Oktatás Informatika* 2013/1–2. <http://bit.ly/1qrzIBF> (2014.11.06.)
- T. NAGY László – Boda István 2014. Nyelvtanulás és nyelvtanulási lehetőségek a web 2.0 közegeiben. In: Bátyi Szilvia – Navracsics Judit – Vígh-Szabó Melinda (szerk.): *Nyelvelsajátítási-Nyelvtanulási- és Beszédkutatások*. Gondolat Kiadó, Budapest–Veszprém. 199–211.
- Wikipédia, 2014. *Blog szócikk*. <http://bit.ly/cEJrK> (2014.11.06.)

SUMMARY

Social Media and Digital Video in Language Learning

Keywords: language learning, multimedia, digital video, community websites

In my paper I have focused on the contents and materials for language learning supported by digital video as one of the basic components of the media available in community websites. I have provided a brief overview on the benefits and drawbacks of community websites from this angle as well as those features of the internet which can be successfully and effectively used in the strenuous process of language learning. Because of the limits of this paper, I do not have the opportunity of carrying out a detailed and full analysis of the issue, so I tried to present at least the well-known, widespread and easily accessible sites and features.

The computers, the internet, and the human intelligence of the community websites, mainly based on the versatile multimedia features of modern information technology and opening up an opportunity in the learning process to break the barriers of time and space, made it available for everyone to learn foreign languages effectively and efficiently. Although the assessment of the benefits and drawbacks cannot be considered as unambiguous and unanimous, I am fully convinced that those features offer a considerable benefit and support for every language learner. Adapting and exploiting them when we are developing our own language learning strategies is essentially up to us.

Meggyesné Hosszú Tímea

SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet,

Szeged

meggyestimea@gmail.com

Lesznyák Márta

SZTE BTK

Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Szeged

lesznyak@t-online.hu

A tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvtanulásának aktuális kérdései Magyarországon¹

Kulcsszavak: sajátos nevelési igényű tanulók nyelvoktatása, tanulásban akadályozottság, tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvoktatása, az idegen nyelvoktatás intézményi háttere

A köznevelési törvény szerint Magyarországon a tanulásban akadályozott tanulók számára a hetedik évfolyamtól lehetővé kell tenni az idegen nyelvtanulást. A nyelvtanítást vagy nyelvtanárok, vagy felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező gyógypedagógusok végezhetik.

Tapasztalataink szerint e népesség idegen nyelvtanulásának jellegzetességeiről nagyon kevés elméleti és gyakorlati tudás áll rendelkezésre, ezért a tanítás megszervezése és a tanórák vezetése is feltehetőleg nagy kihívást jelent az iskola és a pedagógusok számára is.

A jogi szabályozáson és a személyes tapasztalatainkon kívül azonban gyakorlatilag semmilyen információval nem rendelkezünk arról, hogy hogyan valósul meg a tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelv tanítása napjainkban Magyarországon. Ezt a hiányt pótlandó 18 speciális iskolában kérdőíves felmérést végeztünk. Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy milyen nyelvet, milyen formában és milyen képesítésű pedagógus tanít a gyerekeknek. Emellett kíváncsiak voltunk arra is, milyen eszközöket és milyen módszereket alkalmaznak a pedagógusok munkájuk során, honnan származnak módszertani ismereteik (akár a nyelvtanításra, akár a tanulásban akadályozott gyermekekre vonatkozóan), mely eszközöket és módszereket tartják a legeredményesebbnek, milyen problémákkal szembesülnek, és milyen téren lenne a legnagyobb szükségük segítségre.

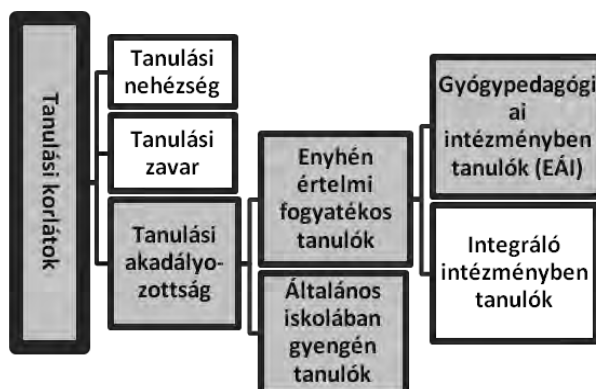
Jelen tanulmány első részében a tanulásban akadályozottság fogalmát mutatjuk be, és a tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelv tanulását szabályozó jogi hátteret tekintjük át nagyon röviden. Ezt követi a kutatás módszereinek és eszközeinek, majd az eredményeknek bemutatása. Dolgozatunkat következtetések levonásával és a legfontosabb tennivalók megfogalmazásával zárjuk.

¹ A kutatást a SZTE JGYPK Tudományos Pályázati Bizottsága Cs/007/2014 kódszámon támogatta.

1. Kik a tanulásban akadályozott gyermekek?

Tanulmányunk elején fontosnak tartjuk néhány alapfogalom tisztázását, mert tapasztalataink szerint többségi pedagógusok körében némi bizonytalanság uralkodik a tanulási korlátok fogalma és az ahhoz kapcsolódó definíciók terén. A fogalmat tisztázza a Mesterházi nyomán szerkesztett 1. ábra (Mesterházi 1998: 48), az ott láthatókat a következőképpen foglalhatjuk össze: A tanulási korlátoknak három típusát különböztethetjük meg, a tanulási nehézséget, a tanulási zavart és a tanulási akadályozottságot. A tanulási nehézség enyhébb, nem (feltétlenül) tartós problémákra utal a tanulás terén, amelynek hátterében gyakran külső körülmények állnak (a tanuló betegsége miatti lemaradás, nem megfelelő tanítási módszerek vagy tanulási stílus alkalmazása, tanár-diák össze-nem-illése). Ezek a problémák viszonylag könnyen orvosolhatók a nehézséget okozó tényezők megszüntetésével vagy a gyermeknek nyújtott tanítási-, tanulási- vagy módszertani segítséggel (Petriné 2003).

Ezzel szemben a tanulási zavarok a tanulás meghatározott részterületeit érintő, súlyos(abb) és tartós problémákra utalnak, melyek nem „múlnak el”, nem „kinőhetők”, viszont a tanulót meg lehet tanítani együtt élni ezekkel a zavarokkal. A nagyközönség számára a disz-ként ismert jelenségek tartoznak ide (diszlexia, diszgráfia, diszkalkúlia). Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a csak tanulási zavarral diagnosztizált tanulók intelligenciája minimum átlagos, de sokszor magas is lehet. Ez azt jelenti, hogy az élet és a tanulás sok területén igen jól kompenzálhatnak. A diszlexiás tanulók nyelvtanulásának jellegzetességei kb. 20 éve kerültek az érdeklődés középpontjába világszerte, és Magyarországon is több ezzel kapcsolatos kutatást és módszertani kiadványt is ismerünk (Tánczos 2007, Kontráné-Dóczi-Vámos-Kálmos 2012, Kormos-Csizér 2010 és az „Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban” kutatócsoport számos további publikációja). Szeretnénk hangsúlyozni, hogy kutatásunk középpontjában nem a diszlexiás tanulók állnak, hanem egy másik csoport, a tanulásban akadályozott gyermekek csoportja. A populáció meghatározására a gyógypedagógiai szakirodalom leggyakrabban Mesterházi Zsuzsa definícióját használja: „A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképessége, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási *képességzavart* mutatnak” (Mesterházi 1998: 57).



1. ábra: A tanulási akadályozottság helye a tanulási korlátok rendszerében

Amint az a meghatározásból és az 1. ábrából is leolvasható, a tanulásban akadályozott gyermekek az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat és az általános iskolában gyengén teljesítő gyermekeket foglalják magukban. Már ebből is következik, hogy a populáció igen heterogén. A tanulásban akadályozott gyermekek körében nem ritkán jelentkezik tanulási zavar (diszlexia, diszgráfia stb.), hiperaktivitás vagy más magatartási, beilleszkedési és tanulási zavar is. Felülreprezentáltak közöttük az alacsonyabb társadalmi rétegből származó és a roma gyerekek. A tanulásban akadályozott populáció egyik szembeötlő jellegzetessége a többségi pedagógus számára a nagy heterogenitás: ezek a gyerekek nagyban különböznek egymástól, és a viselkedésük valamint gondolkodásuk rugalmatlansága miatt (nem tudnak beolvadni a „tömegbe”) ezek a jellegzetességek meg is jelennek a tanórán. A tanulásban akadályozott gyermekek tanulmányaikat vagy speciális gyógypedagógiai intézményben, vagy integrálva, a többségi gyermekek általános iskoláiban végzik. Kutatásunk során a speciális intézményekben tanuló gyermekek nyelvtanulásának szervezeti jellegzetességeire voltunk kíváncsiak.

2. Az idegen nyelvtanulásra vonatkozó jogi szabályozás

A tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvtanulását szabályozó legfontosabb dokumentum a 2011. évi CXCV törvény a köznevelésről. Ennek értelmében 7. osztálytól kezdődően a tanulásban akadályozott gyermekek számára valamilyen formában (lehet pl. szakkör is) biztosítani kell egy idegen nyelv tanulását. Szintén törvényi előírás, hogy a tanítást felsőfokú nyelvvizsgával rendelkező gyógypedagógus vagy nyelvtanár (gyógypedagógus képesítés nélkül is) végezheti.

A tanítás tartalmát a NAT (jelenleg a 2012-es változat), a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei (32/2012 EMMI rendelet) és a kerettantervek alapján határozza meg a pedagógus. Szeretnénk kiemelni, hogy az idegen nyelv az a műveltségterület, ahol a legnagyobb eltérés figyelhető meg a NAT és a gyógypedagógiai irányelvekben megjelenő tartalmak között, vagyis éppen ez az a tantárgy, ahol a pedagógusnak erőteljesen el kell térnie a többségi gyermekeknek tanított tananyagtól, a tanítás tempójától és módszereitől annak érdekében, hogy előrelépést tudjon elérni a tanulásban akadályozott gyermekekkel. Ennek fényében meglepő, hogy gyógypedagógiai ismeretek nélkül is taníthatnak tanulásban akadályozott gyermekeket nyelvtanárok.

A tanítás tartalmának kijelölése az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek adottságait figyelembe véve történik. Emellett hangsúlyoznunk kell, hogy a fő cél a beszédképesség és a beszédértés fejlesztése. Az írás és olvasás csak minimális mértékben vonható be a fejlesztésbe, és elsősorban a szóban elsajátítottak megerősítésére. Ez a tényező rendkívüli módszertani kihívások elé állíthatja az alapvetően írott nyelv-orientált nyelvtanárokat.

3. A kutatás kérdései

Mivel jelenleg semmilyen információ nem áll rendelkezésünkre arról, hogy hogyan valósul meg az idegen nyelvtanítás a speciális iskolákban, feltáró jellegű kutatásunkban a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Van-e idegen nyelvoktatás az iskolákban? Ha igen, hányadik osztálytól?
- Melyik idegen nyelve(ke)t tanítják az iskolákban?
- Milyen formában folyik az oktatás?
- Ki tanít idegen nyelvet a tanulásban akadályozott gyermekeknek? (milyen képesítéssel, tapasztalattal rendelkező pedagógus)
- Milyen módszerekkel és eszközökkel folyik a tanítás?
- Melyek a pedagógusok módszertani ismereteinek forrásai?
- Melyek a legnagyobb problémák, amelyekkel a pedagógusok mindennapi munkájuk során találkoznak?

4. A vizsgálat módszerei és eszközei

Kutatási kérdéseink megválaszolásához kérdőívek segítségével gyűjtöttünk adatokat. Két kérdőívet állítottunk össze: egyet az intézmények részére a szervezeti, szervezési jellegű kérdések feltárására (9 kérdés), egyet pedig a pedagógusok részére, amely inkább a tapasztalatok és a módszertani ismeretek valamint a problémák feltárását szolgálta (16 kérdés). 2014 februárjában 25 speciális intézménynek küldtük el a kérdőíveket (ez a KIR nyilvántartása alapján a magyar speciális iskolák kb. egy tizede lehet). Összesen 18 intézményből és 20 pedagógustól kaptunk valamilyen választ.

5. Eredmények

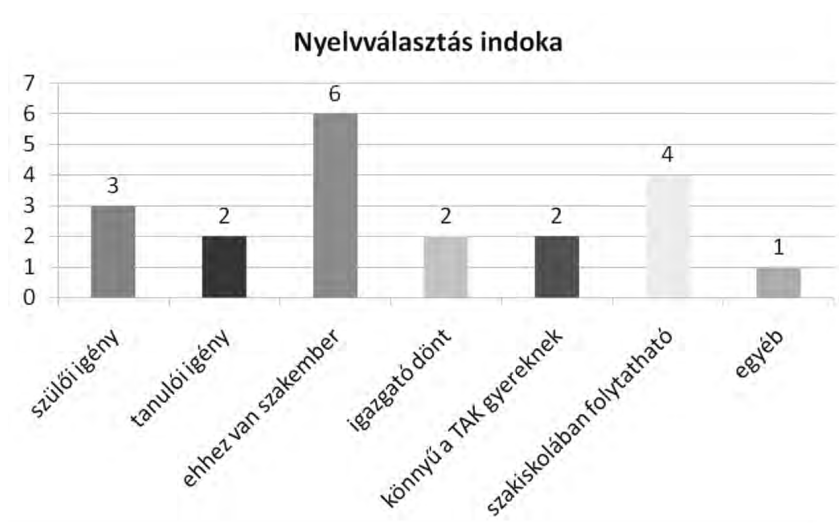
Mivel a minta viszonylag kicsinynek mondható, matematikai statisztikai elemzésekre nem volt lehetőségünk. Az eredményeket elsősorban abszolút gyakoriságok formájában tudjuk közölni – ezek tendenciákat mutatnak, amelyeket a későbbiekben nagyobb mintán ellenőrizni kell.

A továbbiakban először az intézményi kérdőívre adott válaszokat és a nyelvtanulás megszervezésre vonatkozó információkat elemezzük, majd a pedagógusok képesítésével, tapasztalataival és mindennapi problémáival foglalkozunk.

6. Az intézményi jellemzők

A választ adó 18 intézményből 16 jelezte, hogy az iskolában biztosítanak a gyerekeknek idegen nyelvoktatást. Viszont 7. osztályban mindössze 12 intézményben folyt nyelvoktatás. Ez arra utal, hogy az iskolák kb. egy harmada nem tud megfelelni a törvényes előírásoknak.

A 16 intézményből 15-ben angol nyelvet tanítottak, míg egy iskolában németet. Ez utóbbi iskola jelezte, hogy a nyelvválasztás háttérében a rendelkezésre álló pedagógus által beszélt idegen nyelv állt. Amint az a 2. ábráról leolvasható, a nyelvválasztás háttérében egyébként is leggyakrabban a rendelkezésre álló szakember kompetenciája áll. Örömteli ugyanakkor, hogy a szülői igényt és a tanuló igényt együttesen (5) majdnem ugyanannyi iskola jelölte meg, mint a szakember meglétét (6). Ezzel összhangban van az az eredményünk is, mely szerint 6 iskolában volt kliens felmérés arra vonatkozólag, hogy milyen idegen nyelv tanulására lenne igény.



2. ábra Az iskolában tanított nyelv kiválasztásának szempontja

A csoportok méretére vonatkozóan a következő információkat kaptuk: csoportbontásban mindössze egy iskolában tanítanak idegen nyelvet, a legtöbb esetben az egész osztály együtt tanul (13 iskola), míg 3 iskolában csoportösszevonásban tanulnak a gyerekek (3. ábra). Ez utóbbi háttérben az áll, hogy a speciális iskolákban sem minden gyermeknek kell idegen nyelvet tanulnia, és esetenként csak több osztályból jön össze egy nyelvi csoport. Meg kell jegyeznünk, hogy a speciális iskolákban az osztálylétszámok lényegesen alacsonyabbak, mint a többségi iskolákban, ezért ezek az adatok tulajdonképp a megszokott nyelvi csoport méretekre utalnak. Ezt támasztják alá a pedagógusoktól kapott információink is: a tanárok azt jelezték, 15 főnél nagyobb csoportjuk egyáltalán nincs, 10 pedagógus 10 fő alatti csoporttal dolgozik, míg heten 10 és 15 fő közötti csoportokat tanítanak.



3. ábra: A nyelvi csoportok megszervezésére vonatkozó információk

Bár a csoportok mérete első ránézésre ideálisnak tűnhet, nem szabad elfelejtenünk, hogy sajátos igényű tanulókról van szó, és az a csoportméret, ami jól működik tipikusan fejlődő gyermekek (vagy felnőttek) esetén, nem feltétlenül biztosítja a lehetőségét annak, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek megfelelő mennyiségű és minőségű figyelmet kapjanak a tanórán. Figyelembe véve, hogy milyen hatalmas különbségek figyelhetők meg a tanulásban akadályozott gyermekek között kognitív képességek vagy tanulási stílusok preferenciája terén, igen nagymértékű differenciálásra van szükség a tanórákon. A relatíve nagy csoportlétszám ebben a tekintetben nagyon megnehezíti a pedagógus munkáját.

A speciális iskolákban tanuló diákok heti idegen nyelvi óraszámának alakulását az 1. táblázat mutatja. Láthatjuk, hogy heti 2 óránál többet egy iskolában sem tudnak a nyelvoktatásra szánni. Ez mindenképp nagyon kevés, még akkor is, ha azt látjuk, hogy életkorral az óraszám nő. Ugyanakkor a populáció jellegzetességeit figyelembe véve kérdéses, hogy a heti egy vagy két órával el lehet-e érni egyáltalán valamilyen eredményt (vagy pusztán a törvényességnek próbál megfelelni az iskola).

	Heti 1 óra	Heti 2 óra
Hetedik osztály	9	3
Nyolcadik osztály	8	4
Kilencedik előkészítő	0	11
Kilencedik osztály	2	5
Tizedik osztály	3	6

1. táblázat: Az idegen nyelvű tanórák számának alakulása évfolyamonként

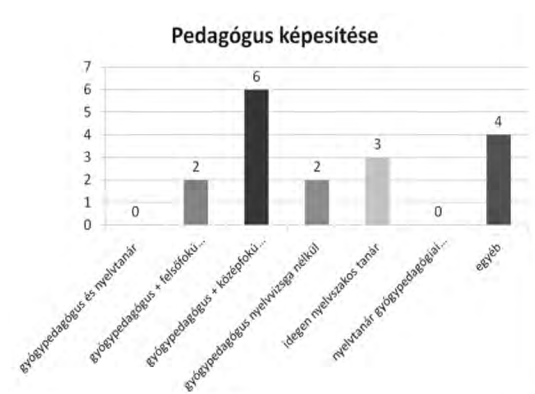
Az intézményi kérdőíven az utolsó kérdés a nyelvtanárok fluktuációjára vonatkozott. Feltételeztük, hogy a feladat nehézségei miatt nagyfokú fluktuáció lehet jelen ezekben az intézményekben, ami további negatív hatással lehet a nyelvtanításra. Eredményeinket a 2. táblázatban mutattuk be. Ebből látható, hogy valóban megfigyelhető bizonyos mértékű fluktuáció ezekben az intézményekben, viszont nincsenek összehasonlításra alapot adó adataink többségi intézményekből, pedig feltételezhető, hogy a nyelvtanári státuszokon ott is jelentős mozgás figyelhető meg. Emellett arról sem gyűjtöttünk adatokat, hogy az iskolákban hány éve tanítanak nyelvet, és hány nyelvtanár dolgozik egyszerre, ezért ezt a problémát kifinomultabb eszköztárral tovább kell vizsgálni.

	Intézmények száma
Egy	4
Kettő	4
Három	2
Négy	1
Öt	2
Hat	1
tíz	1

2. táblázat: Az elmúlt tíz évben nyelvtanárként dolgozó pedagógusok száma

7. A pedagógusok jellemzői

A 4. ábrán látható a tanulásban akadályozott gyermekek számára idegen nyelvet tanító pedagógusok képesítésének megoszlása.



4. ábra: A tanulásban akadályozott gyermekeknek

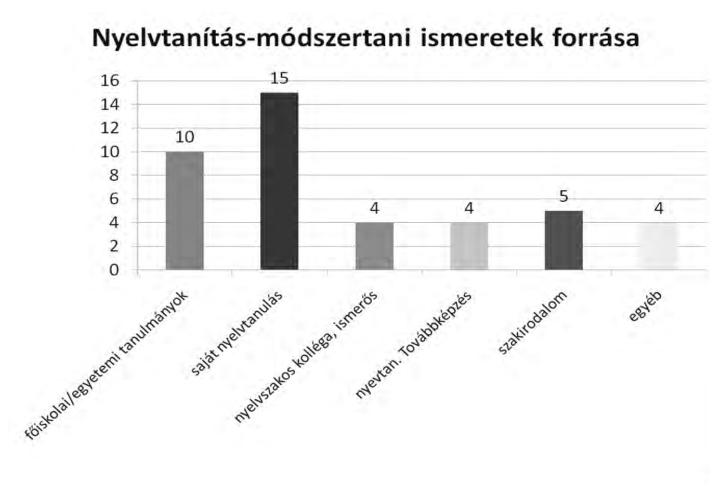
Ez az ábra meglehetősen negatív képet mutat a pedagógusok képesítéséről. Az ideálisnak tekinthető gyógypedagógus ÉS nyelvtanár diplomával egy tanár sem rendelkezik. Ugyanígy nem találtunk olyan nyelvtanárt sem, aki valamilyen képzés vagy továbbképzés formájában gyógypedagógiai ismeretekkel bővítette volna tudását. A legtöbben gyógypedagógusként középfokú nyelvvizsgával tanítják a gyerekeket (6 fő), ami megfelel egy korábbi jogi szabályozás előírásainak, a jelenleginek viszont nem. Nyelvvizsga nélkül szintén nemtaníthatna gyógypedagógus idegen nyelvet (2 fő ilyet találtunk), ahogy az *egyéb* kategóriába sorolt pedagógusok sem. Ennek a kategóriának a létre magunk sem számítottunk, ide soroltuk azokat a pedagógusokat, akiknek sem gyógypedagógus, sem nyelvtanár végzettsége nincs (1 fő konduktor, 2 fő egyéb szakos tanár, és egy olyan személy tartozott ide, aki járt amerikai egyetemre). Feltételezzük, hogy ezek szükségmegoldások az iskola részéről. Összegezve azt mondhatjuk, hogy 5 pedagógus képesítése felel meg a jogi előírásoknak, míg tizenkettőé nem. Egyetlen olyan pedagógust sem találtunk, akiről képesítése alapján azt mondhatnánk, hogy mindkét szakterületen (nyelvtanítás és gyógypedagógia) felkészült. Véleményünk szerint ez kritikus pont, ezen mindenképp változtatni kellene.

A 3. táblázatból egyértelműen kiderül, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvtanításának feladatát általában kevesebb tapasztalattal rendelkező pedagógusok látják el. Ennek több oka lehetséges. Elképzelhető, hogy a fiatalabb generáció nyelvtudása jobb, ők rendelkeznek nyelvvizsgával, ezért ők vonhatók be a folyamatba. Az is lehet azonban, hogy pályakezdőként ők kapják a kellemetlenebb feladatokat, amelybe a nyelvtanítás – tekintve módszertani kidolgozatlanságát – beletartozhat. Feltűnő, hogy mennyire tapasztalatlanok a pedagógusok a nyelvtanítás terén – elképzelhető, hogy ennek háttérében a nemrégiben lezajlott törvényi változások állnak: mivel korábban nem (vagy csak 9. osztálytól) kellett idegen nyelvet tanítani, sokakat csak az elmúlt években vontak be ebbe a feladatba.

	Nyelvtanítás	Tanulásban akadályozott gyerekek tanítása
0–5 év	14	9
5–10 év	0	6
10–15 év	1	1
Több mint 15 év	3	2

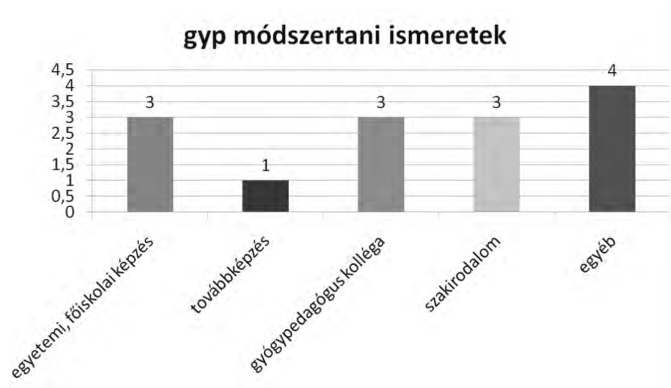
3. táblázat: Az idegen nyelvet tanító pedagógusok tapasztalata – tanított évek száma szakterületenként

A kérdőív következő kérdése a pedagógusok nyelvtanítás-módszertani ismereteinek forrására vonatkozott (5. ábra). Legtöbben azt jelezték, hogy saját nyelvtanulási tapasztalataik alapján próbálnak nyelvet tanítani, ami általában inkább az ösztönösségre és a módszertani képzés, illetve tudatosság hiányára utal. Tanítás során saját magunkból kiindulni egyébként is veszélyes lehet, de különösen veszélyes akkor, ha sajátos igényű gyermekekkel állunk szemben (hiszen az ő igényeik, tanulási stílusuk gyökeresen különbözhet a miénktől). Feltételezhetjük ugyanakkor, hogy nincs más eszköz, amihez nyúlhatnának ezek a pedagógusok. Érdekes, hogy tízen jelölték meg forrásként egyetemi/főiskolai tanulmányaikat, miközben összesen hárman végeztek nyelvtanárként. Érdeemes lenne megtudni, hogy a fennmaradó 7 fő valamilyen nyelvtanítás-módszertani képzésben részesült-e felsőoktatási tanulmányai során, vagy esetleg félreértették a kérdést. Említést érdemel még a szakmai együttműködés hiányosságait jelző „nyelvszakos kolléga, ismerős” kategória alacsony pontértéke. A 14 nem-nyelvtanár pedagógus közül mindössze hárman jelezték, hogy módszertani segítséget kapnak nyelvtanároktól.



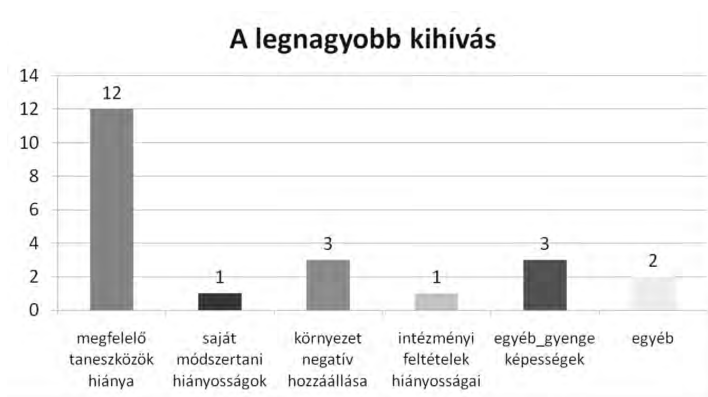
5. ábra: A pedagógusok nyelvtanítás-módszertani ismereteinek forrása

A nem gyógypedagógus képesítésű tanároktól azt is megkérdeztük, honnan származnak gyógypedagógiai ismereteik. Az eredmények ebben az esetben viszonylag kiegyensúlyozott képet mutatnak: szakirodalomból és kollégától ugyanúgy kapnak információkat a pedagógusok, mint ahogy – örömteli módon – képzésükbe beépítve vagy továbbképzés útján is hozzájutottak ilyen jellegű ismeretekhez. Az egyéb kategóriában az internet és a saját, gyakorlati tapasztalatok jelentek meg.



6. ábra: A gyógypedagógiai módszertani ismeretek forrásai

Bár a pedagógusok kérdőíve további elemeket is tartalmazott, hely hiányában egyetlen további kérdés elemzésére van lehetőségünk, ez pedig a tanárok által legnagyobb kihívásként megélt tényező. A 7. ábrából egyértelműen kivehető, hogy ez a megfelelő taneszközök hiánya. Jelen pillanatban a piacon nincs olyan tankönyv, ami témáiban és megjelenésében a serdülőkorú fiatalok számára érdekes lenne, ugyanakkor lassan, sok ismétléssel haladna, sok differenciálásra adna lehetőséget, és lehetővé tenné a szinte kizárólagos szóbeli fejlesztést. Valójában nem hogy tankönyv, de még módszertani útmutató sem áll a pedagógusok rendelkezésére, így gyakorlatilag saját tapasztalatukból, esetleg a diszlexiás nyelvtanulók módszertani útmutatóira támaszkodva tudnak dolgozni.



7. ábra: A mindennapi munka során legnagyobb kihívást jelentő tényezők

8. Összegzés

Vizsgálatunk eredményeképp megállapíthatjuk, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvtanítása elhanyagolt területnek látszik nem csak a kutatásokban, hanem a köznevelés terén is. Láthattuk, hogy a jogszabályok előírásainak több iskola nem tud megfelelni: az előírtnál későbbi évfolyamon kezdődik a nyelvtanítás, és a nyelvet tanítók képesítése sem felel meg a törvény által előírtaknak (pedig még ezzel szemben is lehetnének szakmai kifogásaink). Meggyőződésünk, hogy ezek a hiányosságok nem az iskolák hibájából,

hanem épp a fent említett „elhanyagoltságból” fakadnak: nincs elegendő, megfelelően képzett szakember a feladatok végrehajtására.

A speciális iskolákban folyó idegen nyelvtanítás hatékonyságának vizsgálata külön kutatásokat érdemelne, ugyanakkor megjegyezzük, hogy az alacsony óraszám és a heterogenitáshoz képest magas csoportlétszám előre jelezhet bizonyos problémákat az eredményesség terén.

A nyelvet tanítókról azt mondhatjuk, hogy vagy nyelvtanítás-módszertani, vagy gyógypedagógiai szempontból képzésük hiányos. Általában – valamilyen téren – kevésbé tapasztalt pedagógusok, akik számára a legnagyobb problémát a speciális taneszközök és módszertani útmutatók hiánya jelzi. A nyelvet tanító pedagógusok fluktuációja viszonylag nagynek tűnik ezekben az intézményekben, viszonyítási pontok hiányában azonban nem tudjuk megmondani, hogy ez mennyire áll kapcsolatban a nehéz munkakörülményekkel.

Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy két fontos lépést kellene megtenni minél hamarabb: egyrészt gondoskodni kellene mind az idegen nyelvet jól beszélő gyógypedagógusok, mind a kérdésben érintett nyelvtanárok továbbképzéséről. A szakmai kommunikációnak feltehetőleg jót tenne, ha ez közös továbbképzés keretében történne, még ha a két csoport előismeretei különböznek is. Hasonlóképp, választható kurzusok keretében már az alapképzésben is lehetne módszertani ismereteket közvetíteni az érdeklődő hallgatók felé. A speciálkollégiumok, illetve továbbképzések egyébként feltehetőleg a többségi pedagógusok számára is hasznosak lehetnek, mivel az itt feldolgozásra kerülő elvek és technikák (pl. differenciálás) egy része nagy valószínűséggel számukra is hasznos lehet.

Másrészről nagyon fontos lenne a tanulásban akadályozott tanulók számára speciális taneszközöket, tanáraik számára pedig módszertani útmutatókat, eszköztárakat készíteni. A taneszközök közül még mindig igen nagy jelentősége van a hagyományos tankönyvnek, melynek a tanulók életkorához és érdeklődéséhez kellene igazodnia, ugyanakkor lehetőséget nyújtania a sajátos haladási tempóra és útra. Mivel az írás és olvasás készségeire kisebb súly helyeződik, kiemelt szerepet kapnak azok az eszközök, amelyek ezek nélkül is lehetőséget biztosítanak – akár egyéni vagy pedagógus nélküli – gyakorlásra. Ezen a téren a nyelvoktatást segítő szoftverek jelenthetik a jövő útját, hisz a számítógépek multimédiás lehetőségeinek kihasználásával (vizualizálás; szövegek, utasítások felolvasása) valóban lehetőség nyílik a tisztán szóbeli gyakorlásra.

Mint látható, igen sok tennivaló akad ezen a nyelvtanításnak eddig kevésbé preferált területén. Vizsgálatunkkal e munka megkezdéséhez szerettünk volna hozzájárulni.

Hivatkozások

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
KONTRÁNE HEGYBÍRÓ Edit – DÓCZI-VÁMOS Gabriella – KÁLMOSS BORBÁLA 2012. *Diszlexiával angolul. Gyakorlati útmutató nyelvtanároknak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
KORMOSS JUDIT – CSIZSÉR KATA (szerk.) 2010. *Idegen nyelv-elsajátítás és részképességzavarok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
MESTERHÁZI ZSUZSA 1998. *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest.

- PETRINÉ FEYÉR Judit 2003. A különleges bánásmódot igénylő gyermek a tanulási folyamatban. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 417–446.
- TÁNCZOS Judit 2007. *Nyelvtanulás és diszlexia. Módszerek a tanulási zavarral küszködő tanulók idegennyelv oktatásához*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
-

SUMMARY

Problems and challenges of teaching foreign languages to students with mild intellectual disabilities in Hungary

Keywords: foreign language teaching, teaching students with mild intellectual disabilities, teaching foreign languages to students with special needs.

Under Hungarian Law, students with mild intellectual disabilities and students with unidentified learning difficulties should have the opportunity to learn foreign languages from the 7th grade on. Both language teachers and special education teachers with upper-level language exams can teach languages to these students. Until recently, hardly any research has been done on intellectually disabled students' language learning in Hungary, as a result, we have no information on how legal requirements on language teaching are met. The purpose of our investigation was to fill this gap in research. More specifically, our research questions aimed at finding out (a) whether schools offer language classes to students with mild intellectual disabilities, (b) which foreign languages are taught at schools, (c) how groups are organized for language teaching, (d) what qualifications and professional experiences educators teaching foreign languages have, (e) what methods, techniques, tools and equipment are used in the teaching process, (f) what the sources of teachers' methodological repertoire are, (g) what teachers perceived as major difficulties in teaching students with mild intellectual disabilities. We designed two questionnaires to find answers to the questions listed above, one for schools and one for teachers. The questionnaires were completed by 18 special schools and 20 teachers. The answers suggest that schools have difficulties organizing language classes, which may be ascribed to the lack of teachers with appropriate qualifications. Most of the teachers teaching foreign languages do not meet the requirements prescribed by law, and they also appear to have relatively limited experience in teaching. The major difficulties of teaching students with mild intellectual disabilities involve the lack of appropriate textbooks and methodological guidelines and resources.

Nagy Judit

Szegedi Tudományegyetem, Szeged

n.judit8@gmail.com

Az angol nem anyanyelvi változatainak érthetősége: normák, attitűdök és a hallás utáni szövegértés viszonya

Kulcsszavak: angol, nem anyanyelvi beszélő, szövegértés, érthetőség, attitűd

1. Az anyanyelvi beszélő mint norma: érthetőség és akcentus

A nemzetközi nyelvhasználatban számos eltérő akcentusú angol nyelvváltozattal találkozhatunk. Az akcentus egyes esetekben csökkentheti a beszéd érthetőségét és negatív attitűdök kapcsolódhatnak hozzá. Ennek ellenére számos nem anyanyelvi változatot használnak sikeresen nemzetközi kommunikációban. A nem anyanyelvi beszélők esetében figyelembe kell venni a beszélők sokszínű nyelvi hátterét és a különféle kontextusokat, melyekben az angol nyelvet használják, és el kell fogadni a nyelvhasználat sokszínűségét (Jenkins 2000: 27).

A beszéd érthetőségének vizsgálatában Smith és Nelson (1985) meghatározása sok kutató számára szolgált alapul. Meghatározásuk három szinten értelmezi a beszéd érthetőségét: az első szint a felismerhetőség (*intelligibility*), ez a szavak és megnyilatkozások felismerhetőségére vonatkozik, a második az érthetőség (*comprehensibility*), a szavak és megnyilatkozások érthetőségére (ld. az austini lokúció), a harmadik pedig az értelmezhetőség (*interpretability*) a szavak és megnyilatkozások mögöttes jelentéseire, tartalmaira utal (ld. az austini illokúció) (Smith & Nelson 2006: 429).

A beszéd érthetőségének vizsgálatában kulcsfontosságú, hogy ki az, akinek az érthetőségét vizsgáljuk, és ki az, aki a normát képviseli az érthetőség megállapításában. Az érthetőség kezdeti vizsgálatában az anyanyelvi beszélők jelentették a normát a beszédprodukción és a beszédpercepción szemszögéből egyaránt. Rajadurai (2007) szerint az érthetőség vizsgálatának korai szakaszában nem tulajdonítottak kellő fontosságot a hallgató szerepének, illetve a beszélő akkomodációs folyamatainak, melyek a beszédpercepciónak és a beszédprodukciónak egyaránt részei. Azonban az érthetőség vizsgálata csakis a szociokulturális és interakciós kontextuson belül és annak figyelembevételével valósulhat meg. Fontosak a hallgatóval kapcsolatos tényezők, mint az attitűdök és az angol különböző változatainak ismerete, továbbá a beszélők nyelvi és kulturális háttere és a közöttük végbemenő akkomodációs folyamatok. Rajadurai szintén megkérdőjelezi az anyanyelvi beszélő normájának követését a második nyelvként elsajátított angol nyelvváltozatokra összpontosító kutatásokban. Véleménye szerint a kutatóknak el kell fogadniuk, hogy az angol nyelv helyi és globális szinten is közvetítőnyelvként használatos (Rajadurai 2007: 91).

2. Idegennyelv-tanítási vonatkozások

A beszéd érthetősége és a kommunikatív kompetencia fogalma egyaránt a hatékony kommunikáció mint tanulási cél irányába mutat. A nyelvtanulók végső célja a sikeres kommunikáció, és ez az autentikus tananyagok felhasználásával (pl. anyanyelvi és nem anyanyelvi korpuszok) illetve autentikus, kontextusba épített tanulási helyzeteken keresztül valósulhat meg (Celce-Murcia 2007: 51). A kommunikatív kompetencia azonban nagymértékben függ a kontextustól. Az angol nyelvet széleskörűen használják számtalan eltérő kontextusban, és a kommunikatív kompetencia meghatározásának követnie kell ezt a sokszínűséget. Felmerül a kérdés, hogy a kommunikatív kompetencia meghatározásánál milyen szempontok mérvadóak, mely beszélők nyelvhasználata követendő, vagy akár csak elfogadható (Berns 2006). A kiejtés tanításában fontos figyelembe venni a nyelvhasználat leendő kontextusát, vagyis hogy a beszélők anyanyelvi vagy nem anyanyelvi beszélőkkel fognak a jövőben kommunikálni, illetve egyéb tényezőket egyaránt, mint az identitás, attitűd és motiváció (Jenkins 2004: 117). Napjainkban a nyelvelsajátítás tekintetében áttevődött a hangsúly az aktív nyelvtanulókra, a kommunikatív célokra, az egyéni tanulási stílusra és a stratégiákra (Morley 1991). Figyelembe véve hogy az autonóm tanulás és a nyelvtanulási stratégiák már a fiatal nyelvtanulóknál is fontos szerepet töltenek be (Doró-Habók 2013), a követendő norma és a sokszínű kontextusban értelmezendő kommunikatív kompetencia kérdése fokozott figyelmet érdemel.

Az adott beszédhelyzetben a nyelvhasználat kontextusa adja a viszonyítási pontokat az akcentus meghatározásához. A hangtani eltérések megállapításánál szerepet játszik, hogy anyanyelvi beszélőről van-e szó vagy sem. Anyanyelvi beszélők esetében területi vagy társadalmi eltérésekről beszélhetünk, míg a nem anyanyelvi beszélőknél az anyanyelv, illetve egyéb beszélt nyelvek hatása mutakozhat. Derwing és Munro meghatározása szerint az akcentus fogalma a helyi nyelvváltozattól való eltérésekre vonatkozik (Derwing–Munro 2008: 476).

Az erős akcentus jelenléte nem jelenti szükségszerűen azt, hogy a második nyelvet beszélő egyén beszéde nehezen érthető. Derwing és munkatársai (1998) 12 hetes oktatási program hatását vizsgálták angol nyelvtanulók kiejtésére, különös tekintettel az akcentusra, érthetőségre és a beszéd folyékonyságára, melyet anyanyelvi beszélők és nyelvtanárok értékelték. Az eredmények alapján a kiejtés tanításában mind a szegmentális, mind a szupraszegmentális jegyeknek figyelmet kell szentelni, azonban az utóbbihoz kötődő ismeretek nagyobb mértékben transzferálhatóak a kvázi-spontán beszédprodukciós feladatokra, amelyekben a beszéd több részfolyamata igényli a beszélő figyelmét (Derwing és mtsai 1998: 406–7). Bár a kutatásban nyelvtanárok és anyanyelvi beszélők értékelték, Derwing és munkatársai hangsúlyozzák, hogy a nyelvtanulók érthetőségének végső bírái a hétköznapi beszélők kell, hogy legyenek (Derwing és mtsai 1998: 408). Deterding és Kirkpatrick (2006) szintén hasonló eredményre jutottak. Állításuk szerint a nem anyanyelvi változatok hangtani jegyei nem akadályozzák a hatékony és sikeres kommunikációt, egyes esetekben akár még növelhetik is a beszéd érthetőségét (Deterding–Kirkpatrick 2006). Továbbá, az akcentus, a felismerhetőség és az érthetőség részben független fogalmak, vagyis

az akcentus „korrigálása” nem feltétlenül növeli az érthetőséget. Mivel azonban az akcentus egyes esetekben kirívóbb lehet más tényezőkhez képest, könnyen tekinthetünk rá a kommunikációs problémák fő okaként (Derwing–Munro 2008: 488).

Mindazonáltal az érthetőség nem csupán a beszélőtől vagy a hallgatótól függ, hanem az interakción belül alakítják ki a résztvevők a jelentés létrehozásával, átadásával és értelmezésével (Smith–Nelson 1985). Ebben a folyamatban az attitűdök fontos szerepet játszanak. Az egyes nyelvváltozatokhoz illetve beszélőkhöz kapcsolódó előítéletek és elfogultság akadályozzák az érthetőséget (Lippi-Green 1997). Az angolt nemzetközi nyelvként használó nyelvtanulók között még mindig fennáll az igény az anyanyelvi beszélőkhöz való igazodásra, és nem kizárólag csak azoknál a nyelvtanulóknál, akik előreláthatóan anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációban fogják használni a nyelvtudásukat. A tanárok azonban már nyitottabbak a nem anyanyelvi változatokra, illetve az érthetőség előtérbe helyezésére (Timmis 2002: 243–5). Kuo (2006) azt javasolja, hogy a nyelvtanulók szabadon választhassanak, hogy az anyanyelvi beszélő normáját tekintik-e mérvadónak, vagy más nem anyanyelvi normát választanak, illetve hoznak létre maguknak. A beszédpercepció és a beszédprodukció eltérő kognitív folyamatokat foglal magában. Kuo (2006) szerint a megértést alapul vevő modellek kizárólag a beszédpercepciót veszik alapul, és azt sugallják, hogy a beszédprodukció elvárt eredményének csupán az érthetőséghez szükséges szintet kell elérnie. Ez azonban ellentétes a második nyelv elsajátításának célkitűzéseivel, továbbá azt sugallja, hogy mellőzhető a fonológiai és grammatikai redundancia, amely a jelentés pontosságának és teljességének megőrzését szolgálja (Kuo 2006: 215–6). Kuo szerint a megértést és a beszélt nyelvet alapul vevő modellek nem alkalmasak arra, hogy átvegyék a jelenleg pedagógiai célokra használt nyelvtani és hangtani leírásokat, és alkalmazhatóak legyen a nyelvoktatásban, mivel többek között nem tárgyalják az olvasási és írási készséget (Kuo 2006: 216). Sewell (2010) szerint az angol mint közvetítőnyelv érthetőségének vizsgálatában figyelembe kell venni nyelvi, pszicholingvisztikai, és az egyes nyelvváltozatokkal, valamint a nyelvváltozással kapcsolatos tényezőket.

3. A kutatás kérdései

A jelen kutatás egyetemi hallgatók bevonásával vizsgálja az angol mint nemzetközi nyelvhez kötődő normák és attitűdök, illetve a hallás utáni szövegértés közötti kapcsolatot. A hallgatók anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélőkkel készült interjúkat értékelnek kérdőív segítségével, illetve szövegértési kérdéseket válaszolnak meg. Az elemzés során a személyiségjegyekhez, az érthetőséghez és a nyelvhelyességhez kötődő attitűdöket elemzem, összevetve a valós szövegértést és az érzékelt érthetőséget. A kutatás célja az alábbi kérdések megválaszolása:

1. Az anyanyelvi vagy nem anyanyelvi beszélőket ítélik meg kedvezőbben a hallgatók?
2. Anyanyelvi vagy nem anyanyelvi beszélőket ítélik-e érthetőbbnek a hallgatók?
3. Milyen kapcsolat fedezhető fel a beszélőkhöz kötődő attitűdök és a hallgatók szövegértési kérdésein keresztül mért valós megértés között?

4. A kutatás módszertana

A kutatásban a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad, Románia) 43 magyar anyanyelvű angol szakos alapképzést végző hallgatója vett részt. Az adatközlők 4 hangmintát értékelték egy kérdőív segítségével. A hangminták a Backbone korpuszból származtak. A két anyanyelvi beszélő egy brit illetve egy ír akcentusú beszélő volt, akiknek a nyelvhasználatát gyorsabb beszédtempó, kevesebb megakadásjelenség (hezitálás, újrakezdés) és rövidebb szünetek jellemezték. A három nem anyanyelvi beszélő egy török, francia és spanyol beszélő, akiknek a nyelvhasználatában lassabb beszédtempó, hosszabb szünetek, illetve több megakadásjelenség fedezhető fel, és összességében véve jól érzékelhető nem anyanyelvi akcentussal rendelkeztek. Az első feladat, mely a török beszélőhöz kapcsolódott, a feladat megismerését segítette és az elemzésnek nem képezi részét.

A kérdőív két részből állt: az első rész a valós szövegértést mérte 4 szövegértési kérdésen és 4 igaz-hamis állításon keresztül, a második pedig a beszélőhöz illetve a nyelvhasználatához kötődő attitűdöket egy 7 pontos szemantikus differenciálskála segítségével. A szövegértési feladatoknál minden elemnél 0–2 ponttal értékeltem a válaszokat, a helyes válaszhoz kapcsolódó kulcsszavak megjelenésének függvényében. Így a szövegértési feladatban 16 a maximálisan megszerezhető pontszám.

Az elemzést megelőzően a mérőeszköz 7 tételét 3 skálába csoportosítottam: (1) társas megítélés: barátságos, megbízható, magabiztos, szerény, komoly, nyugodt; (2) státusz: intelligens, kompetens, tanult, kifinomult; (3) érzékelt nyelvhelyesség: helyes, logikus, természetes, jó modell a nyelvtanulók számára.

A korpuszban szereplő interjúkban rögzített spontán beszéd elemzése lehetőséget ad az autentikus nyelvhasználat vizsgálatára, azonban az eredmények kevésbé általánosíthatóak. Az attitűdöket nem attitűdkutatásokban jól ismert ügynökvizsgálattal (Lambert és mtsai 1960) mértem, ugyanis használata nem adott volna lehetőséget a szövegértés vizsgálatára.

5. Eredmények

5. 1. Anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélőkhöz kapcsolódó attitűdök

A társas megítélés, státusz és érzékelt nyelvhelyesség skáláinak megbízhatóságát Cronbach-alfa vizsgálattal ellenőriztem. A társas megítélés esetében a $\alpha=0,7$ ($N=6$; $M=28,94$; $SD=5,36$), a státusz esetében $\alpha=0,87$ ($N=4$; $M=22,91$; $SD=4,18$), az érzékelt nyelvhelyesség esetében pedig $\alpha=0,84$ ($N=5$; $M=22,91$; $SD=6,21$). Következésképpen mindhárom esetben megállapíthatjuk, hogy az egy skálába sorolt tételek összetartoznak.

Az attitűdskálák tételeit tekintve (a szerénység kivételével) az anyanyelvi beszélőket általánosan pozitívabban értékelték, mint a nem anyanyelvi beszélőket. A maximális 7 pontból az anyanyelvi beszélők a státuszra vonatkozóan kapták a legkedvezőbb értékelést ($M=5,39$; $N=83$; $SD=0,91$), melyet az érzékelt nyelvhelyesség ($M=5,09$; $N=83$; $SD=0,92$) és a társas megítélés követett ($M=5,09$; $N=83$; $SD=0,76$). Ezzel szemben a nem anyanyelvi beszélők esetében alacsonyabb pontszámokat láthatunk. Összességében véve

legmagasabb értékelést a státusz skáláján kapták ($M=4,73$; $N=84$; $SD= 1,13$), melyet a társas megítélés követett ($M=4,61$; $N=84$; $SD= 0,94$). A legalacsonyabb pontszámot pedig az érzékelt nyelvhelyességnél érték el, amelyben átlagosan több mint egy teljes ponttal elmaradtak az anyanyelvi beszélőktől ($M=4,04$; $N=84$; $SD= 1,32$). Továbbá, a nem anyanyelvi beszélők megítélése a státusz és az érzékelt nyelvhelyesség tekintetében nagyobb szórást is mutatott (3. táblázat).

Az egyéni tételeket megvizsgálva azt látjuk, hogy a nem anyanyelvi beszélők a legmagasabb értékelést a megbízhatóság ($M=5,01$; $N=83$; $SD= 1,30$), tanultság ($M=4,99$; $N=84$; $SD= 1,30$) és az intelligencia ($M=4,92$; $N=84$; $SD= 1,37$) esetében kapták. A legalacsonyabb átlagos értékelést pedig abban láthatjuk, hogy mennyire tartják az adott beszélőt jó modellnek a nyelvtanulók számára ($M=2,88$; $N=83$; $SD= 1,88$). Ebben az esetben, az attitűdskála összes többi elemével összehasonlítva, kiemelkedően alacsony volt a beszélők értékelése. Szintén kedvezőtlenül ítélték meg őket a nyugaltság ($M=3,80$; $N=83$; $SD= 1,70$) és a természetesség ($M=4,25$; $N=84$; $SD= 1,69$) tekintetében.

Az anyanyelvi beszélők a legpozitívabb értékelést a komolyság ($M=5,74$; $N=82$; $SD= 1,49$), tanultság ($M=5,73$; $N=83$; $SD= 1,04$) és a magabiztosság ($M=5,67$; $N=81$; $SD= 1,17$) esetében érték el. A legalacsonyabb átlagos értékelést a szerénység ($M=4,29$; $N=83$; $SD= 1,32$) esetében láttuk, melyet a jó minta a nyelvtanulók számára ($M=4,51$; $N=83$; $SD= 1,77$) és a barátságosság követett ($M=4,84$; $N=82$; $SD= 1,16$).

Összességében elmondhatjuk, hogy a társas megítélés kategóriában az anyanyelvi beszélőket megbízhatóbbnak, magabiztosabbnak, komolyabbnak és nyugodtabbnak ítélték, míg a nem anyanyelvi beszélőket szerényebbnek. A státusz tekintetében az anyanyelvi beszélőket egyhangúan pozitívabban értékelték, intelligensebbnek, kompetensebbnek, tanultabbnak és kifinomultabbnak tartották őket. Az érzékelt nyelvhelyesség viszonylatában még nagyobb eltérések mutatkoztak, és még markánsabb volt az anyanyelvi beszélőkhöz való kedvező viszonyulás.

		Társas megítélés	Státusz	Érzékelt nyelvhelyesség
nem anyanyelvi beszélő (NAB)	Átlag (M)	4,61	4,73	4,04
	Elemzés (N)	84	84	84
	Szórás (SD)	0,94	1,13	1,32
anyanyelvi beszélő (AB)	Átlag (M)	5,09	5,39	5,12
	Elemzés (N)	83	83	83
	Szórás (SD)	0,76	0,91	0,92

1. táblázat. Anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélők értékelése a három attitűdskálán

5.2. Érzékelt nyelvhelyesség és érthetőség

Az érzékelt nyelvhelyesség skálát megvizsgálva azt látjuk, hogy összességében véve az anyanyelvi beszélők beszédét jobbnak látják az adatközlők. A skála egyes összetevőinél kis eltérést láthatunk az érthetőség megítélésében (NAB $M=4,33$ és AB $M=4,90$), nagyobb

eltérést a helyesség (NAB $M=4,27$ és NAB $M=5,51$), logikusság (NAB $M=4,47$ és AB $M=5,41$) és természetesség (NAB $M=4,25$ és AB $M=5,24$) esetében. A legnagyobb mértékű eltérés azonban abban mérhető, hogy kit tartanak nyelvhasználat tekintetében követendő példának: az anyanyelvű beszélők határozottan előtérbe kerülnek a nem anyanyelvi beszélőkkel szemben (AB $M=2,88$ és NAB $M=5,12$) (1. 2. táblázat).

		Érthető	Helyes	Logikus	Természetes	Jó modell	Érz. nyelv-helyesség
nem anyanyelvi beszélő (NAB)	Átlag (M)	4,33	4,27	4,47	4,25	2,88	4,04
	Elemsszám (N)	79	84	83	84	83	84
	Szórás (SD)	1,40	1,70	1,49	1,69	1,88	1,32
anyanyelvi beszélő (AB)	Átlag (M)	4,90	5,51	5,41	5,24	4,51	5,12
	Elemsszám (N)	82	83	83	83	83	83
	Szórás (SD)	1,15	1,19	1,21	1,22	1,78	0,92

2. táblázat. Anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélők értékelése az érzékelt nyelvhelyesség skálán

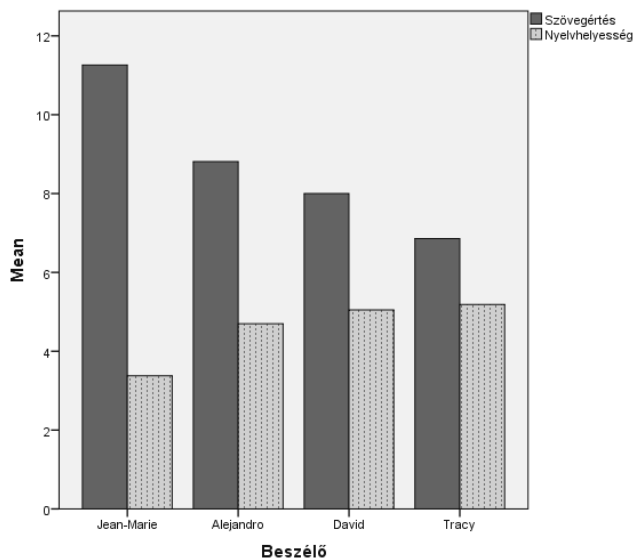
5.3. Az attitűdök és a valós megértés összefüggései

A szövegértési feladatok összesített eredményei alapján megállapítható, hogy a nem anyanyelvi interjúkat jobban megértették az adatközlők, hiszen átlagosan jóval magasabbak a szövegértési pontszámaik (NAB $M=10,04$ és AB $M=7,42$). Feladattípusra lebontva azt láthatjuk, hogy az igaz–hamis állításokban, ahol az állítások több támpontot nyújtottak, és nem kellett önállóan szavakat vagy kifejezéseket megadniuk, mindkét esetben magasabb mértékű volt a helyes válaszadás. Eltérés fedezhető fel azonban a két feladattípus megoldásának sikeressége között a beszélő anyanyelvének függvényében. Az anyanyelvi beszélők interjúinál a helyes válaszok száma jóval kisebb volt a kérdéseknél, átlagosan 1,68 ponttal maradtak el az igaz–hamis állításoktól (kérdések $M=2,87$; igaz/hamis áll. $M=4,55$). Ezzel szemben a nem anyanyelvi interjúknál kisebb volt az eltérés a két feladattípusnál, csupán 0,80 pont (kérdések $M=4,62$; igaz/hamis áll. $M=5,42$) (3. táblázat).

		Szövegértés	Szövegértés – igaz–hamis áll.	Szövegértés – kérdések
nem anyanyelvi beszélő (NAB)	Átlag (M)	10,04	5,42	4,62
	Elemsszám (N)	84	84	84
	Szórás (SD)	3,198	2,406	2,122
anyanyelvi beszélő (AB)	Átlag (M)	7,42	4,55	2,87
	Elemsszám (N)	84	84	84
	Szórás (SD)	3,086	1,872	2,301

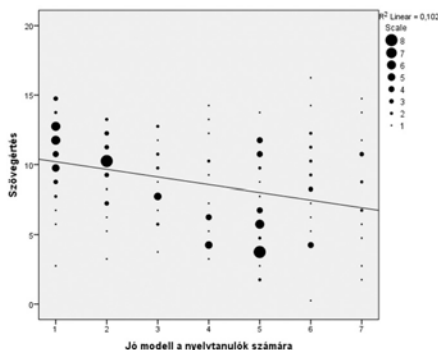
3. táblázat. Anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélők értékelése a három attitűd skálán

Az attitűdök és a valós szövegértés közötti kapcsolatot Pearson-féle korrelációval mértem. A szövegértés csupán az érzékelt nyelvhelyességgel ($r=-0,285$; $p<0,01$; $N=167$) mutatott statisztikailag szignifikáns kapcsolatot, a társas megítélés és a státusz skáláival nem. Megvizsgálva az egyes hangmintákhoz kötődő eredményeket, jól látható az eltérés a valós szövegértés és a beszélőkhöz kötődő vélekedések között (1. ábra).



1. ábra. A valós szövegértés és az érzékelt nyelvhelyesség kapcsolata

A legerősebb kapcsolat a nyelvhasználati mintaszerűségnél fedezhető fel, ahol enyhe negatív korreláció mérhető $r=-0,319$ ($p<0,01$; $N=166$) (1. ábra). Azon túl, hogy a nyelvhasználati mintaszerűség enyhe negatív korrelációt mutat a valós szövegértéssel, más tényezőkkel is összefüggésben van. A jó minta a nyelvtanulók számára közepes pozitív korrelációt mutat a társas megítélés skálájáról a magabiztossággal ($r=0,464$, $p<0,01$; $N=163$), az intelligenciával ($r=0,398$, $p<0,01$; $N=166$), a státusz skálájáról a tanultsággal ($r=0,440$, $p<0,01$; $N=166$), a kifinomultsággal ($r=0,405$, $p<0,01$; $N=161$), illetve az érzékelt nyelvhelyesség összes elemével is: az érthetőséggel ($r=0,466$, $p<0,01$; $N=160$), helyességgel ($r=0,544$, $p<0,01$; $N=166$), logikussággal ($r=0,517$, $p<0,01$; $N=165$) és a természetességgel ($r=0,598$, $p<0,01$; $N=166$) (l. 2. ábra).



2. ábra. A valós szövegértés és az elfogadott modell kapcsolata

Ezen felül egyéb statisztikailag szignifikáns gyenge kapcsolatok is mérhetőek a valós szövegértéssel a következő esetekben: érthető $r=-0,181$, ($p<0,02$; $N=161$), helyes $r=-0,274$, ($p<0,01$; $N=167$), természetes $r=-0,184$, ($p<0,02$; $N=167$).

6. Következtetések

Az eredmények alapján a vizsgált anyanyelvi beszélőkhöz kötődő pozitív attitűdökhöz alacsonyabb fokú valós szövegértés társul. Bár az adatközlők kedvezően értékelték az anyanyelvi beszélőket, ezen változatok érthetősége alacsonyabb mértékű, tehát megállapíthatjuk, hogy a hallgatói attitűdök nem jó előrejelzői a valós érthetőségnek. A kommunikatív célokkal kapcsolatosan elmondhatjuk, hogy a nem anyanyelvi beszélők hatékonyabban át tudták adni a közlendő információt. Amennyiben a kommunikatív feladatok megoldását tekintjük a nyelvtanulás és a nyelvhasználat elsőrendű céljának, a nem anyanyelvi beszélők felé irányuló negatív attitűdöket indokolatlannak tarthatjuk. Az adott nyelvtanulói csoport igényeitől függően hangsúlyt kell fektetni az autentikus kommunikatív helyzetekre való felkészülésre és felkészítésre. Mivel a nem anyanyelvi beszélők száma többszörösen meghaladja az anyanyelvi beszélők számát, a nyelvtanulók nagyobb eséllyel fogják az angolt közvetítőnyelvként használni más nem anyanyelvi beszélőkkel. A helyzet fokozottan érvényes a nyelvtanulókra a nyelvileg és kulturálisan sokszínű Európai Unión belül (Modiano 2006). Napjainkra megkerülhetetlenné vált a kérdés, miszerint a sikeres kommunikáció vagy az anyanyelvi beszélők minél pontosabb imitálása az ésszerűbb cél a nyelvtanulók túlnyomó része számára, és egyre inkább előtérbe kerülnek a beszélők szükségletei, identitása és a hatékony kommunikációt előtérbe helyező megközelítés.

Hivatkozások

- Backbone Pedagogic Corpora for Content & Language Integrated Learning. 2010. <http://projects.ael.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/> (2014.02.15.)
- BERNS, Margie. 2006. World Englishes and Communicative Competence. In: Braj B. Kachru – Yamuna Kachru – Cecil L. Nelson (szerk.): *The Handbook of World Englishes*. Blackwell Publishing, Oxford. 718–730
- CELCE-MURCIA, Marianne. 2007. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: Eva Alcón Soler – Maria Pilar Safont Jordà (eds.): *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer, Dordrecht. 41–57.
- DETERDING, David – Andy KIRKPATRICK. 2006. Emerging South-East Asian Englishes and intelligibility. *World Englishes* 25/3–4: 391–409.
- DERWING, Tracey M. – MUNRO, Murray J. – GRACE Wiebe 1998. Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction. *Language Learning* 48/3: 393–410.
- DERWING, Tracey M. – MURRAY J. Munro 2008. Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching* 42/4: 476–490.
- DORÓ Katalin – HABÓK Anita 2013. Language Learning Strategies in Elementary School: The Effect of Age and Gender in an EFL Context. *Journal of Linguistics and Language Teaching*. 4/2: 24–37.
- JENKINS, Jennifer. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press, Oxford.
- JENKINS, Jennifer. 2004. Research in Teaching Pronunciation and Intonation. *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 109–125.
- KUO, I-chun Vicky. 2006. Addressing the issue of teaching English as a lingua franca. *ELT Journal* 60/3: 213–221.
- LAMBERT, Wallace E. – Richard HODGSON – Robert C. GARDNER – Samuel FILLERBAUM. 1960. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60/1: 44–51.
- LIPPI-GREEN, Rosina. 1997. *English with an Accent*. Routledge, London.

- MODIANO, Marko. 2006. Euro-Englishes. In: Braj B. Kachru – Yamuna Kachru – Cecil L. Nelson (eds.): *The Handbook of World Englishes*. Blackwell Publishing, Oxford. 223–239.
- MORLEY, Joan. 1991. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly* 25/3: 481–520.
- RAJADURAI, Joanne. 2007. Intelligibility studies: a consideration of empirical and ideological issues. *World Englishes* 26/1: 87–98.
- SEWELL, Andrew. 2010. Research methods and intelligibility studies. *World Englishes* 29/2: 257–269.
- SMITH, Larry. E. – NELSON, Cecil. L. 1985. International intelligibility of English: directions and resources. *World Englishes* 4/3: 333–342.
- BRUCE L. SMITH, LARRY E. – NELSON, Cecil. L. 2006. World Englishes and issues of intelligibility In: Braj B. Kachru – Yamuna Kachru – Cecil L. Nelson (eds.): *The Handbook of World Englishes*. Blackwell Publishing, Oxford. 428–445.
- TIMMIS, Ivor 2002. Native-speaker norms and International English: a classroom view. *ELT Journal* 56/3: 240–249.
-

SUMMARY

Intelligibility of Non-native English: Norms, Attitudes and Listening Comprehension

Keywords: English, non-native speaker, comprehension, intelligibility, attitude

The use of English as an international language challenges traditional views on effective communication, communicative competence and native-speaker norms. Resulting from the wide-range use of English in international contexts by non-native speakers, learners are exposed to an increasing number of non-native accents. Although accentedness is a salient feature, which is frequently associated with communicative difficulties, it does not necessarily reduce intelligibility. The present study aims to examine the relationship between attitudes connected to non-native accents, perceived comprehensibility and their relationship to actual comprehensibility. The results reveal that native speakers are evaluated more positively both in terms of personal attributes and perceived comprehensibility. In addition, a negative correlation exists between perceived comprehensibility and actual comprehension. Although listeners evaluated non-native speakers less positively than native speakers, they were able to understand them better. In line with recent studies, these results question native speaker norms and the commonly held belief that accent inevitably causes communication problems, and emphasizes the need for foregrounding intelligibility.

Sárosdy Judit

Károli Gáspár Református Egyetem

sarosdy.eni@t-online.hu

Kultúra közvetítése közmondásokon keresztül

Kulcsszó: közmondás, kultúra, fordítás, földrajz, életvitel

A következő tanulmány megvizsgálja, hogy a közmondások tanításával hogyan bővíthetjük tanítványaink kulturális ismereteit. Ehhez először idézném Sirisaka közmondásról írt meghatározását, majd azt, hogy ez hogyan köthető a kommunikatív nyelvtanításhoz, amelyben a kultúra rendkívül jelentős szerepet játszik.

A közmondás meghatározása: „A közmondás rövid és velős, könnyen érthető mondás, mely közönségesen a mindennapi élet valamely tapasztalati vagy gyakorlati szabályát, erkölcsi elveket, vagy bölcselmi szabályokat tartalmaz, mely a nép ajkáról szállván el, az irodalomban is megtartja népies formáját. Más szóval: a közmondások oly szólásmódok, melyek a józan ész alapigazságait, az apák tapasztalatait a népnél örökölt formában, velős szavakban adják át az utókor fiainak s így szájról szájra élnek és közkeletnek örvendenek. Tehát a közmondás valamely általános tapasztalaton alapuló igazságnak rövid alakban való kifejezése és mintegy leszűrődése azon ósrégi tapasztalatoknak, melyek évszázadokon keresztül a gyakorlati életben megdönthetetlen igazságnak bizonyultak be” (Sirisaka 1966).

1. A kommunikatív nyelvtanítás, melynek célja a nyelvtanulók kommunikatív kompetenciájának fejlesztése, a következőképpen jellemezhetjük:

- tartalomközpontú, ami azt jelenti, hogy a nyelvet eszközként és nem célként értelmezi,
- személyiségfejlesztő, azaz a nyelvtanulás közben a tanuló nemcsak globális ismereteket szerez a világról (pl. történelemről, környezetvédelemről, stb.), hanem személyisége is gazdagodik számos tanulási stratégiával, kognitív és szociális készség elsajátításával,
- tapasztalati, vagyis olyan eredeti szövegeket tanít a tanár, melyek hasznosíthatók a mindennapi kommunikációban; pl. meghívó, tájékoztató, használati utasítás, stb.
- interkulturális, tehát kultúráközvetítő.

A kommunikatív kompetenciához ugyanis a Canale–Swain-model (1980) szerint a grammatikai, szövegalkotói, stratégiai elemen túl szociolingvisztikai kompetencia is tartozik, melynek szerves része a kultúra.

2. A kultúra fogalmát többen a szellemi javakkal, a műveltséggel azonosítják. Az oktatás során két különböző alapértelmezés érvényesül: az úgynevezett kisbetűs kultúra, ami az adott nép szokásvilágát, magatartását jelenti, és a nagybetűs kultúra, amin művészetet, irodalmat, építészetet stb. értünk. A kultúrának létezik olyan területe is, amely mindkét értelmezésben benne van. Különböző elméleteket, hitet, értékrendet, intézményrendszert értünk rajta.

A kultúra főbb tartományait három részre oszthatjuk. A kognitív tartomány, amely különböző információt, ismeretet nyújt a nyelvtanulónak, más népek kultúrájáról. A gyakorlati (pragmatikus) tartomány a nemzetközi kommunikáció elsajátításához szükséges ismereteket tartalmazza. A magatartási tartomány kialakítja a nyelvtanulóban a toleranciát, más kultúrák megértését, elfogadását, segíti abban, hogy megszabaduljon a sztereotípiáktól.

A jelen tanulmány azt vizsgálja, hogy a szólások, közmondások elsajátításával hogyan fejlődik a nyelvtanulók szociolingvisztikai kompetenciája, hogyan tesznek szert globális ismeretekre a kultúra, földrajz, történelem területén. Például amikor a következő közmondást tanítjuk: *Carry coals to Newcastle*, amely angolul utal a fölösleges adományozásra, utalnunk kell az angol iparvidékre, az úgy nevezett *black country*-ra, amelyről számos angol regény is szól, pl. D. H. Lawrence *Sons and lovers* című műve. Míg a *Dunába vizet hord* mondat Magyarország legnagyobb folyójára, a Dunára utal. Itt a tanulók földrajzi ismereteit gazdagíthatjuk. Ennek perzsa megfelelője is ismert: *Köménymagot visz Kermánba*. Ismertetnünk kell azt a tényt, hogy ez a vidék híres a köménymag termesztéséről. A történelmet is beintegrálhatjuk a nyelvtanításba a közmondások megismertetésén keresztül. A magyar közmondásokban a török hódoltság hagyott komoly nyomot, amelyre a későbbiekben részletesebben kitérek. Amikor ezekkel foglalkozunk, feleleveníthetjük a történelem tantárgy keretén belül elsajátított ismereteket. Mindezt az irodalommal is össze lehet kötni, pl. Gárdonyi Géza *Egri csillagok* című regényével. Így tehetjük a nyelvtanulást interdiszciplinárisá.

3. A tanulmányban azt vizsgálom, hogy milyen társadalmi–kulturális tényezők befolyásolják a közmondások és szólások által kifejezett bölcsességeket, és ezek hogyan változnak attól függően, hogy milyen földrajzi környezetben, vallási háttérrel születtek. Ebből következik, hogy ezen szólások és közmondások értelmezése és fordítása komoly kihívást jelent a különböző kulturális háttérből érkező nyelvtanulónak.

3.1. Az angol közmondások eredete. Wolfgang Mieder 2004-ben a *Proverbs* című könyvében a következő eredet szerinti csoportokat jelölte meg, amelyekből a magyar, illetve perzsa vagy görög megfeleltetések származnak.

- (a) Népi eredetű bölcsesség: *The end justifies the means. A cél szentesíti az eszközt. – Don't look a gift horse in the mouth. Ajándék lónak ne nézd a fogát. – Lost time is never found again. Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra.* Ezek a közmondások mind Európában, mind a Közel-Keleten ismertek.
- (b) Szanszkrit, perzsa, balti és indo-európai népek közmondásai szintén megtalálhatók a magyar illetve az angol nyelvben, tehát nemzetközinek mondhatóak. Ebből az következik, hogy a különböző népek ugyanazokat a bölcsességeket állapítják meg élettapasztalatuk alapján: *The fowls of the air are fed, so are people* (angol) – *Isten adott fogakat, ad majd kenyeret* (perzsa) – *Ha az Isten nyulat adott, bokrot is ad hozzá* (magyar).
- (c) Görög–római eredetű közmondások: *Barking dogs never bite. Amelyik kutya ugat, az nem harap.*
- (d) Bibliai eredetű közmondások: *He that will not work, shall not eat. Aki nem dolgozik, ne is egyék* (Thessz. 3:10). A bibliai eredetű szólások és közmondások azonban tükrözhetik a nyelvközösségek kulturális és világnézeti különbségeit, mint például a

következő szókapcsolatokban. A Károli fordításában kiadott bibliában *Isten báránya* szerepel, az angol Bibliában is *Lamb of God* van. Az eszkimó biblia viszont *Seal of God*-ról ír. Ez mutatja, hogy az eszkimó kultúrában a foka fontosabb, mint a bárány.

(e) Középkori latin eredetű közmondások: *Nem mind arany, ami fénylik. All that glitters is not gold.*

(f) Amerikai eredetű közmondások: *Könnyű Katát táncba vinni. It takes two to Tango.*

A történelem is mély nyomot hagyott a közmondásokban. A magyar közmondásokban a törökök kiemelten szerepelnek úgy, mint úzok (a közmondások legrégebbi rétegében), tatárok, megszálló katonák (gindik), agák (eunuchok). Ez a közel négyszáz éves török jelenlét eredménye: *Mindaz, amit a törököktől szolgálataidért kapsz, verés; Inkább a törökök zsarnoksága, mint a beduinok igazsága; Kávéra a bismilláh* ('Allah nevében') *az aga zsebéből jön* ('csak a szokásos áldást mondja, de nem fizet'); *Mint a dagadt aga* ('eunuch'); *Nincs benne semmi, csak a bajsa* ('azt hiszi, fontossága a bajuszban van'); *Olyan, mint a hivatalát vesztett török, azt imádja, aki alkalmazza; Ha nem ismerném az anyádat és az apádat, azt mondanám, hogy a törökök neveltek; Senki sem mondja: gindi* ('török katona') *fedd el a szakállad* ('ki mer tanácsot adni neki'); *A török koldus éhez, de azt mondja, nincs szüksége semmire.*

A fenti nyolc közmondásból mindössze egyetlen egy, az utolsó jellemzi pozitívan a törököket. Igaz, ez is csak a koldussal kapcsolatban.

3.2. A közmondások életvitelhez köthető háttere. Érdemes kutatni ezen különbségek kulturális hátterét. Például az angolok *Life is not all beer and skittles* ('Az élet nem csupa sör és teke') közmondása magyarul így hangzik: *Az élet nem fenékig tejfel.* Érdekes rávilágítani arra, hogy az angoloknál miért a sör jelenti a jólétet, a magyar nyelvben pedig a tejföl.

A szólások és a közmondások között formális és informális kifejezések is egyaránt előfordulnak. Az utóbbira példa a *kick the bucket* ('fölrúgja a vödör'). A magyar nyelv pedig ezt a kifejezést a következőképpen használja: *feldobja a talpát; beadja a kulcsot; elpatkol.* Ez a közmondás az informális stílushoz tartozik, míg a formális stílusra pedig jó példa a *harm watch harm catch* közmondás (kb. 'Aki bajt keres, meg is találja'). Ez magyarul így hangzik: *Aki másnak vermet ás, maga esik bele.*

A közös bölcsességek tartalma azonos, de a kifejezésmódot meghatározza a földrajzi és a kulturális környezet. A szénbányászatról ismert Newcastle-t említik a *Carry coals to Newcastle* szólásban, míg a *Dunába vizet hord* mondat Magyarország legnagyobb folyójára, a Dunára utal. Ennek perzsa megfelelője: *Köménymagot visz Kermánba*, mint már említettem. Ebből a típusból jó pár egyéb közmondást is ismerünk. Pl. *Datolyát visz Bászrába, Gyöngyöt visz Ománba, Acélt visz Indiába.* Mind egy kaptafára készült, a feleslegességre utal, hiszen az adott vidékek éppen az oda szállítandó dolgokban bővelkednek. *A sok víz lefolyik a Dunán* szólás is utal a Dunára. Ennek angol megfelelője *A lot of water will flow under the bridges*, amely nem említ konkrét folyót.

Bizonyos emberi magatartásformák (pl. kétkulacsosság, hallgatagság) jelennek meg a következő közmondásokban. Érdekes megfigyelni, hogy az angol kultúrában a vadászat nagyon jelentős szerepet játszik, míg a perzsa nép életében az ima meghatározó.

A kétkulacsosságra, kétszínűsége utalnak a következő angol szólások: *Play in both ways; Run with the hare and hunt with the hounds*. Itt a vadászat jelenik meg, ami az európai kultúra részét képezi. A perzsa közmondás így hangzik: *Mu'avija ételét eszi, és Alihoz imádkozik*. Ali és gyilkosa, a szunnita Mu'avija említése egy közmondáson belül utal a kétszínűsége.

A hallgatás pozitívumára is sok közmondás utal. Természetesen földrajzi régiók szerint különbözőképpen. Érdekes, hogy a finn *hallgatag*. Az angolok szerint: *Silence is golden; It is better to say nothing than to say the wrong thing*. A magyarok ezt mondják: *Ne szólj szám, nem fáj fejem*. A különbség abban rejlik, hogy az északi Finnországban nagy távolságra laknak egymástól az emberek távoli tanyákon, és talán ezért vált a finn a hallgatás jelképévé. Az angol nyelvterületen az arany jelképezi az értéket. A magyaroknál azt megverik, aki az igazat megmondja. Ezért jobb, ha hallgat valaki.

Jelentős az állatmesék hatása mind a perzsa, mind a magyar, mind az angol közmondásokra. Pl. *hűséges kutya – dog-like devotion; ravasz róka – sly fox; szelíd, mint a bárány – as gentle as a lamb*. Az állatmesékben szerepel a ravasz róka, a szelíd bárány és a hűséges kutya.

Az angol–magyar közmondások összevetése az eltérő étkezési kultúra alapján. Az angolok a tenger közelsége miatt sok közmondást alkottak halételekkel: pl. *Fish begins to stink at the head – Fejétől bűzlik a hal. – ol and like a fish. – I have other fish to fry*. A magyarok konyhájában a sertéshús játszik fontos szerepet, ezért találunk sok közmondást, amiben kolbász szerepel (Ember–Ember 2004). Pl. *Nincs kolbászból fonva a kerítés; Több nap, mint kolbász; Késő a kolbászt akkor kímélni, mikor már elfogyott* (O. Nagy 1966). Az angol kultúrában a *pudding* az édesség a *sweet course* jelképe, noha más jelentését is ismerjük (pl. a *black pudding* 'véres hurkaszerű étel'). Az angolok meglehetősen édesszájúaknak tűnnek, amikor a következő közmondásokat használj: pl. *Not worth a pudding; He comes in pudding time*. A magyarok étkezési kultúrájában a kenyér játszik fontos szerepet: *Úgy kell, mint egy falat kenyér; Tudja, hol szokták megszegni a kenyeret; Puha kenyér, meleg ágy* (O. Nagy 1966). A kenyér az alapvető élelmiszert jelenti. Nem véletlen, hogy a kenyér szerepel a *Miatyánk* imában, illetve az, hogy a család fenntartóját kenyérkeresőnek nevezik.

Angol–magyar közmondások közti eltérések, melyek az eltérő földrajzi fekvésből adódnak. Számos angol közmondásban találkozunk a tengerrel, amin hajóval utaznak, míg a magyar közmondások a földet helyezik a központba, és lóval közlekednek: *The sea complains it wants water; The sea has fish for every man; To empty the sea with a spoon; When my ship comes home as a broken ship has come ol and. – Eg a föld a talpa alatt; Hogy nem süllyed el alatta a föld?; Olyan ostoba, mint a föld; A lónak négy lába van, mégis megbotlik; Ha ló nincs, számár is jó; Közös lónak túros a háta* (O. Nagy 1966).

Angol–magyar közmondások közti eltérések, melyek magyarázata az eltérő éghajlat. A brit éghajlat csapadékos, mivel tenger övezi. A magyar éghajlat változékony, szeles: *Rain before seven; fine before eleven; Rain, rain go to Spain, fair weather, come again* (l. Gall 2004: 24) – *Csípős, mint az őszi szél; Mi szél hozott erre?; Ismeri a szelek járását; Aki szelet vet, vihart arat*.

A közmondások eredetének ismertetése után a kutatás, az angol–magyar közmondások összevetése, ráirányítja az olvasók figyelmét a közös emberi gondolkodásra, melyből számos

közös tartalmú közmondás keletkezett. A fenti példákból láthatjuk, hogy mennyire szoros a kapcsolat a közmondások és a népek kultúrája, történelme és földrajza között. Ezért a közmondások kiválóan alkalmasak arra, hogy a nyelvtanulók megismerkedhessenek a célnyelvi kultúrákkal, valamint jobban megismerjék saját népük szokásait.

Hivatkozások

- CANALE, Michael – SWAIN, Merrill 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- EMBER, Melvin – EMBER, Carol R. (eds.) 2004. *Countries and their Culture* Volume2 Routledge, London.
- GALL, L. Timothy (ed.) 2004. *Worldmark Encyclopedia of the Nations*. Eleventh edition. The Gale Group Inc. n.p.
- MIEDER, W. 2004. *Proverbs. A handbook*. Greenwood Press.
- O. NAGY Gábor 1966. *A magyar szólások és közmondások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- SIRISAKA Andor 1966. Előszó. In: O. Nagy Gábor: *A magyar szólások és közmondások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
-

SUMMARY

Culture through Proverbs

Keywords: proverb, culture, translation, geography, lifestyle

Proverbs play an important role in raising students' cultural awareness while they are learning a foreign language. Culture is very important in Communicative Language Teaching as it is content based, intercultural, learner centred, experiential. The term intercultural means both the 'culture' of the source country and that of the target country of language teaching. The first part of the study deals with the origins of proverbs and it is concluded that most proverbs originate from folklore, the Bible, Latin and Greek cultures. The second part focuses on the sociocultural differences between the Hungarian and English proverbs. Due to sociocultural factors like diverse eating habits and lifestyles, distinct geographical locations and different climatic conditions people express the same truth or wisdom but in different ways e.g. 'Carry coal to Newcastle' 'Dunába vizet hord'. Proverbs about love, money or religion, on the other hand, are present in both languages (Hungarian and English), and they do not differ. Perhaps the reason is, that human beings share the same feelings and experiences.

Magyari Sára

Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad

saramagyary@yahoo.com

Kultúratanítás a magyar mint idegen nyelv oktatásában

Kulcsszavak: kultúra, idegen nyelv, regionális nyelv, román, magyar

1. Bevezető

A kompetenciaalapú idegennyelv-tanuláshoz ma már hozzárendeljük az interkulturális kompetencia fogalmát is. A nyelvtanítás fontos feladata, hogy „minél több helyzetben és minél könnyebben szót értsünk más nyelvet beszélőkkel” (Holló 2008: 9). A megértés nem csak grammatikai, lexikai tudás függvénye; sokszor a kulturális különbségek is nehezítik a kommunikációt. Ezeket a különbségeket a nyelvtanárnak fel kell ismernie, tudatosítania kell, majd áthidaló megoldásokat alkalmaznia.

Az interkulturális kommunikatív kompetencia kialakítása és fejlesztése nem könnyű feladat, de nem is lehetetlen. Saját gyakorlatomban fontos szerepet szánok az attitűdváltoztatásnak is. Gyakran visszahalljuk magyar–román viszonylatban a nyelv(ek)re, közösség(ek)re vonatkoztatott sztereotípiákat. Véleményem szerint a nyelvtanár feladata ezeknek az előítéleteknek a fokozatos leépítése is, illetve a tanárnak tudnia kell, mi érinti kényesen hol az egyik, hol a másik beszélőközösséget. Dolgozatomban ennek lehetőségeit és eljárásait fogom bemutatni konkrét tanítási helyzetre vonatkoztatva.

A magyar mint idegen nyelv (MID) oktatásának sajátos helyzeteivel és problémáival találkozunk Romániában. Jelen dolgozatban a MID-tanítást nem oktatási helyzetre, hanem elsősorban módszerre, külső szempontú nyelvszemléletre, leírási módra, illetve nyelvoktatási terminusra értem, ebben a jelentésben tehát a magyar nyelvet idegen nyelvként tanítjuk mindazon helyzetekben, amikor a tanuló nem beszél anyanyelvi szinten a magyart, legyen ez fakultatív rendszerű magyartanítás a közoktatásban (vö. Magyari 2005: 459–466), egyesületeknél és/vagy egyházaknál működő nyelvtanfolyam, nyelvi felzárkóztató program, illetve a felsőoktatásban megjelenő hungarológiai (Bukaresti Tudományegyetem) vagy regionális, fakultatív nyelvként (Temesvári Nyugati Egyetem, Babeş-Bolyai Tudományegyetem) oktatása a magyarnak.

Szépe György (1991: 161) tipológiája, valamint Nádor Orsolya (2003) meghatározása alapján a magyar mint idegen nyelv az anyanyelvvél szemben a mindennapokban nem váltakozó nyelv, „amely lehet a tudományos kutatás vagy az oktatás eszköznyelve, ugyanakkor az integrálódást elősegítő tényező is” (Nádor 2003: 16), azaz eszközjellegű azok számára, akik vagy magyar származásúak, de már nem beszélik a nyelvet, vagy valamilyen egyéb kapcsolódás (házasság, munkahely stb.) köti őket a magyar nyelvhez. Esetenként fedik egymást a magyar mint környezetnyelv fogalmával, mely fogalom alapján mást jelent (a kölcsönös kétnyelvűség jegyében az anyanyelvhez áll közelebb szociolingvisztikai szempontból, l. a

vajdasági kétnyelvű oktatást), de módszertana és a készségfejlesztés szempontjából nagyrészt ugyanolyan strukturáltsága van.

Ebben a dolgozatban nem kívánok foglalkozni a fentiekben megnevezett oktatási helyzetek mindegyikével¹, csak a Temesvári Nyugati Egyetem² által 2010-ben indított program keretén belül zajló nyelv- és főleg kultúratanítási gyakorlattal. Ennek a programnak a keretén belül a temesvári tanintézmény kulturális tanulmányok szakra járó hallgatói regionális nyelvként és kultúráként tanulják a cigányt, magyart, németet és szerbet. Kötelező módon választhatnak a négy tárgyból kettőt, és azt két éven keresztül kell tanulniuk heti egyórás rendszerben: az első három félévben nyelvórák zajlanak, majd a negyedik szemeszterben kultúra- és történelemtanítás.

2. Fogalomértelmezés

Jelen dolgozatban a fent említett tanítási programra kívánok reflektálni, arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen eljárásokat, lehetőségeket és módszereket alkalmazhatunk, amikor román anyanyelvűek számára tanítjuk a magyar nyelvet és kultúrát egyetemi közegben, választható tárgyként. Ehhez elsősorban az szükséges, hogy egy olyan kultúrafogalmat alakítsunk ki, amely túlmutat „az intellektuális és művészi teljesítményekre összpontosító” magas kultúra fogalmán (Szili 2003: 23). Ebben a megközelítésben bármely szokás, társadalmi szerveződés, mentalitásbeli különbség stb. fontossá válik. Továbbá kultúrának tekinthető az a kommunikációs kód, amely értelmezi a világot és az ehhez való viszonyulást (Keszeg és mtsai 2000: 8). Mindezt figyelembe véve úgy szükséges megmutatni ezt a tág értelemben vett magyar kultúrát, hogy közben józanul és tárgyilagosan érzékeljük önmagunkat, miközben bekapcsolódunk a helyi társadalom szellemi életébe; tájékoztatunk, közvetítünk, tudományos, de népszerű formában (Giay–Nádor 1998: 23, 26).

Saját oktatási gyakorlatomban fontos szerepet szánok az attitűdváltoztatásnak is. Gyakran találkozom magyar–román viszonylatban a nyelv(ek)re, közösség(ek)re vonatkoztatott sztereotípiákkal (pl. *a magyar nyelv az egyik legnehezebb nyelv a világon; miért kellene magyar nyelvű feliratok; mit keresnek itt a magyarok* stb.). Véleményem szerint a nyelvtanár feladata az is, hogy ezeket az előítéleteket fokozatosan leépítse, illetve számon kell tartania, mi érinti kényesen hol az egyik, hol a másik beszélőközösséget.

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata gyakran tartalmaz olyan írásokat, amelyek a külföldön tanító magyar vendégtanárok kultúratanítási gyakorlatát mutatják be (pl. Vecsernyés 2009: 146–149; Katus 2006: 185–188). Ezekben többször olvashatunk azokról a témakörökről, amelyek elengedhetetlenül fontosak a kultúratanításban, és az egyik ilyen visszatérő témakör az országismeret. Viszont a mai Magyarország földrajzi, gazdasági, természeti stb. adataira vonatkozó tartalmak mellett a romániai gyakorlatban fontos szerepet kell(ene) szánni a magyar kisebbség kulturális hagyatékának is.

¹ A közoktatásban zajló fakultatív magyartanítás MID-ként való működésének tartalmait minisztériumi rendelet szabályozza (Magyar nyelv és irodalom tanterve román osztályokban tanuló diákok számára, 5097/09.09.2009). Ennek az oktatási formának az egyik célja a nyelv és kultúra megtartása, kimondatlan feltételezése pedig, hogy az ebben az oktatási formában részesülő diákok vegyes identitású családokból származnak. A nyelvtanfolyamok esetét azért hagyom ki, mert ezeken önszántukból jelennek meg a felnőttek, valamint olyan motivációs rendszerrel rendelkeznek, amely eleve nagyobb sikert biztosít a nyelv- és kultúratanulásnak.

² A temesvári Nyugati Egyetem Bölcsész-, Történelem és Teológia Kara 2009-ben indította el a Kulturális tanulmányok szakot dr. Otilia Hedeşan professzorasszony kezdeményezésére.

A különböző országokban lektori feladatokat ellátó magyar vendégelőadók helyzete más, hiszen a legtöbb helyen (pl. a Veliko Tarnovoi Egyetemen, Helsinkiben stb.) nincs a környezetükben olyan számottevő magyar beszélőközösség, amely a trianoni események révén került kisebbségi helyzetbe; így nincsenek olyan jellegű interetnikai konfliktusai sem, amelyek a mindennapiságban is megmutatkoznak (pl. szomszédsági kapcsolatok, vallási és nemzeti ünnepek stb.). Ha megtaláljuk annak a módját, hogy miként lehet bemutatni, igazolni a magyarság kisebbségi helyzetét olyan módon, hogy az ne kérkedő vagy mellveregető magatartást tanúsítson, hiszem, hogy többet nyer mindkét közösség, illetve az előítéletesség is csökkenthető.

3. Tanítási elvek

Amikor összeállítottam a temesvári hallgatóim számára a féléves tematikát, három alapelvre építettem: 1. a kultúratanításban a közvetlen környezet látható magyar jeleiből indulok ki (névtáblák, szobrok, intézmények, épületek stb.). 2. Fontos szerepet szánok a magyar vendéglátóiparnak és főleg a fürdőkultúrának. 3. Nem bizonygatni akarom létjogosultságunkat ezen a vidéken, hanem értékítélet nélkül felmutatni, megmutatni a kultúrát.

1. A környezet látható magyar jelei. Szerencsés helyen élek és tanítok, hiszen Temesvár Románia-szerte a multikulturalitás szimbóluma, többnemzetiségű és többkultúrájú településként ismert. Az első órán közösen megoldunk egy Temesvár-tesztet, ahol olyan kérdések vannak, amelyek a magyarsággal és a többi bánsági nemzetiséggel kapcsolatosak: pl. Melyik a város legrégebbi temploma (a piarista templom 1733-ból)? Melyek a reprezentatív értékű kulturális intézmények (magyar, német és román állami színház, opera)? Kik a világhírű temesiek (Johnny Weismüller, Herta Müller, Lugosi Béla, Bartók Béla³)? A válaszokból kitűnik, hogy nagyon kevesen ismerik Temesvárnak ezen arcát, még azok sem, akik itt születtek. Már az első órákon megismerkednek a hallgatók Temesvár és a Bánság magyar kulturális lenyomatával: a templomok és vallások⁴, az oktatási intézmények, a sajtó, a történelem magyar vonatkozásaival. Szerencsés helyzetben vagyunk, hiszen a temesvári Polgármesteri Hivatal honlapján a város történelmének bemutatásában megjelenik, hogy Temesvár a 14. században a Magyar Királyság fővárosa volt. Ez kiindulópontja a történelmi háttér megalapozásának.

A következő órán azt vizsgáljuk meg, hogy a mai Románia területén hol élnek magyarok, milyen arányban, melyek a kulturális hagyatékaink. Így ismerkednek meg Nagyváraddal és Szent Lászlóval (itt külön téma lehet a lovagkirály-magatartás), Kolozsvárral és Mátyás királlyal, Erdéllyel és a transzilvanizmus fogalmával, illetve Kós Károly hagyatékával, Torockóval, majd a nagybányai festőiskola hagyatékával, Bolyai Jánossal, Asbóth Oszkárral, Erős Zsolttal és Barabási Albert Lászlóval stb.

Ezek az órák arra törekszem, hogy magatartásformákat is bemutassak, ne csak híres személyeket, településeket: ezért tanulunk például Székely Lászlóról (1877–1934),

³ Johnny Weismüller (1904–1984) Temesváron született, sváb származású olimpiai úszóbajnok, a Tarzan alakítója. Herta Müller (1953–) sváb származású irodalmi Nobel-díjas író. Lugosi Béla (eredeti nevén Blaskó Béla Ferenc Dezső, 1882–1956) Drakula, a vámpír alakjának megformálója.

⁴ Döbbenetes, hogy a hallgatók az ortodox és egyes neoprotestáns valláson és templomokon kívül nem ismerik, sokszor észre sem veszik a más vallásúak intézményeit.

Temesvár városi főépítészéről, aki saját költségén építtette meg és a városnak ajándékozta a Neptun közfürdőt, vagy Bőjte atyáról.

2. A magyar vendéglátóipar és a fürdőkultúra. Az óra keretén belül érdemes elidőzni a vendéglátóipar fogalmánál. Itt olyan szemantikai és pragmatikai ismereteket is át kell adnunk, amelyek lehetővé teszik annak megértését, hogy a pincér, a főúr miért vár parancsot (*Parancsoljon!*) a kientől, miért nem tegezzük a pincéreket stb.

Erről a vidékről is gyakran jár át Magyarországra a románság a termálvizek, a vendéglők és a vásárlás kedvéért. Itt nemcsak arról tanulhatunk, hogy melyek azok a romániai fürdőhelyek, amelyek kapcsolódnak a magyarsághoz (l. Buziás-fürdő, Félix-fürdő), hanem arról is, hogy milyen módon illendő viselkedni az ilyen helyeken, illetve a kulturális turizmus szempontjából hogyan lehet(ne) kamatoztatni ezeket a természeti forrásokat; hogyan működik és mire jó a természetes energia felhasználása.

3. Nem bizonygatni kell létjogosultságunkat, hanem megmutatkozni. Nem véletlenül tartom alapelvnek ezt a kijelentést. Igencsak tanárt próbáló feladat olyan környezetben tanítani, ahol a másik kultúrájának, nyelvének, értékrendszerének nem ismerete szüli a legtöbb konfliktust, beleértve mindkét beszélőközösséget. Amikor magyar nyelvet és kultúrát tanítunk, szükséges áttekinteni azt is, hogy ebben a román társadalomban milyen értékek kerülnek előtérbe, milyen közösségi normák mentén szerveződik például az oktatás, a munka, vagy milyen viszony mutatható fel tanár–diák, felnőtt–gyerek, férfi–nő stb. között. Ezeknek a leképezésére használok fel a nyelvi világgép kutatásának eredményeit (vö. Bańczerowski 2008, Magyarai 2010).

A nyelv és gondolkodásmód kapcsolatának vizsgálatára az egyik legmegfelelőbb módszer a nyelvi világgép rekonstrukciós modellje, mert olyan képzeteket tárhatunk fel általa, amelyek segítségével kimutathatók azok a különbségek és hasonlóságok, amelyeken keresztül megragadható, hogy mit emel ki, mit hangsúlyoz az egyik kultúra a másikhoz képest. Feltételezésem szerint egy közösség világgépe, gondolkodásmódja megfogalmazódik nyelvének rendszerében úgy, hogy mindez kikövetkeztethető a kifejezések, kollokációk, közmondások, szólások stb. szintjéből, illetve ezek használati szokásaiból, és kulturális adatokkal alátámasztva kialakítható egy olyan kultúratipológiai szempontrendszer, amely szervezőelvként szolgálhat a közösség gondolkodásmódjának körvonalazásában. Ilyen szempontok lehetnek a munkához, a családhoz, az embertársakhoz, az időhöz, a térhez, a transzcendenshez stb. való viszony kifejezésének módozatai. Ha olyan kulcsszavakat állítunk a vizsgálat középpontjába, amelyek a világgép megalkotásának szempontjait képezik, megállapíthatjuk, hogy a beszélők milyen viszonyban állnak ezekkel, vagyis milyen viszonyulást fejeznek ki az adott nyelvi kategóriák segítségével, és ebből következtethetünk arra, hogy az adott közösség éppen milyen aktuális információhalmazzal rendelkezik a világról, illetve milyen attitűdöket fogalmaz meg ennek egységeivel szemben.

Felvetődik a kérdés, hogy a hallgatóktól milyen ismeretek várhatók el, illetve követelhetők meg a világról; illetve milyen új világról szóló ismereteket szükséges megszerezniük a nyelv- és kultúratanulás során, különös tekintettel arra a beszélőközösségre, amelyben az adott nyelvet beszélik (KER 2002: 122). A világról szóló ismeretek mellett fontos szerep jut az olyan szociokulturális ismereteknek, mint a mindennapi élettel kapcsolatos tudnivalók: ételek és italok, ünnepnapok, munka, lakáskörülmények, nemek közti

viszonyok; értékrendek, attitűdök. Például a naptári ünnepek szoros kapcsolatban állnak az értékrendekkel és az attitűdökkel. Az órákon fontosnak tartom megbeszélni a magyar hivatalos ünnepek jelentését is. Március 15-e jó alkalom arra, hogy megvizsgáljuk ennek a napnak a jelképrendszerét. Fontosnak tartom azt is tudatosítani a hallgatókban, hogy a romániai (bánsági) magyarság számára szerencsés esetben ez a nap nem a románság ellen irányuló tüntetés, hanem a közös emlékezés, az összefogás alkalma. Ebben a kontextusban válik fontossá Petőfi mint nemzeti költő, a népiesség irányzata, a reformkor mint művelődéstörténeti és politikai korszak.

A megmutatkozás elve a kulturális turizmus gyakorlásában válik még fontossá. Ha a kulturális turizmus egy régió kultúrájának bemutatásával foglalkozik, akkor jelen esetben a bánsági és temesvári városi látnivalók történelmi és kulturális objektumait kell számbavennie, valamint az olyan fesztiválokat, településeket, amelyeknek irodalmi vonatkozásuk is van.

4. Módszerek és eljárások

A kommunikatív nyelvtanítás elengedhetetlen eleme a didaktikai játék. A hallgatók esetében gyakran előfordul, hogy az elején nem szívesen játszanak, vagy sokan azt hiszik, hogy ez a tanulás rovására megy. Pedig az eredmények azt mutatják, hogy a játékos tanulás nagyon is hasznos. A mechanikus gyakoroltatás és a frontális munka mellett a játékos módszer megkönnyíti a tanulást, oldottabbá teszi a hangulatot. Játék közben nő a beszédre szánt idő, ha oldottabb a hangulat, csökken a hibázástól való félelem.

Az egyetemi oktatásban is nagyon fontos a dinamikus, hangulatos órákezdés: a ráhangoló játékok. De ismétlés és rendszerezés idején is alkalmazhatóak ugyanúgy, mint a társalgás, szövegalkotás esetében. Továbbá gyakran segít abban is, hogy a lankadó figyelmet ismét felkeltsük. Mellette szól az is, hogy lehetőséget nyújt a spontánabb nyelvi megnyilvánulásokra. Indirekt módon fejleszti a csoportszellem kialakulását, az időkezelést, az önismeretet, a kitartást, a szabályokhoz való igazodást stb. mindamellett, hogy lehetőséget nyújt a négy alapkészség (1. KER szintleírás) fejlesztésére is.

A kultúratanításban hatékonyan alkalmazhatóak a didaktikai játékok mellett a kooperatív tanulási formák és a kritikai gondolkodást fejlesztő tevékenységek.

5. Összegzés

Előadásommal arra szerettem volna felhívni a figyelmet, hogy a romániai MID-tanításban fontos szerepe van a kultúratanításnak, de más eszközökkel és tartalmakkal kell feltölteni ezen órákat, mint a hagyományos értelemben vett vendégoktatói vagy magyar lektori gyakorlat során a külföldi egyetemeken, melynek kereteit az adott oktatóhely igényei határozzák meg. A kisebbségi lét új feladatok elé állítja a magyar kultúratanítást: a tartalmak mellett fontos szerepet kap az attitűdformálás is. Rajtunk is áll, hogy a románságnak milyen lesz a hozzáállása a magyar közösségeinkhez. Fontos cél az is, hogy egy különlegesen értékes magyar kultúrát mutassunk be, hogy emeljünk ki minden olyan eseményt, jelenséget, amely az európai nemzeteknek is értéket teremtett (Farkas 2005: 122).

Hivatkozások

- BAŃCZEROWSKI Janusz 2008. *A világ nyelvi képe*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- FARKAS Mária 2005. A magyar civilizáció oktatása a strasbourg Marc Bloch Egyetemen. *Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 2: 117–122.
- GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (szerk.) 1998. *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- HOLLÓ Dorottya 2008. *Értsünk szót! Kultúra, nyelktanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KATUS Elvira 2006. A magyar nyelv és civilizáció tanulmányozása a Veliko Tarnovo-i egyetemen. *Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1–2: 185–188.
- KER – *Közös Európai Referenciakeret* 2002. Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg. http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- KESZEG Vilmos és mtsai 2000. *Magyar népi kultúra*. Tankönyv. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- MAGYARI Sára 2005. A fakultatív magyar nyelvoktatás – anyanyelven való tanulás. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2004–2005*. Marineasa Kiadó, Temesvár. 459–466.
- MAGYARI Sára 2010. Az élet–halál nyelvi képe a magyar és román nyelvben. In: Bányai Éva (szerk.): *Kultúrák határán II*. RHT Kiadó, Bukarest–Sepsiszentgyörgy. 129–138.
- NÁDOR Orsolya 2003. Magyar nyelv – magyar mint idegen nyelv – Európai Unió. In: Ujváry Gábor (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében*. Argumentum Kiadó, Budapest. 15–22.
- SZÉPE György 1991. A magyar mint idegen nyelv néhány diszciplináris kérdése. In: Giay Béla – Ruszinyák Márta (szerk.): *Magyar nyelv külföldieknek*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. 156–178.
- SZILI Katalin 2003. Magyarul beszélvén. In: Ujváry Gábor (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében*. Argumentum Kiadó, Budapest. 23–34.
- VECSENYÉS Ildikó 2009. Helsinki egyetemi hallgatók gondolatai a magyar nyelvről. *Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*. Balassi Intézet, Budapest. 146–149.

SUMMARY

Including Culture in Teaching Hungarian as a Second Language

Keywords: culture, foreign language, regional language, Romanian, Hungarian

Today foreign language learning includes intercultural competences, as well. One of the important objectives of teaching a language is to be able to communicate as easily as possible with other language speakers in as many situations as possible (Holló 2008: 9). Understanding is not only a fact of grammatical or lexical knowledge; in many cases the cultural differences are the obstacles of communication. These differences have to be identified and solved by the language teacher by finding and applying the solutions for them. Developing the intercultural communication competence is not an easy task, but it's not impossible. In my own practice, I give an important role to attitude-changing. In many situations, we hear the stereotypes regarding languages and communities of Hungarians and Romanians. In my opinion, the language teacher has to destroy these stereotypes and to know what the delicate issues are for one or the other community. In my paper I present the possibilities and methods in real teaching situations.

Fazakas Emese

Babes–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár
BTK, Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék
fazakasemese@gmail.com

A magyar kultúra közvetítésének módjai a magyar mint idegen nyelv tanítása során

Kulcsszavak: kultúra, kultúraközvetítés, országismeret, civilizáció, pragmatika

1. Bevezető gondolatok

A tudományok és oktatás komplex kapcsolatrendszer alkotnak. Az idegen nyelvek tanításában tapasztalható paradigmaváltások, amelyek részben a nyelvtudomány paradigmaváltásaival függnek össze, meghatározták a magyar mint idegen nyelv tanítását is. Valódi változást nem tantervi szinten, hanem a tankönyvek, segédkönyvek szintjén látjuk, ahol nemcsak a kommunikatív nyelvpedagógia elvei érvényesülnek, hanem mindinkább hangsúlyt fektetnek nem a leíró jellegű, hanem a funkcionális, kognitív grammatikának az oktatási folyamatba való beépítésére, a pragmatikai szempontok megjelenésére és az interkulturális kommunikáció előtérbe helyezésére. Természetesen a korábban is az idegen nyelv oktatásában megjelenő témák (pl. kezdő szinten a bemutatkozás, utazás, szórakozás, országismeret stb.) ugyanúgy fontosak maradtak, de ezeknek a témáknak a bemutatása nem rendelődik alá a grammatikatanítás elvének, hanem a (beszédben és írásban történő) kommunikációra való felkészítés, annak megtanítása van a középpontban anélkül, hogy a grammatikai elemeket háttérbe szorítanák. Ugyanis a cél a hatékony kommunikáció begyakoroltatása, megtanítása, az ehhez való készségek kialakítása. Tulajdonképpen – mint annyi mindenben – a hasznosság elve vált fontossá.

A nyelvkönyvek bizonyos fokú elavulása természetes folyamat eredménye, és ez elsősorban a szókincsre, a stílusra vonatkozik. Változik a szókincs, különösen napjainkban elég rohamosan, a megváltozott és folyton változó gazdasági, politikai, társadalmi helyzettel új beszédtemák, témakörök kerülnek a figyelem középpontjába. Bizonyos leíró szövegek, párbeszéddek elveszítik aktualitásukat, egyre kevésbé tudják motiválni a tanulókat, sőt, demotiváló hatással is lehetnek, hiszen nem egy olyan realitásról szólnak, amely számukra természetes, illetve ezeknek gyakorlati hasznuk sincs.

Ezzel egyidőben a kultúra fogalma is megváltozott, kitágult, és az úgynevezett országismerethez tartozó témák pedig egyre jobban háttérbe szorúlnak részben azért, mert a pragmatikai szempontok kerültek előtérbe, részben pedig azért, mert az óraszám nem engedi meg az ezekről való beszélgetést, ismeretátadást.

Tanulmányomban először bemutatom azokat a kompetenciákat és követelményeket, amelyek általában az idegen nyelvek elsajátítása során fontosak, majd kitérek a kultúra fogalmára, az országismereti és a pragmatikai tudás szükségességére, illetve arra is, hogyan lehet óraszám hiányában nemcsak pragmatikai tudást átadni, hanem országismereti témákat is belopni az oktatásba.

2. A magyar mint idegen nyelv kompetenciái és követelményei

A magyar mint idegen nyelv specifikus kompetenciái és követelményei megegyeznek az idegen nyelvek kompetenciáival és követelményeivel. Az idegen nyelven folytatott kommunikáció a koncepciók, a gondolatok, érzések, tények és vélemények megértésének, kifejezésének és értelmezésének szóban és írásban történő képességén alapul (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség) a társadalmi és kulturális tevékenységek megfelelő keretein belül – az oktatásban és a képzésben, a munkában, a családi életben és szabadidős tevékenységek során – az egyén kíváncsainak és szükségleteinek megfelelően. Ez továbbá olyan készségeket igényel, mint például a közvetítés és az interkulturális megértés. Fontos a társadalmi hagyományoknak, valamint a nyelvek kulturális vonzatának és változatosságának ismerete.

Sas Katalin, Bisztricsányi Gizella és dr. Kovács Gáborné (mkai.mezobereny.hu/tamop/innovacio_angol.pdf 7–10) egy táblázatban mutatja be a különböző kompetenciák összefoglalását, illetve azt, hogy a különböző kompetenciák fejlesztése hogyan valósul meg a nyelvórákon. A nyelvórákon, nyelvtanítás folyamatában fejlesztendő kulcskompetenciák közé sorolják a kulturális tudatosságot és kifejezőképességet. Ehhez a következő kompetenciaterületeket társítják: (a) kulturális nyitottság, tolerancia (az idegen nyelvet beszélő népek kultúrájának a megismerése, elfogadása, továbbá kulturális értékeinek a tisztelete); (b) művészi élmény a nyelvórán (idegen nyelvű művészi alkotások megismerése (pl. mesék, versek, elbeszélések elolvasása, színdarabok, filmek megtekintése, dalok, operarészletek meghallgatása stb.), az olvasott, látott vagy hallott műalkotásokkal kapcsolatos érzések és gondolatok megosztása másokkal szóban vagy írásban).

Az általános kompetenciákon belül a specifikus „fő nyelvi fejlesztési célja, hogy javítsa a tanulók azon általános és kommunikatív nyelvi kompetenciáit, amelyek a célnyelven történő kreatív kommunikációt lehetővé teszik, és ezzel hozzájáruljon ahhoz, hogy a tanulók a (...) nyelvi képzés során használható nyelvtudást szerezzenek. Használható nyelvtudáson olyan nyelvtudást értünk, amely biztosítja az egyén számára, hogy a nyelv segítségével a való életben cselekedni, tevékenykedni tudjon. (...) A használható nyelvtudás fejlesztését célként megjelölő program szükségszerűen nem a nyelv rendszerét (szókincs, nyelvtan, kiejtés) állítja a középpontba, ezért fő tartalmát a kommunikatív nyelvi kompetenciák kialakítását és azok fejlesztését szolgáló nyelvi tevékenységek adják. A valós kommunikáció során a nyelvhasználat mindenkor kreatív: a beszélő céljai megvalósítása érdekében mondanivalójának, a helyzetnek és egyéniségének megfelelően választ ki és alkalmaz elemeket a nyelv hatalmas készletéből” (Boótz–Kuti–Tartsayné 2008: 9). Tehát a specifikus kompetenciák elsősorban a

szóbeli és írásbeli képességekre vonatkoznak, illetve a kulturális tudatosságra és kifejezőkészségre is.

3. A kultúra fogalma és a pragmatika

A kultúra ma már nemcsak szűk értelemben használatos, hanem akár a viselkedés, továbbmenve a nyelvi viselkedés is a kultúrához tartozik. A szakirodalom általában ezt a fajta viselkedésmódot a pragmatika körébe sorolja, azonban nyelvpedagógiai szempontból a „kétféle” kultúrát összeköthetjük. „A kultúra különböző elemeivel számtalan formában találkozunk. Gyakran nem is tudatosul bennünk egy-egy jelenségről, hogy azt valamilyen kultúrához kellene kötnünk, és csak akkor tudatosul bennünk, hogy a kulturális élet meghatározó, ha különböző kultúrák közötti kommunikáció során valamilyen zavar keletkezik a kommunikáló felek között. (...) A kultúra sok vonása (...) rejtett, azaz nem ötlík azonnal a szemünkbe, mint a látványos és »jellegzetes« szokások, például, hogy vannak, akik hangosan beszélnek, és sokat gesztikulálnak, mások pedig halkán, visszafogottan kommunikálnak. Ezért nyitottságra és kulturálisan tudatos hozzáállásra van szükség, hogy előítélet-mentesek lehessünk az interkulturális helyzetben” (Holló 2008: 32). A pragmatika körébe beletartoznak olyan elemek is, amelyek kultúrspecifikusak lehetnek. Ilyenek például a valamire való rámutatás, a beszédhelyzet és a szóhasználat, a direkt és az indirekt szerkezetek használata, az udvariassági formulák. Így természetes, hogy a hétköznapi kultúra tanítása során a pragmatika sajátos elemeit is megtanítjuk, hiszen ezek kölcsönösen összefüggenek.

A kultúra „hagyományosan” vett megjelenési formái (művészetek, irodalom, zene, történelem, ünnepek, öltözködés, néphagyományok, sport, ételek, étkezési szokások, építészet, földrajz, adminisztratív szabályok, szimbólumok, szórakoztatás, hírességek, termékek) mellett vannak – a szakirodalom szerint láthatatlan kultúrának nevezett – más elemei, formái is. Pl. (a) „a beszéd és viselkedési szokások (üdvözlés, beszélgetés kezdeményezése, elbúcsúzás, véleménykifejtés, egyetértés, egyet nem értés, társalgási beszélgetés, testbeszéd, udvariassági szokások stb.), (b) szövegértési sajátosságok (a gondolatkifejtés logikája, a fogalmazások szerkezete, a szövegkohézió, érvelés, érvek alátámasztása stb.); (c) értékrendi és szemléletbeli jelenségek (a munkához, tanuláshoz, családhoz való hozzáállás, pontosság, hatékonyság, társadalmi szerepek, kor, nem és státusz szerint, döntéshozás, problémamegoldás, erkölcsi szemlélet, jogi szemlélet, »helyes« és »helytelen« megítélése, más emberekkel és a természettel való kapcsolat, tisztelet, együttműködés, bizalom, nyitottság, közvetlenség, érzelmek kimutatása, barátság, családi kapcsolatok, őszinteség, becsületesség, becstelenség, bűn, igazságosság, a pénz és a tárgyak fontossága stb.)” (Holló 2008: 37).

A felsoroltak nagyon kicsi része az, amit általában idegen anyanyelvűeknek tanítunk, illetve szokás (volt) tanítani, és ezek a beszéd és viselkedési szokások közé tartoznak. Amit általában kultúrákövetítésképpen tanítunk, az a hagyományos kultúra fogalomhoz tartozik hozzá. Az, hogy ebből mit célszerű vagy hogyan tanítsunk, arról a későbbiekben szöveg.

4. A kultúra és országismeret közvetítésének kérdése

Mit is célszerű tanítani az ország-, nép- és kultúraismeretből? Amennyiben lehetőséget nyújt a tanterv vagy az oktatási keret, külön tantárgyként is taníthatjuk (l. a – különösen az egyetemi oktatásban megjelenő – *Magyar kultúra és civilizáció* nevű tantárgyat). Azonban legtöbbször erre nincs sem tantervi keret, sem külön óraszám, így ezeket a nyelvtanítás folyamatába szervesen kell beépíteni. „Az országismereti tartalmakat kétféle módon lehet közvetíteni a diákoknak: vagy a nyelvoktatás integrált részeként, azaz úgy, hogy a nyelvkönyvek szövegeit lényegesen erősebb országismereti irányultsággal szerkesztik, vagy pedig önálló oktatási tömbként, leválasztva, a nyelvoktatás mellett. Azt gondolom, hogy a kétféle megoldás a fenti kizárólagossággal hibás, értelmesebb lenne a kétféle forma keveréke” (Fischer 1996: 130). Holger Fischer, miután elemzi 14 magyar nyelvkönyv ország- és kultúraismereti vonatkozásait, megállapítja, hogy míg az 1980-as évekig kiadott nyelvkönyveink tele voltak Magyarország idegenforgalmi képének propagálásával, addig az utóbbi piacra került könyvek inkább a gyakorlati országismeretre helyezik a hangsúlyt. „Míg a régebbi könyvekben általában az olvasmányok végén szerepelt egy »országismereti blokk«, képekkel, közmondásokkal, dalokkal, addig a mai nyelvkönyvek elsősorban a mindennapi életvitelünket bemutató szövegeket helyezik előtérbe. A nyelvkönyvírók fontosnak tartják, hogy a diák a ragozásnak elsajátítása mellett idejekorán országismereti alapinformációkhoz jusson, hazánkba érkezve képes legyen telefonálni, (tömegközlekedési eszközön) utazni és tájékozódni, vásárolni, étteremben rendelni és kiigazodni a borraivaladás rejtélyes világában, információt kérni. (...) Az országismeret másik, hagyományos szintje az egyes városok, tájegységek, nevezetességek bemutatása. Ez minden nyelvkönyvben jelen van (nyilvánvalóan a kezdőtől a haladó szint felé haladva szerepe egyre nő), jellemzője a sablonosság, a fantáziahiány, az útikönyv és a nyelvkönyv szerepének elsődleges felcserélése. (Mennyivel jobb lenne az obligát helyek bemutatása helyett/mellett például a falusi turizmusról vagy a gyógyvizeinkről olvasni...)” – jegyzi meg Fischer cikke nyomán Maticsák Sándor (2002).

A „gyakorlati országismeret” hasznosságát hangsúlyozza a legtöbb nyelvtanár, és hasonlóan vélekedik Szőnyi (2006) is, aki szintén az útikönyv jelleget marasztalja el: „Az általános szabály úgy fogalmazható meg, hogy ne próbáljuk saját értékeinket és preferenciáinkat ráerőltetni az idegenre, próbáljunk ehelyett az ő érdeklődésének elébe menni, s arra ráhangolódva érni el a »pedagógiai célt«. Ez persze nem azt jelenti, hogy szolgálisan elégítsük ki az elvárásokat. Az idelátogató külföldiek természetes módon meglévő folklór és cigányzene kíváncsiságát, sőt felajzottságát nem azzal kell beteljesíteni, hogy számukra giccses »Piroschka« tűrákat szervezünk, és esténként csakis olyan étterembe visszük őket, ahol a cigányzenekar operettslágereket játszik. Az ellenkező véglet azonban ugyanolyan káros. (...) Ne feledjük el, egy átlagos idelátogató külföldi nem azért jön ide, hogy gótikus katedrálisokat lásson, hiszen akkor inkább Franciaországba vagy Angliába utazott volna. (...) Világosan látható, hogy a megtanulandó tényanyag szintjén a hungarológusnak interdiszciplinárisnak kell lennie, arra a szinte lehetetlen feladatra kell vállalkoznia, hogy át tudja tekinteni kultúránk egymástól távolos, de mégis összekapcsolódó területeit a művészetektől a tudományig, s mindezt egy koherens, történeti keretben” (Szőnyi 2006: 180–9).

Kiemelném Szőnyinek azt a gondolatát, miszerint a „Piroschka” túság sem, és az sem hasznos, ha a magyar nyelvet tanuló semmit sem lát a klasszikus értelemben vett kultúrából. Hiszen meg kell találni az egyensúlyt a szűk értelemben vett nyelvtanítás és a kultúra közvetítés között. És ezt természetesen az adott tanulói csoporthoz kell igazítani. Hiszen egyáltalán nem elhanyagolható az a tény, hogy milyen szándékkal tanulnak a nem magyar anyanyelvűek magyarul, illetve milyen a tanulók életkora, és nem utolsósorban milyen előzetes ismereteikkel rendelkeznek. Mindezeket a tényezőket figyelembe kell vennünk a tervezéskor. A motiváltság is nagyon meghatározó tényező, hisz a tapasztalat azt mutatja, hogy „Akik tanulni, dolgozni vagy barátjuk, barátnőjük kedvéért érkeznek, szívesen tanulják a nyelvet, míg azok, akik »csak« a családdal jöttek, közel sem ennyire motiváltak” (Csonka 2006: 167). A motiváltság azonban menet közben is változhat: van, aki lelkesedéssel veti bele magát a tanulásba, aztán, amikor megtapasztalja, hogy a magyar nyelvet megtanulni nem hasonlít pl. az angol megtanulásához, mert nem lehet kezdetben úgy haladni, ahogy az indoeurópai nyelvek esetében lehetséges egy indoeurópai nyelvet beszélő számára, egyre kevésbé lelkesedik a nyelvtanulás iránt, és hamar le is mondhat róla; illetve akad olyan, aki kezdetben kényszerből kezd el magyarul tanulni, majd egyre lelkesebbé válik, és elkötelezettebben tanul. Ezek a szubjektív összetevők legtöbbször a tanártól, a választott módszerektől is függenek. És a módszer megválasztása a csoport függvénye is nagyban.

5. A magyar mint környezeti nyelv és a kultúra közvetítése

A kultúra és az országismeret közvetítéséhez (illetve természetesen a nyelvtanításhoz) másképp kell viszonyulnia egy tanárnak, ha a magyart környezeti nyelvként tanítja olyan tanulóknak, akik az adott régióban kétnyelvű környezetben élnek, tehát valamilyen módon kapcsolatban állnak a magyar kultúrával és nyelvvel. A kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Bölcsészkarán 15 éve folyik fakultatív magyar tanítás idegeneknek, azaz inkább román anyanyelvűeknek, akik számára a magyar elsősorban környezetnyelvként van jelen. Fontos megjegyezni, hogy – bár bizonyos bölcsészkaros szakirányt választó hallgatók számára kötelező egy idegen nyelv négy szemeszteren keresztüli tanulása – a magyar nem tartozik ezek közé, tehát a hallgatók felvehetik hivatalosan vagy sem a tantárgyat. Amennyiben ez a tanulmányi szerződésükben szerepel, „hivatalosan” is jegyet kapnak a félév(ek) végén, de többen élnek az órára járás lehetőségével, és a tanulmányi szerződésbe nem tüntetik fel a magyar fakultatívat. Tehát semmi kötelezettségük nincs félév(ek) végén. Az érdeklődés általában igen nagy, átlagban 10 fős csoportokról beszélhetünk, és a tanulók motivációi közé sorolhatjuk a következőket: (a) érzelmi (a családban, általában a nagyszülők közül valaki magyar vagy magyar származású; illetve a barát/barátnő magyar, ami a származásnál sokkal motiválóbb tényező, főleg a huszonévesek körében); ide tartoznak azok is, akik pusztán azért szeretnének magyarul tanulni, mert Kolozsvárra kerülve magyar anyanyelvűekkel is barátkoznak, vagy mert úgy gondolják, ha Kolozsváron szeretnének letelepedni az egyetem után, jó lenne magyarul is megtanulni, hiszen a városban sokan beszélik ezt a nyelvet; (b) gazdasági okai lehetnek: ösztöndíjas áthallgatás magyarországi egyetemre, továbbtanulási lehetőségek, erdélyi vagy külföldi letelepedés, illetve munkavállalás;

(c) egyéb indokok: pl. akik Moldvából jönnek, azért szeretnének magyarul tanulni, mert ez a nyelv más, különleges, érdekes.

A Bölcsészszakra tartott órákra általában bölcsészkaros hallgatók jelentkeznek, de máshonnan is jönnek: vannak jogászok, történelem és európai tanulmányok szakra járó hallgatók, akiknek részben szakmai motivációjuk van. Tulajdonképpen bármilyen szakot végeznek is, a csoport szempontjából az a fontos, hogy a magyart környezetnyelvként tanulják, még akkor is, ha olyan vidékről jönnek, ahol magyar szót még nem hallottak. Kolozsváron alkalmuk adódik kapcsolatba kerülni a magyar kultúrával is. Valamilyen módon mindenki már tud valamit a magyarságról, így a tanár a tanulók előzetes ismereteire is támaszkodhat. A gondot az jelentheti, hogy ha az előzetes ismereteik tévesek vagy hibásak. Ugyanakkor a heti 2 órás oktatás, ami szemeszterenként 28 órát jelent, nem elegendő arra, hogy a kultúra és országismeret közvetítését külön foglalkozás keretében oldjam meg. Így olyan órák keretében próbálom a kultúra elemeit belopni, amelyek célja és témája más: pl. egy bizonyos beszédhelyzethez kapcsolódó kifejezések tanítása közben, akár nyelvtani szerkezetek bemutatása, begyakorlása során vagy a szövegértési, szövegalkotási feladatok megválasztása segít ebben.

Pl. a *Magyar Iskola* (Hungarian Language School, Budapest) című tankönyv 10. leckéjének célja elsősorban a birtokos szerkezet bemutatása és annak begyakoroltatása. A lecke keretében egyrészt bevezetjük a birtokos szerkezetet a *kedvenc valakim/valamim* kifejezés segítségével, másrészt a példamondatok már az elején a magyar tájhoz és kultúrához kötődő elemeket tartalmaznak. Pl. *A kedvenc helyem a Balaton. A kedvenc képem a Magányos cédrus. A kedvenc színészem Latinovits Zoltán. A kedvenc zenészem Bródy János. A kedvenc költőm József Attila.* A következő oldalon a szöveg és a kép párosítására vonatkozó 3. feladat keretében jelennek meg magyar híres személyek (Bartók Béla és Petőfi Sándor). A 3. oldalon található 1. feladat visszacsatol a birtokos szerkezethez és azáltal, hogy a tanuló kedvenceire kérdez rá, alkalmat ad arra, hogy saját kultúrájából soroljon fel személyiségeket, illetve a 2. és a 4. hallás utáni értésre vonatkozó feladat egy vidék és 2 magyarországi város nevét és több híres személy nevét is tartalmazza (Sopron, Hollókő, Hortobágy; Polgár lányok, Egerszegi Krisztina). Az utolsó lapon már több mindent lehet gyakoroltatni: egyrészt a hallás utáni értést, másrészt egy leíró szöveg alkotását (pl. a minta szerint saját kedvenceinek felsorolásával és leírásával), és a birtokos szerkezet gyakoroltatása is sorra kerül, de nem hiányoznak a magyar kultúrához kapcsolódó elemek sem (pl. Visegrád, Szabó István *Szerelmesfilm* című alkotása). Látható, hogy olyan feladatokba is becssempészhető a kultúra átadása, amelyek célja elsősorban nem ez, hanem akár egy nyelvtani szerkezet begyakorlása vagy a szövegértés, szövegalkotás. És mindezt kezdő szinten is meg lehet ejteni, csekély szókinccsel és grammatikai ismerettel. A tanár pedig eldönti, hogy e csekély kultúrtörténeti információ túlél-e, azaz magyarázatot fűz-e az adott személyekhez, helyekhez vagy sem. Amennyiben nem, később visszatérhet rá, hiszen ezek már nem lesznek ismeretlenek a tanulók előtt. Amennyiben igen, akár új feladatokkal is gazdagíthatja az órákat: pl. a hallgatók nyelvtudásához mérten – természetesen magyarul – több információval is szolgálhat a személyeket, helyeket illetően, és megkérheti őket, hogy ugyanúgy saját kultúrájuk (hasonló)

személyiségeit vagy nevezetes helyeit mutassák be. Ugyanis nem szabad arról megfeledkeznünk, hogy azáltal, hogy a hallgatók összehasonlítják a két kultúrát, csökkennek az előítéleteik, az előzőleg kialakult téves elképzeléseik, illetve otthonosabban érzik magukat az órán, hiszen a tanár érdeklődik saját kultúrájuk iránt is, nemcsak a sajátját szeretné megmutatni.

Ugyancsak kezdő szinten – a kiejtés tanítása és gyakoroltatása érdekében – olyan szövegeket választhatunk, amelyek szintén a magyar kultúrához, irodalomhoz kapcsolódnak. Pl. Papp Tibor *Pogány ritmusok* című verse vagy Weöres Sándor, Áprily Lajos számos alkotása nemcsak sok olyan kifejezést tartalmaz, amely a kiejtés gyakorlását segíti elő, hanem a hallgatók megismerkedhetnek olyan művekkel, szerzőkkel is, amelyekről addig nem hallottak, nem hallhattak.

Hasonlóan szövegértési vagy szövegalkotási gyakorlatok közé csempészhetjük be – szintén kezdő szinten – egy-egy festmény leírását. Pl. Rippl-Rónai József *Karácsony* című festménye kiváló arra, hogy egy belső teret leírjanak, a benne levő tárgyakat és azok egymáshoz való viszonyát megnevezzék (pl. *a karácsonyfa a fal mellett van; az egyik sarokban egy kerek asztal áll, rajta egy váza virágokkal; a szoba közepén áll egy zongora* stb.). Vagy Munkácsy Mihály *Virágcsendéletei* közül kiválaszthatunk egyet, és ezt a számok gyakoroltatására használhatjuk. Illetve bármely festményt felhasználhatunk arra, hogy igaz-hamis állításokat fogalmazunk meg vele kapcsolatban, és a hallgatóknak kelljen kiválasztaniuk a mondatok közül azokat, amelyek igazak, vagy nem az adott képpel kapcsolatban.

Szintén kezdő szinten maradva, felkérhetjük a hallgatókat, hogy gyűjtsenek információt egy-egy híres magyar emberről az érdeklődési körüknek megfelelően (pl. híres fizikus, matematikus, sportoló, zeneszerző, pop zenész stb.), és következő órára alkossanak egy rövid szöveget, amelyen keresztül a többieknek bemutatják az általuk választott személyt. Ezen a szinten természetesen aligha várhatunk el bonyolult mondatokat, széleskörű információkat, a gyakorlás érdekében elég, ha pl. a következő típusú mondatokkal élnek bemutatáskor: *Rubik Ernő magyar szobrász, építész, egyetemi tanár, a Rubik-kocka feltalálója. Budapesten, Magyarországon él. (Ő) 70 éves.*

A „gyakorlati országismeret, kultúra” átadásához kapcsolódhatnak olyan szövegértési és -alkotási feladat, mint pl. egy ma jellegzetesen magyar étel (pl. gulyás, somlói galuska) receptje alapján a hozzávalóknak a megvásárlása. Az óra célja határozza meg, hogy milyen típusú feladathoz használjuk fel a szöveget: gyakoroltathatjuk a párbeszédet, írásgyakorlatként is kezelhetjük a szöveget (pl. *az alábbi recept alapján írd egy emlékeztetőt a szobatársadnak, hogy miket kell vásárolnia* – ekkor meg arra kérhetjük a hallgatókat, hogy először a hozzávalókat listázzák, majd egy szabályos levelet írjanak), vagy kiválaszthatunk mi olyan hozzávalókat, amelyek egy ismertebb étel elkészítéséhez szükségesek (pl. a töltött káposztához), és az adott szavak alapján a hallgatóknak receptet kell írniuk (és ekkor az sem gond, ha még a felszólító móddal nem találkoztak, írhatják kijelentő módban is), illetve kiegészítési feladatot is alkothatunk ugyanabból a szövegből (pl. *Egészítsd ki az alábbi eladói és vásárlói közötti párbeszédet a receptben található szavakkal!*).

Magasabb, középfeladati szinten például olyan szövegértési (és -alkotási) feladatot is adhatunk, amely tartalmában kapcsolódik a magyar kultúrához. Pl. egy puliról szóló

ismeretterjesztő szöveg is lehet egy szövegértési feladat témája (l. Bacskó és mtsai 2011). A szerzők ugyan nem idegen ajkúaknak szánták ezt a szövegértési feladatot, azonban a magyar mint idegen nyelv tanítása során is hasznosítható. Akárcsak az előző feladatok esetében, itt is „bújtatva” jelenik meg a magyar kultúra egyik jellemzője. A feladat megoldása közben a tanuló olvasás utáni értése, logikus gondolkodása, szövegalkotási készsége fejlődik, és emellett új ismeretekkel gazdagodik. Természetesen ezt is fel lehet használni arra, hogy további információkat adjunk át, pl. a magyar kutyafajtákról, őshonos állatokról indítsunk beszélgetést.

Középhaladó szinten már megkísérelhetjük a projektmódszer bevezetését is. Ennek a témája is kapcsolódhat valamilyen módon a magyar kultúra egy szeletéhez. Pl. osszuk fel a hallgatókat 2 csoportra, és kérjük meg, hogy az egyik csoport gyűjtsön információkat arról, hogy milyen magyar népszokások kapcsolódnak a karácsonyhoz, és ezek alapján képzeljenek el egy rövid bemutatót a másik csoport számára, a másik csoport pedig a román népszokásokról alkosson rövid bemutató szöveget. Ezek bemutatására és a két kultúrszelet összehasonlítására pedig egy vagy akár két óra keretében is sort keríthetünk.

A felsoroltak nemcsak környezetnyelv tanítása közben lehetnek hasznosak, mivel általánosan a magyar kultúrához kötődő elemek találhatók meg bennük. Az írott, vizuális vagy auditív szövegek megválasztásában nagyobb hangsúlyt fektethetünk arra, hogy az adott régióhoz kötődő híres személyekről szólóakat vagy személyek által írt, festett stb. alkotásokat válasszuk ki, vagy helyi jellegű – a hétköznapi kultúrához kapcsolódó – témákat vigyünk be az órákra.

6. Összegzés

A magyar mint idegen nyelv tanításakor – akárcsak bármely idegen nyelv tanítása közben – számos feladattípus, módszer és stratégia áll rendelkezésünkre ahhoz, hogy nemcsak a nyelvet tanítsuk meg az érdeklődőknek, hanem a magyar kultúra egy-egy elemével is megismertessük a hallgatókat. A bemutatott feladatok, módszerek csupán egy kis csoportja azoknak a lehetőségeknek, amellyel egy nyelvtanár élhet. A témák és a kiválasztott szövegek azonban sohasem lehetnek öncélúak, ne arra figyeljünk, hogy mindenképp a kultúra valamely elemét vigyük be órára, hanem az óra témájának és céljának megfelelően válasszunk szöveget, aminek a feldolgozásához számos módszer áll rendelkezésünkre.

Hivatkozások

- BACSKÓ Márta – BALÁZS Nikolett – KÖRÖS Kata – MADOCSAI Kinga – MOHÁCSI Eszter – SÁFRÁN Réka 2011. *Szövegértés lépésről lépésre*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BOÓTZ BARNA Katalin – KUTI Zsuzsa – TARTSAYNÉ NÉMETH Nóra 2008. *Oktatási koncepció és programterv a 12–19 éves tanulók idegen nyelvi kompetenciájának fejlesztéséhez*. Educatio, Budapest.
- CSONKA Csilla 2006. A magyar mint idegen nyelv tanulója. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvemester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 161–169.
- FISCHER, Holger 1996. Puszta és Balaton, paprikás és gulyás. A magyar nyelvkönyvek országismereti Magyarországi képe. *Hungarologische Beiträge* 6: 129–149.
- HOLLÓ Dorottya 2008. *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MATICSÁK Sándor 2002. A magyar mint idegen nyelv oktatásának új feladatai. In: Keresztes László – Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben. Előadások az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson*. Debrecen–Jyväskylä. 81–91.

- SAS Katalin – BISZTRICSÁNYI Izabella – KOVÁCS Gáborné 2010. *A kompetenciaalapú tanítás és tanulás. A TÁMOP Kompetencia alapú oktatás feltételeinek megteremtése Mezőberény és mikrotérségének nevelési- oktatási intézményeiben című projekt keretén belül.*
http://mkai.mezobereny.hu/tamop/innovacio_angol.pdf
- SZŐNYI György Endre 2006. A magyar kultúra súlypontjai. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek.* Tinta Kiadó, Budapest. 176–190.
-

SUMMARY

Methods of Teaching Elements of the Hungarian Culture – Hungarian as a Second Language

Keywords: teaching culture and civilisation, pragmatics, Hungarian as a second language, environmental language

Recent paradigm shifts in linguistics as well as in language teaching deeply determine how one teaches foreign languages. Nowadays, foreign language key competences include cultural awareness and expression. The notion of culture is not used in a narrow sense anymore, it includes – besides the elements of high and low culture – language behaviour, and thus elements of pragmatics. A teacher has to consider multiple aspects: who the students are, what the aim of the course is, what previous knowledge the students have about the culture and linguistic behaviour of the community whose language they are studying; whether the students live in a multilingual community or not, etc. In the process of teaching a foreign language, there are many types of exercises, methods to teach not only the language itself, but also to present various aspects of culture. Teachers have a lot of opportunities to show many aspects of culture, even if there are no separate classes for teaching culture and civilisation. The types of exercises and methods presented in this paper constitute only a small part of these opportunities.

Pelcz Katalin

PhD, Pécsi Tudományegyetem

pelcz.kata@pte.hu

Szita Szilvia

Hága/Hollandia

szilvia@magyarora.com

Mit hallok?

A MagyarOK 1. tananyag hallásértés-fejlesztési koncepciójának bemutatása

Kulcsszavak: hallásértés mint a hiteles kommunikáció előfeltétele; beszédértés komplex folyamatának komponensei; hallásértési feladatok mint a megértés folyamatának fejlesztése; a megértés szintjeinek spirális egymásra épülése; sokszínű szövegfajták fejlesztő hatása

1. Bevezetés

Az alábbiakban arra kívánunk rámutatni, miként állítja a *MagyarOK* tankönyvcsalád a nyelvtudás folyamatosan gazdagodó, bővülő rendszerének szolgálatába a halláskészség fejlesztését. Bemutatjuk, hogy mely nyelvészeti tanulmányok, tudományos eredmények voltak hatással ezen a területen a tankönyvcsalád koncepciójának kidolgozására és megvalósítására.

2. A hallásértés fejlesztésének oka, helye

A hallásértés fejlesztésének szükségességéhez nem fér kétség. Jelentőségét ékesen bizonyítja, hogy a hétköznapi kommunikációban kimutatható a hallásértés mint készség alkalmazásának dominanciája. Barker élőnyelvi felmérésének százalékos eredménye szerint 32%-ban beszélünk, 15%-ban olvasunk, 11% az írás használatának aránya, míg hallásunkra a hétköznapi kommunikáció 42%-ában támaszkodunk (idézi Solmecke 2001: 893; vö. Celce-Murcia 2001). Az idézett szakirodalmak egyben rávilágítanak a készségek összefüggéseire. A szóbeli kommunikációhoz, a beszédhez elengedhetetlen a hallottak megértése, ugyanakkor az olvasás és írás készségeinek fejlesztésénél is elengedhetetlen a hallás.

A hallásértés önálló oktatási célként mégis későn, a nyelvórán fejlesztendő készségként a négy alapkészség közül a legkésőbb, csupán a 1960-as–70-es években jelenik meg az idegennyelv-oktatás szakirodalmában (l. például Brockhaus 1975). Ennek egyik oka lehet, hogy valamennyi készség épít rá, ezért önálló elemként nem kezelték az idegennyelv-oktatásban, illetve az is lehetséges indok, hogy bár szerepe jelentős, mégis didaktikailag a legnehezebben megragadható készség.

A hallás utáni értés fejlesztése a magyar mint idegen nyelv tananyagaiban sem kapott eddig hangsúlyos szerepet. Az eddigi hallásértés fejlesztését célzó anyagok leginkább a

dialógusok oldaláról ragadták meg a kérdést. Pedig e készség fejlesztése nagyon sok oktatási céllal összekapcsolható. Mint láttuk, leggyakrabban e készséget használjuk a mindennapi kommunikációban, ezért fejlesztésének számos módja és formája bevonható az oktatásba.

3. A hallásértés fejlesztése a *MagyarOK* Kiejtés szekciójában

A MagyarOK hallásértési feladatainak módszertani sarokköve, hogy a feladatok fejlesszék, ne pedig teszteljék e készséget. A tananyag kis egységekre bontva tematizál nagy mennyiségű hallott szöveget, melyek egységes célja, hogy a nyelvtanuló aktív nyelvhasználóként tudja értelmezni az elhangzottakat, amelyekre élőnyelvi fordulatokkal tudjon reagálni, valós résztvevőjeként a kommunikációnak. Mindeközben pedig folyamatosan fejlesztjük az artikulációt és intonációt.

A hallásértés fejlesztésében sokat segítenek azok a tipológiák, melyek közvetlenül hasznosíthatók a gyakorlati oktatásban.

Solmecke tipológiája (2001) rávilágít a *MagyarOK* tankönyvcsalád több szinten értelmezett és megvalósított hallásértés-fejlesztési koncepciójára. Solmecke szerint a megértésnek négy szintje van, a kapcsolódó feladatokat pedig ehhez a négy szinthez kell rendelni. Első szint a felismerés. Az ide kapcsolódó feladatok célja, hogy a diákok figyelmét konkrét nyelvi formákra irányítsa. Ilyen például a jelentéskülönbségen alapuló hangzópárok, vagy az intonáció követése. A felismerést iskolázó gyakorlatokat komponensgyakorlatoknak nevezi. A következő a megértés szintje. Ehhez a csoporthoz a mozgáselemet is tartalmazó gyakorlatokat, az igaz-hamis kérdéseket, a kiegészítendő szövegeket, a jegyzetek készítését, a kulcsszavak felgyűjtését, a szöveg tagolását stb. köti. A harmadik szint az analitikus megértés rétege. Ezen a szinten fel kell ismerni a szövegek közti különbségeket, itt lehetséges az önálló véleménykifejtés, beszédfunkciók és beszédszándékok értelmezése. Végül az önálló szövegalkotás során létrejövő szövegek szintje zárja a sort, ez már az evaluáció szintje. Ezen a szinten a nyelvtanulók megfogalmazzák a véleményüket, megvitatnak bizonyos kérdéseket.

A hallásértés szintjéhez rendelhető aspektusok szétválasztását, rögzítését, végül összekapcsolását célozzák a fejezetzáró oldalak is, amelyek a *Kiejtés* címet viselik. A tankönyvcsalád első kötete a magánhangzók helyes artikulációját iskolázza. Az első feladat során felismerjük a hangzókat, s megfelelő izommunka begyakorlásával elsajátítjuk őket. Azért is ez a kezdő lépés, mert a hallásértés folyamata a hangzók identifikációjával kezdődik, mely részint tudatos, részint tudattalan folyamat (Solmecke 2001: 895). A további feladatokban értelmezzük és rendszerezzük a fejezet szavait, kifejezéseit és mondatait. Végül kontextusba kerülnek az iskolázott hangok, visszacsatolva a mechanikus elemeket a tartalomhoz.

A feladatsorok kidolgozásánál tetten érhető a Schumann-féle tipológia (1995) is, amely a beszédértés komplex folyamatát osztja komponensekre. E komponensek fejlesztéséhez rendel különböző típusú feladatokat. Az auditív komponens a hasonló fonémák, morfémák megkülönböztetésével, intonációs gyakorlattal fejleszthető. A szemantikai komponenshez a fontos elemek azonosítása, szinonimák felismerése, kulcsszavak kiemelése, szócsaládok azonosítása kapcsolódik. A szintaktikai komponens a központosítás felismerésével és jelölésével, a cselekmény lefolyásának felvázolásával, a szöveg tagolásának áttekintésével csiszolható. A pragmatikai komponens fejlesztéséhez a beszédszándék felismerése, a nyelvi

szint azonosítása járul hozzá hatékonyan. Végül a kognitív komponens kategóriájába a beszélt nyelv strukturális jegyeinek, mint például az ismétlések, szórendi hibák felismerése, a beszélt nyelv lexikai jellemzőinek felismerése, a beszélt és írott nyelv összehasonlítása illeszthetők. Schumann szerint egyrészt feladatokat kell adni a komponensek gyakorlására, másrészt egyre összetettebb szövegekkel kell dolgozni.

A részterületek szeparálása, készségszintre való emelése, majd – lehetőleg minél több variációban való – ötvözése a tanuló készségfejlesztésének biztos útja.

