

## TARTALOM

- Cs. Czachesz Erzsébet – Erdélyi Árpád  
**Az olvasási stratégiahasználat és a német szövegértés összefüggései**  
(Vizsgálat német kéttannyelvű nemzetiségi középiskolába járó tanulók körében) ... 3  
Horváth József  
**Modern nyelvoktatás a JPU korpusz internetes gyűjteményével ... 19**  
Maráz Piroska  
**Tanárjelöltek feladat-meghatározásai az idegennyelv-órán ... 26**  
Szilvási Zsuzsanna  
**A legújabb reformkísérlet és annak fogadtatása Norvégiában  
az iskolai idegennyelv-oktatásban ... 32**  
Vincze László  
**Adalékok egy nyelvpolitikai vitához ... 40**

### KÖNYVSZEMLE

- Martsa Sándor  
**Cseresnyési László: Nyelvek és stratégiák avagy a nyelvek antropológiája ... 44**  
Cs. Jónás Erzsébet – Fedoszov Viktor  
**Székely Gábor: Egy sajátos nyelvi jelenség, a fokozás ... 51**  
Tóth László  
**Mária Farkas: Aspetti teorico-pratici della contrastività linguistica italo-ungherese ... 57**  
Huszár Ágnes  
**Janet Holmes: Gendered Talk at Work ... 61**  
Daczi Margit  
**Lanstyák István: Nyelvből nyelvbe ... 64**  
Doró Katalin  
**Forgács Tamás: Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai ... 66**  
Háhn Judit  
**Borgulya Ágnes – Somogyvári Márta: Kommunikáció az üzleti világban ... 68**  
Csatlós Krisztina  
**Fóris Ágota – Pusztay János (szerk.): Utak a terminológiához ... 70**  
Szende Virág  
**Medve Anna – B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.):  
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. ... 73**  
Sulyok Hedvig  
**Ciceu Anton – Csicsó Antal: Buchet – Bokréta (Moldvai magyar könyv) ... 76**  
Pintér Tibor  
**Minya Károly: Új szavak I.  
Nyelvünk 1250 új szava értelmezésekkel és példamondatokkal ... 79**

### HÍREK

- Bene Krisztián – Oszetzky Éva  
**A francia nyelv Európában (kerekasztal-beszélgetés) ... 82**

# Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

## Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Észak-Amerikai Tanszék  
GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet és Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Fonetikai Tanszék, Budapest  
HIDASI JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Kommunikációs és Média-tudományok Intézete  
és Szolnoki Főiskola, Nemzetközi Gazdálkodási Tanszék  
KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék,  
Budapest és Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és Szegedi Tudományegyetem  
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
LENGYEL ZSOLT, Pannon Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém  
MANHERZ KÁROLY (elnök), Kulturális Minisztérium és Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Germanisztikai Intézet, Budapest  
MEDGYES PÉTER, Külügyminisztérium, Budapest  
SZÉKELY GÁBOR, Nyiregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Német Nyelvi és Irodalmi Tanszék  
SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék  
és Zsigmond Király Főiskola, Budapest  
ZSOLNAI JÓZSEF, Pannon Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pécs

\*

**Szerkesztőség** (tartalmi kérdésekben levelezés): sveva1@freemail.hu; 1126 Budapest, Kiss János  
altbnagy u. 48/B; Szerkesztő: SZÖLLŐSY ÉVA, Budapest

SZEMLE-ROVAT: Terts István, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék  
Szoftver-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
Hírek-rovat: SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, Budapesti Műszaki Egyetem

\*

**Kiadó:** Tinta Könyvkiadó, info@tintakiado.hu; 1116 Budapest, Kondorosi út 17. Tel.: 371-0501, fax:  
371-0502 ♦ Felelős kiadó és felelős szerkesztő: Kiss Gábor igazgató ♦ Tördelés és hirdetésfelvétel:  
BAGU LÁSZLÓ ♦ Előfizetés: FEKETE JÁNOS

\*

A Modern Nyelvoktatás alkalmazott nyelvészeti folyóirat; a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok egyesületének (MANYE) hivatalos orgánuma. Az egyesület valamennyi tagja tagilletményként megkapja az évente négyszer (két egyes és egy dupla számban) megjelenő folyóiratot.