A Schumann-féle tipológia a könyvben használt más feladattípusokban is megjelenik. Az alábbiakban az 5. fejezet *Kiejtés* oldala illusztrálja a munkamenetet, melynek során a

KIEJTÉS e – é

1. Hallgassa meg,
és ismételje el!

e	é	é	e	e	é	e
le	lé	lé	le	le	lé	le
se	sé	sé	se	se	sé	se
ker	kér	kér	ker	ker	kér	ker
szel	szél	szél	szel	szel	szél	szel

2. Hallgassa meg, és ismételje el a szavakat!

e – e: egy, fej, reggel, este, fekete, levesek, cseresznye, e – é: fehér, kenyér, egész, hegység, tessék, szeretnék, meggy, feleség
é – é: négy, kék, tévé, cédé, DVD é – e: kérek, étel, étterem, rétesek, kétezer
e – é – e: hegységek, beszélget, ebéd, szeretnének

3. Melyik szó ez? Egy-egy sorban ugyanazok a magánhangzók hiányoznak. Ellenőrizze megoldásait a hangfelvétellel!

1. f. e... h... é... r / b... sz... l / k... v... s 3. n... gyv... nn... gy / ... l... g
2. j... gy... t / ... gyb... / m... l... g 4. cs... sz... / r... t... s / ... t... l

4. Szótagsaláta. Alkosson mondatokat! Ellenőrizze megoldásait a hangfelvétellel!

1. nem, szek-ve, nye-ke-ret: *Nem veszek kenyeret.*
2. egy, met-ter-ét, ke-sek-re:
3. egy, met-né, dzser-me-ne-rel, ge-szél-be-tek:
4. gel-reg, nye-ret-ke, szem-e:
5. ben-dél, e-de-bé-lek:
6. te-es, vét-té, zek-né:

5. Kérsz ...? Kértek ...?

- a) Hallgassa meg a szavakat, és egészítse ki a tárgyesetet!

leves. t... – meggy... – cseresznye... – kenyér... (!) – tej... – zsemle... – dinnye...

- b) Játsszanak párbeszédek! Használják az a) feladat szavait!

– Kérsz teát? / Kértek teát?
• Igen, kérek. / Igen, kérünk.
– Tessék!

fonémáktól a dialógusalkotásig, vagyis a kiejtés gyakorlásán át az értelmes nyelvi interakciók megteremtéséig vezet az út.

4. Hangzó szövegre épülő feladatmegoldás spirális szerkesztésben

A *MagyarOK* beszédértést fejlesztő feladatainak középpontjában a megértés áll, nem pedig a megjegyzés. Ugyanakkor nemcsak a hallásértés fejlesztésére irányuló feladatok épülnek a hanganyagra, hanem részben azok is, amelyek fókuszáltan segítik a szótanulási folyamatokat. Egyes feladatok ellenőrzésre használandók (ebben a tekintetben újítás, hogy a tanulók számos nyelvtani feladatot is ellenőrizhetnek hallás útján), mások a kiejtést és az artikulációt iskolázzák. Számos feladatról elmondható, hogy a hallásértés fejlesztésével a hiteles kommunikáció előfeltételeit teremti meg, és valós kommunikációs helyzetet készít elő.

A feladatsorok – akárcsak a szövegek – az élő nyelvhasználaton alapulnak, és segítik, nem pedig tesztelik a megértést. Hallásértési feladatok alkotása során azt is szem előtt kell tartani, hogy az élőnyelvi kommunikáció során viszonylag ritkán – telefonálás és rádióhallgatás esetén – kerülünk olyan élethelyzetbe, hogy a megértést nem segíti további, elsősorban vizuális input. A tankönyv követi azt a gyakorlatot, hogy a meghallgatandó szöveghez fotókkal, kulcsszavakkal, ráhangoló beszélgetéssel teremt kontextust.

A tankönyv gyakran él olyan szerkesztésmóddal, hogy a diák a feldolgozandó szöveggel először hallott szöveggént találkozik. Azon szövegek esetén érhető tetten ez a megközelítés, amelyek az élőnyelvi környezetben is elsősorban beszélt nyelvi kontextusban jelennek meg. A szövegek jellegét tekintve ezek azonban nemcsak dialógusok, hanem a dialógussá alakításra alkalmas, leíró szövegek.

A hallás utáni megértés négy lépése (fonológiai feldolgozás; szófelismerés, beazonosítás; nyelvtani tudatosság; következtetések) egy tankönyvi szekvencián belül kizárólag spirális szerkesztésben valósítható meg. Hogy ez miként működik a gyakorlatban, azt egy feladatsoron kívánjuk bemutatni.

A negyedik fejezet egyik témája, hogy mit csinál Péter a hét egyes napjain. A szókincs tartalmi és fonetikai előkészítését követően a 13. feladattól kezdve többször meghallgatva dolgozzuk fel a szöveget, a munka során mindig más és más tartalomra összpontosítva, s csupán a 16. feladatban jutunk el ahhoz, hogy írásban is lássuk. A 13. feladat első lépésben már ismert szóanyag kiegészítését kéri, majd kérdésekre vár válaszokat, tehát a nyelvi reprodukció egy magasabb szintjét várja el. Végül a c) feladat megadja annak a lehetőségét,

13. Mikor hol van Péter?

a) Hallgassa meg a hangfelvételt, és egészítse ki!



Péter nagyon elfoglalt a héten.

1. Hétfőn az uszodában van.
2. Kedden van.
3. Szerdán van.
4. Csütörtökön van.
5. Pénteken van.
6. Szombaton és van.
7. Vasárnap otthon marad.

b) Hallgassa meg újra a hangfelvételt, és válaszoljon a kérdésekre!

1. Milyen nyelven tanul Péter? *Spanyolul.*
2. Mektől meddig tart a nyelvóra?
3. Milyen a spanyoltanárr?
4. Mit csinál Péter a könyvtárban?
5. Mektől meddig van Péter a konditeremben?
6. Mit csinál Péter vasárnap?

c) Milyen információt hallott még? Írja le!

Nyolctól kilencig uszodában vagyok. ...

hogy a tanulók egyéb, az a) és b) feladatrészben nem tárgyalt információt is rögzítsenek önállóan alkotott mondatok formájában. A feladat megoldásához a tanulók a hangfelvételt többször is meghallgathatják.

b) Mikor hova megy Péter? Egészítse ki a 13. feladat alapján!

1. Hétfőn *uszdába megy.*
2. Kedden
3. Szerdán
4. Csütörtökön
5. Pénteken
6. Szombat délelőtt
Este először, utána
7. Vasárnap otthon marad. Nem megy sehova.



A hallott szöveg új nyelvtani jelenség, a Hova? kérdésre adandó lehetséges válaszok bevezetését is szolgálhatja. A Hova? kérdésre válaszoló szerkezetekkel a tanuló tulajdonképpen már a 13. feladat hallásértési szövegében is találkozott, ám a szöveg tartalmához kapcsolódó feladatok megoldása során ez a jelenség nem kerül előtérbe. Csupán a szöveg tartalmi feldolgozása után, a 14. b) feladatban kerül sor a Hova? kérdésre adható válaszok tudatos gyakorlására, miután a 14. a) feladat táblázatban tárgyalta a helyragokat.

16. Mit mond Péter? Egészítse ki! Megoldásait a 13. a) hangfelvétellel is ellenőrizheti.



Nagyon elfoglalt vagyok a hét.^{en}.....
Hétfőn este nyolc..... kilenc..... az uszodában vagyok.
Kedden délután a múzeum..... vagyok. Egy érdekes kiállítás..... megyek.
Szerda..... a konditeremben sportolok. Vagyis nem, a konditerem..... csütörtökön megyek. Szerdán a nyelv-iskolában vagyok. Spanyol..... tanuló, a nyelvóra szerda este héttől kilencig tart. Nagyon tetszik a spanyol nyelv, de sajnos még nem beszélek olyan jól. A tanárom is nagyon jó. Kedves és türelmes.
Csütörtök..... tehát a konditeremben vagyok. Öt..... hétig sportolok.
Pénteken este a könyvtár..... megyek. Ott tanulok spanyolul, mert a könyvtárban csend van.
Szombaton délelőtt a piac..... megyek, este pedig a barátom....., Anna..... Egy kicsit beszélgetünk, aztán színház..... megyünk. Az előadás fél kilenc..... kezdődik.
Vasárnap otthon maradok. Nem csinállok semmit, egész nap csak pihenek.

Végül a 16. feladatban a szöveget a tanulók írásban is látják, részleteiben is feldolgozhatják, elemezhetik. A szövegeknek ez a fajta, spiralitáson alapuló (azaz egy-egy hallott szövegből egyre több tartalmi és nyelvi információt kiszűrő) feldolgozása az egész könyvre jellemző.

17. Ön következik. Hol van, és hova megy általában egy héten? Írjon legkisebb öt mondatot!

.....

.....

.....

.....

.....

Amint fent említettük, a *MagyarOK* koncepciójának szerves részét képezi, hogy a tanuló a tanult nyelvi anyagot mindig ágyazza számára értelmes kommunikációs helyzetbe. Ennek értelmében a 16. feladatot egy olyan feladat követi, amelyben a tanuló a hallott szövegeként prezentált mintákat saját magára vonatkoztathatja:

5. Feladattípusok

A hallásértés fejlesztését kísérő feladatok kidolgozásánál törekedni kell a változatos feladattípusok alkalmazására. Ezek egyrészt csoportosíthatók céljuk szerint (milyen és mekkora mennyiségű információt kell kiszűrnie a tanulónak), másrészt típusuk szerint. (Brown 2001; Celce-Muria 2001; Bausch-Christ-Krumm 1995).

b) Négy ember mesél. Mi a munkájuk? 






1. 2. 3. 4.

c) Hallgassa meg újra a szöveget, és egészítse ki a táblázatot! Majd foglalja össze az információkat!

Miért jó/érdekes/fontos ez a munka?	Miért nehéz/fárasztó ez a munka?
1.	
2.	
3.	
4.	

A *MagyarOK* tankönyvekben szisztematikusan jelennek meg a változó célú és megformálású feladatok.

A megformálást tekintve elkülönítünk:

- nyitott típusú feladatokat: ilyenek például a kifejtendő kérdések, a szétvágott és összekevert szöveg helyes sorrendjének megállapítása vagy a szöveg összefoglalása.

Álljon itt egy példa *MagyarOK* tananyagból a nyitott típusú feladatokra a munka témakörében. A tanulók a feldolgozás egy későbbi szakaszában az itt hallott információkat

4. Zsuzsanna mesél a családról. Igaz vagy hamis? Hallgassa meg a hangfelvételt, és húzza alá! 

1. Szilárd telekommunikációval foglalkozik.	igaz – hamis
2. Szilárd németül is tud egy kicsit.	igaz – hamis
3. Zalán nem szeret tévézni.	igaz – hamis
4. Zalán kutyája, Oszkár nagyon kíváncsi.	igaz – hamis
5. Oszkár néha eszik a virágokból.	igaz – hamis
6. A nagyszülők Székesfehérváron laknak.	igaz – hamis
7. Zalán ritkán találkozik a nagyszülőkkel.	igaz – hamis
8. Szilvinek és Maxnak két gyereke van.	igaz – hamis

magukra vonatkoztatják, illetve állást foglalnak a különböző foglalkozások előnyeivel és hátrányaival kapcsolatban, így hasznosítva a hallásértés során elsajátított új szókincset.

- zárt feladatokat: ide tartoznak az igaz/hamis kérdések, a feleletválasztós feladatok. Ezekben a feladatokban a kérdések vagy állítások egyrészt bevezetik a fontos szókincset, másrészt ráhangolnak a feladat témájára, kiegészítik az auditív inputot. Például:
- részben nyitott feladatokat, azaz kiegészítendő szövegeket vagy a transzformációs gyakorlatokat. Erre szolgál példaként a fenti, Péter hetirendjét bemutató szöveg.
- valamint az előző három kategóriába be nem sorolható feladatokat: ilyen például a diktálás vagy a saját vélemény kifejtése. A diktálás a *Kiejtés* szekciójának is visszatérő feladata.

Az információ kiszűrését tekintve szintén több típusra oszthatjuk a feladatokat (Brown 2001; Celce-Muria 2001; Bausch–Christ–Krumm 1995):

- globális hallásértési gyakorlatok, amelyekben a tanuló a szöveg általános, részletekre nem kiterjedő tartalmát figyeli meg. A *MagyarOK* tananyaga általában az első meghallgatásnál alkalmazza ezt a feladattípust.
- szelektív hallásértési gyakorlatok a szöveg néhány, előre rögzített kritérium alapján kiszűrt információját célzó figyelmet kívánnak. Ilyen típusú feladatokkal találkoztunk Péter hetirendje kapcsán.
- intenzív hallásértési gyakorlatok, melyek a szöveg valamennyi részletére kiterjedő figyelmet kívánnak. A *MagyarOK* tananyaga általában az utolsó szöveghallgatásnál alkalmazza ezt a feladattípust.
- az információtranszferrel járó gyakorlatok pedig a szöveghallgatást követő részben kerülnek elő leggyakrabban a *MagyarOK* kötetekben. Ezekben az esetekben a hallott szöveg információinak konvertálása a feladat.

Dahlhaus (1994) részletesen taglalja a hallott szöveghez kapcsolódó feladatokat. Gyakorlati szempontok alapján osztályoz; fázistipológiát alkot, amikor elkülönít szöveg meghallgatása előtt megoldandó feladatokat, szöveg hallgatása közben megoldandó feladatokat és a szöveg meghallgatása után megoldandó feladatokat. Dahlhaus szerint az első feladattípus a legfontosabb, mert ez befolyásolja és irányítja legjobban a szöveg megértését. Ugyanakkor felkeltik a tanulók érdeklődését, aktivizálják addigi tudását, és motiválják. A második csoport gyakorlatai a különböző hallásértési stratégiákat fejlesztik. Ezen feladatok jellemzője, hogy rövidek, és úgy kell irányítaniuk a megértési folyamatot, hogy közben a tanuló tovább tudja követni a szöveget. Dahlhaus szerint a legnagyobb kihívást a harmadik csoport jelenti abból a szempontból, hogy ezek a feladatok maradnak el leginkább a tanítás során. Dahlhaus fontos meglátása az is, hogy a gyakorlatok nem választhatóak szét szervesen, hiszen gyakran kiegészítik egymást.

Amint fent már említettük, a *MagyarOK* feladatsorainak első lépésében általában előkészítjük a szöveg szókincset, valamint felvázoljuk a szituációt (pl. fotóval, kulcsszavak megadásával vagy a fent említett igaz-hamis feladat mondatainak elolvasásával), majd a különböző típusú feladatok segítségével feldolgozzuk az információkat, s a tanuló csak a szekvencia végén általában kiegészítendő szöveg alakjában – találkozik a hallgatott szöveg egészével írott alakban. A fejlesztés során a szöveg hallgatását kísérőfeladatok veszik körül.

A hallásértés fejlesztéséről szólva még egy igen fontos aspektusra ki kell térnünk, nevezetesen a redundáns, illetve nyelvtileg nem ismert elemek kiszűrésének képességének

iskolázására. Felmérések szerint az anyanyelvi beszélők a szövegnek átlagosan 20–40%-át „nem hallják meg”, mégis megértik azt (vö. Brown 2001: 250–255). Minél nagyobb a tanuló tűrőképessége a jelentés bizonytalanságával szemben, minél kevésbé ragaszkodik ahhoz, hogy – legalábbis a hallgatás első szakaszában – mindent pontosan értsen, annál „jobb” nyelvtanuló lehet, vagyis annál hatékonyabban tud bánni a rendelkezésére álló nyelvi anyaggal. Ezért ideális, ha a tanulók következtetéseket tudnak levonni az ismeretlen nyelvi elemek funkcióját és jelentését illetően.

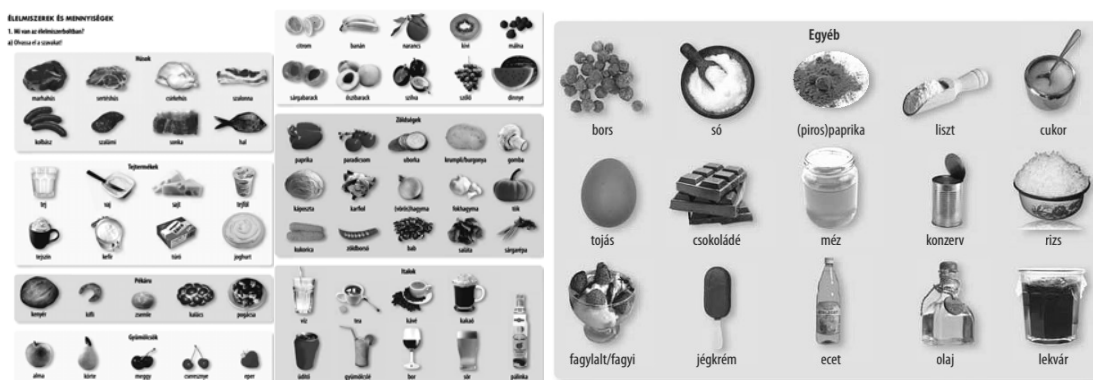
Végül általánosságban megjegyezzük, hogy a nyelvtanulás kezdeti szakaszában, feladattípustól függetlenül jó eredményeket érhetünk el, ha a szöveget először részleteiben hallgattatjuk. A tanulóknak így lehetőségük adódik arra, hogy rákérdezzenek, ha valamit nem értenek, illetve ezzel a módszerrel fejleszthető a koncentrációs képességük is, amely idegen nyelven messze elmarad az anyanyelvi szinttől.

6. Szövegfajták

A hallás utáni értés gyakoroltatásánál figyelembe kell venni, hogy a szövegfajták összeállításának fő szabálya, hogy a beszédértés akkor fejlődik, ha minél több és többféle szöveget hallgatunk. Segermann szerint (2003: 296) az alkalmas szövegek hiánya és a módszertani bizonytalanság az oka annak, hogy a hallásértés fejlesztése a legkevésbé kidolgozott az idegen nyelv tanításának szakirodalmában.

Vannak olyan módszertani sarokkövek, amelyek rögzítik a didaktikai szövegekkel szemben való elvárásokat. Ilyen a természetes beszédtempó szükségessége, ami kezdő nyelvi szinten valamivel lassabb az élőnyelvi beszédnél, ugyanakkor az eltérés nem szignifikáns; a felsőbb nyelvi szinteken pedig egyáltalán nincs eltérés a beszédtempóban. Ilyen a jól artikuláltság kívánalma, ami azt is jelenti, hogy több hang esetén az egyértelműen megkülönböztethető beszédhangokat halljon a tanuló. Elvárás a szövegekkel szemben, hogy kevés számú ismeretlen szót tartsalmazzon, ne legyen túl összetett mondatépítése, az előre és visszautalások pedig legyenek világosak (Grotjahn 2005: 132).

Ugyanakkor a hallott anyag nem feltétlen csak szövegekből állhat, mint azt már fentebb bemutattuk. Ezek a felvételek lehetnek a szótanulás eszközei akár a szavak, akár szókapcsolatok, akár a mondatok szintjén. Természetesen nem maradhatnak el a dialógusok és a leírások sem.



6.1. Eszköz a szótanuláshoz

b) Hallgassa meg a hangfelvételt, és jelölje meg a hallott szavakat az a) feladatban! 

5. FEJEZET

5/1. b) csirkehús, szalámi, sonka, tej, sajt, túró, joghurt,
kenyér, pogácsa, alma, meggy, cseresznye, citrom, narancs,
őszibarack, dinnye, paradicsom, krumpli, káposzta,
fokhagyma, uborka, sárgarépa, víz, bor, pirospaprika, liszt,
cukor, méz, rizs, ecet, lekvár

A szöveghallgatás előtt és/vagy közben bemutatott fotók, illusztrációk jelentős mértékben segíthetik a hallásértést, hiszen egyértelművé teszik a szituációt, szavak nélkül is bemutatják a világnak azt a darabját, amiről a szöveg szól. Továbbgondolva, az illusztráció és a hallgatás összekapcsolása több csatornán segít az új lexika bevésésben. Példaként nézzük meg, miként tanítja az 5. fejezet az élelmiszerek és mennyiségek lexikai elemeit!

3. Mennyiségek

a) Tisztázza a szavak jelentését! Majd hallgassa meg, és ismételje el őket! 

egy liter tej / kóla	egy fej hagyma / saláta
egy üveg sör / üdítő	két szelet kenyér / szalámi
egy pohár bor / joghurt	egy tábla csokoládé
két deci kóla / narancslé	egy csomag vaj / rágó
hús deka sajt / kolbász	hat (darab) pogácsa / tojás
fél kiló kenyér / paprika	

Az első lépésben képek és szavak – kétféle vizuális input együttese – segítik tisztázni a szavak jelentését:

A b) feladatrész hallásértési gyakorlata szelekciót alkalmaz, s auditív úton immár csak egy bizonyos számú (mintegy harminc) szó bevésését helyezi előtérbe.

Ezen a felvételen az alábbi szavak hangzanak el:

6. Körkérdés: Mit vesz a boltban?

a) Hallgassa meg a hangfelvételt, és írja le az élelmiszerek nevét! 

Sertéshús, ...
.....
.....

b) Olvassa el a szövegeket! Majd hallgassa meg újra a hangfelvételt, és írja be a mértékegységek nevét!

1. Sertéshúst és hagymát veszek, mert ma este gulyáslevest főzök. Egészen pontosan egy kiló sertéshúst és fél hagymát veszek.
2. Friss paradicsomot, hagymát és paprikát veszek. Holnap délelben lecsót csinállok, ez a családom kedvenc étele. A lecsóba harminc paradicsomot, egy vörshagymát és negyven paprikát teszek. Mindig a bioboltban vásárolok, és csak bioélelmiszert veszek.
3. Egy kenyeret, szalámit, sajtot és egy salátát veszek, mert szendvicseket csinállok. Délután a konditerembe megyek, kell az energia. Banánt is viszek a konditerembe.
4. Csak egy bort, egy cigarettát és egy csokoládét veszek. Minden mást a feleségem vesz.



A következő feladatokban a szókapcsolatok szintjén is hallgatás segíti a bevésést. Az alábbi feladatnak kettős célja van: míg a tanuló egyszerű intonációs gyakorlatban figyeli meg és vési be a szókapcsolatok intonációjának alapszabályait, az élelmiszerek neveit is átismétli (anélkül, hogy az instrukció erre külön felhívna a figyelmet):

A további feladatokban a szavaktól a szókapcsolatokon keresztül eljutunk a mondatok, majd a szöveg szintjéig. A fejezet elején bevezetett lexikai egységek folyamatosan, más és más kontextusban térnek vissza, különféle feladattípusokkal kombinálva. Hadd idézzük példaként a 6. feladatot, amelyben a tanuló a fenti szókapcsolatok variánsainak beírásával kap meg négy rövid szöveget:

6.2. Dialógus

A korpusznyelvészeti kutatásoknak köszönhetően tudjuk, hogy az anyanyelvi beszélők számos sablont, beszédpanelt használnak (vö. Szirmai 2006). Ezért a szövegeket úgy állítottuk össze, hogy a tanuló – amennyire lehetséges – természetes, autentikus nyelvet halljon, a párbeszédnek esetén pedig legyen világos, hogy ezek a beszélgetések számos – mégis véges – variáns lehetőségét hordozzák magukban.

A könyv fejezetei hétköznapi témákból merítenek (amelyek egyben a nyelvvizsgák témái is), ezek szókinsét gyakoroltatják. Minden beszélgetésben számos olyan mondat hangzik el, amelynek egyedüli célja, hogy fenntartsa és folyamatossá tegye a kommunikációt. A párbeszéd (is) tudatosítja az adott nyelv nyelvtani rendszerének és szókinsének ismeretét; a szóbeli közlések szabályainak ismeretét (pl. hogyan kezdünk el egy beszélgetést,); a nyelvi funkciók, beszédszándékok ismeretét és használatát (pl. hogyan kérünk, köszönünk meg valamit, illetve hogyan válaszolunk adott helyzetekben) és a nyelvi helyénvalóságot (hogy a körülményeknek megfelelőbb nyelvi fordulatot használjuk). Tehát együtt van jelen a grammatikai és lexikai tudás, szociokulturális tudás, pragmlingvisztikai tudás, a párbeszéd irányításának képessége. A tanulási folyamatot a szöveg hallgatása közben a szöveg írott, vizuális inputot biztosító formája is segíti.

b) Hallgassák meg a párbeszédet! Majd beszélgessenek a heti programjukról a minta alapján! 

a héten – hétfőn – ma – holnap – holnapután

hétfőn – kedden – szerdán – csütörtökön – pénteken – szombaton – vasárnap

hétfő(n) reggel – kedd(en) délelőtt – csütörtök(ön) délután – péntek(en) délután – szombat(on) este – vasárnap éjszaka

– Mész a héten uszodába?	
– Megy a héten uszodába?	
 • Igen, megyek. • Igen, kedd(en) este. És te? És Ön? – Én is. ⇔ Én nem.	 • Nem, nem megyek. És te? És Ön? • Nem. Te mész? Ön megy? – Én igen. ⇔ Én sem.
– Hova mész hétfőn?	
– Hova megy hétfőn?	
 • Színházba. És te? És Ön? – Én moziba megyek. ⇔ Én nem megyek sehova.	 • Nem megyek sehova. És te? És Ön? – Én színházba megyek. ⇔ Én sem megyek sehova.

Az itt található példa a 4. fejezetből való, kapcsolódik a fent megismert hetirend szekvenciájához. Miután a tanulók megismerkedtek más (fiktív) személyek időbeosztásával, saját időbeosztásukról beszélgetnek, vagyis valós kommunikációs helyzetben használják a megszerzett nyelvismereteket. Ehhez az alábbi modelldialógusok nyújtanak segítséget.

Mielőtt a modelldialógus segítségével megbeszelnék a heti programjukat, egy hallásértési feladattal gyakorolják a beszédpanelek felismerését, helyes kiejtését és intonációját. Így a feladat önálló elvégzéséhez immár nemcsak vizuális, de auditív inputot is kapnak, amely az interakció természetességét és gördülékenységét növeli.

5.3. Leírás

39. Települések Magyarországon

a) Olvassa el az információkat, és hallgassa meg Sopron bemutatását! 

Sopron

város, Nyugat-Magyarország
60 000 ember

város = múzeum
könyvtár, színház, mozi, cukrászdák, egyetem,
éttermek, kocsmák, szállodák, fogorvosi rendelők
sok külföldi beteg



b) Olvassa el, és hallgassa meg újra a szöveget!



Kozma Alfréd vagyok, Sopronban lakom. Sopron egy gyönyörű kisváros Nyugat-Magyarországon. Hatvanezer ember él itt. Tulajdonképpen az egész város egy nagy múzeum. A központban nagyon szép régi házak és kis utcák vannak. Van itt színház, modern könyvtár, egyetem, éttermek, kocsmák és szállodák, mozik és kellemes cukrászdák. Van sok fogorvosi rendelő is, mert sok külföldi beteg jön Sopronba. Én is fogorvos vagyok.

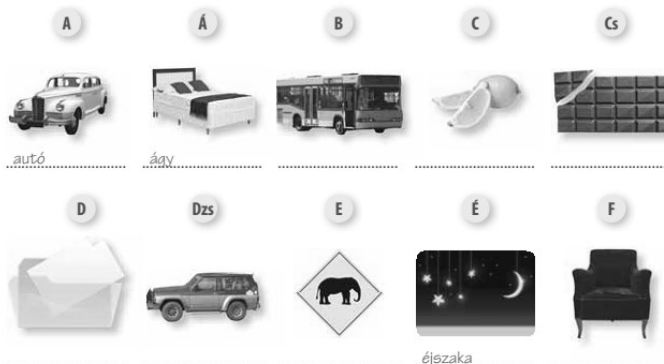
A halláskészség kialakításánál/fejlesztésénél koncentrálnunk a helyes szelektálásra, kiemelésre, valamint a jegyzetelés képességének kialakítására. Ezeket a készségeket leginkább a leíró szövegek segítségével fejleszthetjük. Amint azt már tárgyaltuk, megkülönböztetünk intenzív (pl. időjárás-jelentés), extenzív (pl. hírek) hallgatási módot, specifikus információk kiemelését a szövegből (pl. körzeti időjárás-jelentés) és globális hallgatási módot (pl. városvezetés). A leíró szöveg bevezetését és magát a szöveget mutatja a következő példa. Ebben a gyakorlatban a tanuló először a szöveg kulcsszavait kapja meg, ezek segítségével értelmezi a hallott szöveget. A teljes szöveget írásban csak a b) feladatrészben ismeri meg.

7. Artikuláció és intonáció

SZAVAK

1. Nemzetközi szavak. Hallgassa meg a szavakat, és írja őket a képek alá! 

autó – saláta – kávé – csokoládé – szalámi – gitár – telefon – citrom – lámpa – dokumentum – joghurt – zsiráf – paprika – dzsip – elefánt – fotel – mobiltelefon – internet – ház – olaj – váza – whisky – zebra – rádió – xilofon – busz – óra



2. Hallgassa meg, és ismételje el az összes szót! 

autó – ágy – busz – citrom – csokoládé – dokumentum – dzsip – elefánt – éjszaka – fotel – gitár – gyufa – ház – internet – íróasztal – joghurt – kávé – lámpa – lyuk – mobiltelefon – név – nyolc – olaj – óra – öt – ő – paprika – rádió – saláta – szalámi – telefon – tyúk – uborka – újság – üveg – úrhajós – váza – whisky – xilofon – zebra – zsiráf

12. Kiejtés és intonáció: eldöntendő kérdések. Hallgassa meg, és ismételje el a mondatokat! 



Az artikuláció és intonáció fejlesztése folyamatosan visszatér a tanításban. Láttuk, hogy a fejezetekhez külön egység kapcsolódik, melynek feladata ennek a területnek a fejlesztése. Ugyanakkor ennek fejlesztése a tanítás folyamán másutt is rendszeresen előkerül. Artikulációs bázist épít a tankönyv mindjárt a bevezető fejezetben, amikor nemzetközi szavak segítségével aktivizáljuk a diák (más nyelven) már meglévő ismereteit. A tanulók a listán szereplő, a

30. Kiejtés és intonáció: szókapcsolatok. Hallgassa meg, és ismételje el a szókapcsolatokat! 

boltba megyek hétfőn este színházban vagyok szerda délelőtt
pontos vagyok uszodából jövök biciklivel járok

21. Kiejtés és intonáció: gyakoriságot kifejező időhatározók. Hallgassa meg, és ismétlje el a mondatokat! 

Gyakran mész uszodába? Ritkán megyek moziba.

Nagyon ritkán megyek színházba. Soha nem megyek koncertre.

Minden héten kétszer megyek németórára.

Minden hónapban egyszer megyek múzeumba.

magyar ábécé betűihez rendelendő nemzetközi szavakat meghallgatják, majd a megfelelő kép alá írják. A tanulás ilyen módon több csatornát vesz igénybe, ezzel is segítve a bevésést.

A következő feladat ugyanezen a szókincsen iskolázza a szóhangsúly kialakítását, megszilárdítását, s egyben segít a szavak rögzítésében is. Ebben a feladatban minden szót meghallgatunk, így módon nagyobb auditív inputot biztosítva, mint az előzőben.

A könyv minden fejezetében található egy, a mondatintonációt és kiejtést együtt gyakoroltató feladat, amely tartalmában mindig a fejezet vagy fejezetrész aktuális témájához kapcsolódik. Az alábbi intonációs gyakorlat a második fejezetben a bemutatkozás témáját tárgyalva jelenik meg:

Ez a gyakorlat a 4. fejezetben a fiktív (Péter) és valós személyek (tanár és tanulók) időbeosztását feldolgozó feladatok elvégzése után a szókapcsolatok intonációját és kiejtését gyakoroltatja, s – a téma szókincsét véve alapul – arra hívja fel a figyelmet, hogy azok szinte egy szóvá olvadnak össze.

8. Zárás

Az alapkészségek közül a hallásértés célzott, tudatos és koncepciózus nyelvórai fejlesztése jelenti a legkomolyabb kihívást. A *MagyarOK* tananyagban törekszünk a készségek integrációjára, hiszen egyik készség sem fejleszthető önállóan.

A *MagyarOK* tananyaghoz tartozó több mint kétórányi hanganyag célja, hogy sokrétű, deduktív és induktív megközelítést is nyújtson a hallásértés fejlesztéséhez.

A nyelvtanítás gyakorlatában megfigyelhető tapasztalat – magyar és más nyelvek tananyagaiban egyaránt –, hogy a feladatok általában nem annyira fejlesztik, mint inkább tesztelik a nyelvtanuló hallásértési képességét. Ettől a gyakorlattól eltávolodva, a *MagyarOK* tananyag célja, hogy lépésről lépésre vezesse el használóját oda, hogy könnyen váljanak értelmezhetővé, és könnyen ragadjanak meg a beszélt nyelvi szövegek fordulatai a tanuló memóriájában. Miközben pedig a nyelvtanuló nyitottá válik az anyanyelvi beszélő megértésére, kiépítheti, illetve csiszolhatja a magyar nyelvi artikulációját.

A *MagyarOK* hanganyaga változatos szövegformákat felvonultatva, sokszínű nyelvi mintát ad. Az utánzás készségének fejlesztésével iskolázza a kiejtést és az artikulációt, valamint segíti a szótanulási folyamatokat. Számos hangfelvétel ellenőrzésként is használható. Mindeközben pedig a halláskészség fejlesztése a tananyagba integrált, összehangolt tanulási folyamat része.

A nyelvtanulói szinthez igazított, érthető, nagy inputot adó nyelvi minta bármilyen tanulás alapfeltétele. A hallásértés fejlesztését a hiteles kommunikáció előfeltételének, valós kommunikációs helyzet előkészítőjének tekintjük.

Hivatkozások

- BAUSCH, K.-R. – CHRIST, H. – KRUMM, H.-J. (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen und Basel.
- BROCKHAUS, W. 1975. Zur Fertigkeit des Hörverstehens im neusprachlichen Unterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 3–12.
- BROWN, D. 2001. *Teaching by Principles*. Cambridge University Press, Cambridge.
- CELCE-MURIA, M. (szerk.) 2001. *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle Publishers, Boston, Mass.
- DAHLHAUS, B. 1994. *Fertigkeit Hören*. Langenscheidt, Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York.
- GROTJAHN, R. 2005. Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: M. Ó. Dúill – R. Zahn – K. D. C. Höppner (szerk.): *Zusammenarbeiten. Eine Festschrift für Bernd Voss*. AKS-Verlag, Bochum. 115–144.
- SCHUMANN, A. 1995. Übungen zum Hörverstehen. In: K.-R. Bausch – H. Christ – H.-J. Krumm (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen und Basel. 244–246.
- SEGERMANN, K. 2003. Übungen zum Hörverstehen. In: K.-R. Bausch – H. Christ – H.-J. Krumm (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen und Basel. 295–299.
- SOLMECKE, G., 2001. Hörverstehen. In: G. Helbig – L. Götze et al. (szerk.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin, New York. 893–900.
- SZIRMAI M. 2006. *Bemutatás a korpusznyelvészethez*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
-

SUMMARY

Training listening comprehension with the study material *MagyarOK 1*

Keywords: listening comprehension as key to authentic communication; components of the complex process of speech comprehension; exercises to improve listening comprehension; circular progression of comprehension levels; effective listening training with various text types

Tasks based on audio material fulfill multiple purposes. Besides being effective tools to train articulation, pronunciation and intonation, they can provide textual input, contribute to vocabulary acquisition and serve the purpose of checking the students' answers. The first volume of the MagyarOK textbook series contains more than two hours of audio material with the objective to create context and facilitate work on content. Learners explore large quantities of varied linguistic input step by step. The complexity of the material follows a circular pattern; vocabulary and structures are reviewed and expanded continuously. The article presents the concept which forms the basis for the training of listening comprehension in MagyarOK 1.

Fordítástudomány, fordító- és tolmácsképzés

Ajtay-Horváth Magda

Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza

ajtayhm@nyf.hu

Két város regénye – két fordításban

Kulcsszavak: fordításstiszta, intertextualitás, a szöveg időbelisége, idegenszerűség, kérdőíves felmérés

1. Bevezetés

Az emberi megnyilvánulások egyik sajátos fajtájaként értelmezett fordítási tevékenység s annak terméke, a fordítás szocio-kulturálisan determinált, mint valamennyi céltudatos emberi tevékenység. A fordítási tevékenységet emberi szükséglet (kultúrszükséglet) hívja életre bizonyos térben és időben, terméke a fordított szöveg, esetünkben a műfordítás nem kikezdetlen, örök érvényű produktum. A latin közmondás, mely szerint „verba volant, scripta manent”, igazsága is megdőlni látszik, hiszen a világháló korában az írás sem állandó, mindinkább nyitott, szerkeszthető, újraírható, megújítható, más kontextusokba átemelhető és felhasználható. A nyitott mű fogalma tehát nemcsak irodalomelméleti, kommunikációelméleti, nyelvészeti, hanem fordításelméleti szempontból is produktív módon alkalmazható.

Az eredeti mű és fordításának viszonyáról szólva Popovic (1980) a fordítást egy sajátos szövegtípusként („műnem”) definiálta, hiszen a fordítás „kísérlet az eredeti mű újraalkotására (...) Az eredeti műnek a fordítás során történő többféle újraalkotása – abszolút fordítás ugyanis nem létezik – nem csupán a szövegalkotásban érvényesülő fordítói módszerek változatosságának az eredménye, hanem egyúttal az adott korszak irodalmi törekvéseinek következménye is” (Popovic 1980: 80, Zsilka Tibor fordítása).

Bármely szöveg tehát, amellyel, hogy nyelvészeti produktum, társadalmi jelenség is, a „célkultúrák ténye” (Toury 1995), melyet a változó társadalmi kontextusok alakítanak, egyrészt a létrejött idején, másrészt pedig az olvasói befogadás pillanatában. A szöveg történetisége tehát a befogadástörténetet, illetve az értelmezéstörténetet is magában foglalja. A minden szövegre érvényes befogadástörténet mellett, vagy azzal párhuzamosan, a fordított szöveg esetében az újraértelmezések objektívált, megtestesült formájával, az újrafordítás jelenségével is kell számolnunk. Evidencia, hogy az eredeti művek újrafordításának jelensége sokkal gyakoribb, mint az eredeti művek korszerűsítő újraírásának jelensége, vagyis a fordítás az eredeti műnél jóval „instabilabb”, az eredeti műhöz való időről időre történő viszonyításában valamilyen szempont alapján olykor nem állja meg a helyét, és újabb fordítást indukál.

A fordításra és újrafordításra kiszemelt szöveg mindig tudatos választás eredménye, s akarva-akaratlan az idegen kultúrának a célnyelvi kultúrában történő reprezentációjához járul hozzá. Minderről Venuti így ír: „A fordítás jelentős hatalommal bír az idegen kultúrák

reprezentálásának megkonstruálásában. Az idegen szövegek kiválasztása, a fordítói stratégiák alkalmazása sajátosan honosított kánonba illeszti a külföldi irodalmat, s ezek a kánonok a honos esztétikai értékekhez illeszkednek, következésképp kihagyással és betoldással élnek (...), amelyek eltérnek az adott idegen nyelvtől” (Venuti 1998: 67).

Az újrafordítás kutatásának meglehetősen nagy a hazai és nemzetközi elméleti irodalma (Berman 1990, Vándor 2009, Robin 2012, Venuti 2004). Fordításelméleti lapok külön számokat szentelnek a kérdésnek, az isztambuli egyetem például önálló konferenciát tervez 2014 nyarán az újrafordítás témájának. A gazdag elméleti irodalom az újrafordítás jelenségét „befejezetlen tevékenységként” definiálja (Berman 1990: 1), hiszen soha nem lehetünk meggyőződve arról, hogy egy irodalmi mű időrendben jelenlegi utolsó fordítása valóban a legutolsó fordítás-e.

Az újrafordítás legáltalánosabb oka az, hogy a forrásnyelvi, eredeti szöveget és annak fordítását is ismerő, a későbbiekben fordítóvá váló olvasó-értelmező a fordítást valamilyen értékítélet alapján nem tartja az eredeti művel nyelvileg, stilisztikailag, pragmatikailag ekvivalensnek, pontosnak, olyannak, amely az adott időszakban a célnyelvi kultúrába jól illeszkedne, s ezért dönt úgy, hogy újrafordítja a művet. Az újrafordítást eredményező társadalmi okok között ideológiai, intézményrendszerekkel összefüggésbe hozható okokat, anyagi természetű okokat s gyakran a szöveg és a valóság, pontosabban a szöveg és az olvasói tudattartalom viszonyában, a tudásszerkezetben bekövetkezett változásokat tarthatjuk számon.

Az újrafordítás megerősítheti vagy megcáfolhatja az adott fordított műalkotás nemzeti irodalmi kánonban betöltött helyét, kiszélesítheti vagy szűkítheti a potenciális olvasók bázisát, bevételt jelenthet a kiadónak, avagy éppen anyagi bukást stb. Az újrafordítás jelenségét tehát interdiszciplináris (irodalomtörténeti, nyelvészeti, nyelvtörténeti, összehasonlító fordítás-stilisztikai, történeti-ideológiai, pszichológiai, szociológiai) megközelítés tárgyává tehetjük akkor, amikor az újrafordítás okait és az újonnan keletkezett fordítás funkcióit vizsgáljuk.

2.1. A vizsgált szövegek, a vizsgálat célja és módszere

Az összevetett két szöveg Charles Dickens *A Tale of Two Cities* (1859) című regényének két fordítása a Bálint Mihály által 1913-ban és a Sóvágó Katalin által 2009-ben készített. Az összevetésekor empirikus kutatás alapján arra kerestem a választ, hogy a fentebb felsorolt tényezők közül melyek voltak azok, amelyek az újrafordítást motiválták, illetve hogy a két fordítás miben tér el egymástól a forrásnyelvi szöveghez való viszonyában. Kíváncsi voltam továbbá arra is, hogy a 21. század eleji olvasóközönség normarendszeréhez melyik változat áll közelebb. Megjegyzendő, hogy a *Két város regénye* című Dickens-műnek létezik egy, az általam vizsgált két fordítás megjelenése közötti időszakban (1928?) napvilágot látott fordítása is, Karinthy Frigyesétől.

Mivel a két fordítás között közel egy évszázad telt el, feltételeztem, hogy a 2009-es kiadású mű nyelvezete igazodik a 21. századi átlag magyar olvasó nyelvi- és világtudásához, azaz a honosítás szellemében közelebb áll a mai magyar célnyelvi normához, továbbá azt is, hogy a második fordítás művészileg magasabb színvonalú az elsőnél.

A megkérdezettek csoportja: anglisztika alapszakos hallgatók, társadalomtudományi és gazdasági szakfordító és tolmács felsőfokú szakirányú szakképzésre járó másoddiplomások,

valamint pedagógus szakvizsga-előkészítőre járó angolszakos tanárok voltak. Az utóbbi csoportban nagy volt az életkori szóródás, a csoport tagjai között voltak frissen végzett harminc év alatti angoltanárok, zömük azonban 45 és 50 év közötti volt. A felmérés során feljegyeztem a felmérés résztvevőinek korát és nemét is, feltételezve, hogy a befogadást és a fordítás értelmezését az életkor és esetleg a nem is befolyásolja.

Kérdéseim és a vizsgálat menete a következők voltak: a résztvevők a *Két város regénye* című mű első fejezetét olvasták el Bálint Mihály fordításában („A” szöveg), s ezt követően azt kellett megállapítaniuk, hogy vajon eredeti magyar nyelven keletkezett szöveget vagy fordítást olvasnak-e. Ezután az azonos forrásnyelv alapján keletkezett Sóvágó Katalin fordította szövegrészt olvasták el („B” szöveg), s azt kellett megállapítaniuk, körülbelül mikor keletkezhettek az egyes szövegek, illetve, hogy időben vajon az „A” vagy a „B” szöveg keletkezett-e korábban. Döntésüket nyelvi vagy nem nyelvi jelenségekkel kellett indokolniuk. A kapott válaszokat táblázatba foglaltam az áttekinthetőség megkönnyítése céljából. A táblázat közlésétől terjedelmi okok miatt ezúttal eltekintek.

Íme néhány példa az első fejezetből, mely alapján – többek között – a felmérésben résztvevők ítéleteiket meghozták.

Az „A” szöveg részlete: „Derűs *napok jártak*, de viharosak is. Ez a Bölcsesség kora volt, de a Balgaságé is. A Hit *korszaka* volt ez, de a Hitetlenségé is. Világosság napjai voltak ezek, de a Sötétségé is. A Remény *tavasza* virult és Kétségbeesés fergetege is dühöngött. Mindent reméltünk és semmit sem reméltünk. A Mennyekbe mentünk egyenest, az ellenkező irányt is követtük – szóval, a *kor* annyiban hasonlított a mostanihoz, hogy leglármásabb szavú ismerői Jó és Gonosz tekintetében csakis felsőfokon nyilatkoznak róla” (1913, Bálint Mihály fordítása).

A részletet a rövid, *de* kötőszóval jelölt ellentétes viszonyban álló tagmondatok jellemzik, amely a végletekig feszített polaritást érzékeltetik. Az egyes tagmondatokban szereplő melléknévpárok (*derűs – viharos*), illetve főnévpárok (*bölcsesség – balgaság, hit – hitetlenség, világosság – sötétség, remény – kétségbeesés, menny – ellenkező irány*) szemantikailag megismétlik a struktúra hordozta viszonyt, azaz az ellentétet. A nagybetűs főnevek az általánosítást érzékeltetik, amit a *szóval* által bevezetett magyarázó mondat megerősít, azaz elővetíti azt, hogy a regény az emberiségre jellemző kettősségről szól majd, ami kortól független. Az tudniillik, hogy mindennemű eseményhez legalább kétféle viszonyulás, kétféle nézőpont, kétféle érdek létezik. A romantika poláris, fehér-fekete, jó-rossz, igaz-hamis látásmódja, azaz az egyszerűsítő ellentétezés, sarkítás a stílus szintjén is megjelenik, s kiegészül azzal, hogy mindkét megközelítés hívei fanatikusan hisznek igazukban. Az ellentét és fanatizmus azonban nem marad meg a partikuláris szintjén, hanem általános emberi tulajdonságként tételeződik. Erre a kettősségre egyébként a cím is utal: *Két város regénye*. E részletre mondták a megkérdezettek, hogy drámai és szuggesztív.

A „B” szöveg részlete: „Azok voltak a legszebb idők, és azok voltak a legrútább idők, az volt a bölcsesség kora, az volt a balgaság kora, azok voltak a hit napjai, azok voltak a hitetlenség napjai, az volt a Fény évadja, az volt a sötétség évadja, az volt a remény tavasza, az volt a kilátástalanság tele, csak ránk várt minden, már nem várt ránk semmi, mentünk mind egyenesen az Égbe, mentünk mind egyenesen a másik irányba – röviden, a korszak abban

használtott a mostanira, hogy a harsányabb hatalmak némelyike csakis a legáhíthatosabb tisztelettel érte volna be most és mindörökké”(2009, Sóvágó Katalin fordítása).

A „B” szövegrészt az „A”-val összevetve szembetűnő, hogy a rövid ellentétes mondatok helyett és mellérendelő kötőszóval vagy jelöletlenül, egy mondatra fűzi a szövegrészt a fordító. A párhuzamos szerkezeteket viszont előszeretettel használja úgy, hogy időt jelölő szavakat ismét, melyeket felsőfokú melléknév előz meg: *legszebb idők – legrútabb idők, fény évadja – sötétség évadja*, stb. Az utolsó tagmondat azonban az átlagolvasók által értelmezhetetlen volt a B szövegben: „(...) hogy a harsányabb hatalmak némelyike csakis a legáhíthatosabb tisztelettel érte volna be most és mindörökké”(2009, Sóvágó Katalin fordítása).

2.2. A két szöveg szembetűnő szemantikai elemeinek összevetése

Az ellentétes töltetű szavak és a szerkesztésmód közötti különbségek és hasonlóságok mellett érdekes az időre utaló szinonimák használata. Az idő prominens szerepet kap, hiszen a francia forradalmat megelőző feszült időszak szimbolikus leírásáról van szó a regény első fejezetében. A regény harmadik bekezdése a cselekmény idejét és helyét is egyértelműsíti:

Az „A” szöveg szerint: „Az Urnak 1775-ik esztendejében történt. Abban a boldog korszakban túlvilági kinyilatkoztatásokban Angliában épp úgy hittek, mint mostan. Mrs. Southcott akkoriban érte el születésének 25-ik áldott fordulóját. Ennek a *magasztos napnak az eljövételéről* a testőrség egyik *jövőbelátó közkatona*ja azt *jósolta*, hogy London és Westminster megérett arra, hogy *elsüllyedjen*”(1913, Bálint Mihály fordítása).

A „B” szöveg szerint: „Urunk ezerhétsházhetvenötödik *évet írták*. Ama szerencsés korszakban, akárcsak a mostaniban, *spirituális kinyilatkoztatásoknak* örvendhetett Anglia. Nemrég töltötte be áldott életének huszonötödik esztendejét Mrs. Southcott, akinek *magasztos eljövételét* egy *látnoki gyalogos testőr* harangozta be, *megjövendölvén*, hogy már minden együtt van, amitől Londont és Westminster *elnyeli a föld*”(2009, Sóvágó Katalin fordítása).

„A”-szöveg	„B”-szöveg	Megjegyzés
Napok	idők – idők	Általánosabb fogalom, ismétléssel.
Kora	kora – kora	Azonos szó, ismétléssel.
Korszaka	napjai – napjai	Konkrétabb fogalom, ismétléssel.
Napjai	évadja – évadja	„B” archaizálabb.
Tavasza	tavasza – tele	„B” jobban kiemel az ellentétezzel.
Kor	Korszak	Közel azonos.
Az Urnak 1775-ik esztendejében	urunk ezerhétsházhetvenötödik évét írták	B – archaizálabb.
Korszakban	korszakban – mostaniban	Közel azonos, ellentétező.
születésének 25-ik áldott évfordulója	töltötte be áldott életének huszonötödik esztendejét	Közel azonos.

Szemantikai és stilisztikai szempontból is releváns az időre utaló lexémák összevetése és minősítése a két célnyelvi szövegben:

2.3. A stílusnorma

Hipotézisünk az volt, hogy a 2009-ben keletkezett szöveg jobban illeszkedik a 21. századi átlagolvasó stílusnormájához. A kérdőíves felmérés ezzel szemben azt igazolta, hogy a megkérdezettek 2/3-a az első, 1913-as fordítást (az „A” szöveget) tartja jobbnak, drámaibbnak és korhűbbnek. A „B” szöveget (2009) a megkérdezettek közül csupán 2 fő tartotta könnyebben érthetőnek, a nagy többség kifejezetten zavarónak érezte, hogy az archaizáló, az eredetit hívebben követő fordulatok (pl. *kinyilatkoztatás*, *magasztos nap*) sokszor 21. századi beszélt nyelvi megfogalmazásokkal (pl. a fentebbi szövegrészből a *minden együtt van*) keverednek, így eredményezve stiláris következtelenséget. Megjegyzem, hogy ezt a megállapítást a 40 és 50 év közötti tanárok tették, s a 30-as éveikben járó megkérdezettek a stílustörést nem érzékelték, mint ahogyan vélhetőleg a fordító sem. Igaz, e fiatalabb generáció több képviselője azzal a háttértudással sem rendelkezett, amely alapján az alábbi körülírásból egyértelműen a gillotine-ra tudott volna következtetni:

„A” szöveg: „Nagyon valószínű, hogy miközben ezt a szerencsétlen szenvedőt kivégezték, Franciaország és Norvégia erdeiben már nőttek a fák, melyeket a favágó, a Végzet kijelölt arra, hogy levágja és deszkává fűrészelve, s belőlük *rettenetes emlékü, zsákkal és késsel felszerelt állványt* készítsen” (1913, Bálint Mihály fordítása).

„B” szöveg: „A megkínzott ember kivégzésének idején valószínűleg már nőttek Franciaország és Norvégia erdeiben a fák, amelyeket megjelölt Favágó, a Végzet, hogy kidöntsék, és deszkává fűrészeljék őket egy *zsákkal és pengével kiegészített, szörnyű emlékeztető, mozgatható állványhoz*” (2009, Sóvágó Katalin fordítása).

3. Következtetések

A megkérdezettek szinte egyöntetűen meg tudták állapítani, hogy az első szöveg hamarabb keletkezett, ezt azonban nem stiláris jellemzők, hanem paratextuális jellemzők alapján tették. Mivel a szöveget fénymásolatban kapták, így az elavult helyesírás, a betűk formája, a lap tükre egyértelművé tette számukra a szöveg korát.

A második szöveg esetén a stílusfrissítés csak részleges volt, sőt néha körmönfontabbnak, archaikusabbnak tűnt a száz évvel ezelőtt keletkezett szövegnél. A forrásszöveghez való igazodás (ekvivalencia megteremtése) természetes igénye volt mindkét fordítónak. A két fordítás párhuzamos olvasása során azt érzékeljük, hogy bizonyos helyeken az első fordítás a gördülékenyebb, másutt pedig a második, így a két szöveg minőségben úgy egyenlíti ki egymást, hogy minőségi fölényt nem állapíthatunk meg egyik szöveg javára sem. Szubjektív preferenciák alapján, s főleg az idősebb olvasók, az első, az 1913-as fordítást tartották jobbnak. Azt drámaibbnak, stilisztikailag homogénebbnek, összességében az angol eredeti stílushoz közelebb állónak érzékelték. Ez azzal is magyarázható, hogy a Dickens-regény megjelenése (1859) és az elő fordítás között csupán körülbelül egy félévszázad telt el.

A végzett felmérés tehát megdöntötte azt a hipotézist, mely szerint a második fordítás minőségileg magasabb színvonalat képviselne, illetve megkönnyítené a mű befogadását. A 2009-ben keletkezett fordításban a konzervatívabb olvasók számára kifejezetten zavaró volt a régiesnek érzett, egy korábbi korstílusra jellemző szókészlet és megfogalmazási mód keveredése napjaink beszélt nyelvi fordulataival. A fordítók és a kiadók dilemmája is

érzékkelhető volt a különböző vélemények ütközésében, az tudniillik, hogy mennyire illik, szabad vagy szükséges modernizálni egy 19. század közepén keletkezett szöveget? A kérdés eddig döntő módon az interlingvális fordítással foglalkozókat izgatta, hiszen az eredeti szöveg jobban ellenáll a modernizálási, újrafogalmazási, „zanzásító” törekvéseknek. Napjainkban azonban már az eredeti szöveg örökérvényűségében sem lehetünk teljesen biztosak. Ha az újrafordítás az olvasás és a befogadás megkönnyítését szolgálja, akkor már nem vagyunk messze attól sem, hogy intralingvális fordításokat végezzünk azzal a céllal, hogy megkönnyítsük például Jókai befogadását a 21. századi fiatal olvasók számára. A kérdés csupán az, hogy akkor az marad-e a szöveg, ami volt? S hogyan definiálhatjuk (újra) a szerzőséget? A stílus, mely része az üzenetnek, megváltoztatja-e a jelentést avagy nem? Vagy csak részben, csak bizonyos mértékben? Ha tovább haladunk a mindent feloldó relativizálódás útján, akkor felmerül a szerzőség, az olvasás céljának és a szövegnek mint kultúrahagyományozó eszköznek a bonyolult kérdésrendszere.

A megkérdozettk döntő többsége igényelte a Dickens korát és stílusát visszaadó fordítást, még akkor is, ha esetleg az nagyobb erőfeszítést, több figyelmet igényelt is az olvasó részéről. A felmérés a fordítási norma kérdését is érinti tehát, melyről a szakirodalomban először Toury (1995) tesz említést. A norma, a szerző és az eredeti mű tisztelete még mindig erős, különösen az idősebb és a középgeneráció körében. Nem vagyunk azonban meggyőződve, hogy nem lesz-e változás e tekintetben.

Végérvényes és főleg általános érvényű válasz a felvetett kérdésekre nem adható. Tény, hogy az a felmérés, amelyet egy konkrét mű két, száz év eltéréssel keletkezett magyar fordítása alapján végeztem, azt igazolja, hogy talán hatékonyabb lett volna az 1913-es fordítást stilizálni, a mai helyesírási normát alkalmazva átírni, s az újrafordításra szánt időt és energiát egy még eddig magyarra le nem fordított műre fordítani. Azonban azt is el kell ismernünk, hogy az újrafordítás, akárcsak a fordítás: kulturális esemény, hiszen a kulturális különbözőség (vagy hasonlóság?) bemutatására vállalkozik. Az újabb fordítás mindig megerősítheti a mű státuszát a kánonban, vagy más esetben behozhatja a művet a kánonba, vagy egyszerűen „relevánsként” tarthatja számon, visszahozhatja a művet az irodalmi közbeszédbe, újra megfoghatóvá, láthatóvá, megvásárolhatóvá, olvashatóvá, azaz olyanná teheti, amiről újra beszélni lehet. E mostani dolgozatom is ezt igazolja.

Hivatkozások

- BERMAN, A. 1990. La traduction comme espace de la traduction. Palimpsestes. Retraduire. Vol. 4. 1–7.
In: Brownlie, S. 2006. Narrative Theory and Retranslation Theory. *Across Languages and Culture*. Vol. VII. No. 2. Akadémiai Kiadó, Budapest. 145–170.
- POPOVIC, A. 1980. *A műfordítás elmélete*. Madách Kiadó, Bratislava.
- ROBIN, E. 2012. *Fordítások újraszervezése*. Mit tesz a szerkesztő a fordított szöveggel? <http://www.filologia.hu/kisebb-kozlemenyek/forditasok-ujraszervezte-se-mit-tesz-a-szerkeszt-o-a-fordított-szöveggel.html>
- TOURY, G. 1995. *Descriptive Translation Studies – and Beyond*. Amsterdam: Benjamins.
- VÁNDOR, J. 2009. *Adaptáció és újrafordítás*. Doktori disszertáció. ELTE, Bölcsészettudományi Kar, Budapest.
- VENUTI, L. 1998. *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*. London–New York: Routledge.
- VENUTI, L. 2004. Retranslation: The Creation of Value. In: M. Faull, Katherine. (ed): *Translation and Culture*. Lewisburg: Bucknell University Press. 25–36.

Források

- DICKENS, C. *A Tale of Two Cities*. <http://www.gutenberg.org/ebooks/98>
- DICKENS, Károly. 1913. *Két város regénye*. Fordította Bálint Mihály. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.T. Kiadása, Budapest.
- DICKENS, C. 1928? *Két város regénye*. Fordította Karinthy Frigyes. Christensen és Társa – Gutenberg Könyvkiadó Vállalat, Budapest.
- DICKENS, C. 2009. *Két város regénye*. Fordította Sóvágó Katalin. Európa Könyvkiadó, Budapest.
-

SUMMARY

A Tale of Two Cities – Two Translations

Keywords: stylistics and translation, intertextuality, temporality of texts, strangeness, survey

A Tale of Two Cities (1859) by Charles Dickens was translated into Hungarian and published three subsequent times; first, in 1913 by Mihály Bálint, then in 1928 by Frigyes Karinthy and, finally, in 2009 by Katalin Sóvágó. With the help of a survey conducted among BA students of the College of Nyíregyháza, a group of teachers of English participating in an in-service training course, and members of a special training course for translators and interpreters, the author wanted to find out whether the readers of the Hungarian translation could recognize if they had read a translation or not, and whether they could tell the “age” of the translation based on stylistic, pragmatic and structural-textual features of the oldest (1913) and newest (2009) translations. Besides the comparison of the oldest (1913) and the newest (2009) translations, the participants were asked to relate the two translations to the source language text and judge which of the two texts they felt was closer to the original. The hypothesis in the latter case was that the newer text should sound more familiar and more up-to-date, and would satisfy the expectations of contemporary readers to a greater extent than the older translation, which was closer in time to the production of the source-language text.

According to the findings of the survey, based on the overall impression produced by the two translations, superiority in quality could not be established between the two versions. However, in the case of the translation produced in 2009, the older readers found disturbing the mixture of the archaic element with the structures used by 21st century Hungarian readers. In contrast, similar stylistic inconsistencies were not identified by younger readers.

Nagy Sándor István

ELTE BTK Idegen Nyelvi Lektorátus

Kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem

Hungarológia Doktori Iskola

nsi@caesar.elte.hu

A fordítás a „szövegek szövetsége”

„Röpködnek, ha odavágok
körülöttem a forgácsok.
Összegyűjtöm őket, hátha
széthordjátok tűzgyújtásra.”
Horváth Imre

Az erdélyi magyar irodalom mindig is kiemelkedő szerepet töltött be a magyar irodalomban. Ez nemcsak az irodalmi művekre igaz, hanem, a műfordítás területén történt alkotásokra is. Minden év alkalom arra, hogy emlékezzünk a nagy elődökre, és alkotásaik halhatatlanságát átadjuk a közéletnek. 2014-ben több magyar műfordító évfordulóját ünnepeljük, ennek kapcsán ismertetem röviden munkásságukat, illetve néhány példával bemutatom fordítói munkájukat. Lászlóffy Aladár mellett Hervay Gizella, Kemény Katalin műfordítói tevékenységét is elemzem néhány gondolat erejéig.

Előadásom címét Lászlóffy Aladár 1988-ban megjelent kötete adja: *Szövegek szövetsége – műhelynapló a megtartó kedélyről*. Egy televíziós beszélgetésben magyarázta meg a szerző, hogy miért fontos a nyelvek és irodalmak kapcsolata, kölcsönös megértése (a riporter Balázs Imre József volt): „Ali bácsi néhány könyvcíme szállóige lett. Például a »Szövegek szövetsége«. Ezt azóta több irodalmártól hallottam vissza. Eredetileg mit jelent ez a szövegek között való létezés? Ennek jó magyar neve manapság – amikor már nem csak a szöveget előállítók, hanem a trénerek is elmerülnek ebben a hipermangán fürdőben – intertextualitás. Meg egyéb vakok, süketek intézetében használt kosárfonási eljárásnak is ez a neve. Én a szó szoros értelmében vettem annak idején. Valóban éreztem, hogy a szövegek nem egészében jelentik egymás kiegészítését, viszont a szövegnek a szövetében, a szövevényében van ott az a valami, ami a kezdet óta önmagát folytatja. Mert az irodalomnak, a művészetnek van egy folytonossága. És van egy szükséglete, egy órája, egy pillanata az ezt megtörő újításnak, amelyik felfedez egy új irányt. Gyakorlatilag voltak pillanatok, amikor én magam is úgy éreztem, hogy az igazi munkamegosztás az volna, ha a közösségen belül volnának csatárok és hátvédek, és ezek a mérkőzés pillanatnyi állása szerint váltanák egymást. Aztán később rájöttem, hogy megbeszélés, különösebb stratégiák, taktikai programok nélkül is megvalósul mindez. Mindig jó viszont, ha van, aki erre figyel. Ez egy olyan pillanat volt, amikor ráéreztem és címszerűsítettem a magam számára, a saját munkám, vagy könyvem számára ezt a fogalmat. És én hiszek benne, hogy ez nem csak egyszeri, ez nem hapax, hanem egy mindenkor érvényes diagnózis-megnevezés” (<http://irok.terasz.hu/erdelyi.irok/index.php?id=231>).

Kutatási területem a magyar műfordító irodalom második világháború utáni korszaka. A témát az adja, hogy két éve kezdődtek el a magyar irodalomtörténet igen fontos lexikonjának munkálatai, készül a *Magyar műfordítói lexikon (1945–2010)*. A romániai magyar irodalom számos ismert és kevésbé ismert személye járult hozzá az egyetemes kultúra és irodalom magyar nyelvre történő tolmácsolásához. Mikor az olvasó James Matthew Barrie *Peter Pan* című könyvét olvassa, tudja-e ki fordította magyarra? Az erdélyi fordítókkal kapcsolatban derült ki, hogy Szilágyi Domokos készítette el az eddig egyetlen teljes és legjobb magyar nyelvű fordítását. Ez a kiadás 1976-ban jelent meg a bukaresti Ion Creangă kiadónál, *Peter Pan* címmel. Tartalmazza *Peter Pan a Kensington parkban* és *Peter Pan és Wendy* fordításait. A kötet előszavát is Szilágyi Domokos jegyzi, Kolozsvárott, 1975. május 28-án (<http://mek.oszk.hu/01600/01661/01661.htm>). Mikor az olvasó Kenneth Grahame *Szél lengeti a fűzfákat* című könyvét olvassa, tudja-e, hogy annak első magyar fordítását Szemlér Ferenc alkotta, és 1974-ben adták ki a Kriterion könyvkiadónál? (Szemlér 1974).

Azt, hogy az erdélyi írók és költők életművei milyen fordításokat tartalmaznak, azt egy összesített adatbázisból nem tudhatjuk meg. Sok információt találunk a *Romániai Magyar Irodalmi Lexikon*ban, melynek első négy kötetét néhány éve vitték fel az internetre, (<http://mek.oszk.hu/03600/03628/doc/>), viszont ott is a műfordításokról szóló rész általában úgy kezdődik, hogy „műfordításai közt...”, azaz nincs tételes felsorolás. A *Romániai Magyar Irodalmi Lexikon* több évtizedes gyűjtőmunkát bemutató alkotás, ahol az adatgyűjtés 1990-ben befejeződött, így, anyagi okok miatt, a később megjelent kötetek is csak ezeket az adatokat tartalmazzák.

Mit tud tenni az érdeklődő, a kutató, a hallgató? Megpróbálja összegyűjteni az adatokat netről, könyvtárakból. Pedig mennyivel könnyebb helyzetben lenne, ha létezne egy kiadvány, amelyik összegyűjtené a magyar műfordítók adatait. Az elmúlt évek során több jegyzet és szöveggyűjtemény szerkesztési munkái kapcsán felvetődött, milyen nehéz adatokat szerezni a magyar fordítókról. A fordítók többségéről nagyon kevés anyagot találtunk. Számos alkotó esetében egyáltalán nem találkoztunk adatokkal! Az elmúlt években merült fel egy olyan lexikon megírásának a gondolata, amely összegyűjtené ezeket a szerzőket.

Néhány szót a magyar műfordítói lexikonról. Mikor a szerkesztők (Papp Andrea, Vihar Judit és jómagam) elkezdték az adatgyűjtést, az volt az eredeti elképzelés, hogy a lexikon valamennyi kor magyar műfordítójáról tartalmazzon adatokat. Pár hét után a szerkesztők rájöttek, hogy ez akkora adatbázis lenne (több tízezer név), melyet egy emberöltő alatt nem lehet összegyűjteni. Szükséges volt leszűkíteni a kutatási területet egy olyan korszakra, melyet pár év alatt megfelelően lehet kidolgozni és kiadni. A véglegesnek tűnő döntés az lett, hogy először az 1945. január 1. és 2010. december 31. között magyar nyelven kiadott műfordítások szerzőiről készül kiadvány. Az eddig elkészült anyag alapján a kiadvány legalább 5000 szócikket fog tartalmazni. A lexikon elkészítését pár év alatt szeretnék megvalósítani a szerkesztők. Fontos megjegyezni, hogy bármely földrészen megjelent magyar műfordítókat szerepeltetni kívánunk. A lexikon egy hosszabb bevezető tanulmányt tartalmaz, amely vázolja a műfordítás magyar és nemzetközi elméleti hátterét, illetve bemutatja a legfontosabb korszakokat. Egy szócikk a következő adatokat tartalmazza: név, születési adatok (év, helység), életrajzi adatok, egyesületi tagságok, milyen nyelvből fordított, fordítások kiadási adatai (szerző, magyar cím, kiadó neve, kiadási év).

Nagyon fontosnak tartjuk a külföldi magyar nyelvű fordítók adatainak összegyűjtését. Több ország magyar kiadója járult hozzá a külföldi irodalmak magyar nyelvű megismeréséhez. Az adatgyűjtést úgy kezdtük, hogy megnéztük, mennyire vannak adatok a műfordítókról a különböző határon túli magyar irodalmi lexikonokban. Ebből a szempontból a legtöbb információt a *Romániai Magyar Irodalmi Lexikonban* találtuk. Az ottani adatbázissal az a probléma, hogy történelmi okok miatt sok évtized telt el, mire az adatokat sikerült kiadni, azaz hiába adták ki az utolsó (V/2) kötetet pár éve, az adatok, zömében, az 1990 előtti gyűjtést tartalmazzák. Az eddig feldolgozott négy kötetben 174 fordítóról találtunk adatokat. Ugyanazoknál a betűknél, a könyvtári katalógusok feldolgozása során még 210 név került elő. Eddigi kutatásaink alapján körülbelül 600 szócikket fog tartalmazni az erdélyi magyar műfordítók listája.

A műfordítás műfajának számos elméleti meghatározása van, például a Benő Attilaé: „A műfordítás egyfajta kötélranc a forrásnyelv, forrásnyelvi kultúra és célnyelv, célnyelvi kultúra között. Mai értékrendszerünk szerint a jó fordítás egyfajta egyensúlyt teremt az eredeti mű világa és a befogadó kultúra között. Pragmatikai, kulturális értelemben is idegen szöveget, beszédmódot kell a fordítónak meghonosítani célnyelven, a befogadó kultúra kommunikációs stratégiája szerint. Hiszen közismert, hogy a műfordítás nem egyszerűen másolás, hanem új szépirodalmi mű teremtése célnyelven. Ezért a műfordítás akarva-akaratlanul alkalmazkodik a célnyelv irodalmi hagyományaihoz, fordítási szokásaihoz, az adott befogadó közösség elvárásrendszeréhez. Ilyen értelemben a két nyelv és kultúrához való viszonyulás a fordítás alapkérdésének tekinthető. Olyan alapkérdésnek, amelyre ráépül az összes többi: a fordítói hűség és szabadság, egyenértékűség és adaptáció, a fordítás lehetősége és lehetetlensége” (Benő 2011).

Annamaria Pop erdélyi író, költő, műfordító, újságíró, aki számos magyar alkotást fordított le román nyelvre, ekképpen vélekedett a műfordításról: „Fordítani annyi, mint egymásra nyitni az embereket és kultúrákat. Kettős ügynöke lenni az irodalomnak. Ágense ennek is, annak is.” (Népszabadság 2001. július 14., az interjút Varga Lajos Márton készítette). Annamaria Pop volt az, akinek fordításában 1989-ben megjelent Hervay Gizella verseinek román kiadása *Amprente (Ujjlenyomatok)* címmel. A kisebbségben lévő magyar irodalom könyvkiadási feltételei sokszor nehezek voltak. A fordító a Hervay Gizella-kötet kapcsán megemlíti, hogy azt már 1988-ban kinyomtatták, terjesztés előtt betiltották, nemcsak azért, mert a cenzúra több verset nem engedélyezett, de azért is, mivel az akkor már „nemkívánatos személynek” számító Ana Blandiana írta az előszavát, sok „magyarázó jelentést” kellett írni „illetékes helyekre”. Domokos Géza merész ellenállásának volt köszönhető, hogy nem került zúzdába, és végül 1989-ben kikerült a könyvesboltokba (<http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/tizataj/95-04/pop.pdf>).

Hervay Gizella (Makó, 1934 – Budapest, 1982). Költő, író, újságíró, műfordító. Zilahon járt középiskolába, Kolozsváron magyar szakon végzett. Szilágyi Domokossal itt ismerkedett meg, akivel összeházasodtak. Román nyelvből fordított verseket, műfordításkötetei: L. Mileva: *Városon át vonatozunk* (gyermekversek) Bukarest, Ifjúsági Kiadó, 1964; Demostene Botez: *Építünk* (versek) Bukarest, Ifjúsági Kiadó 1965; Demostene Botez: *Tücsökzene* (versek) Bukarest, Ifjúsági Kiadó 1966; Ana Blandiana: *Homokóra*. Ötven vers. Bukarest, Kriterion Kiadó 1971.

Hervay Gizella fordítói leleményességről tesz tanúbizonyságot Ana Blandiana versének fordításakor is. Egy rövid ismertetés az utóbbi fordítás kötetből. Álljon itt a *Nélküled* című vers első versszaka:

Ana Blandiana: <i>Fără tine</i> ¹	Ana Blandiana: <i>Nélküled</i> ²
<i>Fără tine mi-e frig</i> N-am înțele niciodată Cum simte aerul <i>Că ai plecat.</i> Universul se strânger Ca o minge plesnită <i>Și-și lasă pe mine zdrențele reci.</i>	Sohasem értem, hogyan érzi meg a levegő, hogyan <i>elmész.</i> A mindenség összezsugorodik, mint egy kipukkadt labda, <i>és egyedül maradok.</i>

A fordító kihagyja a vers első sorát (magyarul úgy lehetne fordítani, hogy: *Nélküled fázom*), de ez a vers hangulatát nem befolyásolja. A fordító ugyancsak módosítja az utolsó sort (*Și-și lasă pe mine zdrențele reci* – *Rajtam hideg göncöket hagy*). A választott szóhasználat kitűnően érzékelteti a vers mondanivalóját, nagyon jól kihasználva a magyar nyelv érzelmi gazdagságát.

Hervay Gizella remek versfordítása felveti ismételten azt a kérdést, ki a jó fordító? A fordítás mint irodalmi tevékenység nagyon régóta létezik, minden valószínűség szerint egyidős a nyelvek kialakulásával, az írásbeliség elterjedésével, fontos szerepet játszott a különféle civilizációk fejlődésében. A tudósok szerint a nyelvtanulás, és ezáltal a fordítás képessége, veleszületett adottsága minden embernek. A mindennapi életben az emberek akkor is tucatnyi fordítással találják magukat szemben, ha ezeknek nincsenek is tudatában. Kik hát a műfordítók? Mesterek vagy művészek? A magyar irodalom esetében is a legnagyobb írók, költők egyben műfordítók is, ezért úgy gondolom, hogy ők, természetesen, művészek voltak. Szabó Lőrinc szerint: „Az ideális műfordító: költő, aki időnként kész művekből kapja a teremtő ihletet” (http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/SZABOL/szabol00001a_kv.html). És valóban a versek fordításánál általában kijelenthetjük, hogy a fordító akkor tudja igazán jól átadni egy más nyelven írt alkotás mondanivalóját, ha maga is költő.

Kemény Katalin (Torda, 1909 – Budapest, 2004), író, művészettörténész, műfordító. Kemény Gábor pedagógus lánya, Hamvas Béla író, filozófus felesége. A román hatalom 1921-ben az apát katonai szervezkedéssel vádolva börtönbe veti, a családot Erdélyből kitoloncolja, majd egy esztendei vagonlakás után Budapesten telepednek le, iskoláit itt folytatja. 1932-ben a Pázmány Péter Tudományegyetemen magyar-francia tanári diplomát szerez, majd filozófiából doktorál. 1936-ban feltűnést kelt az első magyar Rabelais-fordítás elkészítésével és publikálásával. A fordítás megjelenése révén ismerkedik össze Hamvas Bélával, akivel 1937-ben házasságot köt.

Kemény Katalin műfordítás kötetei: Rabelais: *Gargantua /Pantagrueli vidámságok könyve/* (előszó Benedek Marcell, Merkantil Ny., Budapest, 1936); Alexandra David-Neel: *Arjopa (Európai asszony zárándokútja a tiltott Lhászába)* (Ampelos, Debrecen, 1940); Valéry, Paul: *Európa nagysága és hanyatlása* (Egyetemi Nyomda, Budapest, 1945); *Az olajárus és a kurtizán. Négy elbeszélés a Csin ku csi kuan gyűjteményből* (Európa Kiadó, Budapest, 1958);

¹ http://hu.wikiquote.org/wiki/Ana_Blandiana

² http://www.anablandiana.com/poezii/poezii_octombrie_noiembrie_decembrie_ana_blandiana.htm

Mostani és régi idők csodálatos látványai (kínai elbeszélések, Európa Kiadó, Budapest, 1960); *Klasszikus kínai elbeszélések* A világirodalom klasszikusai sorozat: Pu Szung-ling, Sen Csi-csi, Li Csao-vej, Li Kung-co (Európa Könyvkiadó, Budapest, 1962); *Dikics inas csodálatos viszontagságai*. Ivana Brlic-Mazuranic. (Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest, 1978); *Híres gyerektörténetek*. A világirodalom remekei sorozat. (Ventus Libro Kiadó, Budapest, 2008). Ebben a kötetben Kemény Katalin fordításában megjelent egy ismeretlen kínai szerzőtől az *Egy kolduskirály leánya* című mese.

Lászlóffy Aladár (Géza) (Torda, 1937 – Budapest, 2009). Kolozsváron, a Református Kollégiumban érettségizik. Felsőfokú végzettségét a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemen szerzi, magyar szakosként (1954–1959). 1958-ban nem engedik államvizsgára, amelyet végül 1971-ben tesz le. 1959-től 1961-ig munkanélküli, illetve szabadúszó értelmiségi. Az Állami Irodalmi Kiadónál, a *Napsugár* gyermekirodalmi lapnál, majd a kolozsvári Dacia kiadónál szerkesztőként dolgozik. Majd az *Előre* című bukaresti magyar nyelvű lap rovatvezető szerkesztője, kolozsvári munkatársa. 1982. november 3-tól a kolozsvári *Utunk* (1989 év végétől: *Helikon*) című magyar irodalmi hetilap *Világkultúra* rovatának szerkesztője, közben a *Korunk* munkatársa is. Emellett 1994-től meghívott előadó tanár a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem Magyar Irodalom Tanszékén, ahol egyetemes kultúrtörténet tanít.

Lászlóffy Aladár műfordításkötetei: *Az esti futár*, *Mai román egyfelvénasosok*. Modern könyvtár sorozat (Marin Sorescu, Dumitru Radu Popescu, Ion Baiesu, Gheorghe Astalos, Iosif Naghiu). (Európa Könyvkiadó, Bukarest, 1972); *Jogos önvédelemből*. Regény. (Livia Ardelean, Florian Oprea). (Dacia Könyvkiadó, Kolozsvár, 1976); *Kicsérélem a keresztet*. Napjaink költészete sorozat. Eugen Jebeleanu. (Európa Könyvkiadó, Budapest, 1976); *Illő igék*. Tudor Arghezi (Dacia Könyvkiadó, Kolozsvár, 1980); *A mesebeli orvvadászat*. Bazil Gruia (Európa Könyvkiadó, Budapest, 1984); *Nicolae Prelipceanu versei*. Új Pegazus sorozat, Nicolae Prelipceanu. (Európa Könyvkiadó, Budapest, 1986); *Lépcsőfokok*. Válogatás Gerd Kuzebaj udmurt-votják költő-tudós életművéből, Gerd Kuzebaj. (Numi-Tórem Finnugor Alapítvány, Budapest, 2004); *Jézus Krisztus põre*. Haim Cohen, Magánkiadás, 2005);

Két példával illusztrálom Lászlóffy Aladár műfordítói munkásságát. Mindkét példa Eugen Jebeleanu verseiből, az 1976-ban megjelent kötetből való. Említésre méltó, hogy Eugen Jebeleanu (Câmpina, 1911 – Bukarest, 1991) román író, költő, újságíró, a Román Tudományos Akadémia rendes tagja, műfordító is volt, Rilke, Neruda mellett Ady Endre és Petőfi Sándor verseiből fordításkötete jelent meg román nyelven.

Az első érdekes fordítás a címben van. Az eredeti szövegben a december hónap egyes számban van, a fordító erősíteni akarta a költő mondanivalóját a téli hónapról, hogy ezek az érzések minden decemberre vonatkoztathatóak. A *ciuruitele stele adânci / urmele nemaigăsite* sorok helyett a fordításban csak *a csillagok sortüze fenn* van, amelyik az első sor megfelelője (*ciurit* ’szítává lőtt’). A második sort áthelyezi a nyolcadik sorba Lászlóffy Aladár, ezzel is hangsúlyozva a téli csillagos égbolt látványát. Ennek a sornak a fordítása *meg nem talált nyomok* lehetne, ehelyett egy nagyon szép szókapcsolatot olvashatunk. Az *in subțiorile reci*, amit *hideg hónaljként* lehetne lefordítani, Lászlóffy Aladárnál szép természeti hasonlat lesz. A vers utolsó előtti sorában a szerző a *ploapa* (’szemhéj’) szót használja, a fordító ezt a magyar nyelv holddal kapcsolatos megszokott szóhasználatában fordítja.

E. Jebeleanu: <i>Decembrie</i> ³	E. Jebeleanu: <i>Decemberek</i> (1976: 32)
Cum treci, tăcut, prin mine pașii mei în zăpada de-atunci sburătorii sini de crizanteme rătăcirile mele îndelungi lungiile sănii de scânduri <i>ciuruitele stele adânci</i> <i>urmele nemaigăsite</i> îmbătrânitele stînci unde doar muschiul e verde <i>în subțirile reci</i> pe unde am trecut împreună pe unde n-o să mai treci pe unde <i>ploapa</i> pe lună <i>alunecă</i> oarbă pe veci.	Hogy hangtalan átsuhansz bennem a nyomaim akkor a hóban a tündérek krizántémkeble s hogy sokáig bandukoltam a hosszú nagy deszkaszának <i>a csillagok sortúze fenn</i> a megvénült sziklaszálak <i>a nyomok és semmi sem</i> már csak a moha zöldell <i>ráfagy a rögre</i> hol valaha együtt jártunk ahová már sose jössz te ahol a hold szeme <i>nyitva</i> vakon örökre.

E. Jebeleanu: Ursul <i>Veta</i>	E. Jebeleanu: <i>Bözsi</i> , a mackó (1976: 85)
Ursul Veta a fost un urs ciudat cu nume de <i>femeie</i> și trupul de <i>bărbat</i> . Poet fiind, se smulse din <i>fiare și din funii</i> și din belciug – și-și puse în nas belciugul lunii.	<i>Nos</i> , Bözsi, a mackó eléggé furcsa volt, e <i>kislányos</i> névhez bak szervezet dalolt, s mert költő, a <i>láncokból</i> kitepte magát, s az orrában se tűrt meg – csak holdkarikát.

Ennél a versnél fontos szerep jut a cím fordításának. A román nyelvben a *Veta* az *Elisabeta* ('Erzsébet') név régi változatának (*Elisaveta*) a rövidítése. A *Bözsi* név, pedig az *Erzsébet* név egyik beceneve. A *Nos* szó hozzáadása a vers elején a fordító azon szándékát jelzi, hogy a szereplő végül is allegorikus, hiszen minden élőlényt, szabadságra vágyó személyt képvisel. Ezt az is jelzi, hogy a *femeie* ('nő') szó helyett a fordító a *kislány*, a *bărbat* ('férfi') helyet az állatoknál használatos *bak* szót használja. A szabadulás motívumot jelzi a *fiare și din funii* ('vasakból és kötelekből') helyetti *láncokból* szó, mert a magyar szóhasználatban a láncoktól való szabadulás a szabadság jelképévé vált.

Lászlóffy Aladár a következőket írja arról, mennyire összetartoznak a különböző korokban és helyeken született alkotások, hogy a (mű)fordítás örökérvényű tulajdonsága az emberi alkotások közvetítésének: „Nézd meg az ősz: tőle a Föld is gondolkozni, érezni akar. Vándorló érzékszervei, ezek a lelki Egyiptomok, Neadervölgyek és Mezopotámiák hol itt, hol ott hozzák létre a fej, a fül, a szem, a nyelv létének zavart sejtelmét vagy büszke bizonyosságát madártávlatokban és padlásszobákban” (1988: 280–1).

Hivatkozások

- BALÁZS Imre József (interjúja) 2002. *Beszélgetés Lászlóffy Aladár Kossuth-díjas költővel. Irodalmi Zsebszalon 01. Csátárok és hárvédek az irodalmi pályán.* Irodalmi zsebszalon. Adásba került: 2002. november 5-én <http://irok.terasz.hu/erdelyi.irok/index.php?id=231>
- BARRIE, J. M. 2004. *Peter Pan a Kensington Parkban és Peter Pan és Wendy.* Ford.: Szilágyi Domonkos. Ion Creangă Kiadó, Bukarest. <http://mek.oszk.hu/01600/01661/01661.htm>

³ <http://www.versuri-si-creatii.ro/poezii/j/eugen-jebeleanu-7zudzoh/>

- BENŐ Attila 2011. *A dolgok másik neve*. KOMP-PRESS Kiadó, Kolozsvár.
- BLANDIANA, Ana 1971. *Homokóra. Ötven vers*. ford.: Hervay Gizella. Kriterion kiadó, Bukarest. http://hu.wikiquote.org/wiki/Ana_Blandiana
- BLANDIANA, Ana 1972. *Octombrie, noiembrie, decembrie*. Cartea Românească kiadó, Bukarest. http://www.anablandiana.com/poezii/poezii_octombrie_noiembrie_decembrie_ana_blandiana.htm
- DIÓS István – VICZIÁN János (szerk.) 2004. *Magyar Katolikus Lexikon*. Szent István Társulat, Budapest. <http://lexikon.katolikus.hu/S/Szemlér.html>
- JEBELEANU, Eugen 1976. *Kicsérélem a keresztet*. Európa Kiadó, Budapest.
- LÁSZLÓFFY Aladár 1988. *Szövegek szövetsége: műhelynapló a megtartó kedélyről*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- LÁSZLÓFFY Aladár 2006 = *Gerinces emberek védelme. Két beszélgetés Lászlóffy Aladárral*. Napút kiadó – Online kulturális folyóirat. http://www.napkut.hu/naput_2006/2006_06/055.htm
- NAGY Sándor István. *A magyar műfordítói lexikon 1945–2010 tervezete*. Helikon. XXII. évfolyam 2011. 18. (584.) szám — szeptember 25. http://www.helikon.ro/index.php?m_r=2680
- POP, Anamaria 1995. *A szeretet igénye – két emelet magány között. Képzelt beszélgetések Hervay Gizellával*. Tiszatáj. 1995. április. <http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/tiszataj/95-04/pop.pdf>
- SZABÓ Lőrinc 1984. *Könyvek és emberek az életemben*. Magvető Kiadó, Budapest. http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/SZABOL/szabol00001a_kv.html
- VARGA Lajos Márton (interjúja) 2001. Anamaria Pop, költő, műfordító. *Népszabadság* 2001. július 14.

Internetes hivatkozások

- *** *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*. <http://dexonline.ro> (2014. 06. 05.)
- Eugen Jebeleanu legszebb versei. <http://www.versuri-si-creatii.ro/poezii/j/eugen-jebeleanu-7zudzoh/> (2014. 06. 05.)
- SZELE Bálint 2005. *A magyar költők műfordításai – különös tekintettel Szabó Lőrinc Shakespeare fordításaira*. NMTT <http://hungarologia.net/wp-content/uploads/Szele-Balint-dri2005.pdf>
- Válogatás Eugen Jebeleanu verseiből. <http://stefandincescu-octavianvoicu.blogspot.hu/2012/10/eugen-jebeleanu-vai-de-sufletelul-nostru.html> (2014. 06. 05.)

SUMMARY

Translation is the union of texts

Keywords: literary translation, literary translation in Transylvania.

The title of the presentation refers to Aladár Lászlóffy's book 'The union of texts' where the author explains why the mutual understanding of languages and literatures is important. Transylvanian Hungarian literature always played an outstanding part in Hungarian literature. Not only does it pertain to literary works but to translations, as well. In 2014 we celebrate the anniversary of some translators, namely Gizella Hervay, Katalin Kemény, Aladár Lászlóffy. The article presents their work as far as literary translation is concerned.

Papp Andrea
ELTE BTK Budapest
nsi@caesar.elte.hu

A jó munkához (fordításhoz) idő kell?

Kulcsszavak: angolszász gyermekirodalom, műfordítás, magyar fordítók

Nézzük, mi alapján dől el, hogy mit fordítanak magyarra, legyen az akár gyerekirodalmi akár más szépirodalmi mű. A következő lehetőségekről beszélhetünk:

1. Nobel-díj. A Nobel-díj aktuálissá teszi az írókat, a költőket és műveiket. Az angolszász gyermekirodalommal kapcsolatban Rudyard Kipling nevét említhetjük, aki 1907-ben kapta meg a díjat, „nagyszerű megfigyelőképességéért, erőt és méltóságot sugárzó alakjaiért”. Kipling nem egy művéért kapta a díjat, hanem írói munkásságáért, de valószínű, szerepet játszottak ebben a gyermekeknek írt művei is.

2. Film, színház. Nagyon sok múlik a filmekben és a színházi előadásokon. Ha egy film vagy egy színdarab, amely könyv alapján készült, népszerű lesz, nagy valószínűséggel megjelenik a mű fordítása. Erre igen jó példa E. B. White *Charlotte's Web* (1952) című műve, melyből 2006-ban film készült, 2007-ben pedig megjelent Polyák Béla (szül. 1947 Máriapócs) fordítása *Malac a pácban* címmel a budapesti Móra Ferenc könyvkiadónál. A fordító író, szerkesztő, műfordító. A budapesti Új Palatinus Kiadó irodalmi szerkesztője, angol nyelvből fordított, többek között Charles Portist, Irvine Welst, Daren Shant.

3. Műfordítói ízlés. A fordító megkedvel egy szerzőt, lefordít egy művet és „háza” a kiadónál. Erre jó példa Roald Dahl *The BFG* című meseregénye: a fordító Nagy Sándor (szül. 1949 Budapest) az ELTE-n végzett okleveles vegyészként. Műfordítóként több mint harminc regénye jelent meg eddig, angol, francia, cseh nyelvből fordított, többek között Tim Webbtől, Frederik Pohltól, John Brosnantól, Yves Chébrantól, Jaromír Tomecektől. „Roald Dahl *The BFG* című meseregénye, amelyet teljesen véletlenül találtam egy antikváriumban. Annyira megtetszett, hogy egy »húzóssabb« fejezetét le is fordítottam, majd elvittem a Mórához, ahol *Szofi és a Habó* címmel jelent meg 1990-ben. Ezt a könyvet rendkívül élvezetes volt hangulatában is visszaadni: érdekes szófacsarásokkal, mindenféle nyelvi leleménnyel telített szövegről van ugyanis szó.” (Nagy 2004: 3).

4. Népszerű az eredeti nyelven. Gyerekirodalmi példaként maradva, Eric Knight *Lessie Come-home* (1940) című regénye jó példa. A regény rendkívül népszerű volt hazájában is, Thurzó Gábor (1912 Budapest – 1979 Budapest) fordításában jelent meg először 1946-ban, majd 1948-ban az Új Idők Irodalmi Intézet (Singer és Wolfner) kiadónál *Lassie hazatért* címmel. A fordító német családból származott, eredeti neve Rutterschmidt Károly volt. A budapesti egyetem német–magyar szakán végezte egyetemi tanulmányait. A német mellett az angol, holland, valamint a skandináv nyelveket is ismerte. Több évet élt Svédországban, svéd felesége is volt. Egyik legnagyobb műfordítónk. Fordított spanyolból, németből, angolból, franciából, svédből, többek között Antonio Hurtadótól, Gottfried Kellertől, Hans

Falladatól, Virginia Wolftól, Grahame Greentől, Henry Bordeauxtól. Újságíró, a katolikus *Élet* munkatársa, majd szerkesztője. A lap megszűnése után a *Vigilia* munkatársa lett. Dramaturgként dolgozik színházaknál és filmekben, többek között ő írja Móricz Zsigmond *Rokonok* című regényének színpadi változatát Móricz Virággal közösen. Számos saját regényt, novelláskötet és színjátékot ír. Többek között *A szent*, *Az ördög ügyvédje*, illetve a *Belváros és vidéke*. *Lassie hazatér* címmel jelentek meg a többi kiadások: 1962-ben a Móra Ferenc kiadónál; 1963-ban az Újvidéki Fórum Lap-és Könyvkiadó Vállalatnál; 1974-ben és 1976-ban, 1980-ban, 1982-ben, 1988-ban a Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadónál; 1992-ben, 1996-ban valamint 1998-ban az Ungvári Intermix Patent kiadó Klasszikus Kaland könyvek sorozatában, 1993-ban a K.U.K. kiadó Kutyatár sorozatában; 1997-ben, 2001-ben, 2003-ban, 2007-ben az Akkord kiadó Talentum Diákkönyvtár sorozatában. Mint látjuk, az első két kiadástól eltekintve a cím minden további kiadásban jelen időben van.

Lassie hazatér címmel fordította le a regényt Ottlik Géza (1912 Budapest – 1990 Budapest), amely a kaposvári Real kiadónál jelent meg 1995-ben. Ottlik Géza író, műfordító, katonai reáliskolába járt, az itt tapasztaltak ihlették az *Iskola a határon* című regény élményanyagát. A budapesti egyetem matematika szakos hallgatója. Újságíró budapesti lapoknál a háború idején. A háborút követően a budapesti irodalmi élet tevékeny újjászervezője, újságírás mellett a Magyar Rádió dramaturgia. Számos hangjátékot fordított francia és amerikai szerzőktől, és *Valencia-rejtély* címmel maga is írt egyet. 1948–1957 között nem jelenhettek meg írásai, ezért műfordításokat publikált. Fordított németből, angolból, többek között Gottfried Kellertől, Thomas Manntól, Bernard Shaw-tól, Charles Dickenstől.

Lassie hazatér címmel jelent meg Erős László Antal fordítása 2000-ben a Diáktéka könyvkiadó Diák-Kiskönyvtár sorozatában. Több tudományos kötet szerzője, fordított angolból, németből, japánból, többek között John Nicolt, Elisabeth Marshall Thomast, Jiddu Krishnamurtit, Günther Grasst.

A regény népszerűségét bizonyítják a különböző átdolgozások, melyekből kettő is megjelent. *Lassie hazatér* címmel jelent meg 1994-ben Köteles Gyöngyi fordítása a Pesti Szalon könyvkiadó Pesti Szalon mesélő füzetek sorozatában. *Lassie hazatér* címmel jelent meg 1995-ben Zöldi Gergely (szül. 1968 Budapest) fordítása az Egmond-Hungary kiadónál. A regény Rosemary Wells átdolgozása. A fordító egyetemi bölcész és külkereskedelmi tanulmányokat folytat, műfordító, újságíró, dramaturg, szerkesztő különböző magyar televízió csatornáknál. Fordított angolból, németből, oroszból, többek között Neil Simont, Jason Robert Brownt, William Shakespeare-t, Bertold Brechtet.

Az átdolgozások egy sajátos formája az olvasmánynapló, melyből három jelent meg, valamennyi *Olvasmánynapló – Lassie hazatér* címmel: 2003-ban Chászárné Simon Alice szerkesztésében a Nemzeti Tankönyvkiadónál; 2006-ban Rágyanszky Zsuzsanna szerkesztésében a Totem Plusz kiadó Miért éppen ezt olvastam? sorozatában; 2008-ban Fenyves Marcell szerkesztésében a Püldo kiadó Olvasmánynapló sorozatában.

5. Ötvenévente újrafordítás. Eddig a véletlenszerű eseményekről írtunk, de a műfordításban beszélhetünk bizonyos tervszerűségről is. Azt szokták mondani, hogy a nagyobb műveket ötvenévente újra kell fordítani, hiszen változik a nyelv, a fordítások beporosodhatnak. Egyet kell értenünk Géher tanár úrral, aki szerint: „A fordítások rosszul tűrik az időt, kevés kivételtől eltekintve nem lesz belőlük halhatatlan műremek. Mire az író

műve klasszikussá érik halála után ötven évvel, a fordítóé többnyire megsemmisül, ki kell vonni a forgalomból, mint az elavult iparcikket, s ha az eredeti megéri, új fordítással kell pótolni.

A műfordítás nemcsak mesterségnek, művészetnek is hálátlan” (Géher 1981: 61). Meg kell azonban jegyeznünk, előfordulhat az is, hogy az első fordítás sikeres, sőt a legjobb, ami egyrészt a fordító egyéniségével magyarázható, illetve azzal, amit Kosztolányi mond „A jó nyelv nem »avul el« se száz se ötszáz év alatt. Pázmány, Gyöngyösi nyelve sem »elavult«. Ami hajdan jó volt benne, az ma is jó. De ami ma rossz, az hajdan is rossz volt” (Kosztolányi 1971: 530).

Ha gyermekirodalmi példákat keresünk, megemlíthetjük L. M. Alcott *An Old-fashioned Girl* (1870) című művét, melynek első fordítása 1926-ban jelent meg. Altay Margit munkája, a Singer és Wolfner Irodalmi Intézet Magyar lányok sorozatában *Régimódi kisasszony* címmel látott napvilágot. Ugyanez a fordítás 1998-ban a Mágus kiadó a Könyvfalók könyvtára sorozatában, 2008-ban a szegedi Könyvmolyképző kiadó Leányszoba sorozatában jelent meg. Altay Margit (1882 Budapest – 1972 Budapest) (Altai Altmann Rezsőné, Gomperz Margit) ifjúsági író, több újság gyermekrovatának munkatársa. Margit néni néven 1925 óta szerkesztette a *Tündérvásár* című képes heti gyereklapot, majd Gaál Mózes halála (1936) után az *Én Újságom* című gyereklapot. Gyerekregegyei, főleg lányregényei, rendkívül népszerűek voltak. Regényei: *A végzet útjai*, *Az amerikai lány*, *Béke a szívekben*, *Célnál*, *Juli kisasszony*, *Erzsébet férjhez megy*, *Érdekes házasság*, *Lucy-Laci*, *Gwendolin házassága*, *A várkisasszony*, *A porcellánbaba*, *Amit az óra mesél*. Számos sikeres regényfordítása is megjelent. Alcott más műveit is lefordította, például: *Kisasszonyok* (1923-ban Singer és Wolfner kiadónál); *Tovább folyik az élet*. (1925 Singer és Wolfner kiadónál). Az ő nevéhez fűződik az *Alice a csodák országában* (1927) megjelentetése is, Juhász Andor munkájának (1924 Béta kiadó), amely az első fordítás, átdolgozása.

Ebben az esetben az új fordításra több mint ötven évet kellett várni, hiszen Lukács Laura (szül. 1958 Budapest) munkája *Egy régimódi lány* címmel 1990-ben a Móra Ifjúsági könyvkiadó Csikos könyvek sorozatában jelent meg. Az Ulpius-ház kiadó 2006-ban szintén az ő fordításában *Régimódi lány* címmel adta ki a művet. A fordító a *Nagyvilág* című folyóirat munkatársa, a *Könyvpiac* című lap és a *Litera* irodalmi portál szerkesztője. Portugálból, franciából, angolból fordít, többek között George Simenontól, Fernando Pessoa-tól, Jose Saramagotól, Paul Johnstontól, Edgar Wallacetól.

Az 1. táblázat az angolszász gyerekirodalmi művek 19. századi fordításainak néhány adatát jeleníti meg. Az első hat mű azt szemlélteti, hogy a megjelenés után meglepően hamar kerültek a magyar olvasók kezébe a fordítások. A fentebb vázolt lehetőség közül valószínűleg a műfordító ízlése játszhatott szerepet a gyors megjelenésben. Kürthy Emil esetében, aki Szemere Bertalan veje és sokáig élt Párizsban, emigrációban, az is elképzelhető, hogy ott találkozott először a művel. A *Tom Sawyer kalandjai* és a *Huckleberry Finn kalandjai* esetében pedig azzal magyarázhatjuk, hogy eredeti nyelven népszerűek voltak. A következő hat mű megjelenése és fordításuk között általában több mint ötven év telik el, erre nem találtunk magyarázatot, hiszen például *Alice kalandjai* rendkívül népszerű volt az eredeti nyelven, ugyanez mondható el a *Fekete szépségről* is.

Papp Andrea: A jó munkához (fordításhoz) idő kell?

Az első magyar fordítás megjelenésének éve	Magyar cím	Fordító	Kiadó	Angol cím	Az eredeti könyv megjelenésének éve
1884	Tom Sawyer kalandjai	Gyöngyösi L.	Pesti Hírlap	The Adventures of Tom Sawyer	1876
1887	A kincses sziget	Kürthy Emil	Révai Testvérek	Treasure Island	1883
1887	Huckleberry Finn kalandjai	Nem ismert	Révai Testvérek	The Adventures of Huckleberry Finn	1883
1889	A kis lord	Kárpáti (Rosenfeld) János	Nem ismert	Little Lord Fauntleroy	1886
1891	Sárka története	Nem ismert	Révai kiadó	Sarah Crew	1887
1899	Történetek az őserdőből R. Kipling után	Békési Gyula	Athenaeum Magyar Könyvtár	The Jungle Book	1894
1923	Négy leány	Altay Margit	Singer és Wolfner	Little Women	1868
1924	Alisz kalandjai Csodaországban	Juhász (Jokly) Andor	Béta	Alice's Adventures in Wonderland	1865
1925	Tovább folyik az élet	Altay Margit	Singer és Wolfner	Good Wives	1869
1926	Régimódi kisasszony	Altay Margit	Singer és Wolfner	An old-fashioned girl	1870
1928	A korall sziget	Peterdi István	Franklin	The Coral Island	1858
1987	Fekete szépség	Török Margit	Móra	Black Beauty	1877

1. táblázat

1936	Fecskék és fruskák	Baloghy Mária	Athenaeum	Swallows and Amazons	1930
1936	A csudálatos Mary	Benedek Marcell	Dante	Mary Poppins	1934
1937	Fecskék és fruskák, a felfedezők	Baloghy Mária	Athenaeum	Swallowdale	1931
1937	A csudálatos Mary visszatér	Wiesner Juliska	Dante	Mary Poppins comes back	1935
1985	Danny, a szupersrác	Borbás Mária	Móra	Danny the Champioun of the World	1975
1991	Matilda három csodája	Borbás Mária	Geopen	Matilda	1988
1940	Óz, a csodák csodája	Beöthy Lidia	Singer és Wolfner	The Wonderful Wizard of Oz	1900
1968	Hárman a vasút mentén	Árkos Antal	Móra Ferenc	The Railway Children	1906
1974	Szél lengeti a fűzfákat	Szemlér Ferenc	Kriterion	The Wind in the Willows	1908
1997	Nyúl Péter és barátai	Szentmiklósi Tamás	Eri - G&A kiadó	The Tale of Peter Rabbit	1902
2000	A királykisasszony és a manó	Fazekas Bendek, F. Nagy Borbála	Harmat Kiadói Alapítvány	The Princess and the Goblin	1872
2008	Kaland a kincses szigeten	Mezei Gábor	Könyvmolyképző	Five on Treasure Island	1942

2. táblázat

A 2. táblázat ugyanezt a problémát mutatja be 20. századi műveken. Az első hat mű esetében nagy valószínűséggel a műfordító ízlésén múlt a sok esetben meglepően gyors fordítás. A 20. század esetében is teljesen érthetetlen, hogy miért telt el ennyi idő az eredeti mű és a magyar fordítás között. Minden igyekezet ellenére azt gondolom, hogy a két ellentétes tendenciára nincs magyarázat. A fent említett kritériumok bizonyos esetekben magyarázzák a jelenségeket, de Poloniust kicsit parafrázálva: „Őrült beszéd, őrült beszéd: de van benne rendszer” (W. Shakespeare: Hamlet. II. felvonás 2. szín) Műfordítói stratégia, nem őrület, de nincs benne rendszer.

Hivatkozások

- GÉHER István 1981. A műfordító természetrajza: Helyzetelemzés. In: Bart István, Rákos Sándor. (szerk.): A műfordítás ma. Tanulmányok. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 61–101
- KOSZTOLÁNYI Dezső 1971. *Nyelv és Lélek*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- NAGY Sándor 2004. 1 tanár: Útikalauz stopposoknak, bicikliseknek, vegyészeknek (Dr. Nagy Sándor magkémikus, ELTE Természettudományi Kar). *Magyar Narancs* 2004/38 http://magyarnarancs.hu/tudomany/1_tanar_utikalauz_stopposoknak_bicikliseknek_vegyeszeknek_dr_nagy_sandor_magkemikus_elte_termeszettudomanyi_kar-53256 2014-10-01 21:41
-

SUMMARY

Does Good Work (Translation) Require Time?

Keywords: what to translate? English children's literature, literary translation, Hungarian translators.

As far as literary translation is concerned the following issues can be significant: what is translated? How do translators obtain the works? Who/what is the customer? Is there a translation policy? These questions are even more important in the case of children's literature, for children can be much easier influenced thus it does matter a lot what books they read. In the case of English children's literature we have come across with two totally contradictory tendencies, namely books published in the source language (English) both in the 19th and the 20th centuries were either translated into Hungarian almost immediately after their publication, or only 50, 60 or even more years after their first publication. The study tries to find some explanation for this phenomenon.

Robin Edina

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
Fordítástudományi Doktori Program, Budapest
robin.edina@gmail.com

Nyelvi babona a fordításban

Kulcsszavak: nyelvi babona, nyelvszokás, határozói igeneves szerkezet, fordítási norma

1. Bevezetés

Nyelvi babonáknak nevezzük a nyelvhasználati „tévhiteket”, amelyek helytelennek kiáltanak ki olyan nyelvi eszközöket, amelyek a nyelv rendszere szempontjából teljesen kifogástalanok, és összhangban állnak a nyelvhelyesség elveivel (Szepesy 1986). Jelen tanulmány a nyelvi babonák között is élen járó határozói igeneves állítmányi szerkezet vizsgálatával arra kíván rávilágítani, hogy a fordítók vitás esetekben nem kívánnak kockáztatni: a nyelv felhasználói által elfogadott, aktuális nyelvszokásnak megfelelően fogalmazzák meg szövegeiket (Pym 2008). A fordítási norma, azaz a fordítók által rendszeresen alkalmazott fordítói megoldások (Toury 1995) tehát kerülnek a gyakran vitatott nyelvi eszközök használatát, így a forrásnyelvi szöveg pozitív interferenciája és a normalizációs törvény hatására olyan célnyelvi fordítási szöveg születik (Károly 2007), amely sajátos nyelvi mintázatokkal rendelkezik, és különbözik az eredetileg is magyar nyelven született írásművektől (Laviosa 2009).

2. Normák, szokások, babonák

A hivatásos fordítót munkájának végzése közben az a cél vezérli, hogy biztosítsa a sikeres kommunikációt két különböző kultúrájú nyelvi közösség között. Ennek érdekében elsősorban a célnyelvi felhasználó igényeit tartja szem előtt, igyekszik érthetően fogalmazni és olyan fordított szöveget létrehozni, amely egyértelmű és könnyen feldolgozható az olvasók számára. Az érthetőség és feldolgozhatóság egyik alapfeltétele, hogy a fordított szöveg megfeleljen a célnyelvi norma követelményeinek, hiszen az ettől eltérő nyelvi formák akadályozhatják a megértést. Amikor a célnyelvi norma többféle megoldást is lehetővé tesz, a fordítónak más szempontokat is figyelembe kell vennie, ezek közé tartozik a fordítási norma, amely Toury (1995) meghatározásában a fordítók által rendszeresen alkalmazott, szokásos fordítói megoldásokat foglalja magába.

Mi történik azonban akkor, ha a nyelvhelyességi szakirodalomban rögzített célnyelvi norma nem pontosan tükrözi, vagy éppen ellentmond az aktuális nyelvszokásnak? A nyelv folytonosan változik, és a nyelvhasználat, a nyelv fejlődése különféle erők – többek között a régi és új formák, nyelvtani szabályok és nyelvszokás – együtt hatásának eredményeként jön létre (Kovalovszky 1977). Nyelvünkben számos babona él; a tévhitek hatása a mindennapi nyelvhasználatban tisztán érezhető. Mit tehet, illetve mit tesz ebben az esetben a fordító?

3. Igeneves állítmányi szerkezetek a nyelvhelyesség tükrében

A művelt köznyelvi normával kapcsolatban a fordító a nyelvhelyességi szakirodalomból tájékozódhat. Az igeneves állítmányi szerkezeteket részletesen tárgyalja Kovalovszky (1977) *Nyelvfejlődés. Nyelvhelyesség* című műve, valamint a *Nyelvművelő kézikönyv* (Grétsy és Kovalovszky 1983), a *Magyar nyelvhelyességi lexikon* (Balázs 2002) és a *Nyelvművelő kézisótár* (Grétsy és Kemény 2005) is.

Kovalovszky (1977) leírja, hogy a *-va*, *-ve* képzős határozói igeneves szerkezet használata a szenvedő ige kiszorulása nyomán szélesedett ki. Állapothatározó igeszerkezetnek nevezi ezt a nyelvi eszközt, mivel az igenév elsősorban állapotot fejez ki, és ez határozza meg a szerkezet jelentését is. A helyes használat elvei között azt hangsúlyozza, hogy a szerkezet használata akkor helyes a főige tárgyas vagy tárgyatlan jellegétől, illetve a létige idejétől függetlenül, ha nem cselekvést vagy történést, vagy azok befejezettségét, hanem kizárólag „az alanynak megvolt, meglevő vagy bekövetkező állapotát” (Kovalovszky 1977: 97) fejezi ki.

A *Nyelvművelő kézikönyv* (Grétsy és Kovalovszky 1983) az egyik legtöbbet vitatott, legbonyolultabb nyelvhelyességi kérdésnek nevezi a határozói igeneves állítmányi szerkezetek használatát. A határozói igenevet, amely bővítményként az igei állítmányhoz fűződik szorosabban, fizikai vagy mozgásbeli helyzetre, állapotra vonatkoztatja. A határozói igenévnek ebből a tulajdonságából fakad, hogy állítmányi szerkezetként való használata nem kizárólag passzív értelmű, hanem több funkciót is betölt, attól függően, hogy dinamikus vagy statikus-e a közlő szándéka. A határozói igeneves állítmány ezért kifejezhet:

- 1) állapotváltozást (*meg van fázva*);
- 2) a cselekvés befejezettségét, eredményét (*ki van javítva*);
- 3) személytelenséget (*el lesz intézve*);
- 4) a cselekvés intenzitását (*amit én megcsinálok, az meg van csinálva*);
- 5) tömörítést, állandó vagy szólásszerű kifejezések (*tisztára van mosva*) (1983: 820).

Grétsy és Kovalovszky ezzel kiszélesíti a határozói igeneves állítmányra vonatkozó korábbi „állapotszabályt”, miszerint csak akkor helyes a létige + *-va*, *-ve* igeneves szerkezet, ha állapotot jelöl. Megjegyzik azonban, hogy ebben a mondat szerkezetben a létigének a *lesz*, *lett* alakja kerülendő, kivéve, ha a közlés beállít állapotot fejez ki. Fontosnak tartják kiemelni azt is, hogy a melléknévi igenév állapotjelző állítmányként nem használható, mivel a melléknévi igenév maga inkább az alanyhoz vagy a tárgyhoz kapcsolódik, azok testi-lelki állapotát fejezi ki, és nem fűződik szorosan az állítmányhoz.

A *Magyar nyelvhelyességi lexikon*ban (2002) Balázs Géza Szepes Gyula (1986) *Nyelvi babonák* című könyvére hivatkozva ismerteti a határozói igeneves állítmány használatának jellemzőit. Szepes a nyelvi babonát a tévhittel azonosítja, amelynek „terjesztői minden vizsgálódás és tájékozódás nélkül nyilvánítanak helytelennek olyan nyelvi eszközöket, amelyek a nyelv rendszere szempontjából teljesen kifogástalanok, és összhangban állnak a nyelvhelyesség általánosan elfogadott elveivel” (1986: 1). Babonákat terjesztenek tehát mindazok, akik helyes magyar nyelvi formákat kárhoztatnak, akár tudományos kifogásokra hivatkozva, akár egyéni ízlésük alapján teszik azt. Szepes (1986) elsősorban a nyelvészeknek, a nyelvművelőknek és a tanároknak rója fel hibául annak a nyelvi babonának a terjedését, miszerint a határozói igeneves állítmányi szerkezet helytelen, a magyartól idegen nyelvi forma. Ebből következik, hogy a nyelvi babonák áldozatai főként iskolázott emberek, az

értelmiség – ide sorolhatjuk tehát a fordítókat is –, ezért az efféle tévhitek a művelt köznyelv fejlődésére jelentik a legnagyobb veszélyt. Szepesy a nyelvhelyességi alapelveket szem előtt tartva mindenképp helyesnek ítéli azokat a nyelvi formákat, amelyeket „az egész nyelvközösség köznyelvi és irodalmi szinten használ, illetve használhat” (1986: 1).

Ennek érdekében, az élő nyelvhasználat alapján, a nyelvhelyességi alapelvekre támaszkodva igyekszik megcáfolni a magyar nyelvben terjedő babonákat, és az irodalmi nyelvből, népnyelvből, nyelvtudományból vett nyelvi példákkal igazolja érvelését. A létigével (*van, volt, lesz, lett, volna, lenne, lett volna, legyen*) alkotott, *-va, -ve* képzős igeneves szerkezettel kapcsolatban először is az idegenszerűség vádját igyekszik megdönteni. A germanizmus babonáját cáfolva, a 14. században született Jókai-kódex szövegére hivatkozik, amikor kijelenti, hogy nem lehet idegenszerű az a nyelvi eszköz, amely már azelőtt használatos volt nyelvünkben, mielőtt a forrásként kikiáltott nyelv hathatott volna rá. A magyarhoz legközelebb álló vogul és osztják nyelvben szintén megtalálható ez a szerkezet, ami bizonyíték arra, hogy nem kölcsönzött struktúráról, hanem ősmagyar nyelvi eszközről van szó. Kifejti továbbá, hogy ahol a magyar nyelv határozói igeneves szerkezetet használ, ott a német ugyanannak a jelentésnek a kifejezésére múlt idejű (befejezett) melléknévi igenevet alkalmaz, a kettő pedig korántsem ugyanaz. Szepesy (1986) „tötö” nyelvnek nevezi, amikor egyesek a *-t, -tt* képzővel alkotott befejezett melléknévi igenevet használják kényszermegoldásként állítmányi szerkezetben – a határozói igenév helyett. Kiemeli, hogy az ilyen nyelvhasználat ellenkezik a magyar nyelv rendszerével, rontja a nyelv esztétikáját, elhomályosítja bizonyos magyar nyelvi eszközök (határozói igenév, melléknévi igenév, múlt idő) funkcióit, és kétértelműséghez, félreérthető megfogalmazáshoz vezet.

A szerkezet funkcióinak vizsgálatakor Szepesy (1986) a *Nyelvművelő kézikönyvhöz* (Grétsy és Kovalovszky 1983) hasonlóan ugyancsak elveti és bírálja az úgynevezett „állapotszabályt” azon az alapon, miszerint gyakran maguk a nyelvészek sem tudják megállapítani, hogy adott esetben egy megfogalmazás állapotra utal-e, vagy sem. Ehelyett azt hangsúlyozza, hogy a szerkezet a cselekvés vagy történés eredményének kifejezésére jött létre, és ebből fakadnak az alábbi funkciói (Szepesy 1986: 15–17), amelyek nagyrészt egyeznek Grétsy és Kovalovszky (1983) korábbi kategóriáival: (1) személytelen mondat szerkesztés; (2) állapotjelzés; (3) a cselekvés intenzitásának fokozása; (4) a mondanivaló színezése, tömörítése; (5) a mozgás befejezettségének jelölése; (6) állandó kifejezések.

Szepesy (1986) a határozói igeneves állítmány használatának ismertetése után a nyelvészek szemére veti azt a megalapozatlan irányelvet, amellyel a kialakult bizonytalanságot kívánják áthidalni. Ez az irányelv kimondja, hogy ha az adott helyzetben nem vagyunk bizonyosak a határozói igeneves szerkezet helyességében, akkor használjunk helyette ragozott, cselekvő igealakot (Kovalovszky 1977). Az ilyen kerülő hozzáállás nagymértékben hozzájárulhat, hogy ez a régi magyar nyelvi eszköz eltűnjön a nyelvhasználatból.

4. A határozói igeneves szerkezet a köztudatban

Annak ellenére, hogy a nyelvművelők a határozói igeneves állítmányi szerkezetek jogos és helyes használata mellett érvelnek, a nyelvhasználók tudatában korántsem egyértelműek a szerkezet szabályai, sőt még létjogosultságát is sokan megkérdőjelezzik. É. Kiss (2004) véleménye szerint a bizonytalanság elsősorban abból fakad, hogy a határozói igenév

alkalmazásának szabályai jelentéstani kategóriákon alapulnak, amelyeknek határai nehezen meghatározhatók. Habár É. Kiss (2004) nem tartja romlásnak a határozói igeneves állítmányi szerkezet használatát, sokan germanizmusnak tekintik ezt a nyelvi formát, amely idegen a magyar nyelv természetétől, és gyakran a fordítók hibájául róják fel terjedését (Szepesy 1986). Szathmári (2009) „eróziós” folyamatnak nevezi a szerkezet állítólagos térhódítását, amely egyenes úton vezethet a magyar igeragozás elszűküléséhez, megszűnéséhez. A személytelen fogalmazásra való törekvést hátró magatartásnak bélyegzi meg, emberi gyengeségnek tekinti, hogy a beszélők nem merik vállalni a felelősséget saját szavaikért.

Az ellentétes véleményekből fakadó bizonytalanság „nyelvi elbátortalanodást” (Szepesy 1986: 3) eredményez. Ez tükröződik a Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda egyik olvasójának adott válaszában is arra a kérdésre, vajon a szenvedő szerkezet a magyarban stílustalannak számít-e, vagy nyugodtan lehet használni: „Számos körülménytől függően, bizonyos beszédhelyzetekben, stílusrétegekben megvan a létjogosultságuk. A témát azonban többkötetnyi vita foglalja össze a korábbi évtizedek szakirodalmában, ezért nehéz röviden beszélni róluk. Igen-nem, helyes-helytelen szembeállítású válasz nem is adható ebben az esetben. A vitában részt vevő összes kollégának bizonyára megvan a maga igaza” (<http://e-nyelv.hu/2007-08-03/szenvedo-szerkezetek/>).

Habár a leginkább tartózkodónak nevezhető válasz igaz, a kérdező bizonyára semmivel sem lett okosabb a vitatott nyelvi forma használatát illetően. Szepesy szerint „aki eltéved egy labirintusban, nehezen találja meg a kivezető utat, mert a józanul megfontolt útkeresés helyett pánikszzerűen akar menekülni. Így jártak a nyelvészek is a *-va*, *-ve* igeneves szerkezet esetében” (1986: 14). Miközben a nyelvészek körében tovább folytatódik a vita, a beszélők a fenti tartózkodó magatartásnak megfelelően – jobb megoldás híján – szándékosan kerülnek a határozói igeneves állítmányi szerkezet, és más módszerekkel igyekeznek betölteni az űrt.

5. A kutatás bemutatása

Annak vizsgálatára, vajon a fordítók élnek-e a határozói igeneves szerkezet lehetőségével, vagy a nyelvi babona befolyására kerülnek az egyébként nyelvi helytálló mondszerkesztés használatát, a szórakoztató irodalom műfajába tartozó, angolból fordított (411 000 szó), illetve eredetileg is magyar nyelven íródott (481 000 szó), modern regényekben, összehasonlító korpuszon tanulmányoztam a szerkezet előfordulásának gyakoriságát. A szövegeket digitális formátumban dolgoztam fel, annotálás nélkül, ami félautomatikus elemzést tett lehetővé. A szerkezet előfordulásának fordításokban azonosított gyakoriságát összehasonlítottam az eredetileg is magyarul íródott szövegekből nyert adatokkal, levonva a következtetéseket.

A fordító gyakran találkozhat a szenvedő mondszerkezet fordításának problémájával, amikor indoeurópai nyelvekről magyarra dolgozik. A fordító ezekben az esetekben arra kényszerül, hogy átváltási műveletet hajtson végre. Klaudy (1997) megjegyzi, hogy ez a művelet kötelező ugyan, de korántsem automatikus, hiszen többféle lehetőség közül is válogathat a fordító a célnyelvben, és mindig tudatos megfontolás alapján választja ki a megfelelő nyelvi formát. A fordító rendelkezésére álló lexikai és grammatikai műveletek között szerepel a mediális igék alkalmazása, a funkcióigés szókapcsolatok, az alany betoldása, általános alany használata és a határozói igeneves állítmányi mondszerkesztés

(Klaudy 1997), amely a legkézenfekvőbb kifejezése a szenvedő igeszemléletnek (Kovalovszky 1977). Hipotézisem szerint azonban a fordítók nem ezt a megoldást alkalmazzák leggyakrabban, hanem más szerkezeteket részesítenek előnyben, így hát a határozói igeneves állítmány kevesebbszer fordul elő fordításokban, mint eredetileg is magyarul íródott művekben.

6. A kutatás eredményei

Az eredmények világosan mutatják, hogy az angol nyelvről magyarra történő fordítás során a fordítók ritkán alkalmazzák a határozói igeneves állítmányt. Ezzel meg is cáfolható a fordítókat gyakran sújtó vád, miszerint az ő hibájuk a „passzív” határozói igeneves szerkezet állítólagos terjedése a magyar nyelvben (Szathmári 2009).

Cím	Szavak száma	Létige + -va, -ve	Standardizált érték
Rettenő gyönyörűség	100 000	0	0
Evernight – Örökéj	66 000	8	0,12
Mentsük meg Júliát	55 000	15	0,27
A napkirály árnyékában	77 000	12	0,15
Csontváros	111 000	22	0,19
Árny északon	72 000	27	0,37
Összesen	481 000	79 (0,127)	0,16

1. táblázat. A határozói igeneves állítmányok száma a fordításokban

Amint az 1. táblázat adataiból kiderül, a határozói igeneves állítmány igen ritkán fordul elő a vizsgált korpuszban, összesen 79 szerkezetet sikerült azonosítanom. A standardizált, 1000 szóra számított érték 0,16. Megállapíthatjuk tehát, hogy a határozói igeneves állítmányi szerkezet előfordulása csaknem a nullával egyenlő. Érdekes megfigyelés, hogy nagy egyéni különbségek is megfigyelhetők: az egyik fordító teljes mértékben tartózkodott a szerkezet használatától, míg a többség valamilyen mértékben alkalmazta ezt a mondat szerkesztést.

A fordított szövegekben a határozói igeneves szerkezet összes funkciójára található példa, egy kivétellel: a cselekvés intenzitásának fokozására használatos határozói igeneves állítmányi forma hiányzott a vizsgált fordított szövegekből. Ennek magyarázata az lehet, hogy ez a funkció olyan jelentéstartalmat hordoz, amely inkább a beszélt köznyelvre, és nem az írott nyelvre jellemző, ám az is lehetséges, hogy a magyar nyelvre jellemző „egyedi” nyelvi jelenségről van szó (Tirkkonen–Condit 2004). A korpuszban fellelhető szerkezetek Szepesy (1986) kategóriái alapján a következő funkciók szerinti csoportokba sorolhatók: személytelen mondat szerkesztés: *Az aránylag kis kazán és a tűzszekevény a kocsi hátuljában lett elhelyezve* (Pullman 2008); állapotjelzés: *Észrevette, hogy össze van láncolva a bokája* (Parsons 2010); a mondanivaló színezése, tömörítése: *És ezzel, azt hiszem, el is van szűrve a dolog* (Selfors 2009); mozgás befejezettsége: *A sötét burgundi függönyök be voltak húzva, hogy kirekesszék a napfényt* (Parsons 2010); állandó kifejezések: *Neked előre meg van írva a sorsod* (Gray 2009); *Nem lettem volna meglepve, ha valaki hirtelen rázendít egy orgonaműre* (Selfors 2009); *Különbem mindegy, mert szegény biztos meg van átkozva!* (Pullman 2008); *Mindkét ablak tárva-nyitva volt* (Clare 2009).

A vizsgálat alapját képező fordított korpuszban az állandósult, szólásszerű kifejezések szerepeltek a legnagyobb számban. Gray (2009) *Evernight – Örökéj* című könyvében például 8 határozói igeneves állítmányi szerkezet fordult elő. Ezek közül 6 olyan általánosan használt szófordulat volt, amelyeknek igeneves eredete mára már el is homályosult, és nem fejezhető ki más nyelvi eszközzel (pl. *fordítva van a dolog; ki van téve a napfénynek; te még fel vagy öltözve*). A fordítók nyilvánvalóan bátran élnek ezekkel a kifejezésekkel, hiszen használatuk általános a köznyelvben, és nem rejtenek semmiféle kockázatot.

Cím	Szavak száma	Létige + -va, -ve	Standardizált érték
3, 2, 1	64 000	8	0,12
Vulevu	67 000	18	0,26
Eszterlanc	37 000	20	0,54
Árnyékvilág	100 000	20	0,2
Eper reggelire	69 000	26	0,37
Fényemberek	74 000	29	0,39
Összesen	411 000	121	0,29

2. táblázat. A határozói igeneves szerkezetek eredeti magyar szövegekben

A határozói igeneves állítmányi szerkezet gyakoriságát összehasonlításképpen eredeti magyar szövegekben is megvizsgáltam. Az elemzés eredményeit a 2. táblázat tartalmazza.

Az adatok azt mutatják, hogy bár a magyar írók sem alkalmazzák nagy gyakorisággal a határozói igeneves állítmányt, és itt is nagy egyéni különbségek mutatkoznak (3...2...1..., illetve *Eszterlanc*), a szerkezet előfordulása ezer szóra számítva nagyobb az eredeti magyar szövegekben (0,29), mint a fordításokban (0,16). Az eredmények szerint tehát a magyar írókkal szemben a „babonás” fordítókra még inkább jellemző a kockázatkörülés egy olyan nyelvi eszköz tekintetében, amelynek használata vitatott, és nem egyértelmű a magyar nyelvhasználatban.

Az elemzések számadatai alapján szórásvizsgálatot is végeztem 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. Baker (1995) univerzális hipotézise szerint ugyanis a fordítások rendszerint jobban hasonlítanak egymásra az eredeti szövegeknél, sajátosságaik „kiegyenlítődnek”. Ezt láthatjuk a jelen kutatás alapjául szolgáló korpusz esetén is: a fordított szövegek szórása 0,12 volt, míg az eredetileg is magyar nyelven született műveké 0,15. A fordítások tehát kisebb mértékben térnek el egymástól, mint az eredeti szövegek.

7. Összefoglalás

A szórakoztató irodalom műfajában végzett kutatás eredményei kimutatták, hogy a fordítók általában kerülnek a határozói igeneves állítmányi szerkezetek használatát, annak ellenére, hogy a nyelvhelyességi szakirodalom egyértelműen a határozói igeneves állítmányi szerkezet használata mellett foglal állást, amely sajátos jelentéstartalommal rendelkező eszköze a magyar nyelvnek. Mivel az indoeurópai nyelvekben gyakori szenvedő szerkezet fordításához számos lehetőség is a rendelkezésükre áll, inkább más megoldásokat választanak az átváltás során. A fordított szövegekben azonosított határozói igeneves szerkezetek száma csekélynek bizonyult, és ezek is főként az állandósult kifejezések körébe tartoznak,

amelyeknek más formája a nyelvben általában nem használatos. Megállapítható, hogy a fordítók kerülnek a kockázatot, és olyan nyelvi eszközök mellett döntenek, amelyek használatához kétség nem férhet. A határozói igeneves állítmányi szerkezetek száma a fordításokban kevesebb volt az eredeti magyar szövegekben azonosított szerkezetek számánál is. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a vizsgált célnyelvi jelenség – a határozói igeneves állítmány kerülésének nyelvi babonája – a vizsgált műfaj esetében hangsúlyosabban jelentkezik a fordításokban, mint eredeti magyar szövegekben. A kockázatkerüléstől indítva tehát (Pym 2008) a forrásnyelvi szöveg pozitív interferenciájának hatására a normalizáció (Tourey 1995) egy érdekes megnyilvánulásának lehetünk tanúi, amikor is egy általánosan elfogadott nyelvi tévhit a fordításokban még az eredeti szövegeknél is erőteljesebben mutatkozik meg.

Hivatkozások

- BAKER, M. 1995. Corpora in Translation Studies. An Overview and Suggestions for Future Research. *Target* 7/2: 223–245.
- BALÁZS Géza 2002. *Magyar nyelvhelyességi lexikon*. Corvina, Budapest.
- GRÉTSY László – KEMÉNY Gábor (szerk.) 2005. *Nyelvművelő kézikönyvtár*. Tinta, Budapest.
- GRÉTSY László – KOVALOVSKY Miklós (szerk.) 1983. *Nyelvművelő kézikönyv I–II*. Akadémiai, Budapest. 818–826.
- KÁROLY Krisztina 2007. *Szövegtan és fordítás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- É. KISS Katalin 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Osiris Kiadó, Budapest.
- KLAUDY Kinga 1997. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica, Budapest.
- KOVALOVSKY Miklós 1977. *Nyelvfejlődés. Nyelvhelyesség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- LAVIOSA, Sara 2009. Universals. In: Baker, M. (ed.) 2009. *Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. 306–311.
- PYM, Anthony. 2008. On Toury's laws of how translators translate. In: Pym, A. – Shlesinger, M. – Simeoni, D. (eds.): *Beyond Descriptive Translation Studies. Investigations in homage to Gidon Toury*. Amsterdam: Benjamins. 311–328.
- SZEPESY Gyula 1986. *Nyelvi babonák*. Gondolat, Budapest.
- TIRKKONEN-CONDIT, Sonja. 2004. Unique items – over- or under-represented in translated language? In: Mänttinen, A. – Kuusimäki, P. (eds): *Translation Universals: Do they exist?* Amsterdam: Benjamins. 177–186.
- TOUREY, Gideon. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: Benjamins.

Internetes hivatkozások

- <http://e-nyelv.hu/2007-08-03/szenvedo-szerkezetek/> (2010. 12. 16.)
- SZATHMÁRI, M. 2009. *A létige használata a magyarban*
http://izes.virtus.hu/?id=detailed_article&aid=61420 (2010. 12. 16.)

Források

- BENE Viktória 2006. *Eszterlánc*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- SPIRIT Bliss 2010. *Árnyékvilág*. Könyvmolyképző, Szeged.
- BÖSZÖRMÉNYI Gyula 2009. *3...2...1...* Könyvmolyképző, Szeged.
- BRAY, Libba. 2010. *Rettentő gyönyörűség*. Könyvmolyképző, Szeged.
- CLARE, Cassandra. 2009. *Csontváros – A halál erekléi*. Könyvmolyképző, Szeged.
- FEJŐS Éva. 2009. *Eper reggelire*. Ulpius, Budapest.
- GRAY, C. 2009. *Evernight – Örökéj*. Könyvmolyképző, Szeged.

- PARSONS, G. K. 2010. *A napkirály árnyékában*. Könyvmolyképző, Szeged.
PULLMAN, Philip. 2008. *Árny északon*. Alexandra, Pécs.
SELFORS, J. 2009. *Mentsük meg Júliát!* Könyvmolyképző, Szeged.
SZUROVECZ Kitti. 2010. *Fényemberek*. Könyvmolyképző, Szeged.
VASS Virág. 2009. *Vulérus*. Ulpius, Budapest.
-

SUMMARY

Linguistic Superstitions in Translation

Keywords: linguistic superstitions, language norms, passive voice, translational norms

So called linguistic superstitions refer to a number of misconceptions in our every day language use, they mark certain linguistic features unacceptable and incorrect which are – in reality – perfectly acceptable according to the rules of the linguistic system they are part of (Szepesy 1986). The present paper aims to examine how translators deal with the problem of translating the passive voice from English to Hungarian, whether they are affected by the most wide-spread linguistic superstition amongst Hungarian language users: the avoidance of the adverbial participle clause. In a comparable corpus of translated Hungarian texts and original Hungarian writings I examined and compared the frequency of adverbial participle clauses. My hypothesis was that translators do not wish to make use of dubious linguistic elements, they aim to avoid risks and do everything to conform to the expectations of their target-language readers, even if this means discarding perfectly acceptable structures. The results show considerably lower frequency of the examined structure in the translated corpus. Translational norms (Toury 1995) therefore seem to avoid the use of linguistic features which are shunned by language users, even more than original writings, and as a result translators produce texts which are characterized by specific linguistic patterns and are different from original target-language texts (Laviosa 2009).

Klaudy Kinga

ELTE Bölcsészettudományi Kar

Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, Budapest

klaudy.kinga@btk.elte.hu

A fordítástudomány interdiszciplináris kapcsolatairól: terminológia

Kulcsszavak: fordítástudomány, terminológia, izoláció, fragmentáció, technológiai fordulat

1. Bevezetés

„Kopott tárgy biz-e, meg száraz is! »Quid dignum« hogy csendes álmából újra felrázzuk, és még jobban mondva: qui dignus ego, hogy valami érdekest tudjak facsarni belőle” (Brassai 1861: 289). Így kezdte Brassai Sámuel, a kolozsvári egyetem hajdani professzora 1861-ben a fordításról szóló cikkét, mely a *Szépirodalmi Figyelő* első évfolyamának 19-ik számában jelent meg. De hogy mégsem találta annyira kopottnak és száraznak a témát, mi sem bizonyítja jobban, minthogy 11 részből álló cikksorozat kerekedett ki belőle, melyben a szerző szenvedélyes hangon taglalta a fordítás problémáit.

Brassai fordítással kapcsolatos gondolatainak máig ható érvényességét korábbi tanulmányomban már ismertettem (Klaudy 1991), most azért idézem meg a szellemét, mert a XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusnak a színhelye a kolozsvári egyetem, melynek falai között Brassai tanított egykoron, és mert ha ő kopottnak és száraznak tartotta a témát több mint másfél évszázaddal ezelőtt, akkor nehéz lesz belőle „érdekest facsarni”, ahogy ő mondta volt.

Pedig mostanában egyre többet foglalkozom a fordítástudomány interdiszciplináris kapcsolataival. Nemrégén írtam arról, hogy a fordítástudomány milyen helyet foglal el az alkalmazott nyelvészetben belül (Klaudy 2014), és most a terminológiatudománnyal való kapcsolatáról szeretnék néhány gondolatot megfogalmazni. A továbbiakban a terminológiatudomány helyett a terminológia szakkifejezést fogom használni, amely nemcsak valamely szakterület szakkifejezéseinek összességét jelenti, hanem a terminológiatudomány szinonimájaként is használható.

2. A fordítástudomány és a terminológia kapcsolatáról

A két tudományterület egymásrautaltsága nyilvánvalónak tűnik, de csak messziről nézve. Ha közelebbről szemügyre vesszük a terminusokat, és úgy definiáljuk őket, hogy a terminus az, amelynek fordításában a fordítónak nincs választási lehetősége, akkor a fordítástudománynak nem sok mondanivalója lehet a terminológia számára. Vagy nézzük a kutatás egységét a két tudományban. Ha abból indulunk ki, hogy fordítástudomány szövegalapú tevékenységet vizsgál, a terminológia pedig szövegtől független egységekkel dolgozik, akkor szintén nem nyilvánvaló a kölcsönös hasznosság. Az együttműködés mégis szükséges.

Ezt kívánják a fordítói gyakorlat igényei, a fordítás oktatásának igényei, és a fordítás kutatásának igényei. Keressük tehát a közös vonásokat.

A fordítástudományról és a terminológiáról egyaránt elmondható, hogy viszonylag új tudományterület. Mindkettő a 20. sz. második felében önállósult. Mindkettő sokáig inkább tudományterület (*field of studies*) volt, mint tudomány (*science*). A tudományterület úgy definiálhatjuk, hogy a valóság valamely szeletére vonatkozó többé-kevésbé összefüggő ismeretek laza halmaza. A fordítástudománynak általánosan használt megnevezése ma is *translation studies*, és nem *science of translation*. Az előbbire 658 ezer találatot ad a Google keresője, az utóbbira csak 251 ezret. Ha hasonló keresést végzünk a terminológia esetében, akkor a *science of terminology*-ra 68 ezer találatot kapunk. A *studies* mint tudomány elnevezése a terminológia esetében nem jön szóba. A *terminology* szakkifejezés pedig természetesen túl sok találatot ad (2 millió), mivel nemcsak a szakkifejezések használatának általános kérdéseivel foglalkozó tudományt jelenti, hanem a különböző szakmák szakkifejezéseinek összességét is.

További közös sajátossága a két tudománynak, hogy mindkettő harcol az önállóságáért. Ez a harc sikeresnek mondható, ha csak az egyesületek szaporodását, a hazai és nemzetközi konferenciák gyakoriságát és a tudományos folyóiratok növekvő számát tekintjük. Mindkét tudománynak megvannak a saját nemzetközi és hazai folyóiratai. A fordítástudomány legfontosabb nemzetközi folyóiratai többek között a *Babel*, *Meta*, *Target*, *The Translator*, *Interpreting*, *Across Languages and Cultures*, *Perspectives*, és 1999 óta van rendszeresen megjelenő magyar folyóirata is a *Fordítástudomány*, melynek alcíme (*Tanulmányok az írásbeli és a szóbeli nyelvi közvetítés elmélete, gyakorlata, és oktatása témaköréből*) tükrözi a folyóirat sokoldalúságát. A terminológia nemzetközi folyóiratai többek közt a *Terminology*, *Journal of Terminology*, *Termonology Research and Science*, és 2008 óta van rendszeresen megjelenő magyar folyóirata is, a *Magyar Terminológia* az Akadémiai Kiadó kiadásában és Fóris Ágota szerkesztésében.

A következőkben a fordítástudomány néhány aktuális problémáját fogjuk említeni, melyben a terminológiával való kapcsolat megoldást jelenthet, vagy legalábbis hozzájárulhat a megoldáshoz. Három problémát látunk jelenleg a fordítástudományban: (1) külső izolálódás (erről részletesebben Bassnett 2012), (2) belső fragmentálódás (3) és a (nem mindig) fordítástámogató technikai eszközök rohamos fejlődése

3. Az első probléma: a fordítástudomány izolálódása

Ha a fordítástudomány kezdeteire gondolunk, akkor a 20. század ötvenes éveiben nyilvánvalóan, az irodalmi megközelítéstől való elszakadás és a nyelvészet megjelenése jellemezte tudományunk születését. Később különböző fordulatok mentek végbe a fordítástudományban. Ilyen volt például a kulturális fordulat a 80-as években, mely a nyelvészettel akart szakítani, az interdiszciplináris fordulat a 90-es években, majd a technológiai fordulat az ezredfordulón, amelyet a fordítást támogató technikai eszközök megjelenése hozott. Mary Snell-Hornby 2006-ban egész könyvet szentel ezeknek a fordulatoknak *The Turns of Translation Studies* címmel. Eközben viszont a nyelvtudomány fejlődésében is hasonló fordulatok következtek be, tehát azt nem mondhatjuk, hogy a nyelvtudománytól eltávolodott volna a fordítástudomány, hiszen az alkalmazott nyelvészen

belül szilárd pozíciója van. Vajon igaza van-e Susan Bassnettnek, mikor azt állítja, hogy a fordítástudomány sikeresen megívta függetlenségi harcát, de egyben izolálódott is, mert eredményei nem kerülnek bele a többi társadalomtudomány vérkeringésébe (Bassnett 2012: 17).

A magyarországi helyzetet leginkább az ELTE BTK Fordítástudományi Doktori Programjában vizsgálhatjuk meg, az első tíz év alatt beiratkozott doktoranduszok témaválasztása alapján. Természetesen az egyetem adottságait is figyelembe kell venni, hiszen a doktori hallgatók témaválasztását nagyban befolyásolja, hogy milyen témában találnak kutatásaikhoz témavezetőt. Az valóban megállapítható, hogy van izolálódás az elméleti (formális) nyelvészethez és az irodalomtudományhoz fűződő viszonyban. Ez utóbbi nem véletlen, hiszen a fordítástudomány hangsúlyozottan a legtagabb értelemben vett nyelvi közvetítés tudománya, és nem elsősorban irodalmi művek fordításának kérdéseivel foglalkozik. Nem beszélhetünk azonban izolálódásról a fordítástudomány és az alkalmazott nyelvészetnek nevezhető nyelvészeti ágak, így a terminológia, a pragmatika, a pszicholingvisztika, a szövegnyelvészet, a számítógépes nyelvészet között.

Mivel ez az előadás elsősorban a terminológiához fűződő kapcsolatot vizsgálja, most csak azt soroljuk fel, milyen terminológiai témájú fordítástudományi értekezések születtek az utóbbi években: Fischer Márta (2011) *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra*; Tamás Dóra (2011) *A gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről*; Szép Bea (2012) *A szakfordítás szerepe a magyar gazdasági jogi szakszókincs kialakulásában*; Sermann Eszter (2014) *A terminológiai szabványosítás és a terminológiai harmonizáció fordítási vonatkozásai*. A fordítástudomány és a terminológia közötti együttműködést mutatja a témavezetők személye, a fenti értekezések esetében Nyomárcay István, Fóris Ágota és Muráth Judit volt a témavezető. A két tudományterület együttműködésének jele az is, hogy a *Magyar Terminológia* című tudományos folyóiratban megjelenhetnek a fordítástudományi doktoranduszok cikkei: pl. Polcz Károly, Tamás Dóra, Sato Noriko, Zabóné Varga Irén publikált a *Magyar Terminológia* című folyóiratban. Másfelől a *Fordítástudomány* című tudományos folyóiratban is sok terminológiai tárgyú cikk jelenik meg, nemcsak a fordítástudományi doktoranduszok tollából. A fordítástudomány számára tehát a terminológiával való kapcsolat egyik lehetőségnek látszik az izolációból való kitörésre.

Az első probléma így foglalható össze: igaz, hogy a fordítástudomány, mely kivívta önállóságát a nyelvtudománnyal és az irodalomtudománnyal szemben, egyben izolálódott is, eredményei nem hatnak a határtudományokra. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a fordítástudományt „egyirányú interdiszciplinaritás” jellemzi. Befogadja a határtudományok eredményeit, de ő még keveset tud nyújtani viszonzásul. Megállapítható azonban, hogy Magyarországon vannak kedvező fejlemények ezen a téren pl. a fordítástudománynak a terminológiával való együttműködése.

4. A második probléma: a fordítástudomány fragmentálódása

Mint említettük, a fordítástudomány a legtagabb értelemben vett nyelvi közvetítés tudománya, így a nyelvi közvetítésnek egyre újabb formái kerülnek kutatási hatókörébe: közösségi tolmácsolás, jeltolmácsolás, hangos leírás (*audio-description*), hanglámondás,

web-fordítás. A nyelvi közvetítés egyre újabb területeinek befogadása pozitív jelenség, mert a dinamikus fejlődés jele, és jelzi, hogy a fordítástudomány képes reagálni a társadalmi igényekre, ilyen pl. a fordítás szerepe az akadály-mentesítésben (*audio-description*), de fenyeget a fragmentáció, a széthullás veszélye.

Miben nyilvánul ez meg? Ha a fordítástudomány a nyelvi közvetítésnek ennyi sok különböző válfaját vizsgálja, szükségképpen felmerül az egységes kutatási módszerek, az egységes elemzési eszközök és az egységes terminológia hiánya. És ebben az utolsó problémában segíthetne a magyar fordítástudományi szakkifejezések terminológiai feldolgozása. Csak néhány példát említek a bizonytalan körvonalú fordítástudományi szakkifejezésekre: *stratégia*, *művelet*, *eljárás*, *technika* (mennyire tudatosak?), *korpusz* (csak gépileg olvasható vagy nyomtatott is lehet?), *kompensáció* (minden fordítási probléma megoldása, vagy csak az, amikor az elveszett jelentést máshol, más eszközökkel pótoljuk?), „*újrafordítás*” (teljesen új fordítás vagy létező fordítás megszerkesztése?) stb. Az elmúlt 40 évben már elég nagy mennyiségű magyar fordítástudományi szakirodalom gyűlt össze folyóiratokban, könyvekben, doktori értekezésekben, hogy érdemes legyen gépi feldolgozás segítségével legalább terminologizálódási tendenciákat felállítani.

A második probléma így foglalható össze: a fordítástudomány a nyelvi közvetítésnek egyre újabb területeit fogadja be kutatási tárgyként, bizonyítva ezzel, hogy dinamikus fejlődik, és képes reagálni az új társadalmi igényekre, de fenyeget a fragmentáció, a széthullás veszélye. A magyar fordítástudomány szakkifejezéseinek terminológiai feldolgozása, és egy magyar fordítástudományi terminológiai szótár elkészítése segítené a terminológiai egységesítést.

5. A harmadik probléma: a technológiai eszközök fejlődése

Miért lenne ez probléma, gondolnánk, hiszen a fordítók rengeteget profitálnak a fordítást támogató eszközök fejlődéséből. Nem kell nehéz szótárakat forgatnunk, idézetek autentikus fordításának kereséséért könyvtárba mennünk, nem kell lexikonokban keresgelnünk a baseball szabályait, és fel sem kell állnunk a gép mellől, ha egy Bostonban játszódó regény fordításához pontosan kell tudnunk az utcák és terek elhelyezkedését a számunkra idegen városban. Ha Snell-Hornby (2006) könyvének a fordítástudomány korszakaival kapcsolatos gondolatmenetét továbbfejlesztjük, akkor napjainkban a fordítástudományban technológiai fordulatról beszélhetünk, mert a technológiai eszközök rohamos fejlődése mindent megváltoztatott: a kutatás tárgyát, azaz a fordítást, a kutatás alanyát, azaz a fordítót, valamint a fordító munkakörülményeit és a megrendelő elvárásait.

A technológiai eszközök fejlődésével új fordítási formák jelennek meg: rajongói fordítás (*fansubbing*), közösségi ötletbörze (*crowdsourcing*), honlap fordítás (*web-translation*). A nyelvi közvetítés négy alapvető módja közül (írott szöveg → írott fordítása, írott szöveg → hangzó fordítása, hangzó szöveg → hangzó fordítása, hangzó szöveg → írott fordítása) a negyedike eddig alig volt példa, most pedig az *Anime* filmek laikus rajongói hangzó szöveg alapján készítik el a feliratozást, ami többek között a tulajdonnevek hangzás alapján történő azonosításában jelent problémát. A nem szakemberek által készített fordítás olyan új kutatási terület, amelynek a *The Translator* című folyóirat egész különszámot szentelt (Non-professional translation. Special issue. *The Translator* Vol. 18. 2012).

A gépi fordítás nemcsak hogy ingyenesen hozzáférhető, de nem is lehet elkerülni. Nemrégiben egy pályázat elbírálására kaptam felkérést egy magyar közhivatalból e-mailen keresztül. Az alábbi bekeretezett részben egy bekezdést idézek a felkérés szövegéből, ahogy az a számítógépem képernyőjén megjelent:

A Hivatal kezeli az adatokat a hozzárendelt látogató szigorúan bizalmas módon; A beérkező értékelések címkével, és azonosítja a kódot. A kérelmezők megkapják értékelések a látogató, valamint azokat a bizottságok. A kritikusok is kötelesek a titoktartásra. Kérjük, küldje el értékelést elektronikus úton; A rendszer garantálja a bizalmas. Nem lehet tájékoztatni senkit az Ön értékelések és a javaslatokat értékeli.

Az illetékes ügyintézőtől a következőket tudtam meg: ők csak angolul dolgoznak a nemzetközi áttekinthetőség kedvéért. A magyar fordítást nem kérték, nem is tudnak róla. Hozzá kell tenni, hogy van olyan felhasználói felület, amelyen feljön ez a „kéretlen” fordítás, van amelyiken nem. Néha egy kattintással visszaállítható az eredeti (értelmes) angol szöveg, de állandóan kérni kell, és a visszaállító ablak nem minden oldalon jelenik meg. Ily módon, miközben erre az előadásra készültem, alkalmam volt megismerkedni egy új fordítási típussal, a „kéretlen gépi fordítással”, amelynek minőségéhez nem fűzök megjegyzést, csak remélni lehet, hogy ezek a szövegek ahogy feljönnek a képernyőre, úgy el is tűnnek. Megoldás lenne, ha a hivatal készítené egy hivatalos magyar szöveget is, hivatásos fordítóval, és a felhasználó két egyenrangú szöveg között választhatna.

A harmadik probléma így foglalható össze: a technológia fejlődése következtében gyökeresen megváltoztak a fordítói munka körülményei, a szótárt forgató magányos fordító helyett terminológiai adatbázisokat használó csapatmunkás a kutatás alanya, akinek egy kattintással feltárul a szavak mögötti világ, de ugyanezek az eszközök a megrendelők számára is elérhetők, tehát megszűnik a fordító egyeduralma az interlingvális és interkulturális kommunikációs eszközök felett. A terminológiai ismeretek tudatos alkalmazása hozzásegíti a fordítót, hogy terminológusként is tudjon dolgozni, és nyelvi közvetítői szerepét még magasabb szinten tudja betölteni.

6. Terminológiai ismeretek oktatása fordítóképzésben

Be kell vallani, hogy a terminológiai ismeretek oktatása a fordítóképzésben fontosságához képest fejletlen. A terminológia évtizedekig nem volt önálló tantárgy, hanem a *Fordítástechnika* című tantárgy keretei között oktatták. Ennek is megvolt az indoklása: a problémákat ott kell megoldani, ahol felmerülnek, tehát konkrét fordítandó szövegekben. Az igazi ok az óraszám szűkössége és a terminológia oktatásának módszertani fejletlensége volt. Az óraszám szűkössége megváltozott, mikor az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke 2003-ban szakirányú továbbképzés formájában megindította az Európai Unió szakfordítók képzését, és mindjárt heti négy órás tantárgyként iktatta be a terminológiát. Ugyancsak megnőtt az óraszám a kétéves fordító és tolmács mesterszak indításakor 2009-ben, és a terminológia a második évben önálló tantárgy lett. Az őszi félévben gazdasági terminológiát, a tavaszi félévben jogi terminológiát tanulnak a hallgatók. A mesterképzés képesítési követelményeinek kidolgozásakor a terminológia bekerült az ismeretek számonkérésébe is, a fordítók és tolmácsok diplomamunkájában külön fejezetet kell szentelni

a feldolgozott téma terminológiájának. Kezdetől fogva ügyeltünk arra, hogy ne párhuzamos szójegyzéket kérjünk, hanem forrásnyelvi és célnyelvi kontextussal ellátott terminusokat definícióval, lelőhely és forrásmegjelöléssel.

Lassan ért meg a szakterülettől és nyelvpártól független terminológiai előadások gondolata. A Fordító- és Tolmácsképző Tanszék 2012-ben vezette be az általános terminológiai kérdésekről szóló tömbösített előadásokat. Ezeket az előadásokat Tamás Dóra tartja, aki 2011-ben védte meg terminológiai tárgyú doktori értekezését a Fordítástudományi Doktori Programban. Ő vállalkozott arra, hogy olyan általános terminológiai kérdésekről tartson előadást, mint a terminológiai helyzet felismerése, a terminológiai választások elméleti megalapozása, az adatbázisok kritikus használata. Ezek az előadások azóta is sikeresen folynak, megtanítják a hallgatókat arra, hogy a terminológiától nem célnyelvi ekvivalenciákat kell várni, hanem szemléletmódot, módszereket és adatkezelési ismereteket. Megtanítják a hallgatókat arra, hogy nem a megnevezésből, hanem a fogalomból kell kiindulni, és hogy megnevezés–fogalom–tárgy háromszögben a definíció igazít el. Ezeknek az előadásoknak a haszna a diplomamunkák terminológiai fejezetében már érzékelhető.

7. A fordítástudomány és a terminológia együttműködésének jövője

A terminológiával való együttműködés esetében talán fokozatosan sikerül legyőznünk a fordítástudományra jellemző „egyirányú interdiszciplinaritást”. Kezdünk közös nyelvet beszélni, azaz a kutatómunkában már használunk közös szakkifejezéseket: pl. a honosítás/idegenítés kategóriája a fordítástudományból került a terminológiatudományba (Venuti 1995). A funkcionális ekvivalens és a fordítási ekvivalens közötti megkülönböztetést szintén egy fordítástudományi doktori értekezés dolgozta ki (Fischer 2011).

Közös eredménynek számít a terminológia oktatásának megerősítése a fordítók szakirányú továbbképzésében és a fordító és tolmács mesterképzésben. Ez az elméleti képzésben a nyelvtől és szakterülettől független terminológiai ismeretek oktatását jelenti, a gyakorlati képzésben pedig az adatbázisok helyes kezelésének elsajátítását.

A fordítástudományi doktori képzésben pedig az előbb említett terminológiai tárgyú értekezések dolgoztak és dolgoznak fel közös kutatási kérdéseket: pl. milyen szerepe van a fordításnak a magyar jogi, gazdasági, orvosi stb. terminológia kialakulásában, milyen szerepe van a fordítónak az európai uniós terminológia kialakításában: Szép (2012), Fischer (2011), Tamás (2011), Sermann (2014).

Hivatkozások

- BASSNETT, Susan 2012. Translation studies at cross-roads. *Target* 24/1: 15–26.
- BRASSAI Sámuel 1861. Még is valami a fordításról. *Szépirodalmi Figyelő* 1/19: 289–291.
- FISCHER Márta 2011. *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest.
- KLAUDY Kinga 1991. Magyar fordítástudomány a XIX. században. (Brassai Sámuel nézetei a fordításról.) In: Szűts László – Kiss Lajos (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 387–394.
- KLAUDY Kinga 2014. Milyen értelemben alkalmazott nyelvészet a fordítástudomány? In: Havas Ferenc – Horváth Katalin – Kugler Nóra – Vladár Zsuzsa (szerk.): *Nyelvben a világ. Tanulmányok Ladányi Mária tiszteletére*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 297–304.

- SERMANN Eszter 2014. *A terminológiai szabványosítás és a terminológiai harmonizáció fordítási vonatkozásai*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest.
- SNELL-HORNBY, Mary 2006. *The Turns of Translation Studies*. Benjamins, Amsterdam.
- SZÉP Bea 2012. *A szakfordítás szerepe a magyar gazdasági jogi szakszókincs kialakulásában*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest.
- TAMÁS Dóra 2011. *A gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest.
- VENUTI, Lawrence 1995. *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. Routledge, London.
-

SUMMARY

Interdisciplinary links of translation studies – the case of terminology

Keywords: translation studies, terminology, isolation, fragmentation, technological turn

The paper describes the interdisciplinary nature of translation studies and its interfaces with terminology. They have distinctive features and features in common. Distinctive features are the following: translation is a text-based activity, terminology is a word-based activity, there are no free choices in the translation of technical terms, while there are always many choices in translation of larger units like sentences, paragraphs or texts. Common features are the following: both are relatively young disciplines and both are fighting for their acceptance and independence. This fight was successful in the case of translation studies which could break away from literary studies, but the price was an isolation (Bassnett 2012), the achievements of translation studies do not influence the neighbouring disciplines. The author introduces the concept of “one-way interdisciplinarity”: translation studies utilise the concepts and methods of other social sciences but can not reciprocate. Other problems of translation studies are also discussed: fragmentation (too many subdivisions), uncertainty in the use of technical terms like: method, strategy, corpus, compensation, retranslation etc. Finally the paper mentions the undesired consequences of technical development of CAT methods. The author suggests that closer cooperation between translation studies and terminology may eliminate negative tendencies in translation studies mentioned in the article: isolation, fragmentation, and negative consequences of too rapid technological development.

Lesznyák Márta

SZTE BTK

Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged

lesznyak@t-online.hu

Bakti Mária

SZTE JGYPK

Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszék, Szeged

bakti@jgypk.u-szeged.hu

Fordítók és tolmácsok interkulturális kompetenciája

Az interkulturális kompetencia szerepe a fordító- és tolmácsképzésben¹

Kulcsszavak: interkulturális kompetencia, fordító- és tolmácsképzés, fordítói kompetencia, interkulturális kommunikáció

1. Bevezetés

A kompetencia fogalma lényegesen szerteágazóbb annál, hogy most részletesen tudjunk foglalkozni vele, ezért napjaink legelterjedtebb definíciójára hagyatkozunk, mely a pedagógiai-pszichológiai szakirodalom mellett például a legújabb NAT-ban is megjelenik. Eszerint a kompetenciát *képességek és motívumok és attitűdök rendszerének* tekinthetjük, amelyek valamilyen funkció betöltésére szerveződnek egységbe (Nagy 2000, 2010).

Az interkulturális kommunikációnak több definíciója is létezik. Egy szűkebb definíció szerint az interkulturális kommunikáció „kulturális információ cseréje két, jelentősen különböző kultúrájú csoport között” (Barnett–Lee 2003: 260), míg a tágabb definíció általában a kommunikációról és nem csak a kulturális információ cseréjéről beszél: „az interkulturális kommunikáció általában különböző kultúrájú emberek közötti kommunikációt jelent, sok kutató csak a szemtől szembeni kommunikációra korlátozza” (Gudykunst 2003: 163).

Az interkulturális kommunikációs kompetencia (*ICC competence*) megmutatja, hogy milyen tudás, motiváció és készségek szükségesek ahhoz, hogy valaki hatékonyan és megfelelően tudjon kommunikálni más kultúrákból érkezőkkel (Wiseman 2003: 192).

Spitzberg (1988) szerint az interkulturális kommunikációs kompetencia akkor megfelelő, ha hatékonyan teljesít bizonyos célokat, olyan módon, amely helyénvaló az adott kontextusban.

Fontos megjegyezni, hogy az interkulturális kommunikációs kompetencia nem velünk született (Wiseman 2003: 195), el kell sajátítani. Három fontos eleme van, a tudás, a motiváció és a képességek. A tudáshoz tartoznak az emberekről, a kommunikációs szabályokról és a más kultúrához tartozók normatív elvárásaihoz kapcsolódó ismeretek.

¹ A jelen tanulmányban ismertetett kutatás az SZTE JGYPK Kari Tudományos Pályázat támogatásával valósult meg.

A motiváció az interkulturális kommunikációban való részvételhez köthető érzéseket, szándékokat és szükségleteket jelenti, a képességek alatt pedig az adott kommunikációs helyzetben megfelelően és elfogadhatónak ítélt viselkedés valós helyzetben történő kivitelezését értjük (Wiesman 2003: 195–6).

A fordítástudományi szakirodalomban elterjedt és talán legjobban operacionalizálható definíció a PACTE csoport fordítói kompetencia meghatározása (2011), akik szerint a fordítói kompetencia azon ismeretek rendszere, amelyek lehetővé teszik a fordítást. Bár ez a meghatározás első ránézésre szűkebbnek tűnik, mint a fenti kompetencia definíció, ha figyelembe vesszük a fordítói kompetencia elemeit, azonnal látjuk, hogy a PACTE csoport felfogása összhangban van a kortárs pedagógiai-pszichológiai megközelítéssel. A fordítói kompetencia összetevői:

- Nyelvi kompetencia
- Nyelven kívüli általános és szakismeretek, valamint képességek
- Eszközhasználat
- Fordításelméleti szaktudás
- Stratégiai kompetencia

A PACTE csoport részkompetenciái között az interkulturális kompetenciát a nyelven kívüli részkompetencia és a nyelvi részkompetencia fedi le. A nyelven kívüli részkompetencia magába foglalja a világgal kapcsolatos ismereteket, az enciklopédikus tudást és a kulturális háttérismereteket, a kétnyelvű részkompetencia pedig a pragmatikai és a szociolingvisztikai tudást.

Az EMT (European Master's in Translation) szakértői csoport szerint a kompetencia egy adott feladat adott körülmények közötti elvégzéséhez szükséges tudás, viselkedésmódok és *know-how* kombinációja. Ezt a kombinációt az illetékes hatóság (intézmény, szakértő) elismeri és legitimizálja (2009).

Az EMT szakértői csoportja szerint a kompetenciák egymással összefüggenek. A csoport hat olyan kompetenciát különít el, amelyek szükségesek a nyelvi közvetítői munkához: a fordítói szolgáltatás kompetenciája, nyelvi kompetencia, interkulturális kompetencia, információszervezési kompetencia, tematikus kompetencia és technológiai kompetencia.

Az EMT csoport interkulturális kompetencia-felfogásának szociolingvisztikai és textuális dimenziói (részkompetenciái) vannak. A jelen vizsgálat egy három részből álló sorozat első darabja, célunk az interkulturális kompetencia szerepének felmérése nyelvi közvetítésben. Tanulmányunkban a fordító- és tolmácsképző felsőoktatási intézmények körében végzett kérdőíves felmérés eredményeit ismertetjük. A kompetencia kialakításához kapcsolódó tudást és készségeket a kontrasztív országismeret és az interkulturális kommunikáció órákon tudják elsajátítani a hallgatók, kiegészítve a nyelvgyakorlat, stilisztika, fordítás és tolmácsolás órák anyagával.

2. Anyag és módszer

A vizsgálat során kérdőíves felmérést végeztünk a hazai fordító- és tolmácsképző intézmények körében. A kérdőíveket összesen 17 intézménynek küldtük ki, és 10 kérdőívet kaptunk vissza.

A kérdőív (lásd 1. melléklet) három részből állt. Az első rész általános kérdéseket tartalmazott a fordító- és tolmácsképzés szerkezetével és az interkulturális kompetencia fontosságával kapcsolatban.

A kérdőív második része a fordító- és tolmács mesterképzésre, a harmadik része a fordító- és tolmács szakirányú továbbképzésre vonatkozott. A második és harmadik rész az interkulturális kommunikáció és a kontrasztív országismeret tantárgyak vonatkozó képzésben betöltött szerepére kérdezett rá (az oktatás és a számonkérés formája, a tantárgy helye a képzésben). Ezt követően a kérdőívet kitöltők megjegyzéseket is tehettek.

3. Eredmények

3.1. Általános információk

A kérdőívekből származó adatok szerint a fordító- és tolmácsképzések 1986 és 2013 között indultak. Négy mesterképzés és nyolc szakirányú továbbképzés adatait dolgoztuk fel. A mesterképzések négy félévesek, a szakirányú továbbképzések hossza két és négy félév között változik. Két olyan intézmény adatait is feldolgoztuk, ahol mind mesterképzés, mind szakirányú továbbképzés is van.

Az általános részt lezáró kérdés az interkulturális képzés fontosságára kérdezett rá a nyelvi közvetítői képzésben. A fontosságot 1 és 5 között kellett meghatározni (1 – kevésbé fontos, 5 – nagyon fontos).

A válaszok átlaga 4,5, ami azt mutatja, hogy a fordító- és tolmácsképző intézmények számára kiemelkedően fontos az interkulturális kompetencia, vagy egyszerűen a kitöltők pozitív képet szerettek volna sugározni az intézményükről. A képzési programokkal kapcsolatos kérdések azonban azt mutatják, hogy a képzésben nincs igazi mögöttes tartalom az interkulturális kompetencia oktatásában.

3.2. Eredmények, mesterképzések

Az interkulturális kommunikáció óra a mesterképzésekben négy intézményből háromban része a képzésnek, általában a képzés első évében (első vagy második félév); heti egy vagy két óra előadás jut az interkulturális kommunikációra. A számonkérés formája vizsga. A mesterképzésekben nincsenek angol vagy amerikai országismeret órák. Így az interkulturális kommunikációs kompetencia fejlesztése a gyakorlati órákra marad.

Az utolsó kérdésben az esetleges változtatásokra, megjegyzésekre kérdeztünk rá. Az interkulturális kommunikáció előadások mellé hasznosak lennének a szemináriumok is, hogy a gyakorlati aspektusokat jobban át lehessen nézni. Az országismereti témákat az oktatók más kurzusokon tekintik át, azok anyagába integrálják.

3.3. Eredmények, szakirányú továbbképzések

A szakirányú továbbképzések 62,5%-a tartalmaz Interkulturális kommunikáció tantárgyat. Az órák helye és formája nagyon változatos: az első, második vagy harmadik félévben heti egy vagy két órában kapnak a hallgatók interkulturális kommunikációs képzést. Az órák formája előadás vagy szeminárium, és van olyan képzés is, ahol előadás és

szeminárium is van ebből a témából. A számonkérés formái is nagyon változatosak: hallgatói előadás, szemináriumi dolgozat vagy vizsga is lehet.

Angol és amerikai országismeret órák a szakirányú továbbképzések felében vannak, az első vagy a harmadik félévben. A heti óraszám kettő. Az ilyen órát tartó képzések felében előadást, másik felében szemináriumot tartanak a témában. A számonkérés formái is változatosak: az ilyen órát tartó képzések felében vizsga, 25%-ban vizsga, 25%-ban pedig szemináriumi dolgozat.

A megkérdezett intézmények véleménye szerint azokban az intézményekben, ahol csak előadás van, hasznos lenne kísérő szeminárium is. Azokban az intézményekben, ahol nincsenek országismeret órák, igyekeznek ezeket a témákat más órák anyagába integrálni.

A változtatásokkal kapcsolatos javaslatok között szerepelt, hogy hasznos lenne több szeminárium és általánosságban gyakorlatiasabb megközelítés az interkulturális kommunikáció és az országismeret oktatásával kapcsolatban. Felmerült az is, hogy hasznos lenne egy olyan tananyag, amelyik kifejezetten tolmácsoláshoz kapcsolódó esettanulmányokat tartalmaz.

4. Összegzés

Az eredmények azt mutatják, hogy a fordító- és tolmácsképzésben az intézmények nem mindig tudnak teljes figyelmet fordítani az interkulturális kompetencia fejlesztésére. A mesterképzésekből hiányoznak az országismereti kurzusok, a szakirányú képzésekben pedig felmerült az igény az előadások mellett szemináriumok tartására is. A válaszadó intézmények képviselői hangsúlyozták, hogy gyakorlatiasabb megközelítésre lenne szükség az interkulturális kompetencia fejlesztése során.

Hivatkozások

- BARNETT, George A. – Lee, Meihua 2003. Issues in Intercultural Communication Research. In: Gudykunkst, William B. (ed.): *Cross-Cultural and Intercultural Communication*. Sage, Thousand Oaks, London. 259–273.
- EMT Expert Group 2009. Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/mt_competences_translators_en.pdf (2014. 02.11.)
- GUDYKUNST, William B. 2003. Intercultural Communication. In: Gudykunkst, William B. (ed.): *Cross-Cultural and Intercultural Communication*. Sage, Thousand Oaks, London. 163–166.
- NAGY József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NAGY József 2010. A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*. 7–8, 3–21.
- PACTE (2011) “Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index”. In: O’Brien, Sharon (szerk.): *LATIS Yearbook 2010*, Londres: Continuum (acceptada y en prensa).
http://www.google.hu/url?sa=t&rc=t&src=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fgrupsdereerca.uab.cat%2Fpacte%2Fsites%2Fgrupsdereerca.uab.cat.pacte%2Ffiles%2F2011_PACTE_Continuum.pdf&ei=AMsVVJWwJqWfYgOn_YL4CA&usg=AFQjCNEewwx8WFTdiu39pPCGrCmEz3w (2014. 02. 10.)
- SPITZBERG, B. H. 1988. Communication Competence: Measures of perceived effectiveness. In: Tardy, C. (ed.): *A handbook for the study of human communication*. Ablex, Norwood, N.J. 67–105.
- WISEMAN, Richard L. 2003. Intercultural Communication Competence. In: Gudykunkst, William B. (ed.): *Cross-Cultural and Intercultural Communication*. Sage, Thousand Oaks, London. 191–208.

Kérdőív az interkulturális ismeretek oktatásáról

1. Melyik évben indított intézményük először fordító- és tolmácsképzést?
.....
2. Milyen típusú képzésben van lehetőségük hallgatóiknak fordító- és/vagy tolmácsképesítést szerezni? (több lehetőséget is bekarikázhat)
 - a. mesterképzés
 - b. szakirányú továbbképzés
 - c. egyéb:
3. Hány féléves a képzés?
 - a. mesterképzés:
 - b. szakirányú továbbképzés:
 - c. egyéb:
4. Intézményük mennyire tartja fontosnak a fordító/tolmács munkájában az interkulturális kompetenciát?
(Értékelje 1-5-ig skálán, ahol az 1 = egyáltalán nem fontos, 5 = nagyon fontos)

1 2 3 4 5

Ha van mesterképzés:

5. A képzés tartalmaz-e *interkulturális kommunikáció / tanulmányok* órát?

a. igen

b. nem

6. Ha igen, melyik félévben?

milyen óraszámban?

milyen formában zajlanak az órák?

a) előadás

b) szeminárium

c) egyéb:

milyen a számonkérés formája?

a. szemináriumi dolgozat

b. hallgatói előadás

c. vizsga

d. egyéb:

7. A képzés tartalmaz-e *angol és amerikai országismeret* órát?

a. igen

b. nem

8. Ha igen, melyik félévben?

milyen óraszámban?

milyen formában zajlanak az órák?

a) előadás

b) szeminárium

c) egyéb:

milyen a számonkérés formája?

a. szemináriumi dolgozat

b. hallgatói előadás

c. vizsga

d. egyéb:

9. Ha lenne lehetőségük változtatni, változtatnának-e valamin az interkulturális kompetencia fejlesztése terén?

.....

Ha van szakirányú továbbképzés:

10. A képzés tartalmaz-e *interkulturális kommunikáció / tanulmányok* órát?

a. igen

b. nem

11. Ha igen, melyik félévben?

milyen óraszámban?

- milyen formában zajlanak az órák?
- a) előadás
 - b) szeminárium
 - c) egyéb:
- milyen a számonkérés formája?
- a. szemináriumi dolgozat
 - b. hallgatói előadás
 - c. vizsga
 - d. egyéb:
12. A képzés tartalmaz-e angol és amerikai országismeret órát?
- a. igen
 - b. nem
13. Ha igen, melyik félévben?
- milyen óraszámban?
- milyen formában zajlanak az órák?
- a. előadás
 - b. szeminárium
 - c. egyéb:
- milyen a számonkérés formája?
- a. szemináriumi dolgozat
 - b. hallgatói előadás
 - c. vizsga
 - d. egyéb:
14. Ha lenne lehetőségük változtatni, változtatnának-e valamin az interkulturális kompetencia fejlesztése terén?
-

SUMMARY

Intercultural competence of translators and interpreters.

The role of intercultural competence in translator and interpreter training

Keywords: intercultural competence, translator and interpreter training, translation competence, intercultural communication

This paper presents the results of a survey about the development of intercultural competence in Hungarian translator and interpreter training institutions. Our results indicate that both in master's and post graduate translator and interpreter training courses the development of intercultural competence is considered to be very important. In contrast to that, Intercultural Studies courses are usually lecture courses without accompanying seminars, while in MA courses there are no regional and cultural studies courses.

Imre Attila

Sapientia EMTE Kolozsvár

Műszaki és Humántudományok Kar, Marosvásárhely

attilaimre@ms.sapientia.ro

A fordító újabb kihívásai

Kulcsszavak: fordító, fordítás, globalizáció, kihívás, fordítói kompetenciák

1. Bevezető

A dolgozat címe részben jelzi, hogy a fordító – már a kezdetektől – csupa kihívással szembesül. A kihívásokra többé-kevésbé sikeresen is válaszol, hiszen másképp nem marad (hat) fordító. A fordító meghatározásában tehát a siker is fontos szerepet játszik, és ennek egyik lehetséges stratégiája a kockázatkerülés (vö. *risk aversion*, Pym 2005: 41). Ennek egyik lehetséges oka már Leonardo Bruninál (1928) is olvasható (1405-ből): ami jó, a szerző hírnevét öregbíti, a fordítónak pedig csupán a hibáztatás jut (Pym 2005: 41). Kevés adattal rendelkezünk a fordítók sorsát illetően (pl. ókori birodalmi rendeletek), de még a középkor utáni bibliafordítások idejéből is kevés a feljegyzés róluk. Ma viszont a fordítás – látszólag – olyan tevékenység, amelyhez mindenki ért.

A fentiek fényében szükségesnek látjuk megvizsgálni, miért került ennyire a fordítás és a fordító a figyelem középpontjába, hiszen e tevékenység végzője – szerencsés esetben is – inkább a „szürke eminenciás” szerepkörét töltötte be. Logikusnak tűnik, hogy a modern korban a fordító kompetenciáját kell körüljárni, és olyan tényezőket figyelembe venni, mint a globalizáció vagy a technikai fejlődés.

A globalizációt gyakran gazdasági tényezőként említik, de a fordítás is gazdasági erővel bír, hiszen már exponenciálisan növekvő fordítóiparról beszélhetünk. Az Amerikai Statisztikai Hivatal (<http://www.bls.gov/ooh/media-and-communication/interpreters-and-translators.htm>) adatai szerint 2012–2022 között 46%-os növekedési rátát számolnak fordítóknak és tolmácsoknak, elsősorban a globalizáció miatt. A technikai fejlődés pedig a fordító és tolmács szakmát sem hagyta érintetlenül, hiszen a gépi fordítás és a fordítás-támogató szoftverek ezt nagyban befolyásolják. Gouadec azt hangoztatja (2007: 109), hogy a papír és ceruza típusú fordítás leáldozóban van, hiszen a versenyben maradás egyik feltétele, hogy tartjuk a lépést a technikai forradalommal. Ennek következtében a fordítói kompetencia felülvizsgálata szükséges, amit a következő részben tárgyalunk.

2. A fordító kompetenciája

Nem áll szándékunkban meghatározásokat ütköztetni a fordítást és a fordítót illetően, de kiindulópontként megemlítjük, hogy a fordítás egy olyan szöveg, amely egy adott forrásnyelvből kiindulva a célnyelven is „megjelenik” (elkerülve a *fordítás*, *átváltás*, *átvitel* stb. megnevezéseket, illetve a nyelvi regiszter cseréjét). A klasszikus fordítói kompetenciák között

tehát a kiindulópont a nyelvi kompetencia (K1), és ez természetesen nem jelenti azt, hogy bármely személy, aki legalább két nyelvet „tud”, fordítani is „képes”. A bilingvizmus egyfelől nagyon ritka jelenség, másfelől pedig rengeteg tanulmány taglalja, hogy a kétnyelvű személy nem mindig jó fordító is egyben (Simigné Fenyő 2006: 9). A nyelvi tudás után hagyományosan a fordító kulturális kompetenciáját említhetjük (K2), hiszen a fordítás általánosabb értelemben a kommunikációt segíti elő, a forrásnyelvi jelentést – ekvivalenciára törekedve – gyakran kulturális kontextusba kell helyezni. A forrásnyelvi szöveg értelmezése és megfelelő módon történő továbbadása egy másik nyelven nagyfokú jártasságot feltételez mindkét kultúrában. Ehhez hozzátehetjük, hogy a fordításelmélet korai szakaszában (pl. Vinay és Darbelnet 1958-as műve után) elsődlegesen a (szép)irodalmi fordításokra gondoltak, ezért tartották annyira fontosnak a fordító kulturális ismereteit. A mai fordító ugyanakkor egy olyan globalizált világban él, ahol szükséges a technikai kompetencia (K3), illetve az együttműködésre való hajlam (K4) a sikeres munkavégzés érdekében, amelyeket a továbbiakban részletezünk.

Ha a fordító személye felől közelítjük meg a fordítást, akkor McKay definíciója (2006: 17) a legegyszerűbbek egyike: írott szavakat cserél egyik nyelvről a másikra, kiemelve társadalmi szerepét és nehézségeit. Itt szeretnénk viszont elidőzni. A fordító nehézségeit több oldalról is vizsgálhatjuk, mint azt alábbi felsorolásban taglaljuk:

1. A forrás miatt: a szerző által támasztott igények, a mű aktualitása, a szöveg sajátossága, stb.;
2. A cél(közönség) miatt: a szöveggel kapcsolatos igények (pl. politikai tartalom megfelelő közvetítése), a fordítások problémája, a befogadók kultúrája, a mű aktualitása stb.;
3. Technikai nehézségek: a mű terjedelme (legyen azonos hosszúságú, rövidebb vagy hosszabb), a közege (nyomtatott könyvből elektronikus felületre), a formátuma (szöveggállomány típusa), stb.;
4. Egyértelmű elmozdulás a „megrendelő” irányába, a gazdasági szempontok figyelembe vételével.

Azt is hozzá kell tennünk, hogy klasszikus értelemben vett (játék)szabályok ma már nincsenek, illetve csak elméleti síkon megfogalmazhatóak. Az a fordító, aki az összes szabályt betartja, még nyugodtan megrendelő nélkül maradhat (annak ellenére, hogy évtizedekig megélt a fordítási piacon), illetve a nagyon jó minőséget nyújtó fordító több szabályt is felrúg (hat). Egy szabály tűnik állandónak: a fordítónak meg kell élnie szolgáltatásából, ezért mi ezt a szempontot tekintjük vezérelvnek. Azok a kompetenciák fontosak, amelyek ezt lehetővé teszik, ezért a továbbiakban a globalizáció hatásait vizsgáljuk.

3. A globalizált fordító

A XXI. század globalizált világa a fordítói munkára is kihat. A globalizáció következtében ún. világtermékek lepik el a helyi piacokat, ugyanakkor szabványok léteznek, miszerint a helyi piacon anyanyelven lehessen termékismertetőt olvasni (lokalizáció). A fordító egyfelől a globalizációs folyamat része, hiszen helyi termékről készít angol / német / francia, stb. nyelvű termékismertetőt, másfelől pedig a lokalizációban játszik aktív szerepet, mert az angol nyelvű termékismertetőkhöz többnyelvű dokumentáció szükséges. Például ez a

magyarázata annak, hogy Magyarországon/Romániában a technikai termékleírások több nyelven is megtalálhatóak egy termék csomagolásán, illetve a dobozban. A globalizáció–lokalizáció folyamatpáros egy sajátos esete a szoftverek gyártásában figyelhető meg. A technikai fejlődés során elképesztő mennyiségű művelet számítógépen keresztül zajlik, amelyhez programok szükségesek. A kiinduló nyelv többnyire az angol, merthogy a szoftverek többsége az Amerikai Egyesült Államokból származik (Altanero 2001: 64–66), és a lokalizáció során kiemelt figyelemmel követik a pénznemek, mértékegységek, dátum helyes használatát az adott nyelven. Ugyanakkor figyelembe veszik a program sajátosságait is: menüpontokat, magyarázatokat, billentyűkombinációkat (*shortcuts*), a szöveglablák átméretezését, amennyiben a célnyelvi magyarázat hosszabb vagy rövidebb a forrásnyelvinél. Altanero azt is taglalja, hogy egy szakterület szakkifejezései már gyakran nemzetköziesített (*internationalization*) változatban maradnak (többnyire angol), költségmegtakarítást eredményezve: kevesebb fordítás, kisebb méretű glosszárúak.

Bár a felsoroltak alapján a globalizáció, lokalizáció gazdasági szempontokat vesz alapul, és szükségszerűségük roppant indokolt, a fordítás többnyire csak járulékos eleme, „melléktermék” a nemzetközi vagy helyi piacok számára előállított termékeknek (Altanero 2001: 64–66, Imre 2013a: 197–201). Altanero szerint a *Lionbridge*, *Lernout & Hauspie*, *ILE*, *Bowne* és *SDL* a legnagyobb cégek, amelyek sok alkalmazott segítségével állítanak elő termékleírásokat különböző projektek során. Több szerző is kiemeli, hogy a lokalizáció kulturális aspektusokat is figyelembe vesz (Esselink 2000: 3, Sofer 2006: 87, McKay 2006: 27), ehhez viszont csapatmunka szükséges. Ennek következményei kikezdik a hagyományos fordító profilját, hiszen egy magányos, háttérben dolgozó személy helyett egy céggént működő hivatalos fordítócsapat tagjaként különböző szerepkörök lehetnek: projektmenedzser (*project manager*, *PM*), fordító, lektor (*proofreader*), terminológus (Kis és Mohácsi-Gorove 2008: 70–71), illetve bonyolultabb esetekben szöveg- és képszerkesztő (*layout specialist*). Az általuk nyújtott szolgáltatás pedig – a fordítás mellett – kiterjed például a tesztelésre, minőségbiztosításra, adatbázis-építésre (fordítómemória, terminológia, glosszárú). Mindezt viszont nem lehet „otthonról” megoldani, hanem közös munkahelyre van szükség, mint azt az alábbiakban kifejtjük.

4. A fordítás helyszíne

A fordítás „helyszíne” korábban irreleváns volt, ma pedig alapvető ennek figyelembe vétele. Hagyományosan a fordító „magányos farkas” szerepkörhöz van szokva, ellenben a fordítást népszerűsítő művek a szocializációt egy nagyon fontos elemként tárgyalják még az egyéni fordítók esetében is (McKay 2006, Gouadec 2007). A leszűkült határidők és a megnövekedett és szerteágazó jellegű fordítások korában pedig már ritkábbak az „egyszerű fordítások”; helyettük a sokkal jobban hangzó „fordítási projektek”-kel szembesülünk, amely egyes reklámfogás is lehet egyben. Tény, hogy a fordítóirodákban gyakran csoportosan dolgoznak (még ha a fordítók specializálódnak is egy vagy több adott szakterületre), és a magyar nyelven íródott legátfogóbb könyv is (Kis és Mohácsi-Gorove 2008) ezt a helyzetet írja le: „fordítás megszokott eszközzel”, „egyszerű csoportos fordítás”, amelyek során használhatunk fordítómemóriát vagy sem.

Azt is meg kell említenünk, hogy a múltban végzett egyéni fordítások valójában nem voltak a rendszeres munkavégzéssel összekötve. Ezért gyakran a fordítói szakma legnagyobb negatívumaként jellemezték a hullámváz bejövételt: rövid távon sok megrendelés (megerőltető, intenzív munkavégzés megszokott munkaórákon kívül), illetve hosszú távon kevés megrendelés (napokig, hetekig, hónapokig). Ma már nem ilyen egyértelmű ez a fajta fordítói munkakör, hiszen a fordító választhat: marad csak egyéni fordító, bedolgozik alkalmanként egy/több fordítóirodának, illetve lehet fordítóiroda vagy cég alkalmazottja. Ez utóbbi biztosíthatja a rendszeres munkát, hiszen ha már projektekről beszélünk, annak nem csak fordítási része van, ahogy korábban említettük, hanem egyéb jellegű tevékenységekkel kiegészítve az időszakos munkavégzés kiküszöbölhető (Altanero 2001). Ehhez azonban a fordítói kompetenciát kell kissé tágítani, illetve újraértelmezni.

5. A piac kihívásai

2008 óta Kelet-Európában is közismertté vált a recesszió fogalma. Ennek következtében (is) a fordítói piacon komoly változások következtek be: árak csökkentek, fordítók és tolmácsok hagyták abba tevékenységüket, illetve nem kimondottan fordítói háttérrel rendelkező személyek próbálkoztak meg a fordítással. Ezek elsősorban más szakterületen járatos személyek (gazdasági, jogi stb.), akik egy/több idegen nyelvet ismernek egy bizonyos szinten (többnyire angol), és nem gond számukra a Gouadec által 2007-ben kifejtettek teljesítése: képesek voltak megtanulni a fordítástámogató eszközök használatát.

Ugyanakkor nem mellőzhető a gépi fordítás egyre növekvő népszerűsége sem. Míg néhány évtizeddel ezelőtt valóban gyerekcipőben járt (l. az ALPAC beszámoló 1966-ból, Hutchins 2003), ma már egyre javuló tendenciát mutat (Imre 2013b), és egyre szélesebb tömegek használják, több okból is. Ezek közül a legnyilvánvalóbbak, hogy ingyenes (pl. *Google Translate*), illetve gyakran csak a lényegét szeretnék megérteni az illető nyelvet nem ismerő, de weblapokat böngésző személyek (*gisting*). Ebből kifolyólag a modern fordító egy eddig aligha létező problémával szembesül(t): a minőséggel kapcsolatos igények is fókuszálódtak: egyfelől magas színvonalat várnak el (szakberkekben, megrendelők stb.), másfelől pedig egyáltalán nem fontos a minőség (néhány tartalmi elemtől eltekintve), amikor csak egy elektronikai termék tajvani weboldalán vizsgáljuk, hogy olcsóbb-e, mint hazánkban. Tudvalevő, hogy a főnevek fordításában igencsak hatékony a gépi fordítás, hiszen elektronikus szótárakból ezek jelentését könnyen átveszi, még ha többjelentésű is a szó.

Az elmúlt évtizedben látványosan fejlődött a fordítástámogató szoftverpiac is. Gyakran nehéz dönteni, melyiket válasszuk, de az ma már nem vitás, hogy szükség van rájuk, mind a minőség, mind pedig a gyorsaság szempontjából. A megrendelő „itt és most” igényét egyre nehezebb teljesíteni, hiszen egyre nagyobb mennyiségű szöveget várnak el a fordítótól egyre rövidebb idő alatt, és itt egy olyan tényező is megjelenik, amely korábban talán kevésbé volt fontos: a tudatos munkabeosztás. A fordítástámogató eszközök (*computer-assisted translation*) azt is lehetővé teszik, hogy százalékban kimutassák a lefordított szöveg mennyiségét, illetve számolnak karaktert, szót, mondatot (*szegmens*). És nem mellesleg, legújabban több beépített gépi fordítóval rendelkeznek. A *memoQ* fordítástámogató szoftver a következőket ajánlja: *Crosslang Gateway MT*, *Google MT*, *IP Translator MT*, *iTranslate4.eu MT*, *Kantan MT*, *Let's MT!*, *Microsoft MT*, *Pangea MT*, *memoQ pseudo-translation* és *Systran MT*. Ezt a tíz lehetőséget

használhatjuk fordításaink során (elfogadjuk vagy sem találateiket), illetve teljesen inaktívvá lehet tenni őket. De beépülésük a fordítástámogató környezetekbe egy fontos szemléletváltásra utal: míg korábban a gépi fordítás támogatói az emberi fordító ellen voltak, a fordítástámogató szoftverek pártolói a gépi fordítás ellen voltak, ma már igyekeznek hangsúlyozni a fordítói környezetek gyártói, hogy fordítás során az emberi fordító játssza a főszerepet, minden egyéb csak segíti a munkájában (*assist*).

A modern fordító tehát nem mentesül a szoftverek ismeretétől, ha versenyképes akar maradni, de ez még távolról sem elég. Főként Kelet-Európában hiányosak az olyan ismeretek, amelyek a cégalapítással, könyveléssel kapcsolatosak, és ezek származékai: menedzsment, marketing, a „Csináld magad!” elve alapján. Az Amerikai Fordítók Egyesülete (Burns Thompson 2001) összeállított egy kezdőknek szóló útmutatót, amelyben több szemszögből is bemutatják a fordítással kapcsolatos jelenlegi igényeket. Ezek alapján szükséges, hogy a fordító magasfokú szellemi integritással, felelősséggel és etikai magatartással rendelkezzen, illetve megfelelő nyelvi (K1) és szakértői ismeretekkel. Marie Marrien globális nagykövetségként tekint a fordítóra (Burns Thompson 2001: 72–76), aki szabadúszóként egyedit kell nyújtson. A kliens szemszögéből kell dolgokat látni, kreatívnak, alkalmazkodónak kell lenni, csapdákat megelőzni (rövid határidők), és ami igencsak figyelemre méltó, megérteni a folyton változásban levő világot. Nancy Snyder a fordítás „business” vetületét hangsúlyozza (K5), amit el kell indítani, így egy személyben leszünk munkaadó és alkalmazott (Burns Thompson 2001: 36–40). Az üzletvezetés annyira komoly dolog, hogy állítása szerint 80%-uk csődöt mond az első évben, amely két oknak tudható be: tőkehiány, illetve a tervezés hiánya. A képességek terén pedig fontosnak tartja a szavahihetőséget, az elérhetőséget és a rugalmasságot. Ehhez már csak az információszerzéssel kapcsolatos ismereteket kell hozzátennünk, hogy Gambier 2009-ben kifejtett gondolataihoz jussunk, aki szerint a fordítói szolgáltatás öt összetevője fontos:

1. nyelv (vö. K1),
2. interkulturális (vö. K2),
3. tematikus,
4. technikai (vö. K3),
5. információbányászat.

A felsorolásból látható, hogy a tematikus kompetencia a szakképzésre vonatkozik, amely viszont szorosan összefügg a 4. ponttal (K3) és az 5. ponttal is. Ez azért fontos, mert tematikus adatbázisokat keresni (terminológiai adatbázisok, fordítómemóriák) technikai háttértudással lehetséges, ami az információkeresést jelenti több forrásból: internet, korábban elmentett munkák, kollégáktól származó adatbázis beépítése sajátunkba stb. Ez viszont az általunk korábban említett együttműködési kompetenciát (K4) is feltételezi. És hogy mindez működésben maradjon, szükséges a menedzseri kompetencia is (K5).

6. Következtetések

Tanulmányunk kiindulópontja az volt, hogy a fordítónak olyan újabb kihívásokkal kell számolnia, amelyek korábban nem léteztek, illetve átértékelődtek. Bár korábban többnyire csak a nyelvi, tematikus és kulturális ismereteket hangsúlyozták, ma már nyugodtan kijelenthetjük, hogy a technikai, együttműködési és üzleti ismeretek nélkül a (szabadúszó)

fordító kilátásai igencsak bizonytalanok. Az elmúlt évtizedben nagyfokú biztonsággal állították, hogy a technikai ismeretek létfontosságúak, fordítói környezetek nélkül nem fogunk boldogulni. De már azt is tudjuk, hogy a többi kompetencia is éppoly fontos az egyensúly kialakításához. Mint minden szakmának, ennek is megvannak az előnyei és hátrányai, és végső soron talán az egyéniség és meglévő ismeretek kombinációja alapján tudunk döntést hozni: érdemes erre a pályára lépni, ezen megmaradni vagy váltani. Kihívások mindig lesznek, és míg jelenleg a technikai forradalom termékeivel ismerkedünk, talán a továbbiakban a kulturális tényező erősödhet fel (Wierzbicka 2006), amely az együttműködést segítheti elő.

Hivatkozások

- ALTANERO, Tim 2001. Localization, Internationalization, Globalization and Translation. In: Sandra Burns Thompson (szerk.): *Getting Started: A Newcomer's Guide to Translation and Interpretation*. ATA. 64–66.
- BRUNI, Leonardo 1928. *Humanistisch-philosophische Schriften mit einer Chronologie seiner Werke und Briefe*. Hans Baron. Teubner, Leipzig & Berlin.
- BURNS THOMPSON, Sandra (szerk.) 2001. *Getting Started: A Newcomer's Guide to Translation and Interpretation*. ATA.
- ESSELINK, Bert 2000. *A Practical Guide to Localization*. John Benjamins Publishing.
- GAMBIER, Yves 2009. *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Brussels. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf, 2014. 04. 23.
- GOUADEC, Daniel 2007. *Translation as a Profession*. John Benjamins Publishing.
- HUTCHINS, John 2003 ALPAC: The (In)Famous Report. In: Sergei Nirenburg – Harold L. Somers – Yorick A. Wilks (szerk.): *Readings in Machine Translation*. A Bradford Book, The MIT Press, Cambridge, MA; London, England. 131–136. <http://www.bls.gov/ooh/media-and-communication/interpreters-and-translators.htm>, 2014. 09. 25.
- IMRE Attila 2013a. *Traps of Translation*. Editura Universităţii „Transilvania”, Braşov.
- IMRE Attila 2013b. Machine Translation Reloaded. In: Doina Butiurcă – Imre Attila – Inga Druţă (szerk.): *Specialized Languages and Conceptualization*. Lambert Academic Publishing, Saarbrücken, Germany. 135–154.
- KIS Balázs – MOHÁCSI-GOROVE Anna 2008. *A fordító számítógépe*. Szak Kiadó, Bicske.
- McKAY, Corinne 2006. *How to Succeed As a Freelance Translator*. Lulu.com.
- PYM, Anthony 2005. Explaining Explication. In: Károly Krisztina – Fóris Ágota (szerk.): *New Trends in Translation Studies. In Honour of Kinga Klaudy*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 29–43.
- SIMIGNÉ Fenyő Sarolta 2006. *A fordítás mint közvetítés*. STÚDIUM Rendezvények és Nyelvtanfolyamok, Miskolc.
- SOFER, Morry 2006. *The Translator's Handbook*. Schreiber Pub.
- VINAY, Jean-Paul – Darbelnet, Jean-Louis 1958. *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. London-Toronto-Paris: Didier.
- WIERZBICKA, Anna 2006. *English: Meaning and Culture*. Oxford University Press, USA.

SUMMARY

New challenges to translators

Keywords: translator, translation, globalization, challenge, competences.

The turn of the century has brought about changes due to the unstoppable spread of technical revolution as well as globalization. These have certain effects upon translators and translations, thus the translator's competences should be revised and completed for the benefit of translators. As a result, we think that the linguistic and cultural competence must be completed with the modern requirements of business, communication and technical competences.

Sárosi-Márdirosz Krisztina

SAPIENTIA – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhely

salusnostra_2000@yahoo.com

Az erdélyi fordítóképzés néhány aspektusa

Kulcsszavak: fordítóképzés, fordításpolitiká, szakfordító, hivatalos fordító

1. Bevezető gondolatok

Romániában számos gond ered az egységes fordításpolitiká hiányából, illetve abból, hogy a szakfordítóképzés sem megfelelő. Bár léteznek alkalmazott nyelvészeti tanszékek, ahol fordítást és tolmácsolást tanítanak, de ez csak a „világnyelvek” vonatkozásában igaz, hiszen – bár nagyon sok román állampolgár (szám szerint 583 személy¹ rendelkezik fordítói engedéllyel – egyetlen állami egyetemi tanszék sem képez román–magyar, magyar–román hivatalos fordítókat, még magiszteri képzés formájában sem. A sajátos státusú Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem szervez alapfokú fordító- és tolmácsképzést, ahol az angol és német nyelvek mellett a román nyelv is választható A nyelvként².

A tolmács és a fordító tulajdonképpen két kultúra között közvetít úgy, hogy közben értelmez is. A fordítás és tolmácsolás révén történő értelmezés nagyon bonyolult feladat, hiszen a fordítónak jelenvalóvá kell tennie a célnyelven azokat a dolgokat, amelyek a forrásnyelven sok esetben egyértelműnek tündek. Az írásban történő fordítás esetében a célnyelvi szöveg olvasójának nem áll módjában ellenőrizni az információ hitelességét, a szöveg megfelelőségét, hiszen nem áll rendelkezésére az eredeti szöveg, hogy ezzel összevetesse, és még ha rendelkezésére állna is, nem biztos, hogy értené azt a nyelvet, amelyen az keletkezett. Éppen ebben rejlik a fordítás lényege és a fordítók erkölcsi felelőssége.

Nida szerint a fordítónak feltehetőleg kétnyelvűnek és kétkultúrájúnak kell lennie. Kell ismernie, hogy a célnyelv hogyan formálja a mondatokat, kell értenie a szintaktikai struktúrákat, és teljes mértékben kell értenie a lexikai elemeket is. Képesnek kell továbbá lennie a megfelelő stílus alkalmazására (Nida 1964: 241).

A tolmácsok munkája különbözik a fordítókétól, hiszen ők szóban, az eredeti szöveg elhangzása után azonnal vagy azzal egyidejűleg ismétlik meg a hallottakat a célnyelven. Herbert abban látja a tolmács feladatát, hogy az emberek között közvetít, segíti a megértést és a megegyezést, ha a beszélgetőpartnerek is úgy akarják – mediál. A jó tolmács passzív befogadó, jó a rövid és hosszú távú memóriája, gyors észjárású, és a munka befejezése után azonnal elfelejt mindent – bizalmas információk birtokosa (Herbert 1952).

¹ Az adat a www.just.ro/MeniuStanga/Listapersoanelorautorizate/Traducatori/tabid129/Default.aspx honlapról származik.

² A Sapientia EMTE keretében működő fordító és tolmácsképző szak esetében az A nyelv az a nyelv, amely nem a hallgatók anyanyelve (idegen nyelv: angol és német, illetve környezeti nyelv: román) és a B nyelv a magyar (amely többségében a hallgatók anyanyelve).

Ezek a komplex elvárások teszik szükségessé, hogy a fordítóképzést ne úgy képzeljük el, mint valamit, ami például a bölcsészképzés keretében 1–2 szemeszterben elvégezhető. Nagyon fontos lenne az, hogy a fordítóképzés során külön hangsúly kerüljön az alábbi professzionális kompetenciák fejlesztésre.

A fordítónak és tolmácsnak mint nyelvi közvetítőnek rendelkeznie kell egy sajátos képességgel, melyet fordítói kompetenciának, illetve tolmácskompetenciának nevezünk³. Ez áll nyelvi kompetenciából és kulturális kompetenciából (mind a forrásnyelv, mind pedig a cél nyelv esetében), valamint a megkülönböztetés képességéből, mely révén létrehoz és megkülönböztet homológ szerkezeteket, és meghatároz szociokulturális normákat. Továbbá hozzátartozik még az átültetési kompetencia is: fordítási módszerek, szótárak, adatbázisok használata (Hewsen 2000: 52).

2. Szakfordító-képzés

Professzionális fordítók és tolmácsok képzése során figyelembe kell venni az alábbi célkitűzéseket:

a) anyanyelvükön kiváló, idegen nyelven vagy nyelveken pedig magas szintű kommunikációs készséggel rendelkeznek (B – aktív idegen nyelv /szövegértés és szövegalkotás/, C – passzív idegen nyelv /szövegértés/), továbbá pedig birtokában vannak a szükséges kontrasztív kultúra- és országismeretnek, magasszintű általános műveltségnek, az adott szakterület és szaknyelv megfelelő szintű ismeretének, valamint a szükséges közszereplői kvalitásoknak (előadói készségek, stressztűrő képesség, állóképesség)⁴;

b) ismerik a szakma alapjait (stratégiákat, munkamódszereket, segédeszközök és műszaki berendezések használatát), és tartják magukat a szakma etikai követelményeihez (folyamatos önképzés, felkészülés a munkára, megbízhatóság és pontosság, a határidők betartása, csapatmunka).

3. Tantervi sajátosságok

Az Alkalmazott Modern Nyelvek a Romániai Felsőoktatásban Oktatott Főiskolai Szakok Jegyzéke szerint két szakot foglal magába: az Alkalmazott idegen nyelveket és Fordító-tolmács szakot. Míg az előbbi általánosságban készíti fel a hallgatókat az idegen nyelvek szakmai és kulturális kontextusban való használatára, addig az utóbbi tolmácsokat és fordítókat kíván képezni, hogy a végzett hallgatók általános és szakfordítókként, illetve tolmácsokként dolgozhassanak.

A sikeresség érdekében a hallgatóknak ismerniük kell két idegen nyelvet, illetve az anyanyelvüket (magyar/román), továbbá birtokolniuk kell az ezen nyelvekhez kapcsolódó kulturális ismereteket. A szakmai képzés célkitűzései közé tartozik a nyelvi, fordítói, dokumentációs kompetenciák, illetve a kommunikációs készségek és kulturális kompetenciák fejlesztése.

³ Az erdélyi magyar tolmácsképzés során, sajnos, a képzésbe való felvétel előtt nem vetik alá a leendő hallgatókat semmiféle vizsgának (alapképzésről lévén szó legtöbb esetben különféle tanulmányi átlagokból áll össze a felvételi jegy), így nem látható előre, hogy milyen tolmácskompetenciák fejlesztésére lesz szükség, azonban a tapasztalat azt mutatja, hogy szinte minden esetben alapkőről kell indulni (sokszor akár még nyelvhasználati problémák is felmerülnek).

⁴ A kiváló nyelvtudás átlagosnál jobb nyelvtudást jelent, valamint a különböző regiszterek, stílusok, szaknyelvek biztos használatát.

A fordító és tolmács szakok tanterveiben az alábbi szakmai kompetenciák kapnak kiemelt fontosságú szerepet:

a) Nyelvi kompetenciák

A = az anyanyelv (román nyelv)⁵, B = első idegen nyelv, C = második idegen nyelv, D = a B és C nyelvektől különböző nyelv opcionális, 6 féléven át való intenzív tanulása. A B és C nyelvek vonatkozásában szükséges a szóban forgó idegen nyelv B2/C1 szintű ismerete. L. a Közös Európai Referenciakeret⁶.

b) Fordítói kompetenciák

A hallgatók az oklevél megszerzése után birtokolni fogják a fordítási és tolmácsolási technikák adekvát használatának módozatait B vagy C nyelvről A nyelvre, és vissza több szakterületen. A képzés során a hallgatók megismerkednek a különféle dokumentációs technikákkal, és megtanulják ezeket adekvát módon használni, emellett szakmaközpontú informatikai ismeretekkel is bővítik tudásukat, megtanulják, hogy az információs technológiákat, hogyan kell a fordítás során hatékony módon alkalmazni, és hogyan lehet a számítógépet a fordítás szolgálatába állítani (elektronikus szótárak, adatbázisok használata, szövegek korrektúrázására alkalmas eszközök ismerete, archiváló technikák elsajátítása).

c) Kommunikációs kompetenciák

A hallgatók elsajátítják a szakmai és hivatalos nyelvhasználat módozatait az A, B, C nyelveken, és felkészülnek sajátos feladatok ellátására (eseményszervezés, cégbemutatók, protokollszerzés, vásárok és kiállítások szervezése). Közgazdasági, közigazgatási és államigazgatási/társadalomszervezési alapismeretekre tesznek szert, amely révén a későbbiek során képesek lesznek közvetíteni a megrendelő és a hivatalos szervek között, és képesek lesznek megfelelő színvonalú hivatalos fordításokat létrehozni.

Továbbá tantervi előírás szerint a hallgatók elsajátítják a nyelvi közvetítés módszereit, és azt, hogy hogyan használják hatékonyan az A, B, C nyelvek különböző regisztereit ennek során.

d) Transzverzális kompetenciák (az Országos Képzési Jegyzékben foglaltak szerint)

Tantervi célkitűzés a szakmai feladatok megfelelő ellátására való felkészítés: a szakmai etika alapelveinek megismertetése a hallgatókkal, a szakmai felelősségre való felkészítés, és technikai részletekre való odafigyelés kialakítása (pl. határidők betartása).

További cél, hogy a hallgatók tudatában legyenek a csapatmunka fontosságának, mert ez alapvető elvárás a kollégákkal és ügyfelekkel való kommunikáció, az erőforrások – beleértve a humán erőforrások – kezelésének szempontjából.

A transzverzális kompetenciák keretében a hallgatókban tudatosítani kell az életen át tartó tanulás alapelveinek fontosságát, és ki kell bennük fejleszteni azt a készséget, hogy ezt a pályájuk alakulása során figyelembe is vegyék.

A tantervek megegyeznek a Közös Európai Referenciakeretbe foglaltakkal (szaknyelvi képzés, felelősségteljes gondolkodás, etikai alapelvek tiszteletben tartása).

⁵ Függetlenül attól, hogy egy állampolgár valamely nemzeti kisebbséghez tartozónak vallja magát, Romániában úgy tekintik, hogy anyanyelve egyben az állam hivatalos nyelve is.

⁶ <http://europass.cedefop.europa.eu/hu/resources/european-language-levels-cefr>

Oktatott tantárgyak

4. Fordító- és tolmácsképző intézetek (szakok) Erdélyben

Kötelező tantárgyak	Opcionális tantárgyak (azok a tantárgycsoportok, amelyek esetében legalább két tantárgy közül kötelező módon választania kell a hallgatóknak)	Fakultatív tantárgyak (azok a tantárgyak, amelyeket választ-hatja a hallgató, ha szeretné)
Gyakorlati kurzus	Terminológia	Alkalmazott pszichológia
Leíró grammatika	Terminográfia	Pedagógia
Terminológia	Konszekutív tolmácsolás és szinkrontolmácsolás	Módszertan
A tolmácsolás elmélete és gyakorlata	Fordításgyakorlat	Pedagógiai gyakorlat
Szaknyelvek	Traduktológia	Idegen nyelv (D nyelv)
Gyakorlati tárgy: fordítói portfóliók és glosszárúmok		
A fordítás elmélete és gyakorlata		
Nyári gyakorlat		
A fordítói szakma marketingje és managementje		
Szaktervezési előkészítése		
Számítógépes alapismeretek		

1. táblázat: Közös elemek a fordító és tolmács szakot működtető tanszékek tantervében

Ebben az alfejezetben röviden bemutatásra kerülnek azok a felsőoktatási intézmények, amelyek keretében Erdély területén fordítókat és tolmácsokat képeznek. Ez a képzés az alkalmazott modern nyelvek, illetve fordító- és tolmácsképző intézet/szak név alatt zajlik.

Alkalmazott modern nyelvek név alatt az alábbi intézmények képeznek fordítókat és tolmácsokat: Babeş-Bolyai Tudományegyetem – Kolozsvár /Bölcsészkar/ – (állami); Brassói Transilvania Egyetem /Bölcsészkar/ (állami); Temesvári Nyugati Tudományegyetem /Irodalomtudományi, Történelmi és Teológiai Kar/ – (állami); Vasile Goldis Nyugati Egyetem, Arad /Humán és Politikatudomány Kar/ (magán); Lucian Blaga Tudományegyetem – Szeben /Bölcsészettudományi Kar/ – (állami); Petru Maior Tudományegyetem, Marosvásárhely /Bölcsészettudományi Kar/ (állami); Nagybányai Északi Egyetem /Bölcsészkar/ (állami); Temesvári Tibiscus Egyetem – (magán) nem működik a szak 2013. okt. 1-től.

Fordító- és tolmácsképző intézet/szak név alatt az alábbi intézmények foglalkoznak fordító- és tolmácsképzéssel: 1918. december 1. Egyetem – Gyulafehérvár /Történelem és Bölcsészettudományi Kar/ – (állami); Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem /Marosvásárhelyi Műszaki és Humántudományok Kar/ (magán, sajátos státus).

4.1. BBTE – Kolozsvár /Bölcsészkar/ 1991-ben alakult meg az Alkalmazott Modern Nyelvek /LMA/ tanszék.

Megfogalmazott célkitűzései:

- többsnyelvűség
- pluridiszciplinaritás

c) Charte Internationale Des Langues Étrangères Appliquées tiszteletben tartása

A szakra való felvételi során elvárt legkevesebb 2 idegen nyelv, azonos, felsőfokú ismerete.

A képzés során általános fordítói, szakfordítói kompetenciákat kívánják fejleszteni, illetve a szakterminológiai, közgazdasági és jogi, marketinges és könyvelőségi alapszintű kompetenciákat.

A tantárgyak között szerepelnek többek között az írásbeli és szóbeli készségek fejlesztése, civilizáció, kommunikációs technikák, fordítástechnikák, tolmácsolástechnikák, közgazdaságtan, román jog, marketing, civil szervezetek, EU-s intézmények, stb.

4.2. Brassói Transilvania Egyetem /Bölcsészkar/

A szak a fejlesztendő kompetenciák közé sorolja a két idegen nyelv jellegének és grammatikájának ismeretével kapcsolatos készségeket, további célja pedig a főbb kommunikációs technikák megismertetése és az anyanyelvre való fordítás elméleti alapvonalainak elsajátíttatása a hallgatókkal. Hangsúlyt fektet az idegen nyelvi kommunikációs

készségek fejlesztésére is.

A szakon oktatott tantárgyakat három kategóriába lehet sorolni:

a) Alaptantárgyak (leíró grammatikák és terminológiatan)

b) Szaktantárgyak (fordításgyakorlat, civilizáció, szövegértés, szövegalkotás)

c) Kiegészítő tantárgyak (közgazdaság, jog, informatika, EU, C idegen nyelv)

Lehetőség van a pedagógiai modul elvégzésére, tanári képesítés megszerzése végett.

4.3. Temesvári Nyugati Tudományegyetem /Irodalomtudományi, Történelmi és Teológiai Kar/

Ez az egyetem, amelyen 2005-től működik ilyen szak, úgy hirdeti a szakot, hogy a szakfordítóképzés jelleget hangsúlyozza.

4.4. Vasile Goldis Nyugati Egyetem Arad /Humán és Politikatudomány Kar/

Ez az egyetem célkitűzéseként az idegen nyelvek európai mércének megfelelő elsajátíttatását tűzi ki. Az oktatott tantárgyak között található a kommunikációs készségek fejlesztése, a fordításelmélet és a fordításgyakorlat, a fordítástudományi és a tolmácsolási ismeretek

4.5. Lucian Blaga Tudományegyetem – Szeben /Bölcsészettudományi Kar/

A szakon oktatott tantárgyak minden munkanyelv esetében az alábbi diszciplínák és aldiszciplínák köré csoportosulnak: civilizáció és kultúra, leíró grammatika, jogi és közgazdasági ismeretek, management, marketing, EU-jog, jogi terminológia, audiovizuális fordítások, fordításgyakorlat, beszédművelés, retorika, adatbázisok kezelése, tolmácsolás.

4.6. Petru Maior Tudományegyetem, Marosvásárhely /Bölcsészettudományi Kar/

Az ezen az egyetemen működő szak a nyelvi és nyelvtani ismeretek és idegen nyelvi kompetenciák fontosságát hangsúlyozza, figyelmet szentelve a szaknyelvi frazeológia és terminológia elsajátíttatásának is, továbbá a kulturális és civilizációs ismeretek oktatásának. Fontos célkitűzés, hogy a hallgatók elsajátítsák a nyelvváltozatok helyes használatát mindkét munkanyelv esetében, és a fordítási stratégiák adekvát alkalmazási módozatait, valamint az írásbeli és szóbeli közvetítés stratégiáit.

4.7. Nagybányai Északi Egyetem /Bölcsészkar/

Ezen az egyetemen a tantárgyak főként a gazdasági és közigazgatási terminológia (francia, angol, német) köré csoportosulnak. Pedagógiai modul (angol/francia/német irodalom + pedagógia szeminárium)

4.8. Tibiscus egyetem – Temesvár. Nem indítja ezt a szakot 2013. okt. 1-től

4.9. A fordító- és tolmácsképző intézetben/szakon kiemelt fontosságú két nemzetközi idegen nyelv ismerete (A és C nyelv) és az ehhez kapcsolódó szakmai és kulturális kontextus ismerete. Hangsúlyos szerepe van annak, hogy a hallgatók elsajátítsák a nyelvek minden regiszterét, és megtanulják azok adekvát használatát. Az idegen nyelvek B2/C1 szintű ismerete szükséges. L. a Közös Európai Referenciakeretet.

A Sapientia Egyetemen a Fordító és tolmács szak akkreditáció alatt van. 2008-tól működik, és 2014-ben érte el a szükséges végzett évfolyamok számát.

A szak célkitűzése: olyan szakemberek képzése, akik szakszövegek fordítására, illetve többnyelvű rendezvények, értekezletek, konferenciák tolmácsolására specializálódnak. A diákok megtanulnak idegen nyelvről (román, angol vagy német) igényesen és szépen magyar nyelvre fordítani, illetve magyar szövegeket az oklevélben szereplő idegen nyelvre átültetni.

A szakon oktatott főbb tantárgyak

a) Kulturális és civilizációs ismeretek: angol nyelv és kultúra, német nyelv és kultúra, magyar nyelv és kultúra, román nyelv és kultúra

b) nyelvészeti tantárgyak: összehasonlító nyelvészet, terminológiatan, stilisztika, pragmatika, szövegtan

c) társadalomtudományi tantárgyak: közkapcsolatok, management, EU-intézmények

4.10. Fordító és tolmács mesterképzés, ahol a magyar nyelv is szerepel a munkanyelvek között, egyedül a Sapientia Egyetem csíkszeredai Gazdaság- és Humántudományok Karán zajlik, nemzetköziesített mesterszakként, amelynek partnerintézménye a Debreceni Egyetem⁷. A mesteri képzés nyelve: magyar, angol, román.

A mesterképzés célja: olyan szakemberek képzése, akik képesek arra, hogy a fordításban és tolmácsolásban megszerzett szaktudásukat az üzleti életben, a médiában, turizmusban, idegenforgalomban, diplomáciában, a nemzetközi kapcsolatok területén, pályázati irodáknál, önkormányzatoknál, intézményeknél és alapítványoknál, interkulturális kapcsolatok kiépítésében és fenntartásában, általában véve a kulturális és üzleti életben hatékonyan és sikeresen alkalmazni tudják. A mesterképzés befejezése után a hallgatók folytathatják tanulmányaikat doktori-PhD programokban.

5. Következtetések

A romániai fordítóképzés vonatkozásában nagyon fontos szempontot jelentett Románia EU-csatlakozása is, mivel az EU intézmények keretében szükség van professzionális nyelvi közvetítőkre, akik tolmácsolási és fordítói munkát képesek magas színvonalon végezni. További lényeges szempont a többnyelvűség elvének egyre nagyobb térhódítása, illetve az, hogy az európai népek ráébredtek, hogy a nyelvi sokszínűség érték, és – mint ilyen – megőrzendő.

⁷I. félévben a képzés Debrecenben történik.

Elmondható, hogy minden karon/szakon hasonló tantárgyakat oktatnak, viszont látható, hogy a leíró jellegű tantárgyak és az elmélet még mindig túlsúlyban van.

Úgy véljük, hogy nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a szakfordítóképzésre, hiszen ez segítené nemcsak a fordítók szerepkörének tisztázásában, hanem lehetővé tenné a szakmai színvonal emelését, és megteremtené a szakma presztízsét is. Egy ilyen szakmai képzési program kétlépcsős modellben lenne elképzelhető: alapozó ismereteket tartalmazó modul (mely általános bölcsészettudományi és fordításelméleti tárgyakat tartalmazna főként azok számára, akik nem részesültek azelőtt bölcsészképzésben) és szakmai törzsanyagot tartalmazó modul (mely differenciált szakismereteket, valamint piacképes elméleti és gyakorlati tudást nyújtana).

Fontos szempont a tantervi elvárások szerint annak tudatosítása a jövőendő fordítóknak, hogy a fordítás egy nyelvek és kultúrák közötti közvetítői aktus, amely rendelkezik a kommunikáció társadalmi és pszichológiai minden tényezőjével.

Nem elhanyagolható, hogy a leendő fordító a forrásnyelvi szöveget a megfelelő módon értse, és azt nyelvi és stilisztikai sajátosságokat figyelembe véve fordítsa le.

A későbbi munkavállalás szempontjából fontos a szövegek helyes besorolása a szakszövegtípológiák segítségével, és az, hogy a fordító ennek függvényében válassza meg a fordítási módszereket.

Az oktatási folyamat során a hallgatóknak meg kell tanulniuk, hogy hogyan kerüljék el az olyan fordítási csapdákat, mint a szó szerinti fordítás, tükörfordítás, nyelvi interferencia, calque, és azt is, hogy miként hozhatnak létre a célnyelv normáinak megfelelő szövegeket. További fontos szempont a terminológiai és szaknyelvi ismeretek elsajátíttatása.

Kilátások a hallgatók számára: tanulmányaik elvégzése után a hallgatók általános fordítók, tolmácsok, nyelvi közvetítők lehetnek, illetve korrektorok újságszerkesztőségek/kiadó/fordítóiroda keretében, szövegszerkesztők, PR területén dolgozók, terminológusok, fordítóiroda-vezetők, közösségi tolmácsok, külkapcsolati szakértők, dokumentaristák, filmfordítók, filmfelirat-készítők, rendezvény-szervezők, nyelvi tanácsadók, protokoll-szervezők, külkapcsolati referensek, hivatalnokok.

A tanulmányok folytathatók magiszteri képzések keretében: tanszékek és egyetemek között együttműködés jegyében lehetőség nyílik interdiszciplináris mesteri képzésen való részvételre is.

Hivatkozások

- HERBERT, J. 1952. *The interpreter's handbook: how to become a conference interpreter*. Geneva: Georg.
- HEWSEN, L., MARTIN, J. 2000. *Redefining Translation. The Variational Approach*. Routledge, London–New York.
- NIDA, E. 1964. *Toward a Science of Translation – with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Brill, Leiden.

Internetes hivatkozások

<http://lett.ubbcluj.ro/departamente/departamentul-de-limbi-moderne-aplicate/> (2014. 09. 01.)
<http://www.unitbv.ro/ft/Programedestudiu/Licenta/Limbimoderneaplicate.aspx> (2014. 09. 01.)
<http://www.litere.uvt.ro/> (2014. 09. 01.)
<http://supa.uvvg.ro/departamente/departamentul-limbi-moderne.html> (2014. 09. 01.)
<http://litere.cunbm.utcluj.ro/> (2014. 09. 01.)
<http://www.fjclm.tibiscus.ro/~eindex.php> (2014. 09. 01.)
<http://www.ulbsibiu.ro/ro/facultati/litere/> (2014. 09. 01.)
http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/specializari/limbiModerne.html (2014. 09. 01.)
http://www.uab.ro/catedre/index.php?cale=planuri_invatamant&limba=ro&cat=3&titlu=Planuri%20invatamant&meniu=&cale=planuri_invatamant&grup=invatamant&meniu_particular=planuri_invatamant&c=41_admin_antet_dictionar (2014. 09. 01.)
<http://www.ms.sapientia.ro/hu/alapkepzesrol-bovebben/szakok/fordito-es-tolmacs-szak> (2014. 09. 01.)
www.just.ro/MeniuStanga/Listapersoanelorautorizate/Traducatori/tabid129/Default.aspx (2014. 03.01.)
<http://europass.cedefop.europa.eu/hu/resources/european-language-levels-cefr> (2014. 08. 31.)

Intézmény neve	Képzés típusa	Magyar nyelv	Pedagógia modul	Kínált elhelyezkedési lehetőségek	Továbbtanulás (mesteri)
1. Babeş-Bolyai Tudományegyetem - Kolozsvár / Bölcsészkar/	Állami	Nincs	+	fordító, konferenciatolmács, PR-szakember, titkárságvezető	1. Traduktológia és Terminológia Mesteri 2. Európai Konferenciatolmács
2. Brassói Transilvania Egyetem /Bölcsészkar/	Állami	Nincs	+	fordító, szakfordító, szakreferens	/Fordítás és tolmácsolás/ – francia nyelven
3.Temesvári Nyugati Tudományegyetem / Irodalomtudományi, Történelmi és Teológiai Kar/	Állami	Nincs	-	szakfordító, nyelvész, titkár, könyvtári dolgozó	Traduktológia (fordítói)
4. Vasilé Goldis Nyugati Egyetem, Arad /Humán és Politikatudomány Kar/	Magán	Nincs	-	fordító, nemzetközi kapcsolattartó, lektor	Nincs
5. Lucian Blaga Tudományegyetem – Szeben / Bölcsészettudományi Kar/	Állami	Nincs	-	fordító, tolmács, korrektor, lektor	A fordítás és a tolmácsolás elmélete és gyakorlata (angol, francia, német)
6. Petru Maior Tudományegyetem Marosvásárhely /Bölcsészettudományi Kar/	Állami	Nincs	+	fordító, tolmács, PR-szakember, eseményszervező, közalkalmazott	Nincs
7. Nagybányai Északi Egyetem /Bölcsészkar/	Állami	Nincs	+	fordító, tolmács, nyelvtanár	Nincs
8. Temesvári Tibiscus Egyetem	Magán	nem működik a szak 2013. okt. 1-től			
9.1918. december 1. Egyetem - Gyulafehérvár / Történelem és Bölcsészettudományi Kar/	Állami	Nincs	-	fordító, tolmács, bölcész, titkár	Nincs
10.Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem /Marosvásárhelyi Műszaki és Humántudományok Kar/	Magán	Van	+	fordító, szakfordító, konferenciatolmács, PR-szakember, titkárságvezető, diplomáciai szakember, eseményszervező, közalkalmazott	Csikszeredai nemzetköziesített mesterképzés

2. táblázat: Összesítés a fordító- és tolmácsképző intézetek adatairól

SUMMARY

Keywords: training of translators, training of interpreters, translation-policy, translator of technical texts, official translators

The training of translators and interpreters in Romania is performed in two different kinds of departments established at various faculties of public and private universities: departments of applied modern languages and departments called Translation and Interpreting Studies. This study deals with those faculties and institutions that have special departments for the training of translators and interpreters in Transylvania. The study focuses on the competences developed by the students attending these faculties and it presents the list of possible occupations that they might have after graduating.

Szociolingvisztika és nyelvpolitika

Szoták Szilvia

Imre Samu Nyelvi Intézet – Termini Egyesület

szotaksz@t-online.hu

Nyelvi tájképek az Őrvidéken¹

Kulcsszavak: kétnyelvűség, nyelvi kontaktusok, kölcsönszavak, tájszavak, közmagyar eredetű szavak, helyi szóalkotások

1. Bevezető a nyelvi tájképek² tanulmányozásához

1.1. A nyelvi tájkép kutatása Landry & Bourhis nagy hatást kifejtő tanulmányának (Landry & Bourhis 1997) megjelenése óta egyre nagyobb érdeklődést váltott ki a szociolingvisztikában. A nyelvi tájkép definícióját is a szerzőpárostól idézzük leggyakrabban: „A hivatalos útjelző táblák, a reklámtáblák, utcanévek, helynévek, kereskedelmi egységek feliratai és kormányzati épületek hivatalos táblái adják az adott terület, régió vagy városi agglomeráció nyelvi tájképét. Egy terület nyelvi tájképének két alapvető funkciója van: információs és szimbolikus” (Landry & Bourhis 1997: 25).³

A kanadai quebeci nyelvi helyzetet vizsgáló szerzőpáros szerint a feliratok egy idegen számára információt közölnek a lakosság nyelvi összetételéről, utalnak a nyelvek státuszára, s egyben jelzésértékűek a közösség nyelvi vitalitását illetően is (vö. Laihonon 2012: 27).

1.2. A táblák nyelve különösen azokon a területeken keltette fel a kutatók érdeklődését, ahol nyelvi konfliktusok vannak, mint pl. Brüsszel (Tulp 1978; Wenzel 1996, vö. Backhaus 2006: 53) vagy Montreal (Monnier 1989, l. még Landry & Bourhis 1997). Nem véletlen, hogy ebben a vonatkozásban a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat nyelvészei is foglalkoztak a témával, éppen az ukrainai Kárpátalján (Beregszászi 2005), majd a Felvidéken (Simon 2010, Szabó Mihály 2011). Ugyancsak ezen a nyelvterületen (Vásárút, Réte településeken) vizsgálta a nyelvi tájképeket a nyelvi ideológiák aspektusából Petteri Laihonon, finn nyelvész is (2012: 27–49).

A témához jelentősen hozzájárultak Spolsky & Cooper (1991) Jeruzsálemben végzett kutatásukkal, majd Ben-Rafael és szerzőtársai (2004), akik különböző izraeli városok nyelvi tájképeit írták le. Hasonlóan figyelmet érdemel Calvet (1990, 1994) munkája, aki Párizs és Dakar nyelvi tájképének összehasonlító elemzését végezte el, majd az Itagi & Singh (2002) által szerkesztett tanulmánygyűjtemény, amely India nyelvi tájképét mutatta be. Reh (2004) egy ugandai település (Lira) nyelvi tábláit tárta fel, különös tekintettel a többnyelvű táblákra. Collins & Slembrouck (2004) egy új szegmenssel bővítették a nyelvi tájképkutatás szakirodalmát, ők a belgiumi Gentben a bevándorló közösségek körében azt vizsgálták meg, hogy hogyan tudták megőrizni és konstruálni a felirataikat. Born (2004) két dél-brazíliai

¹ A tanulmány hasonló formában megjelent: Fedinec Csilla – Ilyés Zoltán – Simon Attila – Vizi Balázs szerk. 2013. *A közép-európaiság dicsérete és kritikája*. Pozsony, Kalligram Kiadó 515–538.

² Angolul: *Linguistic Landscape*, németül: *sprachliche Landschaft* vagy *Sprachlandschaft*.

³ Vö. Petteri Laihonon fordításában (2012: 27).

városban a német és az olasz feliratok jelenlétét kutatta fel, s folyamatosan publikál az angol nyelvű kereskedelmi feliratok jelenlétéről európai nagyvárosokban. Backhaus (2006) a tokiói Yamanoto körút 28 állomásának nyelvi tájképét vizsgálta meg, míg Cenoz & Gorter (2006) két kisebbségben élő nyelvközösség (baszk és fríz) tábláit térképezte fel a spanyolországi Donosti San Sebastian központjában lévő bevásárlóutcában és a hollandiai Ljouwert–Leeuwarden egy hasonló utcájában (vö. Rosenbaum et al 1977).

1.3. Folytathatnánk hosszasan a felsorolást, de úgy gondolom, hogy a fentiek is szemléltetik és igazolják, hogy bár a nyelvi tájképkutatás önálló kutatási területté csak az elmúlt tíz évben nőtte ki magát, egyre nagyobb az érdeklődés az írott táblák szociolingvisztikai megközelítésű vizsgálata iránt. Ez valószínűleg a technikai fejlődésnek is köszönhető, azaz annak, hogy a nyelvész már nemcsak diktafonnal, hanem jó minőségű digitális fényképezőgéppel is járja a terepet és dokumentál. Ennek köszönhetően a nyelvi tájképek egy speciális szociolingvisztikai kontextusban elemezhetők.

A nyelvi táblák tükrözhetik egy nyelv erejét és státuszát. A táblák nyelve befolyással van a nyelvi viselkedésre, illetve a nyelvhasználatra (vö. Cenoz–Gorter 2006: 68). Különösen érdekes a nyelvi tájkép vizsgálata többnyelvű kontextusban, de úgy is mondhatnánk, hogy többségi–kisebbségi relációban. A nyelvi tájkép információt nyújt a szociolingvisztikai kontextusról, és a különböző nyelvek használata a táblákon összehasonlításra ad lehetőséget az adott ország/terület hivatalos nyelvpolitikája és a felmérésekben tapasztaltak, azaz a gyakorlat között. A nyelvi tájkép tanulmányozása arról is informál, hogy a hivatalos nyelvpolitika milyen hatással van az egyénre. „A hivatalos nyelvpolitika a felülről lefelé mutató jelekben (top–down) – mint az utcanevek és a hivatalos épületek elnevezései – mutatkozik meg, s ennek a politikának az egyénekre való hatása az alulról felfelé mutató jelekben (bottom–up) ölt testet: ilyenek a boltok elnevezései és a plakátok” (Cenoz–Gorter 2006: 68).⁴ Már korábban is a kutatások fontos változója volt, hogy különbséget tettek a hivatalos és a nem hivatalos táblák között. Calvetnél is ez figyelhető meg, ő kétféle –'in vitro' és 'in vivo'– típusát különíti el a nyelvi tájképeknek. „Ez a két kifejezés egy általános különbségtételt tesz lehetővé aközött, ami hivatalosan van leírva (utca nevek, közlekedési táblák), illetve aközött, amit a városlakók használnak (üzletek nevei, graffitik, hirdetések). Ezáltal két különböző módja van a terület megjelölésének, a városi tér kétfajta feliratozásának” (Calvet 1990: 75, idézi Backhaus 2006: 53).⁵

A fentiekben láttuk, hogy a nyelvi tájképek vizsgálata elválaszthatatlanul kapcsolódik a nyelvpolitikához. Azt, hogy miért aktuális a nyelvpolitika a világban vagy egy szűkebb térben, a Kárpát-medencében, egy másik tanulmányban lehetne kifejteni. Érzékeljük, hogy a nyelvi tájképkutatás pár évtizedes múltja alatt is jelentős nemzetközi tapasztalat gyűlt össze. Jelen szöveg szerzője a nyelvi tájképek ausztriai vizsgálata kapcsán a közösség nyelvi helyzetének minél szélesebb körű bemutatásához és a szakirodalom bővítéséhez szeretne hozzájárulni.

2. Burgenland tartomány története

A burgenlandi magyarság története a 10–12. századig vezethető vissza. Ők voltak a magyar királyság határárei, a mai burgenlandi magyar népcsoport ősei (Szoták 2003: 259).

⁴ Saját fordítás.

⁵ Saját fordítás.

Burgenland, ahol élnek, Ausztria legfiatalabb tartománya. Az első világháborút követően a győztes hatalmak annak ellenére kezdeményezték Vas, Sopron és Moson vármegye nyugati részének az Osztrák Köztársasághoz való csatolását, hogy az egyébként nem szerepelt a fiatal állam követelései között, hiszen a két ország a háborúban egymás szövetségese volt. A terület a huszadik században a Saint Germain-i békeszerződés szerint Ausztriához kerül (Szoták 2005: 2009), az osztrák csapatok 1921. november 26-án vonultak be Burgenlandba, és vették át a közigazgatás irányítását.

Az 1920-as népszámlálás szerint 24 867 magyar anyanyelvű lakosa volt Burgenlandnak, eloszlását tekintve 75,1%-a volt német, 15,2% horvát és 8,4% magyar. A legjelentősebb, magyarok által is lakott település Felsőőr (3138), Alsóőr (1230) és Kismarton (1020) volt. Összességében több mint 50 településen élt 100 főnél több magyar, azaz szétszórva szórványban az Őrvidéken. Ha a magyarul tudók arányát vizsgáljuk meg, akkor hitelesebb képet kapunk: a nezsideri és felsőpulyai járásban, valamint Ruszton és Kismartonban többségben voltak a magyarul is tudók. Burgenland tekintetében minden harmadik ember tudott magyarul, szám szerint 78 686 fő (Baumgartner 2008: 48).

A burgenlandi magyar népcsoport napjainkban is elsősorban négy településen él: a közép-burgenlandi Felsőpulyán és három dél-burgenlandi településen, Alsóőrben, Felsőőrben és Őriszigeten. Ezeknek a falvaknak a lakossága már a 17. század óta külső nyelvjárásszigetet alkot. A magyar ajkú lakosság másik nagyobb csoportját az észak-burgenlandi nyolc major lakosai adták, akik a Fertő-tó keleti részén lévő nemesi nagybirtokokon éltek, béresei voltak, és többnyire földműveléssel foglalkoztak. Ezek a 19. században létrejött majorok még a 20. század elején is működtek, volt olyan, amelynek saját iskolája, temploma volt (vö. Baumgartner 1993: 218; Rák 2008: 108). A majorságok zárt közössége nyelvszigetet alkotott a német falvak gyűrűjében. A béresei számára a magyar nyelv egyenlő volt a szegények nyelvével, alacsony presztízsű volt. Társadalmi megítélésükről sokat elárul, hogy a faluban élő német ajkú lakosság lenézte a „pusztaiakat” (Rák 2008: 110). A '60-as években a majorságok a jobb megélhetés reményében elnéptelenedtek. A magyarok harmadik csoportját olyan burgenlandi horvátok és osztrákok, ún. „magyarónok” adták, akik elmagyarosodtak. Olyan értelmiségi réteget képzeljünk el, akik az első világháború előtt még magyar iskolákba jártak, így a polgári kultúrát számukra a magyar nyelv testesítette meg.

A Monarchia idején a német és magyar nyelv presztízse közel azonos volt. 1921 után az őrvidéki magyarság kisebbségi státuszba került, ám a magyar nyelv nem vesztette el automatikusan a némettel egyenrangú presztízsét annak ellenére, hogy a tartományi kormány valóságos hadjáratot indított a magyar nyelv hivatalos használata ellen (vö. Baumgartner 2008: 115, Hasslinger 2004: 93–104). A magyar oktatási törvények egészen 1937-ig érvényben voltak, annak ellenére, hogy tartományi szinten mindent megtettek azért, hogy az osztrák törvényeket vezessék be, amely az állami és egyházi oktatást kettéválasztotta. A német nyelv kötelező oktatását 1929-ben rendeletben rögzítették. A magyarok által lakott településeken az elemi iskolákban, az istentiszteleteken és a közigazgatásban is használhatták a magyar nyelvet, de továbbtanulni a 4. osztály után már csak németül lehetett.

Alfred Wahlheim, Burgenland első tartományfőnöke, már 1923-ban így fogalmazott: „tessék beszüntetni a »magyar fecsegést« az osztályban!” Minden középfokú oktatási intézmény magyar nyelvet használó tanárát megfenyegették, hogy hagyjanak fel a magyar

nyelvhasználattal, mert „az iskola feladata a németsegre nevelés” (idézi Baumgartner 2008: 116). Az iskolatörvény érvényben maradása és a szabadcsapatok fellépése miatt erős magyarellenesség jellemezte Burgenlandot, amely többek között abban is megnyilvánult, hogy követelték a magyar tanítók és hivatalnokok elbocsájtását. Ennek a fellépésnek volt köszönhető többek között, hogy az őrvidéki magyar értelmiség jelentős része elhagyta az országot. Ez a „fogyás” nyomon követhető az 1923–34 közötti statisztikai adatokban.

	Népesség összesen	Német	Magyar	Horvát	Egyéb	Megjegyzés
1920	1294 849	221 185	24 867	44 753	4 044	Még a magyar népszámlálás szerinti adatok. (Muttersprache)
1923	1286 179	226 995	15 254	42 011	1 919	Az osztrák népszámlálás anyanyelvi adatai (Denksprache)
1934	1299 447	241 326	10 442	40 500	7 179	Az osztrák népszámlálás anyanyelvi adatai. (Muttersprache)
1951	1276 139	239 687	5 251	30 599	599	A használati nyelvre kérdez rá. (Umgangssprache)
1961	⁶ 271 001	235 491	5 642	28 126	1 742	A használati nyelvre kérdez rá. (Umgangssprache)
1971	⁷ 272 119	241 254	5 673	24 526	666	A használati nyelvre kérdez rá. (Umgangssprache)
1981	1269 771	245 369	4 147	18 762	1 493	A használati nyelvre kérdez rá. (Umgangssprache)
1991	1263 092	237 516	6 763	19 109	1 494	A használati nyelvre kérdez rá. (Umgangssprache)
2001	2277 569	251 719	6 641	17 730	1 506	A használati nyelvre kérdez rá. (Umgangssprache)
2011	2283 806	nincs adat	nincs adat	nincs adat	nincs adat	Nincs hagyományos népszámlálás

1. táblázat: Népszámlálási adatok. 1920–2011

A *Burgenländische Freiheit* elnevezésű szociáldemokrata hetilap folyamatos szócsöve volt a magyarellenos uszításoknak: miszerint egy becsületes burgenlandi nem vásárolhat Sopronban. A helyettes tartományfőnök Burgenland fennállásának 10 éves évfordulóján hasonló keménységgel fogalmazta meg véleményét, azaz „Takarítsunk ki mindent, ami még magyar!”.

A nemzetiszocialisták uralma alatt tovább romlott a helyzet: itt magyar szónak helye nincs (Szoták 2003: 266) címszóval gyakorlatilag felszámolták a magyar egyesületeket, megszüntették a még elemi szintű magyar nyelvű oktatást a felekezeti iskolákban. Az itt tanító tanárokat pedig áthelyezték vagy kiutasították az országból. A berlini kormány az idegen népesség kitelepítését is fontolóra vette, a magyar kormány pedig napjainkhoz hasonlóan vajmi keveset tudott a burgenlandi magyarságról, és nem is törődött vele. A III. Birodalom időszakában a magyar népcsoportot újabb veszteség érte: elveszítette a magyarul beszélő zsidóság 4 000 tagját és a magyarul beszélő romák 9 000 fős csoportjának

⁶In: Éger 1994: 20.

⁷In: Volkszählung 1991. 23. /KSH/

90%-át (vö. Baumgartner 2008: 181–182). Ebben az időszakban megszűnt a magyar nyelvű anyakönyvezés, és a neveket is németesítették a hivatalos okmányokban.

A második világháború után Burgenland szovjet megszállás alá tartozott. 1948-ban lezárult a vasfüggöny, amely a tartomány keleti elszigetelődését jelentette. A felekezeti iskolákban ismét folyhatott magyar oktatás, de vertikálisan nem volt folytatás, tovább tanulni csak német nyelven lehetett. A '60-as években átalakult a gazdaság a gépesítés következtében. A gazdálkodók nagy része ingázni volt kénytelen a közeli nagyvárosokba, így a majorságok béresei is, akik számára a magyar nyelv a cselédség nyelve volt. A zárt paraszti közösségek felbomlottak, s a burgenlandiaknak nem volt magyar értelmisége (Gal 1979, Szoták 2003: 261). Az értelmiség legtöbbször kívülről érkezett a közösségbe, többen az emigránsok közül itt telepedtek le (Baumgartner 2008: 257), illetve az egyházak vezetői, a papok és lelkipásztorok is a 60-as évektől kívülről, az anyaországból vagy távolabbi magyarlakta vidékről érkeztek. Ezeknek a markáns személyeknek fontos szerepük volt a közösségépítésben, a civil szervezetek alapításában és fenntartásában, valamint a hagyományok felelevenítésében és ápolásában (Szoták 2005). Az azóta eltelt időben a helyi népcsoport tagjai közül is sokan léptek értelmiségi pályára. Baumgartner arra hívja fel a figyelmet, hogy az '56-os magyar menekültek majd az 1989 utáni jóléti migránsok töltik be a népcsoporton belül a vezető pozíciókat, s ezáltal a kisebbségi elit és a helyi magyar lakosság között törésvonalak jöttek létre (Baumgartner 2008: 366), amely megnyilvánul a különböző magyarságtudatban, a különböző nyelvhasználatban és a különböző szocializációs/kulturális háttérben is.

A fentebb ismertetett történeti háttér annak a szociolingvisztikai kontextusnak a része, amely szükséges a nyelvi tájképek elemzéséhez és a mai örvidéki magyar népcsoport nyelvhasználatának megértéséhez. A következő fejezetben nagy vonalakban ismertetem a közösség nyelvhasználatára vonatkozó jogszabályokat, amelyek alapját képezik a nyelvi tájképek megjelenítésének.

3. Nyelvi és kisebbségi jogok Ausztriában

Kisebbségekre vonatkozó alapjogokat elsőként az Osztrák-Magyar Monarchia 1867/142-es számú állami alaptörvénye fogalmazott meg. Ezt követte a St. Germain-i Államszerződés 1920/303-as, majd az 1955-ös Államszerződés 1955/152-es törvénye. Ez utóbbi népcsoportként csak a burgenlandi horvátokat és a karintiai, stájerországi szlovénokat ismerte el. A magyar kisebbség szempontjából a jelenlegi kisebbségpolitikai szabályozás alapját képező kerettörvény, az 1976-os népcsoporttörvény (Volksgruppengesetz) vált jelentőssé, mert hivatalosan is elismerte ausztriai népcsoportként a burgenlandi magyarságot, s népcsoporttanácsok létrejöttét támogatta. A jelenleg 16 fővel működő magyar népcsoporttanácsnak mindössze javaslattevéti joga van. A 2000-ben kiadott topográfiarendelet (Topographieverordnung – Burgenland, BGB1.II Nr. 170/2000) csaknem 70 év után teremtette meg a magyar nyelvű helységnévtáblák kihelyezését Burgenland négy magyarlakta településén, Felsőpulya, Felsőőr, Alsóőr és Órisziget határában. Az ugyancsak 2000-ben hatályba lépő Hivatali nyelvtörvény az említett települések hivatalaiban engedélyezi a magyar nyelvű ügyintézését. Annak, hogy ezt legfeljebb a migráns magyarok használják ki, egyrészt az az oka, hogy magyar nyelvű nyomtatványok csekély számban léteznek (pl. Alsóőr), másrészt

mert a magyar nyelvű hivatali szakszókincs ismeretének hiányában azt a népcsoport tagjai sem használnák.

4. Nyelvi tájképek Burgenland vonatkozásában

Csaknem egy évtizede gyűjtöm a burgenlandi magyar feliratokat. A teljesség igénye nélkül, összesen kb. 90 burgenlandi települést vizsgáltam meg, és néztem végig a magyar vonatkozású emlékek szempontjából. Terepmunkám során saját gyűjtéseimre és a Csukás Zoltán Mezőgazdasági Szakközépiskola honlapján található adatbázisra támaszkodtam.⁸ Burgenland tekintetében csak a magyar nyelvű és magyar vonatkozású táblák után kutattam, német és horvát táblákról semmilyen statisztikai adatbázist nem készítettem. Ezt esetleg a jövőben lehet majd megvalósítani. Őrvidék vagy mai hivatalos nevén Burgenland a történelmi Magyarországhoz tartozott 1921-ig. Az itteni települések kultúrájukban, népművészetükben szoros egységet alkotnak a magyarországi, nyugat-dunántúli – őrési településekkel. Az elmúlt századokban kiépült várvédelmi rendszer szorosan kötődik a magyar várépítészethez éppúgy, mint a főúri kastélyok vagy templomok. A magyar történelmi múlttól a kastélyok, várak kapuján vagy falain található nemesi családok címerei (Eszterházy, Endrődy, Almásy, Rohonczy, Batthyány, Nádasdy, Vághy, Káldy stb.) is tanúskodnak. Burgenland várakban, kastélyokban és templomépítészetében is gazdag. Több templomának védőszentje az államalapító Szent István király (Neuhaus am Klausenbach/Vasdobra, Königsdorf/Királyfalva, Edelstahl/Nemesvölgy) és Szent László, a lovagkirály (Parndorf/Pándorfalu, Siget in der Wart/Őrisziget). Ezen kívül számos templom oltárán megtalálhatók a magyar szentek: Szent István, Szent Imre, Szent László vagy Szent Erzsébet szobrai.⁹ Az általam összegyűjtött feliratokat a történelmi múlt ismeretében kronológiailag és természetesen nyelvük szerint csoportosítottam.

TRIANON ELŐTTI	1920–1989	1990–
71	45	86

2. táblázat: A burgenlandi magyar vonatkozású nyelvi tájképek száma keletkezésük szerinti eloszlásban

TRIANON ELŐTTI	1920–1989	1990–
magyar (29)	német (16)	magyar/német (44)
latin (20)	magyar (11)	német (12)
német (12)	horvát (1)	magyar (7)
horvát (1)	magyar/német (11)	magyar/német/horvát (3)
magyar/német (7)	német/latin (1)	magyar/német/horvát/roma (20)
német/horvát (1)	magyar/német/horvát (1)	
német/latin/francia (1)		

3. táblázat: A burgenlandi táblák nyelvi sokszínűsége

⁸ <http://www.csukas.sulinet.hu/regihonlap/burg2/index.html>

⁹ Donnerskirchen / Fehéregyháza, Forchtenstein / Fraknó, Frauenkirchen / Boldogasszony, Hornstein / Szarvkő, Jois / Nyulas, Loretto / Lorettom, Rust / Ruszt, Siegendorf / Cinfalva, Weiden am See / Védeny, Grosswarasdorf / Szabadbáránd, Kemetten / Vaskomját, Klostermarienbergr / Borsmonostor, Lockenhaus / Léka, Mariasdorf / Máriafalva, Neckenmarkt / Sopronnyék, Oberwart / Felsőőr, Pinkafeld / Pinkafő, Rechnitz / Rohonc, Rotenturm / Vörösvár, Siget in der Wart / Őrisziget, Unterwart / Alsóőr, Gaas / Pinkakertes, Güssing / Németújvár, Jennersdorf / Gyanafalva, Kleinwarasdorf / Borisfalva.

A Trianon előtti táblák (emléktábla, kripták felirata, ablaküvegek templomokban, első világháborús emléktáblák) többségükben egynyelvűek: magyar (29), latin (20), német (12) és horvát (1), de előfordulnak magyar/német kétnyelvű (7), magyar/német/horvát háromnyelvű (1) és magyar/német/latin/francia négynyelvű táblák is. Ez utóbbi az 1664-es szentgotthárdi csatának állít emléket. A Trianon utáni (világháborús oszlopok feliratai, emléktáblák, kereszték feliratai, utcanevek táblái: Király-Straße, Liszt-Straße, Budepester Str., Faludi Straße) többségükben szintén egynyelvűek (német 16, magyar 11, horvát 1), de találtam magyar/német (11) és német/latin (1) kétnyelvű táblákat, illetve magyar/német/horvát (1) háromnyelvű feliratot is.

A vasfüggöny utáni időszak vizsgálata több szempontból is figyelemre méltó. A '90-es évek politikai változásai szinte mindegyik határon túli közösség számára lehetőséget kínáltak az identitásteremtésre. „A közép-kelet-európai régióban az etnikai identitás a közösségi identitás fontos részét képezi, a nemzeti önkifejezésre irányuló törekvéseknek a helye a nyilvános szférában van” (Bodó 2000). Kérdés az, hogy tudott-e, vagy milyen dimenziókban tudott élni a legkisebb nyugati magyar szórvány az identitásépítés, a szimbolikus térfoglalás lehetőségével (állított-e szobrokat, kopjafákat, emléktáblákat, kereszteteket, s főképp jelen vizsgálat szempontjából fontos, hogy ezeket milyen nyelvű emléktáblákkal feliratozták). Kérdés az is, hogy az ilyen kisközösségek – mint amilyen a burgenlandi magyarság is – melyeket tudták önmaguk számára hasznosítani, önképükre alakítani. A legkisebb nyugati magyar szórvány életében az etnikai identitás kifejeződésének a második világháború után nem volt tere, az a magánszférába szorult vissza. A többségből kisebbségi státuszba került népcsoport azonban egy hagyományokkal rendelkező szórványközösség volt, számarányához képest aktív egyesületi élettel, programokkal. Ezért érdemes figyelemmel kísérni, hogy mi motiválta a vasfüggöny utáni táblák, emlékhelyek létrehozását, s azok milyen szerepet játszanak a többségi és kisebbségi közösség életében, valamint hatással vannak ezek a jelentéstartalmak a magyar nyelvű kultúra megtartására az Őrvidéken.

A számok azt mutatják, hogy a vasfüggöny megnyitásával kitágult a tér: új határátkelők nyíltak, és hajdani utak, vasutak váltak újra járhatóvá, sűrűbb buszjáratokat alakítottak ki. Ezek az intézkedések az EU által is előtérbe helyezett regionalitást, kistérségi kapcsolatrendszert erősítették meg Magyarországgal. Ebben az időszakban újra megnövekedett a táblák száma (86), azonban megváltozott a nyelvi összetételük. Az egynyelvű táblákat (német 12, magyar 7) többségében magyar–német (44) kétnyelvű és magyar–német–horvát–roma (20) feliratok váltották fel. Az egynyelvű feliratok átalakulása tulajdonképpen következik a történelmi eseményekből: a több évtizedes megfélemlítés, vasfüggöny okozta zártság, az értelmiség hiánya gazdasági változások következtében kialakult új helyzet a nyelvcseré irányába vitte a közösséget. A 60-as évek gazdasági fejlődése következtében felbomlottak a zárt paraszti közösségek. Az emberek távolabbi nagyvárosokban találtak munkát (ahogy a helyiek mondják: „kikerültem Bécsbe”), egy olyan térben, ahol a mindennapi kommunikáció nyelve a német volt. Egyre nagyobb szerepe volt a szakképzett munkaerőnek, azonban anyanyelven nem volt lehetőség semmilyen képesítés megszerzésére, és ez napjainkban sem sokat változott.

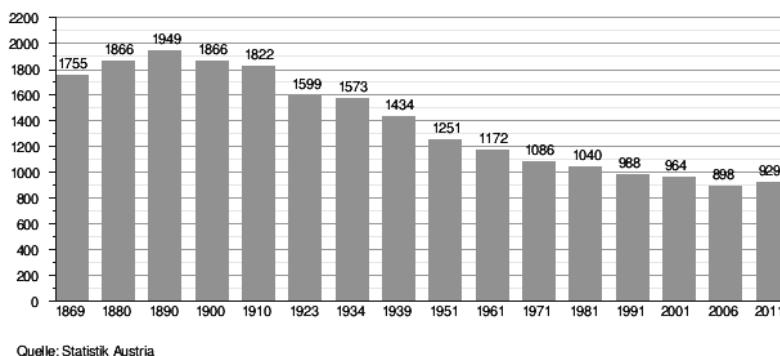
A négy nyelvű feliratok pedig a határnélküliséget és a nyelvi és kulturális sokszínűséget szimbolizálják az Unión belül. Valószínűleg hasonló táblák várnak még felfedezésre, hiszen több Európai Unió projekt valósult meg a tartományban.

A törvények a nyelvviasszaszorulás-folyamatának az utolsó fázisában születtek meg, amely az osztrák – mindig csak minimumot teljesítő – nyelvpolitikából teljes mértékben következik. Ebben a helyzetben a közösség nyelvi vitalitásából fakadóan már nem biztos, hogy tud és akar a törvény adta lehetőségekkel élni. Meghatározó szerepet játszanak a már fentebb leírt nyelvhez kötődő ideológiák, amelyhez még az is hozzátartozik, hogy a burgenlandi kétnyelvű beszélőközösség nem akart a kommunista Magyarország nyelvével azonosulni. A magyar az északi szórványban a bérese, cselédek nyelve volt, alacsonyabb presztízzsel bírt. Ez az attitűd sokszor ma is él, hiszen a két ország közötti gazdasági különbségből fakadóan napjainkban is sokan átjárnak kétkezi munkát végezni.

5. Alsóőr

Választásom több tényező miatt esett Alsóőrrre. Az egyetlen olyan magyar többségű falu, amely közigazgatásilag is önálló. Fekvésénél fogva egy kis szigetet képez, bár ugyanez a „szigetiség” szinte mind a négy magyarlakta település magyar közösségére igaz. A jövőben mindenképpen szeretném kibővíteni a kutatást a szomszédos Felsőőrrre, amely a lakosság számarányát tekintve osztrák többségű település. Célom a két közösség nyelvi térképeinek összehasonlító elemzése.

Alsóőr a felsőőri járásban, a Pinka folyó mentén fekszik. Ausztriának egyetlen, többségében magyar nyelvű községe (74,4%, 521 fő volt a magyarok száma 2001-ben), amelyet kétnyelvű polgármester irányít. A községhez tartozik közigazgatásilag a szomszédos Németciklén is, amely német ajkú település, ezért a statisztikai adatokban (l. lentebb) a lakosság létszáma együtt szerepel. Alsóőr 1965-ben alapított falumúzeuma az Őrvidék néprajzi hagyományainak állít emléket. Hogy mennyire fontos, ki áll a közösség élén, azt Alsóőr esete is példázza. Az alsóőri plébánia a pannonthalmi Szent Benedek-rendi Főapátság joghatósága alá került 1988-ban. Galambos Ferenc Iréneusz atya vezetése alatt a falu a magyar nyelv és kultúra ápolásában regionálisan központi szerepet töltött be. Az atya alsóőri éveiben számtalan program megszervezésével hívta fel az egyébként elfelejtett burgenlandi magyarokra a figyelmet. Célja a magyar nyelvű hagyományok védelme és ápolása volt.



1. ábra: A lakosság számának alakulása Alsóőrben

Felhívta a helyiek figyelmét a körülöttük lévő értékekre. Az Őrségi Magyar Intézetet 1988-ban alapította az egyesület keretein belül folyó tudományos munka koordinálására. Elsődleges feladatának a burgenlandi magyarokról szóló történelmi, nyelvészeti, néprajzi írássok összegyűjtését és nyilvántartását tekintette. Ennek a gyűjteménynek a gondozására alakult meg 2000-ben a Magyar Média és Információs Központ.

A magyar nyelvet általában informális helyzetekben használják: a civil szervezetek által szervezett eseményeken, a templomban és a családban, attól függően, hogy a család összetételét tekintve milyen. A helyi polgármesteri hivatalban az alkalmazottak kétnyelvűek, ez a felvételnél is szempont. Ebben az esetben formális helyzetben is előfordul a magyar nyelv használata. Fültnúja voltam már magyar és német ügyintézésnek is. Hasonló a helyzet a helyi Raiffeisen bankfiókban is. Teljesen az egyénektől, a szituációtól és a témától is függő, hogy milyen nyelven folyik a társalgás, vagy következik be kódváltás (vö. Fishman 1972: 19). A községnek kétnyelvű iskolája és óvodája van, így a magyar oktatási nyelvként használatos. A pedagógusok többsége magyarországi, így a gyerekek nem a helyi dialektust, hanem a tanerő által használt regionális köznyelv valamely változatát sajátítják el valamilyen fokon. Ahogy fiatalodik a generáció, annál erősebb a német nyelvi kompetenciája, és szorul vissza teljesen vagy részben a magyar nyelv. A szülők hozzáállása is változó: vannak, akik fontosnak tartják, hogy magyarul tanuljon a gyermekük, tudatosak, és előnyét látják a kétnyelvűségnek, míg mások – sajnos, a többség – egyáltalán nem tesznek semmilyen erőfeszítést a nyelv továbbadására. A közösségi kétnyelvűség és kódváltás megfigyelhető a kocsmban, de a mise előtti beszélgetésekben is. Van az alsóőri beszélőknek egy olyan kis csoportja, akik aktív magyarországi kapcsolattal rendelkeznek, így a nyelvi változásokat is nyomon követték, ők tudatosan figyelnek arra, hogy egyetlen német kontaktuselem se keveredjen a magyar nyelvhasználatukba. Mások nyelvi hiányukat államnyelvi elemekkel pótolják (Szoták 2008).

6. Alsóőr: nyelvi tájképek a legmagyarabb faluban

A nyelvi tájképek bemutatják egy település vizuális nyelvhasználatának jellemzőit. Képet alkothatunk arról, hogy a nyilvános térben milyen feliratokat tud és akar elhelyezni a közösség, ezeket anyanyelvén vagy államnyelven teszi-e, illetve milyen nyelvi színtereken. A nyelvi tájképek értelmezéséhez szükséges háttérismeretre a beépülő megfigyelés módszerével (pl. eseményeken való részvétel, beszélgetések formális és informális helyzetekben), interjúk készítésével, kutatással és kvalitatív elemzéssel tettem szert. A táblák elemzése és feldolgozása a szakirodalomban is különböző (Laihonen 2012: 32–33). Alsóőr kis település, így ennek megfelelően elsősorban a nyilvános térben lévő feliratokat vettem alapul, de a hivatalos helyek (polgármesteri hivatal, iskola) belső hirdetőtábláit is számításba vettem.

kategóriák	százalékos arány	nyelv
nemzetközi táblák	2,7 %	roma–német–magyar–horvát
állami	26 %	német, német–magyar
kereskedelmi	49,5 %	német,
önkormányzati	13,5 %	német, német–magyar
egyházi	2 %	német–magyar
civil	6,3 %	német–magyar

A település határában lévő helységnevtáblákat csak egyszer számoltam, annak ellenére, hogy kb. 6–7 irányban tudjuk elhagyni a falut. A temető feliratait többször vizsgáltam már, a sírfeliratokat a nyelvi tájképekstatisztikájából jelen esetben kihagytam.

Attól függően, hogy a nyelvi tájképek (n=192) mely területeken jelennek meg, a következő hat kategóriát különítettem el: vizsgáltam a nemzetközi feliratokat, azaz a faluban megvalósuló Európai Unió projektjeinek tábláit, valamint az állami, a kereskedelmi, az önkormányzati, egyházi és civil szervezetek nyelvi tájképeit.

6.1. Nemzetközi feliratok

A településen eddig egyetlen nemzetközi projekt valósult meg, amelynek négynyelvű (de többségében német nyelvű) tábláit a településen összesen öt helyen rakták ki. A projekt (Lebenswart) jól tükrözi az Unió és Burgenland tartomány retorikájában és több projektjében is folyamatosan megjelenő nyelvi sokszínűséget. Ez a program honlapján is megmutatkozik, amelyet az összes Burgenlandban élő népcsoport nyelvén olvashatunk.¹⁰ A táblák nyelve többségében német, bizonyos kiemelt információk vannak megjelenítve a másik három nyelven, vagy a német államnyelv mellett egy kiválasztott népcsoport nyelvére (minden helyszínen más) van lefordítva a német nyelvű szöveg (számos hibával).¹¹ A kerékpár- és turistaútvonalat, valamint a helyi nevezetességeket interaktív módon népszerűsítő és bemutató táblák segítségével a Felsőőr (Oberwart), Őrszentmárton (St. Martin in der Wart),



Alsóőr (Unterwart), Oláhcklénny (Spitzzicken), Németcklénny (Eisenzicken), Őrsziget (Siget in der Wart), Vasvörösvár (Rotenturm an der Pinka) és Őrállás (Oberdorf) falvakat lehet bejárni, amelyek napjainkban is több-nyelvűek. Az általam bemásolt képen az Őreg iskoláról és a Magyar Média – és Információs Központról lehet megtudni információkat többségében németül, és 2–2 sorban magyar, horvát és roma nyelven.

¹⁰ <http://www.lebenswart.at>

¹¹ <http://www.lebenswart.at/Unterwart.15.0.html>

6.2. Állami feliratok

A 2000-ben hozott helységnevtáblákról szóló rendelet szerint az önkormányzatok négy magyarul település határában tehetik ki hivatalosan a kétnyelvű (német–magyar) táblákat. A hatalmi helyzetben levők nyelve általában felül vagy elől van, illetve nagyobb méretű is lehet kisebbségi környezetben. Ausztriában minden kétnyelvű helységnevtábla a bemutatott alsóőrihez hasonló, azaz az államnyelvű felirat alatt található a népcsoportnyelvű ugyanolyan betűnagyságban. A közeli Szlovákiában, Felvidéken kirakott helységnevtáblák ettől eltérő gyakorlatot mutatnak: a felső, nagyobb, fehér táblán van a szlovák felirat, az alsó, kisebb, kék táblán a magyar.

Az Alsóőrben és határában kihelyezett kétnyelvű helységnevtáblákon túl (n=6) az egyéb (n=49) hivatalosan kirakott útjelző táblák, veszélyt jelző táblák, tájékoztató táblák nyelve német. A közeli magyar határváros neve (Szombathely) természetesen magyarul van kirakva a közeli körforgalomban. Csak német nyelven szerepel a buszmenetrend is.

6.3. Kereskedelmi feliratok

A kereskedelmi táblák adják általában egy település nyelvi tájképének zömét (n=95...). A kereskedelmi táblák esetében csak német feliratokkal találkozunk. A 2012-ben a Magyar Média és Információs Központ gyűjtésében és gondozásában megjelent kétnyelvű kötet – Alsóőr régi felvételeken / Unterwart in alten Aufnahmen – az alsóőri magyarság 20. századi, múltbeli életképeit mutatja be. A kötetben jól látszik, hogy a kereskedelmi feliratok (Kaufhaus Loipersbeck, Raiffeisenkasse, Johann Horvath Gemischtwarenhandlung, Stefan Farkas Gasthaus, Bäckerei Puchner, Schuhhaus Balla, Kaufhaus Gangoly stb.; Kelemen szerk. 2012: 67–83) németek voltak a településen, s ez nem változott napjainkban sem. Feltételezhetően ez azzal magyarázható, hogy a kereskedelmi kapcsolatok során használt nyelv a német volt, és a magyarul falvakba betelepített német ajkú lakosság is zömmel kereskedelemmel, míg a magyarok többnyire földműveléssel foglalkoztak. Ausztriában több pozitív példa van gazdaság és nyelvhasználat viszonyára. Ezek közül a legfrissebb, hogy a bécsi közlekedési vállalat 2012 május végén jelentette be, hogy a turisták igényeihez igazodva a jövőben tizenegy nyelven – köztük magyarul is – lehet jegyet venni az automatákból (vö. Szoták 2012: 130).¹² A rendszerváltást követően felsőpulyai boltosok elkezdtek magyarul tanulni, illetve a városka vendéglátóipari egységeiben szívesen alkalmaznak magyarországi munkaerőt az egyre növekvő számú magyarországi vendégek miatt.

Változást az jelentett Alsóőrben, hogy az ipari parkok létrejöttével a helyi kis üzletek fele tönkrement. A működő kereskedelmi egységek – helyi bankfiók (Raiffeisenbank), a pék (Juliana Szabo), vendéglő (Ungarischer Hof) és a parasztgazdaságok (Bauernhof Farkas) – feliratai napjainkban is német nyelvűek. A kereskedelmi feliratokban hagyományosan előfordulnak a személynevek Burgenlandban. A nevek árulkodnak arról is, hogy viselőjük melyik népcsoporthoz sorolható.

¹² Német, angol, francia, olasz, orosz, spanyol, cseh, szlovák, magyar, szlovén és horvát. <http://www.wienerlinien.at/eportal/ep/contentView.do?pageTypeld/9320/programId/9419/contentTypeld/1001/channelId/-31441/contentId/28918>



Leichenbestattung
Bau- und Möbeltischlerei
Johann Gaál¹³



Ungarischer Hof (Magyar fogadó a falu központjában napjainkban)

Alsóórhez tartozik közigazgatásilag a Pinkán és a 63A főútvonalon túli, már Felsőőr közelében lévő ipari terület (Industriegebiet Unterwart), ahol számos nemzetközileg ismert üzletlánc fiiláléja található (Lutz, Kika, Interspar, Takko, Hervis, Hofer stb.), s a településről is oda járnak bevásárolni. Mindegyik csak német feliratot használ, noha nagyon sokan járnak át a határ túloldaláról Burgenlandba dolgozni, illetve élénk a bevásárló-turizmus is. Nemcsak a feliratok, de minden egyéb vizuálisan megjelenített felirat (prospektus, reklámanyag) német nyelvű. Mivel Ausztriában általában erős a lokalitás, így az angol feliratok is ritkák.

6.4. A helyi polgármesteri hivatal által kihelyezett feliratok



A településen a polgármesteri hivatal által kihelyezett táblák (n=26) többsége kétnyelvű (n=16): az iskola, a hivatal, a könyvtár, a tűzoltóház stb. táblái. Ezek többsége a 90-es évektől folyamatosan került kihelyezésre. Ezen nyelvi tájképekből a külső szemlélő következtetni tud a falu beszélőközösségének nyelvi összetételére. Minden hivatalos információ (hírek, rendeletek, az önkormányzati újság, honlap), amelyet az önkormányzat közzétesz, német nyelvű (n=9), de rátaláltam egy magyar feliratú hirdetőtáblára is (1).

2007-ben elkészült a játszótér, de magyar felirata – sokak kérésére – csak évekkel később lett kihelyezve. A hivatalban kétnyelvű alkalmazottak dolgoznak, akik olyan nyelven intézik az ügyeket, amilyen nyelven fordulnak hozzájuk. Egyik beszélgetés kapcsán, arra a kérdésre, hogy milyen nyelven beszél a hivatalban, a következő választ kaptam: „itt magyarul

¹³ Temetkezési vállalkozó, építő- és bútorasztalos. In: Kelemen szerk. 2012: 83.

és németül... elkezdtünk németül, majd átváltottunk magyarra, mert elkezdtem nekik mondani, hogy Galambosról írok egy cikket, s magyarul mondtam...”. A nyomtatványok német nyelvűek, az önkormányzat honlapja eleve a minisztérium honlapjára irányítja tovább a felhasználót. Létezik néhány nyomtatvány magyarul is, de azt többnyire azok a magyarországi magyarok veszik igénybe, akik még nem tudnak jól németül. Az elmúlt több mint 90 évben



az itteni magyarok nyelvéből kimaradt a magyar hivatali nyelv szakszókincsének ismerete, így egy magyar nyelvű nyomtatvány kitöltése gondot okozna. Az egyik hivatalnok a nyelvtörvényről és a nyomtatványokról így vélekedik: „A nyelv az nálunk meg van adva, de nyomtatvány, én úgy látom, hogy [arra] nincs szükség. Ha csinálunk körlevelet is két nyelven, én biztos vagyok [abban], hogy 94% németbe olvassa el, mert jobban tud olvasni németül...

Akkor úgy érzi [az ember], magyarul felesleges is leírni? Já.”



Érdekes, hogy ugyanaz a polgármester – igaz különböző időpontokban – korábban kétnyelvű, majd a határnyitás után egy nyelvű német táblát készíttetett az épület felújítása kapcsán.

6.5. Egyházi feliratok

Vallási-felekezeti szempontból a magyar szórvány összetétele heterogén, az őri magyarok három felekezethez tartoznak: a római katolikushoz (Alsóőr, Felsőpulya, Felsőőr), az evangélikushoz (Őrisziget) és a reformátushoz (Felsőőr). Az Anschlussig a burgenlandi zsidók nagy része is magyarul beszélt. Ez a vallási sokszínűség azonban nagymértékben közrejátszott abban, hogy az összetartozás, az összefogás ne valósuljon meg. A különböző felekezethez tartozás akadály volt egészen a '60-as évekig a házasodásnak a magyar népcsoporton belül, annak ellenére, hogy szomszédos falvokról volt szó. Inkább házasodtak egy osztrák katolikussal, mint egy magyar evangélikussal, s ezzel a vegyes házasságok száma növekedett. Éppen ezért az egyház nyelvmentő szerepe kettős volt a térségben. Napjainkban ez már nem így van, s az összetartozást a közös ökumené jegyében tartott imák is erősítik, amikor a három (őriszigeti, alsóőri, felsőőri) gyülekezet találkozik. Alsóőrben hosszú ideig Galambos Iréneusz volt a gyülekezet pásztor, akinek tevékenységét már korábban méltattam. A Dr. Galambos elnevezés – a falu lakói maguk között így emlegették az atyát – a tudós papra utal. Ő nagyon sokat tett a magyar nyelv és kultúra fennmaradásáért. Bevezetett egy új szokást is (igazi

pedagógus is volt), a mise alatt valaki mindig felolvasott a gyülekezetből magyarul. Hogy ezt a feladatot mennyire volt egyszerű teljesíteni, azt az alábbi interjúrészlet mutatja: „olvasnyi keveset [olvasok magyarul]. Őszintén megmondom, hogy én vagyok felolvasó a misén is. Sokszor vannak szavak, hogy nem tudom micsoda. Mikor még nem vót nekünk hogy itthon szótár, meg kellett [nézni a] kirchenzejtungba, ott állott úgyis a szent lecke, olvasmányok és evangélium németül, ha, já, já, yes, yes, ez az a szó...”. Ehhez a szokáshoz a helyiek azóta is ragaszkodnak, a felolvasók neve és sorrendje napjainkban is ki van függesztve a templom előtti hirdetőre. Az egyházi nyelvi tájképek száma azonban csekély (n=4), a temető sírfeliratai (amelyeket most nem vizsgáltam) pedig árulkodnak a nyelvi változásról. A Flórián-kápolna kétnyelvű felirata mellett a templom előtti hirdetőablán egy német nyelvű (a plébánia és a plébános elérhetősége) és két magyar nyelvű hirdetmény (miserend és a felolvasók névsora) is olvasható. A mise napjainkban is magyar nyelven folyik, kivéve havi egy alkalmat, amikor német nyelvű a szertartás. A temetések és esküvők nyelve a család kérésének megfelelően zajlik, általában kétnyelvű. 2000-ben a regnáló magyar kormány a kétezer éves államiságra emlékezve minden határon túli régióban millenniumi keresztet állított fel; Burgenlandban egyedül itt, Alsóőrben. Az ünnepélyes átadásra a templomban került sor egy szentmise keretében.

6.5. A civil szervezetek feliratai



Ausztriában sokkal nagyobb hagyománya van a civil életnek, a civil szerveződéseknek, mint Magyarországon. A község honlapján olvasható információk szerint húsz egyesület működik a faluban.¹⁴ Ezek közül 5 fejt ki tevékenységét a magyar hagyományok ápolása terén: a színjátszó kör, az énekkar, a tánccsoport, a falumúzeum és az UMIZ.

A szervezetekhez kötődő nyelvi tájképek általában a hivatalosan is közzétett kétnyelvű meghívókban reprezentálódnak. A színjátszó kör évente hagyományosan egy új népszínmű bemutatásával szórakoztatja a helyi közönséget. A magyar nyelvhez való kötődést a nagyszülőktől hallott örökség jelenti: büszke a közösség a mesemondó nagyszülőkre, a népszínművekben szereplő elődökre. (Van olyan család, amelyben egyszerre több generáció is játszik egy előadásban.) Nyelvi szempontból fontos, hogy a mesék, dalok, népszínművek nyelvezete könnyebben érthető. Az előadásokat a település lakói, annak minden korosztálya szívesen látogatja, ez amolyan közösségi esemény. A műfaj közkedvelt a burgenlandi magyar

¹⁴http://www.unterwart.at/index.php?option=com_content&view=article&id=123&Itemid=245

¹⁵www.umiz.at



közösségben, ahol csaknem 100 éves hagyománya van a színjátszásnak. A legátfogóbb kulturális tevékenységet az UMIZ,¹⁵ az újonnan alakult egyesületek legaktívabb tagja, a 2000-ben megalakult Magyar Média- és Információs Központ fejt ki Kelemen László vezetésével. A több funkciót is ellátó szervezet (könyvtár, legnagyobb magyar nyelvű könyvtármánnyal, internet-szolgáltatás, tudományos előadások, kiállítások megszervezése) minden korosztályt meg tud szólítani, s kitűnő kapcsolatokat ápol nemcsak Magyarországgal, de a legtöbb határon túli magyar szervezettel is. Bizottságai (irodalmi, régészeti, óvodapedagógiai) – köztük a Kárpát-medencei Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat részeként tevékenykedő Imre Samu Nyelvi Intézet – a kulturális élet minden területét lefedő programokat kínálnak. Az Öreg iskola (az UMIZ székhelye) magyar nyelvű közösségi színtérként van jelen a közösségi térben. Az épületen található a civil táblák (n=12, ebből 8) többsége, a többi a falu központjában álló világháborús emlékműveken (4). A táblák egyik fele német-magyar kétnyelvű, másik fele magyar nyelvű. A helyi kulturális élet központjaként számon tartott, egyházi tulajdonban lévő Öreg iskola falának hajdani kétnyelvű felirata (Volksschule/ Népiskola) a legutóbbi felújítás következtében

sajnos, eltűnt. A szimbolikus térfoglalás legutóbbi megnyilvánulása egy szoboravatás volt a községben 2011-ben, amelynek kétnyelvű táblája Dr. Galambos alsóöri tevékenységének állít emléket.¹⁶ A szervezet honlapja csaknem az egyetlen olyan kétnyelvű hírportál, amelyet az őshonos magyar népcsoportokhoz tartozó kétnyelvű helyi beszélő ír és gondoz.

7. Összegzés

A politikai és társadalmi változások következtében a '90-es években a kisebbségi lét új szakasza kezdődött. Az őrvidéki magyarság a múlt hagyományait elevenítette fel, arra építkezve keresi jövőjét. Egyesületi élete aktív, a programok megvalósításában szinte minden korosztály részt vesz. Az alsóöri nyelvi tájképek vizsgálata során azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a magyar nyelv szimbolikusan jelen van a településen, de a magyar

¹⁶ Az atya tevékenységét Dr. Szarka László történész méltatta, s többek között ő volt az, aki 2000-ben az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet igazgatójaként, első őrvidéki terepmunkám kapcsán Iréneusz atyához irányított. Ezúttal is köszönöm.

beszélők számához viszonyítva alulreprezentált. Azt is tapasztalhattuk, hogy a vasfüggöny felbomlása és Magyarország EU-csatlakozása következtében növekedést mutatott a magyar nyelvi tájképek száma, s ezek az események pozitívan befolyásolták a magyar nyelv szóbeli használatát is. Egy olyan közösség volt képes a magyar nyelv növekvő vizuális megjelenítésére, amely tulajdonképpen már lemondott anyanyelvéről, amely az elmúlt 92 évben számos nyelvi szintérről visszaszorult. Az emberek többsége már nem tartotta fontosnak, hogy továbbörökítse anyanyelvét gyermekeinek. Sokan máig abban a tévhitben élnek, hogy ha kétnyelvű iskolába jár a gyermekük, akkor nem fogja megtanulni az államnyelvet. Az ettől való félelem generációkon keresztül átöröklődik, holott a gyakorlat ennek éppen az ellenkezőjét mutatja. A mostani gyerekek nagy százalékban iskolai keretek között, idegen nyelvként tanulnak már magyarul. Van még egy pozitív tendencia, a könyvkiadás, amelyet a szakirodalom nem sorol a nyelvi tájképek közé, mégis fontosnak tartom megemlíteni. Az elmúlt 20 évben egyre több kiadvány jelent meg magyar nyelven vagy magyar–német kétnyelvű, illetve magyar–német–horvát háromnyelvű kiadványok formájában. Az őrvidéki magyarság kis része olvas már csak magyarul, mégis a kb. 30 magyarul is megjelent könyv arra utal, hogy megnövekedett az igény a magyar nyelvű kiadványok iránt. A megjelent könyvek többsége gyermekeknek szól (mesekönyvek, verseskönyvek, daloskönyvek, iskolai jegyzetek), s kisebb részüket pedig a helyi magyarság múltját és jelenét feldolgozó történeti vagy tudományos kötetek teszik ki.

Az egyesületek és az egyház által szervezett programok nagymértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy lehet magyar szót hallani Alsóőrben, azaz egyértelműen nyelvcsere hátráltató tényezők. A '90-es évek óta egyre nagyobb számban megrendezett magyar nyelvű programok a magyar nyelv szimbolikus tereivé váltak, s lehetőséget adtak a magyar nyelv használatára is. A tapasztalatok azt igazolták, hogy ezzel növekedett a népcsoportnyelvet használók nyelvi kompetenciája is, ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy a színjátszó körökben, kórusokban, táncsoportokban való aktív részvételnek nem feltétele a magas kompetenciájú magyar nyelvtudás, olykor az is elég, hogy a dalok, versek szövegét megtanulja valaki. Mint ahogy a nyelvhasználat motivációs tényezőjének tekinthető az államhatáron való átjárhatóság, a határon átnyúló kapcsolatok kiépülése és a népcsoport iránti megnövekvő figyelem is.

A burgenlandi magyarok lokális identitástudata mindig is erősebb volt a nemzeti identitástudatnál. Azonosságtudatuk sajátos, „nem lehet összehasonlítani a Kárpát-medence egyéb magyar kisebbségeivel. Itt az embereknek mindig is helyi identitástudatuk volt”. A hajdani határőrök leszármazottai már a 16. században nyelvszigetet alkottak. Az itt élők azóta is büszkéek az elődök nemesi származására, büszkéek a helyre, ahol születtek. Különböznek az osztrákoktól, érzik, hogy valami plusz van bennük, ha nem is tudják megfogalmazni. A magyarlakta vidékek falvaira manapság oly jellemző, radikálisan átalakuló paraszti gazdaságok, ingázás, s egyéb negatív trendek felerősödése Burgenlandban negyven évvel ezelőtt lejátszódott. A kisebbségi léthelyzet közegét itt is a vegyes települések, olykor két-három-négy nyelvű etnikai kontaktuszonák jelentik. Megfigyelt tendencia, hogy az ilyen településeken az etnikai változások következménye a kisebbségi magyarok térvesztése (vö. Szarka 2005: 126).

A burgenlandi magyarság nem a gyors vagy lassú eltűnésben gondolkodik. Civil szervezeteinek aktivitása és a határokon átnyúló kapcsolatrendszere is hozzájárulhat az itteni

magyarság nyelvcserejének lassításához, mert a kultúra folyamatában az emberek újraélik mindennapi létük diskurzusait: a szomszédsági viszonyokat, barátságokat, kapcsolatokat, rokonsági viszonyokat.

Hivatkozások

- BACKHAUS, P. 2005. *Multilingualism in Tokyo: A Look into the Linguistic Landscape*.
- BAUMGARTNER, Gerhard 1993. Prolegomena zum Sprachverhalten ungarischsprachiger Burgenländer. In: Holzer, W. – Münz, R. (Hg.): *Trendwende? Sprache und Ethnizität im Burgenland*. Wien. 215–235.
- BAUMGARTNER, Gerhard 2008. A burgenlandi magyarság az első világháború végétől a soproni népszavazásig (1918–21). In: Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- BEN-RAFAEL, E. – SHOHAMY, E. – AMARA, M.H. – TRUMPER-HECHT, N. 2004. *Linguistic Landscape and Multiculturalism: A Jewish-Arab Comparative Study*. Tami Steinmetz Center for Peace Research, Tel Aviv.
- BEREGSZÁSZI Anikó 2005. „Csata” a szimbolikus térért, avagy a látható/láthatatlan anyanyelv. In: Beregszászi Anikó & Papp Richard (szerk.): *Kárpátalja: Társadalomtudományi tanulmányok*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Budapest–Beregszász. 158–178.
- BODÓ Julianna 2000. Jelek a térben. Identitástermelés és térhasználat a Székelyföldön. In: Bodó Julianna (szerk.): *Miénk a tér? Szimbolikus térhasználat a székelyföldi régióban*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja – Pro-Print Kiadó, Csíkszereda.
- BORN, J. 2004. Zurück in die Folklore oder vorwärts als Werbeträger? Deutsch und Italienisch im öffentlichen Leben Südbraziens. In: J. Darquennes, P. Nelde and P.J. Weber (eds): *The Future Has Already Begun*. Plurilingua XXV: 49–59. Asgard, St. Augustin.
- CENOS, Jasone & GORTER, Durk 2006. Linguistic landscape and minority languages. In: Durk Gorter (ed.): *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon. 67–80.
- CALVET, L.-J. 1990. Des mots sur les murs: Une comparaison entre Paris et Dakar. In: R. Chaudenson (ed.): *Des langues et des villes* (Actes du colloque international à Dakar, du 1564 International Journal of Multilingualism au 17 décembre 1990). Agence de coopération culturelle et technique, Paris. 73–83.
- CALVET, L.-J. 1994. *Les voix de la ville: Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Payot et Rivages, Paris.
- COLLINS, J. and SLEMBROUCK, S. 2004. Reading shop windows in globalized neighbourhoods: Multilingual literacy practices and indexicality. *Working Papers on Language, Power and Identity* 21. <http://bank.ugent.be/lpi/workingpapers.htm>. (2013.01.30)
- ÉGER György 1994. *A burgenlandi magyarság rövid története*. Anonymus Kiadó, Szombathely.
- FISHMANN, Joshua 1972. The relationship between micro- and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. In: Pride, John – Holmes, Janet (ed.): *Sociolinguistics: A Selected Reader*. Penguin, Harmondsworth. 15–32.
- GAL, Susan 1979. *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. Academic Press, New York.
- HASSLINGER Péter 2004. A regionális identitás kialakulásának egy esete. Burgenland 1921–38. *Regio* 2004/4: 93–104.
- ITAGI, N.H. – Singh, S.K. (eds) 2002. *Linguistic Landscaping in India with Particular Reference to the New States*. Proceedings of a Seminar. Central Institute of Indian Languages and Mahatma Gandhi International Hindi University, Mysore.
- KELEMEN László (szerk.) 2012. *Alsóőr régi felvételeken / Unterwart in alten Aufnahmen*. Magyar Média és Információs Központ, Alsóőr.
- LAIHONEN, Petteri 2012. Nyelv tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 2012/3: 27–49.
- LANDRY, Rodrigue & BOURHIS, Richard 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology* 16/1: 23–49.

- MONNIER, D. 1989. *Langue d'accueil et langue de service dans les commerces à Montréal*. Conseil de la langue française, Québec.
- RÁK Béla 2008. A burgenlandi magyarok körében végzett aktuális népzenei kutatás első eredményei. In: Szoták Szilvia (szerk.): *Őrvidéki magyarokról őrvidéki magyaroknak*. Az Imre Samu Nyelvi Intézet kiadványai I. Városkapu Kiadó–Umiz– Isnyi, Kőszeg. 108–126.
- REH, M. 2004. Multilingual writing: A reader-oriented typology-with examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language* 170: 1–41.
- ROSENBAUM, Y.– Nadel, E.– Cooper, R.L. – Fishman, J.A. 1977. English on Keren Kayemet Street. In: J. A. Fishman – R. L. Cooper – A.W. Conrad (eds): *The Spread of English*. Newbury House Publishers, Rowley, MA. 179–196.
- SIMON Szabolcs 2010. *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- SPOLSKY, B. – Cooper, R. L. 1991. *The Languages of Jerusalem*. Clarendon Press, Oxford.
- SZABÓMIHÁLY Gizella 2011. Milyen a dél-szlovákiai nyelvi tájkép? Egy- és kétnyelvű feliratok típusai a magyarlakta területeken. Előadás a 43. Kazinczy Napok programjában. Kassa, 2011. október 28–29.
- SZARKA László 2005. A nemzeti azonosságtudat kistérségi sajátosságai. In: Szoták Szilvia – Bakó Boglárka (szerk.): *Magyarlakta kistérségek és kisebbségi identitások a Kárpát-medencében*. Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 121–137.
- SZOTÁK Szilvia 2003. A burgenlandi Felsőpulya (Oberpullendorf). In: Bakó Boglárka (szerk.): *Lokális világok, Stratégiai Kutatások sorozat* MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 259–283.
- SZOTÁK Szilvia 2005. Az identitás „morzsái”. Őrvidéki civil szervezetek a magyar nyelv és kultúra fennmaradásáért. In: Szoták Szilvia – Bakó Boglárka (szerk.): *Magyarlakta kistérségek és kisebbségi identitások a Kárpát-medencében*. Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 209–225.
- SZOTÁK Szilvia 2008. Kontaktusjelenségek az őrvidéki magyarság nyelvében. Egy terepmunka tanulságai. In: *Nyelvünk és kultúránk* 2008/4: 67–79.
- SZOTÁK Szilvia 2012. Az osztrák nyelv- és kisebbségpolitika legújabb diskurzusai. Nemzetpolitikai Kutatóintézet In: Eplényi Kata – Kántor Zoltán (szerk.): *Térvesztés és határtalanítás – A magyar nyelvpolitika 21. századi kihívásai*. Nemzetpolitikai Kutatóintézet – Lucidus Kiadó, Budapest. 122–144.
- TULP, S. M. 1978. *Reklame en tweetaligheid: Een onderzoek naar de geografische verspreiding van franstalige en nederlandstalige affiches in Brussel. Taal en sociale integratie* 1. 261–288.
- WENZEL, V. 1996. Reclame en tweetaligheid in Brussel. In: Vrije Universiteit Brussel (ed.): *Brusselse thema's* 3: 45–74. Vrije Universiteit, Brussels.
-

SUMMARY

Linguistic landscapes of Burgenland

Keywords: bilingualism, language contact, borrowing, dialect, normative Hungarian origin words, local neologies

Linguistic landscape research has grown to become an independent research field only during the last ten years, the increasing number of investigations in this field proves that there is an ever growing interest in the sociolinguistic examination of the written tables. This is probably also due to technological progress, which is to say, the linguist is travelling around the scene documenting not only with a dictaphone, but with a high quality digital camera as well. As a result, linguistic landscapes can be analysed through a specific socio-linguistic context. These tables can reflect the power and status of a language. The language of these tables has an influence on the linguistic behavior and language use (cf. Cenoz–Gorter 2006: 68). Examination of the linguistic landscape in a multilingual context i.e. in a majority-minority relation is of particular interest.

Uhrin Erzsébet

Országos Szlovák Önkormányzat Kutatóintézete

Békéscsaba

hvusm@globonet.hu, uhrinova@index.hu

A magyarországi szlovákok kommunikációjának néhány összefüggéséről

Kulcsszavak: Magyarország, nemzetiség, szlovákok, nyelvhasználat, szociolingvisztika

1. Bevezetés

A tanulmány a Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete nyelvészeti kutatóprogramjából, elsősorban a nyelvhasználati kérdőíves kutatások eredményeiből közöl részleteket. A dolgozat szociolingvisztikai elemzés, mely az előbb említett módszer mellett interjú, résztvevő megfigyelés és dokumentumelemzés alapján mutatja be a szlovák nemzetiség nyelvhasználatát Magyarországon a 21. század elején, különös tekintettel a szlovák–magyar kétnyelvűség kérdéseire. A vizsgált kommunikációs szférák: a család, baráti és ismeretségi kör, munkahely, szabadidő, kulturális és közélet, mindennapi élet. Az empirikus kutatáshoz, az eredmények értékeléséhez, elemzéséhez jelentős elméleti és módszertani segítséget nyújtottak: Bartha Csilla (1999), Borbély Anna (2001), Kiss Jenő (1995), Lanstyák István (2000), Slavomír Ondrejovič (2006), Péntek János (2001, 2004), Szabómihály Gizella (2006) és más nyelvészek munkái. Az írás kivonat a kutatás eredményeiből és következtetéseiből. (A projektről és az eddigi eredményekről lásd Uhrinová/Uhrin 2004, 2005, 2008.)

2. A magyarországi szlovák nyelv helyzete kérdőíves felmérések tükrében

A kutatás fontos részét képezték a nyelvhasználati kérdőív alapján végzett felmérések. A kutatóprogram három szakasza alatt, Békéscsabán, Békés megyében és Magyarország többi településén végzett terepmunka során több mint háromszáz embert kérdeztem meg egységes nyelvhasználati kérdőív segítségével. A kérdőíves kutatással elsődleges célom az volt, hogy Gyivicsán Anna (1993, 2003, 2004) és Zsilák Mária (1991, 2004) munkásságából kiindulva megállapítsam a magyarországi szlovák nyelv helyzetét, illetve funkcionális rétegződését a vizsgált időszakban, a megkérdezettek körében.