Az alkalmazott nyelvészet komplex interdiszciplináris terület, amely a nyelvtudomány, a neveléstudomány és a pszichológia – valamint a feladattól függően egyéb diszciplínák – igénybevitelével oldja meg a nyelvvel kapcsolatos feladatokat. A MANYE tevékenységének központja az idegen nyelvek magyarországi tanításának segítése (a magyar anyanyelvű tanárok számára). Mivel a nyelvtanárok alkotják az alkalmazott nyelvészek többségét, ezért egyrészt az ő számukra, másrészt az ő tollukból az alkalmazott nyelvészet szélesebb spektruma jelenik meg a folyóiratban. Ezek a következők: nyelvészeti ismeretek az anyanyelven, valamint az anyanyelvi nevelés; kontrasztív nyelvészet, interkulturális kommunikáció; alkalmazott szociolingvisztika és alkalmazott pszicholingvisztika; nyelvpolitika, az emberi nyelvi jogok kérdése; kétnyelvűség; a magyar mint idegen nyelv tanítása; valamint az informatika hatása a nyelvhasználatra. Helyet adunk az alkalmazott nyelvészet történetével foglalkozó írásoknak is.

Cikkeink jelentős része a tantervek, a tananyagok és a mérések témakörébe esik; egyre nagyobb mértékben foglalkozunk a tantermi interakció kérdéseivel is. Írásaink egyaránt vonatkoznak a gimnáziumok, szakiskolák, általános iskolák feladataira: mind az „általános”, mind a „szaknyelv” oktatására. Figyelmünk előterében áll a felsőoktatásbeli „lektori nyelvoktatás”; és kiváltképp foglalkozunk a nyelvtanárok képzésével. Helyet biztosítunk magániskolák, magántanulók és a tananyagpiac friss problémáinak is.

Tanulmányaink és recenzióink rendszeres témája az Európai Unió nyelvi világa; az ezekről szóló írásokban szerzőink között van EU-tolmács professzor és nyelvpolitikával foglalkozó filológus. Látókörünkben állandóan jelen vannak Európa középső és keleti részének országai is.

Fontos célunknak tartjuk a különböző (elsősorban kormányzati) idegennyelv-oktatási koncepciók bemutatását.

Recenziós rovatunkban főleg a friss hazai kiadványokról adunk számot, de bemutatunk néhány kiváló külföldi művet is. Szoftver-rovatunkban a nyelvoktatás digitális anyagának kritikai bemutatására törekszünk. Végül Hírek-rovatunkban elsősorban saját egyesületünk tevékenységéről igyekszünk tájékoztatást adni.

CS. CZACHESZ ERZSÉBET – ERDÉLYI ÁRPÁD

# **Az olvasási stratégiahasználat és a német szövegértés összefüggései**

**(Vizsgálat német kéttannyelvű nemzetiségi középiskolába járó tanulók körében)**

Az írott szövegek megértésének kutatásában hosszú ideje ismétlődően felvetődő kérdés, hogy vajon az anyanyelvén már jól olvasó egyén fejlett olvasási képessége segíti-e, eredményesebbé teszi-e egy idegen nyelven az olvasási tevékenységét? Pontosabban, mik a feltételei annak, hogy a megértést segítő anyanyelvi olvasási stratégiák a második nyelvi szövegértést is segítsék?

Tanulmányunkban egy empirikus vizsgálat egy szeletéről számolunk be. A kutatás német nemzetiségi iskolába járó középiskolás tanulók német nyelvi kompetenciáit, szövegértését és olvasási stratégiahasználatát vizsgálta. Írásunk az egyik szerző doktori disszertációja (Erdélyi 2007) egy részének átdolgozott változata.

Először röviden áttekintjük az olvasási stratégiahasználatra vonatkozó legfontosabb kutatási eredményeket, majd beszámolunk saját vizsgálatunk vonatkozó eredményeiről.