A vizsgálat eredményei csak részben igazolták hipotézisemet, mely szerint a szlovák nyelv eltérő mértékben és minőségben ugyan, de jelen van Magyarországon minden kommunikációs szférában. A konkrét eredmények azt mutatják, hogy vannak nyelvhasználati szinterek, ahonnan a szlovák nyelv már szinte teljesen kiszorult. Három esetben mutatkozott ez meg nagyon határozottan: a hétköznapi, mindennapi élet nyelvhasználatán belül, a

hivatalos ügyintézés és az egészségügy területén, illetve a vásárlás során használt nyelv esetében. A megkérdezettek csak 1,1%-a beszél ezen alkalmakkor olykor szlovákul. A piaci vásárlás kivételt képez, itt többen használják még néha a szlovákot is. A művészetekben a szlovák nyelvhasználat, a színházi előadásokon kívül, főleg a szépirodalomban van jelen, de ott is szerény mértékben. A többi nyelvhasználati színtéren is a magyar nyelv használata a domináns – mely a döntően magyar nyelvi környezet természetes következményének tekinthető –, azonban a szlovák nyelv jelenléte is érzékelhetően kimutatható. Ezt bizonyítja az „Olykor szlovákul is” válaszok viszonylag magas száma.¹

A kapott adatok a közösségi szféra szlovák nyelvhasználatának a növekedését mutatják. A szlovák nyelv jelenléte Magyarországon a legjobban a szervezett oktatásban érzékelhető. A megkérdezettek többsége az oktatási intézményekben beszél szlovákul, s ehhez a feltételek is biztosítottak, az óvodától a főiskoláig kiépített a rendszer. A szabadidőben, kulturális programokon, nemzetiségi közéleti-politikai rendezvényeken, tudományos életben, médiában és a szlovák munkahelyeken érhető még tetten Magyarországon a szlovák szó. Nem szorult még ki teljesen a magánszférából sem, generációként azonban egyre csökkenő szlovák-nyelvűség a jellemző. Beszélnek olykor a családban, bár a vegyes házasságok és több más meghatározó tényező a szlovák nyelv használatát negatív irányba befolyásolja. Élettársával csak szlovákul már mindössze 2,2% beszél, gyerekével csupán 1%. Kommunikációs eszközként szolgál a szlovák nyelv időnként a barátok körében, és az automatizmusok között is megtalálható még.

A szóbeli kommunikáció mellett vizsgáltam az írásbelit is. A válaszok alapján megfogalmazható, hogy az írásbeli szlovák nyelv jelen van mind a magán, mind a társas érintkezés szféráiban. Elsősorban a munkahelyeken írnak szlovákul a magyarországi szlovákok, kisebb részük publikál, sokan a magánéletben is használják a nyelvet, Szlovákiába írnak leveleket.

A felmérés nyelvi attitűdre vonatkozó válaszai, a nyelvhez való többségében pozitív viszony mellett, a modern szlovák nyelvismeret iránti igényt is kifejezik, mely ismeretek magas szintjének elérése érdekében a megkérdezettek tenni is készek. Nem elhanyagolható a magyarországi szlovák kulturális és közéletben való aktív, érdemi részvétel sem, mely az adatközlők többségét jellemezte. A kérdőívek értékes javaslatokat tartalmaznak a szlovák nyelv továbbterjesztésére vonatkozóan.

A nyelvhasználati szempontból human- és reálértelmiség megkülönböztetésének hipotézise helyesnek, helytállónak bizonyult. A humán értelmiséghez tartozók vannak többségben, akik iskoláztatásuk során elsajátították az irodalmi nyelvet, munkahelyükön rendszeresen használják azt, részt vesznek a kisebbség kulturális és közéletében. Nyelvhasználatuk ezért modernebb, s nyelvhelyességi szempontból is kevesebb kívánnivalót hagy maga után. A munkájukhoz szükséges szakterminológiát többé-kevésbé ismerik. Nyelvtudásuk, nyelvi biztonságuk az iskolai végzettségükkel egyenes arányban nő.

¹ A részletes statisztikai adatok közlésétől jelen tanulmányban a terjedelmi korlátok miatt eltekintek, de megtalálhatók a hivatkozott irodalomban (Uhrinová/Uhrin 2004, 2005, 2008).

A reálértelmiség tagjai felsőfokú végzettségüket döntő többségükben magyar nyelven szerezték, ezért foglalkozásuk szakterminológiáját csak nagyon kevesen ismerik szlovák nyelven is. A nyelvet többségük a családban sajátította el, ezért a szlovák nyelvjárást tudják több-kevesebb biztonsággal. Akik általános, esetleg középiskolai tanulmányaikat szlovák iskolában végezték, s azóta nem gyakorolták a nyelvet, nyelvhasználatukban szintén bizonytalanok, azért inkább nem beszélnek szlovákul. A magyarországi nyelvjárás nem elégíti ki e réteg modern érintkezés iránti igényét, ezért azt inkább szűk baráti körben használják. Kevesen vannak, de akadnak, akik önképzéssel elsajátították az irodalmi nyelvet, és keresik a kapcsolatot a szlovák nemzetiséggel.

A vizsgálat azt is igazolta, hogy a nők őrizték meg jobban a nyelvüket, elsősorban azért, mert a szlovák nemzetiség összetétele humáncentrikus, s a humán pályák elnöiesedtek, általában női foglalkozásokat takarnak. Bebizonyosodott az is, hogy a fiatalok (40 éves korig) otthonról már legfeljebb passzív nyelvtudást hoznak. Az iskolában sajátítják el a nyelvet, a szlovák irodalmi nyelvet.

A program harmadik, országos szakaszában megállapítható, hogy nőtt azoknak a száma, akik a férjükkal (partnerükkel/barátjukkal)/ feleségükkel (partnernőjükkel/barátnőjükkel) csak magyarul beszélnek (Bm: 57,8%, M: 68,1%). A másik oldalon örömdetes az, hogy szintén kicsit többen beszélnek a gyerekeikkel szlovákul is (Bm: 21,1%, M: 23%). Jelentős növekedést regisztrálhatunk viszont a művelődés területén. Az országos mintában már sokkal többen művelődnek szlovákul is (Bm: 26,7%, M: 42,8%). Ez elsősorban a színházi előadásokra (Bm: 34,7%, M: 39,5%) és a filmvetítésekre (Bm: 22,4%, M: 46,1%) vonatkozik. Ez „a jobb” eredmény az utóbbi évek fokozatosan növekvő, szélesebb körű szlovák kulturális kínálatának is a következménye, továbbá „a műveltebb mintának”², Budapest művelődési lehetőségeinek, illetve a főváros és Szlovákia közelségének köszönhető. A következő pozitív elmozdulást az egyház, a vallási élet különböző területein láthatjuk. Többen vesznek részt szlovák misén és istentiszteleten (Bm: 12,2%, M: 26,3%). Érezteti már a hatását az Országos Szlovák Önkormányzat anyanyelvi egyházi szertartások felélesztését segítő kezdeményezése, mely tevékenységet közösen végzi a hazai és szlovákiai katolikus és evangélikus egyházakkal. A másik oldalon a kisebb községek lakói a település zártabb jellege miatt, valószínűleg tovább tudják megőrizni vallásukat, mint a nagyobb városok polgárai. Az országos mintában szintén több az evangélikus (Bm: 75%, M: 48,3%), de szép számban vannak jelen a katolikus szlovákok is (Bm: 14,6%, M: 38,5%).

A magyarországi szlovák nemzetiség szervezettsége jelentős mértékben nőtt. Az adatközlők 2/3-a tagja valamilyen szlovák szervezetnek (Bm: 34,5%, M: 66%). A megkérdezettek több mint harmadának funkciója is van (Bm: 18,2%, M: 34%).

Kevesebb adatközlő szeretne azonban országos szinten jobban beszélni szlovákul, mint Békés megyében (Bm: 77,7%, M: 73,6%). Érezzük viszont már a hozadékát a gazdagabb

² A program harmadik, országos szakaszában a megkérdezettek körében ugyanis több az iskolázott, az értelmiségi képviselő (Uhrinová/Uhrin 2008).

szlovák–magyar kapcsolatoknak is. Sok megkérdezettnek van olyan barátja vagy ismerőse, akivel csak szlovákul tud kommunikálni (Bm: 47,6%, M: 64,8%).

Öröndetes, hogy napjainkban több hazai szlovák követi rendszeresen vagy majdnem rendszeresen a szlovák médiát, pl. a Magyar televízió szlovák nyelvű magazinját, a *Domovínát* (Bm: 21,8%, 16,3%; M: 25,2%, 31,8%). Többen olvassák a szlovák nyelvű sajtót, pl. a *Ludové noviny* hetilapot (Bm: 29,3%, 21,1%; M: 48,3%, 11%). A *Ludové noviny* internetes portáljának, a *Luno*-nak a megalapítása nagymértékben hozzájárult az újság olvasottságának a növeléséhez. Szerényebb mértékben, de szintén nő a magyar rádió szlovák nemzetiségi adását hallgatók száma is (Bm: 4,1%, 8,2%; M: 9,9%, 6,6%). Figyelemre méltó azonban, hogy tovább csökken azoknak a száma, akik anyanyelvként otthon sajátították el a szlovák nyelvet (Bm: 72,7%, M: 67,2%), ezzel párhuzamosan nő azoknak a száma, akik az iskolában sajátítják el elődeik nyelvét (Bm: 26,6%, M: 29,6%).

3. Összegzés, következtetések

A kérdőíves kutatások első és legfontosabb eredménye a következő: a kelet-, közép- és nyugat-szlovákiai nyelvjárásokat, illetve azok helyi változatait, amelyek ténylegesen az itt élő szlovákok anyanyelvének első, elsődleges, primér nyelvének tekinthetők, kevés kivételtől eltekintve már csak az idősebb nemzedék beszéli. A magyarországi szlovák nyelvjárások kihalóban vannak (l. bővebben Balleková 2004, Divičanová 2003, Žiláková 2008). A zempléni, dunántúli, csongrádi falvakban szinte már nem kommunikálnak szlovákul. Kivételt az értelmiség képviselői képeznek és azok, akik iskolai tanulmányaik során tanulták a szlovák nyelvet. Ők is azonban csak abban az esetben, ha valamilyen módon kapcsolatban maradtak a szlováksággal, munkakörük ellátásához van szükségük a szlovák nyelvtudásra, vagy aktívan vesznek részt a szlovák kisebbség társadalmi-kulturális életében. Az idősebbeknek – mint az interjúkészítések alkalmával megjegyezték – már nincs kivel beszélniük szlovákul, mert a kortársaik közül nagyon sokan meghaltak, a gyerekeik, unokáik pedig nem sajátították el a nyelvet.

Kutatásaink során bebizonyosodott, hogy Magyarországon a szlovák nyelv lassan minden nyelvhasználati szituációban fokozatosan háttérbe szorul. Mesterséges körülmények között például hivatalos alkalmakkor, rendezvényeken elhangzik néhány mondat szlovákul is, sőt az utóbbi időben törekednek a szervezők a szimmetrikus kétnyelvűségre, de természetes beszédhelyzetekben a középkorú és fiatal generáció kommunikációs nyelve szinte kizárólag a magyar. Hétköznapi kommunikációjuk során viszont olykor használják a szlovák nyelvet/nyelvjárást a középkorosztály képviselői is, sőt találkoztam még olyan fiatallal is, aki otthon a nagyszüleitől tanulta meg a helyi nyelvjárást! Ezek az esetek azonban egyediek és nagyon ritkák.

A kutatás ellenkező nyelvi folyamatot támasztott alá, mégpedig azt, hogy az elsődleges szocializáció útján ma már kevesen sajátítják el a szlovák nyelvet, főként másodlagos és időnként harmadlagos szocializáció során tanult meg szlovákul a megkérdezettek döntő többsége. A nyelvi szocializációt a mindenkorai társadalmi környezet határozza meg. Döntő fontosságú ebben a folyamatban a mindenkorai beszélőközösség értékrendje, nézeteik,

nyelvhasználati szokásaik, társadalmi szervezettségük, érdekképviselőik. A szlovák beszélőközösség által közvetített közösségi viselkedési normák, nyelvi szokások kiemelten kezelik ugyan a szlovák nyelvhasználatot, a szlovák nyelv presztízisének növelését, a közösség tagjai azonban egyéni, privát életükben – mint ahogy az a nyelvhasználati kérdőívek elemzése során kiderült – inkább a magyar nyelvhasználatot részesítik előnyben, megelégszenek, és objektív okok miatt meg kell elégedniük a szlovák nyelv ritka, olykori használatával. A szlovák nyelvű kommunikációt és nyelvhasználatot az adott történelmi-társadalmi kontextuson kívül közvetlenül és közvetve befolyásolja továbbá a beszélőközösségi interakciós kontextus. A magyarországi szlovákok közötti kölcsönös kapcsolat, egymásra hatás még mindig nem elég erős, akkor sem, ha az utóbbi években jelentősen gyarapodott a hivatalosan és spontán módon szervezett közös akciók, programok, együttlétek száma országos és regionális szinten egyaránt. A rendezvények, találkozások kölcsönös ráhatása a szlovák nemzetiség közösségeire és képviselőire az öntudat és aktivitás növekedésében ugyan már tapasztalható, de még csak nagyon kis mértékben a nyelvhasználati szokások változásában. A terepmunka során megfigyelhető volt azonban, hogy az utóbbi időben mind gyakoribb a szlovák nyelv használata. Ez a jelenség főleg ott tapasztalható, ahol a helyi szlovákság szervezettsége jónak mondható, aktivitása magas fokú. A szlovák nyelvhasználat elterjedéséért sokat tesznek az Országos Szlovák Önkormányzat régi és új intézményei, a kisebbségi önkormányzatok, civilszervezetek, egyesületek, az egyház, a média és az anyanyelvű irodalom s döntően az iskola.

4. Befejezésül

A magyarországi szlovákság másodnyelv-domináns kisebbség. Az empirikus szociolingvisztikai kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy – ugyan eltérő színvonalon és gyakorisággal – létezik és használatos napjainkban is a szlovák nyelv írott és szóbeli változata a kultúra mindhárom alaprétégeiben Magyarország szlovákok lakta településein. A legelterjedtebb a nyelvjárás annak ellenére, hogy drasztikusan csökken a nyelvhasználók száma. Az irodalmi szlovák nyelv napjainkban az értelmiség munkanyelve, az iskolában, a tanórákon, a kulturális rendezvényeken használt nyelv. Az utóbbi időben azonban egyre gyakrabban van jelen a nemzetiség közéleti-politikai rendezvényein és a tudományos és ismeretterjesztő programokon.

A magyar nyelv meghatározó, uralkodó volta, dominanciája a kommunikáció minden szintjén vitathatatlan, a szlovákra a másodnyelv-szerep a jellemző. A magyarországi szlovák nyelv fejlődésének jelen tendenciái ugyanakkor az ambivalens nyelvi helyzet, az egyidejű progresszió és regresszió mellett a közösségi nyelvhasználat terjedését prognosztizálják a jövőben a családi nyelvhasználat erőteljes visszaszorulása mellett. Perspektívát és a nyelvi asszimiláció lassulásának reményét jelentheti, hogy vannak és egyre érezhetőbben hatnak a nyelvmegőrzés tényezői. Az iskola, szlovák tanár kétségkívül a szlovák nyelv és egyáltalán a szlovák nemzetiség megőrzésének legjelentősebb tényezője Magyarországon.

A kutatás eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a magyarországi szlovák nyelv állapotára az ellentétes kétirányú mozgás, az egyidejű fejlődés és visszafejlődés a jellemző.

Ez az érdekes, ellentmondásos nyelvi fejlődési tendencia bizonyítja továbbá azt is, hogy kedvező politikai döntésekkel, kisebbségbarát környezettel a nemzetiségek nyelvhasználatának a fejlődését is elő lehet segíteni. A társadalmi funkciók és feladatok bővülésével a nyelv tovább rétegződik, gyakrabban használatos, az új funkciók szerinti új nyelvi rétegek jönnek létre.

Hivatkozások

- BALLEKOVÁ, Katarína 2004. Z nářečových výskumov Slovákov v Maďarsku. In: Alžbeta Uhrinová – Mária Žiláková (szerk.): *Slovenčina v menšinovom prostredí*. Materiály z medzinárodnej vedeckej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku Békešská Čaba 16–17. októbra 2003. Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku (VÚSM), Békešská Čaba. 53–62.
- BARTHA Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Beszélők és közösségek. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- BORBÉLY Anna 2001. *Nyelvszere. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztálya, Budapest.
- DIVIČANOVÁ Anna 2004. Ambivalentné hodnoty slovenského jazyka v Maďarsku. In: Alžbeta Uhrinová – Mária Žiláková (szerk.): *Slovenčina v menšinovom prostredí*. VÚSM, Békešská Čaba. 21–31.
- GYIVICSÁN Anna (lásd még Divičanová) 1993. *Anyanyelv, kultúra, közösség*. A magyarországi szlovákok. Teleki Alapítvány, Budapest.
- GYIVICSÁN Anna 2003. *A nemzetiségi lét és kultúra dimenziói I–II*. Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete (MSZKI), Békéscsaba.
- KISS Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzetiségi Tankönyvkiadó, Budapest.
- LANSTYÁK István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Osiris Kiadó, Budapest – Pozsony.
- ONDREJOVIČ, Slavomír 2006. Slovenčina ako jazyk majoritný a minoritný. In: Anna Divičanová – Alexander Ján. Tóth – Alžbeta Uhrinová (szerk.): *Kultúra, jazyk a história Slovákov v Maďarsku*. Materiály z jubilejnej interdisciplinárnej medzinárodnej vedeckej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku. Budapest 14–15. októbra 2005. VÚSM, Békešská Čaba. 185–190.
- PÉNTEK János 2001. *A nyelv ritkuló léghőre. Szociolingvisztikai dolgozatok*. Kom-Press – Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár.
- PÉNTEK János 2004. *Anyanyelv és oktatás*. Pallasz-Akadémiai Könyvkiadó, Csíkszereda.
- SZABÓMIHÁLY Gizella 2006. A szlovákiai magyarság nyelvi helyzete. In: Csanda G. – Tóth Károly (szerk.): *Magyarok Szlovákiában. Kultúra (1989–2006)*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja – Šamorín. 261–279.
- UHRINOVÁ, Alžbeta/Uhrin Erzsébet 2004. *Používanie materinského jazyka v kruhu slovenskej inteligencie v Békešskej Čabe. – A békéscsabai szlovák értelmiség anyanyelvhasználatára*. VÚSM/MSZKI, Békešská Čaba/Békéscsaba.
- UHRINOVÁ, Alžbeta 2005: *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe*. In: Alžbeta Uhrinová – Mária Žiláková (szerk.): *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe*. VÚSM, Békešská Čaba. 72–143.
- UHRINOVÁ, Alžbeta/ Uhrin Erzsébet 2008. Slovenský jazyk v Maďarsku očami používateľov/Szlovák nyelv Magyarországon a nyelvhasználók szemszögéből. In: Alžbeta Uhrinová/ Uhrin Erzsébet – Mária Žiláková/Zsilák Mária (szerk.): *Slovenský jazyk v Maďarsku I. II. /A szlovák nyelv Magyarországon I. II.* VÚSM/MSZKI, Békešská Čaba/Békéscsaba 92–224.
- ZSILÁK Mária 1991. A magyarországi szlovákok nyelvéllapotáról és kétnyelvűségéről. In: Győri-Nagy Sándor – Kelemen Janka (szerk.). *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében*. Széchenyi Társaság, Budapest. 53–62.
- ŽILÁKOVÁ, Mária (lásd még Zsilák Mária) 2004. *Dynamika jazyka Slovákov v Maďarsku*. Štúdie. Opera Slavica. Budapestinsia. Lingua Slavica Cathedra Philologiae Slavicae, Budapest.
- ŽILÁKOVÁ, Mária/Zsilák Mária 2008. Odumieranie nárečí na slovenských jazykových ostrovoch v Maďarsku./ A nyelvjárások elhalásának folyamata a magyarországi szlovák nyelvszigeteken . In: Alžbeta Uhrinová/ Uhrin Erzsébet – Mária Žiláková/Zsilák Mária (szerk.): *Slovenský jazyk v Maďarsku I. II. /A szlovák nyelv Magyarországon I. II.* VÚSM/MSZKI, Békešská Čaba/Békéscsaba. 49–92.

SUMMARY

About correlations in the communication of Slovaks in Hungary

Keywords: Hungary, minority, Slovaks, language usage, sociolinguistics

This study publishes sections from the research program of the Research Institute of Slovaks in Hungary, paying particular attention to the question of the Slovak-Hungarian bilingualism. The study is a sociolinguistic analysis, which represents the 21st century language usage of the Slovak minority in Hungary, based on questionnaires, interviews, participant observation and document analysis. The examined spheres of communication are: family, circle of friends and acquaintances, work, free time, cultural and public life, everyday life. The study is an extract from the results and conclusions of the research.

The Slovaks in Hungary are a minority with second-language dominance. According to the results of the empirical sociolinguistic research, we could diagnose that – however, on different levels and frequency – the written and spoken Slovak language is still present on all cultural levels in cities inhabited by Slovaks in Hungary. The literary Slovak language today is the language of intelligentsia at work, at school, on lectures and cultural events. Lately, however, it is more and more present on the public-political events of the minority, as well as on scientific and educational programs too. The determining, dominating role of Hungarian language is indisputable on every level of communication, while the Slovak is characterized as the second language. The current tendencies of the development of the Slovak language in Hungary however, – besides the ambivalent language situation, the simultaneous progression and regression – forecast the spreading of the communal language usage besides the decrease of the family language usage. (Ford. Hornok Rita)

Erdély Judit

Mikes Kelemen Gimnázium, Sepsiszentgyörgy

erjudit@yahoo.com

Nyelvválasztás és kapcsolattartási nyelvi szokások a kétnyelvűségben

Kulcsszavak: fatikus beszéd, köszönések, megszólítások, formális beszédszíntér, nyelvválasztás

1.1. A köszönések, megszólítások a nyelv kapcsolati vagy fatikus¹ funkcióját ellátó, minden jellegű – verbális és írott, közvetlen (face to face) vagy közvetett (telefon, skype) – személyközi kommunikációt bevezető, a tartalmi, referenciális közlést megelőző, az emberi érintkezést, a kapcsolat kialakítását célzó viszonyjelző és viszonyminősítő nyelvi alakulatok, amelyek azáltal, hogy minden emberi érintkezésben kötelező módon jelen vannak, mintegy magasabb szintre emelik a referenciális közlést (vö. Buda 1974/1986: 19).

A fatikus beszéd tehát a verbális közlésnek az a formája, amikor két ember szándéka a kapcsolatteremtésre irányul, amikor a beszédnek nem az a szerepe, hogy gondolatot, hanem egy bizonyos fajta cselekvést közvetítsen a másik ember felé.²

A fatikus funkciójú verbális és nem verbális³ elemek, viselkedési minták a kontaktus beindításában, fenntartásában, valamint a kommunikációs aktus lezárásában szerepet játszó alakulatok az adott beszélőközösség kulturális szokásainak, hatalmi viszonyainak, társadalmi hierarchiájának, a nyelvhez, kommunikációhoz való viszonyulásának, beszédszokásainak eredményeként alakultak ki.

A fatikus nyelvi elemek a társadalmi változások indikátorai is: jelzik az adott korszak interperszonális, társadalmi viszonyrendszerét, a nyelvi szokásrendet, a nyelvi divatot, a társadalomban végbement szociális változásokat, az adott társadalom hatalmi hierarchiájából adódó szerepeket, és az egyes szerepekhez való viszonyulást, nem kevésbé az adott társadalom vagy beszélőközösség mi tudatát, etnocentrikus szemléletét, politikai tudatosságát. A nyelvi változás talán ezen a területen mutatkozik meg leggyorsabban és leglátványosabban: a szociokulturális szerepviszonyok változásával néhány évtized alatt is sokat változhat egyes köszönési, megszólítási formák használata; bizonyos formák szemantikai szempontból kiüresednek, megszűnik funkcionalitásuk, esetenként megrövidülnek, szlengesednek, újabbak válnak általánosan használttá, az egyes nyelvi regiszterek közti éles határok elmosódnak, a kölcsönhatások felerősödnek. Az ifjúsági nyelv köszönési formáit például az idősek üdvözlési

¹ Vö. gör. *phátis* 'beszéd', 'csevegés' *phatic communion, communion phatique*. (Vö. Szende 1979: 121 és Buda 1974/1986: 58).

² A fogalom kialakítását a nyelvtudomány Bronislaw Malinowski nevéhez kapcsolja, aki a természeti népek között végzett etnográfiai kutatásai során jutott arra a következtetésre, hogy az általános emberi kommunikációban igen fontos szerepet tölt be a fecsegés, csevegés, a hallgatás megtörésének érdekében folytatott párbeszéd (1953: 315).

³ Vö. nonverbális kommunikáció.

szokásaiban is megfigyelhetjük, de erősen hat a társadalom minden területén érzékelhető nyelvi globalizációs hatás, és annak következménye az egyén kapcsolati repertoárjának beszűkülése.⁴ Az internetes kommunikáció (chat, facebook, egyéb társasági oldalak), a mobiltelefonos nyelvhasználati szokások folyamatosan egy újabb fatikus nyelvi regiszter kialakulásához járulnak hozzá, át- és felülírva a hagyományost.

1.2.1. A kapcsolati nyelvhasználatnak társadalmi, szociálpszichológiai aspektusai is vannak, a fatikus beszéd nemcsak akarati cselekvés,⁵ hanem cselekvés, beszéd tett a szónak abban az értelmében is, hogy kifejezi a beszélő szociális – alkalmanként –, nemzeti identitását, definiálja társadalmi státusát, csoport hovatartozási tudatát, attitűdjét, másrészt pedig ugyanezeket fogalmazza meg a beszédpartneréről, működésbe hozva a hatalom és szolidaritás mechanizmusait.⁶

1.2.2. A kommunikációs helyzetben az egyén úgynevezett szituációs vagy passzazsér, illetőleg organizációs, foglakozás szerinti szerepeket tölt be (Buda 1974/1986: 69), előbbieket ideiglenes, átmenetileg felvett, szituációfüggő szerepek, amelyeknek a normái csak addig érvényesek az egyénre, amíg a szituáció fennáll (a nyilvánosság területén betöltött szerepek: ügyfél, utas, vendég, járókelő, vásárló, eladó stb); utóbbiakat pedig az intézményi-szervezeti hovatartozás hozza létre. Adott beszédhelyzetben a szerepekről és státuszokról élő kép az egyénben elindítja ugyan a nyelvi viselkedés belső, a szocializáció során elsajátított sémáit, azonban a normarendszer mint automatikusan működő szabályrend még önmagában nem alkalmas a konformitás biztosításához, szükséges, hogy az egymással interakcióba lépő felek közös pszichológiai munkával azonosítsák a helyzetet, és meghatározzák a köztük lévő társadalmi viszonyt (Buda 1974/1986: 69).

A kommunikáció folyamata így aktív szabályozást és közreműködést igényel a résztvevő felek részéről, ami noha kölcsönös, nem minden esetben szimmetrikus. Sok esetben az egyik félnek több lehetősége adódik, vagyis az ő befolyása a kommunikációra nagyobb, mint a másiknak. Mivel a nyelvi kapcsolat megteremtődése, a partnerrel való interakció kialakítása minden társas érintkezés első lépése, a beszélő folyamatosan nyelvi döntések előtt áll: a kommunikáció egyik fontos mozzanatává válik a helyzetdefiníció, mely során a státuszokat a feleknek kell elosztani, körülhatárolni. Ez olykor versengéshez is vezethet, a felek ajánlatokat tesznek a többiek státuszaira, és igényt formálnak saját státuszukra nézve. Az interakció többi résztvevője ezt vagy elfogadja, vagy nem. Ha a helyzetdefiníció eredményes, és a szituáció létrejön, akkor a beszélők elismerték a státuszokat és ezzel a befolyásolás lehetőségeinek arányait is.⁷ De gyakran kommunikációs zavar is kialakulhat, amit a státuszok keveredése vagy a rossz helyzetdefiníció eredményez. Különösen érvényes ez akkor, amikor az egyént bizonyos társadalmi sztereotípiák irányítják a szituáció mérlegelésében. A rossz

⁴ A tegezés terjedésével például a *Szia!* köszönési forma kiszorítani látszik a hagyományos alakzatokat, de a nem nyelvi, a nonverbális jellegű fatikus kommunikációban is történtek változások: például a kézcsók, kalapemelés stb. ma már csak nagyon szűk réteg által használatos.

⁵ Pl. köszönés, köszöntés

⁶ A hatalom és szolidaritás szemantikájának fogalmát Brown és Gilman (1960, magyarul 1975) vezette be a kérdéskör tanulmányozási területére, és ezzel összefüggésben a T és V szimbólumok használatát a bizalmas, illetve az udvarias névmások jelölésére.

⁷ A rendszer azonban nem mindig működik zökkenőmentesen, bizonyos szituációkban a kommunikáció zavarai mutatkoznak meg. Ez adódhat a kommunikáló felek személyiségjegyeiből, de származhat a társadalmi normákból, az interakció résztvevőinek státuszkülönbségeiből, a társadalmi, munkahelyi, nemi, sőt etnikai hovatartozásból.

választást a társas környezet vagy a beszédpartner azonnal és könyörtelenül visszautasítja, akár agresszívan szankcionálhatja. Ha az interakció kezdetén lévő beszélő kitart az általa választott nyelvi kód mellett, és nem hajlandó kompromisszumra: elkerülhetetlenné válik a konfliktus, vagy sor kerül az önsüllyesztésre, ami az interakció működése szempontjából legalább annyira eredménytelen, mint az előbbi eset, a beszélő a másik fél számára közvetíti a túlságosan magas státuszt, önmaga számára pedig a túlságosan alacsonyt, a megfelelési kényszer pedig átcsap indokolatlan és mindkét fél számára kellemetlen szervilitásba. Lélektani pillanat tehát: a beszélő vagy kódot vált, és tudomásul veszi a kommunikációs partner felsőbbrendűségét, s ez határozza meg további nyelvi viselkedését, vagy pedig kitart az eredeti pozíciója mellett vállalva annak következményeit.⁸

1.2.3. A társadalmi tér egyfajta kapcsolathálózati rendszer, amelyben a csoport jelent referencia-alapot. Az egyén egyazon időben különböző csoportok tagja, a csoportba tarozás pedig az identitás egyik fontos meghatározója, amennyiben azoknak a csoportoknak a segítségével határozzuk meg önmagunkat, amely csoportokba, közösségekbe beletartozunk.

Ennek megfelelően beszélhetünk (1) saját csoportról,⁹ amelyben benne vagyunk, és amelyben erősen működik a pozitív elfogultság, a mi-tudat, (2) idegen csoportról,¹⁰ amelyet kívülről ítélünk meg, amelyben nem vagyunk benne, és amelyet rendszerint negatív elfogultság jellemezhet. A beszélő döntésével nem csak a társadalmi kapcsolatot jelzi, amely közte és a beszédpartnerre között található; a megfelelő forma megválasztásával kimutatható a mások iránti viszonyulás, a közelség, a távolságtartás, a csoportidentitás, és az is, hogy a beszélő ismeri az adott beszélőközösség vagy az együtt élő társadalmi, nemzeti közösségek normarendszerét, szociális és nemzeti érzékenységeit.

2.1.1. Kutatásaimat 2010-ben és 2014-ben végeztem sepsiszentgyörgyi¹¹ beszélők körében (vö. Erdély 2011: 150–164) részben kérdőíves, részben pedig szociolingvisztikai interjú segítségével. Az első vizsgálat során főként az volt a kérdés, hogy a székelyföldi magyarok kapcsolattartási szokásaiban, az idegenekkel való érintkezésben a nyelvi viselkedést miképpen befolyásolják a román lakossággal kapcsolatos sztereotípiák. 2014-ben csak a kérdőíves adatgyűjtésre szorítkozva kizárólag nyelvválasztási szokásokkal kapcsolatos kérdésekre kellett válaszolniuk a megkérdezetteknek, s bár nem mutatkoztak szignifikáns eltérések, a kvantitatív elemzést kiterjesztve jelen dolgozatban ennek az utóbbi vizsgálatnak az adatait használtam kontrollként.

Természetesen felmerülhet a kérdés, hogy a mintegy 71%-ban magyarok lakta Székelyföld mennyiben számít kétnyelvű környezetnek, ezért a vizsgálat kizárólag a nyilvános,

⁸ Erre álljon itt példaként két, résztvevő megfigyelésből származó, egyébként nap mint nap megismétlődő szituáció: egy székelyföldi üzletlánc főként magyar termékeket árusító sepsiszentgyörgyi üzletében a pénztárosnő magyarul beszél a magyar anyanyelvű vásárlóval. A soron következő vásárlóhoz is automatikusan magyarul szól, köszön. A középkorú hölgy azonban kikéri magának, hogy magyarul szólta hozzá, és agresszíven kéri az eladótól, hogy miért nem beszél az „állam nyelvén,” elvégre ő, a kedves vásárló, azt is gondolhatja, hogy a számára ismeretlen nyelven szidalmazza. A pénztárosnő zavarodottan kódot vált, bocsánatot hebeg, és mindez történik fennhangon, az egész bolt füle hallatára. A másik példa: szintén Sepsiszentgyörgyön, a vasúti menetjegyiroda előtt székelyruhás fiatalasszony magyarul köszön, és kér jegyet Csíkszeredéig. (A tartásából, a szimbólumokból lehet következtetni, hogy feltehetően magyar állampolgársági esküt készült tenni). Az alkalmazott románul válaszol, mire a székelyruhás még dacosabban anyanyelvén köszöni meg a kiszolgálást, és zárja a beszélőhelyzetet.

⁹ Vö. *in group* (Reményi 2000: 46).

¹⁰ Vö. *aut group* (Reményi 2000: 46).

¹¹ Sepsiszentgyörgy lakosságának etnikai összetétele: magyar 76,7%, román 22,2%, 0,8% magyarul beszélő cigány; Kovászna megye lakosságának 73,59 százaléka magyar, a román lakosság aránya pedig a megyében 22,09 százalék.

formális beszédszínterek nyelvi viselkedéseit érinti, ugyanis köztudott, hogy a román lakossággal való érintkezés általánosabb, mindennaposabb az ügyintézésben, az utcán, a lakókörnyezetben, a bevásárlóközpontokban.

2.1.2. A kutatásban 45–45¹² adatközlő vett részt, az elemzés csak a legalapvetőbbnek tekintett szociolingvisztikai változók figyelembe vételével történt: férfi–nő, életkor, iskolai végzettség (ezen belül: alapfokú, 10 osztályos; középfokú–középfokú; felsőfokú, főiskolai/ egyetemi képzés). A két felmérésben 55 nő és 35 férfi válaszolt a feltett kérdésekre: 22 alapfokú, 42 középfokú, 26 főiskolai végzettségű, 82% az aktív korosztályba tartozó, 19–66 év közötti adatközlő. A megkérdezettek magyar anyanyelvűek, egyikükkel sem álltam személyes ismeretségben.

2.2.1. A kérdések mindkét vizsgálat során arra irányultak, hogy a mindennapi életben: a bevásárláskor, ügyintézéskor, az utcán, a lakókörnyezetben: lépcsőházban, szomszédokkal való érintkezésben, vagyis a passzazsér szerepekben milyen nyelven indítják a társalgást a beszélők. Tehát a formális és kevésbé formális (utcán, szomszédságban), anonim, illetőleg ismerős kapcsolatokban, Sepsiszentgyörgyön, Székelyföldön és távolabbi, román többségű városokban¹³ melyik nyelven szólítják meg azokat, akikkel interakcióba kerülnek.

2.2.2. Arra a kérdésre, hogy: Ha belép egy boltba, milyen nyelven köszönti, szólítja meg az eladót? a magyar nyelvet jelölték meg a válaszadók. Az első felmérésben mindössze három adatközlő nyilatkozta azt, hogy mindig csak románul indítja a társalgást, a kontrollcsoport tagjai azonban kizárólag anyanyelvükön szólalnak meg elsőre¹⁴, 5-en pedig mindkét nyelven próbálnak kapcsolatot teremteni. A kérdés további része arra vonatkozott, hogy a beszélők váltanak-e kódot, ha az interakció kezdetekor kiderül, hogy a beszédpartner román. A többség átvált románra, ám az adatközlők 19%-a, leginkább az 50 év feletti korosztályba tartozó beszélők azt nyilatkozták, hogy anyanyelvükön folytatják a beszélgetést, még annak árán is, hogy ez esetleg az interakció sikertelenségéhez vagy a beszédpartner részéről jövő szankcióhoz (rendreutasítás, megszégyenítés) vezet. Indoklásukban erős elfogultság volt érzékelhető: *egy magyar többségű városban jogunk van magyarul beszélni; Ha székelyföldi kényeret eszik, tanuljon meg magyarul*. Ebben az esetben a férfi és nő adatközlők válaszai között általában nem volt szignifikáns különbség, bár általában az anyanyelv iránti pozitív elfogultságok erőteljesebbnek mutatkoznak a nőknél (vö. Erdély 2012: 145).

Előfordul, hogy a nyelvi kód megválasztása Székelyföldön nem csak attitűd kérdése: van, aki nem vagy gyengén beszél románul; a kiegyensúlyozott kétnyelvűség ugyanis csak egy szűkebb csoport, általában felsőfokú végzettségű vagy – férfiak esetében – katonaviselt beszélőkre jellemző.

Arra a kérdésre, hogy a beszélők milyen megfontolásból döntenek a választott nyelvről, különféle válaszok érkeztek, ezeket három főbb típusba sorolhatjuk: a természetes etnocentrikusságot jellemző válaszok típusa: *Azért, mert az anyanyelvem;*

¹² Az első kutatás 72 adatközlő válaszáinak elemzését tartalmazza, 60-an kérdőívet töltöttek ki, 12 adatközlővel szociolingvisztikai interjú készült. Az összevetés kedvéért random eljárással szűkítettem 45-re.

¹³ Pl. Brassó, ahol a székelyföldiek többnyire vásároláskor vagy átutazóban fordulnak meg.

¹⁴ Néhányan megjegyezték azt is, hogy boltja válogatja, ugyanis a kisebb ábécékben már ismerős a kiszolgáló személyzet, a nagyobb központi boltokban (Ilka, Merkúr, részben a Profi) magyar anyanyelvű eladók dolgoznak. A város bevásárlóközpontjaiban már más a helyzet: itt ugyanis személytelenebb a kiszolgálás, a tapasztalat pedig az, hogy a magyarul nem beszélő eladók vannak többségben.

Mert magyar vagyok; Városunkban több magyar él, mindenki tanulja meg a nyelvünket; Alapban bennem van, hogy magyarul, mert magyarul gondolkodom; Ha lehetséges, anyanyelvemen szeretek beszélni, köszönni; Székelyföldön mindenütt kellene, hogy tudjanak magyarul stb; a románul nem tudók válaszai: *Más nyelvet nem beszélek; Nem tudok románul, nem akarom, hogy kikacagjanak, inkább magyarul beszélek, de köszönni még azért tudnék románul is, de azon is érződik, hogy magyar vagyok.*

Legmagasabb volt az aránya az előzetes tapasztalatokon alapuló, a kommunikáció sikerességét előtérbe helyező, úgynevezett pragmatikus válaszoknak: *Megnézem a személyt, és megpróbálom felismerni, hogy milyen nemzetiségű; Ismertség alapján, mivel tudom, hogy egyes helyeken ismerik vagy nem a magyar nyelvet; Amilyen nyelven köszönnek, amikor belépek az ajtón; kitűző alapján; Helyzettől függően stb.* Azok a válaszadók, akik a román nyelvet jelölték be kapcsolattartásban, így indokoltak: *Mivelhogy Romániában vagyunk, nagy a valószínűsége, hogy román az eladó is; Elvégre Romániában mindenkinek meg kell tanulnia románul.*

Megfigyelhető azonban az, hogy a kontrollcsoportban azonos szociolingvisztikai változók mellett 6–7%-os elmozdulás látszik az anyanyelven való társalgást kezdeményezők, illetőleg az azt minden áron fenntartók javára. Úgy tűnik, hogy a mindennapi kommunikációs gyakorlatot befolyásolják az utóbbi idők politikai diskurzusai, az utcai politizálás, valamint a médiában zajló interetnikai feszültségkeltés, amelyre az egyén megerősödött-megerősített nyelvi öntudattal válaszol. A válaszadók 81%-a azonban kódot vált a bolti eladó nyelvtudásának függvényében, ezt igazolják a résztvevő megfigyeléssel gyűjtött adatok is: tehát a mindennapi gyakorlatban mégis inkább a kommunikáció sikerességére irányuló érdek befolyásolja a beszélőt döntéseiben, ritkábban az anyanyelve iránti elfogultság. A természetes viselkedési forma általában az, hogy a beszélők előbb anyanyelvükön szólalnak meg, a fatikus beszédtevékenység révén megtörténik a helyzetdefiníció, majd a sikeres interakció érdekében az a beszélő, akinek nyelvi repertoárja lehetővé teszi, kódot vált a beszédpartner igényének megfelelően.¹⁵

2.2.3. A következő kérdés az ügyintézés nyelvére irányult. Milyen nyelven köszön és szólítja meg az alábbi hivatalok személyzetét? Nyelvhasználati színterek: polgármesteri hivatal, adó- és pénzügyi hivatal, lakossági nyilvántartó, rendőrség, útlevél-osztály, bank. A válaszadók többsége a magyar nyelvet jelölte meg kapcsolati nyelvként a polgármesteri, valamint az adó- és pénzügyi hivatalban, csak elenyésző azoknak a számaránya, akik itt románul indítják, indítanák a társalgást. A városi közhivatalokban többnyire magyar hivatalnokok dolgoznak, a polgármester, alpolgármester is magyar, akárcsak az adóügyi adminisztráció, tehát a beszélőknek nincsenek nyelvi nehézségeik.

A lakossági nyilvántartó szintén városi közigazgatási intézmény, noha korábban a rendőrség felügyelete alatt működött. A köztisztviselők között egyaránt vannak román és magyar anyanyelvűek, az ügyintézés is kétnyelvű. Ennek ellenére a válaszadók között többen vannak azok, akik románul szólalnak meg ebben a közintézményben, valószínűleg azért, mert még mindig működnek azok az előítéletek, sztereotípiák, amelyek korábban léteztek a rendőrséggel szemben: a rendőr mindig a hatalom képviselője, tehát vele románul kell társalgást indítani.

¹⁵ Fontos megjegyezni, hogy a román anyanyelvű bolti eladók között is van, aki magyarul beszél, bár ez korántsem általános jelenség.

A bank helyzetfüggő beszédszintér, akárcsak a boltok, bevásárlóközpontok: ugyanazt a helyzetmértékelést követeli meg a beszélőtől, mert a szolgáltatás nyelve gyakorlatilag a hivatalnok nyelvtudásától függ.

Az útlevélosztály és a rendőrség az adatközlők szerint szinte kizárólag a román nyelven való eligazodás, kapcsolatteremtés beszédszinterei. Arra a további kérdésre, hogy tudatában vannak-e annak, hogy itt is használhatnák anyanyelvüket, a válasz az volt: *igen, de az ember nem keresi a bajt, ha nem muszáj; az ember többel éri utol; kevés rendőr tud magyarul; ha tolmácshoz fordul az ember, a ferdítés lehetősége is felmerül* stb., vagyis a tartózkodás okai egyrészt pragmatikus okok, másrészt pedig a rendőrségnek az állammal, a politikai hatalommal való összekapcsolásából kialakult sztereotípiákból fakadnak (Erdély 2011: 158).

Ennél a kérdésnél a kérdőív a román és/vagy a magyar nyelven való kapcsolatindítás lehetőségeit adta meg, ennek ellenére a mindkét nyelven való, úgynevezett halmozott köszönési formát is megjelölték az adatközlők. Ezeknek a válaszoknak a számaránya viszont alacsony.

Nyelvhasználati szintér	Polgármesteri hivatal		Adó-és pénzügyi hivatal		Bankok	
	2010	2014	2010	2014	2010	2014
Román	3	1	5	2	11	16
Magyar	40	44	38	43	25	21
Román/magyar	2	-	2	-	9	8
Nyelvhasználati szintér	Lakossági nyilvántartó		Útlevélosztály		Rendőrség	
Román	11	17	38	41	37	37
Magyar	27	23	5	3	2	5
Román/magyar	7	5	2	1	6	3

1. táblázat: Nyelvválasztási mutatók a közhivatalokban

Amint azt a táblázat számadatai is alátámasztják, a magyar nyelven való kapcsolatindítás ritkább a lakossági nyilvántartókban, az útlevélosztályon, valamint a rendőrségen, illetve alacsony a hezitálók, a „mindkét kártyát kijátszók” számaránya is. Érdekes azonban megjegyezni, hogy valamivel magasabb a rendőrségen magyarul megszólalók száma, s noha nincs szignifikáns eltérés, mégis arra gondolhatunk, hogy bátorítólag hat a beszélőkre, hogy a rendőrségen az utóbbi időben nőtt a magyarul is tudó vagy értő alkalmazottak száma.

A két kutatási eredmény egymásra vetítése más tanulsággal is szolgál: a kontrollcsoport adatai szerint a polgármesteri hivatalokban és az adóügynél nőtt a magyarul megszólalók száma, csökkent viszont azoké, akik mindkét nyelven próbálkoznának, vagyis az óvatosan közeledőké, és kevesebben vélekednek úgy, hogy ezekben a hivatalokban románul kellene kapcsolatot létesíteniük a hivatal embereivel. Ezzel szemben a román nyelv választásának mutatói növekedtek az útlevélosztályon és a lakossági nyilvántartóban. Mivel az adatközlők nyelvválasztási szokásainak hátterében általában pragmatikai okok állnak, ennek a jelenségnek

a magyarázatát csak akkor lehetne érdemben megadni, ha megvizsgálánk a két intézmény hivatalnokainak nemzetiségi összetételét.

2.2.4. Arra a kérdésre, hogy: Minek alapján dönt a választott nyelvről? a megkérdezetteket válaszaik és a válaszok mögött rejlő motivációik alapján a következőképpen lehet csoportosítani (Erdély 2011: 158): a tudatosan konform beszélők csoportja, akik azon a nyelven indítanak interakciót, ahogy az adott helyzet megkívánja. Ők tudatos helyzetdefiníció alapján döntenek, ebben segítségükre van a mindennapi tapasztalat, az ismertség is: Milyen nyelven fogadják a köszönésem; A köszönés nyelve szerint; Hogy milyen nyelven szólnak hozzám; Hivatalos helyeken általában nem tudnak magyarul; Helyzettől függően, de legtöbbször ott, ahol nem ismerek senkit, románul értekezek; Ismerős környezet, hivatalos vagy idegen környezet; Név után; Attól függ, hogy mit ír a kitűzőjén; Inkább román anyanyelvűek dolgoznak az intézményben, pl. rendőrség, útlevélosztály, bank; Tudom, hogy magyarok; Tapasztalatból tudom, hogy hol milyen nyelven beszélnek; Ismerem a hivatali alkalmazottak hovatartozását; Ha bemegyek egy hivatalba, egyszer körütekintek, és figyelek, hogy milyen nyelven beszélnek.

A helyzetdefiníció szubjektív tapasztalatok, benyomások, sztereotípiák által kialakított imázs alapján is történhet: Megnézem a személyt, és próbálom felismerni, hogy magyar vagy román. Messziről a képükre van írva, ha nem magyarok, ilyenkor románul szólok.

A spontán konform beszélők csoportja nem törekszik helyzetdefinícióra, ezek a beszélők a kódválasztást az esetlegességgel magyarázzák: Véletlenül; Spontán; Megérzés alapján; tipp; Legtöbbször véletlenszerű döntés van, amikor tudatosan magyarul kezdem, és ha kell, átváltok románra.

Végül vannak, akik tudatosan csak magyar nyelven szólnak meg, és ezt a következőképpen indokolják: Elvből, természetesen használom anyanyelvemet, bárhol, ahol tehetem; A többségi lakosságnak nyelvi hovatartozása, ennek százalékos aránya (Sic!); Magyarul jobban ki tudom fejezni magam, és könnyebb a kommunikálás.

Bár a kutatás célja nem az volt, hogy a férfi-nő arány szempontjából is elemezze az adatokat, mégis meglepő, hogy a férfi válaszadók indoklásai erősebb pozitív elfogultságot mutatnak, gyakoriak voltak az efféle válaszok: *Székelyföldi településeken én csak magyarul beszélek, aki akar, megért, aki nem, az úgyis mindegy.*

2.2.5. A vizsgálat kitért az informális helyzetben történő nyelvválasztási szokásokra is: az anonim relációkban az utcán, valamint az ismertségi kapcsolatokban a szomszédsági, baráti viszonyokban tanúsított nyelvi viselkedési formákra. Az egyik kérdés ez volt: Ha valami kérdése van (eligazítást kér, érdeklődik valamiről) milyen nyelven köszön és szólít meg egy idegent (pl. az utcán, közlekedési eszközökön) Sepsiszentgyörgyön és más városokban? Az adatközlők válaszaik egyértelműen egységesek voltak: saját városukban, valamint más székelyföldi településeken gondolkodás nélkül magyarul beszélnek, amit ezeknek a településeknek az etnikai összetételével magyaráztak: nagyobb a valószínűsége annak, hogy egy magyar többségű településen az ember magyar anyanyelvűektől kérhet segítséget. Mindössze négy adatközlő válaszolta azt, hogy Brassóban, Kovásznán magyarul is próbálkozna, de már Bukarestben vagy az ország más román városaiban kockázatosnak találná a magyar nyelven való megszólalást. Szintén egységes volt a válasz arra a kérdésre is, hogy átváltanak-e román nyelvre, ha kiderül, hogy a beszédpartner

nem tud magyarul. Az indoklásban dominánsan az etikai, illemtani okok fogalmazódtak meg: *Az illem kötelez; Mindenkinnek tiszteletben tartom az anyanyelvét.* Még azok az adatközlők is így gondolták, akik más helyzetekben a román nyelvi tudás hiányával indokolták az anyanyelvi megszólalást.

2.2.6. Az ismertségi kapcsolatokban (szomszédság, barátság, munkahelyi viszonyok) a beszédpartnerek nyelvi kompetenciája, nyelvi repertoárja mutatkozott meghatározónak. Ezekben a relációkban az adatközlők rendkívül toleránsnak mutatkoztak, természetesnek tartva azt, hogy a kommunikáció nyelve az a kód, amelyet mindketten ismernek. Arra a kérdésre viszont, hogy: Van-e olyan kapcsolata, amelyben Ön is, a beszédpartnere is saját anyanyelvén beszél, és a társalgásban nem térnek át az egyik közös nyelvre? a vártnál kevesebb válasz érkezett. A megkérdezettek közül csak ketten válaszolták azt, hogy létezik ilyen kapcsolatuk, többen azt nyilatkozták, hogy csak akkor történik kódváltás, ha egy szó valamelyiküknek nem jut eszébe, vagy nyelvi kényelemből nevezi meg azt a másik nyelven.

2.2.7. Végül arra is kíváncsi voltam, hogy milyen reakálást vált ki a beszélőkből, ha feszültség támad a beszédpartnerek között az inadekvát kódválasztás miatt: Mit tesz abban az esetben, ha magyarul köszönt valakinek, az románul válaszol, ráadásul kioktatja Önt, hogy miért nem beszél románul? Az adatközlőknek három lehetséges válasz közül kellett választaniuk: 1. átvált románra, 2. folytatja magyarul, 3. kioktatja Ön is beszédpartnerét, hogy tanuljon meg magyarul.

A megkérdezettek közül 94% nyilatkozta azt, hogy átvált románra: a 90 adatközlő közül négy jelölte be a *folytatja magyarul* változatot. Mindhárom adatközlő 50 év fölötti férfi. Senki nem jelölte a harmadik válaszlehetőséget, vagyis senki nem oktatja ki beszédpartnerét, hogy tanuljon meg magyarul. Ezzel szemben a spontán beszélgetés során kiderült, hogy a 12 megkérdezett mindenikének volt már olyan élménye, hogy ő vagy valaki a környezetéből rendre utasította a hivatalnokot vagy bolti eladót, hogy a megértés szintjén legalább sajátítsa el a magyar nyelvet. A szóban történő kikérdezéskor 7-en (58%) nyilatkozták azt, hogy nem váltanak kódot (Erdély 2011: 159).

3. Összefoglalva: a kommunikáció folyamata folyamatos szabályozást és közreműködést igényel a résztvevő felek részéről. Ez kölcsönös, de nem mindig szimmetrikus. Sok esetben az egyik fél befolyása a kommunikációra nagyobb, mint a másiknak. Így az interakcióban résztvevők helyzete, státusza is különböző lehet. A kommunikáció egyik fontos mozzanata tehát a helyzetdefiníció, mely során a státuszokat a feleknek kell körülhatárolni. Ez a folyamat gyakran rivalizáláshoz is vezethet: a felek ajánlatokat tesznek a többiek státuszaira, és igényt formálnak saját státuszukra nézve. Az interakció többi résztvevője ezt vagy elfogadja, vagy nem.

A személyközi kapcsolatok erősen függenek a társadalmi tértől és a politikai közhangulattól is, a kapcsolathálózati rendszerben a csoport – kisebbségi kétnyelvű környezetben –, az etnikai közösség jelent referencia alapot. Az interakció elindításához szükséges a közös kód ismerete, illetve a beszélők részéről az a háttér motiváció, amely lehetővé teszi annak a kódnak a helyes megválasztását, amely sikeressé teheti a kommunikációt. A kódválasztás olykor szociális attitűd kérdése is: a kapcsolattartási szokásokban, a társadalmi érintkezést kísérő úgynevezett relációs kommunikációban

megmutatkoznak a nyelvválasztást motiváló kognitív és szociálpszichológiai ugyanakkor attitűdbeli tényezők is.

Székelyföldön a nyilvános nyelvhasználati szintéren, a formális beszédhelyzetekben az egyén általában anyanyelvén szólal meg, a kommunikáció fatikus mozzanatában megtörténik a helyzetdefiníció, majd a sikeres interakció érdekében az egyén dönt arról, hogy a rendelkezésére álló nyelvi repertoárból (anyanyelv, államnyelv) melyiket választja. A jellemző magatartás az, hogy románul folytatja a társalgást, ha a szituáció megkívánja.

Hivatkozások

- BROWN, R. W. – GILMAN, A. 1960/1975. A hatalom és a szolidaritás névmásai. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Budapest. 359–88.
- BUDA Béla 1974/1986. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, Budapest.
- ERDÉLY Judit 2011. A székelyföldi beszélők fatikus nyelvi szokásainak beszélésnéprajzi vonatkozásai az etnocentrizmus tükrében. In: Pap Levente – Tapodi Zsuzsa (szerk.): *Kapcsolatok, Képek. Imagológiai tanulmányok*. Státus Kiadó, Csíkszereda, 150–164.
- ERDÉLY Judit 2012. *Fatikus beszéd. Megszólítások, köszönések, kapcsolattartó szokások a székelyföldi nyelvhasználatban*. A Szabó T. Attila Nyelvi Intézet kiadványai. AESZ Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- MALINOWSKI, Bronislaw 1953. The problem of meaning in primitive languages. In: Ogden – Richards, I. A. (eds): *The Meaning of Meaning*. New York, London. 296–336.
- REMÉNYI Andrea Ágnes 2000. Nyelvhasználat és hierarchia: munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének diádikus elemzése. *Szociológiai Szemle*. 3: 41–59.
- SZENDE Tamás 1979. *A szó válsága*. Budapest.

SUMMARY

Choice of Language and Formal Fields of Conversation in Bilingual Communities

Keywords: fatic speech, hailing, addressing, formal field of conversation, choice of language

Every type of linguistic conversation starts with stereotypes, which in turn serve the strengthening of the emotional contacts, thus setting the foreground for the referential communication. The hailing and all the linguistic elements pointing to the partner in question serve the cause of making the attitudes, the intentions of the participating parties evidently explicit both in the case of direct interaction and in the case of indirect communication. The interpersonal relations are strongly influenced by the social space in which they are rooted. This social space serves as a system of connections, where a given group – in a bilingual, minority-based environment – namely the ethnic community serves as the reference point. To start any interaction, the knowledge on the common communication code is required, so for the sake of a successful conversation, the parties involved need to correctly use the aforementioned code. The choice on the other hand is also a question of social attitude. So much so, that in the communication practices one can identify through the so-called relational communication the cognitive and sociopsychological elements, which have an influence on the eventually chosen type of linguistic communication. These elements are: pragmatical considerations, stereotypes, positive or negative attitudes. The findings behind the sociolinguistic research presented in this work would be the following: in the field of the public language usage, in a formal speech situation, the individual usually starts the conversation in his/her mother tongue, so in the fatic phase of the conversation the situation is evaluated. Then, for the sake of the successful communication session, the individual chooses from the available options (either the mother tongue or the language of the state). Predominantly the language user continues the conversation in Romanian language (that is, the official language).

Fazakas Noémi

Sapientia EMTE, Marosvásárhely

galfnoemi@gmail.com

A területi és társadalmi nyelvváltozatok a romániai magyar audiovizuális műsorok nyelvhasználatának követéses vizsgálatában

Kulcsszavak: audiovizuális média, dialektusok, szociolektusok, norma, módszertani vetületek

A média nyelve a nyelvhasználatban felbukkanó nyelvi jelenségeket viszonylag hamar beépíti és tükrözi, azaz szimptomatikus, ugyanakkor normatív is, hiszen él vele szemben az az elvárás a közösség részéről, hogy a televízióban/rádióban dolgozóknak tökéletesen kell beszélniük a nyelvet, hogy a normatív nyelvváltozatot, a sztenderdet kell használniuk, és hogy a nyelvi hiba ebben a helyzetben megengedhetetlen.

Tanulmányom alapját az a kutatás képezi, amelynek keretén belül a kutatócsoport 2010 óta gyűjti össze és vizsgálja a romániai magyar audiovizuális média nyelvhasználatában megjelenő, a sztenderdtől, illetve a regionális köznyelvtől eltérő jelenségeket. Ezek a jelenségek a kétnyelvű környezetből fakadó nyelvvesztés és nyelvi elbizonytalanodás következményeiként is értelmezhetők, de olyan általánosabb folyamatokra is rámutathatnak, melyek a nyelv egészében vagy egy nagyobb egységében mennek végbe.

A média nyelve folyamatosan merít a területi és társadalmi nyelvváltozatok szókincséből, nyelvi megoldásaiból, tanulmányomban mégis azokat a jelenségeket vizsgálom a kisebbségi és regionális nyelvváltozatok felől, amelyek a romániai magyar audiovizuális média nyelvhasználatában (még) nem helyénvalóként értelmezhetők a médiával szemben támasztott normatív elvárás fényében.

1. A romániai magyar nyelvű audiovizuális műsorok követéses vizsgálata – a kutatásról

Elöljáróban a kutatás háttérének, módszereinek, céljainak bemutatása kapcsán szót kell ejteni annak kontextusáról, létrejöttéről. A médiafelügyelet feladatait ellátó romániai Nemzeti Audiovizuális Tanács (román nyelven *Consiliul Național al Audiovizualului*) 2007-től éves rendszerességgel vizsgálja a román nyelvű audiovizuális média nyelvhasználatát. A Román Akadémia Iorgu Iordan – Al. Rosetti Nyelvtudományi Intézetének munkatársai végzik a médiafigyelés munkáját, évente közzéteszik a nyelvhasználati sajátosságokat összegyűjtő jelentésüket, ugyanakkor ajánlásokat fogalmaznak meg a média nyelvhasználatára vonatkozóan.

A romániai magyar audiovizuális műsorok követéses vizsgálata 2010-ben indult a Communitas Alapítvány pályázati keretei között: 2010-ben a kutatást két intézmény, a Sapientia EMTE Műszaki és Humántudományok Kara Humántudományok Tanszéke, valamint a Babeș-Bolyai Tudományegyetem Kommunikáció és Közkapcsolatok Tanszéke és

Újságírás Tanszéke munkatársai végezték, elindításában fontos szerepet játszott dr. Murvai Olga professzorasszony.

A vizsgálatban a Magyar Újságírók Romániai Egyesülete partnerként vett (és vesz) részt. A kutatás módszertanát és a vizsgálati szempontokat ebben az első szakaszban dolgozták ki a Nemzeti Audiovizuális Tanács módszertanát alapul véve és alkalmazva a magyar nyelvi sajátosságokra (vö. Pletl 2013). 2011-től a kutatásvezetők döntése alapján a vizsgálatot egy kutatócsoport folytatta, melybe a Sapientia EMTE, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem, valamint a Szabó T. Attila Nyelvi Intézet különböző szakterületen kutató nyelvészeit hívták meg.

A Nemzeti Audiovizuális Tanács által kidolgozott módszertan tartalmazza a mintavétel szempontjait (legfontosabbként a reprezentativitás említendő, az országos lefedettség biztosítása), az anyagfeldolgozás tartalmi és formai követelményeit. A vizsgálat tárgyát a rádió- és tévébemondók, hírolvasók, kommentátorok, moderátorok, azaz professzionális nyelvhasználók nyelvi megnyilatkozásai képezik. Mindezek a magyar anyagra is vonatkoztathatók, hiszen a begyűjtött mintaanyag vizsgálatában az a kérdés, hogy „a hivatásos beszélők mennyire tartják be a köznyelv normáit, nyelvhasználatuk milyen mértékben tölti be a regionális, nyelvjárási és kétnyelvű környezetben a nyelvi minta szerepét” (Pletl 2013: 14). Fontos különbséget képez a magyar és román országos felmérés között az, hogy a román nyelvészetben más a nyelvi hiba, a nyelvi helytelenség megítélése, mint a magyarban: míg a román gyűjtés a nyelvjárási jelenségeket hibaként említi, melyek javításra szorulnak, a magyar vizsgálat sokkal inkább a helyénvalóság felől közelíti meg a lejegyzett nyelvi elemeket.

Mint már említettem, a módszertan kidolgozásában mintaként szolgáltak a román nyelvű média nyelvhasználatának vizsgálatára kidolgozott szempontok, azonban figyelembe kellett venni a romániai magyar nyelvű média sajátosságait is. A reprezentativitást a regionális lefedettség biztosította, a vizsgált médiumok száma arányos a különböző régiókban, megyékben élő magyar lakosság számával.

2010-ben 7 városban működő audiovizuális médiumot vizsgáltak, 2011-től pedig 9-et: a városok Temesvár, Nagyvárad, Sepsiszentgyörgy, Székelyudvarhely, Szatmár, Kolozsvár, Marosvásárhely, Csíkszereda és Bukarest. Jellegükben egyaránt képviseltetve vannak a közszolgálati és kereskedelmi adók, illetve a helyi és regionális műsorok. A vizsgálatban a tájékoztató és kulturális jellegű műsorok vesznek részt, melyek legjelentősebb részét a hírműsorok alkotják.

A követéses vizsgálat intervalluma minden esetben tizennégy nap volt, a hang-, illetve képanyag rögzítésre került. Az egyes médiumok vizsgálati anyagai összesítésre kerültek, a normasértő nyelvi megoldások a szabálysértés jellege alapján kerültek csoportosításra. A kutatásnak ebben a fázisában még nem került sor az időegységen belüli gyakoriság vizsgálatára.

Fontos, hogy a kutatócsoport a szociolingvisztikai megközelítést kívánja érvényesíteni, azaz a helyénvaló-nem helyénvaló oppozíciót szemben a helyes-helytelen oppozícióval. Mindez sokkal árnyaltabbá teszi a vizsgálatot, hiszen, mint ahogy már említettem, a központi norma mellett a regionális köznyelvi jellegzetességeket is figyelembe kell venni.

2. A média nyelve és az élőnyelv

Zimányi Árpád az 1985-ben megjelent *Nyelvművelő kézikönyvet* idézve ezt írja: „a különféle stílusrétegek közül talán a sajtónyelv áll legközelebb az élet, a mindennapok nyelvhasználatához. Természetesen következik ez a sajtó széles körű kommunikációs szerepéből, a valósággal az élettől való sokoldalú, eleven kapcsolatából, a sajtóbeli közlémények tárgyi és műfaji változatosságából” (Zimányi 2006: 165). Ebből következik az is, hogy a mindennapok nyelvhasználatában megjelenő nyelvi változások először a sajtónyelvbe gyűrűznek be, a média nyelvhasználatában megjelenő, a sztenderdtől eltérő jelenségek tehát a kétnyelvűségi kontextusból fakadó nyelvvesztés és nyelvi elbizonytalanodás következményeként is értelmezhetők, azonosításuk segít megérteni a nyelvben végbemenő általánosabb folyamatokat.

A média nyelve kettős szerepet is betölt: egyrészt – amint már fennebb is említettem – szimptomatikus, azaz a nyelvhasználatban felbukkanó nyelvi jelenségeket viszonylag hamar beépíti és tükrözi, másrészt normatív, vagy legalábbis él vele szemben a normativitási elvárás a közösség részéről („a televízióban/rádióban dolgozóknak, megszólalóknak tökéletesen kell beszélniük a nyelvet”, „nagy szűgyen, ha egy bemondó hibázik” típusú attitűdök) (vö. Fazakas 2013). Ezért is érdekes az a kutatás, mely a romániai magyar nyelvű sajtó nyelvhasználatának a sztenderdtől eltérő jelenségeit gyűjti össze és katalogizálja.

3. A korpusz

A jelen vizsgálat alapját képező adatbázis rádiós és televíziós hír-, illetve kulturális műsorok anyagából került összeállításra. Jelen tanulmány példaanyagát képező adatbázisba mennyiségileg több rádiós anyag került be, hiszen jóval több magyar nyelvű rádióadó, illetve rádióműsor működik jelenleg Romániában, mint ahány magyar nyelvű televíziós csatorna vagy televíziós műsor.

A kutatás során a magyar nyelv rendszernyelvi kategorizációját követték, a fonetika, morfológia, lexikológia és szintaxis szintjén vizsgálták az adott hanganyagban azokat a jelenségeket, amelyek nem normakövetőek, hanem attól szembetűnően eltérőek (Pletl 2013: 17).

Tanulmányomban a területi és társadalmi nyelvváltozatok (leginkább a csoportnyelvek) megjelenését vizsgálom mindhárom korpuszban. A nyelvi jelenségek vizsgálatában néhány kategória explicit módon tartalmazza ezeket a szempontokat (l. pl. 1.1.3. Diftongizálás, nyelvjárásiasság a magánhangzók ejtésében, 1.2.5. Nyelvjárásiasság a mássalhangzók ejtésében, 3.3. Szlengbeli szavak megjelenése, 3.4. Alkalmi, de divatossá vált rövidítések, becézések használata), a nyelvi anyag azonban további szempontokat kínál. A hosszú magánhangzók röviden ejtése, a hangkivetések, hangösszevonások, a rövid mássalhangzó helyett hosszú ejtése, az alakkeveredések, szóláskeveredések például nyelvjárási, illetve regionális köznyelvi jelenségként is értelmezhetők.

A terjedelmi korlátok miatt csak az első csoportot vizsgálom, azaz azokat a nyelvi jelenségeket, melyeket explicit módon nyelvjárásinak, illetve csoportnyelvinek minősítettek a kutatók.

3.1. Diftongizálás, ill. nyelvjárásiaság

A 2010-es vizsgálat adatbázisában 13 ilyen jelenséget rögzítettek, a 2011-esben 38-at, míg a 2012-esben 125-öt. A számok növekvő tendenciát mutatnak, azonban ez nem feltétlenül azt jelenti, hogy egyre inkább jellemző a diftongizálás vagy a magánhangzók nyelvjárásias ejtése. Mivel a 2012-es adatbázist már az időalapú vizsgálatra is előkészítették, az adatok annyiszor kerültek rögzítésre, ahányszor azok elhangzottak, azaz ha egy napon belül ugyanazt a rögzített híryanagot többször is bejátszották, az adat annyiszor szerepel a vizsgálati korpuszban, ahányszor elhangzott adásban. Ha így árnyaljuk az adatokat, akkor a 2012-es adatbázisban 53 egyszeri előfordulást találunk.

A korpusznak ebben a kategóriájában a magánhangzóknek a sztenderd ejtéstől eltérő formái kerültek rögzítése. Az első szempont a kettőshangzók megjelenése, mindkét típusára találunk példát az anyagban:

1. Záródó diftongusok: *az óuceánokból* (2010 – Partium Rádió), *főüldjeiket* (2010 – Marosvásárhelyi Rádió), *hóutalanítás* (2011 – Radio Gaga), *Széikely Gárda* (2011 – Radio Gaga), *a csoportok jelentkezéséit* (2012 – Temesvári Rádió), *héit kiválósága* (2012 – Temesvári Rádió);

2. Nyitódó diftongusok: *tőrekviéseket* (2012 – Paprika Rádió), *mérköziés* (2012 – Paprika Rádió), *hőmiérséklet* (2012 – Paprika Rádió)

A második szempont a nem köznyelvi hangok ejtése, ezen belül is a zárt *ë* használata: *társelnökei bëjelentették* (2011 – Bukaresti Rádió), *fëlkészítõ* (2011 – Marosvásárhelyi Rádió), *a vërseny gyõztese* (2011 – Bukaresti Rádió). Találunk adatot az ajakréseken ejtett *õ* hangra is: *œnálló magyar tagozat* (2011 – Bukaresti Rádió, a lejegyzõ jelhasználata), *œrnyag* (2011 – Kolozsvári rádió, a lejegyzõ jelhasználata), *3–13 fok kœzött alakul* (2011 – Bukaresti Rádió, a lejegyzõ jelhasználata). Ugyanakkor találunk példákat hangok nyelvjárásias ejtésére is: *a mûvërsznõ léánya* (2011 – RTV, Kolozsvári magyar adás), *a brassai televízió fõszerkesztõje* (2011 – Marosvásárhelyi Rádió), *rândes játékidõ* (2012 – Gaga Rádió), *Andréa* (2012 – Gaga Rádió).

Az időtartam szempontja is megjelenik a vizsgálati anyagban: külön szempontként szerepel a hosszú magánhangzók röviden ejtése, illetve a rövid magánhangzók hosszan ejtése. Azon példák esetében, amelyeket a lejegyzõk mégis a nyelvjárásias jelenségek csoportjába soroltak, valószínűsíthető, hogy az ejtésben a nyelvjárásias jelleget érezték erősebbnek. Erre példa: *megcsõnkitott* (2010 – Marosvásárhelyi Rádió), *a kólozsvári táblabíróság* (2011 – Marosvásárhelyi Rádió).

Módszertani szempontból fontos, hogy a továbbiakban a nyelvjárásias jellegzetességek rögzítésében a kutatók valamely egységes lejegyzési rendszert használjanak (akár a nyelvjárásias atlaszokéit, akár a Bihalbocsban használatosakat), hiszen a példaanyagban a kutatók/lejegyzõk eddig nagyon eltérõ megoldásokat alkalmaztak: például egyaránt van jelen az *ë* és az *ê* graféma a zártság jelölésében. A példaanyagot azért is javítani kell, mert a nyelvjárásiaság kategóriájába számos olyan adat is bekerült, amely sokkal inkább az ejtés, hangsúlyozás kérdéskörébe tartozik, nem pedig nyelvjárásias jegy (pl. *óraa* – 2010 – Marosvásárhelyi Rádió;

röneszánsz kori – 2011 Bukaresti Rádió). Újabb vizsgálati szempont lehet ugyanakkor, hogy mind a diftongizálás, mind a zárt *ē* ejtése a regionális köznyelv részeként is értelmezhető, melyeket tehát nem hibaként, hanem a természetes változatosság elemeiként tartalmaz a vizsgálati anyag.

3.2. Nyelvjárásiasság a mássalhangzók ejtésében

Ebben a kategóriában a 2010-es korpusz 6 adatot tartalmaz, a 2011-es 10-et, a 2012-es pedig 5-öt. Leggyakoribb az *ny* hang *n*-ként ejtése: *fejlemén tárgytalanná teszi* (2010 – Bukaresti Rádió), *a kormán és a parlament között* (2010 – Bukaresti Rádió), *szivárván módjára* (2011 – RTV Kolozsvári magyar adás), *iránzat* (2011 – Sepsi Rádió). Találunk adatot a *j* hang betoldására: *az UEFA kupa elit körjében* (2010 – Marosvásárhelyi Rádió), illetve az *l* hangnak *j*-vel való felcserélésére: *keretén bejül* (2012 – Marosvásárhelyi Rádió). Előfordul ugyanakkor a mássalhangzó megnyúlása is: *mikortól indítják a fűttést* (2012 – Sepsi Rádió).

Az adatbázis ebben az esetben is javításra szorul, hiszen bár ez a kategória a mássalhangzók ejtésére vonatkozik, bekerültek adatok magánhangzók nyelvjárási ejtésére is: *mit várhat a kázánság* (2012 – Bukaresti Rádió – a lejegyző jelhasználata), *tétszését* (2011 – TVR1 – a lejegyző jelhasználata). Ugyancsak ide kerültek olyan morfológiai és szó szerkezeti megoldások is, amelyek valóban regionális jelleget mutatnak, de nem egyszerűen a mássalhangzók ejtésére vonatkoznak: *máshonnet nem tudnánk* (2011 – Bukaresti Rádió), *belépti díj* (2011 – Radio Gaga). Sokszor a lejegyzés pontatlansága miatt az adat maga is értelmezhetetlen, és a lejegyzők a fonológiai jelenségeket sem vették figyelembe: a lejegyzésből az derül ki, hogy a betűejtést várták volna el.

3.3. Szlengbeli szavak megjelenése

A 2010-es adatbázisban egy előfordulást találhatunk, a 2011-esben hetet, míg a 2012-esben négy jelenséget soroltak ide a lejegyzők. Ebbe a kategóriába a szleng, a diák- és ifjúsági nyelvi elemek kerültek be elsősorban.

Az adatok egy része a sport hírekből származik, amelyek szorosan kapcsolódnak a sport terminológiájához, a szakszargonhoz, illetve a sportkedvelők csoportnyelvi jellegzetességeihez. Példák: *elhappolta előle* (2012 – Gaga Rádió), *intézte el norvég ellenfelét* (2012 – Paprika Rádió), *már most borítékolható* (2011 – Radio Gaga).

Az adatbázisban a nem helyénvalónak minősített jelenségekhez a lejegyzők számos esetben megjegyzéseket is fűztek: egyes szerkezeteket „túl kollokvialisnak” minősítettek, ilyen például a *kiebrudalása* (2011 – Bukaresti Rádió) vagy az *egymást érték* (2011 – Marosvásárhelyi TV), illetve „kontextusba nem illőnek”, vagy olyanoknak, amelyek „nem felelnek meg a médium természetének”: *dugig telt ház (ti. az Operaház)* (2011 – RTV Kolozsvári magyar adás), *hírek, amit ismerősök pakoltak fel* (2012 – Paprika Rádió).

3.4. Alkalmi, de divatossá vált rövidítések, becézések használata

Ez a kategória a jelenségeknek egy igen kis csoportját képezi: a 2010-es s 2011-es adatbázisban két-két példát találunk, míg a 2012-esben hármat: *a frissen felvett doki* (2010 – Paprika Rádió), *problémák vannak az áldoki irataival* (2012 – Paprika Rádió), *ovis* (2011 – Seps Rádió), *Fazakas Misi* (2011; 2012 – Marosvásárhelyi Rádió), *a mai csúcs 12 fok körül alakul* (2012 – Gaga Rádió), *az egyletezés iránt* (2012 – Gaga Rádió). Egy esetben indokolatlannak gondolom az adatbázisban való szerepeltetést, hiszen Fazakas Misi, a rendező esetében művésznévről van szó.

A fenti két jelenségcsoport megjelenésének oka lehet az, hogy a hírszerkesztők színesebbé, érdekesebbé szeretnék tenni a hírek nyelvhasználatát, illetve közelíteni szeretnék a beszélt nyelvhez, azonban a műfaji elbizonytalanodás, ugyanakkor a kétnyelvűségi helyzet is magyarázhatja azok megjelenését. A sporthírek esetében általánosnak tűnik az a tendencia, melynek értelmében stílusukban, szóhasználatukban sokkal inkább a csoportnyelvhez közelítenek, nem pedig a köznyelvi/regionális köznyelvi normához. Ennek oka lehet az is, hogy a hallgatók/nézők normaigénye más a sporthírekkel szemben.

Lejegyzői bizonytalansággal is szembe kell azonban néznünk, hiszen sok esetben nem egyértelműen szlengbeli szavak megjelenéséről van szó, ezt a kutatók a megjegyzéseikkel is árnyalni próbálják. Az adatbázisban való szerepeltetés ugyanakkor azt jelzi, hogy nem érezték helyénvalónak az adott megnyilatkozást, jelenséget.

5. Következtetések

A területi és társadalmi nyelvváltozatok egyértelműen jelen vannak a vizsgált adatbázisban, azonban számos módszertani és lejegyzési probléma is felmerül azokkal, illetve értelmezésükkel kapcsolatban. Egyrészt szükség van a lejegyzés, azon belül is a nyelvjárási adatok lejegyzésének módszertani egységesítésére, másrészt a szempontrendszer is további árnyalásra szorul.

A kutatás egy következő lépésében azokat a jelenségeket is érdemesnek találom megvizsgálni, amelyek a kutatók nem minősítettek nyelvjárási, illetve csoportnyelvi, rétegnyelvi jellegzetességnek, azonban mégis akként értelmezhetők. Az összegyűjtött anyag számos értékes adatot szolgáltat a romániai magyar audiovizuális média nyelvhasználatáról, azokról a nyelvi dinamikákról, amelyek az élőnyelvet, ezzel pedig a média nyelvét is meghatározzák.

Hivatkozások

- FAZAKAS Noémi 2013. Stílusrétegek keveredése és a legmodernebb médiatípusok hatása a romániai magyar audiovizuális műsorok nyelvhasználatára. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában*. Ábel Kiadó– Scientia Kiadó, Kolozsvár, 73–87.
- PLETL Rita 2013. A vizsgálat bemutatása (kontextusa, célja, tárgya, módszerei). In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában*. Ábel Kiadó– Scientia Kiadó, Kolozsvár, 11–18.
- ZIMÁNYI Árpád 2006. *Nyelvhasználat, nyelvváltozás*. Líceum Kiadó, Eger.

SUMMARY

Keywords: audio-visual media, dialects, sociolects, norm, methodological aspects

The language of the media mirrors the linguistic phenomena that can be traced in the language, and as such it is symptomatic; however it is also normative as the community expects the language of the radio and of television to be perfect, to be the standard variant and to lack any mistakes.

The basis of this paper is the study of the language of the Hungarian audio-visual media in Romania, which has been monitoring the language use in such media, identifying the phenomena that are not part of the standard variant of the Hungarian language or of the regional standard spoken in Transylvania or Romania. Such phenomena can be interpreted as the result of language loss due to the bilingual context, nevertheless they can signal wider processes that are present in the language as a whole.

The language of the media is under the permanent influence of the regional and social variants of that particular language, however this study aims to discuss the linguistic phenomena that can be interpreted as non-normative from the point of view of the expectations towards language use.

Benő Attila

Babes–Bolyai Tudományegyetem, BTK
Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék
attilabe@yahoo.com

Többirányú lexikai átvételek a mai magyar nyelvváltozatokban

Kulcsszavak: lexikai kölcsönzés, jelentésváltozás, többértelműség, etimológia, közvetítő nyelv

1. Amikor a jövevényszó vagy az idegen szó eredetére gondolunk, akkor rendszerint arra vagyunk kíváncsiak, hogy melyik nyelvből származik az adott szó. Tipikusan a lexikai átvétel forrásának egyetlen nyelvet tekintünk, jöllehet a kontaktusjelenségek összetettsége folytán ez a feltételezés sokszor korrigálásra, pontosításra szorul. Ez pedig nemcsak a nemzetközi szavakra jellemző, amelyek természetüknél fogva több nyelv közvetítésével kerülhetnek átvételre, hanem számos más kölcsönelemre is.

Ezért is szükség volt az átadó nyelv és az etimon végső forrásaként szolgáló nyelv megkülönböztetésére az eredeteztetés folyamatában. Az átadó nyelv – mint ismert – az a nyelv, amelyből közvetlenül eredeztethető valamilyen kölcsönelem. Az indító nyelv (Gerstner Károly [1998] terminusát használva) az a nyelvi rendszer, amelyben az adott szó ősi elemnek tekinthető vagy belső szóteremtési eljárással alakult ki, és ahonnan a szó „vándorútjára indult”. Sőt az átadó nyelv terminust is árnyaltabbá kell tennünk, hiszen akár két vagy több nyelv is betöltheti ezt a funkciót, és így elsődleges és másodlagos átadó nyelvet különböztethetünk meg, ahogy ez a Termini szótár és adatbázis etimológiai minősítő gyakorlatában érvényesül. Íme, egy példa az ilyen többszörösen közvetített átvételre Tótfalusi István *Idegenszó-tára* (2008) alapján:

m. *barbár* < ném. *Barbar* 1. 'idegen, barbár'; 2. 'durva, műveletlen ember' < lat. *barbarus* 'idegen, műveletlen, durva' < gör. *barbarosz* 'idegen (beszédű), nem görög, civilizálatlan'.

A *barbár* szó valószínűleg német közvetítéssel került nyelvünkbe, és így a német elsődleges átadó nyelv, amelyből a szó közvetlenül származik. A német azonban a latinból kölcsönözte, és ez utóbbi másodlagos átadó nyelvnek tekinthető a magyar nyelv szempontjából. A szó végső forrása azonban a görög, amely indító nyelvként kerülhet szóba a magyar jövevényszó tekintetében. Mondható-e ezek alapján, hogy a szó görög eredetű a magyarban? Igen, hogyha a szó végső forrására gondolunk, de ez nem közvetlen nyelvi érintkezés eredménye, és leegyszerűsíti azt a kontaktussorozatot, etimológiai hátteret, amelyben több nyelv, több hangalak és jelentés hatása figyelhető meg. Hogyha a szó eredetén azt értjük, hogy melyik nyelvből kölcsönöztük közvetlen nyelvi érintkezés eredményeként, akkor a szó német eredetű a magyarban.

A kérdés tehát az, hogy egy adott jövevényszó származását a közvetítő (átadó) nyelvhez köttjük-e, vagy pedig az indító nyelvhez, a végsőnek tekintett etimológiai forráshoz.

Leginkább az látszik célszerűnek, hogy a közvetlen átadó nyelvhez kapcsoljuk a szó eredetét és nem az indító nyelvhez, mert ilyen módon fölösleges bonyodalmakat kerülhetünk el. Hogy egy adott szó hogyan került a közvetlen átadó nyelvbe, az rendszerint az adott a nyelv szókészleti történetéhez tartozik, és az átvevő nyelvet közvetlenül nem érintik a másodlagos, harmadlagos etimológiai információk, lévén hogy az átvevő nyelvnek elsődlegesen az átadó nyelvvel van közvetlen érintkezése. *Furulya* szavunk például román eredetű (TESz, Márton–Péntek–Vöő 1977, Zaicz 2006), és az a tény, hogy a románban albán eredetű, a *floere* szóból származik (DEX) egyáltalán nem releváns a magyar nyelv szempontjából, és föl sem merül az albán eredeztetés kérdése, azaz nem mondjuk azt, hogy a szó albán eredetű a magyarban, még akkor sem, ha az albán indító nyelvnek tekinthető. Ezért is írja Péntek János, hogy az előnyelvi nyelvhasználat szempontjából romanizmusnak tekinthető minden olyan román eredetű átvétel, amelyet a beszélő románosnak érez hangalakja vagy jelentése alapján (Péntek 2007: 121).

A helyzetet az is bonyolítja, hogy a közvetlen átadó nyelv kérdését nem mindig tudjuk teljes bizonyossággal meghatározni (Tótfalusi 2008: X), és gyakran csak valószínűnek tekinthetjük művelődés- és nyelvtörténeti érvek alapján, hogy melyik lehet az átadó nyelv. A következő kölcsönzési folyamatok jelzik ennek a kérdésnek az összetettségét:

m. *bajonett* < ném. *Bajonett* < fr. *baionette*

m. *front* 'arcvonal, szemben álló haderők érintkezési vonala' < ném. *front* < fr. *fronte* 'ua'

Elvileg a *bajonett* és a *front* közvetlenül a franciából is származhatna, de a német–magyar és a francia–magyar nyelvi érintkezés ideje, intenzitása eltérő volt az elmúlt évszázadokban az ismert történelmi, földrajzi és művelődéstörténeti okok miatt, és így a közvetlen német hatás valószínűsíthető a két idézett szó esetében.

Ugyanakkor azt is szem előtt kell tartanunk, hogy egy szó két nyelvből is bekerülhet az átvevő nyelv változataiba, és nem mindig tudjuk eldönteni, hogy melyik nyelvnek a hatása volt korábbi. A nyelvtörténeti adatok például azt valószínűsítik, hogy a *lavina* szavunk az olaszból és a németből egyaránt átvételre került:

m. *lavina* 'hőgörgeteg' < ol. *lavina* 'a havasokban lezúduló hótömeg' < lat. *labina* 'földcsuszamlás'

m. *lavina* 'hőgörgeteg' < ném. *Lawine* 'ua.' (Zaicz 2006)¹.

Hasonló a helyzet a *milliméter* szavunkkal. Ez egyaránt tekinthető németből és franciából kölcsönzöttnek. Amint tudjuk, a nemzetközi szavaink többségére ez a *többirányú etimológia* általánosan jellemző (Ország 1977: 13–14).²

Más jellegű a kétszeres kontaktushatásnak tekinthető jövevényszavaink története; az olyan lexikai átvételek meghonosodása, amelyek a hangalak és a jelentés szempontjából két különböző nyelvre utalnak. A 'valami mellett érvel; tiltakozik' jelentésű *ágál* igénk hangalakja a latinból eredeztethető (< *agere* 'mozgásba hoz, cselekszik'), de az 'erősen gesztikulálva hangosan beszél' jelentése az azonos értelmű német *agieren* 'ua' hatására alakult ki. Hasonlóképpen a latin *dirigere* ('irányít, egyenes irányba helyez') etimonra utaló *dirigál* igénk

¹ A közvetlen átadó nyelvre vonatkozó információk forrása: Tótfalusi István (2008), a TESz és a Zaicz Gábor-féle (2006) szótár.

² A többirányú etimológia megteremtí a lehetőségét annak, hogy ideologikus legyen a szókincs határ megítélése. A hagyományos magyar etimológiai szakirodalomban vannak ennek jelei a német vagy a szláv etimológiákkal kapcsolatban, a román etimológiai vizsgálatokban pedig ez nyújt gyakran lehetőséget a közvetlen magyar hatás elhallgatására vagy másodlagos jellegüként való értelmezésére (pl. a magyar és szláv kettős lehetőség esetén).

'zenekart vezényel' jelentés a németből származik (*dirigieren*) (akárcsak a *dirigens* 'karmester'), ahogy a *disztingvál* (< lat. *distinguere* 'különbséget tesz') kölcsönszavunk 'megtisztel, kitüntet' jelentése is a németből származik (*distinguieren*) (Zaicz 2006). Mivel a szó a hangalak és a jelentés együttese, az ilyen folyamatokban kettős nyelvi hatásról beszélhetünk: közvetlen kölcsönzésről (amelynek következtében új hangszóval gazdagodik az átvevő nyelv szókincse) és közvetett kontaktusfolyamatról: jelentéskölcsönzésről (amelynek eredményeként a szó jelentése bővül). A közvetett (szemantikai) hatás akár el is halványíthatja az etimon átadó nyelvi jelentését: *imponál* szavunk régebbi jelentése ('parancsol') közel állt az átadó nyelvi etimon értelméhez (lat. *imponere* 'meghagy, parancsol'). A mai jelentése 'tisztelget parancsol' a német *imponieren* ige hatását jelzi. Hasonló folyamatokat látunk a *manipulál* és a *molesztál* ige jelentésváltozásában:

m. *manipulál* < ném. *manipulieren* 'kezel, irányít, véleményt befolyásol'; < k. lat. *manipulare* 'kézen fogva vezet, kezel'

m. *molesztál* 'zaklat, erőszakoskodik (nővel)' < ném. *molestieren* 'zaklat, erőszakoskodik' < lat. *molestare* 'terhel, háborgat' (Zaicz 2006).

Mivel ezeknél az igei átvételeknél a mai fogalmi jelentés más nyelvből származik, mint a hangalakjuk, jogosan beszélhetünk az ilyen összetett nyelvi hatásoknál kétszeres kontaktusjelenségekről.

2. A jövevényelemek közvetlen átadó nyelvből való származtatása mellett szóló érv az is, hogy bizonyos jövevényigék olyan újabb keletű fogalmakat, neologizmus jellegű terminusokat jelölnek, amelyek az antikvitásban nem voltak ismertek, vagy létezésüket nem támasztja alá a nyelvtörténet. Ugyanakkor az is elgondolkodtató, hogy az ilyen igéknek nincs igei etimonjuk a latinban vagy a görögben. Ezt példázzák az alábbi adatok:

m. *racionalizál* < ném. *ratio nalisieren* 'ua' < fr. *ration aliser* ← *ration* < lat. *ratio* 'arány'

m. *radikalizál* 'a radikalizmus hívévé teszi' < ném. *radik alisieren* ← *radical* < fr. *radical* 'radikális' < lat. *radix, radicis* 'gyökér'

m. *katalizál* 'vegyszeri folyamat sebességét megváltoztatja' < ném. *katalysieren* < fr. *catalyser* 'ua' (végső etimon: gör. *katalüszisz* 'feloldás, feloszlítás')

m. *kollektívizál* 'társadalmi tulajdonba vesz' < ném. *kollektívieren*; or. *коллективизировать* [kollyektivizirovaty] (végső etimon: lat. *collectivus* 'összegyűlt')

m. *modernizál* 'korszerűsít, megújít' < ném. *modernisieren* 'ua' < fr. *moderne* 'korszerű' < kk. lat. *modernus* 'új, mostani'.

m. *normalizál* 'szabványosít, egységesít' < ném. *normalisieren*; fr. *normalise* 'ua.' (← lat. *normalis* 'a mértéknek megfelelő').

A Tolcsvai Nagy Gábor (2007) által szerkesztett *Idegen szavak szótára* ezek és a hasonló jellegű igék esetében átadó nyelvként a latint vagy görögöt nevezi meg közvetítő nyelvre való utalás nélkül. Ezzel kapcsolatban a szótár használati útmutatója azt írja, hogy a szócikk etimológia része a kölcsönző nyelvet tünteti fel, és ha valamely közvetítő nyelvből került a szó a magyarba, akkor erre a közvetítő nyelvre is utal (2007: 12). Ez az elv azonban az igei kölcsönelemeknél kevésbé látszik érvényesülni. A Bakos Ferenc (1989) által szerkesztett *Idegen szavak és kifejezések szótára* a fenti igék etimológiai információinál szintén latin eredetre

³ Bakos Ferenc szótára a *katalizál* és a *kollektívizál* igeinél nem jelzi az átadó nyelvet, a *modernizál* igit pedig közvetlenül a franciából eredezteti.

utal.³ Csakhogy Bakos Ferenc a szótár használatához írt részben jelzi, hogy a szó forrásánál azt a nyelvet adja meg, amelyből a szó elindult, vagyis ameddig a szó történetét visszafelé követni lehet. Közvetítő nyelvet csak akkor tüntet fel, hogyha a szó a közvetítő nyelvekben „jellegzetes módosulásokat szenvedett” (1989: X). Mivel a latinban vagy a görögben ezeknek a kölcsönelemeknek nincs igei etimonjuk, és valamelyik átadó nyelvben keletkeztek szófajváltással, célszerű volna az ilyen jellegű igéket a közvetlen átadó nyelvből (nyelvekből) eredeztetni az idegen szavak szótáraiban is, ahogy ezt Tótfalusi István (2008) teszi, és ahogy ezekre a közvetítő nyelvi kölcsönzésekre megfelelő pontossággal utal a Zaicz Gábor (2006) szerkesztette etimológiai szótár. A következő idegen szó státusú, szaknyelvi jellegű igéket valószínűleg szintén közvetlenül a német vagy francia nyelvből kölcsönöztük, vagy nemzetközi szavaknak tekinthetjük, jöllehet az esetükben is a latin vagy a görög az indító nyelv:

m. *centralizál* 'központosít' < ném. *zentralisieren*, fr. *centraliser*, ang. *centralise* < lat. *centrum*
 m. *reaktívál* 'nyugállományban levő személyt újra szolgálatba helyez' < ném. *reaktivieren* 'ua.'
 < kk. latin *activus* 'cselekvő'
 m. *tirannizál* 'zsarnokoskodik valaki felett' < ném. *tyrannisieren* 'ua.' < fr. *tyran*, grg. *tirannos*
 m. *transzportál* 'szállít' < ném. *transportieren*, ang. *transport*, fr. *transporter* 'ua.'
 < lat. *transportare* 'átvisz'
 m. *urbanizál* 'városiasít' < ném. *urbanisieren* 'ua.' < lat. *urbanus* 'városi'
 m. *vaporizál* 'elpárologtat, gőzöl' < ném. *vaporisieren* 'ua.' < lat. *vapor* 'gőz, pára'.

Ezeknél az igéknél is a latint vagy a görögöt jelöli átadó nyelvként Tolcsvai Nagy Gábor szótára, és Bakos Ferenc idézett szótára sem jelez közvetítő nyelvet ezeknél a lexikográfiai adatoknál.

A közvetlen átadó nyelv jelzése azért is fontos lehet, mert az átvétel olykor a közvetítő nyelvben kialakult jelentésmódosulást is tükrözi, amint ezt az alábbi kontaktusfolyamatokban látható:

reflektál 'megjegyzést fűz valamihez' < ném. *reflektieren* 'ua.' < lat. (*animus*) *reflectere* 'elmélkedik'
szignál (ige) 'aláír' < ném. *signieren* 'ua.' < lat. *signare* 'megjelöl'
tipizál 'jellemző sajátosságai alapján típusokba sorol' < ném. *typisieren* 'általánosít, tipizál' < lat. *typus* < gör. *tüposz* 'öntőminta, véset, bélyeg, jelleg'
stacionál 'állomásozik, tartózkodik valahol' < ném. *stacionál* 'állomásozik' < fr. *stationner* 'tartózkodik' < lat. *statio* 'megállás, állomás'.

Az idegen eredetű melléknevek számbavételénél is számolhatunk ilyen többmozzanatos etimológiai folyamattal. A két említett idegen szavak szótárában bizonyos mellékneveknél elmarad a közvetlen átadó nyelvre való utalás, és csak az indító nyelv jelenik meg kölcsönző nyelvként. A következő adatok jelzik ezt a jelenséget a maga összetettségében:

m. *funkcionális* 'működésbeli' < ném. *funktionell* 'funkcionális' < fr. *fonctionnel* 'funkcionális' < lat. *functio* 'beosztás, szerep'
 m. *globális* 'az egészre kiterjedő, átfogó' < ném., ang., fr. *global* 'globális' < lat. *globalis* 'gömböszzerű'
 m. *vegetatív* 'növényi; akarattól független' < ném. *vegetativ*, ang. *vegetative*, fr. *végétatif* 'növényi; nem akaratos' < lat. *vegetare* 'vegetál'.

A melléknevek eredetének kérdését az is bonyolíthatja, hogy képzéssel olyan származékigék jöhetnek létre, melyeknek kialakulását a közvetítő nyelvi minta is elősegítette. Ilyen a *tendenciózus* igénk. Magyar fejleménynek látszik, de ugyanakkor kialakulásában az azonos jelentésű ném. *tendenziös*, fr. *tendencieux* hatásával is számolnunk kell (Zaicz 2006). Vagy úgy is tekinthetjük, hogy a szó hangalakja olyan magyar fejlemény, amely a alakilag a latin jövevényszavakra jellemző módon illeszkedett a magyar nyelvbe, de ez nem cáfolja a német vagy a francia nyelvi minta hatását.

3. A közvetlen átadó nyelv kérdésének megválaszolása attól is függ, hogy melyik magyar nyelvváltozatra vagyunk tekintettel. Előfordulhat ugyanis, hogy egy külső régióbeli magyar köznyelvi változatban egy adott idegen szó közvetlen nyelvi forrása az adott államnyelv, és nem egy nemzetközi nyelv. A *blokk* szó például a kisebbségi magyar nyelvváltozatokban is használatos, de olykor eltérő jelentésben és más közvetlen nyelvi hatás eredményeként, ahogy ezt a Termini internetes magyar nyelvi szótár adatai jelzik:⁴

- m. közny. *blokk* 'tömb; háztömb; pénztári bizonylat' < ném. *Block* 'tömb; háztömb; tönk'
 Er.⁵ m. *blokk* 'panelház, tömbház' < r. *blocc* 1. 'tömb', 2. 'tömbház' < fr *blocc* 'tömb', ném. *Block* 'háztömb, tömb' < ófn *bloh* 'fatörzs'
 Fv. m. *blokk* 'panelház; tömbház' < szlk. *blok* 'ua.' < ném. *Block*
 Ka. m. *blokk* 'panelház, tömbház; építőelem; politikai pártok választási tömörülése'; 'karton cigaretta' < ukr. *blok* 'ua.' < ném. *Block*
 Va. m. *blokk* 'panelház; rajztömb' < szerb. *blok* 'ua.'⁶

Olykor az eltérő közvetítő nyelv tényét az eltérő hangalak is jelzi, amint erre az alábbi alakváltozatok utalnak:

- m. közny. *argumentum* < lat *argumentum* 'bizonyíték, érv'
 Mv. m. *argument* < szln. *argument* 'ua.' < ném *Argument* 'ua.' < lat *argumentum* 'bizonyíték, érv'
 Fv. m. *argument* < szlk. *argument* 'ua' < lat. *argumentum* 'bizonyíték, érv'

Ez a jelenség a hangalakkölcsönzés folyamataként írható le (l. Lanstyák 2011: 98–99). Az erdélyi magyar nem normatív nyelvváltozatokban több hangalakkölcsönzés is adathozható. Az ilyen alakok többségénél megfigyelhető, hogy a román eredetű alakváltozatok sajátos, a magyar normatív köznyelvtől eltérő jellegét az okozza, hogy a románba az adott szóalakok francia közvetítéssel kerültek be, és így nem közvetlenül latin vagy görög szavakból, illetve szóelemekből származnak, mint a vele egyenértékű magyar standard változatú lexémák. A következő adatok a hangalakkölcsönzésnek ezt a sajátos esetét szemléltetik:

- agronóm* (< r. *agronom* < fr. *agronome*) – *agronómus* (< lat. *agronomus*)
akcent (< r. *accent* < fr. *accent*) – *akcentus* (lat. *accentus*)
delegát (< r. *delegat* < fr. *délégué*) – *delegátus* (< lat. *delegatus*)
dialog (< r. *dialog* < fr. *dialogue*) – *dialógus* (< lat. *dialogus*)

⁴ <http://ht.nyud.hu/htonline>. A Termini magyar nyelvi szótárral kapcsolatban l. Lanstyák–Benő–Juhász 2010.

⁵ Az idézett adatokban előforduló rövidítések a Termini-adatbázis gyakorlatát követi. Ezek a rövidítések a következők: 1. A nyelvi régiók felségjelzései: *Er.* Erdély, *Fv.* Felvidék, *Va.* Vajdaság, *Ka.* Kárpátalja, *Hu.* Horvátország, *Mv.* Muravidék, 2. A nyelvekre vonatkozó rövidítések: *ang.*: angol, *m.*: magyar, *ném.*: német, *r.*: román, *szlk.*: szlovák, *szerb.*: szerb, *ukr.*: ukrán.

⁶ A Tolcsvai Nagy Gábor szerkesztette *Idegen szavak szótára* a külső régiók magyar nyelvváltozatainak leggyakoribb kölcsönelemeit is megjeleníti sajátos jelentéseikkel együtt. Ilyen szempontból egyedülálló és példaértékű ez a szótár.

dokument (r. *document* < fr. *document*) – *dokumentum* (< lat. *documentum*)

háosz (< r. *haos* < fr. *chaos*) – *káosz* (< gr. *kháosz*)

katalóg (< r. *catalog* < fr. *catalogue*) – *katalógus* (< lat. *catalogus*).

A hangalaki különbségek nemcsak a közvetlen átadó nyelvi hangalak különbségével magyarázhatók, hanem az hangalaki meghonosodás eltérő módjaival is. A következő alakváltozatok például az átadó nyelvként funkcionáló románban és a közmagyarban egyaránt francia eredetű, azaz közös a francia etimonjuk, mégis némileg eltérő az alakjuk a két nyelvben, ami részben magyarázza az erdélyi magyar nem standard nyelvváltozatokban kialakuló lexémavariánsokat:

Er. m. *budzsét* (< r. *buget* < fr. *budget*) – m. közny. *büdzsé* (< fr. *budget*)

Er. m. *bufet* (< r. *buffet* < fr. *bufet*) – m. közny. *büfé* (< fr. *bufet*)

Er. m. *bulevard* (< r. *bulevard* < fr. *boulevard*) – m. közny. *bulvár* (< fr. *boulevard*);

Er. m. *garderoaba* (< r. *garderoba* < fr. *garderobe*) – m. közny. *gardrób* (< fr. *garderobe*)

Er. m. *doszár* (< r. *dosar* < fr. *dossier*) – *dosszié* (< fr. *dossier*).

Az alaki kölcsönzés összefügg a hangalaki meghonosodás mozzanataival és az ehhez kapcsolódó szóteremtési eljárásokkal, valamint az közvetlen etimonok eltérő voltával. Az eltérő közvetlen átadó nyelvi etimonok a meghonosodás morfológiai módozataira is hatással lehetnek, amint ezt a következő párhuzamos alakokban látjuk: *federális* (< r. *federal*) – *föderatív* (< ném. *föderativ*); *szponzorizál* (< r. *a szponzoriza*) – *szponzorál* (< ang. *sponsor*).

Vitatható az olyan alakváltozatok ilyen szempontú összetartozása, amelyeknél a némileg különböző hangsorok nagyobb mértékben eltérő jelentéssel társulnak, amint ezt a *buletin* – *bulletin* szavak viszonya jelzi. A *buletin* az erdélyi magyar nem standard, informális változataiban 'személyi igazolvány' jelentésű (< r. *buletin* [*de identitate*] 'személyi igazolvány'), míg a *bulletin* köznyelvi idegen szóként 'közlemény, közlöny' értelmű. Bár mindkét etimon a francia *bulletin* alakra utal, a szó hangalakja és jelentése a románban megváltozott, és az erdélyi nyelvváltozatokba közvetlenül a románból került, és így ebben az esetben nem annyira alakváltozatokról beszélhetünk, mint inkább külön szavakról, mint a szóhasadás esetében (Benő 2009: 31). Ugyanez a helyzet a magyar köznyelvi *patrónus* 'pártfogó, védnök' és az erdélyi szubstandard *patron* 'tulajdonos, cégvezető'. Itt is a szó végső forrása a latin mindkét nyelvben, de a szemantikai távolság miatt két különálló szótári egységről van szó, mintsem hangalaki kölcsönzésről (Benő 2007: 11).

Olykor a tudatos helyes nyelvhasználatra való törekvés túlhelyesbítéses alakokat is létrehozhat az aktív kétnyelvű beszélőknél egyfajta „magyarító” szándékból, és ez a hiperkorrekt forma kerül hasonlósági viszonyba a köznyelvi alakváltozattal: Er. *kompetenció* (← r. *competență*) – *kompetencia*; Er. *szupremáció* (← r. *supremație*) – *szupremácia*. (Ez a jelenség a többi külső régióbeli magyar nyelvváltozatban megfigyelhető: Felvidéken, Vajdaságban, Muravidéken, Horvátországban, amint ezt a vonatkozó tanulmányok [Göncz Lajos 1999, Kolláth 2007, Lanstyák 2009] és a Termini-szótár megfelelő szócikkei jelzik.)

A közvetlen kölcsönzszavak sajátos esete az a szókölcönzési forma, amelynek esetében az idegen szó hangalakja egybeesik egy létező köznyelvi magyar szóval, de a szó jelentése között viszont nincs kimutatható jelentésszözfűggs. Az ilyen átvételt kölcön-ho moni m á n a k nevezhetjük. Az alábbi példák szemléltetik ezt a jelenséget: Er. *komposztál*

'(lyukasztással) vonaljegyket kezel a buszon' (< r. a *composta* 'ua.') – *komposztál* 'komposztot állít elő'; Er. *patron* 'főnök, tulajdonos' (< r. *patron* 'ua.') – *patron* 'töltény', Er. *masszív* 'hegytömeg, őshegység' (r. *masiv* 'ua') – *masszív* '1. tömör; 2. nagy súlyú' (Vö. Lanstyák 2009: 96–97).

4. Következtetésként megállapítható, hogy a kölcsönzéssel kialakult szócsalád elemeinek eredetét vizsgálva tekintettel kell lennünk arra, hogy a különböző szófajú szavak akár eltérő nyelvekből is származhatnak. Sőt ugyanannak a szónak a közvetítő nyelve nyelvváltozatokként eltérő lehet. A kontaktusfolyamatoknak ez az összetettsége azt jelzi, hogy a közvetítő nyelvre vagy nyelvekre való utalás elengedhetetlenül szükséges az etimológiai adatok lexikográfiai megjelenítésekor. Egyetlen nyelvből egy adott korszakhoz köthető átvétel a lexikai kölcsönzés leegyszerűsített sémájának bizonyul igen sok jövevényszavunk tekintetében, hiszen – amint láttuk – a kontaktusfolyamatok értelmezésekor gyakran több nyelvre kell utalnunk. A kettős kölcsönzés megkülönböztethető a kétszeres kontaktushatástól. Ez utóbbi olyan többirányú, többmozzanatos kölcsönzés, amelynél a szó hangalakja és jelentése különböző nyelvekből származik. A többszörös kölcsönzés folyamataira utalnak a külső régiók, a magyar nyelvterület peremvidékeinek kontaktusfolyamatai.

Hivatkozások

- BENŐ Attila 2007. Köznyelvi magyar szavak jelentésbővülése az erdélyi magyar nyelvváltozatban. In: Maticsák Sándor (szerk.): *Nyelv, nemzet, identitás*. I. kötet. Nemzetközi Magyarágtudományi Társaság, Debrecen–Budapest. 7–13.
- BENŐ Attila 2009. Köznyelvi lexikai egységek szemantikai sajátosságai a kisebbségi magyar nyelvváltozatokban. In: Borbély Anna – Vanconé Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Tinta Könyvkiadó, Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra. 25–36.
- BAKOS Ferenc 1989. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DEX: Ion Coteanu – Luisa Seche – Mircea Seche (red.): 1998. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Academia Română – Univers Enciclopedic, București.
- GERSTNER Károly 1998. *A német vonatkozású elemek újabb etimológiai szótárainkban*. NytudÉrt 145. sz., Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GÖNCZ Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest – Újvidék, Osiris – Forum Kiadó.
- KOLLÁTH Anna 2007. Akkor hogyan is beszélünk? (A ht adatbázis muravidéki elemei és hazsnálati gyakoriságuk.) *Kisebbségkutatás* 4. sz. 767–783,
- LANSTYÁK István 2009. A határon túli magyar szókészlet eredet szerinti rétegei. In: Lanstyák István – Menyhárt József – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről*. IV. Gramma, Dunaszerdahely.
- LANSTYÁK István 2011. A kölcsönszavak rendszerezéséről. In: Benő Attila – Péntek János (szerk.): *A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat tíz éve*. Gramma Nyelvi Iroda – Szabó T. Attila Nyelvi Intézet, Dunaszerdahely – Kolozsvár. 74–115.
- LANSTYÁK István – BENŐ Attila – JUHÁSZ Tihamér 2010. A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis. *Régió*. 4. sz. 37–58.
- MÁRTON Gyula – PÉNTÉK János – VÖÖ István 1977. *A magyar nyelvjárások román kölcsönszavai*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- ORSZÁGH László 1977. *Angol eredetű elemek a magyar szókészletben*. NytudÉrt. 93. sz. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PÉNTÉK János 2007. Transzszilvanizmusok, romanizmusok és a határtalanítás programja. In: Maticsák Sándor (szerk.): *Nyelv, nemzet, identitás*. I. kötet. Nemzetközi Magyarágtudományi Társaság, Debrecen–Budapest. 115–124.
- TESZ: Benkő Loránd (főszerk.): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* I–IV. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967–1984.

TOLCSVAI NAGY Gábor 2007. *Idegen szavak szótára*. Osiris Kiadó, Budapest.

TÓTFALUSI István 2008. *Idegenszó-tár. Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

ZAICZ Gábor 2006. *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

SUMMARY

Multi-directional lexical borrowings in Hungarian language variants

Keywords: lexical borrowing, change of meaning, polysemy, etymology, donor languages

In the history of language contacts some lexical items – in their origin – are connected to several languages. Many times indirect and direct donor languages are implied in the process of mediation. The study presents some etymological problems of loan words integrated into Hungarian. As in most European languages, in Hungarian many technical terms come from Latin or Greek. But in case of verbs many terms of Latin and Greek origin were mediated by German or French as direct donor languages. The article also describes some multi-directional borrowings in the Hungarian variants spoken in the countries neighbouring Hungary.

Tódor Erika-Mária

Sapientia EMTE, Csíkszereda

todor.erika@yahoo.com

Kié az iskola? Nyelvi tájkép és nyelvhasználati szokások a székelyföldi magyar tannyelvű iskolákban

Kulcsszavak: iskolai nyelvi tájkép, kétnyelvűség, nyelvhasználat, nyelvi ideológiák

1. Bevezetés

Az iskola az emberi együttlétezés jelentős állomása, a személyiség alakulásának kiemelt csomópontja, a nyelvi szocializáció meghatározó helyszíne. Lényegében az iskolai tér a standard nyelvhasználat és a spontán nyelvi megnyilatkozások, a szóbeli és írásbeli jelentések, a családi, környezeti és intézményi nyelvi szocializáció párbeszéde, de a különböző nyelvi regiszterek egyidejű megnyilvánulásának is a tere.

Erdélyi magyar tannyelvű iskolákba látogatva az egyik osztályterem polcán központi helyre kiállított módszertani kézikönyv címe ragadt meg bennem: „A nyelv csak élve tündököl” (Baka Judit – Fülöp Mária – Pákai Éva, Tinivár, 1995, Kolozsvár), mely írásomban többször is visszatér, hol kérdő, hol pedig felszólító módban. Felmerül ugyanis a kérdés, hogy a romániai magyar tannyelvű iskolában hogyan hódít teret, hogyan „tündököl” az állam-, illetve az anyanyelv, és hogyan értelmezik a beszélők az adott nyelvi konfigurációt.

Elemzésem kiindulópontja az iskolai nyelvi tájkép értelmezése, majd a pedagógusok nyelvi viszonyulását térképezem fel, nyelvhasználati, metanyelvi reflexióikat értelmezve. Jelen dolgozatban az iskolai nyelvi tájképet mennyiségi mutatókon keresztül ismertetem, majd a pedagógusokkal készített interjúk alapján a nyelvi ideológiákra, a kettős nyelvhasználatra vonatkozó narratívákat elemzem.

2. Az iskolai nyelvi tájkép fogalma

„Nem tudhatom, hogy másnak e tájkép mit jelent...”
(Radnóti Miklós: *Nem tudhatom...*)

Az utóbbi években a nyelvek nyilvános terekben – köztereken, hivatalos iratokban, üzleti szférában – való megjelenítése, a vizuális nyelvhasználat sajátosságai több diszciplínát is foglalkoztatott. Az iskolai tér vizuális nyelvhasználata sajátos jelentés-összefüggésben értelmezhető, hiszen az mind a társadalmi együttlétezés sajátos szegmense (tehát politikailag, kulturálisan determinált), mind pedig a formális nevelés intézményének tere. Így tehát e tér identitását az oktatási és nevelési dimenzióján túl a történelmi, kulturális, ideológiai, földrajzi jelentések sajátos összefüggései határozzák meg.

Az iskolai nyelvi tájkép az oktatás színterének nyelvi és tartalmi elrendeződését tükrözi. Brown (2012) szerint mindazon vizuális nyelvi megnyilvánulások összességét jelöli, amelyek

ezen tér kommunikációs elvárásait, igényeit szolgálják (így különösen: hirdetőtábla, tábló, táblakép, szemléltető eszközök, multimédia).

A nyilvános terek vizuális nyelvhasználatához hasonlóan az iskolai nyelvi tájképek is elsősorban kommunikatív (informatív) és szimbolikus töltetűk (Shohamy–Shoshi 2009; Pavlenko 2012) miatt váltak érdekessé a nyelvészet számára is, hiszen egy adott térbe, térségbe lépve a szemünkbe ötlő kiírások, táblák, jelzések sok mindent elárul(hat)nak az adott hely nyelvi, nyelvhasználati jellemzőiről, a használt nyelvek státusáról.

A nyelvi tájkép dekoratív szerepe (Gorter–Cenoz 2014) is üzenetet hordoz, metakulturális jelentéseket tartalmaz. Gyakran fordul elő, például az erdélyi magyarságra vonatkozó térértelmezési diskurzusokban, hogy egy adott szimbólum válik a tér központi elemévé, mint például a zászló, a kereszt, a címer, a tulipán, egy szobor stb., ezért az újabb kutatások különbséget tesznek a tájkép- és a látkép-elemek (Szabó–Gilinger 2013) között. Ebben az összefüggésben az iskolai nyelvi tájkép meghatározása kiegészítést igényel, azaz olyan tájkép- és látképelemek összességére vonatkozik, amelyek az adott térben élők kommunikációs és egyben nevelési szemléletét, értékrendjét tükrözik.

Az iskolai nyelvi tájkép ugyanakkor közvetítő (Shohamy 2006) szerepet tölt be a különböző nyelvpolitikai szintek között, mivel a tájkép a hatalmon levő nyelvi ideológiák konkrét megnyilvánulási formái, a megélt, gyakorlatba ültetett nyelvi magatartás közvetett vagy közvetlen elemei. Ebben az értelemben az iskolai nyelvi tájkép egy adott időben, térben, politikai és szocio-kulturális kontextusban fellelhető nyelvi viselkedés (mely magába foglalja a nyelvi ideológiát, attitűdöket) írott, vizuális nyelvi megnyilvánulása. A nyelvi tájkép a megélt nyelvpolitikai adottságok, a hivatalos nyelvi ideológiák és nyelvhasználati tradíciók egyéni és kollektív értelmezésének vizualizációja.

A eddigi megközelítésekre alapozva kijelenthető, hogy a nyelvi tájkép-értelmezés alapegysége a tájképelem, mely komplex (Dagenais és mtsai 2009), multimodális szöveggént (hiszen szöveg, kép, elhelyezés, színek stb. összjátékáról van szó) elemezhető, ugyanakkor szemiotikai tájképként, „iceberg”-szöveggént (Jaworski–Thurlow 2010), a kollektív nyelvi tudat, illetve az egyéni vagy kollektív identitástudat leképeződéseként is olvasható.

Az iskolai térben az egyén nyelvi szocializációját, a nyelvi viselkedést jelentős mértékben meghatározzák az iskolai élet különböző eseményei, mint például a (tan) nyelvhasználat milyensége (Sorbán 2011), a nyelvválasztási stratégiák, a nyelvi attitűdök (Sorbán 2009) és modellek, mint ahogy – főképp a kisebbségi tannyelvű iskolákban – a nyelvi regiszterek ritkulása, a nyelvi hiány (Péntek 2004), újratermel(het)i e jelenséget (Sorbán 2009), a nyelvi komfortérzés, a nyelvi hátrány és frusztráció negatív élménye helyett. Többek között ezek a jellemzők határozzák meg az iskolai nyelvi tájképelemzések sajátosságát, ugyanis az iskolai nyelvi tájkép megismerése (a nyilvános terek nyelvi tájképétől eltérően), egyben az oktatási intézmény rejtett tantervét is elének tárja (Brown 2012: 282; Szabó 2013; Tódor 2013), de a helyi (vagy regionális) identitástudatot is, az intézmény nyelvi ideológiáját is tükrözi.

Főképp a neveléstudományi írásokban találkozunk azzal a következtetéssel, hogy mivel az iskola „élni tanít”, ezért a mindennapi élet kicsinyített mása. Laihonen (2013a, 2013b), illetve Gorter és Cenoz (2014) kutatási eredményei rámutatnak arra, hogy az általuk vizsgált közösségek iskoláiban nagyobb mértékben jelenik meg a kisebbségi nyelvhasználat, mint a

külső, azaz az iskolán kívüli környezetben. Természetesen ez a jelenség kultúra- és kontextusfüggő, de kiemelt figyelmet érdemel az a tény, hogy az iskolai tér a mindennapi élet szelektált visszatükrözése, ezért is érdemes figyelemmel követni a kiválasztott elemek üzenetét, megjelenítését. Az említett szerzők adatai alapján kijelenthető, hogy az általuk vizsgált közösségek esetében az iskolai tér az iskolán kívüli térnek egy személyesebb változata.

3. A kutatás bemutatása

3.1. Célok

A kisebbségi kétnyelvűség Péntek János meghatározásában a kollektív kétnyelvűség „jellegzetesen aszimmetrikus típusa”, amelyben „kisebb vagy nagyobb mértékben mindig érvényesül a kényszer és a tiltás motívuma” (Péntek 2001: 178). Tanulmányomban egy ilyen jellegű aszimmetrikus kétnyelvűség nyelvhasználati szokásaiba nyerünk betekintést egy sajátos tér strukturáló elemei által, nevezetesen az iskolai nyelvi tájkép és a nyelvhasználati szokások, nyelvi ideológiák összefüggéseinek vizsgálata által.

Mivel a családi nevelés mellett az iskola képezi a nyelvi szocializáció meghatározó helyszínét, ahol a tudatosan vállalt, a spontán és a közösségi nyelvhasználat egyszerre van jelen, kutatási adataim értelmezésekor arra próbáltam választ keresni, hogy a különböző nyelvi környezetben működő romániai magyar tannyelvű iskolákban mily módon jelenik meg, hódít teret az államnyelv (és ennek regiszterei), valamint az anyanyelv használata, azaz mely nyelvé az iskola. Jelen kutatás adatait egy szélesebb körű iskolai nyelvi tájképkutatásból szelektáltuk.¹

3.2. Kutatási helyszínek és iskolatípusok

A 2013–2014-ben lezajlott adatgyűjtéshez négy település oktatási intézményét választottuk ki az alábbi táblázatban foglalt mutatók mentén:

Iskolatípus	Kiválasztott helyszín	Nyelvi tájképek, elemek száma
V 1. Magyar tannyelvű iskola Közvetlen (társadalmi) környezete: kétnyelvű (magyar és román) Közvetett (társadalmi) környezete: román-domináns	Dani Gergely Általános Iskola Gyimesbükk, Bakó megye	88
V 2. Magyar tannyelvű iskola Közvetlen (társadalmi) környezete: kétnyelvű (magyar és román) Közvetett (társadalmi) környezete: magyar-domináns	Kemény János Elméleti Líceum, Maroshév, Hargita megye	167
M 1. Magyar tannyelvű iskola Közvetlen (társadalmi) környezete: magyar-domináns Közvetett (társadalmi) környezete: magyar-domináns	Petőfi Sándor Általános Iskola, Hargita megye.	139
M 2. Magyar tannyelvű iskola Közvetlen (társadalmi) környezete: magyar-domináns Közvetett (társadalmi) környezete: magyar-domináns	Márton Áron Általános Iskola, Csíkszentdomkos, Hargita megye	205

1. táblázat: Kutatási helyszínek

¹ A kutatás a Sapientia Alapítvány, KPI-Kutatási Programok Intézete, Kolozsvár támogatásával valósult meg.

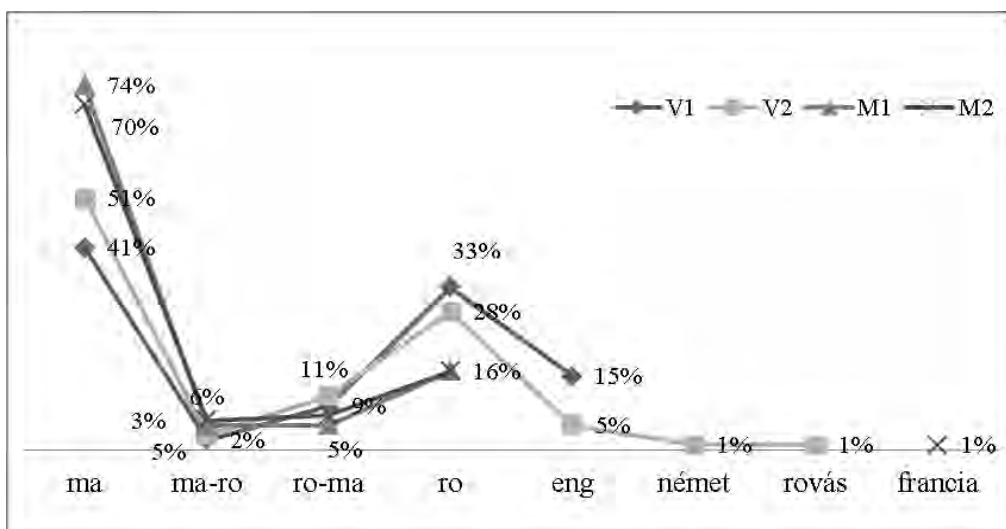
Mivel minden iskola sajátos szervezeti kultúrával jellemezhető, empirikus kutatásunk adatainak elemzésében nem kívántunk általánosításokat, szabályszerűségeket megfogalmazni, inkább a domináns jelenségek, viszonyulások, ideológiák feltérképezésére törekedtünk. Ezzel magyarázható a kutatási módszerek kiválasztása is, hiszen a most bemutatásra kerülő adatok egy mennyiségi adatfelvételt (nyelvi tájkép dokumentálása), és egy minőségi szempontot (pedagógusokkal, iskolai személyzettel készített interjúk, narratívák elemzése) érvényesítenek.

4. Kié az iskola?

Az iskolai tájképelemek nyelvi elrendeződését elemezve sokszínű nyelvhasználati kép körvonalazható, melynek mennyiségi mutatóit az 1. ábrán szemléltetjük. Az iskola típusától függetlenül, elsősorban a magyar egynyelvű tábláké, kiírásoké az iskolai tér, melyet a román egynyelvű táblák különböző mennyiségű elrendeződése, majd a kétnyelvű (magyar-román, illetve román-magyar) vizuális nyelvhasználat térfoglalása jellemez. Helyet kap ugyanakkor az angol, német, francia, valamint a rovásírás is.

Előző kutatásaink adatai (Tódor 2013a, 2013b), melyek egy tömbmagyar település iskoláinak jellemzőit térképezték fel, a magyar egynyelvű dominanciával jellemezhető vizuális nyelvhasználatban a nyelvi regiszterek szétválását bizonyították. Ennek értelmében a román nyelv leggyakrabban a hivatalos közlések, szabályok, a külső kommunikáció nyelve, míg a magyar nyelv a többféle nyelvi regiszter megnyilvánulási tere volt, konkrétan az informális és bizonyos formális üzenetek nyelve.

Jelen kutatási adataink alapján kijelenthető, a nyelvi regiszterek szétválása és szakosodása hangsúlyosabb a tömbmagyar települések iskoláiban. A vegyes etnikai összetételű települések iskoláiban a nyelvi regiszterek szakosodása csökken, gyakran a belső kommunikáció nyelve is kétnyelvű (magyar és román) vagy román egynyelvű. Észlelhető tehát, hogy minél hangsúlyosabb egy település „vegyes” jellege, annál jobban elmosódik az iskolai vizuális nyelvhasználatban a nyelvek, nyelvi funkciók szétválása.



1. ábra: Nyelvhasználat az iskolákban (N=599/ 2013-2014)

A tanárokkal és iskolai személyzettel készített interjúkból az iskolai nyelvhasználati szokásokra vonatkozó leggyakoribb megjegyzéseket, kijelentéseket próbáltam rendszerezni.

Az első domináns viszonyulás az iskola belső kommunikációjára vonatkozott, pontosabban arra, hogy miért is kétnyelvű vagy esetenként román egynyelvű ez a kommunikációs szint. Azaz mivel magyarázzák a román nyelv térhódítását az intézmény belső kommunikációjában? Az interjúalanyok az alábbi érvekkel magyarázták az említett jelenséget:

a. az ellenőrizhetőséggel („románul kiírjuk, szóban magyarul elmondjuk” [I_2]²; „volt egy érettségi szimulálás ... az ellenőrző bizottság megkérdezte miért nem írtuk ki románul is” [I_3]);

b. a normák betartására és a hitelességre való törekvéssel („ami törvényes döntés románul, mert hivatalos papír” [I_2].);

c. a konfliktusok megelőzésével („még mindig van egy olyan ... egy olyan bennünk, hogy nehogy megsértsük, mert ők most velünk nem foglalkoznak” [I_6]);

d. a pedagógusok tannyelvi szocializációjával („a kollégák közül többen románul végeztek ... ezért könnyebb románul kiírni” [I_5]);

e. a hibák, tévesztések elkerülésével („románul tanultam ... még minden nap kételkedek, hogy ezt hogy írják ... maga a tudat ... nem olyan könnyen tudod leküzdeni” [I_5], „a magyar, az ... az egy nagyon nehéz nyelv ... az ... hiába hogy beszéled, úgy képzeled hogy anyanyelved s tökéletesen tudod ... főleg mikor le kell írni ... a szabályokat” [I_11]).

A második kiemelendő jelenség az ügyintézésre vonatkozó nyelvi viszonyulásokat tükrözi. Az interjúalanyok vélekedése alapján kijelenthető, hogy létezik egy tudatos törekvés a formális, hivatalos kommunikáció kétnyelvűsítésére (pl. a magyar iskolákban jegyzőkönyveket, év végi beszámolókat magyarul is elkészítik írásban is), vannak azonban olyan esetek is, amikor nem tűnik hatékony megoldásnak az interjúalanyok vélekedése szerint. Úgy vélik, hogy ha már egy nyelven megjelenítettek egy tartalmat, elkészítettek egy dokumentumot, annak a másik nyelven való újrafogalmazása sok esetben időigényes, lehet nehézkes is. Íme néhány megjegyzés: „Az a kétnyelvűség ... hogy a jelentéseket megcsináljuk románul is és magyarul is, nagyon nagy teher.” [I_9]; „Ha románul elmondták, mindenki megértette, és hagyjanak, hogy menjük és végezzük a dolgunkat” [I_2].

Az iskolai nyelvi tájképnek ugyanakkor vannak állandó román egynyelvű elemei, mint például a tűzoltóság, a rendőrség közleményei, szabályzatai stb., valamint a belső kommunikációban megjelenő figyelmeztető és biztonsági táblák (pl. áramveszélyt jelző tábla, a tűzvédelmi tudnivalók, az elsősegélynyújtási sarok stb.). Ez utóbbiak esetében figyeltünk fel arra, hogy egynyelvűségük teljesen megszokottá vált, fel sem tűnt, annak ellenére, hogy akadt olyan diák is, aki nem tudta pontosan, mit is jelentenek ezek a kiírások.

A bemutatott nyelvi viszonyulások, vélekedések, implicit, nyelvről, nyelvhasználatról szóló ideológiák (Woolard 1998 idézi Laihonon 2009): egyrészt a pedagógus (tan)nyelvi szocializációjának meghatározó szerepére hívják fel a figyelmet, ugyanakkor a vizuális nyelvhasználat társadalmi, adminisztratív, oktatáspolitikai összefüggéseit mutatják.

² Jelmagyarázat, az interjúk átírásához: ... beszédészünet; [I_szám] interjúalany száma; [szöveg] szerző megjegyzése.

5. Iskola, nyelvhasználat, nyelvi ideológiák

A nyelvi ideológiák a nyelvről, nyelvhasználatról szóló metanyelvi reflexiók (Woolard 1998 idézi Laihonon 2009), a nyelvvel szemben kialakult értékelő jellegű viszonyulások (Borbély 2006; Brudner–Douglas 1979), melyek érzelmi, intellektuális és funkcionális kötődésekben követhetők nyomon. Az adatgyűjtés során arra voltunk kíváncsiak, hogy az iskolai környezetben milyen nyelvi ideológiákkal találkozhatnak a diákok, erre pedig egyrészt az iskolai nyelvi tájképben rejtett üzeneteket elemeztük, valamint a tanárok (iskolai személyzet) nyelvhasználatra vonatkozó vélekedéseit.

A falak üzeneteiből implicit nyelvi ideológiák olvashatók ki: egyrészt a falakat ékesítő idézetekből, kiírásokból, másrészt a nyelvtanításra vonatkozó taneszközökből. Eddigi megfigyeléseink alapján elmondható, hogy elég kevés a kimondottan nyelvre, nyelvtanulásra vonatkozó fal üzenet, ezek elsősorban az idegen nyelvre, főképp az angol nyelv elsajátítására serkentő üzenetek. Az anyanyelvre vonatkozó idézetek elsősorban ennek megtartó erejét hangsúlyozzák (pl. „Nyelvében él, dalában érez a nemzet.” Bartók, vagy „Minden ember lelkében dal van, /és a saját lelkét hallja minden dalban/ És akinek szép a lelkében az ének/az hallja a mások énekét is szépnek” Babits).

A nyelvtanításra vonatkozó tájképelemek leggyakrabban az anyanyelvre és a román nyelvre vonatkoznak. Ezek elsődlegesen normacentrikus anyagok: helyesírási szabályok, nyelvhasználati szabályok, nyelvtani táblázatok stb., jelen vannak ugyanakkor magyar nyelvű szabad fogalmazások is, rövidebb írások. Projektszemléletű, funkcionális nyelvtanulásra utaló tájképelemek legnagyobb mértékben az angol nyelvhez kapcsolhatók, csak néhány esetben az anyanyelvhez vagy a román nyelvtanuláshoz.

A pedagógusokat arról kérdeztük, hogy hogyan viszonyulnak a diákok (anya)nyelvi viselkedésének neveléséhez, mikor és mit nem tartanak elfogadhatónak, mit javítanak, azaz milyen nevelési szemléletet képviselnek. A pedagógusi narratívák, az explicit nyelvi ideológiák alapján az alábbi domináns viszonyulásokat körvonalaztuk.

A. Nyelvápolói, standardcentrikus pedagógusi attitűd. A leggyakrabban előforduló viszonyulás, melynek fő jellemzője a felelős, modellértékű nyelvtanítási szemlélet, és célja a „helyes, szép, igényes” magyar nyelvhasználók nevelése.

„Fontos, hogy a gyerekekben tudatosuljon, hogy ez román nyelven van, onnan vettük át, és tudja, hogy hogy van magyarul... Erre nagyon oda szeretnénk figyelni” [I_14]. Feladatuknak érzik, hogy a helytelen beszédet kijavítsák, és hogy ők maguk jó példaként szolgáljanak. Vannak olyan szavak – véli egy másik interjúalany –, melyeket gyakrabban használnak helytelenül „de ragaszkodom ahhoz, hogy helyesen használjam... tehát, nem mondom, hogy *pixem*, hanem *golyóstollam*” [I_12]. Egy másik interjúalany így vélekedik: „Ha a gyermekem *pungát* akar elvinni, akkor kijavítom... Azért odafigyelünk, hogy szépen beszéljünk magyarul” [I_8].

Egy másik interjúalany a „borjú/bornyú, disznó/disznyó” használatára emlékszik vissza: „kijavítom, ráfigyelek: te otthon úgy használod, de helyesen magyarul így kell leírd!” [I_9]. „ha írásban is leírja ahogy használja itt... nem... nem magyarosítja át, hanem úgy ahogy használjuk itt... falusiason... akkor megmondom, hogy hát ezt így nem írjuk le így... így mondjuk, de nem így írjuk le” [I_13].

A narratívákban egy hierarchikus nyelvi szemlélet körvonalazódik, mely szerint az írott és a standard nyelv a magasabb, a helyi, népi beszédmód az alacsonyabb presztízsű („falusias”, „csak szóban módjuk így”).

B. Megengedő-közömbös pedagógusi attitűd. Ebbe a csoportba sorolhatók azon narratívák, melyek nem tekintik elsődleges feladatuknak a nyelvi viselkedés nevelését, ezt inkább a szaktanárra ruházzák, de nem kezelik mégsem semlegesen a nyelvi megnyilvánulásokat. Íme, néhány vélekedés: „különösképpen nem zavar engem [a helytelen kifejezőmód]... ha valószínű magyartanár lennék, vagy román tanár lennék zavarna... de így nem zavar” [I_8]; „a doszár... a buletin ezt mindenki használja, de más szavakra azért próbálok... hogy amit lehet magyarul” [I_9].

C. Határtalanító attitűd. Bár jóval kevesebben képviselték, mégis jelen volt egy harmadik viszonyulási forma is. Itt inkább a szelektív hibajavítás, az önnevelés válik fontos szemponttá vallomásaikban, a környezeti, családi nyelvhasználat természetes mivoltának elfogadását szorgalmazzák: „általában kijavítják egymást... ki szoktam javítani, de attól függ, hogy milyen esetekről van szó... hát, hogyha most a buletin mondja, nyilván nem kérem azt, hogy személyazonossági... most azt tanuljuk az egyetemen... hogy nem szabad, vagy nem érdemes kijavítanunk... nálunk így használják, akkor legyen ez természetes... ezt kár kijavítani... ez olyan mint... szerintem... mintha... hogyha nyelvjárásban beszél a gyerek azt sem kell kijavítani, merthogy ez egy magával hozott dolog... viszont hogyha helytelenül... mármint... hát igen... kijavítjuk azért az ikes igéket, meg mindenfélét. Az egy másik dolog” [I_15].

Természetesen a tipológia felállítása elvonatkoztat az oktatók egyéni stílusától, hiszen a cél a főbb trendek, a domináns vonások megfogalmazása volt, és azon nyelvi viselkedést modelláló ideológiák feltérképezése, melynek újratermelésében az iskola jelentős szerepet játszik.

5.1. Helységnevek kettős nyelvhasználata

Az interjúk készítése során gyakran szóba került, főképp a Románia történelmének és földrajzában magyar nyelvű oktatása kapcsán, hogy milyen beszédhelyzeteket teremt az osztályteremben a helységnevek kettős nyelvhasználata. Az interjúalanyok mindkét nyelven megtanítják a helységneveket, és szinte mindig pozitívan ítélik meg a kettős nyelvhasználat lehetőségét – annak ellenére, hogy a nyelvi tudás gyakorlatba ültetésére kevesebb a magyar nyelvű kontextus, mivel csak román nyelvű térképek vannak az iskolákban.

A nyelvről való vélekedés és a tulajdonképpeni nyelvhasználat kapcsolata azonban sokkal összetettebb, ugyanis a beszélők a magyar helységnevek használatát furcsának, különösnek ítélik meg, „hülyén” hangzik. Íme néhány vélemény: „a televízióban ő látja, hogy Buzău, mostmár, ugye... nekünk így hülyén hangzik hogy Bodza.. .hogy lehet egy ilyen megnevezése is, vagy Roman-nak Románvásár vagy Iași-nak Jászvásár... az általános kultúránk ugye elvárna, hogy tudják a magyar megnevezését is”.

A magyar helységnevek használata a mindennapi érintkezések során más és más viszonyulást eredményez. Például ez egyik interjúalany nagyon fontosnak tartja, hogy saját településének megnevezését magyarul mondják: „ha valaki azt mondja, hogy toplicai, azt kijavítom” [I_10].

Ugyanakkor az is észlelhető, hogy a nyelvi rutin, a mindennapi nyelvhasználat határozza meg, hogy mi a természetesebb, mi a közelebb álló: „Kománfalvára soha nem [megyek]... nem... nem... mindig Comăneștre megyek... Bákó az nem Bacău, hanem Bákó vagy Onești az Onești... na, de annyi... vagy Iași... nem is mondunk soha Jászvárost, vagy tudom is én...” [I_11].

Egy másik interjúalany pedig így vélekedik: „Kománfalva...a gyermekeknek ez a szó... ez idegen...s úgy elkacagják magukat...nem hallják, nem is járnak arrafele annyit...lehet, hogy meg sem marad magyarul...hogy jusson eszibe...” [I_13].

Az „idegen” szó és a „kacagás”, amivel az interjúalany nagyon szemléletesen mutatja be a jelenséget, lényegében a szavakkal, kifejezésmóddal való azonosulást/elutasítást nevezi meg, és azt láttatja, hogy nyelvi létünk elemeit a nyelvhasználati szokások, a nyelvi ingerek határozzák meg.

6. Nyelvek találkozása és a beszélők önreflexiói

A magyar tannyelvű iskolák folyosóin, természetesen különböző gyakorisággal, előfordulnak nyelvi kódváltásokat tartalmazó beszédhelyzetek. Íme néhány példa: 1. Kedden lesz *consiliu profesoral/consiliu de administrație*, 2. Add ide a tavalyi *plan cadru*-dot, *schema orala*-t, 3. „Nálunk ami megtalálható minden osztályban a kereszt és a *stema țării*. [I_11]”, 4. „Kaptál egy *foarte bine*-t.”, 5. „Elmentem a kádereshez, ez a *resurse umane*-hez” [I_10]. Az oktatással kapcsolatos magyar szaknyelvben számos tükörszóval, kifejezéssel, mozaikszóval, (közvetlen, közvetett) kölcsönszóval nevezzük meg a körülvevő valóságot. Csak néhány példát fogok felsorolni a szemléltetés céljából: kémia kabinet, szakkatedrák, beírási napló, vitrin, szimulálás, képességi vizsga, CNEE stb.

A fenti példamondatokból talán legsokatmondóbb nyelvi helyzetet a harmadik mondat, azaz a beszélő kettős kötődésének a kifejezése, melyet a spontán kódváltás által érzékelünk: mint ahogy az osztály falán is látható a kereszt a helyi értékekhez való kötődést, a címer (rom. *stema țării*) a hivatalos, állami kötődést jelöli.

A kontaktusjelenségek, a kódváltásos kommunikáció talán éppen ezen két nyelvi világ találkozásának a természetes következménye. Míg az oktatók mindennapjait a magyar nyelvű dominancia jellemzi, az iskolai személyzet tevékenységéről ez nem állítható teljes mértékben. Megfigyeléseink szerint az iskolai környezetben is az ügyintézési, hivatalos vagy oktatás-menedzsmenttel kapcsolatos beszédhelyzetekkel (és ezek regisztereinek előhívásával) párhuzamosan nő a kódváltások aránya (Tódor 2013). Az ilyen kevertnyelvű helyzetek megjelenése funkcionális-pragmatikus okokra vezethető vissza: a nyelvi kitettség sajátosságára (az ügyintézés csak az állam nyelvén történt), mely nyelvi hiányt, legtöbb esetben lexikális rést generált (Lanstyák 2009).

A továbbiakban ezekre a beszédhelyzetekre reflektálva az interjúalanyok gyakoribb vélekedéseit összegezzük. Az említett nyelvi jelenségről negatívan vélekednek, gyakran észlelhető a nyelvi biztonságérzet hiánya, ezeket az eseteket elsősorban nyelvi deficitként élik meg. Használatukat elsősorban a hatékonysággal indokolják, azzal, hogy beszélőtársaik is csak az adott változatot értették meg: „a munkaköri leírást a kollégák nem értik, ha a *fișa postului*-t mondom, vagy hogy a *condiție* írástok alá, jobban megértik” (I_3). Sok esetben az adott kifejezést, terminust sokkal kifejezőbbnek érzik, sokkal „közelebb állónak” vagy egyszerűen

természetesnek: „mi így beszélünk”, „nem zavar... mindenki így mondja”. Az interjúalanyok elmondása szerint sok esetben nem érzékelik, nem tudatosítják a nyelvváltást: „rutinból”, „sajnos, be-be csúszik”, „hirtelen beszélgetésekkor olyan gyorsan jön az ember nyelvére a román szó” [I_2.], „fel se figyelek az ilyesmikre”, „ha kapásból beszélni kell”, és gyakran vélik úgy, hogy nem ismerik a kifejezések magyar megfelelőjét: „a könyveléssel kapcsolatban... hogy az az igazság, hogy mindent románul értek... gondolom, hogy egy magyarországi könyvelővel nem nagyon tudnék értekezni... nem is tudom mindennek a magyar megfelelőjét” [I_4.], „magyarul olvassuk, románul gondolkozunk” [I_6.].

Vannak olyan esetek, hogy a beszélő úgy ítéli meg, hogy a nemügyintézés jellegű román nyelvi regisztereket nem tudja megfelelően használni, hogy nem is uralja megfelelő szinten a román nyelvet.

7. Záró gondolatok

Dolgozatomban romániai magyar tannyelvű iskolák vizuális nyelvhasználatát és a nyelvhasználati szokások, ideológiák összefüggéseit elemeztem. Ebben a sajátos térben különösen a nyelvek (anyanyelv és államnyelv) szétválása és érintkezése foglalkoztatott, valamint az oktatók és az iskolai személyzet nyelvhasználatra vonatkozó reflexiói. Bemutattam nyelvhasználati szokásokat, trendeket, majd azt elemeztem, hogy hogyan viszonyulnak és hogyan értelmezik mindezeket az oktatók és az iskolai személyzet.

Adataink az iskolai nyelvhasználat változatait, valamint együttlétüknek módját szemléltetik. Jelen van a standard, a nyelvhelyességre, nyelvápolásra összpontosító attitűd, melyet gyakran szabálycentrikusság jellemez, de a spontán nyelvhasználat is a sajátos kontaktusjelenségekkel és a tájnyelvi elemekkel. Azt gondolom, hogy az iskolai nyelvi tájkép és a nyelvhasználati szokások minél alaposabb megismerése jelentős kiindulópontot képezhet a nyelvi tudat és a nyelvi viselkedés (ön)nevelési eszközeinek kidolgozásában.

Hivatkozások

- BORBÉLY Anna 2006. Nyelvválasztási szokások a 21. század elején hat magyarországi kisebbségi közösségben. In: *Érték és Valóság*. 85–101.
- BROWN, D. Kara 2012. The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. In: Groter, Durk – Heiko F. Martin – Luk Van Mansel (szerk.): *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Basingstoke, Palgrave. 281–299.
- BRUDNER, Lilyan – DOUGLAS, White 1979. Language attitudes: behavior and intervening variables. In: William F. Mackey et al (szerk.): *Psycholinguistic studies in Language contact. Methods and Cases*. Mouton Publishers, The Hague – Paris – New York. 51–68.
- DAGENAIS, Diane – MOORE, Danièle – Cécile SABATIER – Patricia LAMARRE – Françoise ARMAND 2009. Linguistic Landscape and Language Awareness. In: Elana Shohamy & Durk Gorter (szerk.): *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. Routledge, New York. 245–267.
- GORTER, Dark & J. CENOZ, Jasone 2014. Linguistic landscapes inside multilingual schools. In: B. Spolsky, M. Tannenbaum & O. Inbar (eds.): *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*. Routledge, New York. 151–169.
- JAWORSKI, Adam & CRISPIN, Thurlow (eds.) 2010. *Semiotic landscapes: Language, image, space*. Continuum, London.
- LAIHONEN, Petteri 2009. A magyar nyelvi standardhoz kapcsolódó nyelvi ideológiák a romániai Bánságban. In: Lanstyák István – Menyhárt József – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről* IV. Gramma, Dunaszerdahely. 47–78.

- LAIHONEN, Petteri 2013a. Csíkszentdomokosi nyelvi tájkép. In: *Székelyföld*. 2013 július. 57–64.
- LAIHONEN, Petteri 2013b. *Magyar iskola székely tájban? A csíkszentdomokosi iskola nyelvi tájképe című előadása Kolozsvár*, 2013. szeptember 20-án, Kolozsvári Akadémiai Bizottság.
- LANSTYÁK István 2009. A határon túli magyarok szokászet eredet szerinti rétegei. In: Lanstyák István – Menyhárt József – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV*. Gramma, Dunaszerdahely. 79–115.
- PAVLENKO, Aneta 2012. Transgression as the Norm: Russian in Linguistic Landscape of Kyiv, Ukraine. In: Groter, Durk – Heiko F. Martin – Luk Van Mansel (szerk.): *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Basingstoke, Palgrave. 36–56.
- PÉNTEK János 2001. *A nyelv ritkuló légköre. Szociolingvisztikai dolgozatok*. Komp-Press, Kolozsvár.
- PÉNTEK János 2004. *Anyanyelv és oktatás*, Pallas Akadémia Könyvkiadó.
- SHOHAMY, Elana & Shoshi WAKSMAN 2009. Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. In: Shohamy, Elana & Durk Gorter (szerk.): *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. Routledge, London. 313–331.
- SHOHAMY, Elana 2006. *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge, London.
- SORBÁN Angella 2009. Mutatkozások és rejtőzések. A nyelvi attitűdről. In: Bálint Emese – Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy. 144–167.
- SORBÁN Angella 2011 A diglossziáról – szociológiai közelítésmódban. In: Horváth István – Tódor Erika Mária (szerk.): *Nyelvhasználat, tan nyelv és két(több)nyelvű lét*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet-Kriterion, Kolozsvár. 137–147.
- SZABÓ Tamás Péter 2013. Térkép e táj... In: *Nyelv és tudomány*. 2013. március 22. [Online: <http://www.nyest.hu/hirek/terkep-e-taj>]
- SZABÓ-GILINGER Eszter 2013. *Érdekszövetségek, nyelvpolitika és nyelvi látkép* című előadása *A nyelvi tájkép elmélete és gyakorlata* konferencián, Budapest, 2013. május 23.-án, MTA Nyelvtudományi Intézetben.
- TÓDOR Erika Mária 2013a. Nyelvi tájkép – rejtett tanterv? In: Tapodi Zsuzsa – Pap Levente – Pieldner Judit – Forisek Péter (szerk.): *Kulturális identitás és alteritás az időben*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 451–459.
- TÓDOR Erika Mária 2013b. Iskolai nyelvi tájkép. In: *Új kihívások a tudományban és az oktatásban/ Nové výzvy vo vede a vo vzdelávaní*. Selye János Egyetem, Komárom. 385–392.
-

SUMMARY

Language landscape and language use in Hungarian schools of Szeklerland

Keywords: schoolscape; bilingualism; language attitude; language ideology

In the present study I attempt to analyse the linguistic landscape features in the schools of a Hungarian ethnic minority community from Romania (where the teaching language is Hungarian) and their connection with language behavior and language ideology. Data were collected through the observation and documentation of the linguistic landscape, through individual interviews with the educators and were carried out between 2013 and 2014.

I consider that the exploration of language landscape in school context can stimulate the reflection on language behavior, language awareness education and self-education.

Szilvási Zsuzsanna

Kaposvári Egyetem, Kaposvár

zsuszil@t-online.hu

A norvégiai számik nyelvi jogai és nyelvhasználati gyakorlata

Kulcsszavak: Norvégia, számipolitika, asszimiláció, áttörés a nyelvpolitikában, nyelvhasználati szokások, számi nyelvű közigazgatási körzet.

1. A számi népcsoport száma, elterjedése

A számik nagy számban Észak-Norvégiában, Észak-Svédországban, Észak-Finnországban és Oroszország északnyugati részén, a Kola-félszigeten élnek. Számukat 40 000 és 60 000 közé becsülik, de csupán 20 000–35 000 főre teszik azok számát, akik valamely számi nyelvet beszélnek (Fodor 1999: 820), a többieknek már végbement a teljes nyelvcsere. A 2011 januárjában (az őshonos népek emberi jogi és alapvető szabadsági jogi helyzetéről szóló ENSZ-beszámoló részeként) nyilvánosságra hozott, a számi népcsoportra vonatkozó dokumentumban ennél nagyobbra becsülik a számi közösségek számát, ami Norvégia esetében 40 000–60 000 főt jelent. A számik számának meghatározásában lényeges eltérések mutatkoznak, az azonban nem vitatott, hogy legnagyobb arányban Norvégiában találhatók. Relatív többségben viszont ma már csak Kautokeinoban (kb. 85–90%), Karasjokban (kb. 80%) és Nessebyben (kb. 71,7%) élnek.

Etnikai származásra vonatkozó népszámlálási adatok nem állnak rendelkezésre, csupán becslésekre lehet hagyatkozni. Három megközelítés lehetséges. Az egyik földrajzi szempontú: ez a statisztikákban a jellemzően számi területeket és annak lakosságát veszi alapul. Ma azonban a számi származású lakosság jelentős része ezen a területen kívül, a városokban és a fővárosban él. Nagyarányú a fővárosba irányuló elvándorlás, ma az ott élő számik száma több ezer lehet (Schönfeldt 2007: 61).

A másik szempont nyelvi alapú, amely a száminyelv-ismerettel rendelkezőket veszi figyelembe. Ez a megközelítés azért problematikus, mert a különböző ismert felmérések és becslések szerint a számi származású népesség körülbelül valamivel több mint fele beszéli a nyelvet (Craith 2006: 134).

A harmadik lehetőség a számi választási regiszterbe bejelentkezettek figyelembevétele lehet, ami szintén nem mutat valós képet a számik számáról, hiszen ez a szám például a 2009. évi választások idején csupán 13 890 fő volt (Samisk statistikk 2010, 2. Sametingsvalget 2009. Personer med stemmerett, godkjente stemmegivninger og valgdeltaking i prosent, etter valgmåter).

A norvégiai számik különféle népességcsoportokat alkotnak, ami kulturális és nyelvi sajátosságaiakon is megfigyelhető. A norvégiai számi települések a nyelvi szempontokat figyelembe véve három területre oszthatók: az északi, a lulei és a déli számi területre. Földrajzi helyzetük természeti jellegének megfelelően is több csoportra oszthatók.

2. A számi nyelvek

Ma a finnugrisztikai szakirodalom számi nyelvekről beszél, mivel az egyes változatai között jelentősek az eltérések (Sammalahti 1998). A számi nyelvek az uráli nyelvcsaládba, annak balti-finn-számi fő ágába tartoznak (Greller 1996: 19).

Az összesen kilenc nyelv(csoport) közül ma hat rendelkezik saját írott nyelvvel és ortográfiával: az inari számi, az északi számi, a kildini számi, a lulei számi a déli számi és a kolta számi (Svonni 1998: 25). Norvégiában kimagaslóan a legtöbben az északi számit (kb. 30 000 fő), azt követően a lulei számit (kb. 2000), majd a déli számit (kb. 500 fő) beszélik. A beszélők számát figyelembe véve az UNESCO veszélyeztetett nyelveket összegyűjtő Vörös Könyve (1994) Norvégia vonatkozásában az északi számit veszélyeztetettnek, a lulei és a déli számit erősen veszélyeztetettnek, az umei és a pitei számit pedig kihaltnak nyilvánította. Az északi, a lulei és a déli számi nyelv felélesztésének folyamata megindult, ami az etnikai feléledési mozgalmakkal és a csoporttudat erősödésével, valamint a veszélyeztetettségre vonatkozó adatokkal hozható összefüggésbe (Gál 2009: 3).

3. A számipolitika (nyelvpolitika) kezdetei és nacionalista korszaka Norvégiában

A 19. századig az észak-európai államok nem foglalkoztak különösebben a számi népcsoporttal, a rénszarvastartó számik szabadon vándorolhattak az északi területeken. A 19. század közepén azonban a kisebbség kezelésének formájában jelentős változások következtek be. A nemzeti romantika korszakára jellemző nemzeti érzelmek és eszmék északon is feléledtek. A felerősödő norvég nacionalizmus hatására Norvégiában számi és kvén kisebbségellenes hangulat alakult ki. A korszakra jellemző nacionalista eszmék térnyerése a korábbi évszázadokban gyökerezik, hiszen Norvégia több évszázadot követően csak 1905-ben vált teljesen független állammá (Stenersen–Libæk 2003: 42–99), így fontos szerepet kapott az egységes, erős nemzet megformálása, a nemzeti identitás erősítése, amelynek alapvető eleme a nemzeti nyelv.

A század közepe a számik számára különösen negatív változásokat hozott, akkor megkezdődött ugyanis az ún. intézményes norvégosítás, amelynek legfőbb célja a számik asszimilációja volt. 1851-ben létrehozták a Lapp Alapot (Finnefondet) a norvég nyelvtanítás és a felvilágosító munka támogatására a számi körzetekben (Minde 2005: 11). Az 1860-as évektől megkezdődött a tervszerű norvégosítás, amelynek legfőbb eszközei a következők voltak: speciális óvodák beindítása a norvég nyelv tanulásának minél korábbi megkezdése érdekében, jutalmak meghirdetése a norvég nyelv tanulásában gyors eredményeket elérő tanulók számára. 1880-tól pedig már drasztikus norvégosításról beszélhetünk, új tantervet és módszertani utasítást vezettek be, amely megfogalmazta, hogy valamennyi számi gyermeknek meg kell tanulnia norvégul írni, olvasni és beszélni, anyanyelvük tanulása azonban már nem szerepelt az előírások között. A dokumentum az oktatás nyelveként a norvégot határozta meg, a számi csak segédnyelvként volt használható. Évekkel később már a vidéki népiskolákról szóló törvény is kimondta, hogy az oktatás nyelve a norvég, a számi pedig csak a segédnyelv szerepét töltheti be, valamint a számi nyelvű tankönyvek a norvég nyelvűek mellett csak minisztériumi engedéllyel használhatók (Hætta 2002: 58).

A fentebb megfogalmazott célok elérésének érdekében a legdurvább módszereket alkalmazták, úgy, mint a korábban használt kétnyelvű tankönyvek visszavonását, a számi

nyelvoktatás megszüntetését, az anyanyelv iskolai és tanórán kívüli használatának legszigorúbb betiltását, az internátusok létrehozását, a számi tanárok leváltását norvég tanárookra.

Ennek a nyílt asszimilációs norvégosító politikának ez egyik eredménye az lett, hogy az anyanyelvén írni és olvasni tudó számik száma napjainkban meglehetősen alacsony. Egy önbevalláson alapuló vizsgálat szerint valamely számi nyelven elég jól vagy nagyon jól olvasni a megkérdezettek 42%-a, míg írni csupán 27%-a tud. Azok aránya, akik értik és beszélnek a nyelvet, de nem olvasnak és írnak számi nyelven, valamivel több mint 21% (SEG 2000: 19, 22).

Az oktatáson kívül más eszközöket is alkalmaztak a számik norvégosítása érdekében. Ilyen volt a betelepítés, a földvásárlás szabályozása. Mivel az 1902. évi földtörvény értelmében csak norvég nyelven beszélni és írni tudó, norvég névvel rendelkező személy vehetett földet Norvégiában, a számik norvégosították nevüket és minél hamarabb igyekeztek megtanulni norvégul, s erre ösztönözték gyermekeiket is.

Láthatjuk, hogy az áttekintett időszakban Norvégiában diszkriminatív intézkedéseket, törvényeket vezettek be száz éven keresztül a nyelvi nacionalizmus, a nyelvi homogenizmus, azon belül is a nyelvi asszimilációs ideológiára alapozva (Lanstyák 2009: 30, 33–34).

4. Áttörés Norvégia kisebbségi nyelvpolitikájában (1950-től)

A második világháborút követően Norvégia legfőbb célja a jóléti állam megteremtése volt, amelyben minden állampolgárra egyenlőként tekintettek. Emellett az 1970-es években a számik körében egyfajta öntudatra ébredési folyamat indult meg, értékelni kezdték etnikai hovatartozásukat, kultúrájukat, nyelvüket, és egyre többen vállalták fel etnikai-nyelvi identitásukat. Ebben meghatározó szerepet játszott az 1960-as évektől fokozatosan erősödő őslakos mozgalom (Minnerup–Solberg 2011: 8–9). Ebben az időszakban a norvég kisebbségi (nyelv)politika gyökeresen megváltozott, a nacionalista ideológia helyére a vernakularizmus lépett, amely a kisebbségi nyelveket támogatja, ezáltal ösztönzi a nyelvélénkítést és a nyelvésztést is (Lanstyák 2009: 32). Ebben a nagy változásban jelentős szerepe volt a korszak nemzetközi ideológiai áramlatainak, amelyeket a nemzetközi szervezetek emberi jogi dokumentumaiban fogalmaztak meg, ilyenek többek között a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya (1966), a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája (1992) vagy a Keretegyezmény a Nemzeti Kisebbségek Védelméről (1994).

5. A számik (nyelvi) jogaira vonatkozó dokumentumok

A számik jogaira vonatkozó norvégiai dokumentumok közül a legáltalánosabb az alkotmány 110 §-ának kiegészítése 1988-ban egy a) szakasszal, amely deklarálja a norvég állam kettős etnikai jellegét (Smith 1996: 66). A norvég alkotmányban ezáltal kifejezésre került a számik jogainak szabad gyakorlása és a norvég állam garanciavállalása. Ez fontos lépés volt, hiszen az alaptörvényi szabályozás a számik számára biztonságot jelent egy kormányoktól független jogi státusz és elismerés tekintetében, ugyanis e kiegészítés megszületése előtt e népcsoport megítélését és támogatását az egyes kormányok szemlélete nagymértékben befolyásolta (Schönfeldt 2007: 144).

Az alkotmánymódosítás előkészítésével egyidejűleg zajlott az alkotmányban megfogalmazott elveknek megfelelő, különböző területekre vonatkozó, konkrét törvényi szabályozások előkészítése és meghozatala. A legfontosabbakat röviden be is mutatom, de azelőtt a legnagyobb jelentőségű törvényt ismertetem.

1987-ben megszületett a Számi Törvény, amely a számik jogviszonyát kívánja rendezni és a Számi Parlament létrehozásáról is rendelkezik. Ennek megfelelően célja a jogi keretek megteremtése, hogy a számi népcsoport Norvégiában megőrizhesse és fejleszthesse nyelvét, kultúráját és közösségi életét. A törvény általános rendelkezései között nyelvi vonatkozású paragrafus is található, amely a norvég és számi nyelvet egyenértékűnek nyilvánítja, ezzel a két nyelv egyenrangúságát is elfogadja. Így a számi nyelv a törvény szerint hivatalos nyelv lenne, ugyanakkor a legtöbb egyenrangúságra vonatkozó szabályozás és az egyenrangúság érvényesülése csak a meghatározott számi nyelvű közigazgatási körzetet érinti, így az a regionálisan hivatalos státuszú nyelvek közé tartozik.

A Településnév-törvény biztosítani kívánja a kvén és számi helynevek használatát: a számi közigazgatási területen először a számi név szerepel, azt követi a norvég, és esetleg a finn/kvén, egyéb esetekben a norvég névnek meg kell előznie a másik (két) formát.

Az Óvodatörvény 8. paragrafusa fekteti le, hogy a településeknek felelősséget kell vállalniuk azért, hogy a számi körzetben a számi gyerekeknek lehetőségük legyen olyan óvodába járni, amelyik a számi nyelv és kultúra ápolására épül. A körzeten kívül is meg kell teremteni annak feltételeit, hogy a számi gyermek ápolhassa a számi nyelvet és kultúrát. A dokumentum ezen felül nem tartalmaz konkrétabb előírásokat.

Az 1998. évi általános iskoláról és középiskoláról szóló törvény részletesen leírja mind az általános iskolai, mind a középiskolai oktatásra vonatkozó szabályozásokat. A legáltalánosabb rendelkezés, hogy valamennyi általánosiskolás-korúnak joga van a számi nyelv tanulásához és a számi nyelven folyó oktatáshoz a számi közigazgatási körzetben – számaránytól függetlenül. Az azon kívüli területekre más szabályok érvényesek: ott egy településen legalább tíz számi nyelvet, illetve számi nyelven tanulni szándékozó szükséges az oktatás beindításához, és legalább hat fő szükséges annak fenntartásához.

6. A norvégiai számik nyelvhasználatára vonatkozó vizsgálatok és azok eredményei

6.1. Nyelvhasználati vizsgálatok

Az utóbbi tizenöt évben több olyan vizsgálat is zajlott, amelyeknek központi témája a számi nyelv ismerete és használata volt¹. A számi közigazgatási terület adminisztratív intézményeiben jellemző nyelvhasználatnak, a számi nyelven megjelenő közzétételek arányának, és egyáltalán a Számi Törvény nyelvi vonatkozású szabályozásának való megfelelés mértékének a vizsgálatán túl két további felmérés is napvilágot látott, amelyekről szólni kell. Az egyik a 2000-ben megszületett nyelvhasználati vizsgálat, a SEG 2000², a másik a 2012-ben nyilvánosságra hozott felmérés³.

¹ Pl. Tospråklig tjenesteyting. brukerundersøkelse i forvaltningsområdet for samelovens språkregler (2000), Kartlegging og utredning av offentlige samiske informasjonstjenester (2001), Kamp, krise og forsoning. Evaluering av samepolitiske tiltak i Kåfjord (2004).

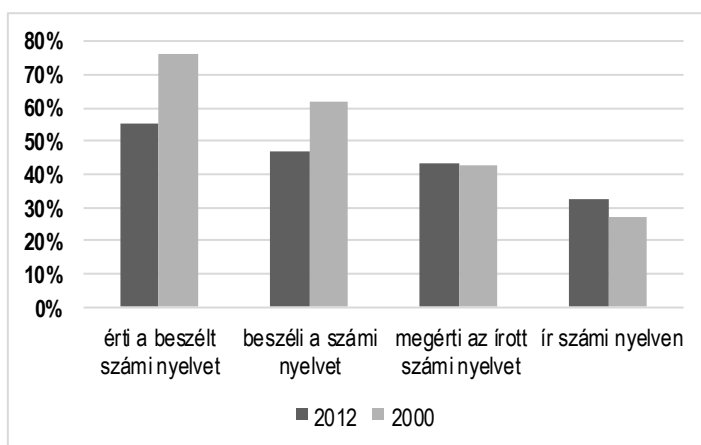
² A teljes címe: SEG 2000. Rapport. Undersøkelse om bruken av samisk spark.

³ Samisk Språkundersøkelse. NF-rapport nr. 7/2012.

A norvégiai számik nyelvi helyzetének elemzéséhez magam is végeztem helyszíni vizsgálatokat Norvégia északi számi területén, elsősorban Tromsøben és környékén 2009-2010-ben. A kutatás magvát egy önbevalláson alapuló kérdőíves felmérés alkotja, amelynek legfőbb célja annak vizsgálata, hogy Norvégia északi számi csoportja hogyan viszonyul a jelenlegi kisebbségi nyelvpolitikához, milyen mértékben él, illetve tud élni az állam által biztosított nyelvi jogokkal. Ennek megismeréséhez elengedhetetlen a vizsgált kisebbségi csoport írott és beszélt nyelvi perceptív és produktív kompetenciáinak felmérése, és a számi nyelvvel kapcsolatos attitűdjük megismerése. A kérdőíves módszer mellett más adatgyűjtő módszereket is alkalmaztam, ezek a különböző szintű számi vagy vegyes nemzetiségű nevelési-oktatási intézményekben történt megfigyelések, interjúk és kötetlen beszélgetések.

6.2. A norvégiai számik nyelvhasználatának főbb jellemzői

A nyelvhasználati vizsgálatok egyik alapvető kérdése a száminyelv-ismerettel rendelkező számik aránya és nyelvtudásuk mértéke. Mindkét fentebb említett felmérés vizsgálta ezeket, és az északi, a lulei és a déli számi csoporthoz tartozók nyelvi részkompetenciái a válaszadók önbevallása szerint a következő képet mutatják, a négy fő készség esetén csak az elég jól, valamint a nagyon jól választ adók figyelembevételével:



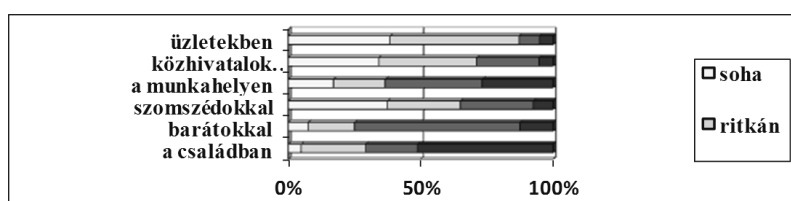
1. ábra. Számi származásúak számi nyelvi kompetenciái (2000-es és 2012-es vizsgálatok alapján)

Az ábrán világosan látszik, hogy a vizsgált személyek a legnagyobb (76% illetve 55,3%) arányban a beszélt számi nyelvet értik, azt követi a számi nyelven való beszéd (62%-kal és 47%-kal). A szóbeli kompetenciáktól elmaradva következik az írott szövegek megértése, a válaszadók 43% illetve 42,6%-ával. A legutolsó helyen a számi nyelven való írás készsége áll, 27%-kal, valamint 32,4%-kal; mindkét eredmény elmaradása a másik három területéhez képest különösen figyelemre méltó. A két vizsgálat hasonló tendenciát mutat eltérő arányokkal: a legtöbben a számi nyelvű beszédet értik, azt követi a beszédképesség, majd az írott szöveg értése, a legkevesebben az írásképességben mutatnak fel jó eredményt. A 2012-es felmérésben már kisebbek a különbségek az egyes részkompetenciák között. Az adatsoron a

beszédértésben és a beszédkésztségben visszaesés figyelhető meg a 2000-es eredményekhez képest. Ennek oka lehet a nyelv használatának visszaszorulása, ami a nyelv revitalizációja és megőrzése szempontjából negatív változás. Pozitív irányú változás látható az íráskésztségben, ami magyarázható az utóbbi évtizedekben a nyelvet iskolában tanulók számának növekedésével.

A két vizsgálat a három norvégiai számi változatra lebontva is közli az egyes kompetenciákra vonatkozó adatokat. Eszerint a lulei számit tudók aránya a legnagyobb csaknem mind a négy kompetencia tekintetében, azt követi az északi számi, majd a déli számi. Mindkét vizsgálatból látszik a déli számi kedvezőtlenebb helyzete és nagyobb mértékű veszélyeztetettsége.

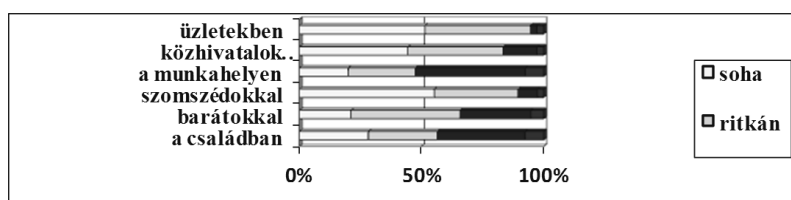
Saját felmérésem is a fenti megállapításokat erősíti: a legtöbben a számi beszélt nyelv megértésében és a számi nyelven történő beszédben jeleskednek.



2. ábra A számi nyelv szóbeli használatának gyakorisága

A megismert eredmények ismeretében feltételezhető, hogy a számi nyelv szóbeli használata felülmúlja annak írásbeli használatát. A következő két ábra bemutatja a számi használatának gyakoriságát különböző nyelvhasználati szintereken.

Az ábra kitűnően szemlélteti, hogy a szóbeli kommunikációban a válaszadók közül a legtöbben családi és baráti körben használják rendszeresen a számi nyelvet, mindkét esetben 70% feletti arányban, a két magánszférát követi a munkahely a nyelv használatának gyakoriságában. Azt is figyelembe kell venni, hogy az adatközlők legalább fele szinte kizárólag a számi nyelvet használja családjában, ezzel szemben az üzletekben és hivatalokban a számi nyelv nem játszik jelentős szerepet. Ez azt mutatja, hogy az adminisztráció nyelveként a norvég az elterjedtebb és elfogadottabb – a jellemzően számi területeken is. Ha a számi nyelv közhivatalokban történő teljes körű használatához szükséges hiányzó feltételek javításában, valamint a számik nyelvhasználati szokásaiban nem következik be változás, akkor a számi még inkább visszaszorul az informális szinterekre, és semmi esélye nem marad a túlélésre adminisztrációs nyelveként.



3. ábra A számi nyelv írásbeli használatának gyakorisága

Ahogy a 3. ábra is mutatja, írásbeli nyelvhasználat esetén a számi nyelv előfordulása meglehetősen ritka, a vizsgált kommunikációs szinterek egyikén sem dominál. A legnagyobb arányban írásban a számít a munkahelyen használják rendszeresen, ők valószínűleg az oktatásban vagy valamilyen számi munkahelyen dolgoznak.

7. A vizsgálati tapasztalatok összegzése

Jelentős különbségek figyelhetők meg az egyes számi nyelvek, a számi nyelvű közigazgatási körzet és az azon kívüli területek, valamint az egyes kompetenciák között.

A felmérésemben részt vevő északi számik körében meglehetősen magas a száminyelv-tudással rendelkezők aránya, a teljes számi lakosság körében azonban nem ilyen kedvező a helyzet. Sokkal kevesebben tudnak számi nyelven, és az egyes számi nyelvek beszélői között is vannak jelentős számbeli különbségek. Összességében a lulei számi közösség tagjai rendelkeznek legtöbbször számi nyelvi kompetenciákkal, őket követik az északi számik, a legkedvezőtlenebb a helyzet a déli számi közösségben.

Hasonlóképpen eltérések jelentkeznek a számi nyelvű közigazgatási körzet, illetve az azon kívül élő számi lakosság száminyelv-tudásában és a nyelv használatában. Előbbiben de jure teljes körű a számi nyelv használatának lehetősége, és de facto is kiterjedtebb.

Saját vizsgálatom, valamint a SEG 2000 és a 2011–2012-es norvég nyelvhasználati felmérés eredményei is azt mutatják, hogy a számi lakosság körében alacsonyabb a számi nyelvet írásban használni tudók száma a szóbeli kompetenciával rendelkezők számánál.

A válaszadók hiányzó vagy nem megfelelő számi nyelvi írásbeli kompetenciái is hozzájárulnak ahhoz – a hivatalnokok hasonló hiányosságai mellett –, hogy a közhivatalokban az írásbeli kommunikációban a norvég nyelv az abszolút domináns. A szóbeli kommunikációban is inkább jellemző a hivatalokban és üzletekben a norvég nyelv használata, bár ebben az esetben gyakoribb a számi előfordulása is. A formális helyzetekben a szóbeli kommunikációban is inkább jellemző a norvég nyelv használata. A számik körében nagyfokú a norvég elfogadása hivatali nyelvként. A családi és a baráti kapcsolatok azok a nyelvhasználati szinterek, ahol a számi dominál.

Hivatkozások

- CRAITH, Máiréad Nic 2006. *Europe and the Politics of Language. Citizens, Migrants and Outsiders*. Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York.
- FODOR István (szerk.) 1999. *A világ nyelvei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GÁL Noémi 2009. Veszélyeztetett nyelvek és a nyelvfeljesztés. *Korunk* 2009/2. <http://www.korunk.org/?=node/8&ev=2009&honap=2&cikk=10237> (2011.01.28)
- GRELLER, Wolfgang 1996. *Provision and Regulation of the Sámi Languages*. Caerfyrddin, Coleg y Drindod.
- HÆTTA, Odd Mathis 2002. *Samene. Nordkalottens urfolk*. Høyskole Forlaget AS.
- LANSTYÁK István 2009. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 2009/1: 27–44.
- MINDE, Henry 2005. Fornorsking av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? *Gáldu Čála (tidskrift for urfolksrettigheter)* 2005/3.
- MINNERUP, Günter – SOLBERG, Pia (szerk.) 2011. *First world, first nations: internal colonialism and indigenous self-determination in Northern Europe and Australia*. Sussex Academic Press, Brighton.
- SAMMALLAHTI, Pekka 1998. *The Saami Languages. An Introduction*. Davvi Girji OS, Karasjok.
- SCHÖNFELDT, Mirko 2007. *Die sprachliche und kulturelle Minderheit der Samen in Norwegen unter besonderer Berücksichtigung des rechtlichen Schutzregimes*. Duncker&Hunblot, Berlin.

- SEG 2000. *Rapport. Undersøkelse om bruken av samisk språk 2000*. Samisk Språkråd, Tana.
- SMITH, Carsten 1996. The Development of Sami Rights since 1980. In: Terje Brantenberg (szerk.): *Becoming visible: indigenous politics and selfgovernment*. Centre for Sámi Studies University of Tromsø, Tromsø. 65–72.
- SOLSTAD, Karl Jan – VARSJ BALTO, Áila Márge – NYGAARD, Vigdis – JOSEFSEN, Eva – SOLSTAD, Marit 2012. *Samisk Språkundarsøkelse*. NF-rapport nr. 7/2012. Nordlandsforskning, Bodø – Alta.
- STENERSEN, Øivind – LIBÆK, Ivar 2003. *Die geschichte Norwegens von der Eiszeit bis heute*. Dinamo Forlag, Lysaker.
- SVONNI, Mikael 1998. Sami. In: Ailbhe Ó Corráin – Séamus Mac Mathúna (eds.) *Minority Languages in Scandinavia, Britain and Ireland*. Uppsala. 21–49.
-

SUMMARY

The Language Rights and the Language Usage Practice of the Sami in Norway

Keywords: Norway, Sami policy, Sami language use, administrative area for Sami language, surveys

The largest and most important minority of Norway is the Sami. The three Sami languages (North, Lule and South Sami) spoken in Norway are according to the UNESCO Red Book endangered or seriously endangered. This is considerably the consequence of an assimilating Sami policy of the state between ca. 1848 and 1950. The measures like establishing special kindergartens, rewards for pupils and teachers, new curriculum for schools, closing of teaching in Sami and of Sami, the prohibition of the use of Sami in school, establishing of internats, employment of Norwegian teachers and settling resulted that only 21% of the Sami speak the language but can not read and write in Sami at all.

My research results show clearly that there are great differences between the Sami language skills of the Sami. Partly due to this reason the use of Sami has sufficiently lost its function, the main domains of Sami are the informal fields.

Considering the two comprehensive linguistic researches from 2000 and 2012, as well as my own survey, it can be noticed that there are significant differences between the single Sami languages, between the situations in the administrative area for Sami language and in the regions outside this area, as well as between the different skills. In written communication Norwegian is absolutely dominant. Also in oral communication in formal situations the use of Norwegian is more typical. The domains where Sami dominates are the family and friendly relations.

Ortutay Katalin

Pannon Egyetem, Veszprém

ortutayk@gmail.com

A francia forradalom nyelvi ideológiája és a kisebbségi nyelvek

„Polgártársak, egy szabad nép nyelve mindenki számára egy és ugyanaz...Adjunk hát a polgároknak azonos nyelvet, amely a közgondolkodás eszköze és a Forradalom legbiztosabb támasza.”

Barère

Kulcsszavak: nemzeti identitás, nyelvi kisebbségek, kisebbségi jogok, nyelvi norma, diglosszia

1. A forradalom nyelvpolitikájának történelmi háttere

François Brunot, a kiváló nyelvtörténész, a francia forradalmat három jelentős szakaszra osztja a regionális nyelvekre vonatkozó nyelvpolitikai intézkedések tekintetében: az első periódus az 1789–1792 közötti időszak, amelyet még viszonylag toleráns, a kisebbségi nyelvhasználatot is elfogadó, eltűrő nyelvpolitika jellemez. A második az 1792–1794 közötti szakasz, a jakobinus diktatúra radikális, a francia nyelv kizárólagosságát célzó dekrétumainak időszaka, míg az utolsó periódus, 1795–1806 között, a jakobinusok bukását követő császárság kora, mely ismét enyhébb és inkább a „laissez faire” mentalitását tükröző periódus (Brunot 1927: 3).

A forradalom döntő változást hozott a regionális nyelvek életében. A király nyelve, a francia, a Forradalom, a Szabadság, az Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata, azaz a Köztársaság nyelvévé vált. A forradalom kitörése után központi kérdés volt az új eszmék elterjesztése az egész országban. Kitörésekor a francia nyelvet még mindig csak minden tizedik polgár beszélte anyanyelvként és még nagy számban éltek az ország területén a nyelvet egyáltalán nem beszélő emberek. Míg az első dekrétumok a regionális nyelvek bevonását tették lehetővé a politikai színtéren zajló eseményekbe, már ebben az időszakban is akadtak komoly ellenfelei a kisebbségi nyelvek eltűrésének.

A helyzet a forradalom külső és belső fenyegetettségével egyre súlyosabbá vált, a jakobinusok módosították nyelvpolitikájukat, már nem azon volt a hangsúly, hogy a dekrétumokat mindenki saját nyelvén olvassa, hanem hogy mindenki tudjon a forradalom nyelvén. Több forrás tesz említést olyan esetekről, amikor a vidékre küldött jakobinus megbízottak jelentéseikben panaszkodnak: nem ismerik a helyi nyelvet, nem értik a nép szokásait, ezért nem tudnak megfelelő hatékonysággal dolgozni. A dialektusok szempontjából a döntő csapást a Vendée-felkelés jelentette 1793-ban, hiszen a királpártiak felkelése, a támadás a jakobinus uralom ellen, éppen Bretagne-ból indult, ahol a breton túlságosan is élő nyelv volt még. Ezután Párizs egyenlőségjelet tett a dialektust beszélők és az ellenforradalmárok közé, azaz a forradalom ellenségei regionális nyelven beszélnek.

A jakobinusok bukása után már engedményeket tettek a kisebbségi nyelvhasználat terén. A regionális nyelvek továbbra is elsősorban az informális nyelvhasználat eszközei maradtak. Ez a nyelvi helyzet a Joshua Fishman által kiterjesztett diglosszia (kettősnyelvűség) állapotának felelt meg, ahol az alacsonyabb presztízsű nyelv szerepét a regionális nyelv játszotta, a formális, hivatalos nyelvhasználat nyelve pedig fokozatosan a francia lett (Trudgill 1997: 20; Bartha 1999: 72). A korzikai születésű Napóleon korántsem bizonyult a kisebbségi nyelvek támogatójának. Bár nem volt esküdt ellensége a regionális nyelveknek, háborúi megfelelő olvasztótégelynek bizonyultak a nemzet egységének megteremtéséhez.

2. Az 1789–1792 közötti nyelvpolitika

1789-ben a francia nyelv létezésének új szakaszába lép – mind a politikusok, mind a polgárok számára a nemzeti lét fontos elemévé válik. A nyelv államügy lesz. Ehhez persze elkerülhetetlenül hozzátartozik a nemzet új koncepciójának kialakítása, amely rendkívül jelentős politikai eszme, voltaképpen az egész forradalom alapeszméje. A forradalmárok számára teljesen nyilvánvaló volt, hogy ez a nemzet nem beszél egy nyelven és a közös akarat egyöntetű megnyilvánulásához közös nyelvre van szükség. A forradalom első időszakának legfontosabb törekvése a nemzeti összetartozás megteremtése, amelynek kohéziós ereje a nyelv. A forradalmárok kettős célt tűztek ki maguk elé: egyrészt meg kell ismertetni az új eszméket, az új törvényeket az ország lakosságával – le kell tehát fordítani a dekrétumokat –, másrészt ki kell dolgozni, méghozzá rövid időn belül, a közoktatás politikáját és új rendszerét, hogy a felnövekvő nemzedék már szabályozott keretek között sajátíthassa el a francia nyelvet. A két politikai célkitűzés inkább toleráns volt, a regionális nyelvek „megsemmisítésének” gondolata ekkor még fel sem merült. 1790. január 14-én az Alkotmányozó Nemzetgyűlés határozatot hozott a dekrétumok regionális nyelvre történő lefordításáról: „[...] a végrehajtó hatalom a Nemzetgyűlés dekrétumait a Franciaország területén beszélt összes nyelven jelentesse meg. Így mindenki azon a nyelven olvashatja ezeket, amelyet a legjobban szeret és a francia törvények mindenki számára ismertek lesznek.” (Balibar–Laporte 1974: 87)

Ez volt az első olyan intézkedés, amely közvetlenül a nyelvhasználatra vonatkozott és tagadhatatlanul politikai döntés eredményeként született meg. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a határozat alkalmazásában jelentős eltérések voltak, amelyek részben anyagi okokra vezethetők vissza, részben pedig a regionális nyelvek szókincsének fejletlenségére. Ezek a nyelvek elsősorban beszélt nyelvek voltak, írott nyelvi normával nem rendelkeztek. Így a fordítás sokszor teljességgel lehetetlennek bizonyult. A rossz fordítások pedig rendkívül sokat ártottak a regionális nyelvek tekintélyének.

Ami a forradalmárok másik célkitűzését illeti, azaz a közoktatás alapjainak megteremtését, 1791-ben Talleyrand, Autun egykori püspöke, ismertette a Nemzetgyűlés előtt a közoktatásról szóló jelentését, amelyben például a következőket olvashatjuk: „Az általános iskolák véget fognak vetni e különös egyenlőtlenségnek: az Alkotmány és a törvények nyelvét fogják azokban mindenkinek tanítani, a feudalizmus utolsó maradványait képező romlott dialektusok tömege pedig eltűnésre ítéltetik: így kívánja ezt a dolgok kényszerítő ereje” (Walter 1988: 116).

Más szelek fújnak tehát már ebben az időszakban is, sok forradalmárnak nem tetszenek a regionális nyelveknek tett engedmények és meg is alakul a Közoktatási Bizottság, amelynek feladata a francia nyelvű elemi oktatás megszervezése minden községben. De nincs elég franciául tudó tanító, megalapítják tehát a tanítóképzőket, bár ez nyilvánvalóan csak hosszú távon hoz majd eredményeket.

Ennek a periódusnak a nyelvpolitikáját elemezve ki kell emelnünk egy különös személyiség szerepét, hiszen ő volt az, aki a jakobinus nyelvpolitikát előkészítette és megalapozta: Henri Baptiste Grégoire abbéről van szó. Ő egyike volt azoknak a papoknak, akik elsőként tették le az esküt a papság világi alkotmányára, s akit az alsópapság rendkívüli módon tisztelt és az alkotmányos egyház igazi fejének tekintett. Grégoire abbé életének fő célja a francia nemzet megteremtése volt, egy közös nyelv, a francia segítségével. A nemzet és a nyelv számára egy és ugyanaz volt. Nemcsak a regionális nyelvek eltűnését akarta elérni, hanem azt, hogy ezek helyét átveve, a francia nyelv segítségével az új eszmék is kivétel nélkül mindenkihez eljussanak és az egységes nyelv által az egész nemzet felemelkedjék és a többi nemzetnek is példaképül szolgáljon.

Grégoire abbé tudományos módszerekkel kívánta elérni a célját, ezért 1790-ben egy kérdőívet küldött szét az egész országban, amely a következő címet viselte: *Kérdések a nyelvjárásokról és a falusi emberek erkölcséről*. A kérdőív segítségével pontos képet szeretett volna kapni az ország nyelvi helyzetéről, a regionális nyelvek és a francia használatáról, a kiejtésről, a szókincsről, nyelvtanról. Grégoire nem volt nyelvész, és egyértelmű politikai szándékai egyes kérdések mögül árulkodóan előbukkannak, mint például a 29. és 30. kérdésben: „29. – Milyen vallási és politikai jelentősége lenne a nyelvjárás teljes felszámolásának? 30. – Mik lehetnének ennek eszközei?” (De Certeau et al. 1975: 12–14)

A válaszadók szociális összetétele érdekes: volt köztük tanár, orvos, ügyvéd, de legfőképpen papok. A beérkezett válaszok alapján összeállított nyelvészeti térkép tanúsága szerint a francia nyelv nem ismeretét tekintve legrosszabb volt a helyzet Dél-Franciaországban, ahol a lakosságnak több mint 90 százaléka nem beszélt a nyelvet, Korzikát is idesorolva. De nem volt jobb a helyzet Bretagne-ban vagy Elzász-Lotaringiában sem. Érdekes a válaszadók reakciója a nyelvjárások felszámolására irányuló kérdésekre. Morel lyoni ügyész válaszából idézünk, aki valószínűleg nem úgy válaszolt, ahogy Grégoire elvárta volna, és nem ő volt egyébként az egyetlen: „Nem hiszem, hogy akár a Vallás, akár pedig a politika szempontjából fontos lenne felszámolni a falvak tájszólását. Megfigyelhető, hogy a franciául tudó parasztok kevésbé durvák az általános társalgásban, ez igaz, ám szabadosabbak és erkölcstelenebbek is. [...] Soha nem lehet teljesen elfelejteni a nyelvjárást. Az iskolai oktatás e reform megvalósulása esetén csődbe jutna, mert a gyerekek az iskolából kijöve a szüleiktől kizárólag az utóbbit hallanák. Tájszólásban beszélni, amibe beleszülettek, sokkal kényelmesebb számukra, mint kínlódni egy olyan nyelvnek a szavaival, amelyet nem eléggé ismernek.” (De Certeau et al. 1975: 30–31).

A kérdőívre beérkezett válaszok alapján Grégoire összegezte megállapításait, és egy jelentésben a Konvent elé terjesztette, de ez már a forradalom nyelvpolitikájának második szakaszában történt.

3. Az 1792–1794 közötti nyelvpolitika

A forradalom első szakaszának lezárulását a forradalmi folyamat radikalizációja egyértelműen jelzi. A jakobinus diktatúra egyszerre volt radikális és következetes, ez a következetesség azonban nemcsak a szociális struktúrát érintette, hanem a társadalom nyelvi aspektusát is. A francia polgárság politikai dominanciája az összes társadalmi osztály támogatása nélkül hosszú távon lehetetlen volt. Az alattvalókból polgárokat kellett nevelni. A polgári hatalom feltételezi a jogegyenlőséget, de a nyelvi egyenlőséget is. A jakobinusokra várt a feladat, hogy befejezzék elődeik munkáját, azaz végigvigyék a forradalmat.

A Konventben már 1792-ben napirenden volt a regionális nyelvek problémája. Chénier és Lanthenas képviselők a Közoktatási Bizottság elé terjesztették jelentésüket, amelyben a kisebbségi nyelvek teljes eltörlése mellett érveltek, ugyanakkor meglepő toleranciát mutattak a szomszéd országokkal közös nyelvekkel, például a némettel szemben (Brunot 1927: 137).

A Köztársaság helyzete gyökeresen megváltozott 1793-ban, belső és külső ellenség egyaránt veszélyeztette létét. A forradalom fenyegetettségével együtt nőtt a nyelvek fenyegetettsége is. A döntő csapást ebből a szempontból a Vendée-felkelés jelentette, hiszen a királypártiak felkelése éppen Bretagne-ból indult, és a breton nyelv a Köztársaság ellenségeinek nyelve lett. (Hagège 1996: 80–81) A legújabb történelmi adatok szerint a Vendée-felkelés leverésének mintegy 170 ezer személy, köztük nők, gyerekek, egész falvak estek áldozatul, a forradalmi hadsereg vérengzése gyakorlatilag felért egy népirtással. François Joseph Westermann tábornok a következőt írta feletteseinek: „Vendée nincs többé... A kapott parancsok alapján lovakkal tapostattam agyon a gyerekeket, lemészároltattam a nőket, akik így nem szülnek több brigantit. Nincs egyetlen fogoly, aki ezt felemlégetné: kivégeztettem mindet” (http://mult-kor.hu/20090102_nepirtassa_minosithetik_a_vendeei_meszarlast).

A Köztársaság hadserege nehezen tudta felvenni a harcot külső ellenségeivel szemben is, hiszen a katonák sokszor egymást sem értették, a parancsok végrehajtása komoly nehézségekbe ütközött a katonák különböző anyanyelve miatt. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy nem ritkán éppen a Köztársaság valódi ellenségei voltak azok, akik kiválóan beszéltek franciául, míg a forradalom lelkes és önfeláldozó hívei éppen csak törték a francia nyelvet. A franciául beszélők és a kisebbségi nyelvet beszélők között jelentős szociális szakadék húzódott, amelynek pusztán érzékelhető megjelenése volt a nyelvi különbözőség.

A Köztársaság francia nyelvű közoktatásának megszervezése folytatódott, 1793 október 21-én a Vendémiaire-törvény rendelkezett az állami elemi iskolák megalapításáról, ahol a gyermekek megtanulnak franciául beszélni, írni és olvasni (Brunot 1927: 147). A kettős elv tehát érvényesülhetett: franciául és franciát tanítottak az iskolákban. A Köztársaság nyelveinek különbözősége, az egységes nyelv hiánya egyre fenyegetőbb veszélyt jelentett a forradalom jövőjére és céljainak megvalósítására nézve. A veszélyre Barère polgártárs (a „hajlíthatatlan”) hívta fel a figyelmet a Konventben, ahol a Közjóléti Bizottság nevében éles kirohanást intézett a kisebbségi nyelvek ellen. Még jelentést is írt a következő címmel: *A Közjóléti Bizottság jelentése az idiómákról*. Ebben definiálja azokat az ideológiai és politikai elveket, amelyek egy nemzeti nyelv létét nélkülözhetetlenné teszik. Barère főként négy nyelv használatának veszélyeire hívta fel a figyelmet, ezek a breton, a baszk, a német és az olasz. Egy szó mint száz, valamit sürgősen tenni kell, mert ezek a nyelvek veszélyeztetik a Köztársaság létét: „A föderalizmus és a babona bretonul beszél, az emigráció és a Köztársaság

elleni gyűlölet németül, az ellenforradalom olaszul és a fanatizmus baszkul. Semmisítsük meg a tévedésnek és ártalomnak ezen eszközeit. [...] Egy szabad nép nyelve mindenki számára egy és ugyanaz.” (De Certeau et al. 1975: 294)

Barère megoldása egybevág a Közoktatási Bizottság elgondolásával, azonnal francia anyanyelvű tanítókat kell küldeni ezekbe a veszélyes régiókba, akik megtanítják a nemzeti nyelvet a fiataloknak. A Konvent azonnal intézkedett a tanítók szétküldéséről. Az 1794 júliusában elfogadott dekrétum jogi eszközökkel bünteti a fordítást és egyértelműen jelzi a nyelvi terror megjelenését: „1. cikk. A jelen törvény megjelenésétől számítva, bármilyen közokirat kizárólag csak francia nyelven jelenhet meg, a Köztársaság bármely régiójában.” (Balibar–Laporte 1974: 96–97).

A harmadik cikk például azt is kimondja, hogy a közhivatalnokokat hat havi börtönre ítélik, ha bármely közokiratot a franciától különböző nyelven közzétesznek (Balibar–Laporte 1974: 97). Egy képviselőnek a Konventben még az is eszébe jutott, hogy a Rajna-menti területekre telepítsenek be francia anyanyelvű polgárokat, hogy ne a német anyanyelvűek legyenek túlsúlyban ebben a régióban. A javaslat sajnos kísértetiesen emlékeztet egyes huszadik századi nyelvpolitikai megoldásokra, mintha nem is 1794-et írnánk. Ezen előzmények után nem meglepő talán, hogy Grégoire abbé időközben elkészült jelentése csak olaj volt a tűzre.

Az abbé 1794. június 16-án terjesztette a Konvent elé a kérdőívre kapott válaszok alapján összegzését *Jelentés a nyelvjárások megszüntetésének szükségességéről és eszközeiről, valamint a francia nyelvhasználat egyetemessé tételéről* címmel. E jelentés szerint körülbelül 15 olyan megye volt az országban, ahol kizárólag franciául beszéltek és harminc nyelvjárás létezett. Grégoire legalább hatmillióra becsülte a nemzeti nyelvet nem ismerők számát és további hatmilliót tett ki azoknak a tömege, akik alig-alig tudtak folyamatosan beszélni. Számításai szerint hárommillió ember beszélt a franciát, és még ennél is kevesebben tudtak helyesen írni ezen a nyelven. Grégoire sok érvet sorol fel az egységes nemzeti nyelv mellett, például az elmaradott mezőgazdaság, a kézművesség, a kultúra és az erkölcs felvirágoztatásának eszközét látja benne. Meg volt győződve arról, hogy a polgároknak egy nagy nemzeti tömegbe való beolvasztása és a politikai gépezet működésének megkönnyítése nem mehet végbe a nyelvi identitás megteremtése nélkül. A fordításokkal kapcsolatban azt állítja, hogy ezek a nyelvek ellenállnak a fordításnak, szegényes a szókincsük, nincs értelme pénzt pazarolni rájuk (De Certeau et al. 1975: 300).

A Grégoire által írt jelentést olvasva megállapíthatjuk, hogy nincs semmilyen ellentmondás a politikai gyakorlat és a polgári eszmék között. A jakobinusok ideálja (egységes nyelvet mindenkinek) teljes összhangban állt politikai gyakorlatukkal, a polgárok ideológiai képzése szoros összefüggésben állt a nyelvi uniformizációval. A jakobinusok a nyelvi modell kidolgozására is nagy hangsúlyt fektettek, nem véletlen, hogy a Grégoire-jelentést követően a Közoktatási Bizottságot megbízták egy új nyelvten és új szótár készítésével.

A forradalom középső szakaszának végén leszögezhetjük, hogy a kezdeti toleráns, fordításokon keresztül működő demokrácia új eszme szolgálatába szegődött, amelynek értelmében a francia nyelv védelme politikai harccá vált. Az ország súlyos helyzete, a fenyegetettség a kisebbségek nyelveire nézve komoly következményekkel járt, hiszen ezek az ellenség nyelvének köntösében jelentek meg, és pusztán a francia nyelv mindenhatósága tűnt képesnek arra, hogy az ország egységét és integritását garantálja (Hagège 1996: 87).

4. Az 1795–1806 közötti nyelvpolitika

A jakobinus diktatúra bukása után a nyelvi kérdés teljesen másként vetődött fel. A Köztársaság hadseregének offenzívái, az új területek meghódítása és az országhoz csatolása egészen más politikai magatartásra ösztönözték a hatalom birtokosait. A nyelv kérdése másodlagossá vált, hiszen a meghódított területekből francia megyéket kellett kovácsolni, új közigazgatást létrehozni, egyszóval sokkal fontosabb kérdések foglalkoztatták a hatalmat. A franciától különböző nyelveknek tett első engedményeket az 1794 júliusában elfogadott törvény hatályának felfüggesztése jelzi. A Konvent az új közoktatási jelentések elkészültéig hatályon kívül helyezte ezt a regionális nyelveket sújtó törvényt, de nyugodtan mondhatjuk, hogy a törvényt egyszerűen eltörölték, ezek a jelentések ugyanis soha nem készültek el (Brunot 1927: 291).

A francia nyelv háttérbe szorulása a hivatalos iratokban, aktákban, közigazgatási dokumentumokban is tetten érhető. Ez a jelenség különösen Elzászban figyelhető meg, ahol 1794 végére a francia ismét átadja a helyét a német nyelvnek a bírói gyakorlatban, például a periratokban. A francia nyelvű közoktatás bevezetésének tervéről azonban nem mondtak le, új rendelkezések születtek ezen a téren, de komoly engedményeket tettek a kisebbségi nyelveknek, hiszen az új törvénytervezet harmadik cikke kimondja, hogy azokban a régiókban, ahol egy kisebbségi nyelv a domináns, az oktatás mindkét nyelven, tehát franciául és a régió nyelvén is folyhat. Bár a törvényjavaslatnak sok ellenzője volt a Konventben, mégis egy ennél is enyhébb változatot szavaztak meg a képviselők, amelynek eredményeként az oktatás nyelvének bármilyen formájú meghatározását egyszerűen törölték a törvénycikkek közül (Brunot 1927: 311–319).

Ami a jakobinus nyelvpolitikát követő periódust illeti, megállapíthatjuk, hogy a politikai hatalom egész egyszerűen levette a napirendről a nyelvi kérdést, gyakorlatilag nem születtek újabb nyelvtörvények. „Sem a konzuli hatalom, sem a császárság nem hozott olyan nyelvpolitikai törvényeket vagy rendeleteket, amelyek a jakobinus nyelvpolitika jogi eszközökkel történő közvetlen folytatásának számíthatnának” (Bochmann 1993: 146).

A forradalom végül 1799-ben Bonaparte Napóleon első konzullá történő választásával zárul. Napóleon, azaz Napoleone Buonaparte anyanyelve a korzikai volt, apja még 1769-ben egy franciák ellen harcoló korzikai csapat parancsnoka. A fiatal Napóleon még korzikai hazafi és a legendás Pascale Paoli híve volt, rendkívüli sorsa mégis a franciák császárává tette. A nyelv szempontjából azonban mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy egész életében a francia nyelvvel azonosult. Míg gyermekként a korzikai nyelvet használta, később gyorsan kétnyelvűvé vált, majd egyértelműen a francia lett a domináns nyelve. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ez nála már teljesen tudatos folyamat eredménye volt. A helyes francia nyelv használata ugyan egész életében komoly nehézséget okozott neki (főleg írásban), mégis az uralkodó társadalmi réteg nyelvével azonosult, szülőföldjének alacsonyabb presztízsű nyelve sohasem játszott fontos szerepet az életében (Bochmann 1993: 148).

A napóleoni Franciaország központosító politikája, az adminisztráció egységesítése valójában önmagában is egy bizonyos nyelvpolitikának tekinthető. Napóleon a prefektusi rendszer kiépítésével és a csak franciául beszélő hivatalnokok országszerte történő szétküldésével mégiscsak hozzájárult a francia nyelvhasználat elterjedéséhez. Hadserege szintén kiváló közege volt ennek a politikának. Hiába tértek haza a háborúból a katonák,

már elfelejtették a hosszú idő alatt anyanyelvüket, és a császári hadsereg nyelvére cserélték azt. A császárság időszaka az államnyelvvé vált francia és a helyi nyelvek együttélésének kora. A kisebbségek nyelveinek lassú elsorvadása azonban már ekkor is megállíthatatlannak tűnik, még ha erőszakos hatalmi eszközökkel nem is gyorsították fel ezt a folyamatot.

5. Összefoglalás

A közgondolkodásban a forradalom végére jelentős változások történtek. A nyelv ekkorra már a modern nemzet integráns részévé vált. Bár a helyi nyelvek továbbra is a hétköznapi élet nyelvei maradtak, a közéletben a francia nyelv jelentős teret kapott. A XVIII. század végén azonban még mindig a lakosság 80 százaléka beszéli szülőföldjének nyelvét, és ez az a nyelv, amelyet a felnövekvő generáció először sajátít el (Walter 1988: 124). De már nem csupán az elit tanul meg franciául, hanem a fiatalabb vidéki generáció is egyre erőteljesebben érezte, hogy a társadalmi felemelkedés záloga, a francia nyelv ismerete és a kezdeti diglossikus állapot, egyéni kétnyelvűséggé kezdett átalakulni.

A francia forradalom valójában egy olyan állami nyelvpolitikai modellként működött, amely később több európai ország számára mintául szolgált. A győztes polgárság a francia nyelvet új típusú polgári nemzete jelképének tekintette. A forradalom sikere a nemzet egységén múlt, a nemzetnek viszont egységes nyelvre volt szüksége. Az új típusú polgári ideológia három fő területen nyilvánult meg: (1) A sztenderdizált francia nyelv megtanulása alapvető követelmény az ország összes iskolájában, ezt célozzák a közoktatási törvények. (2) Ennek a nyelvi változatnak az egész országban el kell terjednie, és az uralkodó központ eszméit kell hordoznia. (3) A nyelvnek a nemzetközi kapcsolatokban, valamint a kultúra és tudomány különböző területein is érvényesülnie kell (Szépe 2001: 33–34). Ez az ideológia a forradalmat követően is érvényesült a francia nemzetállam politikájában.

Hivatkozások

- BALIBAR, Rorbert – LAPORTE, Daniel 1974. *Le français national*. Hachette, Paris.
BARTHA Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
BOCHMANN, Klaus 1993. *Sprachpolitik in der Romani*. de Gruyter, Berlin, New York.
BRUNOT, François 1927. *Histoire de la langue française*. Armand Colin, Paris.
DE CERTEAU, Michel – JULIA, Daniel – REVEL, Jacques 1975. *Une politique de la langue: La Révolution française et les patois: l'enquête de Grégoire*. Gallimard, Paris.
HAGÈGE, Claude 1996. *Le français, histoire d'un combat*. Éditions Michel Hagège, Paris.
SZÉPE György 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs.
TRUDGILL, Peter 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. JGYTF Kiadó, Szeged.
WALTER, Henriette 1988. *Le français dans tous les sens*. Robert Laffont, Paris.

Internetes hivatkozások

http://mult-kor.hu/20090102_nepirtassa_minosithetik_a_vendeei_meszarlast (2014.08.18.)

SUMMARY

The Ideology of the French Revolution and the Minority Languages

Keywords: national identity, language minorities, minority rights, language norms, diglossia

Due to the French Revolution the base of fundamental social notions like nation, motherland, one and republic, national language has changed. The Revolution brought significant changes in language policy from the point of view of regional (minority) languages. The language of the King – namely French – becomes the language of Freedom, Declaration of Human and Civil Rights, and the Republic. The nation organized around democratic and republican ideas created a new concept of motherland which was – obviously – in need of new words and expressions. The French Revolution functioned as a model of state based/national language policy which later became the example of other European states. For the triumphant bourgeoisie French language symbolised the new bourgeois state. The victory of the revolution depended on national unity, and the nation needed single language. However, several millions of French people used their own, vernacular language when communicating informally. During this period (and it means not only the Monarchy), language usage was characterised by diglossia. Historians argue that the three phases of the Revolution influenced its ideology concerning minority languages in different ways.

This paper aims to overview this period in the light of the laws concerning language usage.

Szilágyi-Kósa Anikó

Pannon Egyetem Veszprém

szilagyi.kosa@gmail.com

A magyarországi (német) nemzetiségi oktatás aktuális kérdései: egy Veszprém megyei felmérés tanulságai

„Egy kicsit vagyok sváb.”¹

Kulcsszavak: nemzetiségi oktatás, identitás, nyelvhasználat

1. Bevezetés

Az iskola minden történelmi korban a nemzetek művelődéséről alkotott elképzeléseinek megtestesítője, a politikai eszmék érvényre juttatásának egyik legfontosabb intézménye. Ez nemcsak az államalkotó (többségi) nemzet, hanem a nyelvi-nemzeti-etnikai (vagy akár vallási) kisebbségek nevelő-oktató intézményeire is érvényes – azzal a megkötéssel, hogy a kisebbségek nem tudják a többségtől függetlenül alakítani oktatási intézményrendszerüket.

Köztudomású, hogy Magyarország történetének – és ezzel az iskoláztatásnak – kezdete óta többnyelvű és többnemzetiségű állam. A magyarországi nemzetiségek demográfiai számaránya, földrajzi elhelyezkedése, gazdasági és politikai súlya és ereje ugyan a különböző történelmi korszakokban nagyon eltérő képet mutatott, napjainkra azonban kialakult a hazai nemzetiségeket illetően egy többé-kevésbé stabil helyzet, amelyet általában a nagyfokú nyelvi asszimiláció és a viszonylag erős nemzeti identitástudat jellemez.

A 20. század második felében a gazdasági-társadalmi változások következményeként köttetett vegyes házasságok, az erős többségi (magyar) kulturális hatás, a nagyfokú urbanizáció, vagyis a szerteágazó asszimilációs jelenségek miatt napjainkig egyre erőteljesebben csökkentek a hagyományos anyanyelvi oktatás feltételei. Ennek következményeként a nemzetiségi iskoláztatásban több évszázados hagyomány szakadt meg: ma a magyarországi nemzetiségek csak korlátozott mértékben rendelkeznek anyanyelvű iskolákkal. Ugyanakkor a magyarországi nemzetiségi oktatás szempontjából a hazai németiség kiemelkedik a többi nemzetiség közül: a német anyanyelvi nevelés-oktatás Magyarországon az óvodától az egyetemig biztosított. Ez is indokolja, hogy a magyarországi németek oktatásának helyzetével behatóbban foglalkozunk.

Jelen tanulmány célja, hogy a Veszprém megyei németiség példáján keresztül, a vonatkozó szakirodalom áttekintésével és empirikus adatok segítségével mutassa be a mai nemzetiségi oktatás célkitűzéseit, lehetőségeit és eredményeit.

¹ Részlet a jelen tanulmány alapjául szolgáló kérdőíves felmérés egyik válaszából.

2. A nemzetiségi oktatás

2.1. A nemzetiségi oktatás fogalma

A nemzetiségi oktatás a kisebbségi oktatás része, azt mindenütt az adott országban aktuálisan érvényes jogrendszer határozza meg, az oktatási jogok kialakítását azonban (kedvező esetben) számos nemzetközi jogi egyezmény is befolyásolja (pl. a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Chartája, az EBESZ kisebbségi főbiztosának Hágai Ajánlásai stb.).² Minél demokratikusabb egy ország politikai berendezkedése, annál szélesebb körű jogokat biztosít nemzetiségeinek az oktatásban. Általánosságban jellemző, hogy a kisebbségek csak pozitív diszkriminációval (tehát nem az egyenlőség elve alapján) tudják önazonosságukat és nyelvüket megőrizni.

A nevelés-oktatás európai történetében nem mindegyik iskolarendszer szolgálta az adott kisebbségek valós érdekeit. A nemzetiségi oktatás rendszerének és intézményeinek kialakítását ugyanis számos tényező befolyásolhatja:

- hogyan határozza meg az adott ország jogrendszere a nemzeti-nyelvi vagy etnikai kisebbségek fogalmát, ill. milyen (általános) jogokat biztosít nemzeti-nyelvi vagy etnikai kisebbségeinek;
- milyen az adott ország kisebbségeinek földrajzi elhelyezkedése: a tömbben élő kisebbségek (pl. dél-tiroli németek, németországi szorbok stb.) oktatásának megoldása kevesebb akadályba ütközik, mint a szórványban élőké (pl. a spanyol-francia határ két oldalán elszórtan élő baszkok, magyarországi szlovákok);
- milyen történelmi előzményekkel, ill. abból adódó szervezethez képest kell számolni: őshonos (autochton) kisebbségi csoportokról (pl. a honfoglalás óta az adott területen élő székelyföldi magyarok) vagy bevándorolt (allochton) népességről (pl. ausztriai cigányok vagy horvátok) van-e szó;
- mennyiben különböznek a kisebbségi csoportok főbb jellemzőikben (kultúra, vallás stb.) a többségtől: pl. az azonos vallás vagy felekezet a beolvadást gyorsítja (ld. a katolikus magyarországi németek a többségi katolikus környezetben), míg az eltérő vallás (felekezet) az identitás megőrzésének kedvez (l. az erdélyi református vagy unitárius magyarok ún. „etnikus vallását” a többségi ortodox környezetben),
- milyenek a kisebbség és többség között fennálló gazdasági-társadalmi (esetleg érzelmi) kapcsolatok,
- van-e az adott nemzetiségnek anyaországa (pl. magyarországi szlovákok) vagy nincs (pl. spanyolországi katalánok, németországi frízek), ill. mennyiben képes vagy hajlandó képviselni az anyaország a kisebbség érdekeit, továbbá mekkora a földrajzi távolság a kisebbség és anyaországa között, ill. milyen gazdasági-politikai súlya van az adott anyaországnak,
- végül meghatározó jelentőségű, hogy van-e oktatásra alkalmas standardizált, írott nyelvvaltozata az adott kisebbségi nyelvnek (pl. magyarországi cigány nyelvek: lovári, beás stb.), ill. nyelvjárásilag mennyire tagolt az adott kisebbségi nyelv (pl. magyarországi németek számos helyi – faluról-falura különböző – nyelvjárása).

² Bővebben l. Győri Szabó (2006: 88–108).

A fenti kritériumrendszer tükrében az alapvető kérdés tulajdonképpen úgy vethető fel: vissza lehet-e térni a magyarországi nemzetiségek esetében a korábbi évszázadokban létezett nemzetiségi tananyelvű (vagyis egynyelvű) oktatáshoz, vagy más alternatívákat kell találni. A jelenkori Magyarországon általánosságban megállapítható, hogy a hazai nemzetiségek számára leginkább egy olyan két tananyelvű nemzetiségi iskolarendszer felel meg, amely a magyar és egy világnyelv elsajátítása mellett képes garantálni az anyanyelv megőrzését, a nemzetiség saját kultúrájának megismerését és művelését, a tanulók nemzetiségi identitásának erősítését.³

2.2. A magyarországi nemzetiségi oktatáspolitikai rövid történeti áttekintése

Az újabb kori (török idők után létrejött) magyarországi német nyelvterületek története nagyjából egyidős a hazai intézményes oktatással. A népoktatás 18. századi kezdeteitől fogva az oktatással kapcsolatos elvárásokat az ún. vernakuláris elv jellemezte, vagyis az az igény, hogy az elemi oktatás nyelve az elsőként elsajátított, a gyermek közvetlen környezetében használt (vernakuláris) nyelv legyen. Ezt elsőként Maróthy György fogalmazta meg az 1730-as években (Ravasz et al. 1968: 44). Bár a 18. századi jelentős iskolakísérletek a vernakuláris elv következetes érvényesítésének jegyében álltak (pl. Tessedik szarvasi iskolája a 18. sz. végén), az állam egyfelől nem hagyott fel németesítő törekvéseivel, másfelől a II. Ratio Educationis (1806) újból megerősítette a latint az oktatás nyelveként (Ravasz et al. 1968: 58). A németesítő törekvések a magyarországi nemzetiségek közül természetesen a németeknek kedveztek. A 19. század folyamán a protestáns egyházi oktatáspolitikai szorgalmazására fokozatosan elterjedt a magyar nyelv az oktatásban: a sárospataki gimnáziumban 1833-ban bevezették a magyart az oktatás nyelveként (Ravasz et al. 1968: 61). 1844-ben törvénybe iktatták a magyar államnyelvi státuszát, ezzel egyidejűleg azonban a magyar nem mindenütt vált az iskolai oktatás nyelvéné.

A magyar forradalom és szabadságharc idején a magyarokéhoz hasonló (nyelvhasználati) követelésekkel léptek föl a magyarországi nemzetiségek is: ennek megfelelően Eötvös népoktatási törvényjavaslata szerint az oktatás nyelvének a lakosok nyelvéhez kell igazodnia. Ezt a haladó oktatáspolitikai tervet a szabadságharc bukása után a Bach-rendszer törölte el a német nyelv oktatásban betöltött szerepének újbóli erősítésével (Ravasz et al. 1968: 97). Csak a kiegyezés után került sor az eötvösi oktatáspolitikai folytatására, az 1868. évi XXXVIII. tc. újból – korát messze meghaladva – állást foglalt az anyanyelvi iskoláztatás mellett.⁴ A felekezeti iskolák (amelyekhez a magyarországi németek iskoláinak szinte mindegyike tartozott) maguk választhatták meg az oktatás nyelvét.

A „Lex Aponnyinak” is nevezett 1907. évi XXVII. (a nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól) szóló törvénycikk rendelkezett a tanítók nyelvtudásáról: „magyar nyelven helyesen beszélni és írni, valamint tanítani is tud” (15. §), ill. a felekezeti iskolák tanítási nyelvéről (18–20. §)⁵. Az oktatáspolitikai

³ Vámos Ágnes, http://www.kislexikon.hu/nemzetisegi_oktatas.html (2013.06. 12.)

⁴ 58. § Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, a mennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községben ez okból oly tanító alkalmazandó, a ki a községben divatozó nyelveken tanítani képes. Népesebb községekben, a hol többféle nyelvű lakosok tömegesen laknak, a mennyire a község ereje engedi, különböző ajkú segédtanítók is választatnak.”
Forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5360> (2013. 06.12.)

a magyarság 50%-os aránya fölött vezette be kötelezően a magyart tannyelvként, ill. elvárás-ként fogalmazta meg az államnyelv ismeretét a 4. osztály befejeztével.

Az első világháborút lezáró trianoni békediktátumokat követően a „nemzetiségi” kérdés egészen új színben jelentkezett: a hazai nemzetiségek aránya az 1910-es 45,5%-ról 1920-ra 10,4%-ra csökkent (Szarka 2003: 43), ellenben drámaian nőtt a határokon kívülre rekedt, kisebbségi sorba került magyarok száma. A két világháború között a hazai nemzetiségi oktatás három alapvető típusa kristályosodott ki: a tisztán anyanyelvi „A” típus (ahol – a magyar nyelv és irodalom kivételével – minden tantárgy esetében nemzetiségi nyelven folyt az oktatás), a tantárgyak felében államnyelvet, felében nemzetiségi nyelvet használó úgynevezett „B” típus, ill. az integrációt és/vagy asszimilációt leginkább elősegítő, magyar tanítási nyelvű, amellyel egyszerű nemzetiségi nyelvoktatást nyújtó „C” típus (Bellér 2000: 133).

A II. világháború befejezése döntően megváltoztatta a magyarországi nemzetiségek (főként a németek) helyzetét. A nemzetiségi oktatásról szóló 1945. évi rendeletek a korábbi háromfokozatú rendszert a B típus kiiktatásával kétlépcsőssé alakították. A szovjet érdekszférába tartozó országok közös (ún. „szocialista”) nemzetiségi politikát alakítottak ki, amely látványos és hangzatos nemzetiségi (főként oktatási) jogok deklarálását jelentette egy diktatórikus, amúgy „nemzetköziségen” alapuló rendszer működésének feltételei között.⁶ Nem csoda, hogy a – még a világháború előtt kialakult – nemzetiségi iskolahálózat (elsősorban román, szlovák, „délszláv”, ill. német iskolákkal) a háború utáni évtizedekben fokozatosan visszaszorult.

A nemzetiségi oktatás részleges újjászervezésére csak az 1985. évi oktatási törvény bevezetése után nyílt lehetőség, majd a rendszerváltás után az 1993. évi nemzetiségi törvény szabályozta a nemzetiségi oktatás jogi kereteit, ill. a 32/1997. (XI. 5.) a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló MKM rendelet⁷ határozta meg annak tartalmát. Ez a rendelet a magyarországi kisebbségek oktatásának – az eltérő nyelvállapot és kulturális sajátosságok, valamint a kisebbségek különbözősége miatt – öt lehetséges formáját határozta meg: anyanyelvű oktatás, kétnyelvű kisebbségi oktatás, nyelvoktató kisebbségi oktatás, cigány kisebbségi oktatás és kiegészítő kisebbségi oktatás.

Az oktatás fő tartalmát a rendelet a kisebbségi nyelv fejlesztésében, a kisebbségi nyelvű irodalom oktatásában, ill. a kisebbségi népművelés (tárgyi és szellemi kultúra, a kisebbség történelemformáló szerepe) oktatásában határozta meg.

A rendszerváltás óta eltelt évtizedekben a fenti kisebbségi oktatási formákhoz kiegészítő állami támogatás is járult, ugyanakkor a nemzetiségi oktatásban részt vevő pedagógusok képzésével szemben nem álltak fenn egységes, szigorú követelmények. A hazai nemzetiségi iskolarendszer így – több okból kifolyólag – csak lassan tudja behozni a szerves fejlődéséből kimaradt évtizedeket.

2.3. A jelenlegi magyarországi nemzetiségi oktatáspolitikai jogi szabályozása

⁵ Forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6966> (2013. 06.12.)

⁶ A magyarországi nemzetiségi oktatáspolitikának a II. világháborútól a rendszerváltást megelőző évekig tartó újabb történetéről önálló kötetben jelent meg összegzés (Föglein 2006).

⁷ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700032.MKM (2013. 06.20.)

A jelenleg hatályos, a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény megkülönbözteti a nemzetiségi, ill. két tanítási nyelvű nevelési-oktatási intézményeket, a nemzetiségi oktatást érintő kérdésekről számos pontban rendelkezik.⁸

A nemzetiségek szempontjából a legfontosabb szabályozás, hogy a nevelés-oktatás nyelve a „nemzetiségi óvodában és iskolában részben vagy egészben a nemzetiségek nyelve” (3. §, 5). A nemzetiséghez tartozók részére az óvodai csoportot, iskolai osztályt akkor is meg kell szervezni, fenn kell tartani, ha az adott nemzetiséghez tartozó nyolc gyermek, tanuló szülője azt kéri (89. §, 2). A nemzetiségi feladatokat ellátó intézmények központi költségvetési finanszírozása az állami fenntartású intézményekre vonatkozó általános szabályok alapján, azokkal azonos mértékben történik (88. §, 5). A törvény megemlíti a „nemzetiségi szakképzés” fogalmát (99. §, 4), bár az egyelőre nem a gyakorlatban, inkább csak elvi lehetőségként létezik.

A törvény a tanulói egyéni jogok között tartja számon, „hogyan [a tanuló] a nemzetiségi hovatartozásának megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön” (46. §, 3), ill. hogy nemzetiségi önazonosságát tiszteletben tartsák, és azt kifejezésre is juttathassa (46. §, 6).

A nemzetiségi önkormányzatok közösségi érdekképviselői jogával kapcsolatosan a törvény előírja, hogy a nemzetiségi oktatást érintő szinte minden kérdésben ki kell kérni a nemzetiségi önkormányzatok véleményét, egyetértését.

A nemzetiségi intézmények oktató-nevelő munkájában előnyben kell részesíteni a nemzetiségi oktatás-nevelés elveit, így pl. a nemzetiségi nevelésben-oktatásban csak nemzetiségi óvodapedagógus, nemzetiségi tanító, ill. nemzetiségi nyelvtanár vehet részt. Jelenleg az emberi erőforrások minisztere által kiadott 50/2013. (VII. 15.) sz. EMMI rendelet szabályozza részletesen a nemzetiségi nevelési, oktatási feladatokhoz nyújtott kiegészítő támogatás igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, elszámolásának és ellenőrzésének szabályait. A rendelet kitér a nemzetiségi oktatás (speciális) tárgyainak oktatásában használt tankönyvek, a nemzetiség által igénybe vehető szakmai-pedagógiai szolgáltatások igénybevételeinek támogatására is.

2.4. A nemzetiségi oktatás keretei és tartalma

A legutóbbi, 2011-es népszámlálás során a magukat valamely hazai nemzetiségűnek vallók száma jóval meghaladta a korábbi népszámlálásokban mért adatokat. Különösen a két legnépesebb nemzetiség, a német és a cigány esetén figyelhető meg jelentős létszámnövekedés.

A magyarországi németek intézményhálózata az elmúlt évtizedekben kiépült, kb. 200 óvodában és több mint 200 általános iskolában, jó tucatnyi középiskolában indult be az elmúlt évtizedekben a nemzetiségi oktatás.⁹ A magyarországi német közösségek szervezettségét jól mutatja, hogy jelenleg a legnagyobb arányban Baranya megye (76%) büszkélkedhet kisebbségi oktatási intézményekkel, második helyen Tolna megye áll; általános iskolái 62%-ában folyik kisebbségi oktatás a tanulók összlétszámának 35%-ával. Ebben a két megyében a német nyelv nyelvoktató formája a legelterjedtebb.¹⁰

⁸ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. In: Magyar Közlöny, 2011/162. szám 39622–39695.

⁹ Forrás: <http://emberijogok.kormany.hu/akadalymentes/magyarorszag-i-nemetek> (2013. 06.20.)

Mindez azt mutatja, hogy a hazai németiség a nemzetiségi oktatásban számarányait tekintve magasan felülreprezentált, ami nyilvánvalóan a német nyelv nemzetközi státuszával és presztízsével is magyarázható.

A mai nemzetiségi közoktatásnak (általánosságban, tehát minden nemzetiségre vonatkozóan) hármas feladata van:

- a nemzetiségi köznyelv (és nem az adott nemzetiségi nyelv anyanyelvjárásainak) megfelelő színvonalú elsajátíttatása;
- a nemzetiség múltjával, kultúrájával, a nemzetiségi közösség hagyományaival kapcsolatos ismeretek átadása;
- a nemzetiségi identitás, a kisebbségi önazonosságtudat megtartásának elősegítése, a nemzetiségi nyelven való művelődés és a rendszeres nyelvhasználat iránti igény felkeltése és fenntartása.

Az első feladat végrehajtását az elmúlt évtizedekben a nyelvváltás rohamos mértékű előretörése nehezítette. A nemzetiség hagyományainak megismerése is a családból mindinkább az iskolai szintre tevődik át, a nemzetiségi hagyományok gyengülését – sok más tényező mellett – általános társadalomszociológiai folyamatok: a nagycsaládok felbomlása és a folyamatos városiasodás is siettet. Az – eredetileg otthonról hozott, családban és rokon-, ill. faluközösségekben kialakult – identitás gyengülésével egyre nagyobb nehézségekbe ütközik a nemzetiségi önazonosságtudat erősítése, fenntartása is.

Így a nemzetiségi oktatás tartalma – mindhárom ponton – kényszerűen és fokozatosan átalakult. A kisebbségi oktatási formák mindegyikében a kisebbségi anyanyelv és irodalom, valamint a kisebbségi népismeret oktatása a kezdetektől (első osztálytól) kötelező. Az irányelvek szerint az anyanyelv és irodalom önálló tantárgy, a népismeret pedig oktatható önálló tantárgyként vagy más tantárgyakba integráltan. (A tantárgy tanítási nyelvét az iskola oktatási típusa, ill. a pedagógiai program határozza meg: a kétnyelvű és az anyanyelvű oktatás esetén a népismeretet – önálló tárgyként tanítva – a nemzetiség nyelvén kell tanítani, míg az integrált forma alkalmazásakor a tárgy oktatásának nyelve a nemzetiség nyelve, a többségi [magyar] nyelv vagy mindkettő lehet.)

Az állami érettségi vizsgáztatásban a nemzetiségi nyelv és irodalom egységes vizsgatárgyként szerepel, és idegen nyelv helyett kötelezően választandó vizsgatárgy.¹¹

Magyarországon ma a nemzetiségek oktatása folyhat egyrészt önálló oktatási intézményben, amelynek programja teljes egészében a nemzetiségi oktatás szolgálatában áll, ilyen pl. *Koch Valéria Iskolaközpont* Pécsen, amelynek fenntartója (továbbra is) az Országos Német Nemzetiségi Önkormányzat.¹² Másrészt létezik számos olyan, részben nemzetiséginek tekintett intézmény, amely – akár csak egyes osztályokban vagy csoportokban – az adott nemzetiségi nyelv oktatását tűzi ki célként. A mai magyarországi nemzetiségi nevelés-oktatás az óvodákban, ill. az alap- és középfokú oktatásban (általános és középiskolákban) valósul meg, ugyanakkor a nemzetiségek nyelvének és kultúrájának oktatása a hazai felsőoktatásban is jelen van. A nemzetiségi nyelvek és kultúrák oktatásának sajátos céljait a nemzetiségi pedagógusképzés és nemzetiségi tankönyvek kiadása is segíti.

¹⁰ Forrás: <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf> (2013. 06.12.)

¹¹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. (6. §, 2) In: Magyar Közlöny, 2011/162. szám, p. 39622–39695.

¹² <http://www.dus.sulinet.hu/index.php> (2013. 07. 15.)

A magyarországi német nemzetiség oktatásának legfőbb szakmai segítője a pécsi székhelyű *Ungarndeutsches Pädagogisches Institut* (UDPI: Magyarországi Német Pedagógiai Intézet), amelynek honlapján szakmai ajánlások, tananyagok, javaslatok, segédanyagok, ötletek olvashatók a nemzetiségi oktatás minden szintjével kapcsolatban.¹³ A szervezetnek önálló szakmai folyóirata is van: a *Deutsch revival* a nemzetiségi oktatási intézmények számára ingyenesen elérhető.

3. A Veszprém megyei német közösségek demográfiai és nyelvi helyzete

Veszprém megyében a 18. századi német telepítések legfőbb szorgalmazói a nagy birtokokkal rendelkező nemesi családok, pl. a Zichyek és az Esterházyak voltak, de a betelepítésből kivették a részüket az egyházi birtokosok, pl. a pannonhalmi bencések, a zirci ciszterci rend, a veszprémi püspökök és a káptalan is. Az elsődleges telepítés mellett már a 18. században belső vándorlás útján létrejöttek másodlagos, ún. leánytelepülések is, t.k. Nagyvázsonyban vagy Örvényesen. A 18. századi betelepítések után a megye nemzetiségi térképe a következőképpen alakult.

A Veszprém megyei németek népességmozgását az elmúlt évszázadokban elsősorban a házassági kapcsolatok alakították: a jellemzően endogám közösségek csak a nyelvjárásuknak megfelelő településekkel álltak kapcsolatban.

A német nemzetiségi települések (kizárólag katolikus) népessége a 19. sz. végétől fokozatosan elmagyarosodott, végül a 20. század közepének viharos történelmi eseményei, főként a kitelepítés és a hazai németek fő megélhetési forrásának, a termőföldnek az elvesztése fokozatos elvándorlásra kényszerítette a német települések lakosságát, amely így a közeli városokba költözve nyelvileg teljesen asszimilálódott.

Különösen a kitelepítések, de a németeket ért más (háború utáni) retorziók eredménye is az a tény, hogy az elmúlt évtizedekben csak óvatosan lehetett kezelni a népszámlálási adatok eredményeit. Mindamellett a rendszerváltás óta állandó emelkedést mutat a magukat németnek vallók száma, ami nyilvánvalóan nem a nemzetiségi nyelv „visszatanulásával”, hanem a megvallás körülményeivel, ill. megbízhatóságával függ össze. (A német anyanyelvűek száma országosan 1970 óta folyamatosan emelkedik.¹⁴)

Veszprém megyében az egyes nemzetiségek között ma is a németek közössége a legnagyobb: több mint 11 ezren vallották magukat idetartozónak, 84 százalékkal többen, mint 2001-ben – úgy, hogy 2011-ben a megye lakosságának csupán 86%-a nyilatkozott az anyanyelvről. Arányuk Veszprém megye népessége körében 1,6 százalékról 3,2 százalékra nőtt, a megyében élő hazai nemzetiség körében változatlanul 61 százalék. (Ezzel 2011-ben az összes magyarországi német 6%-a élt a megyénkben.) A fokozatos asszimiláció lemérhető azon, hogy egyre kevesebben beszélik közülük anyanyelvként nemzetiségük nyelvét: a német nemzetiségi nyelvet anyanyelvként beszélők aránya az utóbbi két népszámlálás (2001 és 2011) között 19%-ról 16%-ra csökkent.¹⁵

¹³ www.udpi.hu (2011. 09. 08.)

¹⁴ Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_19_2011.pdf. A nemzetiséggel kapcsolatos kérdések az érzékeny (szenzitív) kérdések közé tartoznak. A válaszadás ezekre önkéntes volt, ezért az adatok még így sem fedik le a teljes lakosságot. (2011. 09. 08.)

A német nemzetiséghez tartozók aránya a megye 26 településén haladja meg a 20 százalékot. Ezek, a javarészt aprófalvak, a Balaton-felvidéken és a Bakonyban találhatók. A városok közül Herenden élnek a legnagyobb arányban német nemzetiségűek (11 százalék), szám szerint pedig a megyeszékhelynek, Veszprémnek, és Ajkának van a legtöbb német nemzetiséghez tartozó lakosa.

A 2010-es önkormányzati választások alkalmával Veszprém megyében összesen 48 településen alakult német nemzetiségi önkormányzat, ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy ugyanennyi településen található ma német nyelvű kisebbség.

A németek anyanyelvi oktatását kezdettől fogva nehezítette a nyelvváltozat erős nyelvjárásiassága, amennyiben a német („irodalmi”) köznyelvet a magyarországi sváboknak az iskolában, szinte idegen nyelvként kellett elsajátítaniuk (vö. Arnold-Fuszenecker 2003).

Mára a német („sváb”) nyelv a legtöbb Veszprém megyei közösségben csak a legidősebb generáció tagjai között, kizárólag a családi-baráti kommunikációban használatos, csak a több generációt magában foglaló nagycsaládokban lehet jellemző az, hogy az idősebbek a fiatalokhoz is németül beszélnek. Így (a nemzetiségi iskolákban nevelő-tanító pedagógusok tapasztalatai szerint) elenyésző azon gyermekek száma, akik otthonról „hozzák magukkal” az iskolába a nemzetiségi nyelv valamilyen szintű ismeretét. A nemzetiségi oktatás így valójában a legtöbb esetben idegennyelv- (vagy jobb esetben származásnyelv-) oktatás, amelyben azonban a családi, érzelmi motiváció, ill. a nyelvhez kötődő kulturális, néprajzi ismeretek szerepe nem lebecsülendő.

4. A Veszprém megyei németek nemzetiségi oktatása

Veszprém megye német nemzetiségi iskolahálózata a következőképpen alakul: német nemzetiségi óvoda működik Veszprém megye 17 településén, 22 iskolában nemzetiségi német nevelésben részesülnek a tanulók. (A népszámlálási adatok csupán hét település iskoláiban indokolnák a német nemzetiségi oktatást.¹⁶)

Ezen túl a megye egy közép fokú oktatási intézménye, a veszprémi *Lovassy László Gimnázium* nyújt nemzetiségi oktatást 1993 óta évfolyamonként egy osztályban.

A veszprémi Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karán *germanisztika* alapszak (német szakiránnyal), ill. *német nyelv, irodalom és kultúra* mesterszak működik (interkulturális germanisztika szakiránnyal), nemzetiségi német szak nincs jelen a megye felsőoktatásában.

4.1. Az empirikus kutatás és eredményei

Az empirikus adatok összegyűjtése három Veszprém megyei intézményben, a herendi és a nagyvázsonyi nemzetiségi általános iskolában és a veszprémi Lovassy László Gimnázium német nemzetiségi tagozatán zajlott összesen 90 résztvevő (80 diák és 10 pedagógus) bevonásával.

A kutatás adatait kérdőíves felmérés segítségével gyűjtöttem össze. A nemzetiségi iskolákba járó tanulók attitűdjeinek vizsgálatával kapcsolatban korábban már készültek felmérések (Csepela – Huber 2008, Imre 2004), ezek tanulságait is fölhasználtam a kérdőív összeállításá-

¹⁵ Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_19_2011.pdf (2011. 09. 08.)

¹⁶ Forrás: <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf> (2011. 06. 12.)

nál. Összesen 80 tanulói és 10 tanári kérdőív eredményeit tartalmazza a következő elemzés. A résztvevők mindegyike érintett a német nemzetiségi nyelv (és/vagy irodalom, történelem, népismeret stb.) oktatásában.

Az adatgyűjtéshez két kérdőívet készítettem: a tanulói kérdőív 28, a pedagógusoknak szóló 25 kérdést tartalmazott öt nagy csoportban: szociológiai (személyes) adatok, pl. nem, életkor, származási hely, iskolai végzettség; anyanyelvre vonatkozó kérdések; idegennyelvtudással és nyelvtanulási attitűdökkel kapcsolatos kérdések; nemzetiségi oktatásra vonatkozó kérdések és a nemzetiségi identitáshoz kapcsolódó kérdések.

A felmérésben használt kérdőív minden adatát kiértékeltem, de most csak a figyelemre méltó eredményeket mutatom be.

4.2. A tanári kérdőívek eredményeiből

A megkérdezett pedagógusok közül mindössze egynek van (10%) nemzetiségi német-tanári végzettsége (is), egy kolléga (10%) német nyelvtanítói, ketten (20%) főiskolai német nyelvtanár szakos oklevéllel, hatan (60%) pedig német nyelv és irodalom szakos középiskolai tanári oklevéllel rendelkeznek. A megkérdezett pedagógusok mindegyike beszél valamilyen szinten más idegen nyelven is (legtöbbször oroszul vagy angolul).

A nemzetiségi iskolában tanító pedagógusok szerint nagy szerepet kaphatnak a készségtárgyak a nemzetiségi nyelv erősítésében: a testnevelés, az ének-zene vagy az általánosságban megjelölt „készségtárgyak”, ill. a szintén „lelki” tartalmakat közvetítő etika is nagy lehetőségeket rejt a nemzetiségi nyelvtudás erősítése számára – ez utóbbi természetesen csak megfelelő szintű nyelvtudás mellett.

A megkérdezett pedagógusok mindegyike a *hasznos idegen nyelvek* között említette az *angolt*, ill. a *németet*, a harmadik helyen pedig három további nyelv osztozott: az *orosz*, a *francia* és az *olasz*. A nemzetiségi oktatás előnyei között a megkérdezett pedagógusok a következőket sorolták föl: legfőbb hozadéka a „magas szintű”, „magabiztos”, „felbecsülhetetlen értékű” nyelvtudás, ezt minden válaszadó kiemelte. Ezen kívül kiemelkedő szerepe van az identitás erősítésében és a hagyományok megismerésében, ápolásában. A nemzetiségi oktatás további előnye, hogy toleranciára tanít, más nyelvek és kultúrák iránti nyitottságra nevel. Többször azt fogalmazták meg, hogy a nemzetiségi tartalmak által széles körűen informálódnak a tanulók, egy a tárgyak érdekességét említette, de a nagyobb teherviselésre való szoktatás is fölmerült. Néhányan nagyon gyakorlatias szempontokat emeltek ki: a magasabb óraszám nyújtotta oktatási potenciált, a szereplési-fellépési rutin megszerzését, külföldi csereutak és ösztöndíjak lehetőségét.

Ennél sokkal egyöntetűbb a nemzetiségi oktatásban fölmerülő hátrányok sora: szinte minden pedagógus említette a tanulók leterheltségét, azt, hogy a nemzetiségi oktatással járó plusz terhek a többi tantárgy rovására mennek. Esetenként nehézségnek ítélték a pedagógusok a szaktantárgyak (történelem, földrajz) német nyelven való tanulását, egy esetben a nemzetiségi tartalmak iránt közönyös tanulók hozzáállását, ill. az SNI-s gyermekek nemzetiségi osztályokba történő integrálását. Egy pedagógus kiemelte a rendelkezésre álló tananyagok szűkösségét.

A megkérdezett pedagógusok kisebb része a nemzetiségi oktatást az „elkötelezett”, „sváb gyökerekkel rendelkező”, „sváb hátterű településen élő” gyermekeknek ajánlaná, de két

válaszadó kivételével mindenki hangsúlyozta, hogy „egyéni vállalás alapján”, minden, a nyelvtanulásra és nemzetiségi kultúrára nyitott fiatalnak lehetőséget kell biztosítani a nemzetiségi oktatásban való részvételre.

Ehhez kapcsolódóan nagyon érdekes a „sváb” hovatartozás megítélése. A megkérdezettek közül senki sem tartja a sváb identitás részének a nyelvjárás ismeretét, minden megkérdezett döntőnek tartja az önbevallást, ill. hatan a nemzetiségi származást, csak ketten jelölték meg a hagyományok ismeretét. A családnév nyelvi hovatartozása nem játszik szerepet a nemzeti hovatartozás megítélésében.

A megkérdezett pedagógusok közül négyen semmilyen nemzetiségi szervezetnek nem tagjai, négyen a Veszprém megyei német iskolaszövetség (*Schulverein*) rendezvényeit látogatják, ketten más kulturális egyesület munkájában vesznek részt. A személyesen is gyakorolt sváb hagyományok közül többen a Christkindl-játékot (a magyarországi németek betlehemes szokása), az iskolai és települési svábbálokat, a Márton-napi, ill. az esküvői szokásokat és a hagyományos sváb ételek elkészítését említették, egy pedagógus számára a nemzetiségi hagyománykincs „a mindennapok része” – vélhetően ő az egyetlen „igazi” nemzetiségi pedagógus a felmérés résztvevői között.

4.3. A tanulói kérdőívek eredményeiből

A részt vevő tanulók 30%-a általános iskolás a herendi, ill. a nagyvázsonyi általános iskola nemzetiségi 8. osztályában, a válaszadók 70%-a középiskolás, a gimnazisták adataira jellemző a lányok túlsúlya: a nemzetiségi oktatás az osztály „humán” jellegét erősíti, és ez a lányok nagyobb arányában is megmutatkozik.

Az általános iskolások 100%-a a magyart jelölte meg anyanyelveként, ugyancsak 100%-uk magyarul beszél a szüleivel. A középiskolások közül 1 fő jelölte meg a németet anyanyelveként, 3 fő (5,4%) használja a magyar mellett a németet is a szülőkkel történő kommunikációban. A középiskolások közül négyen (7,1%) beszélnek a nagyszülőkkel németül vagy svábul, a 14 évesek korosztályában összesen 5 fő (20,8%) a nemzetiség nyelvén (2 fő „svábul”, 3 fő németül) beszél a *nagyszüleivel*. A nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók döntő többsége tehát magyar anyanyelvű, akik számára a nemzetiségi nyelv nem a családn nyelv, hanem jobbra származásnyelv vagy egyszerűen egy iskolai körülmények között elsajátítandó idegen nyelv.

Az óvodai és általános iskolai nemzetiségi nevelés-oktatás sikereként könyvelhető el, hogy a válaszadók mindegyike legkésőbb az alsó tagozatban, de 23%-uk már az óvodában, ill. 50%-uk a beiskolázástól kezdve részesült nemzetiségi nyelvoktatásban.

A tanulók legnagyobb része a német nemzetiségi nyelv mellett (vagy az után) az angolt választotta további idegen nyelvként, más nyelvek jobbra csak harmadik idegen nyelvként jönnek számításba.

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos attitűdöket alapvetően befolyásolja egy nyelv „nehézségének” megítélése. A tanulók a nyelvtanulás előrehaladtával (ill. további nyelvek megismerésével) egyre kevésbé értékelik nehéznek a német nyelvet.

A Magyarországon leghasznosabbnak ítélt idegen nyelv mindkét korcsoportban az angol, a középiskolások körében hasznosságának megítélése szinte megkétszereződik, ezzel párhuzamosan a német presztízse töredékére csökken.

Érdekes végigtekinteni, milyen pályára készülnek a nemzetiségi oktatásban részesülő gimnazisták. A pályaválasztási tervek között a legkülönbözőbb szakterületek és pályák megtalálhatók (orvosi, egészségügyi, állatorvosi, közgazdasági, építész- és villamosmérnöki, kriminológiai, katonai, tanári, nemzetközi tanulmányok stb.), senkinél sem határozza meg a nemzetiségi német vagy akár a német nyelv a pályaválasztást. Nyilvánvalóan ezzel vannak összefüggésben korábbi iskolaválasztás indokai. A tanulók legnagyobb része (32%) a magas szintű nyelvtudás elsajátításának lehetősége miatt felvételizett a nemzetiségi tagozatra, a diákok majd egyharmadának esetében (29%) a szülők határoztak így, ill. a korábbi iskolaválasztás miatt döntött így a család („általában is nemzetiségibe jártam”). Szerencsés, hogy a megkérdezett tanulók 16%-a a német nyelv iránti vonzódásának adott hangot, és csak kisebb arányban motiválta a diákokat a külföldi munkavállalás lehetősége (5%), a korábban megszerzett nyelvtudás megőrzésének lehetősége (5%), ill. a barátok döntése (2%). A megkérdezett gimnáziumi tanulók 11%-a maga sem tudja, miért ezt a tagozatot választotta: „Jó kérdés!”, „Ezt én is szeretném tudni.”

Az általános iskolások a nemzetiségi osztály előnyeként a következőket említették: kimagaslóan gyakran (58,3%) a magasabb óraszámot, ezáltal alaposabb nyelvtudást, csak ketten emlékeztettek a nemzetiségi hagyományok jobb megismerésére (8,3%), az általános iskolai tanulók 33,3%-a a nemzetiségi osztályban való tanulásnak semmilyen előnyét nem látja. A lehetséges hátrányok, nehézségek között megjelent a magas óraterhelés („sokat kell tanulni”), ill. helyenként az, hogy az intenzív némettanulás miatt nem kerül sor egy második nyelv elsajátítására, többen azonban semmilyen hátrányt nem látnak a nemzetiségi osztályban.

A gimnazisták ugyanezt a kérdést tágabb perspektívából ítélik meg. Előnyként értékelik a nyelvtudás magas, ill. anyanyelvi szintű fejlesztését, a „nyelvérzék” fejlődését, a – nyelvvizsga lehetőségét, a nemzetiségi ismeretkörök adta bő szókincset stb. Ugyanakkor egyöntetű a magasabb terhelés negatív megítélése, ami nemcsak a magasabb óraszámra, több kötelező tananyagra vonatkozik („sokkal több az elvárás, nagyobb köteleességek”), hanem pl. a több kötelezően teljesítendő érettségi tárgyra is. A megkérdezett gimnazisták egy része elgondolkodtató tényezőket jelölt meg a nemzetiségi oktatás hátrányai között: „svábokról tanulunk, identitás zavart okozhat”, „a sváb hullám túlzott erőltetése”, „sok olyan téma, ami nem feltétlenül érdekes”, ill. „nem fogom tudni magyarul az anyagot”. Ezek mindegyike a (hiányzó) nemzetiségi identitás kérdéskörére vezethető vissza.

A fentieknek megfelelően a tanulók véleménye némiképp megoszlik azzal kapcsolatban, hogy ajánlanák-e másoknak is a nemzetiségi osztályban folyó tanulást: a középiskolában a pozitív attitűd aránya növekszik, az elutasító magatartás pedig jelentősen csökken, ugyanakkor nő a bizonytalanok aránya.

S végül: az általános iskolások megítélése szerint elsősorban a származás alapján (46%) lehet valakit svábnak tekinteni, de a származási nyelv (18%), ill. a szokások, hagyományok ismerete (16%) is fontos szempont. Az önazonosságtudat (9%) még az idegen hangzású névnél (11%) is kevésbé számít ebben a tekintetben.

A középiskolások hasonlóan nagy szerepet tulajdonítanak a nemzetiségi származásnak (44%), ám jóval fontosabbnak tartják az identitást (34%), mint a fiatalabb korosztály. A megkérdezett gimnazisták csak kevésbé tartják meghatározónak a nemzetiségi hagyományok

(9%), ill. a nemzetiségi nyelv (8%) ismeretét, ill. a családneveket a nemzetiségi hovatartozás megítélésében.

5. Összegzés és kitekintés

A kérdőíves felmérés legfontosabb tanulságait a következőkben foglalhatjuk össze. A megkérdezett pedagógusok jó része (40%-a) csak a középiskolában kezdett németet tanulni, összességében valamivel hasznosabbnak ítélik a német, mint az angol nyelvet.

A részt vevő pedagógusok egy része csak német nyelvet tanít, többen is a „készségtárgyak” (ének-zene, rajz, testnevelés) idegen nyelven történő oktatásában látnak további lehetőségeket a nemzetiségi oktatás számára. A tanárok a nemzetiségi oktatás számos előnyét fogalmazták meg: az értékes nyelvtudás mellett a nemzetiségi identitás és a hagyományok, ápolását, ill. az interkulturális kompetencia erősítését. Mindezekon kívül a nemzetiségi oktatás jelentette iskolai többletterheknek nevelő hatása is van. A nemzetiségi oktatás hátrányai ugyanebből adódnak: leginkább a tanulók leterheltsége jelent problémát, a nemzetiségi oktatásban még mindig problémát jelent az (életkornak és nyelvtudásnak) megfelelő tananyagok szűkössége.

A megkérdezett pedagógusok a nemzetiségi oktatásban való részvételt nem kötnék nemzetiségi származáshoz, hanem minden érdeklődő, a nyelvtanulás iránt nyitott tanulónak lehetőséget biztosítanának rá, miközben a nemzetiségi hovatartozás megítélését elsősorban az önbevallásra bíznák.

A középiskolai nemzetiségi tagozatot is leggyakrabban a biztos, magas színvonalú német nyelvtudás miatt – és sokkal kevésbé nemzetiségi elkötelezettségből – választják a tanulók, jellemzően többségében lányok. A vizsgált Veszprém megyei iskolákban elenyésző a nemzetiségi háttérrel rendelkező tanulók száma, szinte nem létezik olyan tanuló, aki a nemzetiségi nyelvet anyanyelveként vagy a családon belüli kommunikációban használja. Nyilvánvaló ugyanakkor a nemzetiségi nevelési-oktatási intézmények egymásra épülése: sok tanuló az óvodától, ill. beiskolázása óta tanulja a nemzetiségi nyelvet.

Az életkor előrehaladtával a nemzetiségi s más nyelvekre való „rálátás” egyre inkább növekszik: a gimnazisták egyre kevésbé tartják megterhelőnek, nehéznek a német nyelv tanulását, ugyanakkor egyre kevésbé tartják azt hasznosnak – különösen a „vetélytárs” angollal szemben. A magabiztos, magas szintű nyelvtudás reménye azonban ellensúlyozza a többletterheket, a gimnazisták – az általános iskolás korosztályhoz képest – növekvő arányban ajánlanák másoknak is a nemzetiségi oktatást.

A gimnazisták körében a nemzetiségi hagyomány többnyire élettelen tananyag, amelyet nem annak természetes közegében, a falusi közösségekben ismernek meg, hanem az iskolai népismereti órákon. Ezzel egybecseng a nemzetiségi egyesületekben, szervezetekben való részvétel hiánya, azonban biztató jel, hogy a nemzetiségi oktatásban való részvétel a nemzetiségi hovatartozás megítélésében növekvő szerepet juttat az önazonosság-tudatnak.

Mindezeket figyelembe véve a magyarországi nemzetiségi oktatás – a társadalmi változásokkal párhuzamosan – várhatóan változni fog az elkövetkező évtizedekben. Megítélésem szerint a nemzetiségi oktatásnak továbbra is van (és lesz) létjogosultsága a nemzetiségi háttérű (múltú) településeken még akkor is, ha az abban részt vevő tanulók identitása még csak nem is kettős, hanem egyértelműen magyar. Ez különösen igaz kell legyen a

kisebb létszámú nemzetiségek (horvát, szlovén, bolgár, lengyel stb.) alacsonyabb presztízzsel rendelkező nyelveinek esetén, ahol az adott nyelvek magyarországi oktatásának (nyelvpolitikai) zálogai a nemzetiségi iskolák. A nemzetiségi oktatás tartalmának azonban meg kell újulnia: fontos lenne teremteni a (már többnyire nem élő) hagyományokban gyökerező népismereti, ill. a naprakész országismereti, irodalmi stb. ismeretek egyensúlyát. (A nyelvváltozatok szintjén mindez már megvalósult: a német köznyelv kiszorította az oktatásból a helyi nyelvjárásokat, amelyek csak „illusztrációként” szerepelnek a nemzetiségi oktatásban.)

Hivatkozások

- BELLÉR Béla 2000. *Vom Volksbildungsverein zum Volksbund. Geschichte der Deutschen in Ungarn 1933–1938.* [A népi művelődési egylettől a Volksbundig. A magyarországi németek története 1933–1938.] Suevica Pannonica. Speyer.
- CSEPELA Odett – HUBER Ágnes 2008. Junge Ungarndeutsche und ihr Verhältnis zur deutschen Sprache. Ein Projektbericht [Fiatal magyarországi németek és a német nyelvhez fűződő kapcsolatuk. Kutatási beszámoló]. In: Lovász Ágnes – Molnár Krisztina (szerk.): *Studien zur Germanistik*. 9. Jg. Pécs. 22–31.
- FÖGLEIN Gizella 2006. *Etnikum és educatio. A magyarországi nemzetiségek és alsó fokú oktatásuk állami szabályozása 1945–1985.* (Politikatörténeti Füzetek XXII.). Napvilág Kiadó, Budapest.
- ARNOLD-FUSZENECKER Helga: Kisebbségi „anyanyelv” oktatása egy magyarországi német település iskolájában. In: OSVÁT Anna – SZARKA László (2003, szerk.): *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör – MTA Kisebbségkutató Intézet, p. 128–140. Györy Szabó Róbert 2006. *Kisebbség, autonómia, regionalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- IMRE Anna 2004. Nyelv, nyelvhasználat, identitás – nemzetiségi tanulók körében. Forrás: http://www.hhrf.org/kisebbségkutatas/kk_2004_01/cikk.php?id=1014
- RAVASZ János et al. 1968. *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZARKA László 2003. A magyarországi kisebbségek asszimilációja és iskolai anyanyelvoktatása. In: Osvát Anna – Szarka László (szerk.): *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat*. Gondolat Kiadói Kör – MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 43–53.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny* 2011/162: 39622–39695.

SUMMARY

Current Aspects of the German Minorities' Education in Hungary

Keywords: education of minorities, identity, language usage, German minority in Hungary

It is well known that Hungary has always been a country of many languages and national minorities. During history the demographic ratio, geographical situation, economic and political weigh has changed, but by now stability has more or less taken shape which can be characterised by high language assimilation and strong national identity.

In the second half of the 20th century, as a result of economic and social changes, mixed marriages, strong majority (Hungarian) influence, high urbanization, conditions of the traditional mother tongue education considerably dropped. Consequently the centuries-long tradition of minority education halted: nowadays there are only a limited number of minority schools in Hungary. However, from the point of view of minority language education German minority has an outstanding position: learning German as a mother tongue is possible from nursery to university. This phenomenon is one of the reasons why it is important to do research concerning the education of the German minority in Hungary.

The aim of the paper is to show through the example of the German minority in Veszprem County, outlining the relevant literature and using empirical data, what aims, possibilities and results minority education has.

Lexikográfia, terminológia, kontextus és nyelvhasználat

Bérces Edit

Budapesti Gazdasági Főiskola
Gazdálkodási Kar Zalaegerszeg
bercese@yahoo.com

Határon túli magyar sportszótár-szükségletek

Kulcsszavak: sportlexikográfia, sportterminológia, sportszótár, határon túli magyar, erdélyi, online szótár

1. Bevezetés

A tanulmány célja, hogy betekintést nyújtson a mai magyar sportlexikográfia helyzetére, azon belül a határon túli, különös tekintettel pedig az erdélyi, pontosabban magyar és román is tartalmazó egy-, két-, és többnyelvű sportlexikográfiai munkákra, azok fejlesztési, illetve hiánypótlási lehetőségeire. Bár a magyar sportnyelvi kutatások komoly múltra és terjedelemre tekintenek vissza, megállapítható, hogy elsősorban a szókincsbeli, stilisztikai, szótörténeti, szemantikai és szociolingvisztikai szempontokra szorítkoztak (pl. Fábián 1964, Ország 1977, Bánhidi 1971, Csapó 1971, Katona 1989, Mátyás 2009, Magay 2011). Ugyanakkor a sportszótár-kritika és a sportlexikográfia még gyerekcipőben jár (Bérces 2014a).

A sportszótár fogalmát Fóris Ágota szótár-definíciójára alapozva értelmezem, nevezetesen olyan egy-, két-, vagy többnyelvű, strukturált, korpuszalapú adatbázisként – hordozójától függetlenül –, amely a sportszókincs szótörténeti és jelentéstani jellemzőit tartalmazza (Fóris 2002, Bérces 2006).

2. A mai magyar sportszótárak tartalma

Az, hogy a *sport* szó fogalma hogyan változott az idők során, abban is megmutatkozik, hogy az első magyar nyomtatott sportszótárként nyilvántartott mű a vadászat szakszókincsét foglalja össze (Bérczy 1860). Napjainkban azonban a sport fogalomköre az olimpiai, a technikai, a szellemi és az állatsportok fogalomkörén kívül a wellness, fitness, turizmus és a keleti sportok területére is kiterjed. (Fóris–Bérces 2005, Bérces 2006). Sportszótáraink pedig a célközönségüktől függően tartalmazhatják az egyes sportok szókincsén kívül a sporthoz kötődő foglalkozások terminológiáját: így a testnevelés, sportmenedzsment, sportpszichológia, sportgazdaságtan, sportorvoslás, sportszervezés, sportjog szókincsét is (Bérces 2014a).

Tekintettel arra, hogy a sportot tartalmazó szövegek gyakran tartalmaznak tulajdonneveket (pl. sportolók, stadionok, rendezvények elnevezését), helyét látjuk azoknak a sportszótárakban ugyanúgy, mint a sportlexikonok vizsgálatát a sportlexikográfiai művek között. Ilyen módon a sportszótárakat a többi szakszótárhoz hasonlóan legalább három csoportba sorolhatjuk: a sportkifejezések szótárai (pl. Hepp 1960, Szentgyörgyi 2002, Both 2004, Nemerkenyi–Csirkés 2006, Csirkés 2009; Nemerkenyi 2012), a sportfogalmak és

definícióik szótárai (Schiffer 1996, 2006, Schiffer–Labriola 2014; Haag–Haag 2003, Milic 2006) és az enciklopédikus szótárak vagy magyarul lexikonok (pl. Kozák 1994–1995; Benő–Péntek 2013; vö. Wiegand 1988, Muráth 2002). Továbbá meg kell jegyeznünk a szóbeli sportkommunikációt szolgáló társalgási gyűjteményeket, melyek általában teljes mondatokat tartalmaznak, például: *Szeretném kipróbálni a tengeri búvárkodást.* // *Mi-ar plăcea să fac scufundări în mare (ro);* vagy *Végig kesztyűben fogok futni* // *Я буду бегать в перчатках весь час (ukr);* vagy *Where can we pick up the bib numbers?* // *我在那裡可以拿到號碼布?* (mandarin) // *ナンバーカードはどこでもらえますか?* (jap.) (vö. még Scartazzini 1895, Bérces 2004, 2005; Som–Bokros 2012; Lingea 2014; Bérces 2014b).

Annak ellenére, hogy a sport elsősorban nem nyelvi úton átadódó részét jelenti kultúránknak, a sportszótárak jelentős szakmai, kulturális és történelmi értékeket hordoznak (vö. Simon 2011). Az egyes sportágak terminusai viszonylag könnyen megtalálhatók a szakszövetségek által kiadott szabálykönyvekben, okleveleken, jegyzőkönyvekben, szaklapokban, életrajzi leírásokban, versenykiírásokban, lexikonokban, sőt propagandaanyagokban is (vö. Siklóssy 1929, Nádori 1976, Miltényi 2005, Hencsei–Ivanics 2006, Csik 2013).

3. A határon túli sportlexikográfia sajátosságai

A határon túli sportlexikográfia tekintetében három problémakört vizsgálunk: a határon túli magyar sportszókincs használatát, dokumentálását és terjesztését; a két- és többnyelvű, államnyelvet és magyart is tartalmazó szótárak helyzetének vizsgálatát, valamint az államnyelvet és a mintául szolgáló, „nagy nyelveket” tartalmazó, esetleg magyar bővítésre méltó papíralapú és digitális szótárakat és azok értékelését.

A határon túl használt sportterminusoknak sem önálló kiadványáról, sem jegyzékéről nem tudunk. Mivel azonban a sport az élet legtöbb területét átszövi, sportterminusokkal találkozhatunk más területek nyomtatott szakszótáraiban is, mint pl. a *Román–magyar oktatásterminológiai szótárban*: *sport /sport, sportiv /sportoló, antrenor sportiv/edző, bază sportivă /sporttelep, competiție sportivă/ sportverseny; Catedra de educație fizică (Testnevelési Tanszék), Facultatea de Educație Fizică și Sport (Testnevelési Kar),* (Benő–Fazakas–Sárosi–Mardírosz 2009), vagy a *Román–magyar közigazgatási szótárban*: *competiție/ verseny, stadion municipal /városi stadion* (Fazakas 2002). A másik véget azonban az, amikor általános szótárban keresünk bizonyos szakszavakat, nevezetesen sporthoz kötődőket és eredménytelenül járunk, mint pl. a *triathlon* terminust keresve elutasító üzenet kapunk (Adatbank. Magyar-román szótár 2014) (ld. 1. ábra).

Keresett kifejezés: **triathlon**

A megadott keresési feltételek mellett nincs találat

1. ábra. Egy magyar-román általános online szótár hibaüzenete

A határon túli sportlexikográfia tanulmányozásához kiindulásként azonban érdemes számba venni a Termini Kutatóhálózat ht szótárának sport minősítésű címszavait, melyeknek száma jelenleg 58. Íme néhány szócikk a Vajdaságból, Muravidékről, Felvidékről, Erdélyből és Kárpátaljáról (L. 2. ábra). (Termini Kutatóhálózat 2014)

akvarobik (fn) (Sport) Va (ált) (köz) (köz) vízitorna ♠ Va Akvarobik-tanfolyam. A Vojvodina sportközpontban (SPENS) mától fogadják azoknak a polgároknak a jelentkezését, akik a február 2-án kezdődő rekreációs tanfolyamokon szeretnének részt venni. A sportközpont fedett uszodáiban vízitánc- és úszótanfolyamokat szerveznek kezdők számára, a részvételi díj 1600 és 1900 dinár. (www.magyarszo.com) [szrb < ang] (→akv-, aerobik)
baszket (fn) (Sport) Va (id) (köz) (biz) (ritk) kosárlabda [szrb < ang] (→baszketball, baszketballozik, baszketozik)
blazina (fn) ~'k, ~'t, ~ja (Sport) Mv (id) (szak) (biz) tornaszőnyeg ?- Mv Tornánál máma a blazinán tornásztunk. [szln blazina 'dunna, takaró']
jaszlicski (fn) (Sport) Fv () (szak) (biz) köténycsel ♥ Fv A féldő legszebb megmozdulása az volt, amikor Borbély jaszlicskit adott a hátvédnek. (f.n.) [szlk] (→jaszli)
spartakiád (fn) ~ok, ~ot, ~ja (Sport) Fv (ált) (köz) (vál) (ritk retr), Ka () (köz) (vál) (ritk) nagyszabású sportünnepély ♠ Fv Ebben az évben iskolánk részt vett a járási spartakiádon. A felkészülésben sokat segített az, hogy a tanulók sportpályát létesítettek. (www.zsmsokolce.edu.sk)
sportbázis (fn)~ok, ~t, ~a (Sport) Er (ált) (köz) (köz) sporttelep ♠ Er A helyi tanács és a község három közbirtokosságának összefogásából épült sportbázist adtak át július 18-án Csíkszentgyörgyön Borboly Csaba megyei tanács-elnök, György József polgármester, Pál Vilmos Barna helyi plébános és Kéző József közbirtokosság-elnök és a megyei labdarúgó szövetség alelnökének jelenlétében. (http://lapszemle.ro) ♠ Er Tavalý kezdtek el az ákosfalvi sportbázis építését, amelynek egyelőre csak az alapját öntötték le, de igyekeznek 2009 folyamán befejezni a projekttel. (http://lapszemle.rohttp:) [~rom bazá sportivá 'ua' ← bazá 'bázis' + sportivá (f) 'sporttal kapcsolatos, arra a célra szánt']

2. ábra. Termini ht szótár (2014. június 18.)

Kifejezetten az intézményes magyar nyelvű testnevelőképzés erdélyi hiányára való tekintettel a budapesti Testnevelési Egyetem szaknyelvi lektorátusának vezetője Nemerkenyiné Hidegkuti Krisztina szerkesztett egy jegyzetet *Magyar szaknyelvi szókinccsár* címmel (Nemerkenyiné 2002).

4. Románt és magyart is tartalmazó poliglott sportszótár

Herbert Haag és Gerald Haag *Dictionary. Sport. Physical Education. Sport Science* (2003) című többnyelvű sportszótára mind a szerkezete, mind a tartalma miatt figyelemre méltó. A maga korában innovatívnak számított, mivel ötvözi az egynyelvű magyarázó és többnyelvű terminológiai gyűjtemények szerkezetét, és a bennük megadott információkat. Enciklopédikus magyarázatainak és az általános kétnyelvű szótárakra jellemző tulajdonságainak köszönhetően Hartmann és James alapján akár enciklopédikus szótárnak is nevezhetjük, amely „olyan kézikönyv, mely magában foglalja az általános szótár és az enciklopédia

tulajdonságait” (Hartmann–James 1998: 49). Hordozóját tekintve a nyomtatott, puhakötésű könyv egy 768 oldalas sportlexikont képez, amely három rokon részterület, a sport, a testnevelés és a sporttudomány szókincsét foglalja magában. Az ötödik oldalon található tartalomjegyzékből ismerjük meg a *Dictionary* főbb részeit, az egynyelvű angol értelmező szótárt (11–585 oldal), a szójegyzékek használatát elősegítő útmutatót (587–590 oldal), a német–angol, spanyol–angol, francia–angol szójegyzéket (*Indices*), valamint a sporttal, testneveléssel, sporttudománnyal kapcsolatos válogatott bibliográfiát. Ezt a nyomtatott szótárt egy tizenkétnyelvű CD egészíti ki, mely az angol terminusok francia, görög, héber, kínai, magyar, német, orosz, perzsa, portugál, román, spanyol és török ekvivalenseit tartalmazza. Tehát a *Dictionary of Sport, Physical Education, and Sport Science* több szótárt tartalmaz egy kötetben: egy angol nyelvű szakmai értelmező szótárt, és egy háromrészes bilingvis szójegyzéket (Deutsch-English, Español- English, Français-English).

Az angol nyelv sportban betöltött világnyelvi közvetítő szerepe vitathatatlan. A sport mint tudomány, üzlet, szakma és szabadidős foglalkozás nemzetközi szintű elterjedtsége is indokolja azt, hogy az értelmező szótári rész angol nyelven íródott. E szótárban az angol nyelvű értelmező szótári definíciók német forrásból valók. A németajkú szerkesztőbizottság feladata a német nyelvű glosszák és szövegek angolra történő átültetése, majd a terminusok további rendezése volt, vagyis megfordult a forrásnyelv–célnyelv iránya, és a további nyelvek fordításának alapját képező angol terminusok németről angolra fordítás során születtek. A mozgás, játék, sport, testnevelés, sporttudomány területén leggyakrabban használatos angol terminusok közül 2000 címszó került bele a gyűjteménybe. A szótár szerkesztői igyekeztek a tezauszépítés egyenletességre és kiegyensúlyozottságra törekvő alapelveit követni.

Az egynyelvű értelmező szótár makrostruktúrájának egyik jellemzője, hogy a címszavak és magyarázataik táblázatba foglalva jelennek meg. Az oszlopok fejléce minden oldalon megjelenik: a bal oldali oszlop fejlécén az *English*, jobbra a magyarázatnál pedig a *Text* feliratot találjuk (l. a 3. ábrát).

English	Text
athlete of the year	in many countries an honorary title awarded annually to an individual athlete or a team for outstanding performance in sport

3. ábra. Haag és Haag-szótárának angol nyelvű címszavai és definíciói

Gyakran találkozunk a magyarázatoknál a » jellel, mely a hivatkozásokhoz (*cross references*), utalásokhoz, illetve más címszavak alatt található bővebb leírásokhoz irányítja a felhasználót (4. ábra).

English	Text
casting	» sport fishing

4. ábra. Kereszthivatkozás a Haag és Haag szótárában

A makrostruktúra címszavait az alábbiak szerint csoportosíthatjuk: egyszavas címszavak: *body, jury, unfair, walkover, warm-up*; szókapcsolatok, összetételek: *aerobic capacity, double champion, Olympic movement, relaxation exercises*; betűszavak: *AGFIS, ECG, FIEP, IOC*

és tulajdonnevek: *Asian Games, Hasenheide, Makkabi, Panhellenic Games, Wimbledon*. Az utóbbi csoport elemei különösen hasznosak a fordítók számára.

Az egynyelvű rész a terminusok magyarázatán kívül etimológiai és szakmai kiegészítéseket is tartalmaz. A szerzők sporttörténeti szakmai és tudományos igényességét bizonyítja az olyan szakszavak részletes bemutatása, mint a *stadion/ógörög stadion (és pályahossz)* és a *stadium/stadion*. A sportban állandósult szókapcsolatok és szóösszetételek külön szócikként találhatók. Például: *Achilles tendon/Achilles-ín; cross-country skiing/sífutás; cross-legged/törökülésben; Olympic oath/olimpiai eskü; pyramid training/piramisedzés; track and field/atléтика (amerikai); yellow card/sárgalap*.

Bár napjainkban az angol a nemzetközi sportvilág közvetítő nyelve, még az egynyelvű angol szótár makrostruktúrájának szócikkei között is található néhány francia betűszó, mint a *FIEP (Federation Internationale d'Education Physique) (Nemzetközi Testnevelési Szövetség)*, aminek az angol fordítása nem használatos. Hasonlóan a francia nyelv részleges jelenlétére utal az *hors concurrence* (fr.) kvázi-angol párja, a *hors concours*, mely a francia–angol kétnyelvű szószerkesztetben található.

A szótár második felében, a kétnyelvű szójegyzékekben, melyeket a szerzők *Index*nek neveznek, az angol terminusok német, francia, spanyol nyelvű egyszavas ekvivalensei találhatók az adott nyelv betűrendjében, melyek ugyancsak táblázatba vannak foglalva.

A kétnyelvű fejezetek mikrostruktúrájában (*Deutsch-English, Español-English, Français-English*) kétféle módon jelennek meg az angol ekvivalensek: 1. vesszővel elválasztva: ilyenkor szinonimákról van szó, és az értelmező szótári részben az első helyen megadott ekvivalens értelmezése található meg (pl. *acto de violencia/assault, violence*); 2. egymás alatt felsorolva, tipográfiai megkülönböztetés nélkül: e terminusok különböző jelentésűek, és az értelmező részben külön címszót alkotnak.

A kiegészítő CD-n a szótár címszavai további kilenc nyelvpárosításban jelennek meg (például görög–angol, portugál–angol, román–angol), továbbá a nyomtatott szótárban megjelentetett három nyelvpárosításban (francia–angol, német–angol és spanyol–angol), valamint a szótárban szereplő angol szavak indexe található még rajta. A magyar szócikkeket Mónus András, a magyar–angol *Sportmenedzser-szótár* (Mónus-Bendiner-Borbély 1999) szerkesztője fordította.

Újszerű ötlet a „kis nyelvek” (magyar, román, görög) digitális hordozón történő megjelentetése. A következő kiadásban azonban érdemes volna másfajta, a jelenleginél könnyebben kezelhető keresővel ellátott programban rögzíteni a szóállományt, lehetőleg online felületen is.

A CD-n található szójegyzékek metanyelvének kisebb következetlensége, hogy a három nyomtatott szójegyzékkel ellentétben (*Deutsch, Français, Español*), a nyelvek helyenként angolul, esetleg latin betűs transzkripcióban jelennek meg: *Hebrew-English, Hungarian-English, Russian-English, Ellenika-English, Français-English, Romana-English*.

A magyar–angol szójegyzék vizsgálata mind a lexikográfiai elemzés, mind a sportkommunikáció területén esedékes felhasználás szempontjából fontos. A magyar–angol terminológia elemei több csoportra oszthatók: kölcsönszavak, tükörfordítások, új terminusok, új metaforák, innovatív megoldások, magyarázatra szoruló szokatlan, ekvivalens nélküli elemek, potenciális hamis barátok és téves fordítások. Leggyakoribbak a kölcsönszavak

(magyar / angol): *aikido/aikido; aerobik/aerobic; anaerob/anaerobic; balett/ballet; biatlon/biathlon; Cooper-teszt/Cooper-test; dan/dan; dopping/doping; fartlek/fartlek; fizioterápia/physiotherapy*. Az újonnan alkotott metaforák szintén jelentős körütekintést igényelnek a szótárszerkesztőktől, hiszen tükörfordítással nem mindig oldhatók meg, például: *csillagugrás/jumping jack; csukaugrás/diving dig; delfinugrások/inverse dives* (a metaforákról bővebben vö. Kövecses 2005).

Jelentéstartalmuk miatt figyelemre méltó elemeket is találunk a magyar szójegyzékben, melyek a német szerzők generációjának társadalmi, politikai, gazdasági és tudományos szempontjaira is engednek következtetni: *állami amatőr/state amateur; elüzletiesedés/commercialization; katonai sport/military sport; politikai testnevelés/polytical physical education; sportgazdaságtan/sport economics; sportrádió/sport radio; sport thesaurus/sport theasurus, állami amatőr /state amateur; turizmus/tourism*.

A magyar szószerzők rövid hibajegyzékében a következő kifejezések szorulnak magyarázatra, magyarosításra, illetve helyesbítésre: *all-round sportoló/all round athlete; A-osztály /A-mark; beosztási igazolás/rating certificate. A rokkantak sportja* kifejezés manapság elavult, helyette a *mozgássérültek sportját* javasoljuk. A *kötöttfogású birkózás* terminus a magyar–angol szójegyzékben nem található, helyette az archaikus *görög–római birkózás/Greek-Roman wrestling* szerepel. Ebben az esetben az angol ekvivalens is helytelen, ugyanis a helyesen terminus a *Greco-Roman wrestling* volna.

Ha az angol *skeleton* szó jelentéseit (1. *csontozat*, 2. *szkeleton sport*) keressük a papírszótárt kiegészítő CD szószerzőjeiben, a tizennégy nyelv közül csak öt nyelven találjuk meg mindkét – a sporthoz kötődő – jelentést, nevezetesen a román (1. *schelet*, 2. *skeleton*), az orosz (1. *скелет*, 2. *скелетон*), a spanyol (1. *esqueleto*; 2. *trineo*), a görög (1. *Σκελετός*, 2. *Χειμερινός αγώνας ταχύτητας με έλκυθρο*) és a német változatokban (1. *Skelett*, 2. *Skeletonfahren*). A többi nyelv esetében csak az első jelentés ('csontváz') található.

A magyar–angol szójegyzék mikrostruktúrájában az is előfordul, hogy keverednek a szófajok egy soron belül, így a *szünet*, *félbeszakít* főnévi-, és igei jelentést rendel a *break*-hez egyszerre, akár csak a *hit/út*, *talál*, *találat* és a *drive/vezet/hajtóerő* terminusok esetében. A *crack/ász*, *verhetetlen* (*sportoló*) helyett a magyarban igei jelentést találunk: *legyőz*.

5. Egy határon túli jó példa

Greba Anna szótára valóságos hiánypótló műnek számít a Kárpátaljai ukrán–magyar sportlexikográfia tekintetében. A szerző célja a magyar ajkú tanulókkal és sportolókkal dolgozó magyar és ukrán testnevelők és edzők munkájának segítése. Mivel Kárpátalján nincs magyar nyelvű testnevelőképzés (nem úgy, mint pl. Nyitrán a Felvidéken), nagyon gyakori a hamis barátok és az ukránból történő helytelen tükörfordítások használata a testnevelés órán és az edzéseken (Greba 2011: 5). A puhakötésű szótár megastruktúrája ukrán nyelvű címlapból és magyar–ukrán, magyar és ukrán tartalomjegyzékből, valamint ugyancsak kétnyelvű bevezetőből áll (Greba 2011: 1–3). A kötet végén a következő tételből álló, 1992 és 2008 között megjelent bibliográfiát találjuk: két ukrán–magyar kéziszerzőt, két magyar–ukrán kéziszerzőt, valamint két ukrán–orosz testnevelési és sportszerzőt, valamint egy ukrán módszertani kézikönyvet. A kétszer ezerötven címsavas, többségében főneveket tartalmazó makrostruktúra két egyenlő részre bontható, melyekben mindig a magyar nyelvű címszavak

sorakoznak először. Mindkét rész további tizenhat tematikus fejezetre bomlik a következőképpen: általános kifejezések, vezényszavak, bemelegítő gyakorlatok és torna, menetelő és futógyakorlatok, atlétika, torna, akrobatika, aerobik, labdarúgás, kosárlabda, kézilabda, birkózás, úszás, síelés, röplabda, tenisz. A szótár mikrostruktúrája nagyon egyszerű. Az első rész címszavai betűrendben vannak felsorolva, bal oldalon a magyar címszavak, jobb oldalon pedig az ukrán ekvivalensük található. Amíg a legtöbb fejezet igéket és főneveket tartalmaz, a második fejezetre a mondatok a jellemzők: *Balra át! // Лівो ру!; Oszolj! // Розіжді!*

Greba Anna szótára példaértékű mű a Magyarországon és Kárpátalján kívüli magyarlakta területeken is: a Muravidéken, Vajdaságban, Délvidéken, a Felvidéken, ugyanúgy, mint az Őrvidéken és Erdélyben.

6. **Összefoglalásként** megállapíthatjuk, hogy a határon túli magyar sportszókincs lexikográfiája gyerekcipőben jár mind az egynyelvű, mind a magyar és államnyelv párosítású, valamint a világnyelv–államnyelv–magyar nyelvösszetételű lexikográfiai művek tekintetében. Mind a magyar, mind a határon túli államnyelvek – kivéve a német –, viszonylag alacsony számú beszélőjét, valamint a modern technika adta lehetőségeket figyelembe véve, érdemes lenne folytatni a már egyébként jól működő Termini szótár sportszócikkeinek bővítését, valamint a határon túli egyetemeken és a sportklubokban online sportspecifikus, két-, esetleg háromnyelvű terminológiai adatbázisainak építése javasolt. Tekintettel az angol nyelv sportbéli lingua franca szerepére is nagy jövő előtt állhatnak a háromnyelvű lexikográfiai és terminológiai kiadványok, melyek használata gördülékennyé teheti a sportkapcsolatok ápolását ugyanúgy, mint a sporteredmények javítását. A sikeres munkához elengedhetetlen a sportszakemberek és a lexikográfusok összefogása és a nagy nyelvek példaadó sportlexikográfiai forrásai (vö. Schiffer 1996, 2009, Lanstyák–Benő 2011, Schiffer–Labriola 2014).

Hivatkozások

- *** *Magyar–román szótár*. 2014. Erdélyi magyar elektronikus könyvtár. <http://www.szotar.ro/?szotar=huro> (2014. 10. 05.)
- BÁNHIDI Zoltán 1971. *A magyar sportnyelv története és jelene. Sporttörténeti szótárral*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 205–324.
- BENŐ Attila – FAZAKAS Emese – SÁROSI-MARDÍROSZ Krisztina 2009. *Román–magyar oktatásterminológiai szótár*. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy.
- BENŐ Attila – PÉNTÉK János 2013. *Dicționar cultural maghiar-român. Ghid de orientare în cultura maghiară cotidiană*. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Kolozsvár.
- BÉRCES Edit 2004. Herbert Haag – Gerald Haag (szerk.): *Dictionary. Sport. Physical Education. Sport Science*. With indices in German, French, Spanish and a CD with indices in twelve languages. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2: 115–118.
- BÉRCES Edit 2005. *Ultra Sentences. Language aid for 24-hour ultra runners*. (English, German, French, Italian, Japanese, Russian Polish, Dutch, Ukrainian, Hungarian, Mandarin Chinese, Turkish, Finnish. In: *24-Stunden Ultralauf Weltmeisterschaft 200*. International Association of Ultramarathon-runners. Wörschach, Austria.
- BÉRCES Edit 2006. *A sportlexikográfia és -terminológia az új sportágak megjelenésének tükrében*. PhD. értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola. Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program, Pécs.
- BÉRCES Edit 2014a. *Sports lexicography in Hungary*. In: Muráth Judit (szerk.): *Lexikográfiai füzetek 7. Hungarian Lexicography III*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest. 325–342.

- BÉRCES Edit 2014b. *Language Aid for Ultra-runners*. Run Across Taiwan. 2014. English Mandarin. Japanese. <http://www.zalasam.hu/edit/> » Sports lexicography
- BÉRCZY Károly 1860. *Vadász műszótár*. Fiesta Stúdió Könyvkiadó, Budapest.
- BOTH László 2004. *Magyar–szlovák futball kisszótár. Madarsko–slovenský malý futbalový slovník*. Dunajská Streda–Dunaszerdahely. Magánkiadó, Dunaszerdahely.
- CSAPÓ József 1971. *English Sporting Terminology in Hungarian*. Debrecen.
- CSIK Katalin 2013. *Édesapám emléke, 100 éves lenne Csik Ferenc*. Keszthely Város Önkormányzata, Keszthely.
- CSIRKÉS Zsolt 2009. *Tenisz Szakszótár, magyar–angol, angol–magyar. Tennis Dictionary, Hungarian–English, English–Hungarian*. Budapest.
- FÁBIÁN Pál 1964. A sportnyelvről. *Sport és Tudomány* 1963. 10. szám 312, 1. sz. 27.
- FAZAKAS Emese (szerk.) 2002. *Román–magyar közígazgatási szótár*. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- FÓRIS Ágota 2002. *Szótár és oktatás*. (Iskolakultúra könyvek 14.) Iskolakultúra, Pécs.
- FÓRIS Ágota – BÉRCES Edit 2005. Sport, gazdaság, terminológia. *Tudásmenedzsment* VI, 2, 117–127. http://old.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/full/62_szam.pdf (2014. 10. 05.)
- GREBA Anna (Гребя Г.Й.) 2011. *Угорсько-український та українсько-угорський термінологічний словник з фізичного виховання. (Magyar–ukrán ukrán–magyar testnevelési terminológiai szótár.)* Kálvin Nyomda, Beregszász.
- HAAG, Herbert – HAAG, Gerald 2003. *Dictionary. Sport. Physical Education. Sport Science*. (with indices in German, French, Spanish and a CD with indices in twelve languages). Institut für Sportwissenschaften, Kiel.
- HARTMANN, REINHARD R.K. – JAMES, Gregory 1998. *Dictionary of Lexicography*. London, New York: Routledge.
- HENCSEI Pál–IVANICS Tibor 2006. *Magyar atléták az olimpiai játékokon*. Quint Kft., Sopron.
- HEPP Ferenc 1960. *Sportwörterbuch in sieben Sprachen – Sports Dictionary in Seven Languages*. Terra, Budapest.
- KATONA Edit 1989. Szívügyünk a (sport)nyelv. *Hungarológiai Közlemények*. 21. évf. 3(80): 533–494 Novi-Sad / Újvidék http://epa.oszk.hu/02400/02401/00036/pdf/EPA02401_Hungarologiai_kozlemenyek_1989_80_533-538.pdf (2014. 10. 03.)
- KOZÁK Péter 1994–1995. *Ki kicsoda a Magyar sportéletben? I–III*. Babits, Szekszárd.
- KÖVECSES Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex, Budapest.
- LANSTYÁK István–BENŐ Attila 2011. *Határtalanítás és ht-szótár*. Termini Kutatóhálózat http://ht.nytd.hu/download/LanstyakIstvan_Termini10.pps (2014. október 5.)
- Lingea Kft. szerzői csoport 2014. *Román társalgás szótárral és nyelvtani áttekintéssel*. 1. kiadás, Lingea Kft. Kiadó, Budapest.
- MAGAY Tamás 2011. *A Magyar szótárhoz tartozó bibliográfiája. Lexikográfiai füzetek* 1. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MÁTIS Bernadett 2009. *Sportnyelvünk változásai a 21. század elején – labdajátékok szókészletének összehasonlító elemzése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- MILIC, Mira M. 2006. *Engelsko–sprski rečnik sportskih termina*. Zmaj, Novi Sad.
- MILTÉNYI Márta 2005. *A sportmozgások anatómiai alapjai I–II*. Plantin-Print Bt., Budapest.
- MÓNUS András – BENDINER Nóra – BORBÉLY László 1999. *Angol–magyar, magyar–angol Sportmenedzser-szótár*. Fair Play Sport, Budapest.
- MURÁTH Judith 2002. *Zweisprachige Fachlexikographie*. Pécsér Beiträge zur Sprachwissenschaft. 5 Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- NÁDORI László 1976. *Edzésmélelt és módszertana*. Magyar Testnevelési Főiskola Továbbképző Intézet, Budapest.
- NEMERKÉNYINÉ HIDEKGUTI Krisztina 2002. *Magyar szaknyelvi szókincstár. (Határontúli magyar testnevelőtanárok képzése)* Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.
- NEMERKÉNYINÉ HIDEKGUTI Krisztina – CSIRKÉS Zsolt. 2006. *Torna Szakszótár. Angol–magyar, magyar–angol*. Szerzői kiadás, Budapest.
- NEMERKÉNYINÉ HIDEKGUTI Krisztina 2009. *Sportszótár* (Angol–magyar, magyar–angol) (Az English through Sport c. könyvhöz). Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF), Budapest.

- NEMERKÉNYI-HIDEGKUTI Krisztina 2012. *Ice-Hockey Terminology / Jégkorong szaknyelv. Angol–magyar*. Kézirat, Budapest.
- ORSZÁGH László 1977. *Angol eredetű elemek a magyar szókészletben*. Nyelvtudományi értekezések 93. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SCARTAZZINI, Giovanni Andrea 1895. *Conversations-Book in English and Italian. Novissimo manuale di conversazione. Inglese e Italiano*. Hugo Richter Verlagsbuchhandlung, Davos, 124–127.
- SCHIFFER, Jürgen 1996. *Wörterbuch Leichtathletik und Training: Englisch-Deutsch/ Deutsch-Englisch = An annotated dictionary of athletics and training*. Sport und Buch Strauss, Köln.
- SCHIFFER, Jürgen 2009. *Development of a corpus-based multilingual dictionary of movement and training science and its implications for international documentation activities*. http://esport.dshs-koeln.de/107/2/Vortrag_IASI_2009_dictionary.pdf (2014. 10.05.)
- SCHIFFER, Jürgen – LABRIOLA, Patrick 2014. *Deutsch-englisches Sprachwörterbuch mit dem Schwerpunkt Sportwissenschaft* <http://www.zbsport.de/cgi-bin/woerter.pl> (2014. 10.04.)
- SIMON Szabolcs 2011. Helyes lenne a kultúra és a politika összhangja. *Bumm*. <http://www.bumm.sk/51520/simon-szabolcs-helyes-lenne-a-kultura-es-a-politika-osszhangja.html> (2014. 10.01.)
- SIKLÓSSY László 1929. *A magyar sport ezer éve I–III*. Országos Testnevelési Tanács, Budapest.
- SOM, O’Niel – BOKROS Krisztina 2012. *Szlovák társalgási zsebkönyv. Kapd elő*. Assimil Hungária Kft., Budapest.
- SZENTGYÖRGYI Róbert 2002. *Table Tennis Dictionary in 6 languages*. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Termini szótár – *Termini Kutatóhálózat*. <http://ht.nyud.hu/htonline/htlista.php?action=firstpage> (Az adatokért köszönetét fejezi ki a szerző Márku Anitaának és Lanstyák Istvánnak) (2014. június 18.)
- WIEGAND, Herbert Ernst 1988. Was eigentlich ist Fachlexikographie? Mit Hinweisen zum Verhältnis von sprachlichem und enzyklopädischem Wissen In: Haider-Munske, Horst / Polenz, Peter v. / Reichmann, Oskar / Hildebrandt, Reiner (ed. in chief). *Deutscher Wortschatz. Lexikologische Studien*. de Gruyter, Berlin / New York. 729–790.
-

SUMMARY

Challenges and opportunities for Hungarian sports lexicography outside Hungary

Keywords: sports lexicography, sports terminology, sports dictionary, Hungarian minorities, Transylvanian, online dictionaries

Besides the studies in international and domestic sports lexicography, the issue of sports dictionaries outside Hungary raises several intriguing questions for sports lexicographers in the 21st century. With special regards to the venue of this year’s Hungarian Association of Applied Linguists and Language Teachers Conference, which happens to be Babeş-Bolyai University of Kolozsvár, one of the most prestigious universities with Hungarian education beyond the current borders of Hungary, the present study focuses on the opportunities and challenges of sports lexicographic works including Hungarian outside Hungary, especially in Transylvania.

Based on the universal dictionary concept defined by Ágota Fóris, a variety of sports dictionaries including Hungarian have been analyzed and evaluated. Hungary’s unique post WW1 geo-political situation urges lexicographers and educators to find solutions for bridging the language gaps between Hungarian speaking minorities and speakers of the official/state languages: Romanian, Ukrainian, Slovak, German, Slovene, Croatian, and Serbian. Research included both

online and traditional library research with findings such as Ladislav Both's Hungarian-Slovak Pocket Dictionary of Soccer or Anna Greba's Ukrainian-Hungarian Terminological Dictionary of Physical Education or Haag and Haag's multilingual sports dictionary including Hungarian and Romanian. The study focuses on the sports dictionary needs of PE teacher training institutions, sports clubs and schools in Transylvania.

There is a lot of work waiting for sports lexicographers to join efforts. Considering the lingua franca status of the English language in sports, bilingual English sports dictionaries (i.e. Serbian-English, or Hungarian-English) could and should be used as springboards for the compilation of sports dictionaries including Hungarian and the neighboring official languages.

Sulyok Hedvig

SzTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Humántudományi Intézet
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
sulyok@jgypk.u-szeged.hu

Gálna, pólé, ternyő **növénynevek egy 16. század végén keletkezett szótárban**

Kulcsszók: szókészlet, szótár, növénynév, reliktum

1. Bevezetés. A kérdés rövid áttekintése

A magyar írásbeliség első lejegyzett fa- és bokorneveivel (*berkenye, fűz, körte, mogoró, som*) – mint határjelölőkkel – már a Tihanyi apátság alapítólevele (Bárczi 1951) megismertet bennünket, majd a könyvnyomtatás előtti kor egyéb forrásai – kéziratos kódexek és oklevelek glosszái, másolásban terjedő szójegyzékek stb. – is kisebb-nagyobb számban tartalmaznak beazonosítható, olykor pedig mára már beazonosíthatatlan jelentésű növényneveket, melyek szókincsünk szerves részét alkották, alkotják.