## **Szövegértés és olvasási stratégiahasználat**

Az olvasási és szövegértési képesség pedagógiai értelmezése az olvasáskutatás kezdete óta nagy változásokon ment át. Hosszú ideig a szöveg és a jelentés közötti kapcsolat állt a vizsgálatok középpontjában, mára a szöveg és az olvasó közötti interakció került a kutatók érdeklődésének centrumába. A szövegértés, mint a jelentésalkotó folyamat része, nem képzelhető el az olvasó érdeklődése, előzetes ismeretei, kognitív-metakognitív műveletei és olvasási stratégiái nélkül (Cs. Czachesz 2005). Az írott szöveg megértése és ezáltal új ismeretek elsajátítása olyan folyamatként fogható fel, amelynek során a már meglévő ismereteinket nem csupán igazoljuk és megerősítjük, hanem közben a meglévő tudásunkat átalakítjuk, és új értelmezési kereteket alakítunk ki. Hogy az olvasott szövegben az új elemeket egyáltalán felismerjük, egy ellenőrző folyamatnak kell alávetnünk őket.

A megértés kontrolljának folyamatait az 1970-es évek óta vizsgálják és tágabban a metakognitív fogalomkörébe sorolják (Flavell 1976, 1984; Brown 1980, 1982, 1984). A metakognitív eredetileg a gyermek gondolkodási és tanulási tevékenységéről alkotott tudást és ellenőrzést jelentette (Brown 1978, 1980; Flavell 1978). Ez a komplex fogalom két különálló komponensre bontható, amelyek egyrészt az egyén saját tudásáról alkotott tudást, másrészt a tanulás, olvasás és problémamegoldás során alkalmazott önszabályozó folyamatokat foglalják magukba (Baker és Brown 1984a; Brown 1984). Az önszabályozó folyamatokhoz olyan tevékenységek tartoznak, mint például a problémamegoldó tevékenység eredményeinek felülvizsgálata, az azt követő tevé-

kenység megtervezése, kontrollja, értékelése, módosítása, illetve bizonyos kompenzáló stratégiák alkalmazása egyes nehézségek elkerülése érdekében (Baker és Brown 1984b). Ezeknek az önszabályozó mechanizmusoknak az alkalmazását nevezi Flavell (1981) kognitív kontrollnak.

Mivel az olvasáshoz kapcsolódó kognitív tevékenységek túlnyomó többségének a célja az eredményes szövegértés, az olvasáshoz kapcsolódó kognitív kontrollt tulajdonképpen megértési kontrollnak tekinthetjük.

Brown (1982) szerint a jó olvasók és tanulók megértik saját olvasási és tanulási folyamataikat és az alkalmazott eljárásokat. Stratégiákat használnak, és azokat képesek rugalmasan kezelni a mindenkori feladat igényei szerint. Tisztában vannak vele, hogy mire figyeljenek akkor, amikor egy szöveget csak globálisan, illetve akkor, ha részletekbe menően szeretnének megérteni. A gyenge olvasási teljesítményt nyújtók ezzel szemben az olvasási tevékenységeiket nem tudatosan alkalmazzák, és nem képesek stratégiai viselkedésüket a szöveg kihívásaihoz adekvát módon illeszteni. Olvasás közben nem képesek észrevenni az ellentmondásos vagy a nem összefüggő részeket, egy esetlegesen felmerülő problémánál gyakran nem látják annak okát és a megoldás lehetőségeit. A megértési folyamatok szempontjából Ehlers (1998, 1999) javasolja a különbségtételt a kognitív és a metakognitív stratégiák között. A kognitív stratégia a kognitív cél elérését szolgálja, mint például a fontos és kevésbé fontos tartalmak szétválasztását a szöveg mondanivalójának megértése céljából, vagy a kontextus felhasználását egy ismeretlen szó vagy kifejezés megértése céljából. A metakognitív stratégia ezzel szemben azt felügyeli, hogy a kitűzött célt sikerült-e elérni vagy sem. Ezek a stratégiák önszabályozó tevékenységen alapulnak.