A könyvnyomtatás elterjedése a 16. században nálunk is megsokszorozta a lehetséges források (pl. gyógyító- és füveskönyvek, herbáriumok) számát, e század szótárírói törekvései pedig szerte Európában meghozták a poliglott szótárak és nomenklatúrák divatját is (vö. Calepinus, Murmeliusnak Komjáthy által magyarra is bővített *Lexicon*, Pesti Mizers Gábor *Nomenclaturája*, Verancsics Faustus pentaglosszáriuma stb.), melyek lexémái között a latin nyelvű anyag mellé szótárazva – változó nagyságrendben – magyarul írt növénynevekkel is találkozhatunk.

2. Cél, forrás, módszer

Tanulmányom célja bemutatni egy 16. század végén keletkezett ötnyelvű szótár szókészletének, Verancsics *Dictionarium*-ának (V. 1595) magyar növénynévanyagát, illetve abból a címben jelzett három, a mai nyelvhasználatban már alig (vagy egyáltalán nem) ismert lexéma sorsát.

A *Dictionarium* magyar szókészletének pontos nagyságát illetően a lexikográfusok eltérő véleményen vannak, a lemmák számát 5000 és 6200 közé teszik, attól függően, hogy csak a szigorúan vett szótári részt veszik-e figyelembe, avagy a kiegészítő szövegek (imádságok, horvát–magyar összevetés) szavait is ide sorolják-e (Sulyok 2007: 55–56). Amennyiben a RMG adatait tekintjük mérvadónak, azt látjuk, hogy „5467 egyes, értelmezés nélküli latin szónak van meg az általában szintén egyszavas, olasz, német, horvát és latin megfelelője” (Berrár–Károly 1984: 46–47). Egzaktságot viszont a magyar lemmákra – itt nem részletezendő okok miatt – tehát nem kapunk. B. Simond (1959), illetve az általam szerkesztett szójegyzék (Sulyok 2001) magyar anyagát átvizsgálva, köztük kb. 90 olyan

lexémát találtam, amely növénynévként elemezhető. Nem vettem itt figyelembe az *ág*, *bokor*, *fű*, *fa*, *gyümölcs*, *kóró*, *széna*, *szalma*, *vessző*, *virág* stb. típusú hiperonimákat, ám külön szónak tekintettem pl. az *alma* (*Pomum*), *almafa* (*Malus*), *berkenye* (*Sorbus*), *berkenyefa* (*Sorbum*) vagy a *füge* (*Ficus*), *vadfüge* (*Caprificus*), *olajfa* (*Olea*), *vadolajfa* (*Oleaster*), *zab* (*Avena*), *vadzab* (*Vicia*) stb. elnevezéseket, vagyis azokat, amelyeknek a latin megfelelője is külön lexémaként szerepel. A *tüskebokor* exponens (*Rubus* 'szederbokor') a jelentése miatt szintén a növénynévi hiponimákhoz sorolható. Előfordult, hogy két latin szóra (*Iuglans*, *Nux*) egyetlen lehetséges magyar ekvivalenst (*dió*) szótárazott a szerző, hasonlóan, mint a *sárgarépa* esetében (ahol a *Napus* tkp. 'karórépa', a *Pastinaca* pedig 'pasztinák' lenne, jelentésük tehát eltérő). „Csökkenti” a hiponimák számát a *Cardus* 'bogács' helyett szótárazott *kóró* is, amely a *Frutex* 'cserje' ekvivalenseként is szerepel. Az anyagban több fenyőféle névvel találkozhatunk (*Abies*/*Fenyő-fa*, *Pinus*/*Fenyő-fa*, *Larix*/*Veres-fenyő*); a *luc* (*Luuch* ejtsd: luc) szónál viszont a latin *Teda* 'fáklya' megfeleltetést olvashatjuk (s valóban, még a TESz is 1. 'világító fáklya', 2. 'erdeifenyő' jelentést ad meg: II/796–7) – így növényként való számbavétele itt megkérdőjelezhető. A fentiekből látható tehát, hogy a növénynévi lexémák pontos számának meghatározása korántsem egyszerű feladat.

A nevek leírását – a kiemelt lexémáktól eltekintve – a mai olvasatukban és (ha eredetileg kétrészes szerkezetűek voltak) egyelemű alakjukban közlöm (pl. *Feüldi-bozza* és *Bozza-fa*: bodza).

A tárgyalt lexikánál szem előtt kell tartanunk továbbá, hogy: 1. a *Dictionary* általános szótárnak íródott, így flóraismereti szempontból bő példaanyagot nem várhatunk; 2. a Linné-féle rendszertan és a magyar botanikai nevezéktan kimunkálása ekkor még a messzi jövőben rejtezett (ezek nélkül egy adott növény nevének egyértelmű meghatározása, a növény azonosítása komoly nehézségekbe ütközhetett), esetünkben viszont a szókészletnek csak kis hányadát kitevő flóralistán – talán éppen a szókincs köznapibb jellege miatt – ilyen alig akad.

3. A szótár növénynevei

3.1. A szótár növénynevei – eredetük szerint

A nyelvtudomány – eredetét tekintve és főbb vonalakban – három nagyobb részre szokta osztani növénynévi szókincsünket is, melyből egy kisebb réteg az ősi finnugor örökséghez tartozik, a legtöbb pedig a magyar nyelv külön életében keletkezett (bár jelen szótárban pont ez képviseli a legkisebb részt), számosan pedig idegen eredetűek. Az utóbbi csoportban finomabb megkülönböztetéssel is élhetünk: beszélhetünk itt jövevényszavakról, idegen szavakról, tükörfordításokról, nemzetközi vándorszókról.

A *Dictionary*ban található, az ősi örökséghez tartozó elnevezések (a TESz alapján): *eper*, *fenyő*, *fűz*, *hagyma*, *hárs*, *köles*, *nyár*, *szil*. Belső keletkezésű már a *mogyoró*, a régi magyar *mony* szóból képződhetett (idem).

Szláv eredetű jövevényeinkhez sorolhatók: *bab*, *barack*, *berkenye*, *bodza*, *borostyán*, *cser*, *cseresznye*, *dinnye*, *gálna* (*gánya*), *gomba*, *jávor*, *káposzta*, *konkoly*, *lapu*, *len*, *lencse*, *mák*, *moha*, *répa*, *rozs*, *tök*, *ugorka*, *zab*.

Valamely (ó)török nyelvből eredeztethetők: *alma*, *árpa*, *bojtorján*, *bors*, *borsó*, *búza*, *csalán*, *dió*, *gyékény*, *kender*, *kőrís*, *szőlő*; bizonytalan, de talán ótörök még a *bükk*, *káka*, *körtvély*. Latin közvetítéssel jutottak el hozzánk (vö. a kolostori kertkultúra és a bibliai szókincs): *csicser*(iborsó), *liliom*, *olajfa*, *pálmafa*, *rózsa*, *viola*, *zsálya*. Ófrancia lehet a *paraj*, az olaszból került hozzánk az *endívia*, *füge*, *saláta*, *spárga*; bajor-osztrák a *gesztenye* és a *puszpáng*, vándorszónak tekinthető a *mustár*, *naspolya*, *póle*, *ruta*, *sáfrány*; talán valamelyik iráni ághoz tartozó nyelvből származik a *birs* és a *tölgy*. Ismeretlen eredetű az *éger*, a *nád*; egyáltalán nem szerepel a TESz-ben a *ternyő* (*Ternyeü fá*).

3.2. A szótár növénynevei – szerkezeti megközelítés

A növénynevek szerkezeti-alaktani elemzéséről átfogó módszer még nem készült, különféle részelemzések ismereteseek, így ezek különböző szemléletet is tükröznek (Vörös 2008: 18). Mivel a *Dictionarium* nem fűvészkönyv jellegű, e nem nagyszámú növénynévi szóanyag szerkezetét itt csak egy egyszerűbb megközelítésben tekintem át. Az összetett szavak írásánál a szótárban az egybe-, külön- és kötőjeles írás is előfordul, ezért ezt itt külön nem jelzem.

Egyelemű neve van 51 növénynek (vö. *Alma*, *Arpa*, *Chalan*, *Naad* stb.). Két elemből 34 növény neve tevődik össze, ebből 21 alkalommal a *fá/fű/faa* (pl. *Bik-fa*), 2 alkalommal a *mag* (*Olay-magh/Oliua* és *Mustaar-mag/Sinapi*), egyszer pedig *bokor* (*Teuske bokor/Rubus*) az utótag. Előtagok: *Feüldi* (*bozza*), *Sarga* (*repá*), *Vád* (*feüge*, *szeüleü*, *zab*), *Veüreüs/Veres* (*fenyő*, *hagyma*, *káposzta*), illetve *Fog* (*hagyma*) és *Bis* (*alma*).

Három részből három növény neve tevődik össze: *Fenyeu-mágh-fá* (*Juniperus*), *Ganya fa bokor* (*Genista*) és *Vád olaj fa* (*Oleaster*).

3.3. Az eddig számba vett elnevezéseket hallva megállapíthatjuk, hogy a fentiek szinte kivétel nélkül az ún. hasznos növények csoportját gyarapítják: gabonafélék, szántóföldi és konyhakerti kultúrák, a (házi)ipar és gyümölcstermesztés növényei, erdő-mező fái-bokrai, néhány virág és fűszer- vagy gyógynövény neve – alig találunk köztük „haszontalan” típust. Az viszont feltűnhet a mai olvasónak, hacsak nem nyelvtörténész, etnobotanikai vagy erdészeti szakember, hogy két-három elnevezést kevésbé – vagy egyáltalán nem – tud beazonosítani, számára az alábbi nevek üres hang- vagy betűsorként képviselnek. Ilyen például a *gányafa*.

Gálna: *Ganya fa bokor / Genista* (Verancsics 1595: 41, Sulyok 2001: 39).

A TESz (I/120) már 1193-ból hoz példát a szó magyar jelenlétére; latin szövegben határáként szerepel a *Galanas* hidronima (vö. *tendit ad aquam Galanas*), 1260-ban *Galnasuelg*, majd a következő századokban is többször előbukkan: vö. 1400: *Kalnas* helynév, 1425: *Kalnabokor*, 1520 k. *galyna fa* (...) stb.

A Calepinusban ugyancsak *genista*: *Ganya fa bokor*ként szerepel (Melich 1912: 134); érdekes azonban, hogy mindkét szótár szerzője a latin *genista* ('rekettye') magyar megfelelőjeként a nálunk szláv jövevényszóként honos (Kniezsa 1955: 178–9) *kalina* > *kálna/gálna* népies alakját (*gánya*) hozza az ugyancsak szláv *rekettye* (Kniezsa 1955: 460–1) helyett.

Vörös történeti-etimológiai szótárában azt írja: „A *gálna* elsőként *gálnabokor* (1425), majd *gálnafa* (1500 k.) és 1590-ben *gálnafű* összetételben tűnt fel. A magyarázó utótag (*bokor*, *fá*, *fű*) nélküli *gálna* csak 1590-ből adatolható, és a nyelvújítás korában válik általánosan

használt növénynévvé. (...) A hangfejlődését a *kánya* madárnév népetimológiás hatása is befolyásolhatta” (2008: 183). Mivel Vörös e monográfiája kifejezetten a növénynevekre koncentrál, a helynévi példákat nem említi, mi viszont nem mehetünk el szó nélkül a TESz. által adatolt két korai toponima mellett. Ahhoz ugyanis, hogy egy *-s* képzős, a valamivel való ellátottságot kifejező, a magyarban éppen nem ritka típusú hidronima és mikrotoponima kialakulhasson, elsődlegesen annak a köznévnél kellett már jelen lennie a nyelvben, amely a nevezett víz mentének, illetve a völgynek a jellemző növénytakaróját adta.

Az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* (SzT) is több e szóból képzett helynévi adatot ismer (ám a későbbi századokból): 1607: *galnasba*, 1766: *Gálnás*, *Gányás*, 1775: *Gánás*, a *gányafa* (*gánja fa*) pedig egy 1754-es példából idézhető.

Péntek – más egyéb közt – azt írja róla „vannak népi növénynevek, amelyek csak a névanyag reliktumaként őrződtek meg ... (gálna/kálna 'Viburnum', ... száldob 'Tilia')”; majd megállapítja: „A növénynév mint közszoói előzmény másodlagosan válik tulajdonnévvé. Ez az általánosnak, univerzálisnak tekinthető szabály” (2002). Alátámaszthatjuk e megállapítással azt a fenti észrevételünket, amely szerint a növény neve közszoiként már korábban ismert volt nyelvünkben, legfeljebb írott előfordulására van csak későbből adatunk.

Rác János, a növényneveinket kutató egyik legismertebb lexikológus, e növénynév életútját, kultúrtörténetét a *kálna*, illetve a *kányabangita* címszó alá rendezi, bőven adatolt tárházát nyújtva egyúttal a *Viburnum opulus* Kárpát-medencebeli elnevezésváltozatainak is (*vízibodza*, *kányacseresznye*, *kányabegye*, *kányabogyó*, *kalinkafa* stb.) megjegyezve, hogy a Kisalföldön, a Szigetközben, a Vág mellékén és Nógrádban a nép ajkán inkább a *gánya*, *gányafa* alak járja (2010: 382–3).

3.4. Pólé: *Pole* / *Pulegium* (Verancsics 1595: 84, Sulyok 2001: 79).

A TESz (III/241) először 1577 körüli említést közöl (Nyers chyombort, az kyth *Polenak* is hynak, teory megh). A szótár további adataiban több névváltozat is felbukkan: *póla*, *poley*, *Polé*, *Pólaj*, *Polyé*, *poláj* stb. A mű a lexémát nemzetközi vándorszónak aposztrofálja, ebbéli mivoltát alátámaszthatja az a tény is, hogy maga Verancsics is hasonló alakú szavakat szótározzott a latin *Pulegium* mellé, vö. olasz *Puleio*, német *Poley*, dalmát, ill. horvát (nincs) –, magyar *Pole*. A Calepinusban is a magyar *Pole* alak a *Pulegium* ekvivalense (Melich 1912: 261).

A szó előfordulását – amely a régiségben ismertebb lehetett – egy, a kolozsvári református kollégium könyvtárában levő 16. századi műben is megtaláljuk, ahol a latin szavak mellé magyar növény- és gyógyszerneveket glosszáztak. Eszerint *CZÍombor: Pulegium* (majd mellette) *Polé*, illetve a szójegyzék megfordításával: *Polé Czíombor* (Szabó T. 1943: 333, 395). Ugyancsak Szabó T. nyomán váltak ismertté – egy másik 16. századi kötet jegyzékéből, amelyben 17–18. századi beírások is vannak – a következő példák: *Csíombor auagy Bors fü, de Erdey: Thymum*; majd még itt, de egy sorral lejjebb (ám más oldalról glosszázva): *Czombor. Putnok fü: Pulegium* (Szabó T. 1958: 167). Melius 1578-ban megjelentetett orvosbotanikai kézikönyvében *polaj* néven a mentát szerepelteti – írja Czégényi (2010), én viszont ott *póla* alakban találtam lejegyezve (vö. még Szabó T. 1979: 107).

Álljanak itt a SzT. példái is (1573-ból): „Aztis vallya hogi Eotet kwlte volt az Santa azzonember *pole vyzert*”; majd 1688-ból: „*Polye vizeŕ*”; 1731-ből: „és még én hoztam *Poleka* nevű füvet a feredob(e)”; (a *pólévíz*hez 'csombormenta-főzet', a *poléka*hoz 'csombormenta' jelentés van társítva).

Vörös – a már említett szótárában – *polaj*, illetve *polajmenta* címszó alatt közöl róla etimológiai-szemantikai ismereteket (2008: 335–6). Rácznál nem találunk pólét, ő a *csombor: borsfű* szócikkben említi ezt az elnevezést, és foglalja össze a róla szóló nyelvészeti-kultúrtörténeti tudnivalókat (2010: 210–1), ahol, egy sor más társelnevezés mellett, arról is szól, hogy írásbeliségünkben korán felbukkan a *bolhafű*, *bolhabalál* változat is – utalva arra a hiedelemre, hogy a növény füstje elűzi a bolhákat. A *puleium*, *pulegium* ui. a latin *pulex* ’bolha’ szóra megy vissza, a név lehet tehát e hiedelem alapja. Több idegen nyelvben máig az ebből alakult terminusok használatosak; a növény a botanikai szakirodalomban, Linné rendszertanában pedig a *Mentha pulegium* nevet kapta.

Itt jegyezzük meg, hogy Magyarországon manapság a csombornál ismertebb névváltozat a *borsfű*, még inkább a *borsika*. Családnévként is előfordul (vö. *Szepsi Csombor*), de nálunk viszonylag ritka, nem úgy Olaszországban, ahol több változatban él: *Puleio*, *Pulejo*, *Puleo*, *Puleggio*, *Puleggi* (vö. Cognomi d'Italia honlap) és – a kivándorlások következményeként – az amerikai kontinensen is számosan viselik.

3.5. Ternyő: *Ternyeü fa* / *Taxus* (Verancsics 1595: 105, Sulyok 2001: 95).

A TESz-ben nincsen *ternyő* v. *ternyőfa* szócikk, ez jelezheti, hogy a lexéma a szótár anyagának összeállítása idejében már valószínűleg kiszorult a használatból.

Régebbi szótáraink közül a Czuczor–Fogarasi (CzF.) ismeri; a *ternyő* (VI/259) szócikknél 1. pontként azt írja, lásd: *ternyőtiszafa*; a 2.-nál a szó jelentésére azt mondja: „A székelyeknél száraz, törpe növéssű”. Említi még a *ternyőfa* elnevezést, ennél is azt közli, lásd: *ternyőtiszafa*.

Ballagi Mór szótára is – csakúgy, mint a CzF. – háromféleképpen ismeri: *ternyő*, *ternyőfa*, *ternyőtiszafa* (II/635). A Szarvas–Simonyi-féle nyelvtörténeti szótárban *ternyő(fa)* alakot találunk, továbbá utalást arra, hogy a szó Molnár Albertnél és Pápai Páriz szótárának Bod-féle kiadásában is szerepel (II/599). A *ternyőtiszafa* azonban összetétel, nem az eredeti név, a magyarságnál már a régiségben ismert *tiszafa* (1250/1392 *Tyzafa*) és az erdélyi (?) tájszónak nevezett *ternyőfa* alakból született Diószegi és Fazekas *Magyar Fűvész Könyvében* (1807). A magyar erdészeti szakirodalom azután *ternyő tiszafa* alakban is használta még több mint egy évszázadig (vö. pl. *A ternyő tiszafa tenyésztéséről*. Aláírás: P. – Erdészeti Lapok 1867. 5. füzet, 261–2; „Körmöczbányán a Zechenther-féle kertben ma is díszlik 2 ternyőfa példány” – idézi Bartha Simonkait az *Erdészeti Lapokban* (2012: 7), miközben a *tiszafa* szakirodalmáról értekezve maga is megemlíti annak egykori szinonimáit: *ternyő*, *ternyőfa*, *tiszafenyő*, *ternyő tiszafa*).

Vörös szótára *ternyőfa* szócikkben ad róla egy rövidebb ismertetést (2008: 397); Rácz pedig *tiszafa* címszó alatt egy részletesebb kultúrtörténeti-művelődéstörténeti kitekintést hoz, amelyben – többek között – a *ternyő* mellett e fa nevének még számos kevésbé ismert változatát is felsorolja (2010: 732–3). A *tiszafáról* – amely 2011-ben az év fája volt – az idő tájt több orgánumban jelent meg hosszabb-rövidebb szócikk vagy ismertetés, szinte mindenütt megemlítve a régebbi, *ternyőfa* elnevezését, gyakran hozzáfűzve annak erdélyi tájszó mivoltát is – de mindig forrásutalás nélkül! Elgondolkodtató, hogy hiányzik a *ternyő* a Kriza gyűjtötte tájszavak közül, és fellapozva a SzT.-at is azt tapasztaljuk, hogy ott ilyen szócikk nem szerepel, csak *tiszafa* van. Így talán nem minden alap nélkül jegyezhetjük meg, hogy az ún. erdélyi tájszó mivoltot illetően téves körbeidézésről lehet szó.

A tiszafáról tudjuk, hogy neve a magyarban szláv eredetű (Kniezsa 1955: 524), a *ternyő* származására pedig N. Sebestyén Irén egyik tanulmányában történik utalás: „Becsés emlék nyelvünkben a *Taxus baccata* két ősi finnugor neve is: az elavult *ivafa* és a feledésnek indult *ternyő*” (1952: 180). Előbbi finnugor eredetét viszont bizonytalanná teheti, hogy számos indoeurópai nyelvben megvan a tő, a német helynevekben gyakori *Eibe* (*aib*, *ib*, *iv*, *ive iwa*), francia *if*, svéd *id*, *ibe*, kelta *iwos* stb. (erre lásd Rácz 2010).

4. Záró gondolatok

A *Pannon Enciklopédia* (Magyarország növényvilága) adatai szerint több mint 20 ezernyi növénynevünk van (J. Komlódi 1995). Ezek a köznevek gyakran váltak, válnak tulajdonnévvé, lesznek toponimák, antroponimák alapjai, s egy-egy helynév még akkor is őrzi a valamikori szótót, amikor a motiváló köznévi alak már kiavult a nyelvhasználatból, vagy nyelvtörténeti adattá vált. Az évszázadok alatt igen gazdag flóramű-irodalmunk alakult ki, orvosi- és fűvészkönyvek, amelyeknek neveit gyakran nehéz volt identifikálni lévén, hogy egy növényt vidékenként más-más névvel illettek (azaz több elnevezés alatt is szerepelhettek), és fordítva: többféle növénynek is lehetett azonos neve. A 18. századtól a Linné-féle kételemes elnevezési szisztéma – botanikusnak, nyelvésznek egyaránt – lehetővé tette a kétségtelen azonosítást, az etnobotanikus feladata azonban megmaradt: összegyűjteni, azonosítani, leírni és megőrizni a népi növénynevek még élő változatait, a hozzájuk fűződő legendákat, hiedelmeket, mert: „Be kell hordanunk, hajtunk mindent. / A szavakat is. Egyetlen szó, egy tájszó se maradjon kint. / Semmi sem fölösleges.” (Kányádi Sándor: Noé bárkája felé)

Hivatkozások

- BALLAGI Mór 1868. *A magyar nyelv teljes szótára I–II*. Franklin-Társulat, Budapest.
- BÁRCZI Géza 1951. *A tihanyi apátság alapítólevele mint nyelv emléke*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BARTHA Dénes 2012. A tiszafa Simonkai Lajos hátrahagyott kéziratában. *Erdészeti Lapok*, 147/1: 7.
- BERRÁR Jolán – KÁROLY Sándor (szerk.) 1984. *Régi magyar glosszárium. Szótárak, szójegyzékek és glosszák egyesített szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- B. SIMOND Renée 1959. *Verancsics Faustus Dictionariumának magyar szókészlete betűrendben, a latin értelmezésekkel*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CZÉGÉNYI Dóra 2010. *Népi növénynevek*. <http://lexikon.adatbank.transindex.ro/mobil/tematikus/szocikk.php?id=43> (2014. 03.17.)
- CZUCZOR Gergely – FOGARASI János 1862–1874. *A magyar nyelv szótára I–VI*. Pest.
- DIÓSZEGI Sámuel – FAZEKAS Mihály 1807. *Magyar Fűvész Könyv melly a két magyar hazában található növényneveknek megismerésére vezet a Linné alkotmánya szerint*. Készült és nyomtatódott Debreczenben.
- KNIEZSA István 1955. *A magyar nyelv szláv jövevényszavai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- J. KOMLÓDI Magda (főszerk.) 1995. *Pannon Enciklopédia. Magyarország növényvilága*. Dunakanyar 2000, Budapest.
- KRIZA János *Vadrózsák* [Erdélyi Magyar Adatbank p. 459.] <http://adatbank.transindex.ro/html/alcim=pdf11570.pdf> (2014.03.17.)
- MELICH J. (ed.) 1912. *Calepinus latin–magyar szótára 1585-ből*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- MOLLAY Erzsébet 1983. *Növénynevek Melius Herbariumában*. Magyar Névtani Dolgozatok 44. Budapest.
- N. SEBESTYÉN Irén 1952. Fák és fás helyek régi nevei az urali nyelvekben. *Nyelvtudományi Közlemények*, 53: 171–183.
- PÉNTEK János 2002. *A növénynevek és a földrajzi nevek viszonyáról*. http://multkor.hu/20021111_a_novenynevek_es_a_foldrajzi_nevek viszonyarol (2014.03.25.)

- RÁCZ János 2010. *Nővénynevek enciklopédiája*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- SULYOK Hedvig 2001. *Magyar–olasz és olasz–magyar szójegyzék Verancsics Faustus Dictionariuma alapján*. Generalia, Szeged.
- SULYOK Hedvig 2007. Gondolatok, észrevételek, megállapítások egy későreneszánsz szótárról. In: Meriggi Simone (szerk.) *L'Ape. Annuario 2007*. Generalia, Szeged. 41–69.
- SZABÓ T. Attila 1943. Magyar növény- és gyógyszernevek a XVI. századból. *Magyar Nyelv* 331–333, 395–297.
- SZABÓ T. Attila 1958. Magyar növény- és gyógyszernevek a XVI–XVIII. századból. Klny. *Studia Universitatum Victor Babes et Bolyai. Tomus III. Nr. 6 Series IV Fasciculus 1*.
- SZABÓ T. Attila (ed.) 1979. Melius Péter: *Herbárium. Az fáknak, füveknek nevekről, természetekről és hasznairól*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- SZARVAS Gábor – SIMONYI Zsigmond (szerk.) 1890–1893. *Magyar nyelvtörténeti szótár I–III*. Hornyánszky, Budapest.
- SzT. – *Erdélyi magyar szótörténeti tár I–XIV*. 1976–2014. (I–VIII. főszerk. Szabó T. Attila, I–IV. Kriterion Kiadó, Buk. – VI–VIII. Akadémiai Kiadó – Kriterion Kiadó Bp.–Buk.; IX–XI. főszerk. Vámszer Márta, Akadémiai Kiadó – Erdélyi Múzeum–Egyesület, Budapest–Kolozsvár; XII. főszerk. Kósa Ferenc, Akadémiai Kiadó – Erdélyi Múzeum–Egyesület, Budapest–Kolozsvár; XIII–XIV. főszerk. Fazakas Emese, Erdélyi Múzeum–Egyesület, Kolozsvár.)
- TESz = Benkő Loránd (főszerk.) 1967–76. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. I–III*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- VERANCICS Faustus 1595. *Dictionarium quinque nobilissimarum Europae linguarum, Latinae, Italicae, Germanicae, Dalmatiae & Ungaricae*. Venetiis: Apud Nicolaum Moretum.
- VÖRÖS Éva 2008. *A magyar gyógynövények neveinek történeti-etimológiai szótára*. Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Intézet, Debrecen.
-

SUMMARY

Gálna, pólé, ternyő – these are plant names in a Hungarian dictionary written at the end of the 16th century

Keywords: vocabulary, dictionary, plant name, relics

Hungarian plant names come from many sources. Some are inherited from the deep depths of history, others are old or recent loanwords or calques, and many have been spawned by the collective imagination of the people of the land as similes, metaphors or descriptive names. These words have a lifecycle of their own: some fall by the wayside, others manage to scrape by along the edges of the language, and many die on the pages of old dictionaries and herbals, reduced to meaningless clumps of letters or sounds. Linguists, ethnographers and cultural historians, however, love them, because they reveal the genealogy of names, mark the road of the development of variants, and provide insights into the choice of names. The speaker examines some ancient plant names in a dictionary written at the end of the 16th century and compares them with the corresponding entries of the Encyclopedia of plant names published recently in Hungary.

Sturcz Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

sturcz@nyi.bme.hu

Brassai Sámuel szerepe gazdasági szaknyelvtörténetünkben

Kulcsszavak: nyelvtörténet, nyelvhasználat, szaknyelv, szaknyelvalkotás, szaknyelvfejlődés

„Egy tudomány története lényegének része, rendszerének alapja; szükséges segédeszköze tovább fejlesztésének, és feltétele mélyebb megértésének.” – írta egy jegyzetében Kautz Gyula (1860) a legnagyobb gazdaságtörténeti szakírónk, aki egyébként – amint ez az évszámból is kiderül – Brassai Sámuel kortársa is volt. Az már sajátos és szerencsétlen ügy, hogy nagy ívű és részletező gazdaságtörténeti művéből éppen Brassai maradt ki. Nehéz lenne kideríteni az okát, hogy miért. Nem találtam semmiféle magyarázatot erre a tényre. Sokkal problematikusabb az a kérdés, hogy miért nem tartjuk a szakmatörténet, pontosabban a szakmatörténetek részének az egyes szaknyelvtörténeteket, hiszen ezeket is a szakmák alapvető ismeretéhez tartozó tényeknek, ismereteknek kellene tekintenünk. Úgy tűnik, hogy ehhez a feltáró munkához sem a szakmatörténeti műveket alkotó szakembereknek, sem pedig a nyelvtörténeti kérdésekkel foglalkozó nyelvészeknek nincs nagyobb késztetésük.

Mikó Imre Brassai Sámuel a „legnagyobb erdélyi polihisztornak” nevezte. Tevékenységét a tíz évtized, a tíz nyelv és a tíz szakterület hármasságába foglalta bele. Ez utóbbiak, a szakterületek körébe a következők tartoztak: nyelvészet, bölcsélet, pedagógia, esztétika, közgazdaságtan, statisztika, természettudomány, matematika, meteorológia, botanika. Úgy gondolom, hogy – nem tagadva Mikó jelzős szerkezetét sem – Brassait nyugodtan nevezhetjük a legnagyobb magyar polihisztornak is, hiszen tevékenységét sem mennyiségben, sem pedig minőségében nem múlta felül magyar polihisztor, ráadásul gondolatvilága és tevékenysége mindig kiterjedt, ahogy Brassai fogalmazott a *Bankismeret* előszavában, a „két Magyarhon” világára. Témánk szempontjából számunkra most a polihisztorból a gyakorlati közgazdász, azon belül ennek a tevékenységének a nyelvi világa érdekes. Brassai esetében a közgazdász tevékenységét illetően megtörtént a szakmai igazságtétel. Somai József *Gazdaság és gazdaságtörténet Brassai Sámuel életművében* (2006) című monográfiája feltárta ezt a munkásságot. Elég csak a mű bevezetőjében elolvasni azt a hat kifejtő érvet, amit Somai felsorol Brassai közgazdász voltának bizonyítására, és máris elfogadjuk az állítást, hogy közgazdász is volt, ráadásul az érvekből tevékenységének súlya is megérezhető. Meg kell jegyezni, hogy – Erdély, Magyarország, Brassai, gazdaság – kulcsszavak tematikus összefüggésében és főleg a reformkori folyamatok megértésében szintén megkerülhetetlen munka: az Egyed Ákos, Csetri Elek, Péter György és Somai József szerzők által írt *Széchenyi és Erdély* című tanulmánykötet (2002).

Brassai sokszínű közgazdasági szakírói tevékenysége kiterjed teljes életére, de ugyanakkor ez szakaszokra is bontható, és ezekhez a szakaszokhoz – szorosabban véve a gazdasági jellegű írásait – mintegy félszáz írás sorolható. A reformkorral egybeeső első

szakasz az 1830-as évektől 1848-ig, a második szakasz az 1850-es évektől nagyjából a kiegyezésig, a harmadik a kiegyezéstől a haláláig, 1897-ig tart. Közgazdasági szempontból megítélve az első és a második szakaszra tehető az igen aktív korszaka. Ekkor bontakozik ki gazdasági újságírói tevékenysége a *Gazdasági Lapok*, a *Mezei Gazdaság*, a *Falusi Gazda* és az általa szerkesztett *Vasárnapi Újság* hasábjain, és ekkor születnek meg legjelentősebb és egyben legterjedelmesebb gazdasági írásai. Ebből a korszakból és ezekből az írásokból mind tartalmi, mind pedig nyelvi, nyelvalkotási szempontból kiemelhetjük az alábbi, a reformkorban született és nagyobb horderejű műveit. Ezek közül a *Bank* (1834) című tanulmány az első, majd ezt követi egy hosszabb írása, a *Persely-bánkok* (1837). Gazdasági főműve, a *Bankismeret* (1842) című 359 oldalas monográfia a legterjedelmesebb gazdasági írása, amely részben Széchenyi biztatására, kettőjük levelezése nyomán született meg. Az ajánlás is neki szól: „Ajánlat a Hitel’ halhatatlan írójának a’ nemzeti jóllét útmutatójának és buzgó munkásának Gróf Szechenyi Istvánnak hódolatul”. A néhány évvel később jelent meg *A fiatal kereskedő arany ABC-je* (1847) című munkája, ami sajátos mű. Ez a könyv Ignaz Bernhard Montag *Das goldene A-B-C des jungen Kaufmanns* könyvének egyszerre fordítása, átírata és némi bővítése a hazai viszonyokra nézve, és a szerző „a kereskedelmi tudományok vezérfonalául nyújtja” művét az olvasónak. Nem véletlen, hogy a főlapon az „M. I. B. német munkája után” írói megjegyzés szerepel.

A felsoroltak közül Brassai legjelentősebb gazdasági tárgyú írását a *Bankismeretet* választjuk ki egy szaknyelvtörténeti megközelítő elemzésre. Azért is erre a műre esett választásunk, mert minden szempontból, mintegy mintaműként teljességében megmutatja Brassai szaknyelvi világát, szaknyelvalkotási képességét. Az elemzés, illetve a megközelítés módjai különféleké lehetnek: a) egyszerű lexikai, lexikatörténeti bemutatás; b) lexikai összevető elemzés más művekkel, a tematikailag rokon, hasonló művekkel; c) nyelvészeti műelemzés a grammatikai rendszer alapelemein haladva: hangtan, alaktan, szókincs, stílus, szöveg – ezt nevezhetnénk komplex történeti leíró elemzésnek is; d) végül egy újabb lehetőség a szövegek központi szaknyelvtörténeti összevetés a „hasonművekkel”. Az itt alkalmazott közel sem teljes, hanem megközelítő elemzésünkben a két utóbbi: a történeti leíró és a szövegek központi szempontokat ötvözzük.

A reformkor politikai-gazdasági vitáinak középpontjában az ősiség, a jobbagyfelszabadítás, a hitel és a bank állt. Ma azt mondanánk, hogy ezekre a kulcsszavakra vagy hívószavakra kisebb-nagyobb tematizált művek egész sora jelent meg. Ezek a témák a direkt vagy indirekt kifejtések sorával a reformkori publicisztika gerincét képezték, ráadásul mindezt írták – nyelvész analógiával élve – ortológus és neológus indulattal és keménységgel, értsük persze ez alatt a politikai maradást és haladást. Az ortológia és neológia azért nemcsak indulatilag, hanem nyelviileg is értelmezhető ezekre a művekre, hiszen egy új témakör szavait és kifejezőmódját is keresték ezek az írások. Természetesen ennek a folyamatnak a politikai, a szakmai, a tematikai és nyelvi elindítója Széchenyi István műsorozata: *Hitel* (1830), *Világ* (1831), *Stádium* (1833). Ebbe a reformkori tematizált műsorozatba iktathatók bele Brassai fentebb már felsorolt írásai is. Azt se feledjük el, hogy Brassai alapállását és témaérzékenységét jól mutatja, hogy 1832-ben a Nemzeti Társalkodóban – Széchenyi védelmében, de mondhatjuk, hogy Széchenyi gondolatvilágával azonosulva – három tanulmányt is megjelentet W álnév alatt. Maga a témakör természetesen politikai szinten, a politikai vitákban már hosszabb ideje

foglalkoztatja Erdély nagy egyéniségeit is, de az írás és tudatosítás elsőbbsége úgy tűnik, Brassainál van. Jellemző Bölöni Farkas egyik nyilatkozata, pontosabban levélrészlete, amelyet Egyed Ákos idéz tanulmányában: „Ezen tárgyról (értsd: *bank, hitel*) én sokat elmélkedtem, de se nyelvet, se formát nem tudtam adni gondolataimnak” (Egyed 2002: 21). Talán a tematizálás említése kapcsán ne hagyjuk ki azt a gondolatot sem, hogy a reformokból a forradalomba torkolló események során a márciusi 12. pont 9. pontja: Nemzeti Bank, a 12. pont meg a két hon egyesítése: Unio, amit Brassai íásaiban és tettekben erősen támogatót. (Ezért is kellett 1848 novemberében a Kolozsvárra bevonuló Urbán hadai elől Pestre menekülnie, majd később bujdosnia.)

Brassai általunk most kiemelt művével, a *Bankismerettel* való összevetésre számtalan mű kínálkozik, ahogy erről Brassai műve bevezetőjében fogalmazott „a bankokról azon időtájban seregglő röpiratok’ és hirlapi cikkek tömkelegében” (Brassai 1842: 1) kellett bőséges mondanivalójának egy „könyvbe” beférnie. Ezekből a hasonművekből a legfajszúlyosabbakat emeltük ki. A négy kulcsszóval felsorolt témakör eltérő politikai, publicisztikai, közgazdasági jellegét, nyelvi megközelítését az alábbiakban felsorolt szerzők, műfajok, terjedelmek sokszínűsége mutatja. Bár – mint azt a felsorolásból láttuk – Brassai igen korán felkarolta a bankügy témáját, főműve a *Bankismeret*, az 1842-es megjelenéssel mégis jól betagolható az időbeli fősodorba, a nagy viták szakaszába. Rövid bemutatással vegyük sorba azokat az általunk kiemelt szerzőket és műveket, amelyek tematika, nyelv, szerkezet szempontjából kontaktusba hozhatók Brassai művével.

Fogarasi János *Magyar Bank* (1841, Pest, 46 oldal). Ez egy szakszerű jogi és államapparátusi banktervezet, amit a szótáríró páros (Czuczor–Fogarasi) egyik tagja írt, aki a kor kiváló polihisztor: nyelvész, jogász, zenész, néprajztudós és legfőképp elképesztő szaktudású, professzionális hivatalnok, a nádor, István főherceg bizalmasa, 1841–1848 között titkára volt.

Farkas Ferenc *Egy Nemzeti Magyar Hitelbank és Élelembiztosító Intézetnek tervezett szabályai* (1841, Buda, 84 oldal). Műve egy nemzeti alapú bankterv és mély szociális gondolkodásra valló biztosító – a szegények életfenntartását szolgáló – tervezet.

Desseffy Emil *Alföldi levelek* (1839–1842 között; teljes sorozat kiadása: Buda, 1842, 366 oldal, benne: X. levél Bank, 22 oldal). Levélformátumú elemző és vitatkozó sorozat, amely a magyar valóság feltárására, bemutatására törekszik, közben politikai polémia folytat. A bankról szóló levél banktörténeti, bankelméleti megközelítés, a magyar lehetőségek mérlegelése. Rövidsége ellenére struktúráját és gondolatiságát tekintve ez az írás közelít leginkább Brassai művéhez.

Trefort Ágoston *Bankügy* (1842, Pest, 45 oldal). Egy másik nagy polihisztor a 19. századból, akit inkább nagy miniszterként ismertünk meg, pedig közgazdasági, történeti jellegű művei alapján már 1841-ben az MTA tagjává választják. Elvontabb, elméleti jellegű kimondottan közgazdasági szemléletű munkát írt, melyben az ősiség törvénye, mint a haladás legnagyobb gátja jelenik meg, ahogy írja: „Az ősiség azon lidércz, melly egész hazánkat kínozza.”

Kovács László *A Bankokról* (1842, Debrecen, 94 oldal). Kimondottan jogi szempontú alkotás, a magyar jogrend és a bankügy összekapcsolhatóságát, problémáit, lehetőségeit vizsgálja a szerző, aki „debreczeni köz és váltójog ügyvéd”.

Ebbe a sorozatba tagolódik be Brassai műve. A kérdés az, hogy alapvetően miben különbözik, illetve mennyiben több Brassai műve a felsoroltaktól. Egyértelműen leszögezhet-

jük, hogy van egy mennyiségi különbség, hiszen egyik munka sem közelíti meg az ő művét oldalszám tekintetében, mivel Brassai 359 oldalas vaskos könyve messze lekörözi az összevetésre szánt munkákat. Ez a terjedelmi nagyság a mű struktúrájában is megnyilvánul: a bankügyet elemző rész hosszabb-rövidebb formában mindegyik műben – az övében is – jelen van, de olyan nemzetközi összevető bankleíró példatár és gazdasági, pénzügyi statisztikai adathalmaz, mint amilyen Brassai művének második részében szerepel, egyik műben sincs. Lényeges különbség van a szövegezés egészében is. Brassai bátran, lendületesen, érzékletesen és főleg kifejtően fogalmaz. Nem rágódik az alapfogalmakon vagy éppen a neologizmusokon, hanem körülírással, gyakorlati példákkal bevezeti olvasóját a témába, és nem hagyja őt homályban a főgondolatokat illetően.

Ez a bátorság vagy nevezzük inkább alkotói lendületnek, de akár nyelvi másságnak, a többi műtől való nyelvi eltérésnek: a mű egészét végig kíséri. És ha itt elkezdjük a beígért megközelítő történeti leíró elemzést, akkor mindjárt megragadhatunk hangtani példákat. Az egész műnek sajátos hangtani világa, íze van. Nehéz eldönteni, hogy ebből mennyi a koré, a régióé, esetleg a nyelvjárásé, bár gyanítható, hogy Brassai egyéni nyelvhasználata a meghatározó, meg persze – sokszor bevallott – ragaszkodása a népnyelvi használathoz. Ha e műve hangtani, de részben már alaktani színeiből kívánunk idézni, akkor a rendszerébe állított és tipikusan ismétlődő példák sorából idézhetjük a következőket: *bémutatás, bétett, béhatóbban, érettök, életökre, velök, közölhetnök. sükeresen, helyütteseire, bekisírtjük, utasítvány, számosok, költségpazérlás, vékonyabb, tereh* stb. Az alaktani jelenségek közül leginkább a képzők sajátos használatát emelhetjük ki, amelyek persze a szó- és fogalomalkotását is jelentősen érintik. Kedvelt formulája az *-i* képző sajátos – mondat és szövegtömörítő funkciójú – használata: *bennöki homály, rólu ki ismeret, pénzzeli kereskedés, bankárhozi letétel, körülünk i dolgok*. Ide sorolhatunk olyan példákat, ahol újszerűen használ képzőket, képzőbókrokat: *kétszerezet, háromszorzat, tizszerzet, többszörzet, intézvény, kötelezvény, nyugtatvány, határozatlan letétel, néhány személy megtelepedvék Stokholmban*.

A legtermészetesebb dolognak tartjuk, hogy a bankügyben és a banki témájú művekben nemcsak a politikai-gazdasági elképzelések csaptak össze, hanem az ortológia, a neológia és a vadneológia is megütközött egymással. Azt is mondhatjuk, hogy bizonyos értelemben, mind a művekben, mind pedig a kapcsolódó vitákban kettős – politikai és nyelvi – túlfűtöttséggel találkozhatunk. Mielőtt Brassai *b a n k i s z ó k i n c s é r ő l* szólunk, előbb szót kell ejteni az ő nyelvújítással kapcsolatos véleményéről. Igazából így érthető meg az a bátorság szóval illetett műalkotási és fogalmazási stílus, amelyről fentebb már említést tettem. Brassai nyelvújítási, de inkább nyelvalkotói tevékenysége meg vitái végigkísérik teljes életét. Induljunk ki abból a Brassai gondolatból, amelyet Fazakas Emese is felemlít Brassai nyelvújítói munkásságáról és harcairól szóló tanulmányában: „Azt mondom hát, hogy ki ezt a szót: nyelvújítás, legelőbb gyártotta, vagy fogalomba indította, annak észújításra lett volna szüksége” (idézi Fazakas 2005: 57). Tolnai Vilmos nyelvújításról írott könyve, illetve összevető elemzése alapján tudjuk, hogy Brassai 1836-ban egy botanikai műve bevezetésében leírt *nyelvalkotói elvei* Kazinczy gondolataival összetalálkoztak. Tolnai összefoglalásában Brassai „az ortológia és a neológia közt helyes középúton igyekszik haladni. Helyteleníti a műszók szertelen szaporítását, de szükség esetére célszerűnek mondja jó új szó alkotását. Ettől azt követeli: 1.) egyezzek meg a jelölt tárggyal s ne keltsen más, meg nem felelő

fogalmat; 2.) minél ismertebb a szó, annál jobb; tehát régi, népies szó eléje teendő a vadonatújnak; az újat ismerttől képezzük; 3.) legyen állandó szava minden tárgynak, ne koholjunk egyre újat” (Tolnai 1929: 166). De idézhetjük Grétsy Lászlót is Brassai hozzáállásáról általános vita – de legfőképp magyar nyelvi – ügyekben: „Szenvedélyes vitatkozó volt; olyan vitázó, aki, ha úgy érezte, hogy igaza van, nem ismert sem Istent, sem embert; a legjobb barátaival is összerúgta a patkót” (Grétsy 2005: 53). Szemere Miklóssal való és a nyelvről szóló vitájában pedig maga szögezi le: „A nyelv nem cél, hanem eszköz” (Brassai 1862: 133). Ehhez még egy tőle igen gyakran idézett, már-már szállóigévé váló gondolatot is hívjunk ide, miszerint. „... a nyelvelbeli egyén nem a szó, hanem a mondat” (Brassai 2011: 27). Ebből az összeadható idézetsorból kialakítható Brassai úgymond független, önjáró magatartása nyelvújítás ügyben. Hogy egészen konkrétta tegyük, és a gyakorlatával összekössük – főleg az utóbbi tételét –, idézzük fel egyik elvi jellegű lábjegyzetét éppen a *Bankismeret*ének 3. oldaláról. A *bankár* szó körüljárása kapcsán írja: „Ki jobbat vagy szebbet tud, álljon elő vele. Jelen korunk műszavai úgysem a maradék számárra készültek” (Brassai 1842: 3).

A felsorolt tematizált művek esetében a viták centrumában két dolog állt: a koncepció és a nyelv, ezen belül a szakszókincs használata, pontosabban annak nyelvújítói mivolta. Brassai az általa alkotott, használt vagy módosított banki műszavak, szakkifejezések tekintetében sajátos és tudatos „nyelvtechnológiai” eljárásokat alkalmazott. Ezeket az eljárásokat négy csoportba sorolhatjuk.¹ Brassai szaknyelvalkotói, szaknyelvfejlesztői munkának is nevezhető művében talán első helyen a szóösszetétel, Brassai nyelvészeti műszavával élve az *összeragasztás* áll. Úgy tűnik, a hasonművek összevető olvasásából, hogy ő gyökereztetett meg olyan metaforikus jellegű szakszavakat, mint: *árbecs*, *bankbirtokos*, *czédulabank*, *ércztár*, *fekvőjószágok*, *pengőpénz*, *tőpénz*, *pénzmozgékonyítás*, *perselybank*. Másodsorban jelzős szerkezetű műszavak, a frazeológiai egységek terén is bátran mozgott nyelvalkotói fantáziája, amikor ilyen szerkezetek születtek művében: *apró ipar*, *forgató bank*, *hosszú és kurta kölcsön*, *időtelt váltólevél*, *szerfeletti szaporítás*. Harmadszorra meg kell állapítani, hogy az új szavak alkotásában a szóképzés is eszköztára volt, amelynek során – megint Brassai szavait idézve – „... a törzsök szókból előragok és utóragok és némi változtatások által származtatott szók alakíttatnak” (idézi Knecht 2005: 105). Ezzel a módszerrel születtek meg olyan szakszavai, mint: *emésztő*, *kamatol*, *kötelezvény*, *nyerekedés*, *oszlék*, *utasítmány* stb.² Végül negyedik eszközeként gyakran segítségül hívta a többnyelvűséget, illetve saját többnyelvűségét és hatalmas tájékozottságát, ami a szaknyelvekre, a külföldi szaksajtó világára is kiterjedt. Ha nem talált reáliát, azaz valós és a magyar társadalmi-gazdasági közegben meglévő alapot vagy nyelvi analógiás lehetőséget a fogalomnak, akkor inkább a latin, német, angol és francia szakszavakat adta meg – többnyire mind egyszerre –, és tartalmi körülírást csatlakoztatott a fogalomhoz.³ Megjegyezhetjük, hogy Brassainak ez az eljárása – ami el is terjedt – a mai napig élő nyelvi jelenség a közgazdaságtanban, főleg a gyorsan alakuló, változó banküzemtanban vagy a tőzsdézés világában. Somai József Brassai-monográfiájának (2006) egyik megállapítása szerint Brassai

¹ Dessewffy Emil jegyzi meg műve (1842) 250. oldalán, hogy ezen a szakterületen, ezekben a témákban nagy a „szógyártási járatlanság”, utalva a lexikai útkeresés nehézségeire.

² Ezekhez vegyük hozzá az alaktannál felhozott példákat is.

³ Dessewffy Emil (1842) is él ezzel a megoldással. Sőt az angol, német, latin példái miatt a már fentebb említett 250. oldalon mentegeti is magát, így módon: „a purizmus kedvelői az idegen szavakat nekem meg fogják bocsátani”.

gazdasági írásainak egyik fő érdeme és szerepe, hogy „elültette” a fogalmakat és ezzel együtt a hozzájuk tartozó – többnyire az általa alkotott – műszavakat a magyar gazdasági gondolkodásban. A *Bankismeretre* ez különösen igaz, hiszen nagy terjedelmű könyvével az akkori bankrendszer és banküzemtan teljes fogalomvilágát érintette.

Brassai művét nyelvtanilag a leginkább kompetens személy, Fogarasi részéről érte bírálat. Az *Atheneum* 1842 őszi, 65., 66., 67., 68. számaiban tizenhét oldalon foglalkozik a művel. Brassai nyelvi eredetiségét gyakorlatilag nem tudja megtámadni. Igazából a névelőhasználati gyakorlatába köt bele: „A szerző az a', az', articulust, mint itt is tömérdekszer használja, midőn helye nincsen”. Az ún. *Eszméleti rész* elnevezését bírálja, mondván miért nem nevezte *elméleti* résznek. Felveti, hogy miért *önként* folynak nála a dolgok, miért nem *önként*; és miért használ „individuális nevezeteket”, mint például a *czédulabank* megnevezést, a szerinte jobb *jegybank* helyett.⁴ Nyelvi oldalról nézve mindössze ennyi kritikát akár dicséretnek is lehet venni. Annál elemzőbb, de inkább harciasabb a tartalom, a koncepció tekintetében. Brassai felfogását a modern, polgári és nemzeti alapú bankalapítás módjáról, egyáltalán annak gondolatáról nem tudja elfogadni. Fogarasi más politikai nyelvet beszél, a racionális, a független, a nemzeti banki gondolat elfogadhatatlan számára. Az ilyen gondolatmenetű írásokat – és konkrétan Brassai művét – a „bankfirkák” jelzővel illeti (Fogarasi 1842b). Fogarasi nem egészen tudta felmérni annak a hatalmas tudásanyagnak, feldolgozott forrás- és mintaanyag-nak az értékét, amit Brassai közvetített. Igaz, hogy erről azért néhány elismerő sort is ír, és az elemzése végén szabadkozik a szokatlan keménységéért. Azt mondhatjuk Brassai európai, sőt világra látó kitekintése és Fogarasi monarchián belül ragadó szemlélete erősen ütközött egymást. Ráadásul a Brassai kritika politikai, gazdasági része nem is annyira burkolt üzenet volt a többi „bankfirkák és ál tanok” íróinak.

Brassai nyelvi modernitását több dolog is jelzi. Az egyik apró megjegyzésünk az lehet, hogy például, ha összevetjük szakszókincshasználatát, szakszókincs-alkotási gyakorlatát például Trefortéval, akkor azt érezzük, hogy Brassai többnyire frissebb, találóbb. Brassai – Trefort összevetésben néhány példa: *bankár* – *bankász*; *tőpénz* – *tőkepénz*; *kamatol* – *kamatoz*; *bankjegy* – *banknota*; *összeg* – *összev*; *bátorságban* – *biztonságban*; *bankbirtokos* – *részes*. És Brassai még inkább találóbbnak, olvashatóbbnak tűnik a Farkas-féle banktervezettel vagy az azzal hasonlókkal szemben mind tartalmi, mind nyelvi vonatkozásban, mivel ezek szűken a jog alapján és annak nyelvén fogalmaztak. Farkas művéről Fogarasi egy több oldalas írásban – teljes joggal – lesújtóan nyilatkozik az *Atheneumban*, majd annak *Anticritica* és polémia rovatában többkörös vitát folytatnak. A Farkas banktervezete a vadneológia miatt gyakorlatilag nehezen olvasható mű. A műből kiemelt lexikai példákat idézve megértjük Brassai fogalmi és lexikai tisztaságát meg Fogarasi indulatait is. Azonosításokkal ellátva idézünk a Farkas művének szakszókincseiből: *maglász* ('bankadós'), *élde* ('intézet, bank, biztosító'), *éldem* ('részvény'), *éldet* – *éldecs* – *éldetke* ('részvény, egyre kisebb tételű'), *éldér* ('részvényes'), *éldész* ('egész részvényes'), *éldencz* ('rész vagy töredék részvényes'). Az igazság kedvéért tegyük hozzá, hogy a nyelvtanilag vitatható lexikai példák és még inkább vitatható szövegezés mögött egy tiszteltetle méltó törekvés állt: a szakmai distinkciók megragadásának szándéka (Fogarasi 1842a).

⁴ Bár megjegyezhetjük, hogy Fogarasi is a saját művében (1841) sok individuális és vitatható fogalommal él. Mint például: *nyerkémlét* (= nyereség), *üzérlet* (= banki művelet) stb.

Brassai műve, mint már említettük 359 oldal. Ekkora hosszúságú és ilyen témájú szöveg még ma is riasztó lehet, hát még a saját korában. Ennek ellenére azt állíthatjuk, hogy a mű jól olvasható, sőt olvasmányos. Ennek több oka és magyarázata is van. Egyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a mondatalkotás, a szövegfűzés, a szerkesztés minősége a magyarázat. Brassai számára a mondat a központ. Nagyon világosan fogalmaz meg minden állítást, pedig ritkán fogalmaz egyszerű mondattal. Többnyire bonyolult, többszörösen, sőt sokszorosan összetett mondatokat használ. Találtam tizenhat tagmondatos példát is a szövegében, mégis érthető, követhető a mondanivaló: a tagolás, az utalások, a vonatkoztatások, a szerkesztési logika tisztasága miatt. Ez önmagában kevés lenne egy ekkora szakmai szövegfolyam szellemi átfogásához. Ezt a folyamatot segíti hallatlanul logikus szövegtagolása, szerkesztése, fejezetekre (nála paragrafusokra), címekre, alcímekre tagolása, az egyes részek kerekessége. Így a munka részletekben is olvasható. Az olvasmányosságot segíti az elméleti elemek, a példatárak bőséges magyarázatokkal, ábrákkal, analógiás példákkal való követése. Mondhatni, hogy Brassai a szerkesztésen belül a vizuális vezetés eszközeivel is tisztában volt, és ezeket nagyon tudatosan használta. Jól tudta, hogy a tipográfiai kiemelések, a megkülönböztetések, a belső tagolások (számokkal, nagybetűkkel, kisbetűkkel stb.) mennyire fontosak az értetés szempontjából: a kulcsszavakat, a definitív jellegű mondatokat betűritkítással hozta ki. Alapos lábjegyzeteit pedig megfontoltan leválasztotta a főszövegekről, és tipográfiailag – kisbetűsen – is elkülönítette. Mindebben anyagának teljes és biztos ismerete és újságírói-szerkesztői gyakorlata is segítette. A következőkben rövid részleteket mutatunk be a műből egyrészt szemléltetve a szövegezésről a szerkesztésről írottakat, másrészt egy jellemző lábjegyzet beemelésével Brassainak a nyelvalkotáshoz és a népnyelvhez való viszonyát érzékeltetjük, illetve erről a korábbi sorainkat egy szemléletes példával kiegészítjük.

1.§. Fogalom-határozás.

B a n k, germanszó, tulajdonkép padot tesz. E' szó minden germánvegyületű nép' nyelvébe átment, a' franknak b a n c, 's a' képes értelmében: banque; az olasznak: b a c o; az angolnak: b a n k. Jelképes értelme mikép származott a' tulajdonképiből, értekezésünk történeti részében fogjuk látni; itt annyit szükséges tudnunk: hogy a' bank szó különböző dolgok' eszméjét költheti fel bennünk, mikről előleges ismereteket kell szereznünk. Ha ezt elmulasztjuk, a' beszélő 's halló, vagy író 's olvasó közt, a' téntahal mivelete utánzódik, a' melly, mint tudva van, az élelmére való állatkákat elfogandó, kibocsátott fekete levével a' vizet maga körül elhomályosítja.

5.§. Perselybank (Sparbank).

Most már 1-ő §-beli osztályozásunk I. 1. b.) pontjára jutottunk, miszerint a' letett pénzt nemcsak bátorság és könnyebb kezelés, hanem haszonhajtás végett is adjuk be némi nyilvános pénztárba. Itt ismét megkülönböztetjük a' bizonyos kamatot adó intézeteket, a' határozatlan osztalékkal jutalmazó szerencsepróbálásoktól.

Kiszabott kamatot adó nyilvános intézet két rendbeli van, egyik a' szegényebb sorsuak' számára, hogy naponkint, hetenkint, vagy holdnaponkint megmentett keresményeiket, bármi kis összegecskében is, biztos helyre letehessék, 's egy kis kamatot is vehessenek belőle. Ezek valódi jótékony intézetek, mellyek mivel honunkban is léteznek, és mivoltukat már

kézenforgó könyvekben 's hirlapokban kifejtették, bővebb ismertetés nélkül nem szűkölködnek. 9) A' második pont következő cikkünk' tárgya.

9) Persely valóságos eredeti magyar népszerű szó lévén azon edényke' kifejezésére, mellybe valaki napi szükségleteiből megvonható pénzét be szokta tenni, sem elmellőzendőnek, sem más kifogás alá jöhető, származtatott kitéttel felcserélendőnek nem véljük.

15.§ Pénzszaporítás.

Minden dolognak, mit valaha az emberek hasznukra fordítottak és fordítanak, kétféle ecse van. Az egyiket a' valódi belbecsének, a' másikat cserebecsének, árbecsének, vagy értékének mondhatjuk. Valódi (absolut, viszonytalan) becset megadja az az igazi vagy annak hitt haszon vagy gyönyör, mit ember belőle vesz. Árbecsét arányozza az, a' mit mások érette adnának. [...] De van a cserebecsnek egy igen nevezetes elve, mire mint a' nemzeti gazdaság eszméletének legelső talp- és szeglet-kövére olvasom' egész figyelmét kikérem. Az elv ez: „Minden dolog árbecsét azon munka mennyisége határozza meg, amibe előállításra került, vagy kerültnek hiszik.”

Brassai művének eredményeit több oldalról is vizsgálhatjuk. Először is szóljunk a reformkori szaknyelvi viszonyokról. Az 1825–1848 közötti nyelvújítási szakaszt az akadémiai korszaknak minősíthetjük: részben azért, mert az akadémiának és programjainak valóban igen jelentős szerepe volt a szaknyelvek, főleg a szakszókincsek megteremtésében; másrészt azért, mert valóban az akadémiai, azaz a szakmai szféra, a szakemberek vállalták fel ebben a feladatokat, míg korábban az irodalmároké volt a főszerep. Bár a saját korát megítélő Wesselényi Miklós megjegyzése, de inkább korbírálata még ez időben is igaz és figyelemre méltó, miszerint: „Nem tartom értelmi előrehaladottságunk jelének, hogy nyelvünkön megjelent s jelenő könyveknek kétharmada költői mű.” – idézi a gondolatot egy könyvkritikus a nemrég megjelent Wesselényi kiadvány kapcsán (S. Király 2014: 35).

Brassai ebbe a szaknyelvgyarapító folyamatba sikeresen lép be, egyébként nemcsak ezzel a szakmai művével, és azon belül annak szaknyelvével, hanem az egyéb általa művelt szakterületeken megírt műveivel is. Brassai kiváló tudásmenedzser is volt. A tudásmenedzsment minden szabályát követve: tökéletes volt „kommunikátumának kontextus-felismerése”. Tökéletes pontossággal eltalálta, hogy mit, mikor, hol, kinek, milyen céllal, milyen stílusban kell eladni. A „két hon” égető problémájáról a kor hangján, a kor igényeinek, a kor közönségének megfelelően tudott szólni a témában. Didaktikus módon, az elvi részekhez jól kapcsolódó életszerű példákkal, ha kellett metaforikus példabeszédekkel világította meg mondanivalóját. A reformkor háromféle írásmódját, a zsurnalizmust, a didaktikus ismeretterjesztést, a reformpolitikai agitativ publikációs szándékot sikeresen összeötvözte. Számára már ekkor is volt „szakirodalmi ars poetica”, amiről egy jóval későbbi írásában így nyilatkozott: „a versenyző mű ne iskolai száraz kézikönyv, hanem művészi alakra öntött, kedveltető olvasmány legyen, mely a világ művelt fiát és lányát gyönyörködtetve oktassa, őket a tárgyalt tudománynak megnyerje” (Brassai 1862: 185). Ez a hozzáállás a mű sikerének és időtállóságának a titka. Meg az is, hogy a legteljesebb makroszöveg volt a témában, a maga 359 oldalával, amely egyike azon műveknek, amelyek Magyarország és Erdély történelmi kényszerűségből fennálló politikai, közjogi divergenciáját igyekezett feloldani a kulturális, szakmai,

nyelvi és szaknyelvi konvergenciára való törekvéssel. Művével a „két Magyarhon” szakmai és nyelvi diskurzusközösségét erősítette, a gazdasági szaknyelvünk letisztulását és konvergenciáját segítette. Gyulai Pál már 1850-ben, az általa szerkesztett enciklopédiában, az *Újabb kori Ismeretek Tárában* másfél oldalon méltatta Brassait, ahogy ő nevezte a „practicus democrata tudós” tevékenységét és ezen belül a *Bankismeret* című művét, amelynek kapcsán – mintegy értékmérőként – megjegyzi, hogy: „Bankismeret című munkája Széchenyi barátságos figyelmét szerzé meg neki” (Gyulai 1850: 650). Másfél évtizeddel később pedig az erdélyi tudomány- és gazdaságtörténész, Deák Farkas *A nemzetgazdaság története Magyarországon* című, 1866-ban kiadott könyvében kiemeli, hogy a reformkori művek: „a nemzetgazdasági irodalom terén néhol a legmagasabb színvonalig emelkedtek. [...] jeles tehetségek szentelték idejüket és tanulmányaikat e még mondhatni új szaktudománynak” (Deák 1866: 164). A „jeles tehetségek”, a kiemelkedő gazdasági szakírók – Széchenyi, Kossuth, Dessewffy, Trefort, Fáy, Pulszky – között emeli ki Brassait és *Bankismeret* című művét.

Brassai műve sikeres modell és mintamű is lett. Tartalmán kívül szerkesztése, adatolása, módszertana és egyéb tudományos erényei valóban hatást gyakoroltak a kortársakra, de a későbbi gazdasági szakírókra is. Bizonyára nem véletlen, hogy ma is több angol, izraeli és egyéb kiadása van a műnek, hiszen teljes képet fest a 19. század első felének bankvilágáról, így egyedülálló banktörténeti forrásnak is tekinthető. Kiemelhető és sokatmondó az a tény is, hogy a Harvard könyvtárának magyar nyelvű példánya digitalizált formában olvasható a világhálón. A példányt – a bejegyzés szerint – Brassai ajándékozta az egyetemnek.

Péntek János Brassai halálának centenáriuma (1997) kapcsán tartott előadásában, illetve a később megjelent esszéjében a nyelvészet és persze Brassai felől nézve a „polihisztorság próbájáról” és a „regionalitás és az univerzalitás kényes egyensúlyáról” is elmélkedik (Péntek 2005). Úgy tűnik, hogy Brassai – a *Bankismeret* alapján – mind a polihisztorság, mind az egyetemesség próbáját kiállta, csak az idő csúszott meg vele. Ezt igazolják a gazdaságtudományi oldalról legmélyebb szakmai elemzőjének, Somai Józsefnek a következő sorai: „Brassai Sámuel által a magyar tudomány és irodalomtörténet nemcsak erdélyi, de magyarországi, valamint nemzetközi szinteken is csúcsra emelkedett. Ezt bizonyítja a tény, hogy az utóbbi öt évben 16 munkája jelent meg az Egyesült Államokban, Németországban és Magyarországon angol, héber vagy magyar nyelven” (Somai 2012: 50). A tizenhat kiadás között a *Bankismeret* különböző, öt kiadásain túl matematikai, logikai, filozófiai, nyelvészeti munkáit is megtalálhatjuk. Tegyük hozzá mindehhez, hogy Bekker Zsuzsa *A magyar közgazdasági gondolkodásról* írott és szerkesztett könyvében a magyarországi tudománytörténeti gondolkodásba is visszavezette Brassait: egy meggyőző arcéllal és néhány jól választott részlettel (Bekker 2002).

A szaknyelvtörténeti kutatásokkal kapcsolatos hiányérzetemet a bevezetőben megfogalmaztam. A zárzó okán *A történetiség és a szakaszhatárok szerepe gazdasági szaknyelvünk fejlődésében* című anyagomból idézek, mintegy nyelvpedagógiai figyelmeztetésként: „A diakronikus megközelítés a szaknyelvek vizsgálatában több szempontból is lényeges. Egyrészt a diakronia tükrözi az adott tudományág vagy szakma fejlődését, továbbá a rá ható társadalmi fejlődés nyomvonalát, hatásait; másrészt a nyelvészeti kutatás számára számos feltárássra váró feladatot rejt” (Sturcz 2010: 261). Az írásom célja az volt, hogy némi törlesztés történjen ebben az ügyben. És ha már a törlesztés szó előkerült, akkor elgondolkozhatunk azon, hogy mi minden törleszteni valónk van még Brassaival szemben. Talán egyszer –

az érdekelt „két Magyarhon” szándékából – megszületik a polihisztor összegzett, minden szakterületi tevékenységét átfogó nagymonográfia. Ezzel kapcsolatban – az alkalmazott nyelvészi és nyelvpedagógusi hozzáállásom alapján – Brassai nyelvpedagógiai tevékenységéről szóló előadásomban mondtam: „És ha gondolatban vagy valóságban összeáll egy ilyen munka, akkor anyanyelvi és szaknyelvi szempontból két fontos további fejezettel is kiegészülhet. Brassai a magyar tudományos nyelv, a szaknyelvek lexikájának egyik fejlesztője; Brassai a magyar tudományos próza egyik jeles megteremtője, művelője – benne sajátos és saját polémikus és esszéisztikus stílusvariánsaival. Ez utóbbiak kezdő tudománytörténeteszek vagy nyelvészek doktori értekezéseinek ajánlott témáiként is megjelenhetnének” (Sturcz, 2013: 22). A biztatás és a meggyőzés szándékával illesztettem ide a fenti két gondolatsort.

Hivatkozások

- BEKKER Zsuzsa 2002. *A magyar közgazdálkodási gondolkodás*. (A közgazdasági irodalom kezdeteitől a II. világháborúig.) Aula Kiadó, Budapest.
- BRASSAI Samu 1842. *Bankismeret*. Özv. Barráné és Stein tulajdona, Kolozsvártt.
- BRASSAI Sámuel 1862. Nyelv és nyelvészet. *Szépirodalmi Figyelő*. 19–20. szám.
- BRASSAI Sámuel 2011. *A magyar mondat*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 120. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- DEÁK Farkas 1866. *A nemzetgazdaság története Magyarországon*. Heckenast Gusztáv sajátja. Kiadja Stolp Károly, Pest.
- EGYED Ákos 2002. Széchenyi István hatása Erdélyben. In: Egyed Ákos – Csetri Elek – Péter György – Somai József: *Széchenyi és Erdély*. Tanulmányok. Romániai Magyar Közgazdász Társaság, Kolozsvár. 11–48.
- EGYED Ákos – CSETRI Elek – PÉTER György – SOMAI József 2002. *Széchenyi és Erdély*. Tanulmányok. Romániai Magyar Közgazdász Társaság, Kolozsvár.
- FAZAKAS Emese 2005. Brassai és a nyelvújítás. In: Péntek János (szerk.): *A nyelvész Brassai öröksége*. Erdélyi Tudományos Füzetek 256. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. 57–60.
- FOGARASI János 1842a. Egy magyar hitelbank és élelembiztosító intézetnek tervezett szabályai Farkas Ferencről. *Atheneum*. 1842. 1: 33–39.
- FOGARASI János 1842b. Bankismeret. *Atheneum*. 1842. 65–68: 513–515., 521–526., 529–532., 537–540.
- GRÉTSY László 2005. Brassai, a magyar nyelv őre – s ellenőre. In: Péntek János (szerk.): *A nyelvész Brassai öröksége*. Erdélyi Tudományos Füzetek 256. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. 52–56.
- GYULAI Pál 1850. *Újabb kori Ismeretek Tára*. I. kötet, Pest.
- KNECHT Tamás 2005. „A szóalakításáról” című Brassai kézírathoz. In: Péntek János (szerk.): *A nyelvész Brassai öröksége*. Erdélyi Tudományos Füzetek 256. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. 103–105.
- KAUTZ Gyula 1860. A nemzetgazdasági eszmék és elméletek története. *Budapesti Szemle*, VII–X. kötet.
- PÉNTÉK János 2005. Regionalitás és egyetemesség a kolozsvári nyelvészek munkásságában. In: Péntek János (szerk.): *A nyelvész Brassai öröksége*. Erdélyi Tudományos Füzetek 256. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. 48–51.
- S. KIRÁLY Béla 2014. Két magyar haza. Foglalkozása: nemzetnevelő. (Könyvkritika: Dávid Gábor Csaba: „Célunk tökéletesedésünk” – A nemzetnevelő Wesselényi Miklós. című művéről) *Népszabadság*. 2014. március 22. 35.
- SOMAI József 2006. *Gazdaság és gazdaságtudományok Brassai Sámuel életművében*. Romániai Magyar Közgazdász Társaság, Kolozsvár.
- SOMAI József 2012. Erdélyi személyiségek emléknapijai 2012-ben és munkásságuk jelentősége az erdélyi magyar gazdasági kultúrában. *Közzgazdasági Fórum*, 2012. 3. szám 47–64.
- STURCZ Zoltán 2010. A történetiség és a szakaszhatárok szerepe gazdasági szaknyelvünk fejlődésében. *Porta Lingua – 2010*. Tudományterületek és nyelvhasználat. Tanulmánykötet. Debrecen. 261–272.
- STURCZ Zoltán 2013. Nyelvpedagógiai képek és értékelések Brassai Sámuelről. In: Tóth Szergej (szerk.): *Társadalmi változások – nyelvi változatok. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*. MANYE, Budapest – Szeged. 13–23.

SUMMARY

The Role of Samuel Brassai in the History of Hungarian Language for Economic Purposes

Keywords: history of economics, professional development, fundamentals of LSP, development of LSP

*The oeuvre of Samuel Brassai (1797–1887) in theoretical linguistics and its implication for future developments have already been elaborated and presented by linguistic science. Brassai's significance in the development of practical usage was also highly acknowledged both by linguists of the time and by their successors. Brassai's contribution to the development of Hungarian language for specific purposes is a less widely investigated topic, though as a scientist with a very wide range of interest he was engaged in several – sometimes very far from each other – scientific fields, and in this way he got involved in the LSP versions of the related fields. One of the mentioned areas was economics. This field had been thoroughly investigated from historical aspects of trade and economics. The novelty of Brassai's attitude was that he deliberately used the language and its forms in economic context and inspired his co-authors to do the same. Besides his most well-known works as: *Banking and Golden ABC for the Young merchant* Brassai wrote about fifty articles, series of publications – some of scientific, some of popular nature – on economic topics in the broad sense of the term. In his works on economics Brassai's attitude to language usage was as flexible as in his works of other scientific profile. Considering sentence as the basic unit – inside its framework – he is playing with the language using his special style, methods for vocabulary building i.e. developed a particular language- technology of his own. Brassai's oeuvre that can be classified according to historical periods, as well as genres – being an author of scientific publications, a journalist and translator undeniably belong to the history of Hungarian Language for Specific Economic Purposes in Transylvania or more widely to the development of Hungarian language as such in the field. When comparing Brassai's oeuvre with that of other Hungarian scientists of the age we can conclude that he was an outstanding representative of Hungarian science and culture.*

Both Csaba Attila

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem
Műszaki és Humántudományok Kar,
Marosvásárhely
bothcsabaattila@gmail.com

A román és magyar nyelvészeti terminológia néhány aspektusának vizsgálata Egy nyelvtankönyv születésének tanulságai

Kulcsszavak: alkalmazott terminológia, összehasonlító terminológia, leíró nyelvtan, magyar nyelvtan, román nyelvtan

A Kárpát-medencében számos nép él együtt, mindennapjaik összefonódnak, és a multikulturalitás jegyében sok olyan kezdeményezés, megmozdulás jön létre, amelyek azt szorgalmazzák, hogy ezek a nemzetek egymáshoz közelebb kerüljenek, egymást megismerve, elfogadva dolgozzanak és előre lépjenek az európai közösségért. Ebben a multikulturális irányvonalban a nyelv is részt és teret kap. Romániában sincs ez másképp. A legutolsó (2011-es) népszámlálás adatai szerint az országban a magyarok száma 1 227 600, kitéve ezzel Románia lakosságának 6,5%-át¹, és ezzel együtt a magyaroké a legnagyobb kisebbség.

Az már evidencia mindenki számára, hogy a romániai kisebbségeknek ismerniük, beszélniük kell az ország hivatalos nyelvét, a román. Természetesen nem várható el a román nyelvű lakosságtól, hogy megtanulják a kisebbségek nyelvét, és legnagyobb többségük nem is teszi. Vannak azonban olyan érdeklődők (nagyobb részt az erdélyi régióban), akik nem az „ellenség” nyelveként tekintenek a magyarra, hanem valamiféle egzotikus nyelvként, amivel szívesen ismerkednének. Vannak olyanok is, akik valamiféle szükséghelyzet miatt szeretnék megtanulni a nyelvet, és vannak olyanok is – az esetek többségében nyelvészek –, akik azért tanulnák meg a világ egyik legnehezebb nyelvét, hogy aztán kutathassák azt, összevethessék a román nyelvvel, vizsgálják a két nyelv közti kölcsönhatásokat. Olyanok is vannak, akik azt vizsgálják, hogyan lehet mindezen csoportoknak a magyar nyelvet átadni. Utóbbiak közé sorolom magam is dr. Butiurca Doinával együtt.

A fent említettek azonban nehézségekbe ütközhetnek, hiszen Romániában a magyar mint idegen nyelv oktatása területén van még fejlődni való. Igény mutatkozik a tanulást segítő anyagokra. Erre az igényre válaszként jelenleg azon dolgozunk, hogy a magyar nyelv nyelvtanáról készítsünk átfogó tankönyvet román nyelven. A könyv megszövegezése, az anyagok összegyűjtése, rendszerezése során azonban számos olyan terminológiai akadályba ütköztünk, melyeknek egy része jelenleg sem megoldott.

¹ Rezultatele definitive ale Recensământului Populației și al Locuințelor – 2011 [A 2011-es nép- és lakásszámlálás végleges eredményei]:

http://www.recensamantromania.ro/wp-content/uploads/2013/07/REZULTATE-DEFINITIVE-RPL_2011.pdf
(2014. 08. 25.)

Jelen tanulmányban azt mutatom be, milyen terminológiai jelenségekkel szembesültünk a fonetika, illetve a morfológia kapcsán. A tanulmány első felében a fonetikai terminusok elemzését mutatom be, a másodikban a morfológiai terminusokét, végül pedig összegzéssel zárom. Arra keressük a választ, hogy milyen mértékű egyezések állnak fenn jelen pillanatban a szakterminusok közt, és mi indokolja az egyezéseket, illetve, hogy azokban az esetekben, ahol nincsenek meg az ekvivalensek, mivel magyarázható azok hiánya.

Mivel a két nyelv jelentős tipológiai eltéréseiből fakadóan nyelvtani rendszerük eltérő, ebből következően azok a nyelvtani kategóriák is, amelyeket használnak, így, hipotézisünk az, hogy a fonetika területébe tartozó terminusok sokkal nagyobb arányban mutatnak kölcsönös megfelelést, mint a morfológia körébe tartozók.

A kutatás anyagát egy magyar és román nyelvű terminológiai adatbázis képezi, melybe összegyűjtöttem a fonetika és morfológia legfőbb szakterminusait és melléjük gyűjtöttem azokat a terminusokat, amelyeket mi használtunk a könyvfejezetek megírása során. Így jött létre az a 155 terminust tartalmazó adatbázis, amelyen az elemzést végeztem. A vizsgálat során két vizsgálati szempontot követtem: a terminus kialakulásának módját, valamint, hogy van-e már megfelelője, vagy annak hiányában, nekünk kellett azt megalkotni. Az említett 155 nyelvészeti szakterminus megoszlása: 65 fonetikai-fonológiai és 90 morfológiai.

Mielőtt a legalacsonyabb szintű nyelvi jelek, a fonémák szintjét elemeznénk, tekintsük át terminológiai szempontból azt, hogy a két nyelv leíró nyelvésze milyen rendszerben vizsgálja a nyelv elemeit.

magyar	román
szintaxis	sintaxă
szófajtan	morfologie
morfológia	morfematică
fonetika és fonológia	fonetică și fonologie

1. táblázat. A leíró nyelvtan szintjei a két nyelvben

Az 1. táblázatban a *morfológia* – *morfologie* pár esetében figyelhető meg eltérés. A román nyelvészetben a *morfologie* vizsgálati tárgya a szófajok, míg a morfémákat a *morfematică* tárgy keretében vizsgálják. A román értelmező kéziszótár (DEX) meghatározása szerint:

„morfematică = mindaz, ami a morfémához köthető²”;

„morfologie = a grammatika azon része, amely a szófajokat és azok flexióját vizsgálja / egy adott nyelv grammatikai felépítésének része, amely tartalmazza a szavak alakjának megváltozását; a grammatika azon része, amely ezeket a szabályokat vizsgálja”³ (DEX 2012: 674).

Ez azzal magyarázható, hogy mivel a román nyelvben nem található olyan sok toldalékmorféma, mint a magyarban, nem szükséges külön grammatikai ágat szentelni azok tanulmányozásának. Pontosan ezért a román nyelv a morfémákat két kategóriába sorolja: *morfem lexical* és *morfem gramatical*, amelyek a *tőmorféma* és a *toldalékmorféma* megfelelői.

Továbbá: a vizsgált 155 terminus globális vizsgálatára, azt mondhatjuk el, hogy a vizsgált nyelvészeti terminusok között ekvivalencia 65%-ban mutatható ki és 35%-ban hiány-

² „morfematică = tot ce ține de morfem” [fordítás tőlem B.Cs.A].

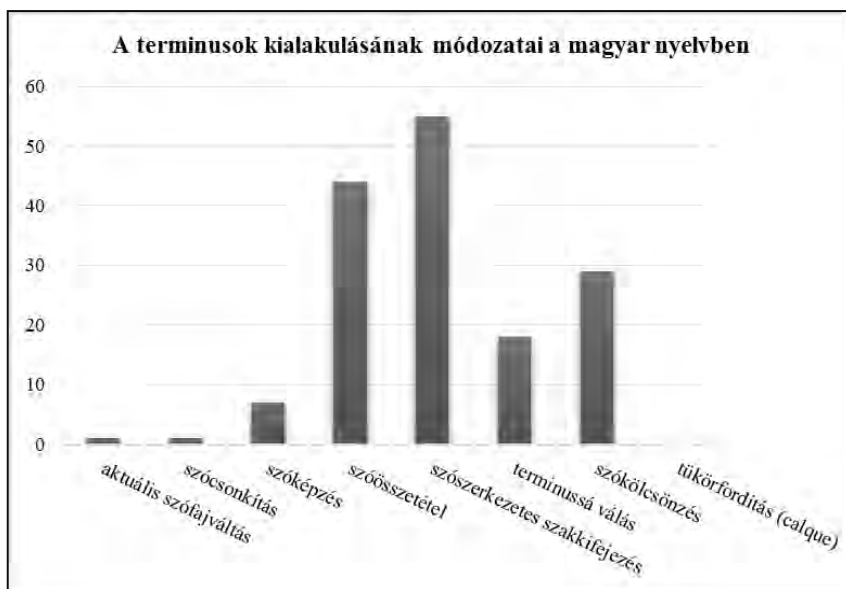
³ „morfologie = parte a gramaticii care studiază părțile de vorbire și flexiunea lor / parte a structurii gramaticale a unei limbi cuprinzând regulile de modificare a formei cuvintelor; parte a gramaticii care studiază aceste reguli” [fordítás tőlem B.Cs.A].

zik. Külön vizsgálva a morfológia terminusait, kicsit más arány mutatkozik: 59%-ban nincs kölcsönös megfelelés, míg 41%-ban van. A fonetika szintjét tekintve, majdnem 100%-os a kölcsönös megfelelésnek az aránya⁴. Erre az első eredményre úgy tekinthetünk, mint amely igazolja azt, hogy a két nyelv – vizsgálati területünkön belül – elsősorban morfológiai szinten különbözik.

Kutatásunk szempontjából egy másik aspektust is fontos megnézni: milyen terminusalkotási módok kategóriáit tudjuk megállapítani a vizsgálati anyagból kiindulva, és ezek közül mely nyelvben, melyik milyen arányban használatos.

A terminusok alkotásának módjai hasonlítanak a szóalkotási módokhoz (ld. Cs. Nagy 2007: 293–320; Keszler 2000: 309–319; Lengyel 2000a: 324–340, 2000b: 341–350;), ennek alapján, a jelen korpusz esetében, a következők szerepelnek: 1. szófajváltás, 2. szócsonkítás, 3. szóképzés, 4. szókölcsonzás, 5. szóösszetétel, 6. szó szerkezetes szakkifejezés, 7. terminologizálódás⁵ és 8. tükörfordítás.

Az 1. ábra ezeknek a módoknak az előfordulási gyakoriságát szemlélteti a magyar nyelvű terminusokra vonatkozóan.



1. ábra. A terminusok kialakulása módjainak gyakorisága a magyar nyelvű terminusok esetében

Megvizsgálva a kutatás magyar nyelvű korpuszát, elmondható (ahogyan ezt az 1. ábra is szemlélteti), hogy leggyakoribbak a szó szerkezetes szakkifejezések (pl. *abszolút tű*, *derivációs morféma*, *funkciós alternáció*, *kötött morféma*, *apikális hang*, *ajak-fog hang* stb.), amelyeket számban a szóösszetételek (pl. *dologszám*, *előhangzó*, *morfémaszerkezet*, *toldalék-*

⁴A 2%-os hiány abból következik, hogy a román nyelv hangrendszerében nem található meg a legelső nyelvválású, [ɔ] magánhangzó.

⁵Értsd: egy közszó terminussá válása annak következtében, hogy a szakterminológiában terminusként kezdik használni.

változat, *tőmorféma*, *gégehang*, *hangrés* stb.) követnek. A harmadik leggyakoribb pedig a szókölcsonzés (pl. *affixum*, *disztribúció*, *fonéma*, *palatogram* stb.), de magasabb számban található terminussá válási folyamatra is példa (pl. *birtok*, *eset*, *jel*, *mód*, *szám*, *személy*, *nyelv*, *garat* stb.).

A 2. ábra ugyanezeknek a kialakulási módozatoknak a gyakoriságát szemlélteti a román nyelvű korpuszon.



2. ábra. A terminusok kialakulása módozatainak gyakorisága a magyar nyelvű terminusok esetében

Ezt az ábrát is ugyanazzal a módszerrel értékeljük, mint a fentit. Látható, hogy a román nyelvű terminusok esetében az arányok másként alakulnak: talán a nyelv analitikus jellegével is magyarázható, hogy legnagyobb gyakorisága a szószerkezetes szakkifejezéseknek van (pl. *unitate formală* [alaki egység], *structură fonică* [hangtest], *semn lingvistic* [nyelvi jel], *alomorf zero* [zéró morféma], *cavitate bucală* [szájüreg], *coardă vocală* [hangszalag] stb.). A sorban a második leggyakoribb módozat a szókölcsonzés (pl. *afix* [affixum], *alternant* [alakváltozat], *distribuție* [disztribúció], *invariant* [invariáns], *prefix* [prefixum], *articulație* [artikuláció] stb.). Az említettekhez képest, sokkal alacsonyabb számban fordultak elő olyan terminusok, melyek terminologizálódás során alakultak ki (pl. *caz* [eset], *mod* [mód], *număr* [szám], *persoană* [személy], *închis* [zárt], *deschis* [nyitott] stb.).

Az adatok áttekintésével párhuzamosan az is megjegyzendő, hogy a legnagyobb kölcsönös megfelelési arány azon terminusok esetében áll fenn, melyek mindkét nyelvben szókölcsonzés során keletkeztek; ezek általában a francia vagy a latin nyelvből származó átvételek.

A fentiekben volt már szó az ekvivalencia arányáról a vizsgálati korpuszra vonatkozóan. Az egyik megállapítás az volt, hogy a fonetikai terminusok csaknem teljes mértékben kölcsönös megfelelésben állnak egymással, ezt a 2. táblázat szemlélteti.

magyar	román
<i>fonetika</i>	<i>fonetică</i>
<i>artikulációs fonetika</i>	<i>fonetică articulatorie</i>
<i>fonetikus</i>	<i>fonetician</i>
<i>tűdő</i>	<i>plămân</i>
<i>gége</i>	<i>laringe</i>
<i>hangrés</i>	<i>glotă</i>
<i>hangszalag</i>	<i>coardă vocală</i>
<i>zöngképzés</i>	<i>fonățiune</i>
<i>szájüreg</i>	<i>cavitate bucală</i>
<i>lágyszájpad</i>	<i>palatul moale</i>
<i>frikatíva</i>	<i>fricativă</i>
<i>közelítőhang</i>	<i>aproximant</i>
<i>zöngés</i>	<i>sonor</i>
<i>zöngétlen</i>	<i>surd</i>

2. táblázat. Példák ekvivalenciára a fonetikai terminusok körében.

A téma kutatása és az eredmény megköveteli, hogy megnézzük, melyek lehetnek azok az okok, amelyek indokolják jelen esetben ezt a nagyarányú ekvivalenciát: válaszaink közt az állhat, hogy a fonetika mint tudományág lényegében eléggé komoly standardoknak felel meg, jól behatárolt nemzetközi terminológiája van, és vizsgálati módszerei is világszerte ugyanolyanok. Ezt az egységes szemléletet segíti a Nemzetközi Fonetikai Ábécé⁶ is az egységes fonetikai jelöléssel, a hangkategóriák megnevezéseinek pontos, univerzális rögzítésével. Ugyanakkor az artikulációs fonetikának hangsúlyos része a hangképző szervek vizsgálata is, mely terminológiáját az ugyancsak egységes anatómiából merítette. Ezzel együtt azt is kijelenthetjük, hogy mind a hangok, mind a beszédszervek nyelvi / nyelvészeti univerzáléknak tekinthetők. Ezen túlmenően, nemcsak kölcsönös terminológiai ekvivalenciáról beszélhetünk, hanem arról is, hogy a latin alapú terminológiának köszönhetően a terminusok sok esetben hasonlóak is. A magyar nyelv esetében – a hasonló kutatásoknál – ugyanakkor az is fontos szempont, hogy a magyar vagy a latin alapú fonetikai terminológiát vesszük-e bele a kutatásba, mivel ez az arányokat másképp alakíthatja. Természetesen olyan terminusokra is találhatunk példákat, amelyek esetében sem a terminusok nyelvi hasonlósága, sem pedig az ekvivalencia nem áll fenn, ez azonban nagymértékben függ az összehasonlításban szereplő nyelvektől is, mivel itt a különbségek abból származhatnak elsősorban, hogy a kutatott nyelvek hangrendszerében nem teljesen ugyanazok a hangok léteznek. Jelen kutatásban ezeknek a példának a száma elenyésző, ennek következtében e tanulmánynak a terminusok e kategóriája nem lehet tudományos igényű elemzett témája.

Ha a morfológia terminusait vizsgáljuk, akkor az arányok nagyban különböznek a fonetikáétól: ezen a területen is van jelentős ekvivalencia, de a kölcsönös megfelelés hiánya is hangsúlyos. A fentiekben már említésre került, hogy a korpuszon belül 59%-ban nincsenek kölcsönösen megfelelő terminusok, de 41%-ban vannak, a 3. táblázat ezeket szemlélteti.

⁶IPA – International Phonetic Alphabet.

magyar	román
<i>affixáció</i>	<i>afixare</i>
<i>affixum</i>	<i>afix</i>
<i>allomorf</i>	<i>alomorf</i>
<i>alternáció</i>	<i>alternanță</i>
<i>disztribúció</i>	<i>distribuție</i>
<i>eset</i>	<i>caz</i>
<i>invariáns</i>	<i>invariant</i>
<i>mód</i>	<i>mod</i>
<i>morféma</i>	<i>morfem</i>
<i>nyelvi jel</i>	<i>semn lingvistic</i>
<i>paradigma</i>	<i>paradigmă</i>
<i>prefixum</i>	<i>prefix</i>
<i>zéró morféma</i>	<i>alomorf zero</i>
<i>szám</i>	<i>număr</i>

3. táblázat. Példák ekvivalenciára a morfológiai terminusok körében.

Ezeknek az esetében a meglévő ekvivalencia a következőkkel magyarázható: itt is találunk példákat a francia / latin alapú terminológiára, ezeknek az esetében lehetőség adódik a tükörfordításra is azonos jelentéssel, illetve ezeknek körében megjelennek általános grammatikai kategóriák (pl. *affixum*, *eset*, *mód*, *szám*, *személy*, *morféma*), melyek – a fonetika egyes terminusaihoz hasonlóan – nyelvészeti univerzáléknak tekinthetők. Jelentősebb azonban azoknak a szakszónak az aránya, amelyek esetében nem jelentkezik a kölcsönös megfelelés / megfeleltetés lehetősége jelen pillanatban. Ennek elsődleges magyarázata a két nyelv lényeges tipológiai eltérése, és ez az, ami a bevezetőben említett problémához vezet: hogyan magyarázzuk el, írjuk le egy másik nyelven a magyar nyelv grammatikáját azok számára, akik nyelvészeti szempontból szeretnék vizsgálni a nyelvet, vagy pontosabb ismereteket kívánnak szerezni a nyelv grammatikai rendszeréről.

Egy ilyen nyelvtankönyv megírása során olyan lényeges terminológiai akadályokba ütközünk, amelyeknek áthidalása, megoldása nem várthat magára. Azonban a folyamat során, melynek eredményeként a kölcsönösen megfelelő terminusok rendszerét kapjuk, további gondokkal kell szembesülni. Milyen módszerrel próbáljuk megtalálni a legmegfelelőbb szakszót? A megtalált terminus megfelel-e a terminusokkal szemben támasztott általános követelményeknek (például, hogy monoreferenciálisak legyenek)? Mit tehet a terminológus abban az esetben, amikor nyelvtanilag, terminológiaiilag logikusan, szabályszerűen jön létre egy szakszó, csakhogy a befogadó nyelv nyelvszokása szerint hangzásában nem elfogadható / befogadható, aminek következtében nem is tud beépülni a szakszókincsbe? Ezekre a terminológiai kérdésekre keressük a választ a *Gramatica a practică a limbii maghiare* [Gyakorlati magyar nyelvtan] című tankönyv megírása során⁷.

⁷ A tanulmány mellékleteként egy táblázatban foglalom össze azokat a terminusokat, amelyekre a vizsgált területen belül – úgy gondoljuk – megtaláltuk a megfelelő ekvivalenst.

Ugyanakkor ez a kutatás további ötletekkel is szolgál a vizsgálódás folytatására: milyen képet kapunk a klasszikus, leíró szintaxis vagy a generatív grammatika területén, hogyan áll össze az egyes leíró nyelvészeti szakterületek terminológiája a lexikológia / terminológia szempontjából, valamint egy nagyszabású kutatás felé is teret nyit: egy olyan nyelvészeti szakszótár létrehozása, amely a hozzánk hasonló helyzetben levő (szerbiai, szlovákiai, horvát-országi, németországi, ukrainai) kollégák munkáját tudja segíteni, kiegészítve az angol, esetleg az orosz a nyelvvel.

Hivatkozások

- Cs. NAGY Lajos 2007. A szóalkotás módjai. In: A. Jászó Anna (szerk.): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest. 293–320.
- DEX – *Dicționarul Explicativ al Limbii Române* 2012. Academia Română Institutul de Lingvistică „Lorgu Iordan – Al. Rosetti” – Editura Univers Enciclopedic Gold, București. 674.
- KESZLER Borbála 2000. A szóképzés. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 309–319.
- LENGYEL Klára 2000a. A szóösszetétel. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 324–340.
- LENGYEL Klára 2000b. A ritkább szóalkotási módok. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 341–350.
-

SUMMARY

The analysis of aspects of Romanian and Hungarian linguistic terminology

Keywords: applied terminology, linguistic terminology, contrastive terminology, the special language of Romanian linguistics, the special language of Hungarian linguistics

The fact that the Hungarian and Romanian languages belong to different language families, as well as the fact that they differ from the typological point of view, determine the systemic differences between the two: one of the aspects – important from the point of view of our research – is the terminology applied in the description of languages, an issue which does not come up until there is need for explanations regarding the grammar of one of the languages to a person or group with knowledge only regarding the other language and its grammar.

The two grammatical systems, the distinct approaches regarding the language result in several terminological impediments, the outlining of which, as well as the identification of possibilities, of the existing correspondences and of the elements that need correspondences makes it possible to describe one language with the terms of the other. The terminological aspects play an important role in translation on the one hand, and in language teaching on the other.

In my paper I aim to present the terminological aspects of the phonetic and grammatical scholarly literature of the two languages, trying to identify the correspondences and to stress the differences, as well as the possibilities and challenges in creating such correspondences.

Hardiné Magyar Tamara

Széchenyi István Egyetem

Idegen Nyelvi Oktatási Központ, Győr

tamara@sze.hu

Egyházfői üdvözetek több szinten folyó elemzése Ferenc Pápa olasz nyelvű beszédeinek bemutatása

Kulcsszavak: az egyházi diplomácia nyelvhasználata; politikai, szakmai nyelvhasználat; egyházfői beszédek nyelvészeti elemzése; lexika-szemantikai megfigyelések, pragmatikai utalások; stilisztikai jellemzők

1. Bevezetés

Kutatásaink a vallási nyelvhasználat egy kevésbé ismert és kutatott területét, a katolikus egyházfők beszédeit igyekeznek megfigyelni. Az egyházfők szélesebb közönség előtt elmondott, szóbeli és írott megnyilvánulásai a politikai, diplomáciai nyelvhasználat még feltáratlan szegmenseiként tűnnek fel.

A diplomáciai nyelvhasználat, különösen a Szentszék nyelvhasználata a politikai nyelvhasználat, illetve a szaknyelvi (szakmai) kommunikáció legfelső szintjeként jelenik meg. A professzionális politikához köthető diplomáciai nyelvhasználatot az egyes szakmák, tudományterületek kommunikációjától eltérően többek között a terminológiai gazdagság, szintaktikai szempontból az időnkénti körülményes és változatos mondatszerkesztés, a helyenként dagályos megközelítés jellemzi.

Vizsgálataink cáfolni igyekeznek azon széles körben elterjedt véleményt, mely szerint a politikai nyelvhasználat az érvek, valamint az érzelmek bemutatásán túl egyfajta nyelvi küzdőtér; a nyelvhasználat alapvető célja a beszélgetőtárs, a kommunikációban szereplő személy szóban történő legyőzése.

Az egyházi diplomácia nyelvhasználata köthető egyrészt a vallási nyelvhasználatához, mivel a vizsgált szóban elmondott, majd leírt anyagok katolikus egyházfőktől hangzanak el, s témájuk a hittel, vallási élettel kapcsolatos; másrészt kapcsolható a politikai nyelvhasználatához, annak is a leginkább emelkedett, tartalmi gazdagságban, szókincsben, valamint retorikai és stílus eszközeiben bő területéhez, a diplomáciai nyelvhasználatához.

Jelen előadásunk Ferenc pápa olasz nyelven elhangzott beszédeinek főként lexiko-szemantikai, továbbá pragmatikai és stilisztikai megfigyelését tűzi ki célként. Rámutatunk az egyházpolitikai kommunikáció sajátos céljára, amely nem feltétlenül a kommunikációs partner legyőzése, hanem a meggyőzés, a pozitív érzelmek közvetítése, az együtt történő gondolkodás fontosságának kiemelése.

Mihalovics (2010) és Mazzoleni (2006) elgondolása értelmében egyaránt az egyházfői beszéd a politikai, ezen belül a diplomáciai nyelvhasználat egy kevésbé ismert, még feltárást igénylő területe. Mihalovics (2006) egy korábbi tanulmányában azt állítja, hogy „az egyház-

politikai nyelvhasználat, (...) a Szentszék diplomáciai nyelvhasználatának legkifinomultabb, legfelső szintje”.

Szűcs és Szabó (2010) Oakheshott (2001 – idézi Szűcs és Szabó 2010) – véleményére támaszkodva a politika nyelvhasználatát, a politikai szereplők szóban elhangzott, valamint írásbeli megnyilvánulásait a hatalom megszerzésének egy módozataként, egyfajta „nyelvi küzdőtérként” fogják fel. Véleményüktől eltérően állítjuk, hogy az egyházfők legkülönbébb beszédei – ima, hálaadás, homília, diplomáciai testület tagjaihoz intézett köszöntő – a politikai nyelvhasználat szegmenseiként nem manifesztálódnak „nyelvi küzdőtérként”; céljuk nem feltétlen a másik fél legyőzése, hanem a meggyőzés, a pozitív értékek kidomborítása, a hitélet fontosságának hangsúlyozása.

Az egyházfői beszédek szóban elhangzott, majd leírt megnyilvánulások, legtöbbször a valláshoz, annak eseményeihez kötődnek; elhangzanak egyházi ünnepek, karácsony, húsvét alkalmából, a pápa évenként többször elhangzó, *Urbi et Orbi*, a *Városért és a világért!* címmel ismert köszöntése, szertartások, vagy szentmisék során tanító jellegű beszéd, ima, hálaadás, könyörgés formájában.

Számos esetben viszont az egyházfői beszédek létrejöttének oka nem feltétlenül a valláshoz, hithez, vagy valamely vallási szertartáshoz, ünnephez kötött; a beszéd létrejöttét megelőző ok valamely természeti esemény is lehet; egy nem várt természeti katasztrófa, árvíz, földrengés, melynek súlyos következményei lehetnek. A katolikus egyházfők beszédeit társadalmi események, társadalmi problémák, politikai konfliktusok is kiválthatják; ismeretes XXIII. János pápa *Béke! Béke!* címmel, illetve felkiáltással kezdődő békeüzenete, mely végül is a *Pacem in terris!*¹ néven vált ismertté. A *Pacem in terris* békeüzenetet a katolikus egyházfő az 1962 októberében kirobbant Kubai válság következtében intézte nem csupán az Egyesült Államok, valamint az akkori Szovjetunió politikai vezetőihez, Kennedy elnökhöz, és Hruscsov főtitkárhoz; üzenetének további címzettjei a tágabb világ, hívők és nem hívők, jó szándékú emberek.

Kevésbé ismert, de ugyanúgy hatásos, a politika, a társadalom életéhez szervesen kapcsolható Franjo Kuharics érsek, zágrábi bíboros (1993/3: 311–312) a délszláv háború idején elhangzott békefelhívása, melyet az egyházfő a kilencvenes évek elején intézett a térség népeihez, a háborúban részt vevő népekhez. Ez a beszéd, békefelhívás is egyetemes jelleget tükröz; nem csupán a politikai konfliktus szereplőire, hanem a keresztény és nem keresztény világhoz, az egész emberiséghez is szólhat. A zágrábi bíboros üzenete egy kétségbeesett segélykiáltás a jugoszláv háború idején; ha nyelvészeti elemzés alá vesszük, leginkább pragmatikai, beszédaktusokra vonatkozó vizsgálatok végzésére alkalmas.²

Jelen vizsgálatunkban Ferenc pápa két, a közelmúltban, 2014 márciusában elhangzott beszédét mutatjuk be; egy, a bűnbánat gyakorlására felszólító imát, valamint egy, a hivatásokért elmondott köszöntőt.

¹ *Békét a Földnek!* – saját fordítás, 2014.

² Franjo Kuharics békeüzenete egy magyar katolikus folyóirat, a *Mérleg – Lapok és Könyvek Szemléje* 1993/3 számában jelent meg. A békeüzenetet, mint a politikai beszéd egy manifesztumát szószemantikai, pragmatikai, és stilisztikai szempontok alapján Hardiné Magyar Tamara (2013: 109–113) végezte.

2. Celebrazione della penitenza – Ima a bűnbánat felélesztéséért³

Jorge Bergoglio olasz bevándorló szülők gyermekeként anyanyelvi olasznak tekinthető; több szinten folyó, lexiko-szemantikai, pragmatikai és stilisztikai megfigyeléseinket a pápa eredetileg elhangzott, olasz nyelven elmondott és leírt szövegein folytatjuk, mely a pápa egy homíliája, *Celebrazione della penitenza – Ima a bűnbánat felélesztéséért* címmel olvasható. A pápai ima, beszéd 2014. március 29-én, nagybőjti időben hangzott el; valójában ez egy hallgatóság, közönség előtt elmondott, a vasárnapi mise keretében előadott pápai megnyilvánulás, *Rito per la riconciliazione di più penitenti – A még több bűnbánó megbékítéséért tett rítus* címmel olvasható a világhálón.

A homília görög lexikai egység, az európai nyelvekben jövevényszó; Bakos (1988) magyarázata értelmében „szentírást magyarázó beszéd”, esetünkben egyházfői beszéd.

2.1. Lexiko-szemantikai megfigyelések

A vallási nyelvhasználat, ezen belül az egyházfők politikai – különösen szóban elhangzott – megnyilvánulásai nyelvi elemeit a köznyelvből meríti.

Ferenc pápa nagybőjti, a bűnbánatra hívó beszédének egyik jelentős szava a *conversione* ('megtérés') főnév, lexikai elem. A szó jelentéstartalmának gazdagságát a beszélő, Ferenc pápa teológiai, hitéleti alapokra hivatkozván saját maga bontja ki.

A *conversione* ('megtérés') lexikai elem, a *convertirsi* ('megtér') visszaható igéből ered. A pápa értelmezésében a *conversione* ('megtérés') szó az alábbi jelentéstartalmakat hordozza magában:

cambiare vita – megváltoztatja életét

l'impegno che dura tutta la vita – egy egész életen át tartó elfoglaltság

la confessione – a bűnbevallás (folyamata)

non solo un periodo dell'anno, la Quaresima – nem csupán az év egyetlen szakaszában, nagybőjt idején tartó cselekmény

essere peccatore – a bűnös lét vs. *essere senza peccato* – a bűntelen lét, a bűnből való kijövetel

Ferenc pápa beszédének másik szembetűnő nyelvi eleme a *nuovo* 'új' szó, állandósult szókapcsolatokban, kollokációkban:

l'uomo nuovo, creato secondo Dio (Ef. 4, 24) – Isten által teremtetett új ember – a pápa homíliájában ez egy teológiai hivatkozás, utalás a megújultra, az újjászületetre, a jóra

questa vita nuova – permette di guardare la realtà con occhi diversi – ez az új élet lehetővé teszi, hogy a valóságot más szemmel nézzük. – az egyházfő e kijelentésében az *új* és a *valóság* lexikai egységek összefüggése látható

l'uomo nuovo vale più – az új ember többet ér (mint amije van)

Az egyházfő homíliájában a *nuovo* szó antonímjaként manifesztálódik a *peccato* 'bűn' lexikai egység; mindezt például a *la vita deformata dal peccato – la vita nuova* – 'a bűn által megrontott élet – új élet' szókombinációk, erős kollokációk által alkotott ellentétpár is tükrözi.

A beszéd további ellentétei a *peccato – buono* 'a bűn – jó' ellentétpár. A *buono* 'jó' lexikai elem leginkább az *i comportamenti buoni* 'jó magatartás, jó cselekedetek' szókombinációkban fordul szembetűnő módon elő. A szókapcsolat leggyakrabban felszólítások, főnévi

³ Saját fordítás, 2014.

igennévi alakú előforduló beszédtekben található meg; a beszéd mindezzel a *jó cselekedetek* általános érvényét emeli ki.

Ferenc pápa beszédének másik sarkalatos lexikai egysége a *padre* 'apa' szó. A beszédben a lexikai egység a vallási nyelvhasználatban az *Isten, a mi atyánk* jelentéstartalmat, deszignátumot foglalja magában. A katolikus egyházfő a *padre* szót használja megszólításban, illetve megszemélyesítésben, antropomorf alakokban:

Il nostro padre ci aspetta sempre. – A *Mi Atyánk* mindig vár ránk.

Il padre (...) non si stanca mai di amare – A *Mi Atyánk* fáradhatatlanul szeret minket.

Az egyházfő a *padre* lexéma jelentéstartalmát a megbocsátással is összefüggésbe hozza; a *ricevere il perdono del padre* 'megkapni/elnyerni az apa bocsánatát' (a *ricevere* 'megkap' igei alakkal) állítás, konstatívum tükrözi a gyermekeit váró, s gyermekeinek megbocsátó apa, Isten képét.

2.2. Pragmatikai megfigyelések

Ferenc pápa beszéde többnyire végrehajtó, direktív beszédaktusokat tartalmaz. A beszédcselekmények egyrészt indirekt úton, főnévi igenevek útján jelennek meg: *entrare ogni menzogna* ('kerüljünk el minden hazugságot'), *non rubare* ('ne lopjunk'), *parlare sempre con verità* ('mindig igazat szóljunk'), *non cedere all'ira* ('ne engedjünk a haragnak'), *condividere... con gli altri* ('összük meg másokkal, mindazt, amink van'). A felszólítások, direktívumok főnévi igeneves megjelenítése örökérvényű igazságokat, egyetemes értékeket közvetítenek; a felszólítottak a tágabb hallgatóság, a keresztény és nem keresztény emberek, az emberiség.

Az egyházfő használ kérdésként megjelenő, Mihalicics (1998: 146), valamint Náray-Szabó (2008: 225) által rogatívnak nevezett beszédtek; esetükben a kérdés egyben felszólítás:

Chi tra di noi può presumere dinon essere peccatore? ('Ki állíthatja közülünk magáról, hogy nem bűnös?') – a kérdésben, rogatív beszédtekben performatív ige, az *akar* szó alakja jelen.

Beszéde végén, szónoki zárásként Ferenc pápa használ felszólító mód által kifejezett direktívumokat:

Riceviamo misericordia e diamo misericordia! ('Kapjunk és adjunk könyörületet!')

Andiamogli incontro e celebreremo la Pasqua! ('Találkozzunk vele – az Atyával – és ünnepeljük a Húsvétot!').

Ferenc pápa homíliájának pragmatikai elemzése során érdemes figyelmet fordítani egyes indirekt végrehajtó, illetve elkötelező beszédaktusok fontosságára. Jorge Bergoglio a hallgatókhoz, hívekhez utasításait legtöbbször indirekt úton, főnévi igeneves alakban jeleníti meg: „*Rivestirci dell'uomo nuovo*” ('Öltük magunkra az új ember ruháját.') „*Rimanere nell'amore*” ('Maradjunk meg a szeretetben.') Az indirekt felszólítások főnévi igenévvel történő megjelenítése nem véletlenszerű, az illokúciós aktus propozicionális tartalma (a felszólítás) egyetemes, minden emberre vonatkozó jellege tapasztalható.

Az indirekt beszédtek a pápai beszédben ígéreteket is fejeznek ki, legtöbbször performatív ige nélkül, kijelentő mondat alakjában:

L'amore vince il peccato, e dona la forza di rialzarsi e ricominciare. ('A szeretet legyőzi a bűnt, s erőt ad, hogy újra induljunk, s hogy újrakezdjük.')

Il nostro padre non si stanca mai, (...) il Padre ci aspetta sempre. ('A mi Atyánk soha nem fárad', 'a mi Atyánk mindig vár ránk'.)

A legtöbbször performatív ige nélkül megjelenő, indirekt módon kifejezett direktív, továbbá komisszív/promisszív beszédcselekmények az egyházfői üzenetek mindenkire vonatkozó egyetemes üzenetét, a remény és a segítség érzését közvetítik.

2.3. Stilisztikai jellemzők

Az egyházi vezetők, ezen belül Ferenc pápa beszédein nem csupán lexiko-szemantikai vagy pragmatikai, hanem stilisztikai jellegű megfigyeléseket is érdemes jelezni. Mihalovics (2006: 29) úgy véli, hogy a politikai nyelvhasználatban a stílus szerepe roppant fontos; pontosabban a stilisztikai elemzés „azt vizsgálja (...), hogy egy adott politikus milyen nyelvi elemeket használ, amikor megszólítja a hallgatóságát”.

Egy vallási vezető mint üzenetközlő egyénisége a pápai beszéd vallási, politikai aktualitásán túl erőteljes mértékben határozza meg a politikai megnyilvánulás stilisztikai jellemzőit; figyeljünk meg Ferenc pápa beszédéből néhányat.

A beszéd a *Fratelli e Sorelle!* ('Fivéreim és Nővéreim!') megszólítással kezdődik. Ezzel a hívek felé forduló szeretetteljes, a tekintélyelvűséget a legkisebb mértékben sem tartalmazó megszólítással a beszélő, esetünkben Ferenc pápa a figyelmet hívja fel magára; Bencédy (2008:51) retorikai munkájában hangsúlyozza a megszólítás figyelemfelhívó szerepét, melynek jelentése: „figyelj rám, (...) mondani akarok valamit”.

A *Fratelli e Sorelle!* felhívással az egyházfő nem csupán a közvetlen környezetében jelen lévők, hanem a tágabb világ felé fordul; ezáltal mondanivalójának egyetemes jellegét is szemlélteti. A figyelem fenntartása érdekében beszéde ezen kívül szónoki kérdéseket, felkiáltásokat, felszólításokat tartalmaz; az érzelem kifejezését a viszonylag gyakori szóismétlés – a *peccato* ('bűn'), *misericordia* ('könyörület'), *povero* ('szegény') lexikai egységek többszöri előfordulása – segíti elő.

A bűnbánati köszöntő bevezető részében Ferenc pápa alkalmazza a szónoki, választ nem feltétlen váró, már említett kérdés lehetőségét, amely az ember bűnösségét emeli ki:

Chi tra di noi può presumere di non essere peccatore? ('Ki állíthatja közülünk, hogy bűn nélküli?')

Az egyszavas, hiányos mondattal kifejezett választ maga a szónok adja meg, a beszéd első felében gyakran fordulnak elő hiányos mondattal kifejezett állítások, konstatívumok.

A beszédben az egyházfő a *Dio* (Isten), *Padre* (Apa/Atya) megnevezések gyakori használatával él; Istent antropomorf tulajdonságokkal felruházva az Atya nyelvi elem jelentés-tartalmával azonosítja. Az atyai vonások metaforája a főként főnévi igeneves, illetve visszaható vagy személytelen szerkezetek halmozásával is tapasztalható: „*il nostro Padre non si stanca*” (a mi Atyánk fáradhatatlan); továbbá az *amare*, *vedere*, *guardare*, *aspettare* ('szeret, lát, néz, vár') főnévi igenevekkel kifejezett cselekmények útján. Az egyszerű, mindennapi tevékenységeket kifejező egyszerű olasz igékkel megjelenített cselekmények Istenhez mint az Atyához történő kapcsolása a megszemélyesítés stílusesszközét tárja fel.

Ferenc pápa él a halmazás, a szó- és szerkezetisméltés lehetőségével; mindez a beszéd mondandójának érzelmi gazdagságát, a pozitív érzések, közöttük leginkább a remény érzésének megjelenítését szolgálja. A „*comportamenti buoni*” (jó cselekedetek) felsorolásával a pápa mondatai terheltek, terjengősnek tűnnek, valójában a nem véletlenül többes számban elhangzott *miti, magnanimi, pronti* (‘szelíd, nagylelkű, készen lévő’) jelzők a hallgatóság pozitív érzéseit emelik ki, a keresztény hit egyetemességén és nemzetek felettiségén túl a remény és megbocsátás kegyelmi adományát nyújtják.

A megismerésén, valamint a metaforikus ábrázolásokon kívül Ferenc pápa halmazottan használja a pozitív konnotációval rendelkező igéket és főneveket; ezek például a *rialzarsi, ricominciare, rinnozare, valere, amare* (‘újra éled, újrakezdd, megújít, ér, szeret’) cselekmények, az *illuminta, rinnoato, buono, magnanimo* (‘megvilágosodott, megújult, jó, nagylelkű’) jelzők; mindezek az újrakezddés, a bűn nélküli élet lehetőségét hordozzák magukkal;

3. Ferenc pápa a hivatásokról szóló üzenetének ismertetése (Messaggio del Santo Padre Francesco per la 51a giornata mondiale di preghiera per le vocazioni – Ferenc Pápa a Hivatások 51. világnapja alkalmából tett üzenete⁴)

A pápa itt, a hivatásokról szóló üzenete közel áll a politikai beszéd értelmezésében vett államfői, egyházfői üzenethez; Jorge Bergoglio a hivatásokról szóló üzenete valóságos, egy konkrét csoporthoz, pápai audencián jelen lévő emberekhez szól; a hivatás fontosságát emeli ki; nem kötődik vallási eseményhez, nem ima és nem homília. A beszédben Ferenc pápa a foglalkozás, a hivatás, mint előremutató emberi tevékenység fontosságát, pozitív hatásait emeli ki.

A beszéd szókincsét a köznyelv elemeiből meríti; a pápai üzenetben feltűnően nagy számban szerepelnek a mezőgazdasági tevékenységekből, immáron eredeti jelentésüket elvesztett lexikai egységek: *arare* (‘arat’), *seminare* (‘vet’), *coltivare* (‘művel’), *proprietà* (‘tulajdon’), *messe abbondante* (‘bőséges termés’), *collaboratori di Dio* (‘Isten munkatársai’), *pascolo* (‘rét’). Bizonyos, a mezőgazdaság szókincséből származó lexémák, szószerkezetek eredeti jelentésüket túlnyomó részben elveszítették, jelentéstartalmuk képletes, immár vallási tartalommal rendelkezik:

La vocazione scaturisce dal cuore di Dio. – A hivatás Isten szívében csírázik.

(...) *la grazia nel seme della parola* – a *kegyelem* lexikai elem az *elvetett* szószerkezetben lelhető fel.

Ferenc pápa a hivatásokról szóló beszéde gyakran tartalmaz köznyelvi eredetű, viszont absztrahált, elvonatkoztatott értelemben használt lexikai egységeket: *la gratitudine* (‘hála’), *la vita* (‘élet’), *la morte* (‘halál’), *la libertà* (‘szabadság’), *il servizio* (‘szolgálat’), *l’adorazione* (‘imádás’).

A vallási jellegű beszédekhez, imákhoz, homíliákhoz hasonlóan Jorge Bergoglio köszöntője a lexikai elemek és azok deszignátumában, jelentéstartalmában megjelenő antonímapárokat is bemutatja: *la vita – la morte* (‘élet – halál’), *la vita coniugale – la consacrazione religiosa* (‘házasságban élt élet – egyházi rend’).

⁴ Saját fordítás, 2014.

A beszéd leggyakrabban előforduló lexémái, illetve a több lexikai egységből álló kollokációi szintén a hivatástudattal, a vallási elköteleződéssel függenek össze, egyben értékeket, pozitív érzelmeket tükröznek: *la vita sacerdotale* ('papi hivatás'), *la vita coniugale* ('házas állapot'), *la volontà di Dio* ('isten akarata'), *la libera adesione* ('szabad döntés').

A katolikus egyházfő a hivatásokat méltató beszéde pragmatikai szempontok alapján is méltatást érdemel; a beszéd főként ígéretet kifejező, kommisszív/promisszív beszédaktusokat mutat be többnyire indirekt formában; grammatikai formája tekintetében kijelentő vagy felkiáltó mondat alakjában, a jövőre tett ígéretként jelennek meg:

Dio segue con passione e perizia (...) in ogni perizia della vita. Non ci abbandona mai! (Isten szenvedéllyel és gondoskodóan követ [minket] életünk minden szakaszában. Soha nem hagy minket el!)

A beszéd direktívumai szintén indirekt módon, kijelentő módban kerülnek kifejezésre:

Vi invito ad ascoltare e seguire Gesù. (Hívlak benneteket, hogy hallgassátok és kövessétek Jézust.)

4. Záró gondolatok

A katolikus egyházfők nyelvhasználata, szóban elhangzott, illetve leírt megnyilvánulásai a politikai nyelvhasználat kardinális elemeiként mutatkoznak. Eltérően a politikai kommunikáció ismeretes céljától, amely a legyőzés, a beszélgetőtárral folytatott harc; az egyházfői beszédek alapvető célja a másik meggyőzése, az ellentétek felszámolása, a pozitív értékek megerősítése, a konfliktus elkerülése. Az egyházfői beszédek létrejöttének okai a vallási élettel kapcsolatos liturgikus cselekményeken túl lehetnek társadalmi események, politikai konfliktusok, természeti katasztrófák, minden emberi jócselekedetet sürgető történések vagy egyszerűen laikusokkal, különböző szakmák képviselőivel folytatott párbeszéd. Az egyházfők politikai, diplomáciai beszédei a legközelebbi műfajokban fogalmazódnak: köszöntők, homíliák, imák.

A politikai beszédek e fajtái nem csupán szószemantikai, hanem pragmatikai, stilisztikai szempontok alapján is elemezhetők; a változatos megfigyelések új kutatási távlatokat nyithatnak az alkalmazott nyelvészet, ezen belül a politikai, diplomáciai nyelvhasználat e kevésbé ismert területe felé.⁵

Hivatkozások

- BAKOS Ferenc 1989. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BENCÉDY József 2008. *Retorika. Gyakorlati útmutató*. Az ékesszólás kiskönyvtára. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- KUHARICS, Franjo 1993. „Isten nevében kérlek Titeket!” A zágrábi bíboros érsek békeszózata. 312 (Fordította: Balogh Vilmos Szilárd). In: *Mérleg – Lapok és Könyvek Szemléje*. 1993/3: 311–312.
- HARDINÉ MAGYAR Tamara 2013. Politikai nyelvhasználat a vallási sajtóban. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.) *Az interkulturális kommunikáció elmélete és gyakorlata*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár – Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- MAZZOLENI, Gianpietro 2006. *Politikai kommunikáció*. (Fordította: Szakács Kinga) Osiris Kiadó, Budapest.
- MIHALOVICS Árpád 1998. *Az akarat (volitio) nyelvi kifejezése az interperszonális kapcsolatokban (Szintaxis – Szemantika – Pragmatika)*. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- MIHALOVICS Árpád 2006. *Politikai és diplomáciai nyelvhasználat* (Tanulmánygyűjtemény) – *Langage politique et diplomatique* (Recueil d'études). Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém.

⁵ Az olasz nyelvi példák fordítását a tanulmány szerzője végezte.

- MIHALOVICS Árpád 2010. Diplomácia és nyelvhasználat. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolci Egyetem, Miskolc – Tinta Könyvkiadó, Budapest. 311–342.
- NÁRAY-SZABÓ Márton 2008. A pragmatikai jelentés reprezentációja a szótárban. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.) *Jel és jelentés*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár – Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- OAKHESHOTT, Michael 2001. *Politikai racionalizmus*. (Fordította: Kállai Tibor és Szentmiklósi Tamás) Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- SZABÓ Márton – SZÜCS Zoltán Gábor 2010. A politikatudomány nyelve. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolci Egyetem, Miskolc – Tinta Könyvkiadó, Budapest. 301–310.

Internetes hivatkozások

- II Sommo Pontefice Giovanni PP XXIII 1963. *Lettera enciclica Pacem in terris del Sommo Pontefice Giovanni PP. XXIII ai venerabili fratelli patriarchi primati, arcivescovi, vescovi e agli altri ordinari locali che sono in pace e comunione con la sede apostolica, al clero e ai fedeli in tutto il mondo, nonché a tutti gli uomini di buona volontà sulla pace fra tutte le genti nella verità, nella giustizia, nell'amore, nella libertà*. http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem_it.html (2014. 09. 18.)
- II Sommo Pontefice Francesco 2014. *Celebrazione della penitenza. Rito per la riconciliazione di più penitenti*. http://www.vatican.va/holy_father/francesco/homilies/2014/documents/papa - francesco (2014. 03. 19.)
- II Sommo Pontefice Francesco 2014. *Messaggio del Santo Padre Francesco per la 51a giornata mondiale di preghiera per le vocazioni*. www.vatican.va/holy_father/francesco/messages/vocations/documents/papa-francesco (2014.03.20.)

SUMMARY

Complex Analysis of the Political Speeches of Catholic Ecclesiarchs Presentation of Pope Francis' Messages Delivered in Italian

Keywords: the language use of ecclesiastical diplomacy; political professional language; linguistic observation of pontifical parlanges; lexico-semantic, syntactical, pragmatic examination; stylistic tools

This aim of this study is to introduce the analysis of a less known and researched segment of religious language use: the ecclesiastical-political language, the language use of ecclesiastical diplomacy from different aspects (lexico-semantic syntactical, pragmatic and stylistic). The pontifical parlanges, the language use of ecclesiastical diplomacy belong to political professional language use; the aim of an oral or written message of a Catholic ecclesiastical person is to persuade and to influence but not to manipulate inevitably the narrower and wider audience or readership.

The essay alludes to the relationships between the language politics of the Holy See and the universal Catholic values; moreover, it refers to the determinative role of the Italian language.

Two messages of Pope Francis – delivered in the spring of 2014 – will be analysed through the above mentioned grammatical analysis. Beside the stylistic and syntactical observations, the importance of pragmatic examination and the significance of stylistic tools will also be verified. (Translated by Dr. Csendes Ferenc and Borbély-Bailey Natasha)

Wirt Patrícia

SZTE BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék, Szeged

wirt.pat@gmail.com

A köznyelvben váltakozó e-ző és ő-ző morféma: egy kérdőíves vizsgálat eredményei

Kulcsszavak: köznyelv, nyelvjárás, kérdőív, adatközlők, alakváltozatok

1. Bevezetés

Dolgozatomban az általam végzett kérdőíves felmérést mutatom be, melynek segítségével a sztenderd nyelvváltozatban előforduló *e*-t és *ő*-t váltakoztató morfémaikat vizsgáltam. A mai magyar köznyelvben azok a szavak, amelyekben a zárt *ē*-t és a nyílt *e*-t megkülönböztető nyelvjárásokban *ē*-t, az *ő*-ző nyelvjárásokban pedig általában *ő*-t ejtenek, nagyobb arányban nyílt *e*-vel szilárdultak meg, például *kell*, *kereszt*, *megy*. A *kell* esetében a *köll* változatot is tartalmazza a *Magyar értelmező kéziszótár* (Pusztai 2003), de ez az alak *népies* minősítést kap. A *köll* lexikalizálódott elem, bár a sztenderd beszélt és írott nyelvben nem használatos, ezért nem tekintem váltakozónak. Léteznek viszont olyan morfémaik is, amelyek a labiális magánhangzóval rögzültek, például *sör*, *tejföl*, *vödör*. Ezeknek az illabiális alakváltozatai csak az erősen *e*-ző nyelvjárásokban élnek. A *Magyar értelmező kéziszótár*ban a *sör* szócikkében szerepel a *ser* is, de *régies vagy tréfás* minősítéssel van ellátva, tehát ez a szó sem számít váltakozónak.

Kutatásom tárgyát az olyan *e* ~ *ő* váltakozást mutató morfémaik képezik, amelyek a mai napig kétféle alakban élnek a sztenderd magyar nyelvben, beszédben és írásban egyaránt. Losonczy Zoltán (1917: 217) többek között a *fel* ~ *föl*, *csepp* ~ *csöpp*, *repül* ~ *röpül*, *seper* ~ *söpör*, *gyenge* ~ *gyöngye* stb. szavakat említi példaként. Általában szabad váltakozásnak szokás tekinteni ezt a jelenséget, de Imre Samu (1971: 201) is úgy vélte, hogy jellemzi a földrajzi megoszlás, mert a nyugati területeken inkább az *ő*-ző, míg keleten inkább az *e*-ző változatokat használják. A dolgozatomban először a magyar nyelvjárási régiókat tekintem át azon szempont alapján, hogy jellemzi-e őket az *ő*-zés vagy sem. Ebből következően pedig azt, hogy az adott területen élők a váltakozó alakok közül feltételezhetően az *ő*-zőt vagy az *e*-zőt használják-e. Ezután a kiinduló hipotéziseimet vázolom föl, majd pedig magát a kérdőíves vizsgálatot mutatom be. Végül ismertetem a kérdőívvel kapott eredményeket néhány példa kiemelésével, amelyeket diagramokon szemléltetek.

2. A magyar nyelvjárási régiók

A magyar nyelvjárási régióknak a váltakozó alakok szempontjából történő jellemzése során a *Magyar dialektológia* (Kiss 2001) tankönyv volt a segítségemre. A nyugat-dunántúli nyelvjárási régió egészére jellemző az enyhe hangsúlyos *ő*-zés, a köznyelvben is váltakozó alakok közül a labiális formákat használják. A közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárási régióban

is a köznyelvi $e \sim \ddot{o}$ -t váltakoztató alakok közül az $\ddot{o}$ -zót használják, és szórványos hangsúlyos $\ddot{o}$ -zés mutatható ki ezen a területen. A dél-dunántúli nyelvjárási régiónak is jellemzője az $\ddot{o}$ -zés, tehát itt is az $\ddot{o}$ -zó alakokat használják a váltakozók közül. A dél-alföldi nyelvjárási régió egész területén független $\ddot{o}$ -zés van, ami azt jelenti, hogy a zárt $\ddot{e}$ helyén fonetikai helyzettől függetlenül $\ddot{o}$ -t ejtenek, ezért a zárt $\ddot{e}$ csak kevés szóban fordul elő, ilyen például az *ĕgy*, a *lĕ* vagy a *sĕ*. A váltakozó morfémák közül természetesen a Dél-Dunántúlon is a labiális alakokat alkalmazzák. A palóc nyelvjárási régióban az $\ddot{o}$ -zés nem jellemző, a váltakozó alakok közül inkább az illabiális az elterjedt, zárt $\ddot{e}$ -vel. A Tisza–Körös-vidéki nyelvjárási régióban az $\ddot{o}$ -zés enyhébb formái sem élnek, így az illabiális változatokat használják. Az északkeleti nyelvjárási régióra az erős e -zés a jellemző az $e \sim \ddot{o}$ -t váltakoztató szavakban is nyílt e -t ejtenek. A kutatásom során azokat a nyelvjárásokat nem vettem figyelembe, amelyeknek az egész területe az országhatáron kívülre esik (mezősegi régió, székely régió, moldvai régió), mert ezekből a régiókból nem voltak adatközlők a kérdőíves vizsgálatomban. A kérdőívvel kapott adatok feldolgozása során a tipikusan $\ddot{o}$ -zó dél-alföldi régióból érkezett válaszokat vettem össze a nyelvterület többi részéből jött válaszokkal.

3. Kiinduló hipotézisek

A legfontosabb feltételezésem az volt, hogy az $e \sim \ddot{o}$ váltakozás nem tekinthető szabad váltakozásnak. A *Magyar dialektológia* (Kiss 2001) megállapításai a szóbeliségben élő nyelvjárásokra vonatkoztak, a helyesírási szabályok szerint pedig ezekben az esetekben mind a két változat elfogadható (vö. *A magyar helyesírás szabályai: Az alakváltozatok*, 2011: 20–21). Úgy vélem, egy adott terület nyelvjárása hatással van a váltakozó alakok sztenderd nyelvváltozatban való megjelenésére is. A teszttel azt akartam bebizonyítani, hogy az erősen $\ddot{o}$ -zó dél-alföldi régió és a nyelvterület többi része között ki lehet mutatni a különbséget a váltakozó morfémák használatában. Tehát a kutatásom másik fő hipotézise az volt, hogy a dél-alföldi nyelvjárási régióban élő adatközlők inkább az $\ddot{o}$ -zó alakokat preferálják, míg a nyelvterület többi részén inkább a sztenderdebbnek vélt e -zó alakokat. Ez az állítás igaz lehet abban az esetben is, ha a válaszadók a születési helyük nyelvjárását nem beszélik.

Lehetségesnek tartom, hogy léteznek olyan szópárok is, amelyek esetében nincs ilyen területi megoszlás. Erre is választ adhat a teszt, ha a pár egyik tagját lényegesen több adatközlő a választja, mint a másikat, a nyelvjárási régió jellegétől függetlenül. Az ilyen esetekben megtörténhet, hogy az egyik változat lesz az általánosan elterjedt, a kevésbé használatos pedig kiszorulhat a köznyelvből, és csak abban a nyelvjárásban marad meg, amelyikre jellemző. Az általam készített kérdőív megmutatja, hogy mely szópároknál dominánsabb az egyik variáns és hogy milyen mértékű az eltérés a használatukban. A sztenderd nyelvváltozat alapvetően e -zó, de váltakozók közül nem feltétlenül az e -zó az elterjedtebb. A következő részben az adatközlőknek a megadott születési helyük alapján történő csoportokra bontását és magát a kérdőívet fogom bemutatni.

4. Az adatközlők és a feladat

Az interneten megosztott kérdőívet összesen 458-an töltötték ki, ebből 141-en a megadott születési helyük alapján a dél-alföldi nyelvjárási régióba tartoznak, amelyre a független $\ddot{o}$ -zés a jellemző. A régió határai túlérnek a mai országhatárokon. A dél-alföldi

települések, ahonnan válaszok érkeztek a következők voltak: Apátfalva, Baja, Hódmezővásárhely, Izsák, Kecskemét, Kiskunfélegyháza, Kiskunhalas, Kiskunmajsa, Makó, Solt, Soltszentimre, Szeged, Bácska Topolya, Óbecse, Kishegyes, Szabadka, Törökkanizsa, Újvidék, Zenta és Temesvár. Ezekből a helységekből származó adatközlők válaszait hasonlítottam össze a dél-alföldi régió kívülről származók által adott válaszokkal. A legfiatalabb adatközlő 10, a legidősebb pedig 73 éves volt, közöttük minden korosztály reprezentálva volt. A nemek aránya viszont eltérő volt, 274 nő és 184 férfi töltötte ki a tesztet.

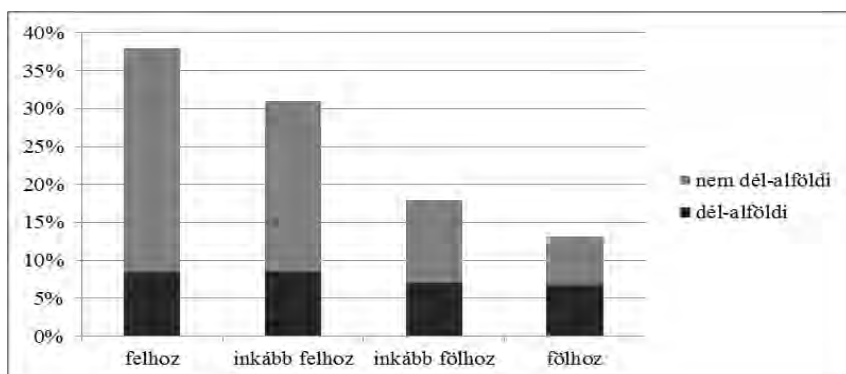
A vizsgálatban résztvevőknek tizenhét *e*-t és *ö*-t váltakoztató szópár közül kellett eldönteniük, hogy melyiket használják. A tesztben szereplő alakváltozatok többségét a *Magyar értelmező kéziszótár*ból (Pusztai 2003) választottam ki azok közül, amelyeknek mindkét változata stilisztikai minősítés nélküli, ezek voltak a *csepereg* ~ *csöpörög*, *csepp* ~ *csöpp*, *gyenge* ~ *gyöngye*, *sepreget* ~ *söpröget*, *seprű* ~ *söprű* és a *zsemle* ~ *zsömlé*. Némelyeknek csak az alapszó-tővének a szócikkében van megadva mind a két változat, a kérdőívhez használt képzett vagy igekötővel ellátott formáknál viszont csak az *e*-s variáns a feltüntetett a szótárban, ilyen a *becsenget* ~ *becsönget*, *csendes* ~ *csöndes*, *csengő* ~ *csöngő* és a *szege*l ~ *szöge*l minimálpár. A tesztbe a szótárban megtalálható *felesleg* ~ *fölösleg* helyett a *felesleges* ~ *fölösleges* került a kérdőívbe. *Fel* ~ *föl* igekötős igék is szerepeltek a feladatban: *felhoz* ~ *fölhoz*, *felír* ~ *fölír*, *töröld fel* ~ *töröld föl*, valamint elhomályosult igekötős igéből képzett szavak is, mint a *felnőtt* ~ *fölnőtt* és a *felvétel* ~ *fölvétel*. A *Magyar értelmező kéziszótár* (Pusztai 2003) az utóbbiakat sem tartalmazza, és a sztenderd nyelvváltozatban is inkább csak az illabiális megoldásuk a használatosak, viszont az eredetük miatt *ö*-zhetőek lehetnek az *ö*-ző nyelvjárású területen élők számára. A *gyep* ~ *gyöp* labiális változata népies minősítést kapott a szótáríróktól, viszont a tőszó kevésbé gyakori használata és a *begyöpösödött* lexikalizálódott kifejezés elterjedtsége miatt úgy gondoltam, váltakozónak tekinthető.

A kérdőívben nem mindegyik pár esetében az *e*-ző alak állt elől, továbbá elhelyeztem közöttük nem *e*-t és *ö*-t váltakoztató minimálpárokat is, például *lakom* ~ *lakok*, *gyerek* ~ *gyermek*, *lenn* ~ *lent*. Erre azért volt szükség, hogy a válaszadók számára ne legyen egyértelmű, hogy a tesztnek mi a célja, ezzel is csökkentve a kitöltés közbeni tudatosságot. Emiatt a feladat instrukciója a következő formában volt megadva: *A következő, azonos jelentésű szavak közül jelölje be azt, amelyiket használni szokta! Az 1-est vagy a 4-est válassza, ha kizárólag csak az egyiket szokta használni, de ha mindkettőt szokta, akkor a 2-es vagy a 3-as számot válassza aszerint, hogy a bal vagy a jobb oldalt használja gyakrabban vagy szívesebben!* Azért volt négy válaszlehetőség, hogy az adatközlők ne tudjanak köztes választ adni, mindenképpen próbálják meg eldönteni, hogy a kettő közül melyik lehetőséget preferálják. A továbbiakban részletesebben ismertetem a kérdőívvel kapott adatokat néhány példa kiemelésével.

5. Eredmények

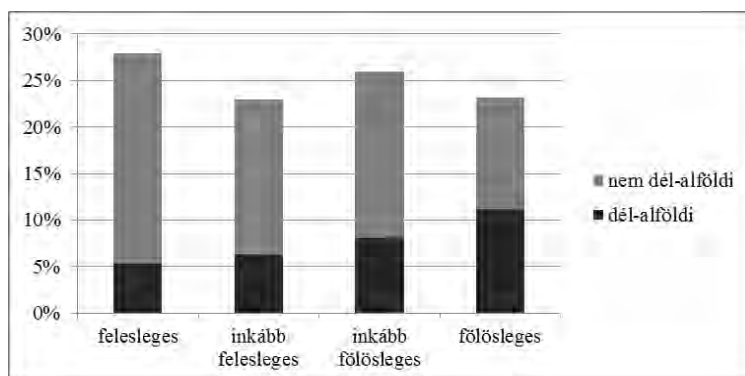
A hipotéziseim között szerepelt, hogy az *ö*-ző dél-alföldi régióban élő nyelvhasználók inkább a labiális változatokat részesítik előnyben, még akkor is, ha a helyi nyelvjárást aktuálisan vagy egyáltalán nem beszélik. Továbbá azt is bizonyítani szeretném a tesztel, hogy nem minden esetben az *e*-ző alak az általánosan használt, az adatközlők többsége által preferált. A tizenhét *e* ~ *ö* váltakozást mutató szópár közül a *felhoz* ~ *fölhoz*, a *felesleges* ~ *fölösleges*, a *seprű*

~ *söprű* és a *zsömle* ~ *zsömle* használatára érkezett válaszokat mutatom be részletesebben az eredményeket diagramokon szemléltetve. Azért ezt a négy szópárt választottam, mert ezek láttatják a legszembetűnőbben a nyelvterület déli része és a többi terület közötti nyelvhasználati különbséget, vagy pedig arra szolgálnak bizonyítékkul, hogy nem mindig a szótárban elsődlegesként kezelt illabiális alak az elterjedtebb. Az diagramok oszlopainak teljes magassága mutatja, hogy az összes adatközlő közül hányan jelölték meg az egyes válaszlehetőségeket. Az alsó, sötétebb rész pedig azt mutatja, hogy ebből hányan voltak a dél-alföldi nyelvjárási régióból a megadott születési helyük szerint.



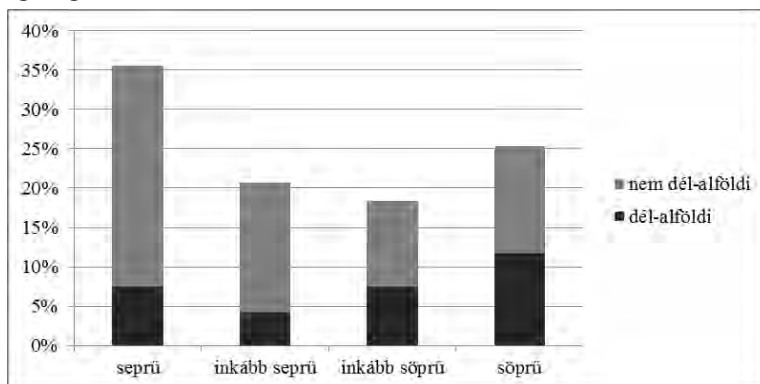
1. diagram. A *felhoz* ~ *fölhoz* használata

Az 1. diagramon a *felhoz* ~ *fölhoz* szópair használatára vonatkozó válaszok láthatók. Az *e-ző* alakot jóval többen választották, az adatközlők 38%-a jelölte meg, hogy a *felhoz*-t, 31%-uk pedig inkább a *felhoz*-t használja, tehát összesen 69%-a jelölte meg az illabiális alakot, míg a labiális változatot összesen csak 31%-uk preferálta. A kapott válaszok száma az *ö-ző* alakhoz közeledve fokozatosan csökken, de megfigyelhető, hogy a 141 dél-alföldi résztvevő válasza arányosabban oszlanak meg a 4 lehetőség között, így ebben a csoportban nem egyértelmű az *e-ző* forma dominanciája. Mindössze az adatközlők 13%-a jelölte meg, hogy a csak *föl* igekötős változatot használja, viszont ennek a 13%-nak több mint a fele volt dél-alföldi. Megállapítható, hogy a kérdőív kitöltői közül sokan annak ellenére, hogy *ö-ző* nyelvjárású területen születtek vagy élnek, *fel*-ként használják az igekötőt ebben a szóban.



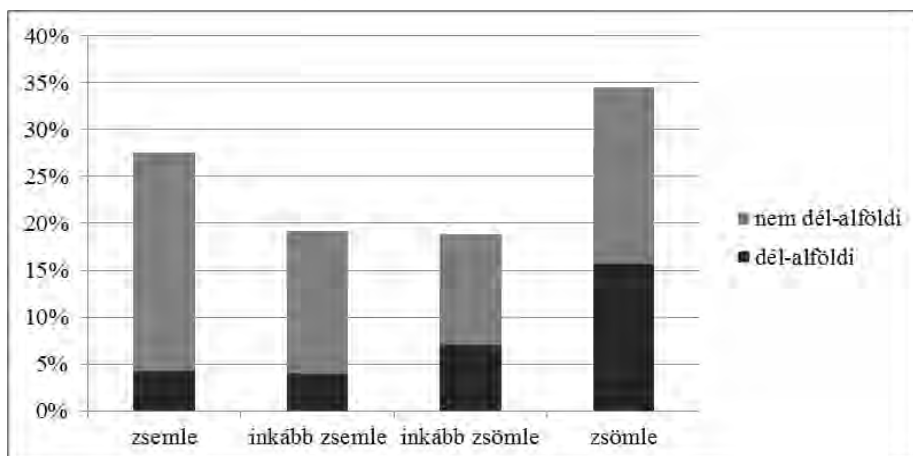
2. diagram. A *felesleges* ~ *fölösleges* használata

A 2. diagramon a felesleges ~ fölösleges szópár eredményei láthatók. Ez a szó azért is érdekes, mert a dél-alföldi nyelvjárási alakja a fölöslegös. Tehát a fölösleges változó, amelynek az utolsó szótagjában e található, köznyelvi forma. Emellett használatos a teljesen e-ző változata is. Ennél a szópárnál a válaszok egyenletesebben oszlanak meg a négy lehetőség között, mint a felhoz ~ fölhoz esetében. Majdnem ugyanannyi válaszadó használja saját bevallása szerint az e-ző alakot, mint az ö-zőt, 51% felesleges-t vagy inkább felesleges-t, 49% pedig fölösleges-t vagy inkább fölösleges-t jelölt. A dél-alföldi régióból származók ezzel ellentétben többen részesítették előnyben a labiális formát, a dél-alföldi válaszadók száma a fölösleges oszlopában a legmagasabb, 23,1%-ból 11,1%.



3. diagram. A *seprű* ~ *söprű* használata

A 3. diagramon bemutatott *seprű* ~ *söprű* minimálpár esetében a kérdőív alapján az illabiális változat a gyakrabban használt. *Seprű*-t 35,6%, inkább *seprű*-t pedig 20,7% jelölt, tehát az összes adatközlő 56,3%-a. Megfigyelhető, hogy ennél a szópárnál is a dél-alföldiek nagy része a többséggel ellentétben a labiális vagy inkább a labiális alakot használja a saját bevallása szerint, közülük a legtöbben egyértelműen az ö-ző variánst jelölték be, az összesen 25,3% *söprű*-t választóbból 11,8%, ami a dél-alföldi adatközlők 38,3%-a. Azokkal együtt, akik inkább *söprű*-t választották 62,4%-a a független ö-ző területen élőknek.



4. diagram. A *zsemle* ~ *zsömle* használata

A 4. diagramon szereplő *e ~ ö* váltakozást mutató alak használatára kapott válaszok azt bizonyítják, hogy nem minden esetben az *e*-ző forma a gyakoribb a sztenderdben. Ez az eredmény azért is figyelemre méltó, mert az értelmező kéziszótárban a *zsémle* címszónál van a teljes szócikk, és a magyarázatokban is az illabiális forma jelenik meg, a szótár szerkesztői ezt tartották elsődlegesnek. A felmérésben viszont a *zsömle* változatot többen választották a nem dél-alföldi adatközlők közül is, összesen 53,3%-a a kérdőív kitöltőinek jelölte a *zsömle* vagy inkább a *zsömle* lehetőséget. Megfigyelhető még, hogy a 27,5%-nyi egyértelműen *zsémlet* jelölőből mindössze 4% volt a dél-alföldi régióból származó beszélő, tehát a nyelvterület ezen részén egyértelműen az *ö*-ző forma az általánosan elterjedt.

6. Összefoglalás

A kérdőívvel gyűjtött adatok alapján elmondható, hogy a vizsgált jelenség nem tekinthető szabad váltakozásnak, hiszen a nyelvjárás hatása kimutatható. A dél-alföldi régióban élők nagy része több szópár esetében is inkább az *ö*-ző alakot választotta. Erre volt példa a *seprű ~ söprű* és a *zsémle ~ zsömle*. Annak ellenére, hogy a többség a *seprű* alakot használja, a dél-alföldiek közül többen a labiális formát jelölték. A *zsömle* esetében pedig a labiális alak a többek által használt, viszont az illabiális alakot is sokan választották a nyelvterület más részein élők közül, de a dél-alföldieknek csak elenyésző része. Néhány esetben egyenletesebb volt a válaszok megoszlása, ezek a valódi váltakozó alakok, ilyen volt például a *felesleges ~ fölösleges*. Viszont ennél is megfigyelhető volt, hogy a dél-alföldi régióból származók inkább a labiális variánst részesítették előnyben. Az adatok elemzése során előfordult olyan is, hogy a szópár egyik tagját lényegesen több válaszadó preferálta, mint a másik változatot. Ezt láthattuk a *felhoz ~ fölhoz* minimálpárnál, ahol a dél-alföldiek is inkább az *e*-ző alakot használják a saját bevallásuk szerint.

További kutatási céljaim között szerepel a váltakozó alakok témájában, hogy interjúkat készítssek a nyelvterület különböző részein élő adatközlőkkel, így az *e ~ ö* váltakozás spontán beszédbeli megjelenését is tanulmányozhatnám. Az interjúk alatt a beszélők *ö*-ző alakokkal szembeni attitűdjét is lehetőségem lenne feltárni. Az interjúalanyokkal mondatkiegészítési tesztet is elvégeztetnék. Úgy vélem, az önbevalláson alapuló kérdőív és a mondatkiegészítési teszt eredményeinek, valamint a spontán beszédbeli használatnak az összehasonlításával kapnék valóban pontos képet az általam vizsgált nyelvi jelenségről.

Hivatkozások

- *** *A magyar helyesírás szabályai*. Tizenegyedik kiadás, Tizenkettedik lenyomat. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 IMRE Samu 1971. *A mai magyar nyelvjárások rendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 KISS Jenő (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
 LOSONCZI Zoltán 1917. Az *ö*-zés története II. *Nyelvtudományi Közlemények* 45/1: 45–116.
 PUSZTAI Ferenc (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

SUMMARY

The morphemes with *e ~ ö* variation in Codified Standard Hungarian: The results of a questionnaire survey

Keywords: standard language, dialect, survey, respondent, variations

*The topic of this paper is the morphemes with *e ~ ö* variation in Codified Standard Hungarian. Some Hungarian local dialects distinguish *ë* and *e*. Usually in standard Hungarian we say these words with *e*, e.g. *ember*, *gyerek*, *megy*. However, certain words are pronounced with a labial vowel, e.g. *sör*, *tejföl*, *vödör*. This paper presents an online survey in which I investigated how the respondents used the *e ~ ö* variation forms, e.g. *felesleges ~ fölösleges*, *seprű ~ söprű*, *zsemle ~ zsömlé*. Both varieties are standard, but in dictionaries generally the illabial forms are primary. I supposed the respondents who were born and raised in South Plain Dialectal Region use the *ö* variant, and the others from a non-*ö* region use the *e* variant. This assumption may be true, if they are not vernacular speakers of the local *ö*- and *e*-dialect. The linguistic data – according to my survey – support that the illabial forms are not frequent and main variants in all cases.*

Földvári István

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Tanszék, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs
foldvari2012@gmail.com

A hálózatok tudománya mint analógiás lehetőség a szinonimitás és általában a nyelv(használat) logikájának magyarázatára

Kulcsszavak: nyelvészeti analógiák, skálafüggetlen hálózatok tudománya, nyelvi relativizmus, kvantumcsomagok logikájára rendeződő információcsomag

Cuvier őslénytana, Darwin evolúciós elmélete, Schleicher botanikai megközelítése, Schmidt hullámelmélete: a nyelvészek sosem félték természettudományos elképzeléseket akár analógiás módon is alkalmazni azért, hogy a nyelv működésének magyarázatához közelebb kerüljenek.

Ilyen analógiás kísérlet tulajdonképpen a nyelvi relativizmus gondolatmenete is, amelynek egyik radikális változatától indulva feltesszük a kérdést: nem vonhatók-e be további társtudományok a vizsgálódásba? Nem lehetséges például, hogy a nyelvi információ a kvantumcsomagok logikájához hasonlóan rendeződik? Ha így van, az elme hogyan választ a lehetséges „szuperpozíciók” közül? Feltesszük azt a kérdést is, hogy vajon milyen módon tárolódik az információ.

Megengedjük, hogy a jelentés nem fizikailag kódolódik a szótestben, sokkal inkább a szavak közötti kapcsolódások tekinthetők ebből a szempontból aktívnak, és a kapcsolódásokból áll össze egyfajta pillanatnyi formája. Ez pedig nem jelent mást, mint hogy segítségül kell hívnunk napjaink talán egyik legdinamikusabban fejlődő tudományát, és sejtéseket fogalmazunk meg a nyelv általános működésével kapcsolatban a skálafüggetlen hálózatok analógiás alkalmazásával.

1. A relativizmus nyelvészeti hagyománya

A nyelvészeti hagyomány szerint azt a gondolatot, hogy „a gondolkodás nem csupán általában a nyelvtől függ, hanem bizonyos fokig minden egyes meghatározott nyelvtől” (H. Tóth 1996: 91) Humboldt mondta ki először. Humboldt 1767 és 1835 között élt, s így látszólag ebben az esetben a nyelvészet megelőzte az analógiás tudományt, a fizikát. Viszonyítanunk azonban nem Einsteinhez, hanem Galileihez és Newtonhoz kell. „Mások számára addig nyilvánvaló volt, hogy a mozgás és a nyugalom tökéletesen különböző jelenségek, melyek könnyen megkülönböztethetők. A tehetetlenség elve azonban összekapcsolja ezeket. Annak magyarázatára, hogy miért tűnnek különbözőnek, Galilei feltalálta a relativitás elvét. E szerint a mozgás és a nyugalom közötti különbség csak a megfigyelőhöz képest értelmezhető. Mivel különböző megfigyelők különféleképpen mozognak, eltérő képet fognak alkotni arról, hogy mely objektumok vannak nyugalomban. Az egyes megfigyelők természetesen

továbbra is látják a különbséget a kettő között. A mozgás és a nyugalom közötti különbség azonban megszűnik mint magyarázatra szoruló jelenség” (Smolin 2011: 41–2).

Sokak szerint a fizika által leírt relativizmus alapvető filozófiai aggályokat vet fel, értékválsághoz, esetleg egyes alértékeket helyzetbe hozó demagógiához vezethet – s persze ugyanilyen filozófiai gyökerekig nyúlik a nyelvi relativizmussal szemben megfogalmazott ellenérvek egy része is. Jeff Bernard azért, mert minduntalan kisiklik kezünk közül, „angolnatermészetű” elméletnek nevezi (Bernard 1999: 172). Őszintén szólva, épp az lenne az aggasztó, ha egyetlen példát sem tudnánk szembe helyezni alapvető állításaival – hisz lényege éppen az, hogy nincs fix nézőpont.

1.1 Egy lehetséges analógia a fizikából: a „verbális féregjárat”

„Amikor egy reggel Gregor Samsa nyugtalan álmából felébredt, szörnyű féreggé változva találta magát ágyában. Páncélszerűen kemény hátán feküdt, és ha kissé fölemelte a fejét, meglátta domború, barna, ív alakú, kemény szelvényekkel ízelt hasát, amelyen alig maradt már meg végleg lecsúszni készülő paplana. Számtalan, testének egyéb méreteihez képest siralmasan vékony lába tehetetlenül kapálódzott szeme előtt” (Kafka 1912, Györffy Miklós fordítása).

A példázat műfaja olyan absztrakciós képességet vár el tőlünk, amellyel nem mindenki rendelkezik azonos mértékben. Ha pedig valaki nem képes az absztrakcióra, ez általában felbőszíti. A szöveggel először találkozókkal gyakran előfordul, hogy így reagálnak: „fűj, de undorító, milyen gusztustalan!” Vajon mennyit érzékel a világból az, aki az előbbi jelenetet így fordítja le magában: „Hogy én mennyire undorodom a bogaraktól”? Miért tartja évről-évre a diákok nagyjából fix százaléka értelmetlennek vagy arra nem méltónak Kafka novelláját? Miért értjük olyan nehezen a konnotációt, a másodlagos jelentést egy szépirodalmi (vagy bármilyen) szövegben? Mert képtelenek vagyunk átcusszanni egy „verbális féregjáraton”.

Féregjárat. Az elméleti fizikától kölcsönözve ez lesz saját analógiánk, ismételten megjegyezve, hogy az analógiák sosem tökéletesek, csupán kiválasztanak egy a jelenséggel kapcsolatba hozható jellemzőt, amely segít végigfuttatni egy gondolatmenetet. Az analógia szó azt jelenti, hogy hasonló, valamivel *bizonyos* szempontból egyező, annak megfelelő.

A nyelvi relativizmus, főként ha kiterjesztjük személyek közötti értelmezési lehetőséggé az oly sokszor számba vett nyelvek közötti értelmezési lehetőség helyett, szükségképpen oda kell vezetnie, hogy végső soron mindannyian egyfajta wittgensteini „privát nyelvet” beszélünk, s a másik 100%-os megértése lehetetlen.

A relativizmusból kölcsönvett féregjárat-analógia azt feltételezi, hogy semmilyen értelemben sem beszélhetünk jól körülhatárolható nyelvről: nincs nyelvjárás, köznyelv, anyanyelv, idegen nyelv, hanem – mint Croce egyértelműen ki is mondta – csak az éppen kimondott szó van: „a nyelveknek a valóságosan kimondott és leírt mondatokon vagy mondatkapcsolatokon kívül nincs más realitásuk”; „minden szó, amelyet hallunk, új és idegen nyelv” (Farkas–Kelemen 2002: 47–8, idézi: Croce 1966: 73).

Választott analógiánkról, a Croce és Davidson leírásából ismert nyelvi következményekkel rokon jelenségeket produkáló Einstein–Rosen-hídról vagy más néven féregjátról Michio Kaku *Hipertér* című könyvében a következőket írja: „A fekete lyukak első relativisztikus leírása Karl Schwarzschild nevéhez fűződik. 1916-ban, csupán néhány hónappal azután, hogy Einstein publikálta híres egyenleteit, Schwarzschild megtalálta egy egzakt megoldását,

és kiszámította egy nagy tömegű, stacionárius csillag gravitációs mezejét. (...) Az elektronok leszakadnak az atomokról, és még az atommagot alkotó protonok és neutronok is széthasadnak. A másik univerzumba való átjutáshoz tehát a szondának gyorsabban kellene utaznia, mint a fény sebessége, ami lehetetlen. Így bár ez a tüköruniverzum matematikailag szükséges velejárója Schwarzschild megoldásának, fizikailag sosem lesz megfigyelhető” (Kaku 2006: 234).

2. Újabb lehetséges analógia: van-e bizonyíték az emberi agy kvantumos működésére?

Nincs – és ezt a kérdés feltevője, Roger Penrose elméleti fizikus mondja ki vizsgálódásai lezárásaként, aki egyébként gondolatmenete elején odáig merészkedik, hogy kétségesnek tartja a gondolkodás nyelvhez horgonyzottságát, és úgy találja, hogy a gondolkodási folyamatok maradéktalanul magyarázhatók a fizika eszközeinek segítségével – bár odáig már nem jut el, hogy kísérleteket javasoljon ennek bizonyítására. „Minthogy vannak az emberi testben neuronok, amelyek önmagukban álló kvantumos eseményekkel vezérelhetők, nem ésszerűtlen azt kérdezni, találhatók-e ilyen típusú sejtek valahol az emberi agy fő részében? Amennyire tudom, erre nincs bizonyíték. A megvizsgált sejtípusok mind megkövetelik egy küszöb elérését, és nagyon nagyszámú kvantumra van szükség, hogy a sejt tüzeljen. Lehet azonban azon töprengeni, hogy valahol az agy mélyén vannak egyetlen kvantumra érzékeny sejtek. Ha ez igaznak bizonyul, akkor a kvantummechanika jelentős szerephez jut az agyműködésben. Még ez sem tűnik nagyon hasznosan kvantummechanikainak, minthogy a kvantum csupán egy jel kiváltásának egy módja. Nem kapunk jellegzetes kvantumos interferenciajelenségeket. Úgy látszik, hogy ebből legjobb esetben is csak bizonytalanság származhat, fog-e egy neuron tüzelni, vagy sem; nehéz látni, hogyan jelenthet nagyobb hasznot számunkra” (Penrose 2011: 510–11).

„Valójában az agyat nem tekinthetjük egyszerűen egy felhuzalozott neuronokból összerakott, állandó gyűjteménynek. A neuronok közötti kapcsolatok nem rögzítettek (...), hanem állandóan változnak. Nem azt mondom, hogy az axonok vagy dendritek helyzetei változnak. A bonyolult „huzalozás” nagy része lényegében a születésnél már kialakult. A szinaptikus kapcsolatokra gondolok, ahol a tényleges érintkezés zajlik a különböző neuronok között. (...) Ezért ha úgy gondolunk az agy neuronjainak kapcsolataira, mint amelyek lényegében egy számítógépet alkotnak, akkor ez olyan számítógép, amely állandóan változni képes! (...) Az agy alakíthatósága nem csupán véletlen bonyodalom, hanem az agyműködés lényeges sajátossága” (Penrose 2011: 505–6).

Akár helyes Penrose sejtése, akár nem, érdemes elgondolkodni azon, hogy a jelentés első megközelítésre valóban kvantumszerű viselkedést mutat, vagyis a jelentés egyfajta szuperpozíció lehetőségét kínálja fel, tehát „a lehetőségek aktualizálódása a megfigyelő pszichéjében megy végbe” (Penrose 2003: 161). Köznapi nyelven szólva egy megnyilatkozásnak lehet más-más értelme az adó és a vevő számára. A relativizmus vagy a kvantumos analógiai kritikája logikai nonszensz: azt állítja, hogy nem egyénítettek az egyes beszélők nyelvi megnyilatkozásai, és hogy az értelmezésnél fontosabbak maguk a nyelvet alkotó elemek. Ugyanakkor az is világos, hogy ha az előző kínálta úton haladunk végig, elvész az ember és ember közötti érthetőség, utóbbi esetében pedig úgy tűnik, hogy nincs biológiai megalapozottsága az elgondolásnak, ami pedig az egész elmélet lényege lenne.

3. A hálózatok analógiája

A generatív grammatika elképzelése szerint egy beépített szabályrendszer segítségével, előre meghatározott módon generáljuk a mondatokat, ráadásul maga a nyelvi központ is valamiféle beépített „szerkezetként” azonosítható. Ebben az elképzelésben van valami Darwin előtti. Nem lehetséges, hogy inkább a gráfelmélet alapvető állításainak megfelelően az agyi csomópontoknak tekinthető neuronok vagy másképp a nyelvi csomópontoknak tekinthető szavak összekötődése során jelentések és a szavak kapcsolódásában irányadó nyelvi szabályok jönnek létre pusztán a rendszer „tehetetlensége”, felépítésének logikája folytán? A mélyben ez esetben nincs semmiféle nyelvspecifikus szabályrendszer, pusztán a gráfelmélet hálózatalakító szabályainak működését érzékeljük úgy, hogy nyelvi szabályként manifesztálódtak. Ez esetben egyszerű és letisztult kapcsolódási elvek vezetnének egy végeredményben hihetetlenül kifinomult és bonyolult rendszer működéséhez – akár az agyra gondolunk, akár a nyelvre.

3.1. Hat lépésre a megoldástól?

1967 májusában a *Psychology Today* című folyóiratban Stanley Milgram, harvardi pszichológus professzor érdekes, azóta tudománytörténeti mérföldkövé nemesült kísérletről számolt be. Két általa eldugottnak gondolt amerikai városból, az ország középső területein elterülő Omahából (Nebraska) és Wichitából (Kansas) véletlenszerűen kiválasztott embereknek küldött leveleket azzal a kéréssel, hogy juttassák el a levelet egy bostoni (keleti parti) tőzsdeügynök ismerősének, de az ügynök címét nem adta meg. A leveleket közvetlenül annak a személyes ismerősüknek kellett továbbítaniuk, aki szerintük társadalmi kapcsolatainak köszönhetően a legközelebbi lehetett az említett tőzsdeügynökhöz (Buchanan 2003: 12). A levelek egy része valóban megérkezett Bostonba, de ami az ország népessége és az államok és a keleti part közötti távolság miatt ennél is meglepőbb volt: átlag 5,5 postázással (Barabási 2013: 36).

A hálózatok tudománya viszonylag fiatal, dacára annak, hogy előképét a XVIII. században találjuk meg. Az első ezek közül Leonhard Euler feladványa, a königsbergi hidak néven elhíresült, a gráfelméletet egyszersmind megteremtő probléma 1736-ból, mely arról szól, hogy vajon található-e olyan útvonal az említett városban, amelyen csak egyszer érintünk minden egyes hidat. Az adott teret Euler egy négy pontból és ezeket összekötő hét élből álló gráfra fordította le, majd bizonyította, hogy ilyen útvonal nem létezik. „Számunkra Euler bizonyításának legfontosabb oldala az, hogy az útvonal létezése nem a mi leleményességünkön múlik. Ez a gráf egy belső tulajdonsága. (...) felépítésük (...) segít vagy hátráltat minket abban, hogy az adott hálózat segítségével valamit végrehajtsunk” (Barabási 2013: 18).

A gráfoknak van egy csodálatos tulajdonsága, amely eddigi állításainkhoz igazodik és ígéretessé teszi a gráfelméleti logika mintájára felvázolni kívánt analógiát a nyelv működéséről. Abban a pillanatban, amikor az egymással összekötött pontok mindegyike legalább egy éllel rendelkezik, „egyetlen hatalmas csoport (óriascsoport) jelenik meg. Azaz a legtöbb pont egy olyan csoport része, amelyben tetszőleges pontból elindulva és az élek mentén navigálva bármelyik másikba eljutunk. (...) A matematikusok ezt a jelenséget az óriás komponens megjelenésének nevezik, amely tartalmazza a pontok jelentős részét. A fizikusok perlokációnak hívják, és azt mondják, hogy éppen tanúi lettünk egy fázisátalakulásnak, olyanak, mint amikor a víz megfagy” (Barabási 2013: 24).

Vessük össze ezt a lehetőséggel, hogy az agy egymással összeköttetésben lévő neuronjait tekintjük a fenti példában említett pontoknak, és a nyelvben/gondolkodásban tapasztalt jelenségek sora nyerhet új és egymáshoz harmonikusan illeszkedő magyarázatot.

1988-ban Duncan J. Watts és Steven Strogatz véletlen éleket ad hozzá a már ismert modellekhez és ezzel látványosan csökkentette az egyes pontok közötti útvonalak hosszát – fizikailag úgy magyarázható el a legegyszerűbben az elképzelés, ha a pontokat egy körívre rajzoljuk, és úgy próbálunk meg közöttük, egyre kevesebb lépéssel megoldható útvonalakat találni. „A (...) modellben ezt könnyen elérhetjük, ha néhány élt hozzáadunk a kör véletlenszerűen kiválasztott pontjaihoz, azaz kiválasztunk két tetszőleges pontot a kör mentén, és összekapcsoljuk őket egy új éllel. Ez a lépés a kiválasztott pontok közötti távolságot 1-re csökkenti, és közvetlen szomszédai is sokkal közelebb kerülnek egymáshoz. Ha sok ilyen véletlen élt adok hozzá a hálózathoz, akkor az összes pontot nagyon közel vihetem egymáshoz” (Barabási 2013: 60).

3.2 Véletlen és skálafüggetlen hálózatok

A véletlen hálózatok fokszámeloszlása egy haranggörbét követ, amely azt mondja nekünk, hogy a legtöbb pontnak ugyanannyi kapcsolata van, és nem léteznek nagyon nagyszámú kapcsolattal bíró pontok. Így a véletlen hálózat hasonlít egy országos úthálózatra, amelyben a pontok a városok és a kapcsolatok a közöttük lévő fő országutak. Valóban a legtöbb várost nagyjából azonos számú autópálya szolgálja ki. Ezzel ellentétben egy skálafüggetlen hálózat hatványfüggvény szerinti fokszámeloszlása azt jelzi előre, hogy a legtöbb pontnak csak kevés kapcsolata van, amelyet néhány, nagy összekötöttséggel rendelkező középpont tart össze. Vizuálisan ez nagyon hasonló a légiforgalmi rendszerhez, amelyben sok kicsi repülőtér néhány fő középponton át lehet összekötni (Barabási 2013: 79).

3.3 A nyelv mint skálafüggetlen hálózat

A számunkra fontos áttörés Barabási Albert-László kutatócsoportjának 1999-ben a *Science* magazinban megjelent cikkével következett be. Ebben tesznek javaslatot egy két egyszerű szabályból álló algoritmus bevezetésére a csoportképződés mechanizmusának vizsgálatakor, meghaladva a véletlen hálózatok teóriáját, illetve az addigi legvalószínűbbnek történő magyarázatot, amely a hatványfüggvényeken alapult. „Az internet mint skálafüggetlen, kisvilág karakterű hálózat és a mentális lexikon hasonlóságát már vizsgálja Griffiths, Steyvers és Firl (2007): a Google kereső algoritmusának (vö. Brin–Page 1998) eredményeit vetik össze szóasszociációs kísérletek eredményeivel. Elemzésük szerint a szemantikai memória működése (szóelőhívás) és a vizsgált számítógépes algoritmus meglepő azonosságokat mutat” (Kovács 2013: 88).

Ezen a ponton nem nehéz felismerni a nyelvről és az azt működtető agy szerkezetéről gyűjtött eddigi ismereteink, valamint a skálafüggetlen hálózatelmélet nyújtotta lehetőségek közötti analógiás kapcsolatokat. Maga Barabási is – Soon-Hyung Yookal és Hawoong Jeonggal (é.n.) – vizsgálta a nyelv esetleges skálafüggetlen természetét, élekkel összekötve a szinonimákat. Eredményeik a mai napig publikálatlanok ugyan, de több kutatócsoport is felismerte az analógiás lehetőséget és a kapcsolódási lehetőségekre több kritériumot alkalmazva is mindannyian skálafüggetlen topológiára bukkantak a nyelv működésében.

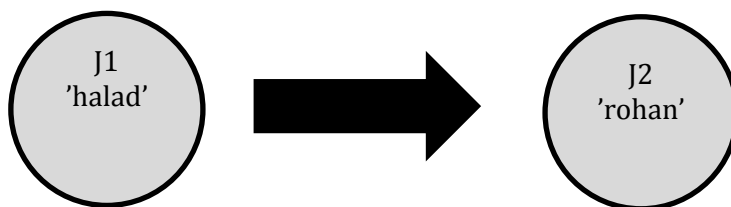
„Amennyiben elég nagy számú a kapcsolat a nyelvi elemek között, feltételezhető, hogy a nyelv skálafüggetlen kapcsolati hálózatot alkot. Ezt látszik alátámasztani, hogy a különböző, nyelvhasználatot is érintő betegségek esetén (pl. Alzheimer-kór) a nyelvi hálózat »összeomlásának« folyamata hasonlít a skálafüggetlen hálózatok összeomlása során megfigyelt jelenségekhez” (Kovács 2013: 94).

A hálózatok tudománya a nyelvészet számára egyszerre lehetséges ugrópontja a mesterséges intelligencia kifejlesztésében való részvételnek, amely a nyelvészet történetének messze legjelentősebb erőfeszítése lehetne, másfelől a jelek szerint képes rendszerbe foglaltan magyarázni az egyén szintjén a nyelvről és a nyelvhasználatról szóló elméletek között.

3.4 Nincs jel rendszertől nélkül

Legalábbis ezt állítja a kommunikációelmélet egyik alapvetése. Ha elfogadjuk a nyelv skálafüggetlen működésének lehetőségét, ez igen mélyreható változásokat fog hozni az emberi nyelvről való gondolkodásunkban.

A skálafüggetlen modell felől tekintve például nincs szójelentés a hálózat felkínálta szinonimák nélkül. J1-et tekintünk egy bizonyos szó jelentésének, J2-ként pedig annak egyik szinonimáját azonosítjuk.



Ebben az esetben a J2 úgy jön létre, hogy figyelembe vesszük nemcsak a J1 jelentéstartalmát, hanem azt is, hogy akkor ezek szerint mi az a jelentéstartalom, ami hiányzik J1-ből (ezt okozhatja a kommunikációs helyzet vagy a stilisztikai szándék is), vagy ami ugyanaz, mi az a plusz jelentéstartalom, amiért a J2 használata szükséges, tehát mi az az ok, amiért J1 összekapcsolható J2-vel, és miért rendelkeznek mégis valamekkora közös jelentéshalmazzal. A gondolatmenet magyarázza magát a kapcsolódás szükségességét és módját is, amennyiben a jelentés arra ad választ, miért köthető össze egymással adott esetben két távoli pont (és miért épp az a két pont) a mentális szótárban. Egy szó éppen aktuális jelentése ebben az értelemben a szinonimákkal, a szöveggörnyezettel és a szituációval stb. való pillanatnyi kapcsolódásából jön létre – maga a kapcsolódás a jelentés.

Hivatkozások

- BARABÁSI Albert-László 2013. *Behálózza*. Helikon Kiadó, Budapest.
- BERNARD, Jeff 1999. A nyelvi relativizmus Rossi-Landi-féle kritikája újraolvasva. In: Neumer Katalin (szerk.): *Nyelv, gondolkodás, relativizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BRIN, S. – PAGE, L. 1998. The Anatomy of a Large-Scale Hypertextual Web Search Engine. *WWW7/Computer Networks*, 30/1–7: 107–117.
- BUCHANAN, Mark 2003. *Nexus, avagy a világ kicsi. A hálózatok úttörő tudománya*. Typotex, Budapest.
- FARKAS Katalin – Kelemen János 2002. *Nyelvfilozófia*. Áron Kiadó, Budapest.

- GRIFFITHS, T. L. – STEYVERS, M. – FURL, A. 2007. Google and the mind: Predicting fluency with PageRank. *Psychological Science*. 18: 1069–1076.
- KOVÁCS László 2013. *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- KAFKA, Franz 1912. *Az átváltozás*. <http://mek.niif.hu/00400/00416/html/02atvalt.htm> [Letöltve: 2012. 03. 17.]
- KAKU, Michio 2006. *Hipertér*. Akkord Kiadó, Budapest.
- PENROSE, Roger 2011. *A császár új elméje*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PENROSE, Roger – Hawking, Stephen – Shimony, Abner – Cartwright, Nancy 2003. *A nagy, a kicsi és az emberi elme*. Akkord Kiadó, Budapest.
- SMOLIN, Lee 2011. *Mi a gubanc a fizikával?* Akkord Kiadó, Budapest.
- H. TÓTH Imre 1996. *A nyelvtudomány története a XX. század elejétől*. Savaria University Press Alapítvány, Szombathely.
-

SUMMARY

The science of networks as a possible linguistics analogy

Keywords: linguistic analogies, scale-free networks, linguistic relativism, quantum logic-ordered packets of information

Linguists often use scientific analogies in order to explain the operation of language. Linguistic relativism is one of the most popular analogies. But we can find further analogies, for example in the quantum mechanics. Is it possible that the meaning of a word is only one of the possible choices (similar to the superpositions)? It is likely that the meaning of the words in their scale free connections can be observed.

Arató Máttyás

Pécsi Tudományegyetem, Budapest

matyas.arato@gmail.com

Beás nyelvjáráskutatás a Kárpát-medencében

Kulcsszavak: beások, cigányság, dialektológia

1. Bevezetés

„A román anyanyelvű beás cigányok hagyományainak kutatása napjainkig a hazai ciganisztika legelhanyagoltabb területe” – állapítja meg első, beásokkal foglalkozó tanulmányában Kovalcsik Katalin, aki nemcsak a beás népzene szélesebb körű megismertetéséhez járult hozzá, de kutatótársaival együtt jelentős beás nyelvi korpuszt is összegyűjtött az utókor számára (Kovalcsik 1988: 215). A róluk szerzett igen kevés és hiányos információ fő okát abban látta, hogy román nyelven beszélnek, hisz a romani nyelvű közösségeket kezdetektől fogva sokkal több figyelem kísérte (Kovalcsik 1994).

A beások által beszélt nyelvi változatokat – néhány kutató szórványos adatgyűjtését leszámítva – sokáig elkerülte a nemzetközi érdeklődés is, ez alól kivétel például Gustav Weigand (1860–1930), Emil Petrovici (1899–1968), ill. Radu Flora (1922–1989) munkássága (Tálos 2008: viii). Később, főként a 2000-es évekre kezdett újra fókuszba kerülni a nyelv kutatása, elsősorban Horvátországban, Bosznia-Hercegovinában, Szerbiában és Romániában, szórványosan pedig Szlovákiában, Bulgáriában. Napjainkban épp az oláh cigányok iránti megnövekedett érdeklődés révén vetül a beásokra is a korábbinál nagyobb fény, mely nemcsak Magyarországra és a Balkánra, hanem egész Európára jellemző, ugyanakkor ez a kiemelt tudományos figyelem elsősorban a szociológia és a politológia területeit érinti, a nyelvi kutatások rendre másodrendűek maradnak (Sorescu-Marinković 2008: 174–175).

2. A definíciók problematikája

2.1. Mi a beás?

A beás nem nyelvészeti és nem egzakt kategória, amelynek legalább két oka van: a beások egyrészt heterogén eredetű nyelvi háttérrel rendelkeznek, másrészt a különböző csoportok a nyelvükről alkotott képet, egyéni, ill. csoportidentitásukat is külső és belső motivációk alapján határozzák meg, amelyek eltérő feltételek esetén időben, térben és más nyelvi, ill. társadalmi környezetben meg is változhatnak.

A „beás” szó etimológiájának elemzésén túl a magyar nyelven megjelent publikációk szórványos adatokon kívül semmilyen konkrétummal nem szolgálnak az egyes csoportok migrációjának útvonalával, településtörténetével kapcsolatban (vö. Kovalcsik 1988: 215; Borbély 2001: 75). A témáról és a beás történelem ismertebb elemeiről a legrészletesebb leírást ezidáig Landauer Attila készítette (Landauer 2009). A beások Olténiából vándoroltak

a Bánságba, majd egyes csoportjaik innen továbbhaladva jutottak el Tolna, Baranya, Somogy és Zala megyébe (vö. Weigand 1896, 1897; Flora 1969), az egykori Jugoszlávia területén hátramaradó beásokkal pedig etnikailag máig egységet alkotnak (Maluckov 1979). Ez azonban nem magyarázza a magukat beásnak nevező, de bánsági elemekkel nem rendelkező dialektusok jelenlétét Magyarországon és a Balkánon, sem a Szlovákiában élő közösségeket.

A beás nyelv eddigi legpontosabb meghatározását Saramandu (1997: 7) adta, mely szerint a beások egy a Körösvidék dél-keleti részén, a Bánság észak-keleti határai felé eső vidékén és Erdély dél-nyugati határainak területein lévő nyelvjárások sajátosságait őrző, átmeneti nyelvjárást beszélnek. A magyarországi beás közösségeknek döntő többsége valóban bánáti-erdélyi nyelvjárást használ, de ez nem minden csoportról mondható el.

A beás mint fogalom meghatározásakor és tisztázásakor szem előtt kell tartanunk, hogy több terminus, mely a cigányok kulturális reprezentációjában, önidentifikációjában is fontos szerepet játszik, így a néprajzzal, kulturális antropológiával, ill. szociológiával foglalkozó szakember számára felettebb hasznos, a nyelvtudomány számára pontatlan, nem megfelelő (Arató 2013a: 5). A szakirodalomban használatos csoportnevek (pl. *árdilen*, *muncsán*, *dunás*, *gulyéc* stb.) leggyakrabban exonímák, egy-egy közösség csak a másik csoport megnevezésére használja és a beszélők a legkevésbé használják önmagukra, gyakran pejoratívnak tartják – ha egyáltalán ismerik ezeket (részletesebben a csoportmegnevezésekről l. Szalai 1998).

A beás nyelv alatt a továbbiakban a román nyelvnek azokat az eredeti beszélőközösségből kiszakított, dialektális változatait értem, melyeken a migráció, ill. a különböző országokban való letelepedést követő többségi és/vagy más kisebbségi nyelvek szupersztrátumokat hoztak létre, a velük történő kontaktus, interferencia, ill. párhuzamos használat során fonológiai, szintaktikai és szemantikai változások is bekövetkeztek, és amelyeket egykori, döntően teknővájó, kosárfonó közösségek beszélnek, akik magukat többségében teknővájónak, cigánynak és/vagy beásnak tartják. A beás nyelv (Románián kívül) tehát nem tart fenn kapcsolatot sem a romániai dialektusokkal, sem a román irodalmi nyelvvel, és mára a helyi többségi vagy kisebbségi nyelvek (pl. szlovák, magyar, horvát stb.) forrásai a szóátvételnél (Arató 2013a: 5).

2.2. Demográfia és nyelvi környezet

A dialektális nyelvhasználat tudományos alapossággal történő vizsgálatához elegendő mennyiségű és minőségű anyag szükséges (Kiss 1995: 32), amely megfelel a deskriptív adekváltság ismérvének, azaz tükröznie kell a vizsgált közösség nyelvhasználati valóságát, ehhez azonban tisztában kell lennünk a beás közösségek lélekszámával és földrajzi elhelyezkedésével. A legközismertebb Kemény–Janki–Lengyel felmérés definíciója alapján a beások „két nyelven, magyarul és románul beszélő román cigányok (akik magukat beásnak mondják)” (2004: 37). Ez a definíció nem segíti a beások lélekszámának hozzávetőleges meghatározását sem, ugyanis: (a) több Romániából érkezett család él a Magyarországon, akik nem beások, de beszélnek a két nyelvet; (b) a beások többsége nem nevezi magát román cigánynak; (c) a beások jelentősebb része már nem beszél a beást, de ettől még (saját környezetében) nem válik magyar cigánnyá/romungróvá. A beások a definíció alapján egyes régiókban felülreprezentáltak: Budapesten 1140–1200 fős „beás” lakosságot mértek (2004: 41).

A magyarországi beás nyelvi közösségeket túláltalánosítva legtöbbször – tévesen – diglossziás nyelvi helyzetben lévőként definiálják (a fishmani értelemben vett „kétnyelvűség diglossziával” modell romani/beás közösségekre alkalmazhatóságának kritikájáról bővebben l. Pintér 2008-at). Ez ugyanis a beások mindössze kisebb csoportjára igaz, többségük már csak a többségi nyelvet beszéli (magyar, horvát stb.), de léteznek trilingvis csoportok, pl. szlovákiában, akik a beás mellett nemcsak szlovákul, de magyarul is tudnak. Az ukrán beás csoportok tagjai között pedig négynyelvű beszélők is vannak (beás, magyar, ukrán, orosz nyelvtudással). Napjainkban a cigány közösségek gyakoribb keveredése, valamint a vegyesházasságok miatt mind többször fordul elő, hogy a beások romani nyelven (is) megtanulnak (Mark 2001: 69).

3. A kutatás meghatározása

3.1. A beás nyelvjáráskutatás időszerű feladatai

A beás dialektológia, összhangban a magyar dialektológiával (l. Kiss 2001: 66–68) és a környező országok kisebbségi és többségi nyelveinek kutatásával a következő célokat tűzheti ki maga elé:

- a beás beszélőközösségek földrajzi elhelyezkedésének feltérképezése részben hálólda módszerrel (RDS), valamint a többségi társadalom és más cigány csoportok (pl. magyar cigányok, oláh cigányok stb.) segítségének igénybevételével;
- a beás nyelvjárások adatainak gyűjtése, rendszerezése és dokumentálása;
- a nyelvjárások elem- és szabályrendszerének, valamint működésének leírása;
- a magyarországi beás beszélőközösségek nyelvhasználatának leírása (a társadalmi régeződés és a nyelvhasználati rétegzettség közti viszony feltárása, a különböző nyelvváltozatok előfordulása egy-egy település nyelvi repertoárjában stb.);
- a kutatás pontos dokumentációja annak érdekében, hogy esetleges megismételhetőségével lehetővé váljanak a nyelvjárások szinkrón és diakrón változásvizsgálatai;
- a magyar-beás nyelvi kapcsolatok kölcsönhatása és vizsgálata a beás nyelvjárásokban;
- a nyelvjárások jövőjét nagymértékben befolyásoló nyelvi attitűdök feltárása;
- regionális tájatlazatok megjelentetése és az egyes nyelvjárási régiók belső tagolódásának megállapítása;
- lexikográfiai jellegű munkák (helyi és regionális tájszótárak, regionális szótárak, szakszótárak, ill. tájszójegyzékek) kiadása;
- a kutatás kiterjesztése a Kárpát-medence beás közösségeire;
- alkalmazott dialektológia (a hatékonyabb anyanyelvoktatás célját szem előtt tartva a dialektológiai ismereteknek az anyanyelvi órákon való alkalmazása).

3.2. A gyűjtéshez használt forrástípusok

A megalapozott gyűjtőmunka első lépése a szakirodalom feltárásával kezdődik, így meg kell ismerkedni a dialektológia számára releváns korábbi kutatásokkal, lehetőség szerint hozzá kell férni ezek nyelvi anyagához, hangfelvételeihez. A napjainkig megjelent beás népmesék,

szokáselbeszélések, nyelvkönyvek és szótárak elemzésével feltérképezhetjük és áttekinthetjük a meglévő repertoárt.

A kutatás három forrástípusból meríti az információkat:

- hangfelvételek a mondatfordításos teszt használata során
- hangfelvételek spontán beszéd során
- korábban publikált nyelvi anyagok

Megfelelő mennyiségű és minőségű adat esetén teljesülhetnek azok a feltételek, melyek szükségesek ahhoz, hogy négy típusú nyelvi adathoz jussunk (lásd az 1. táblázatot).

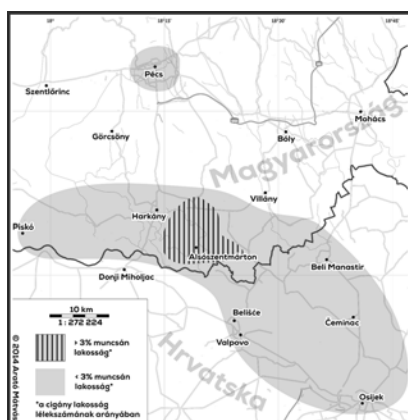
nyelvi adat	Objektív	tudatosan közölt
		nem tudatosan közölt
	Szubjektív	tudatosan közölt
		nem tudatosan közölt

1. táblázat. A nyelvi adatok típusai (vö. Kiss 1995: 32–33, Balogh 2001: 157)

4. Az előzetes eredmények

4.1. Nyelvföldrajz

Az egyes nyelvjárások beszélőinek lélekszámáról semmilyen adat nem áll rendelkezésre, a dialektológiai kutatások pedig nem alkalmasak ennek körülbelüli meghatározására sem. Arra azonban van lehetőség, hogy egyes falvak nem őshonos, hanem más csoportból érkező, beházasodó, vagy odaköltöző lakosságának jelenlétét regisztráljuk a többségi cigány csoportok alapján. A muncsánok (munténiai dialektust beszélők) lélekszámára vonatkozóan tehát nincsenek adataink, de a magyar–horvát határ mentén gyűjtött információk külföldi kutatók publikációival történő összevetése után kirajzolódik a kép a muncsán csoportok hozzávetőleges földrajzi elhelyezkedéséről (lásd az 1. ábrát) (Sorescu-Marinković 2008: 179).



1. ábra. A munténiai dialektust beszélő főbb csoportok elhelyezkedése

4.2. A nyelvjárások besorolásának problematikája

Az egyes dialektusok könnyebben, mások nehezebben különböztethetők meg egymástól. A dákoromán dialektusok klasszifikációja az egyik legvitatottabb téma az ezzel foglalkozó nyelvészek körében, ugyanis a különböző kritériumok alapján történő besorolás általában 2–5 nyelvjárást eredményez, de létezik olyan definíció is, mely alapján 20 nyelvjárást kapunk (Sala 1989: 90, 2005: 163). A teknővájók által beszélt dialektusok vizsgálata során bebizonyosodott, hogy öt romániai nyelvjárás csoport, a munténiai (*graiul muntean*), bánáti (*graiul bănăţean*), körös-vidéki (*graiul crişean*), az erdélyi (*graiul ardelean*), a máramarosi (*graiul maramureşean*) dialektuscsoport mindegyike tartalmaz olyan elemeket, melyek fellelhetők a magyarországi beás közösségek nyelvében.

A legtöbb distinkciós jegy esetében azonban a dialektusok osztályozása rendkívül bizonytalan. Vegyünk egy példát: a munténiai nyelvjárás csoport beszélőinél mind Romániában, mind Magyarországon megfigyelhető az [e] ↔ [i] változás, főként hangsúlyos helyzetű [e] hatására, pl. *fetili* ‘a lányok’ (< *fetile* < *fetele*, vö. magyarországi erdélyi nyj. *fēcilē*, sztenderd román *fetele*), ugyanakkor a kelet-szlovákiai beásban ez a jegy éppúgy megtalálható, vö. *numili* ‘a név, a nevek’, holott a nyelvjárásuk a legkevésbé sem munténiai; elsősorban máramarosi elemeket tükröz. Ezzel szemben romániai munténiai összetett múlt idő többes szám harmadik személyében a melléknévi igenév *-ră* raggal bővül, pl. *ei/ele a venitără* ‘(ők) eljöttek’, amelynek Magyarországon egyelőre semmi nyoma (Arató 2013b: 50).

4.3. Fonetika

A nyelvjáráskutatás egyik módszere, hogy kontrasztív módon mutassa be a dialektusokat. A beás nyelvjárások közötti legalapvetőbb különbségek hangtaniak. A munténiai dialektuscsoport sajátossága például a palatalizáció hiánya, pl. *lemn* ‘fa’, *măzgăleşte* ‘összepiszkol’, *prinde* ‘megfog’, *karne* ‘hús’, a többi nyelvjárás csoport viszont többnyire palatalizál, vö. *lemn*, *măzgăleşće*, *prinde*, *karne*. A szó eleji *v*- eltűnik a munténiaiában, pl. *urbesk* ‘beszélek’ (< vö. rom. *worbesc*, erdélyi dial. *wurbesk/worbăsk*), *orbă* ‘szó’ (< vö. rom. *worbă*, erdélyi dial. *worbă*), a horvátországi munténiai beszélőknél akár egész szekvencia tűnhet el: *ńik* ‘kisfiú’ (< vö. rom. *winik*), a magyarországiában viszont nem: *unik* (Sorescu-Marinković 2008: 193–194).

4.4. Szókölcsönzés

A szlovákiai beások jelentős része a szlovák és a magyar nyelv repertoárját is felhasználja beás beszéd során, de ez nem azt jelenti, hogy szabadon válogathatnak a két nyelv lexémái közül. Erre csak akkor van lehetőség, ha vagy (a) a lexéma hasonló formában a magyar és a szlovák nyelvben is jelen van, pl. *rampă* ‘rampa, sorompó’ (< szlk. *rampa*, m. *rámpa*); vagy (b) a fonetikai környezet, valamint a szemantika is mindkét szó átvételét azonos mértékben segíti, pl. *pilulkă* ‘pirula’ (< szlk. *pilulka*), *pirulă* ‘u.a.’ (< m. *pirula*). A lexémák rétegződését mutatja a 2. táblázat.

	lexéma	etimológia
I. réteg: román eredetű szavak	<i>Gășșe</i>	< rom. <i>gășșe</i> 'talál'
	<i>Bigluzesk</i>	< rom. <i>bigluiesc</i> 'vasalok'
	<i>Unuli</i>	< rom. <i>unulea</i> 'első'
	<i>Fieșe</i>	< rom. <i>fiecé</i> 'akármí'
	<i>Șevare</i>	< rom. <i>ceoăre</i> valami
II. réteg: magyar eredetű szavak	<i>Palotă</i>	< m. <i>palota</i>
	<i>Dubăne</i>	< m. <i>dobányzott</i> IMPERF
	<i>Nădrag</i>	< m. <i>nadrág</i>
	<i>Pălinkă</i>	< m. <i>pálinka</i>
	<i>Pirulă</i>	< m. <i>pirula</i>
III. réteg: szlovák eredetű szavak	<i>Liškă</i>	< szlk. <i>liška</i> 'róka'
	<i>Ruđină</i>	< szlk. <i>rodina</i> 'család'
	<i>Citrun</i>	< szlk. <i>citrón</i> 'citrom'
	<i>Hibă</i>	< szlk. <i>hyba</i> 'hiba'
	<i>Lukă</i>	< szlk. <i>lúka</i> 'rét'

2. táblázat. A kelet-szlovák beás dialektuscsoport lexémáinak rétegződése

4.5. Szintaxis

A kutatás egyik eszköze a mondatfordításos teszt, valamint a kötetlen beszélgetés, így mondatok elemzésére is lehetőség nyílik. A különböző mintavételi helyek igen eltérő fordításokat eredményeznek, amelyek olyan jelenségeket is felfednek, amelyek egyik nyelvjárássra jellemzőek, míg a másikkra kevésbé, vagy egyáltalán nem.

Az adatközlők egyik lefordítandó mondata a következőképp hangzott: „Le kellene már mosni ezt a tükröt, mert tiszta kosz”. Az (1 – Dolný Les) mondat során a beszélő IGE + FŐNÉVI IGENÉV konstrukciót alkalmazott, amely a kelet-szlovák beások között gyakran alkalmazott fordulat, pl. merem d-a cumpăra 'vásárolni megünk', ezzel szemben Magyarországon az erdélyi dialektusban rendkívül ritka, a munténiai dialektusban pedig nem fordul elő¹, így ezekben (2 – Poroszló, 3 – Pécs) az ige kötőmódja használatos. A poroszlói beszélő dialektusában a létige rendre megelőzi a melléknevet (2), míg a másik két dialektusban a létige mindig az melléknévi állítmányt követi (1, 3).

(1) *Už ar trăbuji d-a Spăla pă Hast oglindă, kă rău-j imqșă.*
már COND kell AUX-INF mos-INF ACC DEF.ART.PROX.F tükör.NOM CONJ nagyon-BE piszkos.SG.F

(2) *Ar trăbuji să spăl kokotqrasta, kă-j ružinqșă.*
COND kell CONJ mos.SG.I tükör.DEF.ART.PROX.F mert-BE retkes.SG.F

(3) *Ar trăbi să spăl șciklasta, kă plină-j dă muskul'ală.*
COND kell CONJ mos.SG.I tükör.DEF.ART.PROX.F mert teli.SG.F-BE CONJ piszkos

¹ A főnévi igenév körösvidéki dialektusban való előfordulásáról egyelőre nincsen elegendő elemezhető adat ahhoz, hogy biztonságosan meg lehessen jelteni, hogy nem használatos.

5. Összegzés

Noha a megkezdett nyelvjáráskutatással kapcsolatban egyelőre nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, az említett példák alapján bizonyosan elmondható, hogy már az előzetes eredményeinek kiértékelése során is merőben új információk kerültek napvilágra a beás közösségek nyelvváltozatairól. A korábban gondoltnál jóval heterogénebb nyelvi közegről van szó, melynek hátterében az idiolektális variánsok használatán túl eltérő nyelvjárásokból származó elemek is állnak.

A kutatást rendkívül nehezíti azonban az előrehaladott nyelvcseré, melynek mértéke településenként más és más: míg a zárványban élők – különösen az idősebbek – a mindennapok során is használják a beás nyelvet, addig a fiatalabb generáció tagjai között csak elvétve akadtak olyanok, akik ténylegesen beszélnek.

A beás nyelv elvesztése tapasztalatom szerint sem jár együtt az identitás elvesztésével, azonban a nyelvjáráskutatás eredményeinek alkalmazott dialektológiai felhasználása hozzájárulhat a nyelv meglehetősen alacsony presztízsének emeléséhez, ezáltal a nyelvvesztés megállításához, esetlegesen e folyamat visszafordításához is (vö. Pálmáiné 2008: 48–49)

Hivatkozások

- ARATÓ Mátyás 2013a. *Gyakorlati beás helyesírások Magyarországon (BA szakdolgozat)*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- ARATÓ Mátyás 2013b. A beás nyelvjáráskutatás előzetes tapasztalatai. In: Arató Mátyás – Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Romológia „akkor és most” – romológusok második szakmai konferenciája (Konferenciakötet) (Gypsy studies – Cigány tanulmányok 30.)*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Romológiai Kutatóközpont – Wlislöck Henrik Szakkollégium, Pécs. 47–63.
- BALOGH Lajos 2001. Anyelvjárási anyaggyűjtés. In: Kiss Jenő (szerk.): *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BORBÉLY Anna 2001. A magyarországi beás nyelv helye a román nyelven belül. In: Forray R. Katalin – Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma. Konferenciakötet. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 6*. Pécsi Tudományegyetem, Romológia Tanszék, Pécs. 75–84.
- FLORA, Radu 1969. *Rumunski banatski govori u svetlu lingvističke geografije*. Filološki Fakultet Beogradskog Universiteta. Monografije. Knjiga XXIV, Beograd.
- KEMÉNY István – JANKY Béla – LENGYEL Gabriella 2004. *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- KISS Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KISS Jenő (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- KOVALCSIK Katalin 1988. A beás cigány népzene szisztematikus gyűjtésének első tapasztalatai. In: *Zenatudományi dolgozatok 1988*. Magyar Tudományos Akadémia, Zenatudományi Intézet, Budapest. 215–231.
- KOVALCSIK Katalin 1994. Beások a felvidéken. *Amaro Drom* IV/11: 24.
- LANDAUER Attila 2009. Adalékok a beás cigányság korai történetéhez. In: Landauer Attila – Nagy Pál (szerk.): *Írások a magyarországi beásokról*. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Cigány Néprajzi és Történeti Egyesület, Gödöllő. 79–96.
- MARK, Letitia 2001. A cigány nyelvek helyzete Romániában. In: Forray R. Katalin – Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma. Konferenciakötet. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 6*. Pécsi Tudományegyetem, Romológia Tanszék, Pécs. 75–84.
- MALUCKOV, Mirjana (szerk) 1979. *Etnološka građa o Romima-Ciganima u Vojvodini*. Vojvodanski muzej, Novi Sad.

- PINTÉR Tibor 2008. Észrevételek a cigányok diglossziájáról. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvdeológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. előnyelvi konferencia. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 101*. Tinta Könykiadó – Gramma Nyelvi Iroda, Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar, Budapest – Dunaszerdahely – Nyitra. 393–401.
- PÁLMAINÉ ORSÓS Anna 2008. A beás nyelv nyelvművelési, nyelvstratégiai ismeretei, feladatai. In: Balázs Géza – Dede Éva (szerk.): *Európai nyelvművelés. Az európai nyelvi kultúra múltja, jelene és jövője*. Inter Kht – PRAE.HU, Budapest. 43–50.
- SALA, Marius et. al 1989. *Enciclopedia limbilor romanice*. Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- SALA, Marius 2005. *From Latin to Romanian: The historical development of Romanian in a comparative Romance context*. Romance Monographs.
- SARAMANDU, Nicolae 1997. Cercetări dialectale la un grup necunoscut de vorbitori al românei: Băiașii din nordul Croației. In: *Fonetică și dialectologie XVI*: 97–130.
- SORESCU-Marinković, Annemarie 2008. The Bayash in Croatia: Romanian vernaculars in Baranja and Medjmurje. In: Biljana Sikimić – Tijana Ašić (szerk.): *„The Romance Balkans”*. Balkanološki Institut (Institute for Balkan Studies), Belgrad. 173–225.
- SZALAI Andrea 1998. Az etnonímák mint az etnikus identitás szimbólumai a beás nyelvhasználatban. In: Bari Károly (szerk.): *Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról*. Petőfi Művelődési Központ, Gödöllő. 69–80.
- TÁLOS Endre 2008. *A beás grammatikairás problémái*. (kéziratban)
- WEIGAND, Gustav 1896. *Der Banater Dialekt*. Leipzig.
- WEIGAND, Gustav 1897. *Körös- und Marosch-Dialekte*. Leipzig.
-

SUMMARY

Dialectological fieldwork in Boyash communities in the Carpathian basin

Keywords: Boyash, dialectology, borrowing, dialect classification

The aim of this paper is to introduce and assess preliminary findings from a unique and on-going dialectological field-based research, conducted among the Boyash (Tube-maker) communities in Hungary and Slovakia, which began in 2013. The results of this study make a major contribution to complement the existing body of literature on language, dialects and sub-dialects of Boyash people.

This research reveals previously unstudied terrains of Boyash dialects, and due to lacking data, my fieldwork findings truly enrich the academic understanding of the subject. My goal is to further classify the dialects, explicitly revealing the relationship between them, and furthermore, comparing them to various Romanian dialects. In my paper, I rely on data collected during fieldwork; namely, I use audio-recordings of directed conversations, structured around a linguistic questionnaire that I prepared for the documentation of the Boyash dialects, and casual communication. After discussing my findings regarding the active use of language, these results are juxtaposed with the content of published sources (grammatical descriptions, dictionaries, folk songs, folk tales, etc.).

Overall, my initial results encompass a discussion about phonetics, lexicon, lexical borrowing, and syntax, along with shedding light on cultural and social characteristics of the Boyash community, going beyond linguistics.

Stilisztika, szövegtan, mentalitás, gendernyelvészet és korpusznyelvészet

Boda István Károly – Porkoláb Judit

Debreceni Egyetem, Debrecen

bodai@inf.unideb.hu – boda.istvan36@upcmail.hu

A hipertextuális szövegértelmezés lehetőségei. Füst Milán: „Ha csontjaimat meg kellett adni” (Arany)

Kulcsszavak: szövegtan, hipertextuális szövegértelmezés, jéghegy-modell, Füst Milán

A hipertextuális szövegértelmezés kiindulópontja az elemzendő szövegnek vagy szövegrészletnek – esetünkben Füst Milán egy versének – a kiválasztása és az emberi kultúra több ezer éves fejlődése során felhalmozódott, ma már szinte beláthatatlan méretű háttértudás (pl. mitológiai és bibliai szövegek, „klasszikus” és kortárs irodalmi alkotások stb.) megfelelő, az adott vershez kapcsolható elemeiből egy (heterogén) korpusz kialakítása. Ezután következhet a korpusz egyes elemeinek az értelmezendő vershez kapcsolása, egy hipertext struktúra kialakítása. Mivel az így kialakított struktúra elemei különböző forrásokból származó szövegrészletek, a hipertextuális szövegértelmezés legfontosabb feladata a vers és a hozzákapcsolt tudástartalmak koherenciájának megvalósítása, és a hiperszöveg koherens szöveggé váló olvasásának lehetővé tétele.

1. A hipertextuális versértelmezés és a „jéghegy” modell

A hipertextuális szövegértelmezés alap gondolata az, hogy az értelmezendő természetes nyelvű szöveg köré egy hipertext struktúrát építünk fel. Ehhez először ki kell jelölnünk egy alapszöveget (esetünkben verset), amit a továbbiakban értelmezni akarunk. Ezt követi a különböző szempontok alapján kiválasztott szövegekből vagy szövegrészletekből egy korpusz kialakítása, és a korpuszt alkotó szövegek között szövegközi (pl. inter- és/vagy hipertextuális) kapcsolatok meghatározása. Egy kiválasztott alapszöveg alapján szerveződő korpusz (makro)szerkezetét formálisan az ún. „jéghegy-modell” írja le (l. pl. Boda–Porkoláb 2012: 63–67 et passim).

- **alapszöveg:** az értelmezendő vers
- **korpusz:** a szöveg egyes kulcsszavaihoz kapcsolódó további szövegek
- **kulcsszavak:** kapcsolatok a szövegek között
 - **intertextuális kapcsolatok:** az alapszöveg megértéséhez feltétlenül szükséges szövegközi kapcsolatok
 - **alapjelentés**
 - **hipertextuális kapcsolatok:** az alapszöveg lehetséges értelmezéseit lehetővé tevő szövegközi kapcsolatok
 - az alapjelentést kiegészítő (pl. egyes pontokon részletező) többletjelentések
 - másodlagos (allegorikus, szimbolikus stb.) jelentésrétegek

1. ábra. A jéghegy-modell összetevői

¹ 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.

A hipertextuális szövegértelmezés kritikus pontja a megfelelő – akár többnyelvű – korpusz összeállítása. Metaforikusan kifejezve, a természetes nyelvű szövegek, és különösen az irodalmi szövegek feldolgozásának alapproblémája úgy is megfogalmazható, hogy a szöveg csak „a jéghegy csúcsa”, önmagában nem értelmezhető. A szöveg értelmezéséhez további háttérismeretekre, háttértudásra van szükség, amelynek reprezentálására a hipertextuális szövegértelmezés során egy megfelelően kialakított (és bizonyos értelemben hierarchikus) hipertext struktúrát használunk. Ennek létrehozása során — a kiválasztott alapszöveg ismeretében — olyan szövegeket és szövegrészleteket keresünk, amelyek az alapszöveggel és/vagy egymással összekapcsolhatóak úgy, hogy az így kapott hiperszöveg az értelmezési folyamat végén teljesítse a szövegszerűség általánosan elfogadott kritériumait (kohezív, koherens stb. legyen). Az alábbiakban a különböző forrásokból származó szövegeket főként a bennük előforduló kulcsszavak alapján kapcsoljuk össze (a szövegközi kapcsolatok különböző formáit és ezek reprezentálását illetően l. Boda–Porkoláb 2012: 56–60). Az egymással (inter- és hipertextuális) kapcsolatban levő szövegek struktúráját leíró jéghegy-modell a fentiek értelmében egy adott szöveg értelmezéséhez szükséges háttértudást modellelzi.

2. Az alapszövegként választott Füst Milán vers és szövegváltozatai

Füst Milán *Ha csontjaimat meg kelletik adni* c. verse 1933-ban, a Nyugat 17–18. számában jelent meg, Farkas Aladárnak ajánlva. A vers későbbi szövegváltozataiból az ajánlás kimaradt, és Füst Milán további változtatásokat is szükségesnek ítélt. A két szövegváltozatot párhuzamosan mutatjuk be az 1. táblázatban.

Füst Milán: „Ha csontjaimat meg kelletik adni” (Arany)	
	<i>Farkas Aladárnak</i>
Vad iramban fut e vad fogat. És mintha biztos célba vinne, jó föld felé:	<i>A sötétség felé szalad vonatom.</i>
Befut az aggság, kórság, a foghíjasság öveibe S majd a nemlét boldog őslakói közt megáll.	Befut az aggság, kórság, a foghíjasság öveibe. S majd a nemlét boldog őslakói közt megáll.
Nem baj, nem sirok. – Oh fussatok hát vad lovak S úgy száguldjatok vélem, hogy az emberek erdeje zúgjon,	Nem baj, nem sirok. – <i>Fuss hát vonatom</i> <i>S oly gyorsasággal száguldj, hogy zúgjon az ember-erdő körülöttem,</i>
Se lássak, se halljak. Csupa vadság legyen a szívem, mint a vadászé, Ki ölni megy el, nem fél, – nem tekint fenn a Teremtőt, Nem lesi arcát, borús-e s hogy mint ítél, mikor kirepül majd ama golyó?...	Se lássak, se halljak. Csupa vadság legyen a szívem, mint a vadászé, Ki ölni megy el, nem fél, –nem tekint fenn a Teremtőt, Nem lesi arcát, borús-e s hogy mint ítél, mikor kirepül majd ama golyó?...
De így szól: ez a rend! – Meg kell hoznom az áldozatot, meg kell hálnom,	De így szól: ez a rend! – Meg kell hoznom az áldozatot, meg kell hálnom,
Ki voltam éhes, mint a kígyók, Lusta, mint a krokodilus S pusztító kedvű, mint az apokalipszis sárga lovasa S a mohóság vad foltjai mozdultak meg a szememben. Hát ennen balsorsodat siratod?	Ki voltam éhes, mint a kígyók, Lusta, mint a krokodilus S pusztító kedvű, mint az apokalipszis sárga lovasa. S a mohóság vad foltjai mozdultak meg a szememben. Hát ennen balsorsodat siratod?
Tekintsd az ég madarát, ki segít annak, ha sikolt?	Tekintsd az ég madarát, ki segít annak, ha sikolt?
Vedd a tölgyet, az őrást, mikor nyögve török el a viharban,	Vedd a <i>fát</i> , mikor nyögve török el a viharban,

Tekintsd a borjat, amely még szopna s a hídra viszik És minden egyebet, ami szomorún megy nem áhított célja felé...	Tekintsd a borjat, amely még szopna s a hídra viszik És minden egyebet, ami szomorún megy nem áhított célja felé...
S a víjjogó keselyűkről ird majd meg végül is hymnusodat e világon s arról, Hogy szebbnek ítéltetett a tört szem itt, mint a ra- gyogó.	S a víjjogó keselyűkről ird majd meg végül is himnu- szodat e világon s arról, Hogy szebbnek ítéltetett a tört szem itt, mint a ragyo- gó.
(forrás: Füst Milán összes versei)	(forrás: Nyugat 1933. 17–18. szám.)

1. táblázat. Füst Milán kiválasztott versének szövegváltozatai

A tartalmi jellegű eltéréseket a második oszlopban dőlten szedtük, a két szövegváltozat közötti egyéb eltéréseket nem jelöltük (pl. a Nyugatban az első három sor külön versszakot alkot, egyes szavak más alakban, ill. helyesírással szerepelnek stb.).

Füst Milán versének címe idézet Arany János: *A tölgyek alatt* c. verséből, amelyben „a költő villanásszerű képekben újraéli egész életét, földidézi legbeszédesebb mozzanatait, és a borongó sejtelen egyszerűen előresiet a közelgő elmúlás tudatáig, sejtelenyszerű megidézéséig” (Barta 1987). Arany János versét 1877-ben, öt évvel halála előtt, a Margit-szigeten írta. Ha a Füst Milán versének címében is idézett verssort olvassuk, „egy, a tölgyek alatt meditáló XIX. századi magányos költői alak jelenik meg előttünk. A Füst-vers már a XX. századba visz át. A címadás leleménye folytán a befogadás élménye kettős lesz: két költő találkozik térben és időben. [...] Összeköti a két költeményt a létösszegzés igénye is, bár a halálra készülődés teljesen más a két ember lelki világában, művészetében” (Boda–Porkoláb 1995: 162). Füst Milán és Arany János kapcsolatát leghitelesebben Füst Milán saját soraival tudjuk jellemezni: „amire Arany képes volt, az a csodával határos”; „amit ő evvel a nyelvvel csinálni tudott, az minden képzeletet felülmúl”; „az Őszikék [...] a világ gyöngyei” (Szilágyi 2002: 403–404).

3. Az értelmezett vers mint hiperszöveg

Az alábbiakban tekintsük át azokat a szövegeket, amelyeket a korpusz kialakítása után Füst Milán kiválasztott verséhez kapcsoltunk, a verset négy nagy jelentésegységre bontva (3.1.–3.4.). A különböző forrásokból származó szövegeket hiperszöveggé alakító fontosabb kulcsszavakat az egyes szövegekben kiemeltük (az értelmezés során a kulcsszavakat dőlten szedtük, a metaforákat pedig nagybetűvel adtuk meg). Az így kapott hiperszöveg segítségével kíséreljük meg értelmezni a vers legfontosabb gondolatait.

3.1. Füst Milán: „Ha csontjaimat meg kellett adni” (Arany)

A cím közvetlen jelentése: „ha (végül) meg kell halni”, amely Arany János idézett verséből közvetlenül is következik A HALÁL VÉGSŐ / VÁGYOTT NYUGALOM metaforából:

(3.1.1.) „A tölgyek alatt / Vágyám lenyugodni, / Ha csontjaimat / Meg kellett adni.” (Arany János: *A tölgyek alatt*)

Az archaikus kifejezésmód („meg kellett adni”), valamint a *megad* ige használata „adósságot visszafizet” (Éks. 1992: 898) jelentésben a bibliai hangulatú AZ ÉLET KÖLCSON, A HALÁL A KÖLCSON VISSZAFIZETÉSE koherens metaforarendszerhez vezet, amelyben a *csont* a kölcsön tárgyaként jelenik meg. (Hasonló költői megoldást találunk Füst Milán a *Szellemek utcája* c. versében is, ahol „a *vetetik* szenvedő ige kelt a maga szóhangulatával archaikus-

biblikus emelkedettséget”, Büky 1989: 31). A *csont* az a szubsztancia, amelyből az embert, ill. a Biblia szerint az első asszonyt teremtették:

(3.1.2.) „A csont szimbolikája összefüggésben áll a kőével. A görög vízözön-mítosz szerint Deukalión és Pürrha a Parnassosz/Parnassus hegyén a Földanya csontjaiból, a hátuk mögé dobált kövekből teremtette újra az emberiséget” (Pál-Újvári 2001: 102).

(3.1.3.) „Mély álmodat bocsátott azért az ÚRisten az emberre, és az elaludt. Akkor kivette az egyik oldalbordáját, és húst tett a helyére. Az emberből kivett oldalbordát asszonnyá formálta az ÚRisten, és odavezette az emberhez. Akkor ezt mondta az ember: / Ez most már csontomból való csont, / testemből való test. / Asszonyember legyen a neve: / mert férfiemberből vétetett” (1Móz 2:21–23).

A csont a test haláláig a test (és lélek) hordozója, amely a Biblia szerint a halál után is megmarad, és belőle a test újra életre kelhet:

(3.1.4.) „Az ÚR megragadott engem; elvitt engem az ÚR lélek által, és letett egy völgyben. Tele volt az csontokkal. Végigvezetett köztük körös-körül, és láttam, hogy nagyon sok csont volt a völgyben, és már nagyon szárazak voltak. Megkérdezte tőlem: Emberfia! Életre kelnek-e még ezek a csontok? Én így feleltem: Ó, Uram, URam, te tudod! Akkor ezt mondta nekem: Prófétálj e csontokról! Mondd nekik: Ti száraz csontok, halljátok az ÚR igéjét! Így szól az én Uram, az ÚR ezekhez a csontokhoz: Én lelket adok belétek, és életre fogtok kelni. Inakat adok rátok, húst rakok rátok, és beborítlak benneteket bőrrel, azután lelket adok belétek, hogy életre keljeteek. Akkor megtudjátok, hogy én vagyok az ÚR” (Ez 37:1–6).

Ezzel kapcsolatos az, hogy a középkorban a *csont*, ill. a *csontváz* a halál szimbólumává vált. A *haláltánc* pedig az életből a halálba való átmenet (rituális) szimbóluma:

(3.1.5.) „A középkorban a csontváz elsősorban a mindenkit lebíró halált jelentette, pl. a haláltáncot ábrázoló jeleneteken (Hans Holbein: *Haláltánc, fametszet sorozat*, 1522–1526). Id. Pieter Brueghel *A halál diadala* c. képén az Apokalipszis lován ülő kaszás halál vezeti az élőkkel viaskodó többi csontvázat (1560–1564 k., Madrid, Prado)” (Pál-Újvári 2001: 102).

Mindez az értelmezett, „spirituálisabb jellegű” (vö. Bori 1969: 524) költemény kontextusában arra utal, hogy a vers nemcsak életről és halálról, hanem ember és Isten (vagy ahogy Füst Milán versében megjelenik, a Teremtő) kapcsolatáról is szól. Füst Milán más verseiben is megjelenik a *csont* szimbolikája, valamint a *csontmező* képe:

(3.1.6.) „Füst egyik költeménye, *A jelenés* éppen Ezékiel 1,24-ből vette mottóját: »És hallám az ő szárnyaik zúgását«, képvilága pedig, főként a csontokkal teli mező képe, Ezékiel 37,1-re utal vissza, ugyanakkor általánosan is jellemző Füst költészetére, amelyben a csontok kiemelt szerepet kapnak az öregség és a halál jelképeként, például a *Ha csontjaimat meg kellett adni* című nagy versben” (Dávidházi 2013).

3.2.

Vad iramban fut e vad fogat.

És mintha biztos célba vinne, jó föld felé:

Befut az aggság, kórság, a foghíjasság öveibe

S majd a nemlét boldog őslakói közt megáll.

Nem baj, nem sirok.

[...]

Hát ennen balsorsodat siratod?
Tekintsd az ég madarát, ki segít annak, ha sikolt?
Vedd a tölgyet, az őrzést, mikor nyögve törik el a viharban,
Tekintsd a borjat, amely még szopna s a hídra viszik
És minden egyebet, ami szomorún megy nem áhitott célja felé...
S a vijjogó keselyűkről ird majd meg végül is himnuszodat e világon [...]

A vers első négy sora AZ ÉLET (FOGATON V. VONATON TÖRTÉNŐ) KOCSIÚT / UTAZÁS, A HALÁL SÖTÉTSÉG / ÉJSZAKA metaforarendszert fejti ki (pl. AZ ÉVEK / NAPOK / ÓRÁK LOVAK, VÖ. Büky 1989: 189). A metaforikus képbe beleszőtt utalás vagy az (ég)övekre (Apollinaire), vagy az (állat)övre, ill. csillagképekre vonatkozhat – az utóbbi azonban valószínűbb, mert Füst Milán több költeményében is utal csillagképekre (pl. „*Lám, a Medve ragyog s fiát veri: csöndre tanítja. / S lejjebb lassan, valamint tavirózsa, leúszik a Hattyú.*”, *A szőlőműves*; „*Fagyos és sötét a föld. S egyre ridegebb lesz, meglásd, amint majd / lassu ütembe' fordul / Az Orion-csillagzat ködképe felé.*”, *Tél*), és ezek kapcsolata az emberi élettel ősi hiedelmeken alapul. A szomorúság és sötétség egybeesik a halál előérzetével, „hűvös fuvallatával” (Arany) vagy „hűvös sugallatával” (Füst):

(3.2.1.) „A tölgyek alatt / Im, meglep az alkony, / Hűsebb fuvalat / Zörög át a parkon; / Felhők szeme rebben: / Haza sietek, / Jobb ott, melegebben, / Ki vén, ki beteg.” (Arany János: *A tölgyek alatt*)

(3.2.2.) „Az életem javát sötétben töltöm el, / A mélyen elrejtező, néma férfikort. / E sugallat hűvös.” (Füst Milán: *Szellemek utcája*)

(3.2.3.) „Milyen csonka ma a Hold, / Az éj milyen sivatag, néma, / Milyen szomoru vagyok én ma, / Milyen csonka ma a Hold. [...] Fut velem egy rossz szekér, / Utána mintha jajszó szállna, / Félig mély csönd és félig lárma, / Fut velem egy rossz szekér.” (Ady Endre: *Kocsi-út az éjszakában*)

Az elkerülhetetlen halállal való szembenézés jajszava (Ady), sírása, sikoltása, nyögése (Füst) visszhangzik Kosztolányi Dezső és Babits Mihály költeményeiben, „hymnuszaiban” is:

(3.2.4.) „Látjátok feleim, egyszerre meghalt / [...] / De nincs már. / Akár a föld. / Jaj, összedőlt / a kincstár.” (Kosztolányi Dezső: *Halotti beszéd*)

(3.2.5.) „Nem tudjuk már magunkat megcsalni: / Óh jaj, meg kell halni, meg kell halni!” (Babits Mihály: *Ősz és tavasz között*)

Az eljövendő halál képzete azonban Füst Milán versében nem az elkerülhetetlenbe való kényszerű (vagy resignált) belenyugvással, hanem annál sokkal zaklatottabb képekkel (*sikoltó madár, a viharban nyögve eltörő fa*, ill. *őrzés tölgy* stb.) társul. *A keselyű*, amely „egyszerre szimbolizálja a pusztítást, a halált, a mohóságot” (Pál–Újvári 2001: 265), itt sajátos konnotatív jelentésárnyalatot hordoz. Az emberi testet (és lelket) kínzó keselyű Prométheusz mitológiájából jól ismert motívuma Füst Milán verseiben összefonódik a „fáradt lelket” megőrzítő (*vijjogó, vicsorgó, riogató*) és végül halálba kergető Erinnüszoik mitológiájával:

(3.2.6.) „Ám máris ott ülnek a keselyük... oly jól ismerik ők a halált! / S a jussukat épp úgy számontartják oh emberek gyermekei, mint ti...” (Füst Milán: *Level Kanadából*)

(3.2.7.) „Vaj' mit akartok tőlem, ti lányfejűek, / Oh keselyűk ti, őrzöngők, habos alkonyatban kik elültök / [...] // Én vagyok ez az öreg, mondom, én vagyok, igen. / S mit vijjogtok a fülemben még mindig, ti vicsorgók / S vad riogással kergetitek fáradt lelkemet egyre

a célja felé? / S mi a célja? Sírjának barna pereme, igen az” (Füst Milán: *Egy tesszáliai költő az Erinniszekhez*)

3.3.

– Oh fussatok hát vad lovak

S úgy száguldjatok vélem, hogy az emberek erdeje zúgjon,

Se lássak, se halljak. Csupa vadság legyen a szívem, mint a vadászé,

Ki ölni megy el, nem fél, – nem tekint fenn a Teremtőt,

Nem lesi arcát, borus-e s hogy mint itél, mikor kirepül majd ama golyó?...

De így szól: ez a rend! – Meg kell hoznom az áldozatot, meg kell halnom,

[...]

S a vijjogó keselyűkről ird majd meg végül is himnuszodat e világon s arról,

Hogy szebbnek íteltetett a tört szem itt, mint a ragyogó.

A *vad lovak* itt már nem csupán az idő metaforái (l. 3.2), hanem az életerő és a fékezhetetlen szenvedély szimbólumai is, amelyek szemben állnak az „örökös vívódással”, a természetes, „halandó” vágyak (*éhség, falánkság, szerelmi vágyak* stb.) elfojtásával, a „természetes rend” megtagadásától megfáradt, a lelkiismeret terhe alól felszabadulni vágyó lélek *szenvedésével, zavarával és reménytelenségével*. Ezért kell a *vad lovak által húzott vad fogatnak* olyan *vad iramban száguldani* a végső, *biztos cél felé*, hogy immár ne tudja megfékezni se a szív szelídsége (*légy jó, szeress*), se a Teremtő parancsai (*ne ölj*), se az „emberek erdejének zúgása”:

(3.3.1.) „Mennyi erőd és energiád megyen veszendőbe örökös vívódásod miatt, – hogy milyen is légy végül is! Éhes is vagy, falánk is vagy, – node van hátadon egy tarsoly, amely cók-mókkal van teli: avval a parancscsal, hogy légy jó és szeress! [...] Így vándorolsz s életed teli van ellentmondással... Soroljam-e fel mind? Mily teher, mily hazugság, – mindaz amit lelkiismeretted súg! Nem ismered ki magad, szenvedsz, zavarban vagy, állandóan lelkiismeretfurdalásaid vannak – s mindezzel megrövidítetted az életedet – s hiába! [...] A nyulak, az áldozatok azt kiáltották szegények, hogy ne ölj! Ám a rókák nem hallják s nem hallják meg a farkasok s nem az ember s nem a természet.... Csak a természet mondhatná ki érvényesen, mert az ő ereje emberfeletti. A jóság, vagy szeretet útja, úgy látszik reménytelen, – mert az önmegtagadásba vezet – s mindaddig míg a természet rajtad nem segít, – míg egész rendje meg nem változik, amíg halandó vagy s amíg el nem sorvad falánk gyomrod s szerelmi vágyaid, – képtelen vagy az önmegtagadásra!” (Füst Milán: *Teljes napló*. I. 741–742).

Azonban mindez egy óriási intellektust tükröző belső fejlődési folyamat része, amely először elfogadja, majd a belső és külső kényszerektől megtisztulva saját akaratából és végleg elveti a XX. század *rettenetes* filozófiáját, amely szerint ezen a vad, *bűneitől habzó, nyomorúságában fetrengő* világon az erős és hatalmas (A VADÁSZ; A RÓKA / FARKAS stb.) uralkodik, a gyenge (A NYÚL / ŐZECSKE stb.) pedig szenvedő és „tört szemű” áldozattá válik:

(3.3.2.) „Az egyetlen, ami biztosságot és jó érzést adhat: az erő; – vadállat vagyok és vadállatok közt élek” (Füst Milán: *Teljes napló*. I. 268).

(3.3.3.) „A természet nem kíméli remekműveit: egy őzecke kitépett torka! – A torok egy nagyszerű egésznek része volt! – Egy kis őzet siratott, – hogy mily ártatlan s boldog volt s

hogy már nem él szegény! – Hát szebb a tört szem, mint a fénylő, értelmes, élő tekintet? Mit csinálsz e világ remekeivel, alkotó! – Benne van az ember idegzetében a pusztítás! Nagyobb örömét leli egy megtört szemű halott őzben, mint egy ragyogó szemű szép kis mesterműben” (Füst Milán: *Teljes napló*. I. 574).

(3.3.4.) „oly sívárnak, oly rettenetesnek találom mindazt, ami az embert körülveszi.... ezt az egész bűneitől habzó, nyomorúságában fetrengő világot, [...] S hogy semmit sem tartok oly szépnek, mint az erkölcsi erőt, amely úrrá tud lenni az ember vadállat-természetén, – amely tehát erősebbé lett mint a természet.... amely lehetővé teszi, hogy megküzdjünk magunkkal.... Vigyázni kell! – S inkább azt kérem Istentől, hogy abban a pillanatban azt mondhassam: elég! – amikor így változás áll be bennem” (Füst Milán: *Teljes napló*. II. 131).

Amint megtörténik a kiválasztott versben a *változás*, a lélek metamorfózisa („*csupa vadság legyen a szívem, mint a vadászé*”), abban a pillanatban megtörténik az „elég” kimondása is („*meg kell hoznom az áldozatot*”). Mindez hamleti mélységekbe viszi a költőt – de ellentétes végkifejlettel.

Füst Milánt naplója tanúsága szerint állandóan foglalkoztatta az élet és halál, „a halállal való gondolkodás” kérdése (Büky 2000: 92): „Aki a Naplóba akár csak futva is beletekint, csak úgy kapkodhatja fejét a folytonos halálközelségtől” (Somlyó 1993: 68). Emellett Füst Milánt már fiatal kora óta állandóan foglalkoztatta az öngyilkosság gondolata – mintha Hamlet híres monológja visszhangozna Füst Milán szavaiban:

(3.3.5.) „Lenni vagy nem lenni: az itt a kérdés. / Akkor nemesb-e a lélek, ha tűri / Balsorsa minden nyűgét s nyilait; / Vagy ha kiszáll tenger fájdalomra ellen, / S fegyvert ragadva véget vet neki? / Meghalni – elszunnyadni – semmi több; / S egy álom által elvégezni mind / A szív keservét, a test eredendő, / Természetes rázkódtatásait: / Oly cél, minőt óhajthat a kegyes” (William Shakespeare: *Hamlet*. III.i.56; ford. Arany János).

(3.3.6.) „Nem is értem e percben, mért kell itt küzdeni a létért, enni, aludni s így megújítani, félig a halállal rokonságban lenni betegeskedve, – mi az, hogy a lét, már itt is egy a halál folytonos veszélyeivel kevert vegyes ajándék. – Meghalni és elmenni, itt hagyni mindezt, – így van berendezve? [...] elviselhetetlen és elképzelhetetlen: hogy itt küzdve kell élni rövid ideig, vendégségben van az ember: e barátságos világon. – Talán el sem viselhető a lassú halál, mely következni fog – s talán jobb volna előle az öngyilkosságba menekülni” (Füst Milán: *Teljes napló*. I. 347).

Füst Milán azonban nemcsak eltöpreng az öngyilkosság lehetőségén, hanem egyenesen kimondja („*meg kell halnom*”). Ebben nem áll egyedül: „Több-kevesebb visszafogottsággal a XX. század számtalan szerzője adott hangot létfájdalmának. [...] Mindegyiküknek megfordult a fejében egy-egy pillanatra az öngyilkosság gondolata. Sokan meg is valószínűsítették.” (Minois 2005: 288). Füst Milán lírájában és naplójegyzeteiben a „saját magának való elbeszélés szükséglete” és „a megnyugvás, a vigasz keresése” (Minois 2005: 284) összefonódik – kimondja a *rettenetet* mind önmaga, mind verseinek olvasói számára és ezzel egyszersmind „föl is oldja”:

(3.3.7.) „Te megbecsülsz azzal, hogy fölfeded, / mi neked fölfedetett, / a jót, a rosszat, az erényt, a bűnt – / te bennünket növesztel, azzal, / hogy mint egyenlőkkel beszélsz velünk. [...] Ím, a vég, mely előre visz. / Ím, a példa, hogy ki szépen kimondja / a rettenetet, azzal föl

is oldja. / Ím, a nagy lélek válasza a létre / s a művészé, hogy megérte / poklot szenvednie. / Mert olyanokat éltünk meg, amire / ma sincs ige” (Illyés Gyula: *Bartók*)².

3.4.

Ki voltam éhes, mint a kigyók,
Lusta, mint a krokodilus
S pusztító kedvű, mint az apokalipszis sárga lovasa
S a mohóság vad foltjai mozdultak meg a szememben.

A végső döntés („meg kell halnom”) lírai, elégikus kimondása után már csak a búcsú van hátra az élettől. Korábban utaltunk rá, hogy a *haláltánc* az életből a halálba való átmenet szimbóluma:

(3.4.1.) „[A haláltánc] [a] halál előtti bűnbánat, a mulandóság kifejezője, amely gyakran a halálra való készülődésre vagy a hiábavaló küzdelemre is utal. A halál csontváz képében éjfélkor kibúvik a temető egyik sírboltjából, táncolni kezd, s elindul, hogy áldozatait összeszedje az élők közül; ez a »*dance macabre*«, az utolsó tánc, amelyben a halál előtti egyenlőség gondolata fejeződik ki. A halált jelképező sírgödör körül táncol a társadalom valamennyi rétegének, nemének és életkorának egy-egy képviselője, aztán beleugrik a tátongó sötétségbe” (Pál-Újvári 2001: 190).

Arany János *Tölgyek alatt* c. versében konkrétan („Ime, gyermek lettem”; „a tölgy / Sudarát megmáasztam”; „Ábrándba merülök”; stb.), Füst Milán versében pedig általánosan („voltam éhes, mint a kigyók”; „[voltam] Lusta, mint a krokodilus”; „a mohóság vad foltjai mozdultak meg a szememben”) a hamarosan ködbe vesző, a léttel „végleg lemerülő” (Nagy László) emlékek megidézése egyfajta szimbolikus haláltáncként társul a halál, az elmúlás előérzetéhez – mint a búcsúzó Prospero esetében, akit maga Füst Milán is oly sokszor, „s mindig elcsukló zokogás közben” (Somlyó 1993: 68) megidézett:

(3.4.2.) „A játék véget ért. [...] / Színészeim tündérek voltak és / Köddé foszoltak újra, könnyű köddé... / És mint e semmiből szőtt látomás: / A felhő-kámzsás tornyok, büszke várak, / Szent templomok, s e roppant Glóbusz is, / Tenger népével köddé foszlik egyszer – / Akár az én színházam – elvész: / Szilánkja sem marad” (William Shakespeare: *A vihar*. IV.i.148; Mészöly 1988: 1187).

Füst Milán nem lett öngyilkos, de kívánsága, „hogya az emberek erdeje zúgjon”, megadatott. Az eltelt évtizedek a zúgást *üvöltéssé* fokozták: 1933-ban írt sorait „so that the forest of humans *howls*” módon fordította Tótfalusi István (Füst 1990: 55). Az emlékek monumentális, több száz soros haláltánc 22 év múlva egy másik huszadik századi költőóriás, Allen Ginsberg kultikus versében, az *Üvöltésben* (*Howl*) ismét újraéled, mutatva, hogy Füst Milán lírája, életérzése és gondolatai ma is – kínzóan aktuálisak.

² Érdemes kiemelni, hogy Illyés Gyula is ahhoz a „húszas évek végén, illetve a harmincas évek elején induló” fiatal költőnemzedékhez tartozott, akik között „többen voltak, akik Füst Milán verseiben lelték meg törekvéseik igazolását” (Schein 2006: 159). Németh László szavaival „Füst Milán tagadhatatlanul mestere, még pedig jószerencse adta mestere volt Illyésnek” (Németh 1931: 175; idézi Schein 2006: 159).

4. Összegzés

Minden költői alkotás része az alkotó egész munkásságának, és az őt létrehozó, ill. befogadó kultúrának. Ez a – látszólag közhelyszerű – megállapítás a hipertextuális szövegértelmezés során újolag igazolást nyer. Az, amit a tudásháttérből hozzáadunk a rész, az értelmezett művet magában foglaló egészhez, a befogadó kultúra része; kiválasztása és felhasználása azonban az értelmezési folyamatától függ. Ezért az, amikor a „jéghegy csúcsának” megformáljuk az alapzatát, sok szempontból hasonló az alkotómunkához – a kialakított hiperszöveg mintegy új létet ad a műalkotásnak, hiszen szinkronban valósul meg, épül fel az alkotás befogadásának misztériumában.

Az, hogy Füst Milán Arany János versének egy mondatát választotta címnek, már önmagában is kezdete egy versbeszédnek, amely folytatódik a kulcsszavak által megformált hiperszöveget létrehozó „másodalkotásban”. Ennek létjogosultságát az adja, hogy szervesen illeszkedik Füst Milán egész művészi gondolkodásának – egyebek közt verseinek, leveleinek, naplórészleteinek révén megismerhető – folyamatába.

Abban a szöveghierarchiában, amelynek csúcspontjában az eredeti versszöveg áll (és amit metaforikusan jéghegynek, tudáspiramisnak vagy gúlának is láthatunk), különböző gondolatkörök fonódnak szervesen egymásba: egy elképzelt körszelet különböző cikkelyeiben megjelenhetnek a világirodalmi hatások, egy további körszelet cikkelyeiben a kortársak műveiben kidolgozott témák lelhetnek otthonra, egy másikban szerepelhetnek az adott költőt foglalkoztató gondolatok – és mindezt kiteljesíti az a jelenség, amelyet irodalomtörténeti folyamatnak hívunk. A későbbi nemzedékek rezonálása az elődök kezdeményeire – és az elődök ráérzései az utódokat majdan foglalkoztató gondolatokra – az alkotók oldaláról formálja a jéghegyet. A versélményt viszont mindig a jegyhegy egésze adja. Ennek mindenkor teljességét és a kiformalódott alkotás esztétikai értékét a befogadók döntenek el.

Hivatkozások

- BARTA János 1987. Az őszikék titka. In: Barta János: *A pálya végén*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 122–143. <http://mek.oszk.hu/00500/00596/html/tanulmanyok/barta80.html> (2014. 09. 14.)
- BODA István Károly – PORKOLÁB Judit 1995. Füst Milán: „Ha csontjaimat meg kellett adni”. Versértelmezés interaktív számítógépes program segítségével. In: Szende Aladár (szerk.): *Anyanyelvi nevelés – embernevelés. Országos Anyanyelv-oktatási Napok, Eger, 1994. július 4–7*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest. 162–164. (A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, 198.)
- BODA István Károly – PORKOLÁB Judit 2012. *A hipertext paradigma a szövegtanban és a stilisztikában*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- BORI Imre 1969. Füst Milán V. *Híd* 33. évf. (1969) 5. sz. 515–527. http://adattar.vmmi.org/-cikkek/9631/hid_1969_05_02_bori.pdf (2014. 09. 28.)
- BÜKY László 1989. *Képköltés és képrendszer Füst Milán és Karinthy Frigyes költői nyelvén*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BÜKY László 2000. Füst Milán: Teljes napló I–II. *Tiszatáj* 54. évf. (2000. július) 7. sz. 90–97.
- MINOIS, Georges 2005. *Az életfájdalom története. A melankóliától a depresszióig*. Corvina Kiadó, Budapest.
- NÉMETH László 1931. Illyés Gyula. *Nyugat* 15. szám. <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00519/-16226.htm> (2014. 09. 30.)
- PÁL József – ÚJVÁRI Edit (szerk.) 2001. *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Balassi Kiadó, Budapest. http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm (2014. 04. 21.)
- SCHEIN Gábor 2006. *Nevetők és boldogtalanok. Füst Milán művészete 1909–1927*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

SOMLYÓ György 1993. *Füst Milán vagy a Lesütött szemű Ember. Emlékezés és tanulmány*. Balassi Kiadó, Budapest. http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/SOMLYO/-somlyo00750_kv.html (2014. 09. 27.)

Források

- Biblia. Istennek az Ószövetségben és Újszövetségben adott kijelentése*. (Magyarázó jegyzetekkel.) Kálvin János Kiadó, Budapest. 2007.
- FÜST Milán 1933. „Ha csontjaimat meg kellett adni” (Arany). *Nyugat* 17–18. sz.
<http://epa.oszk.hu/00000/00022/00562/17594.htm> (2014. 09. 14)
- FÜST Milán 1997. *Füst Milán összes versei*. Digitális Irodalmi Akadémia – Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest. [digitalizálva: 2011]. http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/FUST/-fust00006_kv.html (2014. 09. 14)
- FÜST Milán 1990. *25 Poems. –: 25 vers*. (transl. by István Tótfalusi.) Mæccnas, Budapest.
- FÜST Milán 1999. *Teljes Napló*. Digitális Irodalmi Akadémia – Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest. [digitalizálva: 2012] <http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=-0000008004&secId=0000842712&mainContent=true&mode=html> (2014. 04. 22)
- JUHÁSZ József et al. (szerk.) 1992. *Magyar Értelmező Kéziszótár*. [ÉKsz.] Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MÉSZÖLY Dezső 1988. *Új magyar Shakespeare*. Magvető Kiadó, Budapest.
- SZILÁGYI Judit (szerk.) 2002. *Füst Milán összegyűjtött levelei*. Fekete Sas Kiadó, Budapest.
-

SUMMARY

Approaches to the hypertextual interpretation of texts. “When I Shall Have To Render My Bones...” (Arany) by Milán Füst

Keywords: textology, hypertextual interpretation of texts, iceberg model, Milán Füst

The starting point of the hypertextual interpretation of texts is the selection of a given text (or passage) to be analyzed – in our case a poem by the famous Hungarian poet, Milán Füst. Then we build a (heterogeneous) corpus containing relevant pieces from the incredibly vast amount of knowledge accumulated during the several thousand years’ development of human culture (including Biblical and mythological texts, classical and contemporary literary works etc.). It is followed by the exploration and inclusion of explicit links between the selected text and the corresponding pieces of the corpus resulting in a complex hypertext structure of texts (which, because of its hierarchical nature, can be metaphorically seen as an iceberg). When the structure is complete, the most important task of the interpretation is to insert appropriate commentaries so that the – inherently heterogeneous – hypertext structure should become gradually a coherent text and can be read as such.

Tóth Eszter

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Doktori Iskola Magyar nyelvészeti alprogram, Szeged

esztertoth.04@gmail.com

Nyelvészek az igazságszolgáltatásban Névtelen fenyegető levelek nyelvi profiljának összehasonlítása

Lényegében a nyelv mint kommunikatív eszköz,
bizonyos esetekben működhet úgy, akár az ujjlenyomat.
(Szakácsné–Vágó 1988: 93)

Kulcsszavak: fenyegető levelek, idiolektus, igazságügyi nyelvészet, profilalkotás, szöveg-
nyelvészet

1. Bevezetés

A nyelvészek több szempontból is segíthetik az igazságszolgáltatást, többek közt úgy, hogy meg tudják állapítani A és B nyelvváltozatról, egy nyelv két nyelvjárása vagy két külön nyelv; hogy egy adott felvételen hallható két személy közötti diskurzus szövegében megvesztegetés hangzik-e el; ha egy új termék neve nagyon hasonlít az egy már régebben a piacon lévő termék nevéhez, az sérti-e, és ha igen, milyen mértékben a régebbi gyártó áruvédelmi jogát; vagy egy névtelen telefonáló vagy levélíró azonosításában (Kontra 2006: 1018). A továbbiakban az utóbbiról lesz szó, vagyis névtelen levelek elemzéséről.

Kutatási témám az igazságügyi nyelvészetben belül a névtelen fenyegető levelek elemzése, összehasonlítása profilalkotás, illetve szerzőazonosítás szempontjából. Ebben a tanulmányban első lépésként két névtelen dokumentumot hasonlítok össze az azonos szerzőség tekintetében, majd ugyanezen leveleket vetem össze két másik, egy vélt gyanúsított által aláírt levéllel.

A vizsgálati módszer kiválasztásában Nagy (1980) komplex elemzési technikájára esett a választásom, mert dacára az idő múlásának, Nagy 34 évvel ezelőtt írt műve még mindig az egyik legátfogóbb és a gyakorlatban legjobban alkalmazható és nem utolsó sorban egyetlen magyar nyelvű összefoglaló a témában. Eszerint jelen esetben öt szintet vizsgáltam: fogalmazási mód, mondat szerkesztés, szóhasználat, toldalékolás, helyesírás. Mind az öt szintet külön-külön értékeltem 1–5-ig terjedő skálán – ahol az 1-es érték rendszerint a gyengébb képességet mutatja, pl. a szóhasználat esetében, ha igen szegényes a szókincs, keveri a szerző a szavak fogalmi jelentését, az 5-ös érték pedig a kiemelkedő képességet jelenti, pl. a mondat szerkesztésnél, ha változatos szerkezetű mondatokat használ a szerző, jelen vannak a megfelelő utaló- és kötőszavak, összetett, többszörösen összetett mondatok is előfordulnak a szövegben. Ezeket a következő táblázatban összesítettem:

Ismérvek	2008-as anonim	2009-es anonim	Ismert szerzőjű levelek
Fogalmazási stílus	5	4	3
Mondatszerkesztés	5	4	3
Szóhasználat	5	5	5
Toldalékolás	4	4	5
Helyesírás	3/4	3/4	3

1. táblázat. Az öt szint elemzésének eredménye számadatokkal

2. A levelek elemzése

Ahogy a fentiekben említettem először a két névtelen levél vizsgálatával kezdtem, hiszen, ha bebizonyosodik, hogy egy szerzőtől származik mindkettő, nagyobb szöveganyagot tudok összehasonlítani az ismert szerzőjű írásokkal. A következőkben szó lesz a fogalmazási mód kivételével az összes szint elemzéséről, és indoklom a fenti táblázatba foglalt eredményeket. A fogalmazással most azért nem foglalkozom, mert a személyiségi jogok betartásának érdekében, illetve a titoktartási kötelezettségem miatt a teljes levéltartamot nem áll módomban bemutatni, ami pedig szükséges lenne a fogalmazási készség minősítésének magyarázatához. Éppen ezért ezzel egy másik tanulmányban foglalkozom, jelen írásnak nem képezi részét.

Az elemzés bemutatása előtt szeretném megemlíteni, hogy a példamondatokat mindig szövegűen idézem az egyes levelekből, utánuk a zárójelbe tett évszám a megkülönböztetést szolgálja.

2.1. Mondatszerkesztés

Első lépésként a névtelen levelek mondatszerkesztését vizsgáltam. A 2008-as levél összesen 52 szövegmondatot tartalmaz, ebből 38 az összetett, többszörösen összetett mondat és 15 egyszerű, egyszerű bővített mondat. A 2009-es levélben 110 szövegmondat szerepel, ebből 62 az összetett, többszörösen összetett mondat és 48 az egyszerű mondat.

A név nélküli levelek esetében a változatos szerkezetű mondatok dominálnak, és sok utaló- és kötőszó található bennük. Alább azokat a típusokat sorolom fel és szemléltetem példamondatokkal, melyek a legjellemzőbbek a levelekre. Így látható lesz az is, hogy az ismeretlen szerző(k) a különböző jelentéstartalmú alárendelő mondatokat, míg az ismert szerző a mellérendelő mondatokat preferálja.

Egyszerű mondatok: *Válaszukat valamennyi médiában közölhetik velünk.* (2008); *Nem kímélünk senkit sem.* (2008); *Tetteink mindent bizonyítanak.* (2009); *Ez a maga döntése!* (2009).

Feltételes jelentéstartalmú alárendelő összetett mondatok: *Keresésük és megközelítésük veszélyes, ha nem tudják pontosan hol, és hogyan keressék.* (2008); *A további követeléseinket csak akkor tudhatják meg, ha betartják valamennyi követeléseinket.* (2009). *Amennyiben állításainkat valótlannak vélik, úgy azt jelentsék ki a médián keresztül* (2008); *Amennyiben nem teljesítik követeléseinket, úgy számunkra mindösszesen ezek az emberek egyszerű célpontok lesznek* (2009);

Amennyiben nem hiszik el állításainkat és nem teljesítik követeléseinket, úgy azt legkésőbb [...] jelentsék ki. (2009); *Követelésünket amennyiben nem tartják be, úgy robbantásos merényleteket intézünk* (2009).

A két névtelen levél összehasonlításakor már az elemzés ezen fázisán is láthatók hasonlóságok, például a fentebb idézett mellékmondatoknál az *amennyiben-úgy* szópáros használata.

Mellérendelő összetett mondatok: *Engedetlenségük háborút von maga után, így mi minden emberi áldozatot* (2008); *Ebben az esetben rövid időn belül elszabadul a pokol, és következetesen megkezdjük [...] az épület elleni támadást.* (2008); *Hibáztak, de mi tanultunk belőle.* (2009); *Rendelkezünk a résztvevők személyes adataival, így könnyű helyzetben vagyunk* (2009); *Élve nem fognak elkapni minket, mert jobb a halál, mint a büntetés-végrehajtási intézményekben raboskodni.* (2009).

Az ismert szerzőjű levelek 32 és 24 szövegmondatból állnak, ami kevésnek hangzik a névtelen levelekhez képest, viszont ezt magyarázhatja az eltérő mondat szerkesztési stratégia.

Összehasonlítva a névtelen szerzőjű levelek sajátosságaival, ebben az esetben, leszámítva az egyszerű mondatokat, teljesen más típusokkal találkozhatunk:

Egyszerű mondatok: *2009 [...] szintén a(z) [intézmény] beadott indítványomban pedig elfogulási kifogással éltem.; További szép napot kívánok önöknek. Ezzel csak az állampolgári kötelességemnek tettem eleget.*

Kapcsolatos mellérendelő összetett mondatok: *milyen módszereket alkalmaznak, és tudatosan teszik tönkre állampolgárok életét; nem is volt vizsgálat, és bizony a dr úrak szakvéleményében leírt mondatok jó része ott el sem hangzott; önök a legegységesebb emberi jogokat sem tartják be, és milyen sunyi alattomos módszerekkel próbálnak kibújni.*

Magyarázó mellérendelő összetett mondat: *Továbbra is csak a telefonszámomat adom meg, ugyanis eddig mindig visszaélt; Már több esetben követeltem a térfelügyelő kamera felvételét, [...] hiszen a felvételen én vagyok a főszereplő!!!; Követelem hogy azonnali hatállyal mondjon le ön is, hiszen már ön is besározódott!*

„Többszörösen összetett”, inkább az élőbeszéd sajátosságait tükröző mondatok: *Van egy rossz hírem az ön számára, 4 tanúm van aki látta a verésről készült felvételt, látták hogy jól azonosítható a felvételen hogy [személynév] félig agyonver egy nyomorékot, jól azonosítható az autója típusa valamint pontosan látható a rendszáma a bíróságon tanúskodni fognak hogy a rendőrség az ügyességgel karöltve próbálja menteni azt [személynév], akinek több balhéja is van.; 2008 januárjától folyamatosan videóztuk rendőrök tevékenységét ezekből világosan kiderül hogy a két rendőrtiszt és az ügyész kitartóan mindent elkövet annak érdekében hogy Paranoiást faragjanak belőle, de ez sajnos nem sikerült, mert annyira pocsekul dolgoznak hogy folyamatosan kinevettem őket, olyan mértékű balfogásokat követtek el.*

A fentebb felsorakoztatott jellemzők alapján 3-ra értékeltem az ismert szerzőjű levelek mondat szerkesztését, mivel a névtelen írásokhoz képest kevésbé változatos típusú mondatok szerepelnek benne: sok a kapcsolatos mellérendelő mondat, ami nagyon egyhangúvá teszi a leveleket, illetve inkább az olyan mondatok jellemzők, melyek több gondolat egybefűzésének az eredményeképpen nagyon hosszúvá sikeredtek.

Ezzel szemben a névtelen levelek értékelése jobb lett. Az első levél, ami 2008-ban érkezett 5-ös értékelést kapott, mivel változatos szerkezetű mondatok szerepeltek benne,

követelés, utasítás, likvidálás, célpont, valamennyi, média, amennyiben – úgy, azok – akik, kijelentés, visszamenőleg, felfüggesztés, radikális csoport, lépéselőny, a támadás fajtája stb. 5-ös minősítést kapott mindkét névtelen levél.

Hasonló mondható el az ismert szerzőjű írásokról is: gazdag szókincs, a témának megfelelő szakkifejezések jelenléte, sok melléknév (a jelzős szerkezeteknek köszönhetően), viszont ezekben többségében a felszólító módú igealakok jelennek meg, és sok a kérdőszó. Az ismétlődően megjelenő kifejezések is eltérnek: *miért, mivel, tanu, követelem, azonnali hatállyal, eset, elfogultság, hiszen, módszer, hatás, hathatós, hatásfok* stb. A leveleket szintén 5-re értékeltem.

2.5. Elemzési eredmények

A fentiekben ismertettem Nagy (1980) komplex elemzési technikája alapján azokat a szempontokat, melyek fontos szerepet játszanak az összehasonlításban. A vizsgált öt szintet számszerűen is értékeltem (1. táblázat mutatja az összesítést), ami a megegyezési index kiszámításához fontos.

„A megegyezési index (m) kiszámítása a megfelelő értékpárok összehasonlításából, pontosabban azok indexértékeinek összeadásából áll” (Nagy 1980: 65). Az értékpárok x_i és y_i . Ennek alapján Ha $x_i=y_i$, akkor $m_i=2$; ha $x_i=y_i+1$, akkor $m_i=1$; ha $x_i > y_i+1$, akkor $m_i=0$.

A megegyezési index képlete:

$$m_i = \sum_{i=1}^5 m_i$$

Ha a megegyezési indexet akarjuk kiszámítani, akkor mindegyik levelet, mind az öt ismerv szerint össze kell hasonlítanunk:

A 2008-as és a 2009-es levélnél $m_i = 1+1+2+2+2=8$

A 2008-as és ismert leveleknél $m_i = 0+0+2+1+1=4$

A 2009-es és ismert leveleknél $m_i = 1+1+2+1+1=6$

A végeredmények összehasonlítása adja az egyezési fokot. 10–8-ig teljes egyezésről, 7–4-ig részleges egyezésről, 4 alatt pedig teljes eltérésről beszélhetünk (Nagy 1980: 65).

Ezek alapján a két névtelen levél teljesen egyezik, a névtelen levelek az ismert szerzőjű levelekkel pedig részlegesen egyeznek. Ez viszont félrevezető lehet, mivel hiába hasonlít/egyezik a számok alapján két vagy akár több levél, például a mondat szerkesztésben, miszerint változatos szerkezetű mondatokat használnak az írók, ha a mondat típusok teljesen eltérnek; hiába szabatos a szóhasználat, gazdag a szókincs, ha teljesen más lexikával dolgozik az egyik szerző, mint a másik; hiába rossz vagy közepesen rossz két levél helyesírása, ha nem ugyanolyan súlyú és típusú hibák fedezhetők fel bennük külön-külön. A fentebb ismertetett részletes elemzés azt mutatja, hogy ebben az esetben is erről van szó, így a számszerűsítés nem mérvadó, további vizsgálat szükséges. Ehhez segítséget nyújthat még a szövegezési sajátosságok figyelembe vétele, amit a következőkben mutatok be.

3. Szövegezési sajátosságok

A szövegezési sajátosságokat a következő táblázatban összesítettem:

Szövegezési sajátosságok	2008-as anonim	2009-es anonim	Ismert szerző levele
A média fontos szerepe	<i>Ezen levelünket több médiának is megküldjük</i> <i>Amennyiben állításainkat valótlanoknak vélik, úgy azt jelentsék ki a médián keresztül</i> <i>Válaszukat valamennyi médiában közölhetik velünk.</i>	<i>A médianak és a rendészeti szervezetnek köszönhetően</i> <i>Amennyiben nem hiszik el állításainkat [...], úgy azt a legkésőbb [...] este fél hétkor a Tv2, tények, vagy az RTL KLUB híradójában jelentsék ki.</i> <i>Mindenki aki azt a levelet megkapja köteles értesíteni a rendészeti szervezetet [...] továbbá a médiákat</i>	<i>mivel a magyar média fél önkötől</i> <i>a Hír TV, Echo TV, TV2, Magyar Hírlap, Blikk is tud ezekről az eseményekről</i> <i>a külföldi média boldogan tájékoztatni fogja a fél világot</i>
Kiket fenyegetnek?	<i>kiterjed valamennyi bíróra, ügyészre, hivatalnokra, bírósági alkalmazottra, ügyvédre, vádlottra, tanúra</i> <i>mert melyik bíró, ügyész, bírósági alkalmazott, vádlott, tanú és ügyfél ne féltené</i>	<i>A többi bíró, ügyész, bírósági alkalmazott, vádlott, védőügyvéd és tanúk</i> <i>Tehát valamennyi bíró, ügyész, bírósági alkalmazott, vádlott, védőügyvéd, tanú, stb.</i>	<i>rendőröket</i>
Ha nem engedelmeskednek a felszólítottak	<i>akkor pontosan tudjuk, hogy kit hol találunk meg.</i> <i>Akik nem engedelmeskednek azok, célponttá válnak</i> <i>Ha nem teljesítik a követeléseinket, akkor utcai zavargások, robbantások is lesznek</i>	<i>pontosan tudjuk, hogy kit hol keressünk</i> <i>aki nem tarja be az utasításainkat [...], azok számunkra nem lesz több, mint egy egyszerű le vadászandó célpont.</i> <i>azok közül többet likvidálni fogunk.</i>	<i>nem életveszélyes fenyegetés, így a megtorlás sem azonos horderejű</i>
Kivel, kikkel állnak kapcsolatban	<i>Sok radikális csoporttal vagyunk kapcsolatban</i>	<i>Radikális, szélsőséges csoportokkal vagyunk kapcsolatban...</i>	–
Az elmondottak összegrzése	–	<i>Összefoglalva.</i>	<i>Tehát:</i>
Névelők elhagyása	–	<i>Valamennyi ember, aki nem tartja be utasításainkat</i> <i>megtaláljuk a legideálisabb helyszínt likvidálásukra.</i> <i>Tavaly nem vették komolyan figyelmeztetésünket.</i>	<i>2008 januárjától folyamatosan videóztuk rendőrök tevékenységét</i> <i>tudatosan teszik tönkre állampolgárok életét.</i>

Szövegezési sajátosságok	2008-as anonim	2009-es anonim	Ismert szerző levele
A követelés mint beszédaktus verbalizálása	<i>függesszék fel</i> <i>halasszák el</i> <i>követeljük, hogy</i> <i>Követelésünk valamennyi pontját teljesíteniük kell</i>	<i>Követelésünk a következő</i> <i>függesszék fel (2x)</i> <i>Nem hozhatnak ítéletet, nem menthetnek fel</i>	<i>Követelem, hogy (5x)</i> <i>utoljára szólítom fel önöket</i> <i>felszólítom</i>

2. táblázat. A szövegezési sajátosságok összesítése

A szövegezési sajátosságok is azt mutatják, hogy a 2008-as és 2009-es levél sokkal jobban egyezik, mint a névtelen levelek az ismert szerző írásaival. Eltérés mutatkozik a követelések, a fenyegetett személyek, intézmények, a lexika, a következmények és a hangnem között. Ezen kívül az ismert szerzőjű szöveg E/1-ben íródott, míg a névtelen levelek T/1-ben.

Nagy (1980: 91) a szöveg hasonlóságokat is számszerűsítette: nagyfokú a hasonlóság a levelek között, ha 10 vagy több ismérv egyezik; közép fokú a hasonlóság, ha 5–9 jellemző egyezik; és kisfokú, ha 5-nél kevesebb. Ez alapján a névtelen levelek és az ismert szerzőjű írárok között kisfokú a hasonlóság, amit a következő összesítés támaszt alá:

Névtelen levelek:

- változatos szerkezetű mondatok; kötőszók, utalószók jelenléte; szabatos szóhasználat; szakkifejezések; hatásvadász fogalmazásmód; megfelelő toldalékolás; vesszőhibák; nyomatékösítő jelzők használata; T/1 elbeszélésmód stb.

Ismert szerzőjű levelek és névtelen levelek:

- változatos szerkezetű mondatok; kötőszók, utalószók jelenléte; szabatos szóhasználat; szakkifejezések; tökéletes toldalékolás; elütések; E/1 elbeszélésmód; nyomatékösítő jelzők használata stb.

Csak 4 jellemző egyezik az összehasonlításban (ezeket emeltem ki ritkítva), ugyanis a szakkifejezések hiába vannak jelen mindegyik levélben, nem ugyanazok a terminusok fordulnak elő.

4. Összegzés

A tanulmány névtelen fenyegető levelek összehasonlítását és a módszereket hivatott bemutatni egy konkrét eset kapcsán. Öt nyelvi szintet vizsgáltam Nagy (1980) nyomán: fogalmazási mód, mondat szerkesztés, szóhasználat, toldalékolás, helyesírás, melyekből kiderült, hogy valószínűleg a két névtelen levelet egyazon szerző írta, aki viszont nem azonos az ismert szerzővel. Ezt a megállapítást alátámasztja, hogy teljesen más típusú mondatok fordultak elő a névtelen, illetve az ismert levelekben, más szókészlettel dolgoztak az írárok, teljesen más jellegű helyesírási hibákat tartalmaztak, illetve a szövegezési sajátosságok is eltérést mutattak. Ami egyezett, az maga a műfaj és az abból adódó sajátosságok: például a fenyegetés ténye, a követelés, az érzelmek eluralkodásából fakadó vétségek (stílusváltás, csapongó gondolatmenet stb.) stb. Ezek viszont nem egyedi jellemzők, így nem lehet figyelembe venni a vizsgálat során.

Az elemzés kapcsán még az is kiderült, hogy nem szabad csak a számadatokra (megegyezési index) támaszkodni, nagy odafigyeléssel kell kezelni az eredményeket, és sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni magára a szövegre. Erre megoldás lehet, ha tovább árnyaljuk az értékelési skálát, hogy pontosabb eredményeket mutasson. Természetesen ez utóbbi esetben is csak úgy értelmezhetőek a statisztikai eredmények, ha mellettük ott van a szövegelemzés is.

Összegezve az eddig leírtakat a nyelvészeti vizsgálat eredményeképpen rendkívül valószínűnek tartom, hogy a két névtelen levél egy embertől származik, de ez a személy szinte a kizárással azonos valószínűség szerint nem az ismert levelek szerzője. Azért „csak” valószínű, mert a szakértők véleménye három fajta lehet: kategorikus, valószínűségi és lehetségségi. Az első esetben a véleménynek szinte 100%-ig biztosnak kell lennie, a második esetben, ahogy a neve is mutatja, a valószínűség esete áll fenn, ami szintén tovább árnyalható, a harmadik eset pedig még a valószínűségnél is kevesebb.

Hivatkozások

- KONTRA Miklós 2006. Nyelv és jog. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv* Akadémiai Kiadó, Budapest. 1018–1038.
- NAGY Ferenc 1980. *Kriminalisztikai szövegnyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SZAKÁCSNÉ F. Judit – VÁGÓ Jánosné 1988. A kriminalisztikai nyelvész szakértő munkája, *Belügyi Szemle* 4: 93–95.

SUMMARY

Linguists in the justice system Comparing the linguistic profiles of threatening letters

Keywords: forensic linguistics, linguistic fingerprint, threatening letters, text analysis, idiolect

Each people uses language differently, and that difference can be noticed by linguists, because while composing we leave marks which stamp the speaker/writer as unique. It's like fingerprint: linguistic fingerprint.

In this paper I compare letters from anonymous and known authors. My goal is to show which letter or letters were written by the same writer. For this analysis I use Nagy's (1980) complex analytical technique: in this I'm dealing with syntax, lexicology, affixation, spelling and phrasing. Studying these aspects can show me the degree of likeness between each letters. And after it I can say which letter or letters belong to the same author.

On this basis my conclusion is the following: the anonymous letters were written by the same author, but this author is not the one who signed the other letters.

Mózes Dorottya

ELTE BTK Interkulturális nyelvészeti doktori program

Budapest

dorottya.mozes@gmail.com

„A nyelvem határai a világom határai”: a női ellenállás nyelvi aktusai Dangarembga Tsitsi *Nervous conditions* c. regénye alapján

Kulcsszavak: gendernyelvészet, afrikai irodalom, (poszt)koloniális angol, nyelvi ellenállás, performancia, crossing, stilizáció

1. Bevezetés

Jelen kutatás célja koloniális kontextusban a nők gender-viszonyokkal és -hierarchiával szembeni nyelvi ellenállásának feltérképezése. A metódus irodalmi dialógusok kvalitatív elemzése Dangarembga Tsitsi *Nervous conditions* című, a rhodéziai apartheid rezsim idején játszódó regénye alapján. Az elemzés elméleti alapjául Bauman hipotézise szolgál: a nyelvi performanciaesemények a kulturális (gender) normák reflexivitását, ill. a társadalmi nemnek egy általános kulturális szemantikáját tárják fel (Lásd Bauman 1977, Bauman–Briggs 1990).

Az afrikai nyelvészeti kutatásokon belül egyelőre kevés a gendernyelvészeti kutatás. Az afrikai gender-kutatásoknak figyelembe kell vennie: az erősen patriarchális (férfiak által dominált) szubszaharai afrikai kontextust, a nőket érintő kihívások nagyságát és számát, ahol a gender csak a paraméterek egyike (szegénység, egyenlő karrier és tanulási lehetőségek hiánya, tulajdonjogok korlátozása stb.) (Atanga 2012: 4). A nőket érintő elnyomás tehát jellemzően kétszeres vagy háromszoros: gender-, bőrszín- és/vagy társadalmi osztályalapú (Spivak 1988, Hooks 2000). Így az elemzésben az európai gender-diskurzus és a szociolingvisztika fogalmai csak kritikus módon alkalmazhatóak (például performancia, identitás, stílus). „Az afrikai kontextusban tehát fontos, hogy a ’gender’ különbségek bináris módon kerüljenek feltérképezésre annak érdekében, hogy feltárhatóak legyenek azok a diszkurzív és szociális gyakorlatok, amelyek a nők hátrányos helyzetét ’bebetonozzák’ – például fontos a ’férfi dominancia’ vizsgálata a nyelvhasználatban (bármennyire elavultnak tűnhet ez a nyugati akadémikus és társadalmi kontextusban)”¹ (Atanga 2012: 10).

A regény a férfi–női interakciókban a nők diskurzusstratégiáinak széles diapazonját ábrázolja. Ebből három női performatív nyelvi ellenállási aktust elemzek. Az első kivonatban a lexikai szinten megvalósított asszertív gender-kritikát a női beszélő sztereotipikusan „nőies” kódok és viselkedés megválasztásával ellensúlyozza, mérsékeli. A második kivonat felvillantja a radikálisan új, asszertív, egyenrangú „feminista” női beszédmódot, illetve az erősen patriarchális színtérben a lokális gender-gyakorlat szemszögéből ábrázolja annak kudarcát.

¹ Saját fordítás.

A harmadik kivonat a stratégiai gender-performativitás sikerét illusztrálja, amely a lokális (patriarchális) interakciós gyakorlatból való kizökkentéssel megteremti bizonyos konkrét célok elérésének lehetőségét. A kiválasztott performanciák jól mutatják azokat a szociokulturális normákat, melyek a gender-hierarchiát alátámasztják; feltárják, milyen általános tulajdonságok és/vagy kategóriák relevánsak, ill. szükségesek ahhoz, hogy a nő aktív beszélőként működhessen a patriarchális miliőben.

2. Elemzés

2.1. A patriarcha felesége férjével beszélgetve az emancipált dolgozó nő öntudatával kifogásolja az igazságtalan nemi alapú munkamegosztást, a háztartási és a családi döntésekbe való beleszólás hiányát. „– Egy egész ökör túl sok volna – állapította meg logikusan Maiguru. – Még az oldala is túl sok. De amit kifogásolok, tulajdonképpen az, mindenki elvárja tőlem, minden időmet a rájuk való főzéssel töltssem. Amikor te ezt a rengeteg élelmet idehozod, akkor én vagyok az, aki mindenki helyett robotol – folytatta csökönyösen és megpróbált vezekelni csökönyösségeért úgy, hogy hangja fáradtnak és gyengének tűnt.”²

A szexuális munkamegosztás (a férfi a családfenntartó, a nő a háziasszony) bírálata azonban nem asszertív, hanem ambivalens. A lexikai szinten megvalósított gender-kritikát elbizonytalanítja, negálja, hogy viselkedését a *fáradt* és *érzelmes* (tehát az *irracionális*) nőiség indexével látja el. Önmagában a tradicionális női beszédmódok tudatos és performatív felhasználása nem garantálja a nyelvi ellenállást, mivel nem teszi lehetővé lokálisan az új diszkurzív keret létrehozását. Főleg a cross-gender interakciókban a nyelvi ellenállás előfeltétele a diszkurzív normaszegés.

2.2. A dialógus az egyik legsúlyosabb konfrontáció a patriarcha és lánya között. Miután Babamukuru Nyasha-t meglátja a kapunál egy fiúval beszélgetni, kifogásolja viselkedését. „– Ne beszélj így velem gyermekem... Engem tisztelned kell. Az apád vagyok. Ebben a minőségemben azt mondom neked, én-mondom-neked, nem tetszik, ahogyan te állandóan ezekkel az – izé – ezekkel a fiatalemberekkel járkálsz. Ma ezzel, holnap azzal. Mi van veled, te lány? Miért nem tudsz úgy viselkedni, mint egy tisztességes házból való fiatal nő? ... Szeretném azt gondolni, hogy Nyasha tényleg hitt abban, hogy a konfrontáció békülékeny fordulatot vett. Férfi ismerőseinek száma az egyedüli dolog, amely megnyugtathatja az apját, mondta mosolyogva. – Ismersz engem – mondta neki, de természetesen nem volt igaza. – Te tanítottál engem arra, hogyan kell viselkedni. Nem aggódom amiatt, hogy az emberek mit gondolnak, így neked sincs okod az aggodalomra. Ő sem ismerte az apját, mert bárki, aki ismerte, azonnal visszahátrált volna ebben a pillanatban. ... – Soha – sziszegte. – Soha – ismételte, és tenyere hátsó felével megütötte a lány másik orcáját. – Ne beszélj velem így. ... – Ma megtanítalak egy leckére – mondta neki. – Hogyan viselkedhetsz úgy, hogy szégyenkezni kell miattad? Rám! Így! Nem, nem teheted. Engem tisztelet övez ebben a misszionárius iskolában. Nekem nem lehet olyan lányom, aki úgy viselkedik, mint egy kurva. ... – Ne üss meg papa...

² 'A whole ox would be too much,' Maiguru pointed out logically. 'Even a side is too much. But what I object to is the way everybody expects me to spend all my time for cooking for them. When you provide so much food, then I end up slaving for everybody,' she continued obstinately and tried to atone for her obstinacy by sounding tired and weak (124).

Nem csináltam semmi rosszat. Ne üss meg. ... – Meg kell tanulnod engedelmesnek lenni – mondta Babamukuru Nyashának és újra megütötte.”³

Nyasha az angliai szocializáció miatt nem tud visszailleszkedni a tradicionális gender-rendszerbe, elidegenedik a helyi nyelvtől és a tradicionális kultúrától, tudatosan lázad a patriarchális és a koloniális elnyomás ellen, végül belebetegszik a koloniális és tradicionális rendszer elvárásaiba. Lázasága azonban nem terjed ki a szexualitásra. Ezért apja vádjai teljesen alaptalanok, fellépése igazságtalan az adott helyzetben. Nyelvhasználatát áthatja a gender-egyenlőség és az antikolonialista (afrikanista) diskurzus. Szakít a hagyományos afrikai női nyelvhasználattal és identitással: „modern”, független, értelmiségi (fiatal) nőként beszél, a fizikai bántalmazást egy ponton túl nem tűri és visszaüt.

A patriarcha gender-szemléletét a tradicionális társadalom szexizmusa határozza meg, melyet tovább fokoz az internalizált kolonialista rasszizmus miszerint az afrikaiakat a szexuális promiskuitás jellemzi. Nyelvhasználatát a férfi beszédre jellemző nyílt szexizmust és gender-hierarchiát, a maskulin verbális agressziót és teatralitást, a nőgyűlölő megalázást és sértegetést példázza. Az apa a *decency* ('tisztesség') fogalmat először gender-neutrálisan alkalmazza a gyerekekre (*That's not the way decent children behave*). Később a vita hevében már klasszikus szexista kliséket használ, mint a 'promiskuis nő' (*loose woman*) és a 'szajha' (*whore*): *No decent girl would stay out alone, with a boy, at that time of the night*. Az apa verbális agressziójának végső stádiuma a *whore* kifejezés. Amikor a patriarchális nyelvi dominancia nem hatásos, a patriarcha fizikai bántalmazáshoz, a „romlott” nő fegyelmezésének legitim eszközéhez folyamodik. Az apa fellépését két hagyományos női gender-diskurzus elem motiválja, az erkölcsi romlottság mint a nőiség egyik fontos attribútuma; a férfi kötelessége a nő fegyelmezése, engedelmes szubjektummá tétele.

Apa és lánya elvárásai alapvetően különböznek az interakciót illetően. Az apa kontextuális fogódzókkal (Gumperz 1996) – pl. beszédtempó, hangmagasság – parancsol tekintélyt, ezekkel jelzi elvárásait és teremti meg a kommunikáció szabályait – mikor, hogyan és miről beszélhet lánya. A lány félreértelmezi, illetve rosszul értelmezi a kontextuális fogódzókat (a narrátor ezt megerősíti), ellenáll a maskulin nyelvi dominanciának. Az apa tehát elvárja, hogy lánya bocsánatáért könyöröggjön, nem fogadja el lányát egyenrangú beszédpartnerként. Lánya azonban nem veti magát alá a tradicionális gender-hierarchiának, a párbeszédben egyenrangú félnek tekinti magát.

3. Lucia karaktere nem igazodik a tradicionális gender-szerepekhez, hanem ellentmondást ellentmondásra halmoz: gyönyörű, kíváncsi nő, ugyanakkor férfias, fizikailag erősebb, viselkedésében szabadabb, mint a legtöbb férfi; nyíltan vállalja szexualitását, de kiharcolja,

³ 'Do not talk to me like that, child ... You must respect me. I am your father. And in that capacity I am telling you, I-am-telling-you, that I do not like the way you are always walking about with these –er – these young men. Today this one, tomorrow that one. What's the matter with you, girl? Why can't you behave like a young woman from a decent home? ...' I like to think Nyasha really believed that the confrontation had taken a conciliatory turn. She smiled that the number of her male acquaintances was the one thing that should put her father at ease. 'You know me,' she told him, but of course she was mistaken. 'You've taught me how I should behave. I don't worry about what people think so there's no need for you to.' She did not know her father either, because anyone who did would have retreated at that stage. ... 'Never', he hissed, 'never', he repeated, striking her other cheek with the back of his hand, 'speak to me like that. ... Today I am going to teach you a lesson,' he told her. 'How can you go about disgracing me? Me! Like that! No, you cannot do it. I am respected at this mission. I cannot have a daughter who behaves like a whore.' ... 'Don't hit me, Daddy ... I wasn't doing anything wrong. Don't hit me.' ... 'You must learn to be obedient,' Babamukuru told Nyasha and struck her again (114–7).

hogyan gondoskodhasson nővéréről és egyedül nevelhesse házasságon kívül született gyermekét; gender-kritikát fogalmaz meg a patriarchális rendről, ugyanakkor nem lehet ráhúzni a „férfigyűlölő” sztereotípiát. Dangarembga világossá teszi, hogy a szubverzív női viselkedés és megnyilatkozás alapjait az előbb felsorolt egyéni attribútumok képezik.

A nők nem vehetnek részt, nem szólalhatnak fel a patriarchális gyűléseken. Az alábbi dialógusban a női szereplő fellázad a patriarchális szabályok ellen, betör a tiltott férfi térbe, magához ragadja a szót. „– Mondd Babamukuru, ... azt mondanád, hogy ez egy férfi? Lehet férfi az, aki ilyen számárságokat beszél? Egy férfinak értelmes dolgokat kel mondanía, nem igaz? ... – Hm. – Hm, Lucia – parancsolta Babamukuru. – Hm, Lucia, fogd vissza magad! Ne csinálj semmit, ami miatt később szégyenkezned kellene! ... – És vajon miért kellene szégyellnem magam? – replikázott Lucia. – Csak azt akarom, hogy ez a Takesure fejezze be, hogy ostobaságokat mond rólam! – Takesure te láttál valaha engem hiéna hátán lovagolni? ... Válaszolj! – Nem – nyöszörgött Takesure. – Sohasem. – De akkor mi ez a sületlenség, amit mondasz? Ha. Hánynom kell tőletek, mindannyitoktól. Visszalökte Takesure a díványra, ahol az ült és a füleit dörzsölgette. – El fogom hagyni ezt a házad, Babamukuru, el akarom mondani, miért utasítottam vissza, hogy elmenjek. Ez azért történt, mert itt ez az ember, ez a Jeremiah, aki feleségül vette a nővéremet, kicsapongó és lusta. Bármit meglát, az kell neki, de nem akar megdolgozni érte, nem igaz Jeremiah? És hogy miért terhelem azzal, hogy ezt elmondom? Maga tudja ezt, mindenki tudja, ti is tudjátok ezt. Így aztán elmehettem-e, a nővéremet ezzel a férfival magára hagyhattam-e, hiszen tizenöt éves kora óta semmi mást, csak nyomorúságot, boldogtalanságot kap tőle? Természetesen nem. Ez nem volt lehetséges...”⁴

Takesure megalázása, sértegetése, Lucia felszólítása, hogy oldják meg egymás között a problémát (*let us sort it out plainly*) mint „férfi a férfival”, tipikus jellemzői a férfias beszédnek. Fizikai fölénye garantálja Takesure és a patriarchátus hallgatását, tehát a sztereotipikusan férfiakkal asszociált erő biztosítja a női beszéd jogát. A patriarchátus elfogadja az egyén fizikai erejének meghatározó szerepét az erőviszonyokban – legyen az illető nő vagy férfi. Ez a tradicionális kultúrák nyitottságát, liberalizmusát mutatja. Ugyanakkor a nő fizikai fölénye groteszk, „karnivalizált” (Bakhtin 1984) gender-performanciát teremt.

Lucia esetében a monológ performatív erejétől függ, jelen lehet-e, beszélhet-e, megvédheti-e magát a férfi térben. Így Lucia sokkal keményebben megdolgozik a beszéd jogáért, mint a férfiak. Takesure véglegesen leírja magát a keresztény patriarcha szemében, amikor őshonos hiedelmekre hivatkozik: „Megijedtem, Mukoma, igazán megijedtem, ... tudod, mit mesélnek róla, hogy éjszakánként sétál?”⁵

⁴ ‘Tell me, Babamukuru, ... would you say this is a man? Can it be a man that talks such nonsense? A man should talk sense, isn’t it? ...’ ... ‘Er, Lucia,’ commanded Babamukuru. ... ‘Er, Lucia, contain yourself. Do not do anything of which you will be ashamed.’ ‘And of what should I be ashamed?’ she retorted. ‘I just want this Takesure to stop talking nonsense about me. Takesure, have you ever seen me riding a hyena’s back? ... Answer me.’ ‘No,’ moaned Takesure. ‘I have never.’ ‘Then what is this nonsense you are saying? Ha! You make me sick, the lot of you.’ She flung Takesure back on the sofa, where he sat rubbing his ears. ‘I shall leave this home of yours, Babamukuru, I want to tell you why I refused to go. It was because this man, this Jeremiah, who married my sister, he has a roving eye and a lazy hand. Whatever he sees, he must have; but he doesn’t want to work for it, isn’t it Jeremiah? And why do I bother to tell you? You know it, all of you; you know it. So could I go and leave my sister alone with this man who has given her nothing but misery since the age of fifteen? Of course not. It was not possible. ...’ (146–7).

⁵ ‘I was afraid, Mukoma, truly afraid ... You know what is said of her, that she walks in the night?’ (146).

Lucia felismeri, hogy a patriarchát kell meggyőznie, ezért személyesen hozzá intézi és igazítja beszédét. Megnyeri szimpátiáját azzal, hogy a boszorkányság vádját nevetségessé teszi.

A patriarchális tanács gyűlése „magas” (*high*) performancia eseményként értelmezhető. Tartalmazza a „magas” (kulturális) performancia összes szituációs aspektusát: ütemezett, időben és térben elkülönített a rutin kommunikációtól, koordinált (az előadó és a közönség résztvevő szerepeket vesznek fel), tipikusan publikus és fokozott intenzitással rendelkező esemény (Bauman 1977, Bauman–Briggs 1990). A magas performanciához kapcsolódó dimenziók közül is csaknem valamennyivel rendelkezik (Coupland 2007: 147–8): forma, jelentés, szituáció, előadó, relációs, teljesítmény- és repertoárfókuszálást (*focusing*) mutat. Megállapítható, hogy a gender-alapú normaszegés a felsorolt hét dimenzió (Coupland 2007: 147–8) csaknem mindegyikét átírja, a dimenziókhoz tartozó megszokott társas jelentéseket pedig újrafogalmazza. A normaszegés a női beszélőt „hatalommal” ruházza fel, destabilizálja a szokásos (patriarchális) interakciós gyakorlatot: a patriarchátus reakciója nem a „szokásos” elutasítás: beszédpartnernek tekinti a nőt; lokálisan új diszkurzív keretet teremt, teret biztosít a gender-performancia számára.

A gender-performancia szembemegy a (tradicionális) női nyelvhasználattal, Lucia a crossing-jelenségre (Rampton 2005) jellemző nyelvi stilizálást alkalmaz. Olyan nyelvi variációkat és jellemzőket használ, melyek a női csoporttal nem hozhatók összefüggésbe. A „férfi” nyelvhasználat és viselkedés jellemzőit stilizálja: a patriarchális tanácsban a férfi beszélő pozícióját foglalja el, a maskulin nyelvi dominancia forrásait stilizálja, pl. verbális agresszivitás és asszertivitás, a társalgás irányítása (beszélőváltás, közbeszólás stb.), ill. monopolizálása stb. Tudatosan és kreatív módon felhasználja, keveri a különböző szociolingvisztikai forrásokat (szimbolikus) céljai elérésére (pl. a patriarchális megszólításokat a maskulin koloniális diskurzus és szóbeli kultúra elemeivel ötvözi).

A gender-performancia a gender-hierarchiát a feje tetejére állítja, a patriarchális kontextusban „újrafogalmazza” a gender normatív jelentéseit (l. Butler 1997: 145, Bakhtin 1986). A családon belüli élet tematikáját – család, szexualitás, háztartás, munkamegosztás, gyermeknevelés stb. – a „publikus” térben a cross-gender dialógus tárgyává teszi, és női szempontból értelmezi. Kimondja az igazságot, melyről senki sem beszél: hűgát nem segíti lusta, kicsapongó férje. Ez fontos momentum, mivel női gender-perspektíván keresztül értelmezi a szituációt. A szabályozott nemi szerepekből és hierarchiából való kilépéssel megteremti a függetlenség felé elmozduló változó női identitás nyelvi ábrázolásának lehetőségeit.

3. Következtetések

A regényben a patriarchális gender-renddel és -elnyomással szemben a nők a következő nyelvi eszközök felhasználásával próbálnak fellépni: a tradicionális diszkurzív szabályok megsértése, pl. a beszélőváltás (*turn-taking*) alapvető fontosságú a cross-gender interakciókban; a női „szituáció-specifikus” hallgatás, a „kultúra-specifikus” (*gender-specifikus*) hallgatás (Enninger 1987) megtörése; a gender-performancia / crossing, melynek alapja a tradicionális kultúra különböző aspektusainak stilizálása; a férfias beszéd jellemzőinek felvétele, illetve stilizálása; a tradicionális férfi és a női beszédmódok tudatos és performatív keverése; az európai gender és a koloniális diskurzus forrásként való felhasználása; a tradicionális szóbe-

li és retorikai elemek, értékek kihangsúlyozása, újrafogalmazása; további szociolingvisztikai források hasznosítása: reflexivitás, performancia, keverés, stilizálás stb.

A kutatás nem oldotta fel a többszörösen elnyomott szubaltern beszélőknél (Spivak 1988) a nyelvi ellenállás értelmezésében fennálló elméleti dilemmát. Továbbra is kérdés, hogy a nyelvhasználatnak milyen hatása van (lehet) a gender-berendezkedésre az erősen patriarchális kontextusokban, ahol a dupla vagy többszörös elnyomás a nőket a hatalomtól rendkívül megfosztott szerepekre kényszeríti: azok a kivételes momentumok, amikor a nők „hatalommal” rendelkeznek elsősorban (nyelvi) ellenállásként értelmezhetők-e?

A nyelven kívüli ellenállás formái, a patológikus jelenségek mint az étkezési zavarok, depresszió stb. kétértelműek: egyrészt a női elnyomás szimptomái, ill. következményei, másrészt az ellenállás nyelven kívüli kifejezői, amelyek esetenként lehetőséget teremtenek a nyelvi ellenállásra. A tudatos és radikális „feminista” diszkurzív gyakorlat, amely szakít a hagyományos afrikai női nyelvhasználattal, a patriarchátus lokális manifesztációjával és interakciós dimenziójával szemben sikertelen, nem hoz gyakorlati előrelépést. Ezzel szemben, az erősen korlátozott patriarchális kontextusban a sikeres női nyelvi ellenállás alapja a stratégiai gender-performancia, mely normaszegéssel új lokális, szituáció-specifikus diszkurzív kereteket teremt, ill. különböző szociolingvisztikai források tudatos keverésével és stilizációjával fókuszál (szimbolikus) céljai elérésére. Paradox módon a női ellenállás sikerét a tradicionális női nyelvhasználatba való beágyazottság legitimizálja. Ezek a stilizált női performanciák olyan szociokulturális normák használatára támaszkodnak, melyek egyébként a gender-hierarchiát és -elnyomást alátámasztják. Ebből adódik a dilemma, hogy ez a korlátolt utilitarista, pragmatikus ellenállási forma, amely elsősorban a lokális gender-jelentések és -viszonyok átkeretezésére irányul, képes-e a patriarchális gender-berendezkedés destabilizálására, vagy, ellenkező esetben, a nők hátrányos helyzetét „bebetonozza”. További feladatnak tekintem tehát a szociolingvisztikában kidolgozott nyelvi ellenállás, identitás és ágencia fogalmak afrikai kontextusban való (újra)értelmezését a lokalitás szemszögéből.

Hivatkozások

- ATANGA, Lilian et al. 2012. Gender and language in sub-Saharan African contexts: Issues and challenges. *Gender and Language*. 6/1: 1–20.
- BAKHTIN, Mihail 1984. *Rabelais and his World*. (trans. Hélène Iswolsky) Indiana University Press, Bloomington.
- BAKHTIN, Mihail 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. In: Emerson Caryl – Holquist Michael (eds.). (trans. McGee Vern W.) University of Texas Press, Austin.
- BAUMAN, Richard 1977. *Verbal Art as Performance*. Waveland Press, Prospect Heights.
- BAUMAN, Richard – Briggs, Charles 1990. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology* 19: 59–88.
- BUTLER, Judith 1997. *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Routledge, New York – London.
- COUPLAND, Nikolas 2007. *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ENNINGER, Werner 1987. What interactants do with non-talk across cultures. In: Knapp Karlfried – Enninger Werner – Knapp-Pothoff Annelie (eds.): *Analyzing Intercultural Communication*. Mouton de Gruyter, Berlin. 269–302.
- GUMPERZ, John J. 1996. The linguistic and cultural relativity of conversational inference. In: Gumperz John J. – Levinson Stephen C. (eds.): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge University Press, Cambridge. 374–407.

HOOKS, Bell 2000. *Feminist Theory: from Margin to Center*. South End Press, Cambridge.

RAMPTON, Ben 2005. *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. St. Jerome Publishing, Manchester.

SPIVAK, Gayatri 1988. Can the Subaltern Speak? In: Nelson Cary – Grossberg Lawrence. (eds.): *Marxism and the interpretation of culture*. University of Illinois Press, Urbana. 271–313.

Forrás

DANGAREMBGA, Tsitsi. 2004. *Nervous Conditions*. Lynne Rienner Publishers, Boulder.

SUMMARY

Female Acts of Discursive Resistance in Dangarembga Tsitsi's *Nervous Conditions*

Keywords: linguistics, gender, African literature, (post)colonial English, linguistic resistance, performance, crossing, stylization

Focusing on the literary representation of female acts of discursive resistance in the (colonial) sub-Saharan African context, this paper looks at how women employ sociolinguistic resources as part of challenging (male) dominance and oppression. On the one hand, they interrupt and destabilize traditional discursive patterns and engage in gender performance and crossing for a range of (symbolic) purposes. On the other hand, their reflexive and performative language use typically relies on the strategic enactment and manipulation of traditional speech repertoires to legitimize and sustain 'feminist' gender critique. The paper hence shows how in an extremely patriarchal and male-dominated context "successful" gender performances involve a reconfiguration of established local discursive and gender frames.

Kegyes Erika

Miskolci Egyetem, Miskolc

kegyeserika@mail.com

A gender-szerepek nyelvi megformálásának és tudatosításának eszközei a népszerű tanácsadó irodalomban

Kulcsszavak: gender, genderkommunikáció, szociolingvisztika, sztereotípiák, nyelv

1. Bevezetés

Útmutató irodalom, népszerű tanácsadó irodalom, még általánosabban tanácsadókönyvek – ezen megnevezések alatt azt a műfajt értjük, amely valamilyen speciális nézőpontból közelít meg egy életvezetési problémát a laikusok, a hétköznapi emberek számára, ötvözve a hagyományos tanácsadás narratíváit a népszerű, ismeretterjesztő írások retorikájával. A tanácsadó irodalom egy csoportját képezik a kommunikációs problémákra megoldást kínáló könyvek, a gyakorlati retorikai tréning-könyvek is. Antos (1996) szerint ez az önfejlesztésre szakosodott, pszichologizáló műfaj a gyakorlatorientált kommunikáció egyik olyan diszciplínája, amely nyelvészeti megfontolásból is egyre fontosabbá válik, hiszen társadalmi szükségleteket elégít ki úgy, hogy közben formálja is a nyelvi kultúrát és a hétköznapi beszélők kifejezőmódját. A kommunikációs tanácsadókönyveket Bergmann (2002) az alábbi alcsoportokra osztja fel:

- szakmai kommunikációs helyzeteket és konfliktusokat kezelő tréningkönyv (cél: sikeres munkahelyi kommunikáció, pl. Roebuk, Ch.: *Hatékony kommunikáció*. Scolar önfejlesztő programsorozat, 2013.),
- magánéleti kommunikációs konfliktusokra megoldást kínáló, gyakran terápiás tréningprogramokat, gyakorlatokat bemutató könyvek (pl. cél: megtanulni céljaink, vágyaink kifejezését és elsajátítani azokat a kommunikációs technikákat, amelyek alkalmasak a konfliktusok és a stressz kezelésére is, a magánéleti konfliktusok leküzdésére, pl. Gray, J.: *Mars és Vénusz stresszben*. Trivium Kiadó, 2008.),
- a szakmai előmenetelt, a karrierépítést támogató kommunikációs könyvek (cél: női vezetők, női főnökök és üzletasszonyok kommunikációs támogatása, pl. Walter, S. – Huber, Ch. M.: *Üzleti etikett vagány nőknek*. M-Érték Kiadó, 2012.),
- válságkezelő kommunikációs könyvek (pl. életvezetési tanácsadókönyvek, elvált nők és férfiak számára készült kapcsolatépítő kommunikációs kézikönyvek) (cél: a kommunikáció javítása a partnerkapcsolat egyes konfliktusokkal terhelt szakaszaiban és különböző válságos élethelyzetekből adódó konfliktusok kezelése kommunikációs eszközök és stratégiák elsajátításának segítségével, pl. Sz. Mikus Edit: *Szóból ért az ember – Kommunikáció a párkapcsolatban*. Cromalin Lapkiadó Kft, 2011.)
- speciális beszédhelyzetekhez köthető kommunikációs könyvek (cél: megtanulni vitatkozni, kommunikálni vész helyzetben, elkerülni a verbális támadásokat és érvé-

nyesülni a kommunikáció világában, pl. Zentai I.: *Meggyőzőestechnika és kritikai gondolkodás a mindennapi gyakorlatban*. Medicina Kiadó, 2006.).