A kognitív stratégiák, mint amilyeneket a szövegértés során is alkalmazunk, Dansereau (1985: 210) szerint a következő ismertetőjegyek alapján jellemezhetők:

1. A komplexitásuk szerint (egyszerű – komplex, elsődleges – támogató)
2. A feldolgozási szint szerint (algoritmikus – heurisztikus, lokális – globális, felszíni – mély)
3. A megoldandó feladat szerint (megértés – memorizálás)
4. A hatásuk szerint: sok szövegfajta vagy csak bizonyos szövegek esetében alkalmazható stratégiák (általános – speciális)

Az olvasási stratégiák csoportosításánál további kategóriák figyelembevételét ajánlja Ehlers (1999). Úgy véli, hogy az olvasási stratégiák egy része az olvasási folyamatokkal egyidőben lép működésbe, a megértés lineárisan zajlik, amelynek során az olvasó olvasás közben a szövegből szerzett információkat folyamatosan felhasználja a szövegről alkotott mentális modelljének kialakítása érdekében. Mivel egy szöveg összes jelentésrétégének megértése csak lineáris feldolgozással nehezen elképzelhető, gyakran a szöveg újbóli olvasása és másfajta, például problémamegoldó stratégiák alkalmazása is szükséges a mélyebb megértéshez.

Az alkalmazott olvasási stratégiák egy része lehet nagymértékben automatizálódott, alkalmazásuk éppen ezért nem tudatos, egy másik részük alkalmazása pedig tudatos odafigyelést igényel.

Mivel a stratégiakutatással kapcsolatos szakirodalomban nincs egyetértés abban a tekintetben, hogy csupán a tudatosság síkján mozgó cselekvéssorokat tekintsék-e stra-

tégiáknak, vagy az akár csupán automatikusan, a tudatosság kizárásával működőeket is, Ehlers (1998) a tudatképes automatikus és a tudatköteles kontrollált stratégiák megkülönböztetését javasolja. A megkülönböztetés alapjául az automatizálódott és kontrollált feldolgozási és megfigyelési folyamatok olyan esetei szolgálnak, amelyek során a jól és folyékonyan olvasó egyének olvasási tevékenysége nehéz szövegértési feladatoknál lelassul és egy korábbi, gyengébb készségi szintre esik vissza, amelyben az automatizmusok fellazulnak és a tudatos kontroll veszi át a cselekvés irányítását. A fentiek értelmében Ehlers (1998) 14 olvasási stratégiát különböztet meg, amely közül némelyik komplex, így további stratégiákra bontható, mások pedig eleve rész-stratégiák. Ezek a következők:

1. Reduktív stratégiák (összefoglalás, fölérendelt kategóriák képzése)
2. Következtetési folyamatok
3. A szöveg témájával kapcsolatos jóslási folyamatok
4. További történésekkel és információkkal kapcsolatos jóslások
5. A szöveg strukturális elemeinek felhasználása a narratív és tematikus egységek megalkotása érdekében
6. A megfelelő formai kategóriák hozzárendelése a fölérendelt tematikus egységekhez
7. A szöveg különböző szintjein megjelenő stílusjegyek figyelembevételére és felvételére szolgáló stratégiák alkalmazása
8. A tudás alkalmazását szolgáló stratégiák
9. Az argumentációs struktúrákról, forgatókönyvekről, a szöveg- és elbeszélési stratégiákról alkotott tudás aktiválását és integrálását előidéző stratégiák alkalmazása
10. A kontextuális információk integrálását szolgáló stratégiák alkalmazása
11. Információszerzést lehetővé tevő stratégiák alkalmazása
12. Problémamegoldó stratégiák
13. Elaborációk
14. Kulturális stratégiák

A sikeres szövegértés szempontjából Baker és Brown (1984a) szerint a következő metakognitív tevékenységek elengedhetetlenek:

1. Az olvasási szándék megfogalmazása
2. A változó olvasási célhoz igazított olvasási magatartás
3. A szöveg releváns gondolatainak azonosítása
4. A szöveg logikai szerkezetének felhasználása
5. Előismeretek aktiválása
6. A kontextuális korlátok iránti érzékenység
7. A szöveg érthetőségének, teljességének és konzisztenciájának értékelése
8. A megértési hibák kezelése
9. A saját szövegértés szintjének helyes megítélése