A fenti csoportosítás alapja a kommunikációs aktus címzettje, a kommunikációs problémával küzdő egyén, a konfliktushelyzetben lévő beszélő, és maga a szituáció, a kontextus, amit a legtöbb esetben ebben a műfajban úgy értelmeznek, mint a konfliktus forrását és kiváltó okát. Tematikai szempontból a tanácsadókönyvek célja is közös: hozzájárulni a problémák sikeres megoldásához és segítséget adni a pénzügyi, magánéleti és szakmai tevékenységeinkben való sikerességhez. A tanácsadó műfaj sajátossága, hogy túlbecsülik a kommunikáció szerepét, és az élet minden területén való sikerességet a kommunikáció sikerességének tulajdonítják, és az általuk kidolgozott kommunikációs stratégiákon keresztül akarják az olvasót eljuttatni a vágyott pénzügyi, szakmai és magánéleti sikerekhez. Az ígélet a következő: ha megtanulunk kommunikálni, nemcsak javul az életminőségünk, hanem céljaink, álmink is valóra válhatnak. Bergmann (2002) ezt a szempontot nevezi a kommunikációs és a retorikai sikerkönyvek „módszertani fogásának”: az egyéni kommunikációs kompetenciák fejlesztésének ígéretével, a kommunikációs aktusok sikerének és sikertelenségének a középpontba helyezésével, a kommunikációs csapdák felismerésével és elkerülésével változtathatunk a sorsunkon!

A tanácsadókönyvek kompetenciafejlesztése ezért majdnem mindig kétirányú: (1) kommunikáció-orientáltság és (2) személyiségfejlesztés. E két tényező összekapcsolása a következő szempontból is érdekes: a tanácsadókönyvek a kommunikáció szempontjából nem a beszéd és a beszélgetések, a diskurzusok minőségét és azok kontextustól, szituációtól függő lefolyását helyezik a vizsgálódás középpontjába, hanem magára a beszélésre, a megszólalásra, a kifejezésmódra úgy fókuszálnak, mint személyiségtől függő, de tanulható és megváltoztatható kompetenciákra. Ezen kompetenciák közül is különösen hangsúlyos a megszólalás erejének bizonyítása, mivel a beszélgetés megvalósulása annak az eszköze, hogy megoldódjon a konfliktushelyzet, ennek pedig nyilvánvaló előfeltétele, hogy létrejöjjön maga a kommunikációs aktus, vagy az, hogy megváltozzon annak korábbi minősége, mert a „jobb kommunikáció” a siker kulcsa (vö. Bergmann 2002). A legtöbb ilyen típusú kommunikációs tanácsadókönyvben ennek okán az adott tanácsok és az elvégzendő gyakorlatok is arra vannak kihegyezve, hogy belássuk: a kommunikáció eszközeivel, új kommunikációs stratégiák elsajátításával és tudatos alkalmazásával valósulhatnak meg célkitűzéseink a munkahelyen és a magánéletben egyaránt. Ezt a tényt emelik ki például a következő „tanácsok” is:

- ügyes beszélgetésvezetéssel hatalmat gyakorolhatunk beszélgetőpartnerünk felett,
- a pontos és magabiztos kifejezésmód segítségével elkerülhetjük a konfliktushelyzeteket,
- a verbális támadások határozott elhárításával és saját céljaink verbálisan is megtervezett közlésével megszabadulhatunk a nyilvánosság előtti beszédétől való félelmünktől,
- a problémák a megbeszélések, a kibeszélések útján történő megoldása egyéni és közösségi hasznot hozhat (vö. Bergmann 2002).

Ezeket a célokat különböző stratégiák azonnali és közvetlen alkalmazásával lehet elérni, olvashatjuk a retorikai és kommunikációs tanácsadó könyvekben, sőt még a kommunikációpszichológia elveit következetesen alkalmazó, elismert kommunikációs szakértők által írt

szakkönyvekben is (Schulz von Thun 2012, 2014). Az olvasók számára ezek a könyvek irányított kérdések formájában fogalmazták meg a problémákat, különösen a nemek közötti kommunikációs konfliktusokra irányítják rá ezzel a technikával a figyelmet: *Előfordult már Önnel, hogy egy férfi figyelmen kívül hagyta az Ön véleményét?; Önnel is megtörtént már, hogy férfi kollégájával szemben csatát veszített a tárgyalóasztalnál?; Ön is úgy érzi, hogy a munkahelyi beszélgetésekben mindig alulmarad, hiába vannak jó ötletei?* (l. Müller 2000).

A legtöbb esetben ezen hatásos kérdések feltevését a felszólító igei alakban megfogalmazott tanácsok követik, gyakran már a bevezetőben vagy a tartalomjegyzékben is: *Nem szabad a mondanivalóját úgy kezdenie, hogy ...; Eszébe ne jusson, hogy a beszélgetés végére hagyja azt, hogy ...; Nehogy elfejtse azt, hogy a beszélgetés végén újra a céljára kell összpontosítania!; Kerülje el a véleményének többszöri, ismétlődő megfogalmazását!; Ügyeljen arra, hogy hitelesen és magabiztosan beszéljen!; Gyakorolja a verbális ütőképességet minden nap!; Az új ötlet előadásakor használja ki a meglepetés erejét!; Kezdje a lényeggel, és rázza le magáról a jó kislány szerepét!; Bátran emelje fel a hangját, még a főnökével szemben is!; Ne legyen visszahúzódo csak azért, hogy más is szóhoz jusson!* (l. Müller 2000).

Bergmann (2002) úgy véli, hogy nyelvi-nyelvhasználati szempontból a tanácsadókönyvek stílusa nemcsak a közérthetőségre törekszik, és ezért előnyben részesíti a direkt megfogalmazásokat, hanem az is megfigyelhető, hogy az olvasót a szerző „jó barátának” tekinti, akinek hatékony segítséget akar nyújtani. Ennek az intenciónak a közvetítésére szolgál a közvetlen hangnem is. Ezzel párhuzamosan törekednek a tanácsadókönyvek a szakértő szerepének közvetítésére is. Ezért használják például gyakran az aktuális nyelvészeti terminusokat is (pl. argumentum, nyelvi dimenzió, a kommunikáció axiómái, a konverzáció maximái stb., l. Müller 2000), és legalább egy fejezetben írnak a „nyelv hatalmáról” is. Bredemeier (2000) például a Németországban hosszú ideig könyveladási listákat vezető gyakorlati retorika könyvében a hétköznapi olvasók, a nyelvészeti előképzettséggel nem rendelkező beszélők részére leegyszerűsítve mutatja be a kommunikációs modellek fejlődését, és állítja, hogy a provokatív retorika módszereinek végül is nyelvészeti alapjai vannak. Az indirekt beszédmód, a szakértői szerep pozicionálása mellett nagy szerep jut a szituációs gyakorlatoknak, az önfigyelésnek és az önreflexiónak is. A gyakorlati retorikai könyvek beszédmódjára jellemző még az is, hogy a gyakorlatoknak metaforikus vagy beszédes elnevezést adnak, és főleg az elsajátítandó technikákat, módszereket nevezik el szemléletes módon: pl. *Jobb, mint a ... – technika; Akkor lefordítom–technika; Éppen, azért mert–technika; Mézet a madzagra–technika; Hamut szórok a felemre–módszer; Tőlem aztán nyugodtan–módszer* (l. Müller 2000).

A retorikai és kommunikációs tanácsadó könyveket többen, több szempontból is elemezték (Antos 1996), leggyakrabban azonban stilisztikai szempontok mentén (összefoglalóan l. pl. Bremerich-Vos 2009). Bremerich-Vos (2009) úgy véli, hogy ezek a magas példányszámban megvásárolt könyvek a munkahelyi és a hétköznapi beszélgetések legkülönbébb fajtáit és formáit olyan globális célok szempontjából közelítik meg, mint például a kommunikációs győzelem, a sikeres üzletkötés stb., de az olvasók mégis úgy érzik, hogy személyesen az ő problémájuk megoldására készült a könyv. Ezt pedig a már említett közvetlen beszédmód és a problémára jellemző szituációk ismertetésén és a szerző saját bőrén is tapasztalt „rázós” helyzetek bemutatásán túl az ún. személyre szabott „célmondatok” és „magmondatok”

meghatározásával érik el ezek a könyvek. Ezek segítik hozzá a beszélőket ahhoz, hogy felismerjék és tudatosítsák magukban a kommunikációs céljaikat (pl. meggyőzés, a verbális támadások elhárítása). A célmondat a beszélgetések célját jelöli ki, a magmondat pedig a legfontosabb érvet határozza meg. Ezek után, véli Bremerich-Vos (2009), a forgatókönyv már ugyanaz: a globális célmeghatározást követi a célok elérését szolgáló argumentációs sémák kidolgozása (állítás, indoklás, bizonyítás, következtetés). Ezek konkrét nyelvi formába öntése a beszélgetések lokális (más szóval: regionális) szintjén megy végbe, ahol már szerepet kap a beszélő neve is.

Ezen a szinten jut fontos szerephez a beszélgető partner neve is, s ezzel kapcsolatosan a róla alkotott vélemény, illetve a róla szerzett ismeretek értelmezése is gyakran terelődik a társadalmi nem, a gender által is meghatározott interpretációs mederbe. Ezen a ponton kezdődik az, hogy milyen kapcsolati sémák és beszélgetési módok jellemzőek a férfi és a női beszélgetőtársakra, hogyan verbalizálják nőként, férfiként a szerepeiket a munkahelyen és a magánéletben. A beszélőt a szerzők ebben a keretben nemmel ruházzák fel, és hosszan írnak arról, miben és miért különbözik a nők és a férfiak verbális stílusa egymástól (pl. Müller 2000, Bredemeier 2000). Itt jut szerephez, hogy a férfiakhoz vagy a nőkhez társítjuk-e határozottabban az asszertív nyelvi viselkedés jegyeit, illetve, hogy a női vagy a férfi beszélők érvelését találjuk-e általában logikusabbnak, stb. Mindezek következménye, hogy a beszédpartner érzelmeit, gondolatait és cselekedeteit is elkezdjük úgy interpretálni, hogy bekapcsoljuk a „nemi üzemmódot” (Müller 2000), illetve úgy tervezzük meg az őt befolyásoló mondatainkat, hogy figyelembe vesszük a nemét is.

A kommunikációs tanácsadókönyvek központi tétele az is, hogy a beszélgetést és annak lépéseit, irányítását előre meg kell tervezünk, akár több lehetséges változatban is (vö. Bremerich-Vos 2009). Csak ezután következhet a konkretizálás (más szóval: gondolatbeli realizálás) szakasza, amelyben a megnyilatkozásainkat a szintaxis szintjén előzetesen megformázzuk. Antos (1996) elemzései alapján megállapíthatjuk, hogy a megnyilatkozások megformálásában a kommunikációs tanácsadó könyvek – annak ismeretében, hogy stílusideáljukban általában a tárgyilagosságot és a szókimondást preferálják – az alábbi általánosításokat alkalmazzák a leggyakrabban:

- a mondanivalónk lehető legrövidebb megfogalmazásának elve,
- a mondanivalónk dinamikus megfogalmazásának elve (pl. a mondat típusok gyakori változtatásával),
- a sablonos mondatok és divatszavak elkerülésének elve,
- a tárgyalogosság és a világos kifejezés mód elve,
- a kooperatív beszédstílus alkalmazásának elve (vö. Antos 1996: 170-172).

Az általánosítások szakaszát itt is a kommunikáció és a társadalmi nem, a gender aspektusainak egybefűzése követi. Először is a szerzők általában leszögezik, hogy a nők és a férfiak nemcsak különbözőképpen kommunikálnak, hanem más-más módon érvelnek, sőt: eltérő módon közelítenek az egyes kommunikációs problémákhoz, minek következtében a megoldási stratégiáik is különbözőek lesznek, és nem csak a verbalizálás vagy a nonverbális eszköztár alkalmazása terén (vö. pl. Müller 2000).

Úgy tűnik tehát, hogy a kommunikációs és retorikai tanácsadó könyvek jó része foglalkozik azzal, hogy különbségek vannak a nők és a férfiak között a nyelvhasználat tekintetében.

tében. A nem mint a kommunikációt közvetlenül és erőteljesen befolyásoló tényező van jelen, és a (biológiai) nem hatással van egyrészt arra, hogy hogyan kommunikál és érvel a beszélő például konfliktushelyzetben, másrészt arra, hogy hogyan értelmezi a beszédpartner verbális és nonverbális viselkedését.

2. Retorikai tanácsadókönyvek és gender

Az 1980-as évek végén jelentek meg angol és német nyelven az első olyan kommunikációs és retorikai könyvek, amelyek a női beszélőknek adtak tanácsokat arra, hogyan szólaljanak meg a nyilvánosság előtt, és milyen nyelvhasználati stratégiák elsajátításával lehetnek sikeresek karrierjük építésében. Ezek a könyvek¹ azt ígérlik a nőknek, hogy megtanítják őket sikeresen kommunikálni, mégpedig úgy, hogy bizonyos szituációkban nőiesen, míg más szituációkban férfiasan tudnak majd argumentálni, és a gyakorlatok segítségével megtanulhatják, hogyan érvényesítsék elképzeléseiket, céljaikat, hogyan irányítsák a beszélgetéseket és szerezzenek maguknak érvényt vezető pozícióban is anélkül, hogy feladnák nőiességüket.

Mindez genderlingvisztikai aspektusból a következőket előfeltételezi: (1) a női és a férfi kommunikációs stílus egymástól eredendően eltérő, és a női beszélők akkor lehetnek sikeresek a hivatalos és a privát diskurzusokban, ha követik a férfiasnak minősített kommunikációs mód nyelvi-nyelvhasználati jellemzőit; (2) a nők a férfiakhoz képest kommunikációs hátrányban vannak, mert megnyilatkozásaikat hagyják félbeszakítani, nem kellő erővel harcolnak a megszólalás jogáért, beszédük nem határozott és magabiztos. E két feltevést összegzi Sander megállapítása: „a női beszéd összességében nem olyan értékes és fontos, mint a férfiak beszéde, mert nemileg vegyes összetételű csoportokban kevesebbszer szólalnak meg, s voltaképpen nem is küzdenek a szóhoz jutás jogáért, hanem csak *aktívan* hallgatják azt, amit a férfiak mondanak” (Sander 1975: 10). E kommunikációs probléma megoldását az 1970-es évek nőmozgalmainak kezdetén a következőkben látták: a női tapasztalatok megfogalmazása egyrészt sajátos gyakorlatot követel meg, másrészt a retorikai kompetenciák megváltozását kell, hogy előidézze. Ez azt jelenti, hogy a női beszédstílushoz társadalmi szinten kell magasabb presztízst társítani. Az első nőmozgalmakból jól ismert retorikai fordulat – „A magánérdek politikai érdek is!” – valójában csak a női mozgalmak második nagy hullámában nyert értelmet: a női beszédmód támogatása politikai kérdéssé vált. Két, egymástól eltérő kommunikációs irányzat csap ebben a kérdésben össze egymással: (1) az egyik azt szorgalmazza, hogy a női kommunikációs attitűdöknek és azok nyelvi-nyelvhasználati realizációinak sajátos és a társadalom számára hasznos értékrendje van, (2) a másik álláspont szerint a női politikusok, az üzletasszonyok, a tudós nők akkor lehetnek sikeresek, ha férfimódon szólalnak meg.

E két nézőpont tükröződik vissza a korábbi és a modern, nőknek szóló retorikai tanácsadókönyvekben is. A megközelítésmód ellentétes ugyan, a cél azonban közös: „minden egyes női beszélő retorikai és kommunikációs kompetenciájának fejlesztése, és ezáltal a nők

¹ Pl. Barbara Schlüter-Kiske: *Rhetorik für Frauen. Wir sprechen für uns*. München 1987; Barbara Schlüter: *Rhetorik für Frauen. Selbstbewusst und richtig vorbereitet jede Gesprächssituation meistern*. Heidelberg, 2006; Oja Ploil: „Mundwerk”. *Ein Handbuch der Rhetorik für Frauen*. Nürnberg, 1990; Gudrun Fey: *Selbstsicher reden – selbstbewusst handeln. Rhetorik für Frauen*. Berlin, 1993; Claudia Hovermann: *Erfolgsrhetorik für Frauen*. Offenbach, 2004; Cornelia Topf: *Rhetorik für freche Frauen. Sagen Sie, was Sie meinen – erreichen Sie, was Sie wollen*. Frankfurt, 2005; Ute Höfer: *Rhetorik-Training für Frauen*. Freiburg, 2007.

emancipációjának az elősegítése” (Tonger-Erk 2010: 37). Német nyelvterületen ebben a műfajban klasszikusnak számít a több mint tíz kiadást megért kézikönyv, amelynek eredeti címe *Rhetorik für Frauen* volt, és először 1987-ben jelent meg. Tonger-Erk (2010) elemzése azonban azt is megmutatta, hogy ez a könyv is sokat változott az első és a legutóbbi kiadás között eltelt időben, ha nem is tartalmában, de a szemléletmódjában. Az első kiadásokban még határozottan érvényesül a feminista „mi” nézőpontja, míg a legutóbbi kiadásokban (pl. 2008) előtérbe került a női beszélő mint individuum, akinek egyformán fontos érdekeinek érvényesítése a szakmai és a magán jellegű kommunikációban egyaránt, és aki arra törekszik, hogy „két nyelven” beszéljen, azaz szituációtól és kontextustól függően alkalmazza a nőiesnek és a férfiasnak vélt beszédelemeket (vö. Tonger-Erk 2010: 37).

Fontos gendernyelvészeti munkák (Huszár 2010) utalnak arra, hogy a női olvasók által előszeretettel forgatott munkahelyi és magánéleti problémákat a kommunikáció szemszögéből is értelmező, populáris stílusban íródott munkák (pl. Miller és Pawluczuk 2012) újra és újra megkísérlik a gendernyelvészet álláspontját is érvényesíteni, de nem képesek megszabadulni a sztereotípiáktól, és a személyiségpszichológiai érvelésmód felemlegetésével, közelebbi meghatározás nélkül használják a „nőies” és a „férfias” kommunikáció terminusokat. A gendernyelvészet kutatásait popularizáló megközelítéssel ezek a munkák egyrészt újra felkarolják és generalizálják azt a mára már meghaladott nézetet, hogy létezik női és férfinyelv, és a női és a férfi nyelvhasználat egymástól annyira különbözik, hogy a nők és a férfiak közötti félreértéseket nagyrészt a kommunikációs különbségek okozzák. Tannen megfogalmazásában: „nem érthetsz, mert nem az én nyelvem beszéled” (1991: 15). Másrészt pedig összeolvasztják a nemek nyelvi és nyelvhasználati preferenciáit azokkal a pragmatikai vagy stílári eredetű különbségekkel, amelyek egy-egy beszédhelyzet függvényei csupán, minek következtében azt a látszatot keltik az olvasókban, hogy a nők és a férfiak közötti kommunikáció eleve sikertelen, amíg a nő „nőiesen” és a férfi „férfiasan” beszél. Ez az érvelés szolgáltatja végső soron a sikerkönyvek rezüméjét: a nemek közötti kommunikációs zavarok elhárításának megoldása csakis a kommunikációs kompetenciák átkeretezése lehet. Ez egyszerűen szólva azt jelenti, hogy a nők és a férfiak elsajátítják „egymás nyelvét” (Tannen: 1991: 23).

A nyelvészek kritikai szemszögből közelítik meg a populáris retorikai könyveket, így például Ayaß (2008) is rámutat, hogy a populáris irodalom saját céljaira és a valóságos mérési környezetből kiemelve használja fel a gendernyelvészet eredményeit. A nyelvészeti írások rámutatnak tehát, hogy a nemek szerint címkézett populáris retorikák nem veszik figyelembe a kontextust és a szituációt mint a kommunikációs stratégiák megválasztásának a leginkább befolyásoló tényezőit, eltekintenek az alkalmazott stratégia vagy vizsgálati módszer hatásának vizsgálatától is, és nem riadnak vissza attól sem, hogy kijelentsék: (1) a beszélő neme minden beszédmegnyilvánulás minőségét alapjaiban képes meghatározni²; (2) a nemek

² E tétel erősítésére használják például a már említett női beszéd, férfibeszéd terminusokat, amelyeket valóban sűrűn és meggyőződéssel alkalmazott a feminista nyelvészet terminológiája az 1970-es években, de ezeket a terminusokat a modern gendernyelvészet már csak történeti utalásban használja, felelevenítve azt a kutatási szakaszt, amikor az érdeklődés a társadalmi nem (*gender*) nyelvhasználatra gyakorolt befolyása felé fordult. A probléma tehát az, hogy a populáris megközelítések szándékosan nyúlnak vissza a korábbi terminológiahaználathoz, és ferdítik el a tanneni oppozíciót is, amikor kapcsolati nyelvről beszélnek a nők esetében és tudósítói nyelvről a férfiak esetében. Más nyelvészeti munkák is használták az 1990-es években azt a szembeállítást, hogy a férfibeszélők nyelvhasználatát „önérvényesítő”, míg a női beszélők nyelvhasználatát „harmóniakereső”. Ezt az oppozíciót is sokat emlegetik a populáris retorikai írások.

beszédmegnyilvánulásai nemcsak más-más minőségűek, hanem más minősítésűek is³. Ez a két megállapítás készíti elő azt az argumentációt, hogy a „férfi beszédmód” a norma. Ayaß és mások kritikai megjegyzései a nyelvi norma definíciójából kiindulva bizonyítják, hogy a nemi specifikusság, a női és a férfi nyelvhasználati norma feltételezésének az érvkészlete teszi nemcsak eladhatóvá, hanem sikeressé is a nőket megszólító populáris retorikai tanácsadókönyveket. Ezek után érthető, hogy a nőknek szóló kommunikációs könyvek vagy amellet érvelnek, hogy hátrányt jelentenek a női kommunikációs formák, vagy amellet törnek lándzsát, hogy a nőiség verbalizálása előnyt is jelenthet.

Ezen dilemma mentén tárgyalják a populáris retorikák azt a lehetőséget, hogy a nők sajátítsák el a férfias beszédmódot, mert ez biztosítja számukra a kommunikációs sikereket. E kérdésfelvetés mentén egyébként osztályozhatók is a nőknek írt retorikák: vannak, akik a férfias beszédmód elsajátítása mellett érvelnek, és vannak, akik sajátosan nőies, de sikerorientált kommunikációs stratégiák kidolgozását szorgalmazzák, de az sem ritka, hogy a szerzők az olvasót a nőies és a férfias beszédmód „keverésének” előnyeiről szándékoznak meggyőzni. Azok, akik azt szorgalmazzák, hogy a női beszélők használják a társadalmilag férfiasnak tartott beszédstílus elemeit, a következő érveket emlegetik a leggyakrabban: a férfias beszéd egyértelmű, érdekérvényesítő és magabiztos, hatalmat fejez ki, és nem utolsósorban azt a benyomást kelti, hogy a beszélő véleményét és szándékát egyaránt kompetensen fogalmazza meg (vö. Tonger-Erk 2010: 42). Az ellenérvek között a következők szerepelnek: ha a nők szándékosan férfiasan beszélnek, lemondanak a nőiség sajátos kifejezéséről, és elhibázzák egy új, pozitívan értelmezett nőies beszédmód lehetőségét, ami abban nyilvánul meg, hogy egyszerre lágy és hatásos (vö. Tonger-Erk 2010: 43). A társadalmilag és kulturálisan nőiesnek és a férfiasnak minősített stíluselemek keverése a női beszélők számára előnyös, mert: beszédsszituációról beszédsszituációra váltakozva fejezi ki a női szerep lényegét, például ha a női beszélők főnöki szerepkörben vagy versenyhelyzetben alkalmazzák a férfias beszédelemeket, akkor hatalmukat és a feladatra való rátermettségüket demonstrálják, de ha csoportmegbeszélésről vagy barátnők közötti csevegésről van szó, akkor kapcsolatorientáltságukat kell kifejezniük, erre pedig a nőiesnek tartott kommunikációs elemek az alkalmasabbak (pl. visszakérdezések, minimális válaszreakciók) (vö. Tonger-Erk 2010: 44–45).

3. „Útmutatók” elemzése

Magyar nyelven is olvasható számos olyan útmutató, amely foglalkozik a nők és a férfiak közötti kommunikációs problémákkal, és a fentiekben bemutatott dilemmák mentén bontja ki az érveket a kommunikációs tanácsadó szerepében. A könyvek egyik csoportja a témát a magánélet aspektusából közelíti meg, míg a másik csoportba vállalkozónők, menedzsernők és üzletasszonyok számára írt/fordított könyvek tartoznak. Az elemzés kiterjedt mindkét csoportba tartozó könyvekre, módszertani szempontból elsődlegesen

³ A minősítés legszembetűnőbb példái: a populáris retorikai munkák félreértelmezik Lakoff leírását, és a megfigyelt deficittek (hiányosságok) okán „fogyatékosnak” minősítik a női nyelvhasználatot, illetve a női beszédelemeket bemutató leírásaikban a „más” jelző mellett igen gyakran használják az „alacsonyabb rendű” jelzőt is. Ennek használata pedig retorikai szempontból elvezet ahhoz a tételhez, hogy a nők emancipációjának előfeltétele, hogy megváltozzon a nyelvhasználatuk.

a tanácsadó irodalom mint szövegtípus nyelvészeti megközelítésére támaszkodóan (összefoglalóan l. Bergmann 2002).

3.1. Első példa: *Mások vagyunk, más nyelvet beszélünk. Segítsünk hát egymásnak!* – John Gray⁴ kommunikációs stratégiái.

John Gray magyarul is olvasható kommunikációs tréning-könyveiben elsőrangú szerep jut a férfi és a nő között zajló kommunikáció elősegítésének. A férfi–nő kommunikáció sikere azon múlik, hogy milyen mértékben sajátítja el a nő a férfi, és a férfi a nő nyelvét. *A Férfiak a Marsról jöttek, a nők a Vénuszról* című bestseller elsőként (31–40 oldal) a női kommunikáció sajátosságait taglalja, és a férfibeszélőknek ad ötleteket arra, hogyan interpretálják a női megnyilvánulásokat. A szerző tudatosítja, hogy a nők vagy azért beszélnek, hogy megnyugodjanak, vagy azért, hogy tematizálják problémáikat, hiszen a nők maguk is csak akkor értik meg a probléma lényegét, ha beszélnek róla, azaz megkísérlik szabatosan és érthetően megfogalmazni a problémáikat. A nő mondanivalója, attól függetlenül, hogy családi vagy munkahelyi kontextusban hangzik-e el, látszólag összefüggéstelen, logikátlan és lényegtelen. Ha a férfi bölcs hümmögéssel nyugtázza a problémák felsorakoztatását, akkor a nő majdcsak témát fog váltani! – tanácsolja Gray. A férfi oldaláról tehát a minimális visszajelzések alkalmazása jelenti a megoldást, mivel ezt hiányolják a női beszélők a leginkább, s máris sikeres lesz a kommunikáció a különböző nemű felek között. Ezzel a csodarecepttel Gray a következő módon csalja csapdába a női beszélőket: „A nő úgy könnyítheti meg a férfi dolgát, ha előrebo csátja a történet csattanóját, és csak ezután kezdi el ecsetelni a részleteket” (37). A női és férfi-beszélők közötti kommunikációs problémákat behatóbban a könyv 4. fejezete (53. oldaltól) tárgyalja. A szerző a probléma lényegét így fogalmazza meg: „a férfiak és a nők ritkán akarják ugyanazt kifejezni, amikor ugyanazt mondják” (53). Érzelmek kifejezése céljából a nők költői eszközökhöz (metaforák, hasonlatok, hiperbolák és parabolák) folyamodnak, s ezt a férfiak szó szerint értelmezik, míg a nők csak átvitt értelemben gondolják. A kommunikációs problémák forrása tehát végső soron az, hogy helytelenül interpretáljuk egymás szavait. Képletesen szólva le kell fordítanunk egymás nyelvére a mondanivalót. Gray tanácsa szerint ez a gyakorlatban úgy működik, hogy a férfibeszélők a saját szavaikkal megfogalmazzák azt, amit a női beszélgetőtársak mondanak, és visszakérdeznek, hogy a nők valóban így értették, és fordítva. A nők és a férfiak közötti sikeres kommunikáció lényege, hogy a férfiaknak meg kell tanulniuk a nők beszédtevékenységét támogatni, és a nőknek meg kell tanulniuk értelmezni a férfiak hallgatását. Ebből voltaképpen arra következtethetünk, hogy a nőknek a férfinyelvet is el kell sajátítaniuk, illetve a férfiaknak a nők nyelvét, de nem a beszéd, hanem a megértés szintjén. Ám ha figyelmesen olvassuk Gray példáit és „fordítási” kísérleteit, rá kell jönnünk, hogy a megoldás a nő kezében van, mert neki kell megtanulnia: (1) Miért értik a nők félre a férfiakat?; (2) Mikor szabad beszélgetnie a férfit?; (3) Hogyan bírhatja rá a férfit a beszélgetésre?; (4) Milyen kezdeményezzen vele beszélgetést? stb. Sőt a nőknek meg kell tanulniuk, hogy úgy „irányítsák” a kommunikációt, hogy nehogy veszekedés legyen belőle. Nos, ezek nem kis lépések, de ha mégis sikerül megtenni őket, a kommunikatív sikert

⁴ Az elemzésben *A férfiak a Marsról, a nők a Vénuszról jöttek* című könyv 2007-es, első kiadását kiadást vettem alapul. A szerzőtől, akinek Mars és Vénusz köteteit a világ negyven országában több mint 30 millió példányban adták el, magyarul a következők olvashatók: *MARS és VÉNUSZ stresszben* / *MARS és VÉNUSZ a hálószobában* / *MARS és VÉNUSZ párkeresőben* / *MARS akarja, VÉNUSZ szeretné* / *MARS és VÉNUSZ mindennapi barcai* / *MARS és VÉNUSZ mindörökké együtt* / *MARS és VÉNUSZ újakezdi* / *MARS és VÉNUSZ diétán*. A magyar nyelvű könyveket a Trivium Kiadó jelenteti meg.

mindenképpen a férfi könyvelheti el, mert a „sárkány kénköves lehelete” elmaradt. Interpretációm szerint Gray kommunikációs elképzelései szerint a nőknek végül is nemcsak a beszéd-megértés szintjén, hanem a beszédprodukción szintjén is el kell sajátítaniuk a férfinyelvet, míg a férfiaknak egyszerűen csak „hümmögni” kell megtanulniuk. Ebben a keretben a nő kommunikatív csapdába került, hiszen ha nem változtat beszédmódján, nem folytathat sikeres kommunikációt a férfakkal.

3.2. Második példa: *Miért hazudik a férfi és miért sír a nő?* – Allan és Barbara Pease⁵ kommunikációs stratégiái.

„Ahhoz, hogy sikereket érjünk el a másik nemnél, két nyelven kell beszélnünk: férfiul és nőül” (Pease 12) – olvashatjuk már a bevezetőben. A hatmillió példányban eladott szuperkommunikációs könyvben szinte végig a férfi–női kommunikáció áll a középpontban. A számunkra legérdekesebb mégis a nők titkos nyelvvel foglalkozó 7. fejezet (184–203). Ebben a fejezetben a szerzők ugyanis a férfi olvasókkal próbálják megértetni, miért beszélnek a nők annyit, miért túloznak oly gyakran, és beszélgetés közben miért kíváncsiak a legapróbb részletekre is. A férfiaknak szánt kommunikatív tanácsok között azonban szép számmal bújnak meg azok, amelyekkel a férfiak leszoztathatják a női beszélőket a „nőies kommunikációról”. Példának okáért a szerzők kiemelik, hogy a női beszédmód egyik legfontosabb jellemzője az indirektség, amit mind a privát, mind a nyilvános kommunikációban előnyben részesítenek, sőt nem is tudnak máshogyan kommunikálni, mert nem képesek a kontextusokat megkülönböztetni, és ezért a nyilvános térben is „privát üzemmódban” (187) akarnak kommunikálni. Az indirekt beszédmód a szerzők megítélése szerint homályos, elkendőző és félrevezető, adott esetben zavaros, és a férfiak számára érthetetlen is. E negatív értékítélet mellett azonban pozitívumok is társulnak hozzá: „a nők indirekt beszédmódjának célja van: kapcsolatokat épít, összhangot teremt másokkal azáltal, hogy mellőzi az agressziót, a konfrontációt és a disszonanciát. (...) Ez a nyelvi eljárás tökéletesen illik a nő általános magatartásához, melynek célja a harmónia megőrzése” (197). A nőknek meg kell tanulniuk a férfiak direkt beszédét, ha azt akarják, hogy megértsék őket, és ha a munkahelyi kommunikációban sikeresek szeretnének lenni és az otthoni konfliktusokat is szándékoznak elkerülni. A szerzők tanácsa, hogy a női beszélő a férfi beszédpartnerrel beszéljen direkt módon, de a nők egymás között továbbra is kommunikáljanak nőiesen, azaz indirekt beszédmódban. Gyakorlatilag ebben a koncepcióban is a női beszélő az, akinek megint csak el kell sajátítania mindkét nem nyelvezetét, s a szituációtól függően váltogatnia is kell a kétféle kód között. A végső konklúzió pedig a következő: „ha nő vagy, akkor értsd meg, hogy vannak olyan helyzetek, amikor precízen kell kifejezned magad, szabatosan kell fogalmaznod, és azonnal a lényegre kell térned” (195). A férfibeszélő a következő tanácsot kapja: „hagyd beszélni a nőt, nem kell koncentrálnod, vagy válaszolgatnod, nem kell semmiféle erőfeszítést sem tenned” (194). Vagyis a nők titkos nyelve az indirektség, ami továbbra is a nők közötti

⁵ A Park Kiadó gondozásában a Hétköznapi pszichológia sorozatban jelent meg. A szerzők (ausztrál pszichológus házaspár) az egész világon sikeresnek számítanak, írásaikban a női és a férfi logika különbözőségeiből kiindulva fejtegetik a női és a férfi nyelvi megnyilvánulások különbözőségeit, például a kérdezőtechnika, a mondanivaló tömörítése és az elbeszélés fonalának kialakítása tekintetében. A könyvismertetések stílusukat könnyednek és humorosnak állítják be, s nem kérdőjelezik meg tanácsaik használhatóságát a párkapcsolatokban. Magyarul is olvasható: *Miért nem képesek többfelé figyelni a férfiak, és nem tudnak eligazodni a térképen a nők? / A férfiak szex kell, a nőknek szerelem / Testbeszéd a munkahelyen.*

kommunikáció sajátos eleme kell, hogy maradjon, mert a férfi–nő kommunikációban alkalmazása biztos sikertelenséggel párosul.

3.3. Harmadik példa: *Miért értjük félre egymást?* – Deborah Tannen⁶ kommunikációs stratégiái.

Tannen (1991) nyelvészeti szempontból megalapozottnak és alkalmazhatónak véli a fentiekben említett két-kultúra elméletet, s meggyőzően képviseli a férfi és női szubkultúrák létezését, amelyekben a nyelvhasználatot is meghatározó „kulturális” különbségek gyökereznek. A különbségek eredménye az „egymás mellett való el-beszélés”. Tannen végeredményben nemileg specifikus dialektusokként értelmezi a férfi és a női nyelvhasználati formákat, amelyekben a férfi és a női beszélők lényegében „különböző frekvenciára vannak hangolva” (Tannen 1991: 23). Ezzel a gondolatmenettel Tannen osztja a fenti nem nyelvész szerzőkhöz hasonlóan azt a nézetet, hogy a nők és a férfiak nem egyenrangú kommunikációs partnerek, s csatlakozik Maltz és Borker (1982, 1991) meggyőződéséhez is, miszerint valamiféle előre beprogramozott biológikum és psziché alapján a nők megértésre és odafigyelésre, a férfiak konfliktusmegoldásra vannak berendezkedve, és beszédmagatartásukban is ezt juttatják érvényre. Így az általában véve jellemző verbális kultúra tekintetében a nők kapcsolatorientáltan viselkednek és beszélnek, a férfiak ezzel ellentétben státusorientáltak, és ezt fejezik ki a nyelvi viselkedésükben is. A kétféle verbális kultúrának a jellemzői a következők: a nők beszélgetési technikáikkal a kapcsolat kiépítésére, fenntartására és továbbvitelére törekszenek, míg a férfiak a társalgás témájáról információkkal kívánnak szolgálni a beszédpartner számára, és maguk is új információk birtokába akarnak jutni. Tannen (1991) megfigyelései alapján a női diszkurzív gyakorlat kapcsolatorientált beszélgetési stílus (*Beziehungssprache, rapport-talk*), a férfiakra jellemző beszélgetési technikákban sokkal inkább azt a nyelvi gyakorlatot figyelhetjük meg, hogy a teljes beszélgetés a tények körül forog. Ezért is használja Tannen a tényorientált beszélgetési stílus (*Berichtssprache, report-talk*) terminust. A női beszélgetési stílus az intim diskurzusokban, a férfiakra jellemző tényorientáltság ezzel szemben a nyilvános diskurzusokban érvényesül jobban, és ez újabb félreértések forrása is egyben, ha a nyilvános diszkurzív térben összeütközik a női és a férfi beszédmód (Tannen 1991: 76–78). Ebben a keretben a problémát a férfi és a nő közötti kommunikációban az okozza, hogy a férfiak „a privát beszélgetési szférában is úgy kezelik a diskurzust, mintha az nyilvános volna, mintha az aktuális információkat kellene cserélniük, és nem a kapcsolatokat ápolniuk” (Tannen 1991: 79). Nyilvánvaló túláltalánosítás Tannen részéről, hogy a privát szférában zajló konverzációban a férfiak passzívak és hallgatagok, a nők

⁶ Amerikai nyelvész, nyelvészeti és ismeretterjesztő műfajban megírt gendernyelvészeti munkák szerzője. Könyvei közül jó néhány vezette az amerikai könyveladási statisztikákat. Munkáinak középpontjában a párkapcsolatokban élők, a családtagok, a barátok és a munkatársak egymás közötti informális társalgásai állnak.

Méltatói szerint könyvei segítenek megismerni saját kommunikációs tevékenységünket, támogathatják kapcsolatunkat a kommunikáció síkján párunkkal, barátainkkal, családunkkal, s nem utolsósorban kollégáinkkal, mivel arra ösztönöznek, hogy a beszélgetőtársak megnyilvánulásaiban ne hatalmi játszmákat kutassunk, hanem más kultúrát lássunk benne. E pozitív és bátorító hozzáálláson túl más méltatói azt is kiemelik, hogy könyvei stílusa könnyed, humoros, a bemutatott példák életszerűek, minek következtében az olvasók, a férjek és a feleségek, a párkeresők és a válófélben lévőek is magukra ismerhetnek. Az önmagunkra ismerés pedig ahhoz a felismeréshez vezet, hogy elfogadjuk a szerző tanácsait, kipróbáljuk a gyakorlatban a felkínált módszereket. Így nyugodtan hihetünk a beköszöntőnek: Tannen még a diákjai házasságát is képes megmenteni (2008: 15). Magyarul Tannen két könyve olvasható: Tannen, D. 2001. *Miért értjük félre egymást? Kapcsolataink a beszélgetési stíluson állnak vagy buknak*. Tinta, Budapest; Tannen, D. 2008. *Pár-beszéd*. Nyitott Könyvműhely, Budapest. Az elemzés forrása a 2001-es magyar nyelvű kiadás volt, ami az 1991-es angol nyelvű kiadás fordítása Reményi Andrea Ágnes tolmácsolásában.

aktívak és beszédeseek, míg a nyilvános szférában zajló diskurzusokban a férfiak a beszélők, a nők a hallgatóság szerepét töltik be, mégis a fentebb elemzett szerzőknél is ugyanez volt a helyzet. A különbségek ilyen irányú felnagytítása mellett Tannen sem tehet mást, mint azt, hogy argumentációja további részében a beszédmegértés, az interpretáció felé fordul. A nemi dialektusok egyenrangúak egymással, s Tannen mindkettőhöz pozitívan áll hozzá. Ez az utópisztikus vélekedés alapozza meg azt, hogy a férfiak és a nők egymás kölcsönös megértése megvalósítható, ha a férfiak és a nők – legalább az interpretáció szintjén – elajátítják a másik nem kommunikációs eszközeit.

Tannen a következő példával szemlélteti álláspontját: „John ma partit ad. El akarsz menni?” – kérdezi a férj, s a feleség válasza mindössze egy minimális konverzációs elemből áll („hm”), amit a férfi azonnal beleegyezésként és szándéknyilatkozatként interpretál. Csak hogy a nő nem azt mondta, hogy szeretne elmenni. A nő részéről pusztán csak annak jelzéséről volt szó a férfi beszédpartner felé, hogy figyel rá és követi azt, amit partnere közöl, várja a folytatást, s még nem adta a beleegyezését egy minimalizált válaszreakcióval (Tannen 1999: 210). Elkerülhető azonban a félreértés, ha megtanulunk a másik fejével gondolkodni, azaz a társalgást a metakommunikáció szintjén egyszerűen a beszélgetőpartner neme szerint „átkeretezzük”. Ez azt jelenti, hogy megtanuljuk helyesen értelmezni a másik nem által használt nyelvi eszközök jelentését. Az „átkeretezés” tehát az a kommunikációs stratégia, amely a sikeres férfi-női kommunikáció záloga, azaz: ha saját „nemi nyelvünk”, „nemi dialektusunk” foglyai maradunk, nem kommunikálhatunk a másik nemmel sikeresen.

Feltehetően a kritika azon megjegyzéséből kiindulva, hogy a nyelvészet is egy követ fűj a populáris kommunikációs tanácsadó irodalom nézeteivel, Tannen (1997, 1999) később valamelyest modifikálja elképzeléseit, s azt mondja, hogy a férfi beszélők a diskurzus kereteit úgy szabják meg, hogy az tükrözi domináns pozíciójukat, beszédstílusuk ezért autokratikus is egyben. Ezzel szemben a nők beszédstílusukban egymás iránti szolidaritásukat nyelvi elemek (például udvariassági formulák) használatával is alátámasztják, minimális válaszreakciókkal előbbre viszik a társalgást, beszédstílusuk tehát demokratikus. Tannen a következő kommunikatív csapdába csalta a női beszélőket: a szolidaritás, a kapcsolatorientáltság és a demokratikusság nyelvi elemeinek alkalmazása a férfi beszédpartnernek azt szignalizálja, hogy a beszélgetési munka java részét a nők végzik, s a férfinak nemcsak a házimunkában, hanem a beszélgetésekben sem kell olyan tevékenységet folytatnia, amelyhez nincs kedve.

4. Összegzés

A népszerű tanácsadó irodalom, minden jó szándék és a változtatás igényének ellenére, explicitte teszi mindazokat a sztereotípiákat a nőkről és a férfiokról, amelyek alapján a hétköznapi beszélők a női és a férfi kommunikációról értékítéleteiket meghozzák. A gendernyelvészetnek pedig ezzel fel kell vennie a harcot. Ennek egyik első állomása, hogy nyelvhasználati és gender szempontból együttesen elemezzük a populáris műfajok retorikáját.

Hivatkozások

- ANTOS, Gerd 1996. *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Niemeyer, Tübingen.
- AYASS, R. 2008. *Kommunikation und Geschlecht*. Kohlhammer, Stuttgart. Bergmann, Regina 2002. Rhetorikratgeber aus linguistischer Sicht. In: Brünner, Gisela – Fiehler, Reinhared – Kindt Walther (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung. Band 2. Methoden und Anwendungsbereiche*. Verlag für Gesprächsforschung, Radolfzell. 226–248.
- BREMERICH-VOS, Albert 2009. Rhetorische Ratgeber für Beruf und Alltag. In: Fix, Ulla – Gardt, Andreas – Knappe, Johannis (Hg): *Rhetorik und Stilistik/Rhetoric and Stylistics, Teilband 2*. De Gryter, Berlin/New York. 2320–2334.
- HUSZÁR Ágnes 2010. *Bevezetés a gendernyelvészetbe*. Tinta Kiadó, Budapest.
- SANDER, Helke 1975. Rede zur Befreiung der Frauen. *Frauenjahrbuch*, 1975. 10–15.
- MALTZ, Daniel N. – BORKER Ruth A. 1982. A Cultural Approach to Male-Female Miscommunication. In: Gumperz, John J. (szerk.): *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 196–215.
- MALTZ, Daniel N. – BORKER, Ruth A. 1991. Missverständnisse zwischen Frauen und Männern – kulturell betrachtet. In: Günthner, Susanne és Kotthoff, Helga (szerk.): *Von fremden Stimmen*. Frankfurt: Fischer. 52–74.
- TANNEN, Deborah 1991. *You Just Don't Understand. Women and Men in Conversation*. Virago London.
- TANNEN, Deborah. 1997. *Job-Talk*. München: Goldmann.
- TANNEN, Deborah. 1999. *Lass uns richtig streiten*. München: Goldmann.
- TONGER-ERK, Lily 2010. „Selbst-Herrlichkeits-Tainings”. Populäre Rhetorikratgeber für Frauen. In: Beetz, Manfred – Dyck, Joachim – Neuber, Wolfgang – Oesterreich, Peter L. – Ueding, Gert (Hrsg): *Rhetorik. Rhetorik und Gender*. 35–51.

Elemzett irodalom

- BREDEMEIER, Karsten. 2000. *Provokative Rhetorik. Schlagfertigkeit!*. Goldmann, München.
- GRAY, John 2007. (2. kiadás 2013) *A férfiak a Marsról, a nők a Vénuszról jöttek*. Trivium Kiadó, Budapest.
- MILLER, Katarzyna – PAWLUCZUK, Monika 20012. *Nőnek leni és nem bedilizni*. Athenaeum 2000, Budapest.
- MÜLLER, Meike. 2000. *Schlagfertig. Verbale Angriffe gekonnt abwehren*. Niederhausen/Ts, Falken.
- PEASE, Barbara – PEASE, Alan 2011. *Miért hazudik a férfi? Miért sír a nő? – A nemek harca*. Park Kiadó, Budapest.
- SCHULZ VON THUN, Friedmann 2014. *Kommunikációs stílusok*. Háttér Kiadó, Budapest.
- SCHULZ VON THUN, Friedmann 2012. *A kommunikáció zavarai és feloldása*. Háttér Kiadó, Budapest.
- TANNEN, Deborah 1991. *You Just Don't Understand. Women and Men in Conversation*. Virago London

SUMMARY

The Language Tools of Forming and Making Real the Knowledge of the Gender-roles in Popular Genres

Keywords: gender, gender communication, sociolinguistics, stereotypes, language

Nowadays, more and more books come out and their main topic is mostly connected to gender-topics and gender-roles. The genre of these publications belongs to the popular genre category. These books (according to the latest statistics) are very popular in readers' community and readers basically use these publications for informing about the latest point of views about manhood and femininity. In some genres (advisor books, psychological and real sociological literature) male and female roles are not just represented as informing but also as knowledge framing. The lecture analyses which language tools support the presentation of gender markers, their representation and acceptation by the community; moreover, what these language tools and speaking abilities are, that support the fixation of clichés and stereotypes. For the conclusion of the most used language attributes the lecture uses the theory of language stereotypes and proceeds that the often used language strategies mark the actual methods of understanding and thematic frame. The corpus of the research is the popular informing publications that were written by Hungarian and foreign authors in the past few years.

Klippel Rita

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged

klippel.rita@gmail.com

Magyarok magyarokról – A *tápos* szó jelentése

„Annak testi látszatát, akit magunk előtt látunk, mindig mi magunk töltjük meg a róla alkotott fogalmainkkal, s a róla való elképzelésünkben ezek a fogalmaké a legnagyobb rész.” (Marcel Proust)

Kulcsszavak: sztereotípiák, interkulturális kommunikáció, erdélyi és magyarországi magyarok, *tápos*

Kutatásom az erdélyi, illetve magyarországi magyarok kapcsolatával foglalkozik. A kutatás kulcsszavai: interkulturális kommunikáció, megértés, határtalanítás, sztereotípiák és nyelvi attitűd. Az interkulturális kommunikáció területén végzett vizsgálatok célja, hogy megkönnyítsék, irányelvekkel segítsék a különböző kultúrákban élő beszélők közötti megértést. A két csoport hatékony kommunikációja szempontjából a lexikai kérdéseken túl fontosnak tartom az egymásról alkotott sztereotípiák, és az egymás nyelvhasználatára vonatkozó értékelések feltárását.

Jelen tanulmányban azon kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatom be, melyben a *tápos* kifejezés jelentéseit vizsgáltam.

1. A kutatás előzményei

2013-ban két sztereotípiavizsgálatot végeztem kolozsvári, illetve szegedi egyetemistákkal. A kérdőíves vizsgálat és az interjúk eredményeit két korábbi tanulmányban (Klippel 2014a és Klippel 2014b) már összegeztem. A kolozsvári vizsgálat során több esetben a válaszokban megjelent a *tápos* sztereotipikus kifejezés, melyet az erdélyi kitöltők használtak a magyarországiakra vonatkozóan. Jelen kutatásban arra kerestem a választ, hogy milyen jelentéseiben használják ezt a szót Erdélyben, illetve Magyarországon.

2. A kutatás módszertana

A kutatás során kérdőíves vizsgálatot végeztem. Az adatközlők a következő kérdésekre válaszoltak:

- Találkozott már a *tápos* kifejezéssel? Ha igen, kérem, írja le, mi a szó jelentése, illetve milyen értelemben használják!
- Kérem, írja le, milyen szövegösszefüggésben hallotta ezt a kifejezést!
- Hallotta már ezt a kifejezést emberekre használni? Ha igen, milyen szituációban, milyen típusú emberekre használták?

A kérdőívet százan töltötték ki (72 nő, 28 férfi), átlagéletkoruk 27,9 év. Születési hely, illetve tartózkodási hely szerint 51 magyarországi és 49 erdélyi magyar válaszolt a kérdésekre.

3. A kutatás eredményei

Az eredmények ismertetése előtt számba veszem a *tápos* kifejezés szótárakban, illetve a *Magyar Nemzeti Szövegtárban* fellelhető jelentéseit.

A *magyar katonai szleng szótárában* (Kiss 1991) a *tápos* szó négy jelentéssel szerepel. Elsődlegesen 'tápon nevelt, óvott, ezért gyenge, beteges', és ezt haszonállatokra használják. Ebből alakult ki emberekre vonatkoztatva: aki tápos, az 'gyenge fizikumú, beteges'. A rendszerváltás előtti katonai szlengben arra a katonára használták, akit 'egyetemre, főiskolára felvettek és a tanulmányok megkezdése előtt tizenkét hónapos (két időszaknyi) katonai szolgálatát töltött, előfelvételi'. Emellett 'konyhaszolgálatot adó katona' értelemben is ismert.

A *Magyar Nemzeti Szövegtárban* két további jelentést találunk. A következő szövegrészletben a városi emberre használják a *tápos* jelzőt, akit nagyképűnek, elkényeztetettnek tartanak: „*Ki vidékről nézi a nagyvárosi fényeket, láthat tápos népeket, pesti élőlényeket, kik nagyúri göggel, fejet főlsegezve mulatják ideik, zabálván degeszre magokat, lötytyedt torkukon a sör habzik.* Továbbá a szövegtárban találunk olyan idézetet, ahol játékkarakterre alkalmazzák a jelzőt: *Egy cimborám lenyomta Kendallt a saját várában a negyedik hét vége előtt! A recept: áthozott az egyik előző pályáról egy nagyon tápos hőst, aki tudott Armageddont nyomni.*

A felsorolt jelentéseken kívül a börtönszlengben a kábítószeresekre vonatkozik a jelző (Szabó 2008), ezen kívül az éhes emberre is mondják, hogy *tápos* (Népszótár). A sztereotípiakutatás során derült ki, hogy a *tápos* kifejezést a magyarországiakra is használják Erdélyben. Ez a jelentés nem található meg a *Magyar Nemzeti Szövegtárban*. Egy internetes szótárban ezt a meghatározást találjuk: „Az erdélyi magyarok használják előszeretettel a *tápos* kifejezést az anyaország állampolgáira, akik az erdélyi emberhez képest olyanok, mint a tápon nevelkedett baromfi azzal szemben, amelyik valódi gabonán nőtt fel” (Népszótár).

Az eddig bemutatott kilenc jelentés közül nyolc megjelent az adatközlők válaszaiban, ezen kívül további négy új jelentésben használták a vizsgált szót, ezek a következők: *tápszerrel etetett gyermek; elhízott ember; konditeremben edzett, tömegnövelőt szedő ember; jó minőségű, jól felszerelt elektronikai eszköz*. Összességében elmondható, hogy két adatközlő egyáltalán nem ismerte a kifejezést, és tizenketten nem hallották emberre vonatkoztatva.

Tápszerrel etetett haszonállat	50
Magyarországiakra vonatkoztatott pejoratív kifejezés	47
Gyenge, beteges, vézna, szerencsétlen ember	30
Elvárosiasodott, elkényelmesedett ember	8
Tápszerrel etetett gyermek	5
Elhízott ember	5
Előfelvételi katona	4
Konditeremben edzett, tömegnövelőt szedő ember	3
Számítógépes játékokban jól felszerelt karakter	3
Jó minőségű, jól felszerelt elektronikai eszköz	3
Éhes	3
Ételosztó katona	1
Kábítószeres	0

1. táblázat: a *tápos* szó jelentései

Az 1-es számú táblázatban az olvasható, hogy az egyes jelentések hányszor jelentek meg a válaszokban.

Az adatközlők válaszaikban legtöbbször a tápszerrel etetett haszonállat jelentést említik (50 alkalommal), a második helyen a magyarországiakra vonatkozó, harmadikként a gyenge, beteges emberre használt tartalom jelenik meg. A többi jelentést kevesen írják válaszként, a tápos szó börtönszlangban használatos jelentését senki.

47 válaszban szerepel a magyarországiakra vonatkozó jelentés, ebből 45 erdélyi kitöltőtől származik, ebből arra következtethetünk, hogy Magyarországon nem ismerik ebben az értelemben a kifejezést, viszont Erdélyben elterjedt, a legtöbbben hallották már.

„A sztereotípiák olyan hitek személyi jellemzőkről – általában tulajdonságokról, de gyakran a csoport magatartásáról is –, melyekben osztozunk, mert bár a sztereotipizálás folyamata egyéni, társadalmi folyamatok befolyásolják” (Leyens et al. 1994, idézi Malota–Mitev 2013: 87). A sztereotípiák a csoportról szólnak, és ezek alapján ítéljük meg az egyes tagokat. A tápos kifejezés szinte minden megkérdezett erdélyi számára ugyanazokat a tulajdonságokat takarta egy csoportra levetítve. A tanulmány következő részében az adatközlők válaszain keresztül mutatom be, milyen tulajdonságokat összegez a tápos sztereotipikus jelző.

A tápos kifejezést erdélyi magyarok használják általában magyarországi magyarokra. Mindenképpen negatív tartalma van. A válaszok többségében a következő tulajdonságok jelennek meg: nyápic, gyenge, öntelt, elvárosiasodott. Az egyik adatközlő így foglalja össze a tápos szó jelentését: Jelző, arra az emberre, aki magyarországi (Tápia) származású: gyengécske, nyápic, nyálasan beszél, affektál, törekeny, tájékozatlan, kissé öntelt... ilyesmi, változó tartalmakkal lehet gazdagítani), a lényeg, hogy negatív, és HU. A válaszban szerepel a Tápia kifejezés Magyarország megfelelőjeként, amely más adatközlőknél is megjelent. Továbbá az is kiderül, hogy a tápos jelzőt a magyarországi nyelvváltozatra is használják, ezt később részletezem. A következő válaszok szintén a felsorolt negatív tulajdonságokra utalnak: Igen, a tápos szót a magyarországi magyarokra használják az itteni magyarok, ezzel kifejezve megvetésüket a \"puhatestű\" magyarok iránt érzett megvetésükre. Megint tele lesz tápossal minden a csíksomlyói búcsú alatt. Vagy: Az erdélyi magyarok által használt, erőteljesen pejoratív felhangú beceneve az anyaországi magyaroknak, általában olyankor használják, ha ellanyhult, elnyugatiasodott, negatív színben szeretnék feltüntetni a magyarországi honfitársakat.

A következő példákban olyan sztereotipikus jelzők is megjelennek, amelyeket magyarországiaktól hallottak az erdélyi adatközlők: Ez egy pejoratív kifejezés, azt hiszem, a 89 utáni negatív magyarországi tapasztalatok hívták életre, a sok „lerománózásra” válaszként született, és az anyaországiak globalizálódását, elvárosiasodását, természetétől való elidegenedését hivatott kigúnyolni; Erdélyi magyarok így becézik a magyarországi magyarokat, mivel kényeskedőnek, válogatósnak, nagyvárosi életmódhoz szokottnak tartják őket. Amolyan válaszreakció arra, mikor a pesti ember elmaradottnak tartja a székelty.

A sztereotipizálás során megjelenik a saját és a külső csoport összehasonlítása, az autosztereotípia, illetve a heterosztereotípia. Ez tükröződik az alábbi válaszban: 'Ezek a hülye táposok még erre vagy amarra sem képesek!' 'Pipogya emberek élnek Tápiában.', 'Elkényeztetett tápos!'. Ilyen és hasonló formában találkoztam a kifejezéssel, az esetek legnagyobb többségében olyan szövegösszefüggésekben, amikor az anyaországi és a helyi kulturális közeg közötti távolság került felszínre, vagy az erdélyiek talpraesettsége került kontrasztba

a magyarországi magyarok vélt gyámoltalanságával. 'A táposok nem voltak képesek két szalmaszálat keresztbe tenni' – egy történet részeként hangzott el, amelyben egy talpraesett erdélyi kitalálta, hogy papírral ki kell támasztani az ablakot egy fülledt helyiségben egy forró nyári napon, hogy mozogjon a levegő, mert a tehetetlen anyaországiak ültek, és sülték a saját levükben, és az ötletet soha nem látott kreativitásként ünnepelték.

A válaszok többségében tehát a magyarországi magyarok gyengesége, elvárosiasodása és tehetetlensége jelenik meg. Több adatközlő a *tápos* jelzőt olyan magyarországi emberekre használja, akik tájékozatlanok Erdéllyel kapcsolatban. *'Magyarországi ember' használata inkább pejoratív jelleget ölt. Jelzőként használjuk az olyan külföldi (inkább magyarországi) személyekre, akik egzotikumnak tekintik az erdélyi világot. Rácsodálkoznak, hogy jééé, itt beszélnek magyarul? Úgy viselkednek, mint akik fejlettebb társadalomból jönnek, plázaciacák, műételeket esznek (tápot), s teljesen múzeumi darabként emlegetik 'azt a jó kolbászt', amit a múltkor Erdélyben jártukkor ettek, minden második mondatuk úgy kezdődik, hogy Erdély így...Erdély úgy...stb.*

A *tápos* kifejezés több adatközlőnél a magyarországi magyarok nyelvhasználatával kapcsolatos értéktételeket fogalmaz meg. Többen a szavak rövidítését emelik ki, pl. *üccsi, bari*. Erről a jelenségről Szilágyi N. Sándor (2002) így ír *A magyar nyelv a Magyarországgal szomszédos országokban* című tanulmányában: „az olyan jelenségekre gondolok most, amelyek az utóbbi 7–8 évtized nyelvi változásai során jelentek meg a magyarországi köznyelvben, de általános elterjedésüket feltehetőleg az országhatárok is akadályozták. A többi régió magyarjai ezek egy részével mintha nehezebben tudnának megbarátkozni. Ezt onnan lehet sejteni, hogy míg az előbbieket általában, ha kuriózumként is, de tudomásul veszik, az utóbbiakat gyakran kommentálják is, és pedig elég kedvezőtlenül. Például, hacsak nem tizenéves fiatalok beszédében találkozunk vele, a paradicsom helyett mondott és írott *pari* szót népes atyafiságával egyetemben amolyan meglett emberhez nem illő, gyerekes idétnelkedésnek tartják (legalábbis az erdélyiek)”.

A kérdőíves kutatás válaszaiban így jelenik meg ez az értéktétele: *Igen, mikor valaki magyarországi akcentussal beszél, vagy azokat a szavakat használja. (pl. bari, üccsi, tök jó).; A táposok Magyarországon olyan rövidítéseket használnak amiktől égnek áll a hajam; Azok az anyaországi magyarok, akik ubiznak, saliznak, tötikápit esznek, és elfelejtik, hogy a tárgyak nem Ők, s mi emberek pedig nem Azok vagyunk.*

A válaszokban felfedezhető a *tápos beszéd* összetétel is, melynek a jellemzőit így foglalja össze az egyik adatközlő: *A székelyek számára a tápos beszéd fogalma is létezik, minthogy a székelyek alapvetően mélyebb hangfekvésben beszélnek, és az eső dallamú mondatokat részesítik előnyben. Számukra kényeskedőnek tűnik a magyarországiak magasabb fekvésű hangja, és idegennek, nyeglének, nyávogósnak érzik a beszéddallamukat, beszédstílusukat. Székelyekről lévén szó, nemcsak a magyarországiakról hangzik el, hogy táposan beszélnek, hanem a szatmáriakról, váradiakról, és egyáltalán, mindenkiről, aki nem székely nyelvjárásban beszél, hanem valami másban, esetleg köznyelven. Különösen nagy sértés, ha beszédstílust változtat valaki, aki származása szerint székely. Az ilyen 'eltáposodott, azaz kitört a nyelvé'.*

4. Összegzés

A válaszokból az derült ki, hogy a *tápos* pejoratív jelzőt Erdélyben használják többnyire magyarországi magyarokra. A következő tulajdonságokra utalhat: *kényes, elvárosiasodott,*

tájékozatlan. A tápos beszéd összetétel általában a magyarországi nyelvváltozatra utal, melynek jellemzői: affektálás, sok rövidítés használata. A *tápos* szó továbbképzéséből kialakult a *Tápia*, Magyarország megfelelőjeként. „Ahhoz, hogy hatékonyan kommunikáljunk interkulturális közegben, tudatában kell lennünk sztereotip gondolatainknak, és a helyükön kell kezelni őket” (Malota–Mitev 2013: 85).

Hivatkozások

- KISS Tamás 1991. *A magyar katonai szleng szótára (1980–1990)*. A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 60. sz., Debrecen.
- KLIPEL Rita 2014a. Magyarok, magyarok szemével. Sztereotípiakutatás Kolozsvári egyetemisták körében. In: Klippel Rita – Tóth Eszter (szerk.): *Nyelvész hallgatók, beszélő nyelvészek. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 136 – 139.
- KLIPEL Rita 2014b. *Milyen az egymásról alkotott képünk? Sztereotípiavizsgálat magyar–magyar viszonylatban*. Kézirat a Nyelv és Kép Konferencia megjelenő tanulmánykötetéhez.
- LEYENS et al. 1994. *Stereotypes and Social Cognition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MALOTA Erzsébet – MITEV Ariel 2013. *Kultúrák találkozása*. Alinea Kiadó, Budapest.
- SZABÓ Edina 2008. *A magyar börtönszleng szótára*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- SZILÁGYI N. Sándor 2002. *A magyar nyelv a Magyarországgal szomszédos országokban*. mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/Szilagyi_mnyk.rtf (2014.09.14.)
- Magyar Nemzeti Szövegtár – <http://corpus.nytud.hu/mnsz/> (2014.09.14.)
- Népszótár – <http://nepszotar.com/?szo=tapos> (2014.09.14.)
-

SUMMARY

Hungarians about Hungarians: On the Meaning(s) of the Word *tápos*

Keywords: stereotype, intercultural communication, Hungarians from Transylvania and Hungary, *tápos*

In this paper I present the results of a questionnaire which I conducted with Transylvanian (Romanian) Hungarians and Hungarian Hungarians as part of a research project on stereotypes. In the research I look into the different meanings of the word tápos. I outline the twelve different meanings emerging from the questionnaire's answers. I focus on the meaning of the word which refers to Hungarian Hungarians. According to the questionnaire, the word tápos is mostly used by Transylvanian Hungarians as a pejorative term for Hungarian Hungarians; Hungarian Hungarians are, however, typically unaware of this meaning of the word. In this context, tápos can mean the following things: squeamish, urbanized, ignorant. The phrase tápos beszéd [speech] commonly alludes to the language variety of Hungarian used in Hungary, which, according to the respondents, has the following attributes: affectation and the frequent use of abbreviations. I argue that for the purposes of effective communication between the two groups we need awareness and understanding of such stereotypes.

Homa Ildikó

BBTE Hungarológiai Tanulmányok Doktori Iskola, Kolozsvár

ildiko.homa@gmail.com

A lelki egészség értelmezése a HIT kognitív metaforáinak és biblikus hasonlatainak kontextusában

Kulcsszavak: hit, kognitív metaforák, kognitív sémák, egészségtámogató viselkedések

Az egészségpszichológiai kutatások egyik fontos területe a vallás és a spiritualitás hatásának vizsgálata, és a klinikai kutatások igazolták a vallásosság jótékony hatását a lelki egészségre: a vallásos és spirituális tapasztalatokkal rendelkező emberek sokkal hatékonyabban küzdenek meg a betegségekkel, mint azok, akik más meggyőződésűek. Számos modell született arra vonatkozólag, hogy a vallásos élet milyen módon befolyásolja a pszichológiai jóllétet. Hodge (2000: 1-21) szerint a vallásosság az alábbi hét mechanizmuson keresztül vezethet pozitív egészségi kimenetekhez és megnövekedett mentális egészséghez: egészségtámogató viselkedések és életsílusok, szociális támogatás, a rituálék pszichodinamikája, a kognitív sémák pszichodinamikája, ego kihívások, quantumhatás, természetfeletti hatások.

Az alábbiakban a hét mechanizmus rövid összefoglalása olvasható:

1. **Egszégtámogató viselkedések és életsílusok.** A vallásos és spirituális hagyományok bátorítják, vagy előírják az egészséges életmódot. A keresztény hagyományban a testet a Szentlélek templomaként értékelik.

2. **Szociális támogatás.** A legtöbb spirituális fogalom egy kapcsolatot feltételez, elsősorban a Legfelsőbb Lénnel vagy Istennel, de a többi emberrel is, akikkel hasonló spirituális utat jár a spiritualitását gyakorló személy. Hodge (2000) szerint a kapcsolatiságnak kétféle jótékony hatása van. Elsősorban az ember nem érzi egyedül magát sohasem. Frankl (2002: 104) szerint Isten legfelsőbb monológjaink partnere. Másodsorban pedig a személyek megerősítést nyernek abban, hogy életük koherens és értelmes.

3. **A rituálék pszichodinamikája.** A rituálék, szimbólumok bármilyen spirituális hagyománynak a szerves tartozékai, lehetőséget biztosítanak a transzcendens Hatalom megtapasztalására, valamint a fájdalmas érzések kifejezésére, ez utóbbi pedig elősegíti a pszichológiai jóllétet.

4. **A kognitív sémák pszichodinamikája.** Az embernek szüksége van egy olyan kognitív sémára, amely lehetővé teszi, hogy ezen keresztül értékelje önmagát és a világot. A spiritualitás ezt az igényt elégíti ki. Számos kutatás igazolta, hogy a spiritualitás az értelem fontos forrása. Az a kogníció, hogy Isten szereti és gondját viseli a személynek, optimizmusra, nagyobb önbizalomhoz vezet, és küldetéstudattal látja el a személyt.

5. **Ego kihívások.** Számos spirituális hagyomány hangsúlyozza az önismeret fontosságát. Hodge (2000) szerint a spirituális hagyományok én-támogató és én-befolyásoló hatással rendelkeznek. Az a tudat, hogy Isten képére és hasonlatosságára teremtett lények vagyunk,

erősíti az alkalmazkodó viselkedést, az én-hibák kiküszöböléséhez vezet, és ezáltal mélyebb személyiségváltozást eredményez.

6. Quantumhatás. Több kutatás igazolta a spirituális gyakorlatok (pl. ima, kézrátétel) gyógyulást eredményező hatását.

7. Természetfeletti hatások. Egyes kutatók Isten közvetlen beavatkozását igyekeztek azonosítani a pozitív egészség kimenetekben. Ebben a vonatkozásban gyakori hivatkozási pontot képez Byrd kutatása (1988), amelyben azok a kórházi kezelésben részesülő szívbeteggek, akikért más személyek imádkoztak, nagyobb javulást mutattak.

A mechanizmusok leglényegesebb eleme, és amely egyben lehetővé teszi azt is, hogy összekössem a teológiai, lélektani és a nyelvészeti vizsgálódásomat, az a kognitív sémák pszichodinamikája. A kognitív pszichoterápia paradigmája szerint a sémákba szerveződött hiedelmek diszfunkcionális attitűdökhöz vezetnek. A kognitív sémák automatikus gondolatokból, hiedelmekből és szabályokból tevődnek össze. A hiedelmek feltételes jellegűek, „*ha ... akkor*” formájúak. A szabályok pedig felszólító módban (*kell*) és tiltásként (*nem szabad*) fogalmazódnak meg (Vargha és Szabó 2009: 165). A kognitív sémáink biztosítják a gyors információfeldolgozást. A sémák egyrészt hipotéziseket fogalmaznak meg, és meghatározzák a további információgyűjtést, másrészt azonban tévedésekhez is vezethetnek, mert a már aktivált sémák a gondolkodás merevségét eredményezik (Eysenck és Keane 1997: 133).

A kognitív metaforáink sémaként is működhetnek, segítségükkel megragadhatjuk a még ismeretlent, és új információhoz juthatunk. A metaforikus kifejezések a vallásos nyelvezet legfőbb eszközei, hiszen a vallásos diskurzus olyan absztrakt fogalmakkal operál, mint *Isten, lélek, szabadság, túlvilág* (Jäkel 2002: 23).

A metafizikai igazságokról való beszédben, de a vallásos nyelvezetben is háromféle kifejezésmódra van lehetőségünk: absztrakt fogalmak, képi metaforák és hasonlatok, valamint történetek. Az első kettő a főnevek világába vezet, az utóbbi az igék világába (Alexander 1937: 651).

Hipotézisem szerint az a vallásos nyelvezet, amely egészségesebbé tehet, és amelynek terápiás hatása is lehet, inkább az igék és történetek világához tartozik, mint a főnevek világához. A történetekkel való pszichoterápiás munkának számos elméleti kidolgozása van, és empirikusan is igazolták a módszer hatékonyságát (l. Kedar 1997 és Blenkiron 2005).

A keresztény vallásos nyelvezet központi fogalma a *hit*. Az alábbiakban megvizsgáljuk, hogyan konceptualizáljuk a hitet a nyelvi világunkban. Ha a Magyar Nemzeti Szövegtárat¹ lekérdezzük, a *hit* szóval jelölt fogalomról nagyon keveset tudhatunk meg, hiszen egy olyan absztrakt fogalommal állunk szemben, amelynek nehéz lenne megállapítani az alá- és fölérendelt kategóriáit. Megvizsgálhatjuk viszont azt, hogy milyen más főnevek társaságában szoktuk használni. A Szövegtár adataiban ilyen társításokat találunk: *hit és bizalom, hit és cselekedetek, hit és gyógyítás* stb. Ha megvizsgáljuk ezeket társításokat, a hitet négy szemantikai mezőbe tudjuk besorolni:

- a) érzelmek mezeje: hit és remény, szeretet, hála, bizalom, kétség;
- b) racionalitás mezeje: hit és tudás, tudomány, ész, hitetlenség;
- c) viselkedések mezeje: hit és hívés, cselekedetek, hűség, erkölcs, gyógyítás;
- d) intézmények mezeje: hit és nemzet, egyház.

¹ <http://corpus.nytud.hu/mnsz/>

A Magyar Nemzeti Szövegtárban a *hit* szó 260 különböző *melléknéves* szerkezetben jelenik meg. Ha megpróbáljuk csoportosítani a melléknévi jelzőket, hét kategóriát állíthatunk fel:

1. intenzitásra vonatkozók: *eleven, lángoló, lankadó, lázas, lobogó, mély, mélységes, kiölhetetlen, spontán, forró, kifogyhatatlan*;
2. méretre és formára vonatkozók: *kicsiny, piciny, korlátlan, határtalan, elementáris, mérhetetlen, kemény, lágy, szilárd, súlyos, szolid, nagy, látható, stabil, óriási, tikkadt, torz*;
3. értékelésre, érzelmekre vonatkozók: *pozitív, negatív, katartikus, kellemes, jó, rossz, szép, szent, dacos, érzelmi, szabad, romolhatatlan, kristálytisza, magasztos, tiszta, szerelmes, mámoros, zsenge, vak, gyönyörű*;
4. aktivitásra vonatkozók: *dinamikus, rendületlen, szárnyaszegett*;
5. időre vonatkozók: *fiatalkori, gyermeki, öreg, ősi, új, régi, apai, atyai, időszerűtlen*;
6. személyiségjegyekre, morális tulajdonságokra vonatkozók: *emberi, áhítatos, alantas, alázatos, áldozatos, boldog, buta, bolond, büszke, balga, család, csökönyös, konok, dacos, derűlátó, derűs, eszelős, egészséges, gőgdacos, gyilkos, hivalgó, fanatikus, hősies, hű, magányos, híres, okos, optimista, tökéletes, törekvő, rajongó, rejtelmes, könyörtelen, jámbor, jóhiszemű, merész, megrögzött, helyes, téves, racionális, költői, türelmetlen*;
7. intézményre vonatkozók: *vallásos, ágostai, anglikán, evangélikus, katolikus, keresztény, protestáns, református, muzulmán, mohamedán, szakmai, demokratikus, antidemokratikus, kommunista, liberális, magyar, egyéni, közösségi, pogány*.

A felállított kategóriáink alapján láthatjuk, hogy a *hit* fogalom szemantikus tere nagyon tág. A *hit* absztrakt fogalmát több konceptuális metaforával is leírhatjuk: A HIT TÚZ (*eleven, lobog, forró*), A HIT TISZTASÁG (*kristálytisza, tiszta, romolhatatlan, zsenge, friss*), A HIT TÉR (*kicsi, piciny, nagy, korlátlan, határtalan, mély, mélységes*), A HIT FELÜLET (*lágy, kemény, szolid*).

A legátfogóbb metafora a HIT EMBER (rendelkezik a legtöbb emberi tulajdonsággal, életkori sajátosságai vannak).

Ahhoz, hogy a biblikus *hit* fogalmát jobban megértsük, vizsgáljuk meg a szó eredeti héber jelentését. A Biblikus Teológiai Szótár² szerint, bár a *hitet* számos szóval jelölik a héber nyelvben, két szógyök azonosítható: az *aman*, amely szilárdságot és biztonságot jelent, és a *batah*, amely bizonyosságot és bizalmat jelent. A The New Catholic Encyclopedia³ szerint a leggyakoribb szótő, ami Izrael Istenben való hitét kifejezi az *'mn*, és amelynek alapjelentései: megbízhatóság, bizonyosság, szilárdság, szavahihetőség. Ebből a szógyökből származik:

1. az *'ēmūn* melléknév, amelynek jelentése 'hűséges, szavahihető'. A következő bibliai helyeken jelenik meg: 2 Sám 20, 19, Péld 13,17.
2. az *'amēn* igenév, amelynek jelentése 'biztosan'. A következő bibliai helyen jelenik meg: Jer 11,5.
3. az *'ēmūnā* főnév, amelynek jelentése 'hűség, szilárdság'. A következő bibliai helyeken jelenik meg: Ex 17, 12, Zsolt 36,3.
4. az *'emet* főnév, amely 'megbízhatóságot' jelent. A következő bibliai helyeken jelenik meg: Ex 18, 21, Jozs 2,12, Dt 22,20.

² HIT szócikk in: *Biblikus Teológiai Szótár*, 496.

³ FAITH szócikk in: *New Catholic Encyclopedia*, 589.

Az *'mn* szótó a *nəman* visszaható igében és a *he'əmin* műveltető igében is megjelenik. Az első jelentése 'igaznak, hűségesnek bizonyulni' (1. Dt 7, 9), a második jelentése 'bízni, hinni' (1. Dt 9, 23).

Amikor a bízni ige tárgya Isten, akkor a héber nyelvben a *batab* igét használják, amelynek jelentése 'ráhagyatkozni', 'biztonságban érezni magát' (1. Dt 28,52). A *batab* igéből származtatott főnév a *betah*, amely 'biztonságot, bizalmat' jelent (Iz 32,17). Istennel kapcsolatban egy másik igét is használnak: a *hāsā* igét, amelynek jelentése 'oltalmat keresni, bízni' (1. Dt 32,37).

A The Catholic Encyclopedia⁴ szerint a FAITH (HIT) szónak megfelelő latin szó a *pistis* és a *fides*. A latin szavak elsősorban hűséget jelentenek, és innen származtatják az angol *faith* szót. A Septuaginta *pisteuo* igéjét az angolban a *to trust, to believe* (bízni) igével fordítják, és a *pistis* főnevet a *faith, beliefs* szavakkal.

Smith *Belief and History* című könyvében kimutatja, hogy az angol *to believe* ige, eredetileg és szó szerint is azt jelenti, hogy *to hold dear* vagyis *to love* (szeretni). (1. Deutsch 1980: 552) Smith értelmezésében a *faith* jelentése tágabb mint a *belief* jelentése. A hit (*faith*) az elköteleződést is magába foglalja, több mint csak az igazság állítása, amely a hiedelemnek (*belief*) sajátja. Éppen ezért lehet hinni hit nélkül. (Deutsch 1980: 552)

Mindkét szó, a *belief* és a *faith* magyar megfelelője a *hit*, a *belief* azonban *hiedelem*-mel is fordítható, bár a magyarban a *hiedelem* szó a hit egy bizonyos fajtáját jelöli. A Magyar Értelmező Kéziszótár (EKsz.²) szerint:

hiedelem fn 1. Megalapozatlan, tévesen kialakított vélemény; tévhit. *Abban a hiedelemben él, hogy ...* 2. *Népr* | <A népi hitvilágban> régi (pogány) világképek maradványaiból és torzult egyházi hittételekből létrejött vallási képzet(ek együttese). | Babona. [↔hideg, hűvös]

hit fn 1. Olyasmiről való meggyőződés, amit nem tudunk igazolni, mégis bizonyosnak tartunk. *Megrendül a hite vmiben.* | Bizalom vkinek a jellemében, képességeiben. *A barátjába vetett hite.* | Meggyőződés arról, hogy vmi bekövetkezik. *A jövőbe vetett hit.* 2. *Vall* | Meggyőződés vmely természetfölötti lénynek, ill. magának az abszolút létezőnek, Istennek a létéről. *Istenben való hit.* | Vmely vallás tételeinek rendszere. *A keresztény hit szerint; egy hiten van vkivel:* a) egy vallású vele; b) hasonló nézet(ek)et vall; *kitér a hitéből:* a) régi vallását elhagyja; b) szakít az elveivel; c) tréfnagyon megbotránkozik. 3. *vál* Eskü (vés). *Hitet tesz vmi mellett:* a) esküvel erősíti, hogy igaz; b) ünnepélyesen kijelenti v. magatartásával bizonyítja, hogy hisz benne, ill. magáénak vallja. | *rég* Becsület(szó). *Hitére fogad vmit.* | *táj* Szavahihe-tőség, hitel. *Nincs hite.* [← hisz]

*hisz*¹ ts (és tn) ige 1. A valósággal egyezőnek, igaznak tekint. *Szentül hisz vmit; hiszem, ha látom; hiszem, is, nem is:* szerintem nem egészen bizonyos. 2. tn *Hisz vkinek, vminek:* igaznak fogadja el azt, amit vki állít v. vmi mutat. *Hisz a fiának; nem hisz a szemének.* | tn *Hisz vkiben, vmiben:* létezőnek tekinti (anélkül, hogy az igazolható volna). *Csodákban hisz; hisz vkiben:* a) tehetségesnek, értékesnek tekinti; b) bízik benne. 3. *Vall* | tn Vallásos, Istenbe vetett hite van. | <Istent, isteni személyt> létezőnek tart, vall. *Hiszi az Istent.* 4. tn Bizakodik, reménykedik. *Nem hisz a sikerben.* 5. Vmilyen véleménye van vkiről, vmiről. *Azt v. úgy hiszem, ez jó lesz; okosnak hiszi magát.* [?]

Ha nemcsak a *hit* szótári meghatározására hagyatkozunk, akkor láthatjuk az eddigi nyelvi vizsgálatainkból, hogy a *hit* fogalmunkat tartalmazó kognitív sémáink kapcsolódnak a

⁴ FAITH szócikk in: *The Catholic Encyclopedia*, 1909.

bibliai hit fogalmához. A *hit* főnevünk, amely a hit kategóriánkat nevezi meg, több szemantikai mezőhöz (pl. érzelem, racionalitás, viselkedés, intézmény) is tartozhat és különböző fogalmi kereteket aktiválhat (TŰZ, TISZTASÁG, FELÜLET, EMBER).

Az izraeliták Istennel való kapcsolatát a *he'ēmin* 'hisz' ige írja le, amely az elme hozzájárulását, a szív bizalmát és az akarat engedelmességét jelenti.⁵ A belőle származó *hit* főnév azonban már nem tartalmazza a *hivés* folyamatának egészlegességét, a hit különvált az értelemről, az érzelemtől, a viselkedéstől. Ebben az értelemben megkülönböztethetjük, az egészséges és az egészségtelen hitet. Az egészségtelen hit jellemzői – kognitív szinten – ugyanazok, mint a hiedelem jellemzői: feltételes és felszólító jellegűek. Az egészségtelen hit kompulzív jellegű, és ez a viselkedést merevvé teszi. A lelki egészségre azonban a rugalmasság és a mobilitás a jellemző.

Az ember a *hit* főnévben objektivizálja a *hivés* cselekvését. Ennek az objektivizálódásnak a veszélyére a teológusok is felhívják a figyelmet, de alapvetően megmaradnak a főneves hit szintjén. A lélektan számára a *hivés* folyamata az alapvető fontosságú, és ellentétben a teológiai „ajándék-hit” fogalommal, a hit tudatos döntés jellegét hangsúlyozza. Hinni vagy bízni egy tudatos döntést jelent, egy az embernél nagyobb, átfogóbb létezőben (Längle 1989: 17). Bár nagyon sok kutatást végeztek azzal kapcsolatban, hogy a vallásosság, spiritualitás pozitív módon befolyásolja az egészséget, ezekben a kutatásokban nem létezik egy pszichológiai hit definíció, hanem a hit a vallásos és spirituális viselkedés részeként jelenik meg. Cromby (2012: 944) hasonlóképpen a hit egészlegességét hangsúlyozza, megfogalmazásában a hit „érzett gondolkodás” (*felt thinking*). Meghatározása szerint a hit (*belief*) nem pusztán egy propozicionális attitűd, ahogy a filozófia meghatározza, nem is pusztán csak kogníció, hanem az „érzett gondolkodás” komplex viselkedése, amely kevésbé alapoz a társas gyakorlatra, mint ahogy gondolnánk, és sokkal jobban gyökerezik a testünkben, mint ahogy azt a pszichológia elismerné (Santiago-Delefosse 2012: 974).

Az ericksoni fejlődésméleti modell szerint az ember lélektani fejlődésének első feladata a bizalom megélése. A gyermekkorban ösztönösen megélt bizalom a felnőttkorban tudatos döntés eredménye. A ráhagyatkozás, a bizalom, a *hivés* az egészséges lelki élet kritériuma. A szorongásban például ez az alapvető folyamat károsodik, a szorongó ember képtelen ráhagyatkozni valamire vagy valakire. A paranoid zavarokban azonban a hiedelmek tartalma a problematikus. A hiedelmek tartalma korrigálható, azonban a *hivés*, a ráhagyatkozás, a bizalom folyamatának a hiánya a lelki egészség súlyosabb károsodásával jár.

A *hivés* olyan cselekvés, amelynek nincs szüksége egy tárgyra. Kiteley szerint az angol *to believe* 'hisz' igét követő tárgyi mellékmondat meglete nem igazolja azt, hogy az igének tárgya lenne (Kiteley 1964: 244). Szerinte a hitnek nincs tárgya. A *hisz* igét követő tárgyi mellékmondatoknak csak határozói szerepük van. A magyar *Hiszek* kijelentésünk igazolja talán azt, hogy nincs szükségünk hittartalomra – főnevekre – ahhoz, hogy hihessünk.

Pszichoterápiás szempontból tehát a *hivés*nek sokkal nagyobb a jelentősége, mint a hitnek. A *hivés* esetében pedig inkább annak, hogy *kiben* hiszünk, a *mit* kérdésnek nincs olyan nagy relevanciája. Amint láttuk, az Ószövetség számára nem a hit fogalma volt fontos, hanem az a cselekvés, amellyel Istenhez viszonyultak. A Károli-féle bibliafordításban például, a hit mint főnév csak az Újszövetségben jelenik meg, az Ószövetségből hiányzik. A Szent

⁵ FAITH szócikk in: *New Catholic Encyclopedia*, 590.

István Társulat fordításában megjelent Ószövetségben pedig a hit főnév csak elenyésző számban jelenik meg az Újszövetséghez képest.

A hit tartalma nehezen változtatható meg, de a hívés, a bízás egészségtámogató aktusának elősegítésére mindig van lehetőség, mert ez az ember legősbibb cselekvése.

Hivatkozások

- ALEXANDER, H.G. 1937. Language and Metaphysical Truth. *The Journal of Philosophy* 34/24: 645–652.
- BLENKIRON, P. 2005. Stories and Analogies in Cognitive Behaviour Therapy: A Clinical Review. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy* 33: 45–59.
- BYRD, M.C. 1988. Positive therapeutic effects of intercessory prayer in a coronary care unit population. *Southern Medical Journal* 81/7: 826–829.
- CROMBY, J. 2012. Beyond belief. *Journal of Health Psychology* 17: 943–957.
- DEUTSCH, E. 1980. Faith and Belief by Wilfred Cantwell Smith. *Philosophy East and West* 30/4: 552–554.
- EYSENCK, M.W. – KEANE, M.T. 1997. *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FRANKL, V. 2002. *A tudattalan Isten*. Euroadvice, Budapest.
- HERBERMANN, Ch. G. (ed.) 1909. *The Catholic Encyclopedia*, Volume 5, Robert Appleton Company New York.
- HODGE, D.R. 2000. Spirituality: Towards a Theoretical Framework. *Social Thought* 19/4: 1–21.
- JÄKEL, O. 2002. *Hypothesis Revisited: The Cognitive Theory of Metaphor Applied to Religious Texts*.
http://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journalpdf/02_2002_jaekel.pdf (2014.04.10.)
- KEDAR, N. Dw. 1997. *The Therapeutic Use of Stories*. Routledge, London.
- KITELEY, M. 1964. The Grammars of 'Believe'. *The Journal of Philosophy* 61/8: 244–259.
- LÄNGLE, A. 1989. *Încrederea – curaj sau abandonare de sine?*
<http://www.webaholics.at/userfile/doc/Vertrauen---Mut-oder-Selbstaufgabe-1989.pdf> (2014.04.12.)
- LÉON-DUFOUR, X. 1972 (szerk.): *Biblikus Teológiai Szótár*. Szent István Társulat, Budapest.
- MARTHALER, B. 2000 (szerk.): *New Catholic Encyclopedia, Gale and Thomson – The Catholic University of America*, Washington DC.
- VARGHA J. L. – SZABÓ K. G. 2009. *Bevezetés a pszichoterápiák integratív szemléletébe*. Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- SANTIAGO-DELEFOSSE, M. 2012. Deconstructing the notion of belief in Psychology: Commentary on "Beyond Belief". *Journal of Health Psychology* 17: 974–976.

SUMMARY

The interpretation of psychological health in the context of cognitive metaphors and biblical image of FAITH

Keywords: faith, cognitive metaphors, cognitive schemas, sanogenic behaviour

A number of clinical studies proved the beneficial effect of religion on psychological health. Religious people with spiritual experiences fight more efficiently against illness than those with other convictions. According to Hodge's empirical model (2000) godliness leads to positive outcome regarding health because of the following seven mechanisms: health-supporting behaviours and life styles, social support, psychodynamics of rituals, psychodynamics of cognitive schemes, ego challenges, quantum effect, and supernatural effects.

While utmost researches identified spirituality as potential health-factor, our spiritual persuasions could also have negative effects on our state of health: religious persons could have such unreachable expectations and cognitive schemes that may lead to isolation, stress and distress.

The central topic of religiousness is faith. The theological interpretation of Christian faith is the Bible, but faith presented in ecclesiastical language does not always reflect the language of biblical faith. The way we sense faith in our linguistic world, and that influences our spiritual health is given on the one hand, but on the other we are free to choose further metaphoric extensions, on which healthier cognitive schemas should be built. The cognitive metaphors that are behind the mistreatment of problems leading to spiritual illness influence our notion of faith as well.

Tamás Csilla

Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár

tcsilla68@yahoo.fr

A deverbális igeképzők használati köre a 16–18. században az Erdélyi magyar szótörténeti tár adatai alapján

Az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* (SzT.) forrásanyagának minősége lehetőséget nyújt arra, hogy az adatanyag alapján feltérképezzem néhány deverbális igeképző (illetve a velük képzett származékok) használati körét. Két igeképző-csoportot vizsgálok, jelesen a cselekvő igék néhány képzőjének használati körét szembeállítom a szenvedő ige képzőjének használati körével. Ezeket két fő kommunikációs szituációban elemzem: a beszélt nyelvben, amelynek alapjául rögzített tanúvallomások sora szolgál, valamint az írott nyelvben: egyrészt a magánlevelekben, másrészt pedig jegyzőkönyvek, törvényszövegek, leltárok, hivatali levelezés anyagában, amelyekben a korabeli hivatali nyelv fordulatait, szóhasználatát, szerkezetét követhetjük nyomon. Mivel az SzT. külön címszóként kezeli a származékszavakat, viszonylag egyszerűen kialakíthattam egy gazdag adattárat deverbális igeképzős származékokból, amely mintegy 3315 adatot tartalmaz. Ebből az adattárból válogattam ki azokat az adatokat, amelyek alkalmasak voltak erre az elemzésre. (A teljes adattárat lásd: T. Szabó 2003: 92–141).

1. A beszélt nyelvi szintet a rögzített tanúvallomások alapján vizsgáltam. Ebben az esetben természetesen számolnunk kell a fej, azaz a beszélő, és a kéz, illetve a jegyző nyelvének viszonylatával, vagyis azzal, hogy a beszélő szavait valaki más vetette papírra, s így esetleg a jegyző nyelve, nyelvjárása belejátszhatott a vallomás szövegébe, módosíthatta azt.

1.1. A cselekvő igék (gyakorító és mozzanatos) képzőivel létrejött származékokat vizsgálva kiderült, hogy a tanúvallomások szövegében számtalan, változatos, több képzővel létrejött példa van, több olyan is, amelyik, ha nem is épp egyedi képzés, de nagyon ritka: *-gődoz(ik)/-goldozik*: 1756: *niargoldoz vala* [Bencenc H; BK Misc. 1143 Tot Marian (37) jb vall.]; *-gál/-gél*: 1715: *hasigálván* [Lupsa TA; WH. Kosok Iuon (70) vall.]; *-col*: 1771: *hurtzolt, vonzolt* [Dés; DLt 321. 12b Eva Onaki Szabo cons. Alexandri Kis vall.]; *-acskál/-icskál*: 1778: *faratskált* [O.tordos AF; BK ad 465 Pirle Stefán (60) jb vall.]; *-dácsol*: 1757: *kapdácsolt* [Gyszm; DE 3 St. Kémenes (38) pp vall.].

Mivel a dolgozat kereteit szétfeszítené az összes adat szövegbe ágyazott felsorakoztatása, itt csak néhányat közlök¹: *-dogál/-degél/-dögél*: 1584: (Az asszony) A hold vilagon ky Ieowe hazabol, es az kapunal inet leweo hid ala Mene, onnet ky Ieowe, Esmegh Az eó Aytia(n) be Mene, vizontagh A hid ala Mene, es esmeg ky Ieowe, de Ne(m) tudom mit *Iardogalt* vgy [Kv; TJk IV/1. 274 Chiob Georgy vall.]; *-dos/-des/-dös*: 1598: Mikoron oza(n) az vonakodasnak vege leot volna, lata(m) azt hogy az hegedws Ianos az kese(n) pepechiel vala, *dúgdossa* vala [Kv; TJk V/1. 162]; 1778: látám hogy Csanán Urszuly a' Földön el van nyujtva, Ugrán Lapadát s Flora Gligor az haját tépik, Berár Zaharia pedig térdivel a' melyit *nyomdossa* s patkojával

¹ A példák természetesen az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* megfelelő címszavainak adataiból valók. Akárcsak a szótárban, szögletes zárójelben az adat származási helyére utal. A rövidítések feloldására lásd a SzT I., V., ill. XIV. kötetének rövidítésjegyzékét.

rugdossa [Egerbegy TA; JF Beltyerán Kratsun (40) vall.]; *-gat/-get*: 1637: a kertemb(en) *kapál-gatok vala* [Noszoly SzD; Wáslt Teótőri Janos (60) jb vall.]; *kapdozgat* 1754: Román Istokra pedig panaszkodott miképpen szokta őtet élni s már el hatta és máshoz *kapdozgatt* [Altörja Hsz; HSzjP Catherina Molnár (35) jb vall.].

Néhány további példát is felsorolok, szöveg nélkül, ezzel is illusztrálva az adatok sokaságát: *-dal/-del*: 1767: *furdolták* [Abosfva KK; Ks 4 Mich. Jakab (36) cantor ecd. cat. vall.]; 1722: *mérdelik vala* [Kvh; HSzjP Kantában Iako Zernyesti Mihály (25) vall.]; *-dogál/-degél/-dögél*: 1796: *iddogalni* [Mv; Born. XXXIX. 53 Fr. Szathmári jun. (23) vall.]; *Jődögél*: 1604: *Jődögelnek* [Rava U; UszT 18/139 marossj Janos Rauay lib. vall.], 1766: *jödögeltünk* [Kp I. 231 Nic. Györbiri (49) miles equi vall.]; 1744: *mendegelvén* [Bölön Hsz. INyR Damokos Andrásné Farkas Kata vall.]; 1600: *niomdogala* [UszT 15/64 Bodo Benedekne, Ersebet azzony Zent Egyhazas Olahfalwyvall.]; *-dos/-des/-dös*: 1591: *budostanak vala* [Kv; Tjk VI/1. 340 Gergely Pal veres darabont-tizedes (Jakabfva Cs) vall.], 1767: *furdossák, furdosták* [Abosfva KK; Ks 4 Mich. Jakab (36) cantor eccl. cat. vall.]; *-doz/-dez/-döz*: 1776: *küldözött* [Kóród KK; GyL Christ. Kováts conj. St. Miklos (55) vall.]; *-og/-eg/-ög*: 1779: *füstölögni* [Egerpatpak Hsz; HSzjP „Nagyborosnyói születésű Providus Bodo András” (19) vall.]; *-gat/-get*: 1796: *Czimboralgattunk* [Uzon Hsz; Kp IV. 288 Rebeka Tana cons. Davidis Kuti (29) vall.]; 1765: *fojtagattyák* [Marosbogát TA; Mk V/V. 97 Halmágyi Mihály (35) jb vall.], 1585: *gywteogetet* [Kv; Tjk IV/1. 506 Ilona Damakos Mathiasne vall.]; 1797: *gyűjtögettem* [Oltszem Hsz; Mk II. 8/260 Oltszemi Molnár Veres János (39) vall.]; 1753: *hintegetni* [Albis Hsz, Törzs. Joh. vaas (54) pp vall.], 1779: *hordogatni* [Csesztve AF; Mk Szilvás 5/3 Tėti Samu (40) cigány jb vall.]; 1701: *ortogatni* [BNB V/9 Valentinus Salatia Principilus de Köpecz (45) vall.]; 1796: *menegettünk* [Uzon Hsz; Kp IV. 288 Paulus Kuti (25) ns vall.]; 1797: *menegtettem* [Sszgy; HSzjP Márk Sámuel (63) Senator vall.]; *-kál/-kél*: 1779: *járkálván* [KS özv. br. Kemény Zsigmondné Rhédey Druziánna (61) vall.]; *-ol/-el/-öl*: 1711: *dofölte* [Cszs; Born. XXXIX. 50 Borsovaj Thamas Miklos (58) pp vall.]; *-logat*: 1745: *illogatott* [Uzon Hsz; Kp I. 155a P. Kováts (70) ns vall.]; *-ong/-eng/-öng, -ing*: 1672: *keringet* [Septér K; BfR Radul Oltian vall.]; *-rcsel*: 1702: *kőhörczel* [Tarcsva U; Pf Boer János (20) vall.]; *-tol*: 1758: *hazutalni* [Cintos AF; TKI 19/42 Gyirászin André (60) jb vall.]; *-ad/-ed, -od/-öd*: 1655: *apadat* [Kv, CartTr II Petrus Szavaj vall.], 1755: *hasadat* [Szentmargita SzD; Ks 18. CII Kosa Sigmond tt vall.]; 1597: *nyomottunk* [UszT 12/38 Thomas Sima de S. Kiralj lib. vall.]; *-an/-en*: 1765: *meg rettenek* [Marosbogát TA; Mk V. V/97 Rusz Garvrilláné Popa Anucza (72) zs vall.]; *-dít*: 1604: *El zordittak* [UszT 18/139 Zabo peterne Annazonj cziebj vall.]; 1724: *zördite* [Királyfva KK; BK. Hétfalusi Isvänné (50) ns vall.]; *-dul/-dül*: 1780: *lóduly* [Bere MT; BetLt 6 Paulus Szabedi ex Bere (38) pp vall.]; 1756: *meg zradüle* [Kvh; HSzjP Bagjos Kelemen (26) vall.]; *-int*: 1724: *meg kócintotta* [Mihályfva N; BK sub nro. 984 Georg. Taar (25) ns vall.].

1.2. Másik képző-, illetve származékcsoport, amelyet megvizsgáltam, a passzív intranszitiv (szenvendő) ige képzőjének köre. A nagy adatmennyiségben feltűnően kevés az olyan intranszitiv képzős származék, amely vallomások szövegében szerepel, s ezek is leginkább a 18. század közepe után keletkeztek. Például: *-atik/-etik*: 1754: ha valahova ebédre *hivatott* is ... el nem merészlett igérkezni mig ... felesége ... fel nem fogadta, hogy ottan nem fogja czirmolni és gazlani [Altörja Hsz; HSzjP Catharina Márton (15) vall.]; *-tatik/-tetik*: 1769: s fel kelvén a berek a Groff részére *írtatott* a Jozságbeli Emberek által [Gothátya H; BK 260

Goncz Groza (58) j b vall.]; 1742: (Veres Sámuel) Bizonyoson *Evocaltatott* a' Fiscus által ... Törvényt nem allott, hanem elebalván Per Non venit Fejit Joszágát a'mittálta [Kisenyed AF; JHb Geor. Petrikovits (46) ns vall.]; 1766: azon gyermek nem Petrucz Györgytől, hanem Docz juontol ... *fogantatott* [Grohot H; Ks 40/9 Roman Iuon (40) j b vall.]; 1776: En B. Révai Lajos hallottam M. G. Kornis Ferentzné Aszszony ű Ngától hogy Gróff Lázár János Urffi Reversalist adott ezekről ä többi között: Hogy Gyermekeit Catholicus Pap által keresztelteti, Catholica hitben *neveltetni* engedi etc. [Szentdemeter U; GyL. br. Lud. Révai (40) vall.].

2. A magánlevelezésben használt nyelvezet a beszélt nyelvhez áll a legközelebb. A levelek stílusára egyaránt jellemző a választékos fogalmazásra való törekvés és személyes hangvétel. Ugyanakkor fellelhetők a kor levelezésében divatos nyelvi fordulatok is.

2.1. Ezekben a levelekben, akárcsak a tanúvallomásokban, szintén sok gyakorító, illetve mozzanatos képzős származék fordul elő, változatos képzési formában: Íme néhány példa (sajnos a szöveggörnyezettről le kell mondanunk): *-csol/-csel/-csöl*: 1660: *kopácsol* [TML I, 554 Korda Sigmond lev. Teleki Mihályhoz], 1748: *kopácsollyon* [Somlyó Cs; ApLt 1 gr. Kálnoki Ferenc lev.]; *-dogál/-degél/-dögél*: 1748: *járdogáalom* [Somlyó Cs; ApLt 5 Bőjte Lőrinc lev. Apor Péterhez]; 1729: *járdogal vala* [Darlac KK; ApLt 1 gr. Haller Jánod lev. Apor Péternéhez]; 1772: *kaszáldogalnánk* [Kj. Rétyi Péter lev. Fog-ból]; 1722: *keldegel* [Ks 96 Bornemisza Imre lev. Nsz-ből]; 1676: *mondogálja* [TML VII, 141 Nalácsi István és Székely László lev. Teleki Mihályhoz]; *-dos/-des/-dös*: 1666: *fogodossák* [Thor. III/3. Thoroczka Mihály, Péter és István lev. a fej-hez]; 1717: *fogdosta* [Nsz, Ap. 2 Apor Péter lev. feleségéhez]; *-doz/-dez/-döz*: 1662: *lengedez* [TML II, 375 Ebeni István lev. Teleki Mihályhoz]; 1672: *lengedezett* [TML VI, 201 Székely László lev. Teleki Mihályhoz]; 1673: *omladoznak* [TML VI, 529 Teleki Mihály lev. Bornemisza Annához]; *-gat/-get*: 1639: *beszelgetne* [Homoródsztpál U; Szád. Redej Janos lev. Nagy Thamashoz, a fog-i vár gondviselőjéhez]; 1646: *bontogatna* [Bádok K; JHb III/72 Kézdiipolyáni Veres István lev. atyjához]; 1794: *tsipegetett* [Kővárhosszúfalu SzT; TKhf Jakab Gábor lev. gr. Teleki Imréhez]; 1696: *kergetik* [Marosilye H; BK. Bethlen Gergely lev. Fogarasi Pap Miklóshoz]; 1661: *készülgetni* [TML II, 65 Teleki Mihály lev. feleségéhez, Vér Judithoz]; 1678: *mondogaték* [TML VIII, 73 Kapi György lev. Teleki Mihályhoz]; 1664: *olvasgatván* [TML III, 188 Szalárdi János lev. Teleki Mihályhoz]; *olvasgatám* [Kj. Rétyi Péter lev. Porumbákról (F)]; *-kál/-kél*: 1772: *írkálni* [F. zsuk K; SLt XXXIX Suki László lev. Henter Jánoshoz]; *-ong/-eng/-öng*: 1676: *kerengett volna* [TML VII, 260 Rhédei Ferenc lev. Teleki Mihályhoz]; *-oz/-ez/-öz*: 1678: *küldöznek* [TML VIII, 34 Teleki Mihály lev. Nalácsi Istvánhoz]; *-ad/-ed*: 1724: *badgyadva* [Ap. 2 Apor Péter lev. feleségéhez]; *-an/-en*: 1672: *moczczanni* [TML VI, 224-5 Bánfi Dienes lev. Teleki Mihályhoz]; *-dít*: 1667: *megzördítik* [TML IV, 56 Bánfi Dienes lev. Teleki Mihályhoz]; 1676: *mozditaná* [TML VII, 275 Vesselény Pál lev. Teleki Mihályhoz]; *-dul/-dül*: 1672: *megzördültek vala* [TML VI, 264 Katona Mihály lev. Teleki Mihályhoz]; 1665: *mozdulni* [TML III, 362 a fej. lev. Teleki Mihályhoz]; *-al/-all/-el/-ell*: 1664: *nyilalík* [TML III, 96 Teleki Mihály lev. Veér Judithoz]; *-t*: 1723: *köszöntöm* [ApLt Apor Péter lev. feleségéhez].

2.2. A passzív (szenvadó) intranszitiv ige képzőjével létrejött származékok gyakrabban fordulnak elő a magánlevelekben, mint az élő beszédet rögzítő tanúvallomásokban. Igyekezem ezt is illusztrálni néhány példával: *-atik/-etik*: 1670: *küldetett* [TML V, 996-7 Bojér Sigmond lev. Teleki Mihályhoz]. 1661: *küldetik* [TML II, 58 Bánfi Dienes lev. Teleki Mihályhoz]; *-tatik/-tetik*: 1668: *akadalyoztassek* [Drinápoly; KJMiss. Székely Moyses portai követ

lev. a fej-hez]; 1655: *busittatunk* [IB X. 2 a fej. lev. I. Bethlen Domokoshoz]; 1659: *kárhoztat-nák* [TML I, 437 Bánfi Dienes lev. Teleki Mihályhoz]; 1667: *kedveltetett* [TML IV, 160 Baló László lev. Teleki Mihályhoz]; 1751: *kételezített* [Szentmihály Cs; ApLt 5 Biális János lev. Apor Péterhez]; 1675: *késedelmeztetik* [TML VII, 113 Veselényi Pál, Kende Gábor, Kubányi László lev. Teleki Mihályhoz]; 1794: *méltoztasson* [Kővárhosszúfalú Szt; TKhf Jakab Gábor lev. gr. Teleki Imréhez]; 1718: *mocskoltatom* [KJ Rétyi Péter lev. Fog-ból].

3. A hivatali nyelvhasználatra is sok példát találhatunk a Szótörténeti Tár adataiban. Ezek elsősorban jegyzőkönyvek anyagából, mint például Kolozsvár város tanácsának jegyzőkönyveiből, inventáriumokból, összeírásokból, valamint törvényszövegekből: az *Approbatæ Constitutiones Regni Transylvaniae* szövegeiből kerülnek ki.

3.1. Ezekben a szövegekben is találni gyakorító, sőt néhány mozzanatos képzős származékot is: *-dogál/-degél/-dögél*: 1754: *gyüldögelvén* [Dési ref. egyhm. conscr.]; *-dos/-des/-dös*: 1679: *hagdosnak* [Uzdisztpéter K; TL. Bajomi János inv. 88]; *-doz/-dez/-döz*: 1585: *fedezzenek* [Kv; TanJk I/1. 10]; *-og/-eg/-ög*: 1774: *heregetnek* [Paptelke SzD/Mocs K; KS Conscri]; *-gat/-get*: 1791: *emelgetni* [Kv; TanJk 77], 1589: *épitgetnj* [Kv; TanJk I/1. 106]; 1592: *haniogassa* [Kv; TanJk I/1. 119]; 1629: *mielgessen* [Kv; TanJk II/1. 45]; *-ál/-él, -ol/-el/-öl*: 1679: *metelve* [Uzdisztpéter K; TL. Bajomi János inv. 57]; *-sétel*: 1605: *mersételwen* [Kv; TanJk I/1. 504]; *-ad/-ed, -od/-ed/-öd*: 1605: *eredet* [Kv; TanJk I/1. 535].

3.2. A cselekvő igék képzőinél lényegesen gyakrabban fordulnak azonban elő szenvedő képzős származékok. Bár nagyon sok adatot sorolhatnánk fel, csak néhányat sorakoztatok fel itt: *-atik/-etik*: 1583: *adassanak* [Kv; TanJk V/3. 271a]; *-tatik/-tetik*: 1598: *bochytattanak* (hadba) [Kv; TanJk I/1. 323]; 1584: *berwntettesek* [Kv; TanJk V/3. 286a]; 1586: *chinaltassék* [Kv; TanJk I/1. 27]; 1636: *czenaltatott* [Siménfva U; JHb Inv.]; 1594: *eppitetet* [Kv; TanJk I/1. 231]; 1699: *épitettett* [Ocsesztve AF; LLt Gyulafi László inv.]; 1740: *épitettik* [Gyéresztkirály TA; Ks 89 Inv. 12]; 1692: *gyámolittassék* [Mezőbodon TA; BK. Inv. 7]; 1677: *illettesenek* [AC 6]; 1605: *hirdettesenk* [Kv; TanJk I/1. 507]; 1797: *írtatott* [Pulyon SzD; Wáslt Conscri. 532]; 1677: *jelentetik* [AC 169]; 1571: *keoltessek* [Kv; TanJk V/3. 29a]; 1785: *legeltetnek* [M.valkó K; Born. XXIXb 20/53 Kornis Krisztina conscri.]; 1785: *miveltetik* [Varsolc Sz; Born. XXIX. 20/592 Kornis Krisztina conscri.]; 1587: *lattatik* [Kv; TanJk I/1. 43–4].

4. Összegzésként megállapítható a vizsgált adatanyag alapján, hogy a 16–18. században különösen a kommunikáció egyik sajátos formájában, a hivatali nyelvben észlelhetünk nagyobb változásokat. Azonban azt is fontos megjegyeznünk, hogy mind a beszélt nyelvi adatokban, mind pedig a magánlevelekben megfigyelhető a képzők használatában változás, eltérés, melyet a mellékelt táblázatban egyszerű nyomon követni.

4.1. A cselekvő igék képzőivel létrehozott származékok több mint fele származik a vallomásokból, míg ezekben szenvedő képzős forma alig néhány fordul elő. Ugyanakkor a cselekvő igék képzőivel képzett származékok további 40 százaléka oszlik meg a magánlevelezés, illetve a hivatali nyelvhasználat forrásanyagából származó adatok között. Ez esetben is úgy, hogy a nagyobbik rész a magánlevelezésből került elő. Azonban még így is mintegy bő 10 százalékra tehető azoknak a származékoknak az aránya, amelyek a hivatalos iratokból származnak. Ez azért lehetséges, mert az Erdélyi Fejedelemség korában kialakuló hivatali, közéleti nyelv (B. Gergely 2003: 47) egyik forrása éppen az élő beszéd volt (B. Gergely 2002: 188).

Ezek a képzők fokozatosan kiszorulnak ebből a nyelvváltozatból, helyüket lassan a passzív származékok, illetve szerkezetek veszik át, leginkább latin hatásra.

4.2. A szenvedő képzős származékok esetében viszont éppen fordítva van: míg a tanúvallomásokban alig-alig találhatók, a magánlevelezésben, melyben a levélíró természetesen választékosságra is törekedett, alkalmazva a korban divatozó nyelvi fordulatokat, közepesen magas arányban fordulnak elő szenvedő képzős származékok. Viszont a vizsgált adatanyagban előfordul ilyen származékoknak több mint fele a hivatali nyelv írott forrásaiból származik.

Az Erdélyi Fejedelemség megszűnésével azonban ez a már viszonylag jól kialakult hivatali nyelv is feledésbe merül, ezért a nyelvújításkor kezdeményezett új hivatali nyelv létrejöttére már nem lehetett hatással (B. Gergely 2002: 199).

Hivatkozások

- B. GERGELY Piroska 2002. A közéleti és a beszélt nyelv viszonya az erdélyi fejedelemségben. In Hoffmann István – Juhász Dezső – Péntek János (szerk.): *Hungarológia és dimenzionális nyelv szemlélet*. Előadások az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson (Jyväskylä, 2001. augusztus 6–10). Debrecen–Jyväskylä, 187–199.
- B. GERGELY Piroska 2003. A jelentésváltozások szerepe az erdélyi fejedelemség közéleti nyelvében. In: Büky László – Forgács Tamás (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei III. Magyar és finnugor jelentéstörténet*. Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék. Szeged. 47–56.
- SZABÓ T. Attila – Vámszer Márta – Kósa Ferenc – Fazakas Emese (főszerk.) 1975–2014. *Erdélyi magyar szótörténeti tár I–XIV*. Kriterion – Akadémiai Kiadó – Erdélyi Múzeum-Egyesület, Bukarest – Budapest – Kolozsvár.
- T. SZABÓ Csilla 2003. A deverbális igeképzés a XVI–XVIII. században (az Erdélyi magyar szótörténeti tár adatanyaga alapján). Erdélyi Tudományos Füzetek 240. szám, Erdélyi Múzeum-Egyesület kiadása, Kolozsvár.

Melléklet

A deverbális igeképzők használati köre a 16–18. században az Erdélyi magyar szótörténeti tár adatai alapján

	KÉPZŐ			
			a cselekvő igék képzőivel (gyakorító és mozzanatos) létrehozott származékok	szenvedő igeképzős származékok
kommunikációs szituáció	beszélt nyelv	tanúvallomások	95 (60,5%)	5 (9,8%)
	írott nyelv	magánlevelezés	42 (26,75%)	17 (33,33%)
		hivatali nyelvhasználat	20 (12,73%)	29 (56,86%)
			157	51

SUMMARY

The Usage of the Deverbative Verbal Suffixes in the 16th–18th Centuries on the Basis of the *Erdélyi magyar szótörténeti tár*'s Data

Keywords: historical sociolinguistics, deverbative verbal suffixes, usage, written and spoken language communication

The sources of the Erdélyi magyar szótörténeti tár offer some possibilities to make sociolinguistic analyses. In my lecture I analysed the usage of the deverbative verbal suffixes on the basis of the source-material. I dealt with two groups of verbal suffixes: I compare the usage of some of the active verbs' suffixes with that of the passive verbs' suffixes. In communication we use various lingual signs in different situations. A characteristic situation of the spoken language communication is the testimony which has rich examples in the Tár. At the same time the mementos of the written communication are more varied in the source-material analysed. In my study I take into consideration the suffixes used in private letters (which are on half way to the written literature) and those in records of evidence and inventories which represent the official style. As the result of the analysis I state that specially the usage of the frequentative verbal suffixes has changed: though they mostly appear in testimonies, in the 16th century sources they are present even in the official language. Yet by the 18th century the passive suffixes become the absolute rulers in the official language as a result of the Latin language's influence, but in the spoken language they are very rare.

Ligeti-Nagy Noémi
PPKE BTK, Budapest
ligetinagynoe@gmail.com

Szövegtörzsek pontosabb annotációja gépi elemzéshez

Kulcsszavak: szófaji kategóriák, annotáció, törzshyponyvészet, gépi elemzés, főnévi csoportok

1. Bevezetés

Jelen kutatás a PPKE-MTA Magyar Nyelvhonológiai Kutatócsoport projektjének keretébe illeszkedik. A kutatócsoport célja egy, az emberi információfeldolgozással sebességében és hatékonyságában összemérhető gépi elemző létrehozása, amelyet performancia-alapúság és párhuzamosság jellemez. A magyar nyelv formális leírása az utóbbi évtizedekben szinte kizárólag a generatív nyelvvelmet valamely ágán alapulva történt meg, egy performancia-alapú elemzőhöz azonban szükség van a pszicholingvisztikai és neurolingvisztikai kutatások eredményét felhasználó, írott törzshon alapuló nyelvtoni szabályokra is. Mindehhez elengedhetetlen egy helyesen annotált, nagyméretű, magyar nyelvű törzshon. Egyik fontos része lesz ezek után az elemzőnek például a főnévi csoportokat vizsgáló modul.

Egyet visszalépve a már meglévő eredményekhez képest, nem a magyar főnévi csoport felépítését, hanem annak határait, elkülöníthetőségét is érdemes vizsgálni. A magyar főnévi csoport (a továbbiakban gyakran csak NP) belső szerkezetét már többen leírták, ezek azonban mind már meglévő mintákon végzett elemzések eredményei voltak. Alberti és Farkas (2013), É. Kiss (2000) és Kornai (1985) abból indultak ki, hogy rendelkezésünkre állnak a főnévi csoportok, így mondhatunk valamit a belsejükről. Azonban ha már elkészül egy nagyméretű törzshon, automatikusan kinyerni belőle az NP-eket nem triviális kérdés.

Ha egy kutató főnévi csoportokat akar egy annotált törzshonból lekérdezni, számos akadályba ütközhet, amelyek nagy része a meglévő címkézészet hiányosságáiból ered. Induljunk ki abból a feltételezésből, hogy egy névelő (DET – a nagybetűs rövidítések a továbbiakban a címkéket jelölik) után következik egy főnévi csoport, amelyet egy esetragos főnév (pl. FN SUP) zár le, köztük pedig esetrag nélküli névszói elemek (pl. FN NOM) találhatók. Abban biztosak lehetünk, hogy ha a balról jobbra történő olvasás során felbukkan egy finitum ige (IGE), akkor biztosan véget ért a névelővel indított főnévi csoport. Az (1) alatt látható példák mutatják, hogy a jelenlegi kategóriák nem biztosítják egy ilyen lekérdezés eredményességét. A két dőlt betűvel szedett mondatrészet annotációja pontosan ugyanaz, szerkezetük, a bennük fellelhető főnévi csoport(ok) határa(i) azonban eltér(nek). (2) alatt néhány további, egy másik címkesorozatra illeszkedő példa illusztrálja a nehézségeket.

(1)	DET	FN _{NOM}	FN _{SUP}	IGE
	a	Kossuth	téren	tartotta
	az	országgyűlés	kedden	szavaz

(2)	DET	MNNOM	FNOM	FNINE	
	<i>a</i>	<i>bankközi</i>	<i>deviza</i>	<i>kereskedelemben</i>	, [PUNCT]
	<i>az</i>	<i>első</i>	<i>hét</i>	<i>hónapban</i>	. [PUNCT]
	<i>a</i>	<i>magyar</i>	<i>bankrendszer</i>	<i>biztonságban</i>	<i>van</i> [IGE]

A vizsgálat során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy lehetséges-e a jelenleg a gépi elemzésekben általánosan használt szófaji kategóriarendszert úgy módosítani, hogy a mostanál pontosabb keresési, elemzési lehetőséget biztosítson a korpuszokat kutatni kívánó nyelvészek számára. Jelen esetben ennek eldöntéséhez a főnévi csoportok korpuszon belüli elkülönítésére koncentráltunk, mivel ez egy olyan konkrét kiindulópontot jelent, amellyel könnyen ellenőrizhető egy-egy annotálási forma gyakorlati alkalmazhatósága.

2. Módszerek

A címkekészletben található, a lekérdezéseket megnehezítő problémák, a módosítandó, pontosítandó esetek megtalálásához az InfoRádió rövidhíreiből összeállított korpuszt, illetve az ebből informatikusok által intuitív módon kiszűrt főnévcsoport-jelöltek listáját használtuk.

A korpusz először az InfoRádió nevű hírportál több évnyi, e-mailben küldött rövidhíreinek anyagából épült fel. Ezek a cím után néhány mondatban foglalják össze a legfontosabb információkat. Ezeknek a szövegeknek a szófajilag egyértelműsített, elemzett formátuma állt rendelkezésemre. Ez az anyag később az mno.hu tartalmával, illetve a Piskos Fred, a kapitány szövegével bővült (Endrédy 2014).

Az előbb leírt módon létrejött korpuszból a kutatócsoport egyik tagja egyszerű elvek alapján kiszűrte a potenciális főnévi csoportokat (Endrédy 2014). Ezek az elvek nagyon intuitívak: ha DET címkéjű elem jön, akkor elindul egy főnévi csoport. Ha központosági jel (PUNCT), ige, határozószó (HA), esetrag, kötőszó (KOT) vagy egy új névelő következik, akkor befejeződött az eddig látott főnévi csoport. Ezzel a néhány szabállyal létrejött egy lista az ennek alapján főnévi csoportnak minősülő mondatrészekről.

A fenti kritériumok alapján kinyert NP-khez Endrédy (2014) készített egy lekérdezőfelületet, ahol kategóriacímkek alapján lehet keresni. Az 1. ábrán látható egy pillanatkép a felületről. A keresőmezőbe a címkéket lehet beírni, eredményül pedig megkapjuk mindazokat a mondatrészeket, amelyek ennek a címkesorozatnak megfelelnek, és a fent említett egyszerű lekérdezés eredményeképp kiemelődtek a korpuszból mint potenciális főnévi csoportok. Az 1. ábrán látható esetben például arra kérdezzük rá, hogy található-e a listán olyan elem, amely egy névelőből, pontosan öt, esetrag nélküli melléknévből és egy tetszőleges raggal ellátott, vagy ragnélküli főnévből áll.

A lekérdezőfelületen kívül a szövegesfájl-formátumú, annotált InfoRádió-korpuszt reguláris kifejezések segítségével is lehetett vizsgálni. A három részkorpusz közül csak az előbb említett, mintegy 2 millió szavas InfoRádió-hírgyűjtemény állt rendelkezésemre txt-formátumban. Ezt a Python (3.4 verzió) programozási nyelv segítségével elemeztem. Erre legtöbbször akkor volt szükség, amikor már egy, a korábban kiderült problémás esetek alapján megfogalmazott esetleges címkemódosítást kellett tesztelni.



1. ábra. Lekérdezőfelület a három részkorpuszból kiszűrt főnévi csoportokhoz

A fent vázolt eszközökkel elemeztem a korpuszt, és elsősorban a hamis pozitív főnévi csoportokat kerestem. Ez azt jelenti, hogy bár a kezdő szűrés megjelölte őket mint potenciális NP-ket, de valójában nem egységesek; vagy több főnévi csoport alkotja őket, vagy egy főnévi csoport és még egy más kategóriájú elem, de semmiképp sem úgy alkotnak egy egységet, ahogy az az intuitív lekérdezés eredményeként elvárható volt.

3. Eredmények és értékelés

Ennek a vizsgálatnak az eredményét alapvetően azok a szósorozatok jelentik, melyeknek az annotációja teljesen megegyezik, szerkezetük azonban (azaz az őket alkotó főnévi vagy egyéb csoportok határa) eltérő. A továbbiakban felsorolom ezek közül a jelenségek közül azokat, amelyeknél nagyszámú példa tartozik az adott kategóriamintázathoz, így mindenképpen magyarázatot, javítást igényelnek. Minden esetben jelzem (egy „|” karakterrel), ha az adott szósorozaton belül van egy csoporthatár. Az összes példánál szerepeltetek „helyes”, azaz valóban egy főnévi csoportnak minősíthető szósorozatot, és „helytelen” is (ezekben látható a „|” karakter, mint belső frázishatár).

A (3) alatti példákban egy egyszerű mintázat látható: névelő és esetragos főnév (CAS – ez az összefoglaló neve minden lehetséges esetragnak), a kettő közt egy testes rag nélküli, főnévnek címkézett elem. Itt szükséges felhívni a figyelmet arra, hogy jelenleg a tulajdonnevek nincsenek külön annotálva, tehát például a *Duna* és a *forint* egyaránt FN NOM címkéjű.

(3)	DET	FN _{NOM}	FN _{CAS}
	egy	<i>liter</i>	<i>üzemanyagért</i>
	az	<i>atomenergia</i>	<i>termelésből</i>
	a	<i>férfi</i>	<i>negyedöntőbe</i>
	a	<i>Real</i>	<i>Madridnál</i>

<i>a</i>	<i>Duna</i>	<i>Budapestnél</i>
<i>az</i>	<i>országgyűlés</i>	<i>kedden</i>
<i>a</i>	<i>forint</i>	<i>hétfőn</i>

A következő két példa ((4a) és (4b)) olyan eseteket sorol fel, ahol egy bizonyos esetragos főnév után ugyanaz az elem, egy MN_ESSMOD címkéjű szó, azaz esszívuszi módhatározó raggal ellátott melléknév következik.

(4a)	DET	FN _{DAT}		MN_ESSMOD
	<i>a</i>	<i>várakozásoknak</i>		<i>megfelelően</i>
	<i>a</i>	<i>fejlesztéseknek</i>		<i>köszönhetően</i>
	<i>a</i>	<i>betegeknek</i>		<i>szívósan</i>
(4b)	DET	MN _{NOM}	FN _{ACC}	MN_ESSMOD
	<i>a</i>	<i>délutáni</i>	<i>erősödést</i>	<i>követően</i>
	<i>a</i>	<i>jövőben</i>	<i>irányt</i>	<i>illetően</i>
	<i>a</i>	<i>külső</i>	<i>sávot</i>	<i>folyamatosan</i>

A bevezetőben, a (2)-ben példaként mutatott esetek közül látható még itt néhány minta az (5) alatt.

(5)	DET	MN _{NOM}	FN _{NOM}	FN _{INE}
	<i>az</i>	<i>első</i>	<i>hét</i>	<i>hónapban</i>
	<i>a</i>	<i>felsőoktatási</i>	<i>intézmény</i>	<i>közleményben</i>
	<i>a</i>	<i>külhoni</i>	<i>magyarság</i>	<i>levélben</i>
	<i>az</i>	<i>éves</i>	<i>infláció</i>	<i>májusban</i>
	<i>az</i>	<i>afganisztáni</i>	<i>Hilmend</i>	<i>tartományban</i>
	<i>a</i>	<i>Fővárosi</i>	<i>Közigyűlés</i>	<i>érvényben</i>

A (6) alatti esetek mind egy-egy testes rag nélküli és egy-egy tárgyraggal ellátott (ACC) főnevet tartalmaznak. Különösen a *Matolcsy levelet* példa kapcsán fontos megjegyezni, hogy egy korpuszon alapuló vizsgálatban a legtöbb esetben nem hagyatkozhatunk a helyesírásra: nem tekinthető garantáltnak az, hogy ha pl. a mondat a következő: *A tegnap nyilvánosságra hozott Matolcsy-levelet már több ezren véleményezték.*, akkor valóban megjelenik a kötőjel a *Matolcsy* és a *levelet* között. A gépi elemző végső állapotában bizonyos hibatűró képességgel rendelkezni fog majd, viszont egyelőre, ehhez a vizsgálathoz azt vettük alapul, hogy amit látunk, az helyesírásiilag megbízható.

(6)	FN _{NOM}	FN _{ACC}
	<i>Orbán</i>	<i>Viktort</i>
	<i>Matolcsy</i>	<i>levelet</i>
	<i>Gera</i>	<i>gólt</i>
	<i>plusz</i>	<i>pénzt</i>

Az utolsó példákban kifejezetten sok, összesen négy testes rag nélkül álló főnév követi egymást, majd lezárásként egy esetragos főnév látható.

(7)	FN _{NOM}	FN _{NOM}	FN _{NOM}	FN _{NOM}	FN _{CAS}
	<i>Angela</i>	<i>Merkel</i>	<i>Wolfgang</i>	<i>Schäuble</i>	<i>pénzügyminiszterrel</i>
	<i>Living</i>	<i>Through</i>	<i>Animated</i>	<i>Milleniums</i>	<i>címmel</i>
	<i>Bundáné</i>	<i>Badics</i>	<i>Ildikó</i>	<i>jegyző</i>	<i>pénteken</i>
	<i>Robert</i>	<i>Capa</i>	<i>Friedmann</i>	<i>Endre</i>	<i>néven</i>
	<i>Orbán</i>	<i>Viktor</i>	<i>miniszterelnök</i>	<i>zéró</i>	<i>toleranciát</i>
	<i>Orbán</i>	<i>Viktor</i>	<i>március</i>	<i>15-én</i>	<i>beszédet</i>

Már az eddig felsorolt példákból kiindulva is számtalan javaslat megfogalmazható a címkék újragondolására – pedig ez csak néhány kiragadott eset a sok közül. Némelyik változtatást nem nyelvészeti, inkább gyakorlati okok indokolják (például FN helyett N, lásd később), másokat viszont egyszerűen az adott kategória elemeinek szintaktikai viselkedése tesz megalapozottá.

Az előbb említett praktikus okokkal magyarázható változtatási javaslat a szófajok jelölésének egységesítése. Jelenleg a főnevek FN-ként, az igék IGE-ként, a központozási jelek viszont PUNCT-ként vannak címkézve. Ezek helyett érdemes lenne a nyelvészetben egyébként is általánosan használt N, V, Adv stb. rövidítéseket alkalmazni.

Ha a (6) alatti első példára, vagy a (7) alatti adatokra tekintünk, egyértelművé válik, hogy a tulajdonnevek pontosabb megjelölése feltétlenül szükséges. Nem csupán arról van szó, hogy ezek a szavak N helyett N|PROP címkét kapnak, hanem ezen belül is fontos a lehető legpontosabban kategorizálni őket. A vezeté- és keresztnévek, településnevek, földrajzi nevek stb. elkülönítése számtalan esetben segíthet az egyértelműsítésben. Például a (7) alatti első példa, amit (8) alatt megismétlek, máris egyértelműbbé válik, ha a benne szereplő tulajdonneveket pontosabban annotáljuk – akár a világismeretre hivatkozva, akár egy, a korpuszból létrehozott, minden előforduló magyar és idegen keresztné- és vezetéknévet tartalmazó lista alapján. A dőlt betűvel szedett adatok alatt először a jelenlegi annotációt, a következő sorban a javasolt új jelölést tüntetem fel.

(8)	<i>Angela</i>	<i>Merkel</i>	
	[FN][NOM]	FN[NOM]	
	[N PROP FIRST][NOM]	[N PROP SUR][NOM]	
	<i>Wolfgang</i>	<i>Schäuble</i>	<i>pénzügyminiszterrel</i>
	[FN][NOM]	[FN][NOM]	[FN][INS]
	[N PROP FIRST][NOM]	[N PROP SUR][NOM]	[N][INS]

Természetesen a tulajdonnevek pontos annotálása nem minden esetben könnyű feladat: gondoljunk csak a vezetéknévként is funkcionáló keresztnévekre, vagy a településnévként is megjelenő személynevekre stb. Azt gondoljuk azonban, hogy az ily módon többértelművé váló esetek száma jelentősen kisebb lesz, mint a jelenlegi címkézésből eredően problémás esetek száma.

A tulajdonnevek annotálása kapcsán el is jutunk az első igazán új kategóriajelöléshez, ami nem más, mint a foglalkozásnevek vagy a földrajzi köznevek külön címkével való ellátása. Ennek igazolására álljon itt néhány korábbi példa (9) alatt megismételve, jelen esetben kifejezetten a tulajdonneveket követő első köznévre koncentrálva. (9a)-ban a kiragadott részletek

mindegyikében egy komplett főnévi csoportot látunk: a tulajdonnév utáni első köznév szerves része, lezáró eleme az NP-nek. (9b)-ben ezzel szemben a főnévi csoport véget ér a tulajdonnévvel (vagy annak utolsó elemével), és a soron következő köznév már egy új frázis kezdete. A két csoport köznevei közti különbség könnyedén megragadható: az első esetben ezek

- vagy foglalkozásnevek – a foglalkozás szó tág értelmében – (*pénzügyminiszter, jegyző, miniszterelnök*): N|OCCUP;
- vagy földrajzi köznevek (*tartomány*): N|GEO;
- vagy a *címmel, néven* esetben egy szűk csoport elemei, amelyek azt jelzik, hogy az eddig olvasott tulajdonnév valakinek vagy valaminek a neve, címe (ide tartozik még a *című, nevű, elnevezésű, kezdetű* stb.): N|TITLE.

Ez alapján megfogalmazhatunk egy szabályt: ha a (NOM címkéjű) tulajdonnevet a fenti három kategória valamelyikébe tartozó köznév követi, akkor az még ugyanannak a főnévi csoportnak az eleme; ha más köznév (*március, érvény, levél* stb.), akkor viszont biztosan új NP indul.

(9a) *az afganisztáni Hilmend tartományban |*
Angela Merkel | Wolfgang Schäuble pénzügyminiszterrel |
Living Through Animated Milleniums címmel |
Bundáné Badics Ildikó jegyző | pénteken
Friedmann Endre | Robert Capa néven |
Orbán Viktor miniszterelnök | zéró toleranciát

(9b) *Orbán Viktor | március 15-én*
a Fővárosi Közgyűlés | érvényben
Matolcsy | levelet
Gera | gólt

Az előbb említett, új főnévi csoportot indító szavak említésével eljutunk a következő meghatározó jelentőségű kategóriához: ezek a dátumok, a hónapnevek és a hét napjainak nevei. Nézzük például a (10) alatti eseteket:

(10) *Bundáné Badics Ildikó jegyző | pénteken*
az éves infláció | májusban
az országgyűlés | kedden
a forint | bétffőn

Már ebből a néhány példából is kitűnik, hogy ezeknek a megcímkézése (N|WEEK, N|MONTH, vagy DATE) jelentősen megkönnyíteni a pontos NP-határok meghúzását: a legtöbb esetben ezzel a kategóriával egy új NP indul – kivéve persze a speciális eseteket, amikor az előző szavak ezeknek az elemeknek a bővítményei, például *múlt szerdán, jövő áprilisban* stb.

Hasonlóan a jelölés egységesítésére tett javaslathoz, a központosítás címkézésének módosítását is praktikus okok indokolják. Jelenleg minden jel egységesen PUNCT-ként szerepel. Azonban már egy főnévi csoport határainak megállapítása szempontjából sem mindegy, hogy egy felkiáltójelet, vagy „csak” egy zárójelet olvasunk: míg az előbbi egész biztosan lezárja az

addig látott NP-t, addig az utóbbi könnyen lehet a része ugyanannak a főnévi csoportnak (11). Ezért indokolt, hogy ezeknek saját kategóriacímkejük legyen, pl. a vessző esetében, *[PUNCT]* helyett *,[PUNCT|COMMA]*, vagy a kettőspontnál *:[PUNCT]* helyett *:[PUNCT|COLON]*.

(11) *a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH) munkatársai* |

Könnyedén kivitelezhető változtatás a mértékegységek annotációjába beilleszteni egy címkét, amellyel megkülönböztetjük őket a többi főnévtől. Itt nem csupán a *liter*, *kiló* stb. jellegű szavakra kell gondolni, hanem a *zsák* (*egy zsák krumpli*), *bögre* (*egy bögre tej*) típusú halmazjelölőkre is (ld. Ágoston 1993). Hogyha a főnevek halmazán belül ellátjuk őket egy saját címkével (N|MEAS), megfogalmazhatjuk a szabályt, hogy az ilyen típusú főnevek szerepelhetnek NP belsejében is, egy másik főnév előtt, melléknévi pozícióban. Ezt megfogalmazhatjuk úgy is, hogy amennyiben egy N|MEAS kategóriájú elemet olvasunk, akkor várható (de nem kötelező!), hogy egy N kategóriájú szó követi, amellyel együtt alkot egy NP-t. Ezzel egyre közelebb jutunk a végső célhoz, ahhoz, hogy a „tisza” főnevek (N) mindig a főnévi csoport végét jelentsék (kivéve a birtokos esetet, amire itt most nem térünk ki). A (12) alatti példák ezt illusztrálják. Figyeljük meg, hogy a jelenlegi annotáció (második sor) alapján a *zsák* és a *liszt* ugyanolyan kategóriájú szavak, míg az új jelölés alapján már a gép számára is könnyebben elemezhető ez az összetett NP.

(12)	<i>egy</i>	<i>zsák</i>		<i>liszt</i>
	[DET]		[N][NOM]	[N][NOM]
	[DET]		[N MEAS][NOM]	[N][NOM]

Végül következzen a legérdekesebb kérdés, a részben az MN _ESSMOD annotációjú szavak csoportjából kikerülő potenciális névutó-jelöltek problematikája. Névutó-jelölteknek nevezem azokat a szavakat, amelyeknek címkéje még nem POSTP (NU a jelenlegi rendszerben), hanem valamilyen raggal ellátott melléknév vagy főnév, viszont szintaktikai viselkedésük a névutókhoz közelíti őket: például szinte kizárólag egy (egyelőre még sokszor esetragos) főnév után fordulnak elő, önállóan sosem. A már névutóként elemzett szavakhoz hasonlóan ezek is a főnévi csoport legvégét jelölik: amit előtte olvastunk, az főnévi csoport kellett hogy legyen, hiszen most egy névutó következett. Az egyszerűbb eset a (13) alatti, FN PSe3 CAS elemzésű szavak helyzete (a CAS az összes esetrag gyűjtőneve).

(13) *jegyében, keretében, esetében, esetén, során, céljából, fényében, értelmében, érdekében, terén, idején, címén*

Ezeknek POSTP-ként való címkézése nagyban segíti a főnévi csoportok detektálását. Más a helyzet azonban a már a (4a)-ban és (4b)-ben vázolt MN _ESSMOD-dal. Az ilyen elemzésű szavak három csoportba oszthatók: egy részük kizárólag névutó-helyzetben található meg, azaz valamilyen főnév után, NP végeként, önállóan sosem (14a); egy részük sosem fordul elő névutó-helyzetben (14c); egy részük pedig mindkét helyzetben megtalálható a korpuszban (14b).

(14a) *követően, függően, megelőzően, kezdődően, vonatkozóan*

(14b) *köszönhetően, megfelelően, eltérően, megegyezően*

(14c) *vélhetően, elképesztően, döntően, várhatóan*

Annak nyelvészeti magyarázata, hogy hol válnak szét ezeknek az útjai, a rag előtt (*követő* vs. *elképesztő*, vagy *függő* vs. *elképesztő*), esetleg a képző előtt (*követ* vs. *elképeszt* vagy *függ* vs. *elképeszt*), egy következő elemzés tárgyát képezheti majd, jelen tanulmányban egyszerűen a korpusz alapján kiválogatott listák felsorolására szorítkozunk.

A fejezetben bemutatott javaslatok alapján azonnal látható, hogy a főnévi csoportok határainak kérdése sokkal kézzelfoghatóbbá, egy gép számára is könnyen interpretálhatóvá válik. Nem mindent lehet azonban ilyen gyorsan és egyszerűen megmagyarázni. Van néhány példa (15), amelyeknél a fent vázolt eszközök nem elegendők ahhoz, hogy a gép helyesen szeletelje fel a sorozatot. A főnévi csoportokon belül ragadó FN NOM címkéjű elemek között, illetve az új NP-t indító FN INE szavak között látszólag semmilyen kapcsolat nincs, így ezeknek a vizsgálata is további kutatást igényel.

(15)	DET	MN _{NOM}	FN _{NOM}	FN _{INE}
<i>a</i>	<i>külhoni</i>	<i>magyarság</i>	<i>levélben</i>	
	<i>a</i>	<i>magyar</i>	<i>bankrendszer</i>	<i>biztonságban</i>
	<i>a</i>	<i>felsőoktatási</i>	<i>intézmény</i>	<i>közleményben</i>

4. Következtetések

Az előző fejezet számos javaslatot tartalmaz arra vonatkozóan, hogy milyen címkék bevezetésével lehetne egyértelműbbé tenni a korpuszt a gépi elemző számára. Mint láttuk, néhány egyszerű változtatás jelentősen megkönnyíti a főnévi csoportok behatárolását. Az új annotáció, és néhány erre épülő szabály segítségével a mostaninál pontosabban kinyerhetőek az NP-k a korpuszból. Ezzel azonban számtalan újabb kérdés merül fel, amelyek további kutatást igényelnek. A már korábban említett, igen összetett MN_ESSMOD probléma, vagy az előző fejezet utolsó bekezdésében vázolt, egyelőre magyarázat nélkül maradó FN NOM-ok kérdése mellett meg kell vizsgálni, hogy a tulajdonnév és a hozzá tartozó N|OCCUP közé milyen elemek ékelődhetnek (például *Angela Merkel kancellár* vs. *Angela Merkel német kancellár*). Külön foglalkozni kell a birtokviszonyt kifejező szavak egymáshoz viszonyított távolságával (*a szomszéd kertje, a szomszéd zöldebb kertje, a szomszéd még zöldebb kertje* stb.): milyen messzire kerülhetnek, milyen elemek választhatják el őket. Ezeknek az alapos elemzése után kezdhetünk el azzal a kérdéssel foglalkozni, hogy mi a minimális NP, mi a maximális NP, melyiket hogyan tudja a gépi elemző megtalálni. Mindezek már egy későbbi vizsgálat tárgyát képezik. Ha az NP-k detektálásával már tökéletesen elboldogul az elemző, akkor lehet vizsgálni, hogy ezeknek a kiemelése után milyen mondatváz marad: ezen biztosan újabb érdekes jelenségeket figyelhetünk majd meg.

Hivatkozások

- ALBERTI Gábor – FARKAS Judit 2013. Vonzóak-e a magyar főnevek? In: Benő Attila – Fazakas Emese – Kádár Edit (szerk.): „... hogy legyen a víznek lefolyása” Köszöntő kötet Szilágyi N. Sándor tiszteletére. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. 17–29.
- ÁGOSTON Mihály 1993. *A magyar halmaznevek*. Fórum, Újvidék.
- ENDRÉDY István 2014. Corpus driven research: ideas and attempts. In: T. Roska – G. Prószték – P. Szolgay (eds.): *PhD Proceedings Annual Issues of the Doctoral School*. Faculty of Information Technology and Bionics, Pázmány Péter Catholic University, Budapest. 137–140.
- É. KISS Katalin 2000. The Hungarian Noun Phrase is Like the English Noun Phrase. In: Alberti Gábor – Kenesei István (eds.): *Approaches to Hungarian 7: Papers from the Pécs Conference*. JATE, Szeged. 237–256.
- KORNAI András 1985. The Internal Structure of Noun Phrases. In: Kenesei István (szerk.): *Approaches to Hungarian 1*. JATE, Szeged. 79–92.
-

SUMMARY

Annotation of Linguistic Corpora for Computerized Analysis

Keywords: part-of-speech tagging, annotation, corpus linguistics, computerized analysis, noun phrases

This paper is concerned with the problems of the generally used part-of-speech tagging system in Hungarian corpora: it attempts to address the question whether the tagset can be modified in a way to make corpora better analyzable for linguists. The currently available tools for the annotation of Hungarian texts are way too general in some cases (e.g. marking every noun N, disregarding their differences), but distinguish other phenomena the separation of which is not necessarily justified by their syntactic behavior (e.g. the problem of cases). The study is based on a corpus consisting of short news collected from InfoRádió, a Hungarian news portal. After some basic inquiry, a list of possible NP-s was collected with a lot of false positive members: they are marked as noun phrases, e.g. they start with a determinant and a verb follows them, and nothing comes between the two just nouns, but they have a borderline in between them, they consist of two or more phrases. A simple example can be seen below:

- (1) *a* *forint* | *hétfőn*
 the *HUF* | *Monday-SUP*

By analyzing the false positive results a new tagset can be proposed, where every relevant category of nouns has an own tag (e.g. N|WEEK for the name of weekdays, as they always mark the beginning of a new phrase). Based on this annotation easily interpretable rules can be set up for the computerized analysis, with which the noun phrases of a corpus can be collected more accurately than with the currently used tagset.