A felsorolt stratégiák közül némelyikről (a szöveg releváns gondolatainak azonosítása, a logikai szerkezetek felhasználása, előismeretek aktiválása) nem dönthető el egyértelműen, hogy a kognitív vagy a metakognitív kategóriába tartozik-e. Valame-

lyik csoportba való besorolásuk attól függ, hogy az olvasó éppen melyik fogalmi, illetve cselekvési szinten működik. Ezenkívül figyelembe kell venni, hogy a stratégiák hierarchikusan egymásra épülnek, így például a következtetés a szövegösszefoglalás részét képezheti, de lehet az ismeretek alkalmazásának egy önálló részkomponense is. Így tehát az adott cselekvés a feladat és a perspektíva változásától függően hol eszközként, hol pedig célként jelenik meg (Ehlers 1998).

Az olvasási stratégiák alkalmazásánál fontos, hogy azokat az olvasók a legkülönbözőbb szövegekre, témákra képesek legyenek használni (Ehlers 1995, 1996).

A második és idegen nyelvi olvasáskutatás területén az olvasási stratégiákat általában a következő kategóriákba szokták sorolni:

- Jelentéskonstruáló vagy a megértést ellenőrző stratégiák (Johnston 1983)
- Általános megértési vagy nyelvspecifikus stratégiák (Block 1986)
- Globális vagy lokális stratégiák (Carrell 1989)
- Szószinten vagy szövegszinten működő stratégiák (Barnett 1988b)
- Adatvezérelt vagy konceptuálisan vezérelt stratégiák (Davis és Bistodeau 1993)

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a stratégiahasználat a szövegértés minőségét általában pozitívan befolyásolja. Néhány empirikus kutatás (például Hosenfeld 1979, Block 1992) azt a célt tűzte ki, hogy a gyakorlott és sikeres olvasó által alkalmazott olvasási stratégiákat azonosítsák, és általuk a kevésbé sikeres olvasók részére gyakorlati modelleket hozzanak létre. Ezek a kísérletek nem váltak sikeressé, mivel a két olvasói típus közötti különbség a stratégiahasználat tekintetében alig volt kimutatható. Urquhart (1996) szerint a különbség a stratégiák kiválasztásában és kombinációjában mutatkozik. A nyelvfüggetlen olvasási stratégiák jó vagy rossz kategóriába való csoportosítása önmagában nem releváns, hiszen hatékonyságuk a mindenkori szövegtől, feladattól és alkalmazó olvasótól függ. Ugyanazon személy stratégiai viselkedése is változik a változó szövegek és a hozzájuk kapcsolt elvárások függvényében, így a szöveg nehézségének (szókészlet, mondattani komplexitás) növekedésével a „jó” olvasó is fokozottabban nyúl a „rosszabb” adatvezérelt olvasási stratégiákhoz. Az eredményes idegen nyelvi olvasó olvasási viselkedését az a flexibilitás jellemzi, amellyel az olvasási célokhoz, egyéni érdekéhez, valamint a feladatok elvárásaihoz igazodik. Minden olvasó egyedi olvasási magatartással rendelkezik, amelyet különböző módon képes alkalmazni, éppen ezért az egyes stratégiák minőségi megítélése is csupán az adott szöveg és a hozzá kapcsolódó feladat esetében lehetséges.

Az idegen nyelvi kompetenciának a nyelvfüggetlen olvasási stratégiák alkalmazásában nagy szerepe van (Davis és Bistodeau 1993), hiszen az idegen nyelv alacsonyabb automatizmusából adódóan a gyengébb nyelvi kompetenciájú olvasó az anyanyelvén amúgy előnyben részesített konceptuálisan vezérelt stratégiái helyett inkább az adatvezérelt stratégiákat alkalmazza. A nyelvileg kompetens olvasó nagyobb arányban alkalmaz konceptuálisan vezérelt stratégiákat. A tanulmány bebizonyította azt is, hogy az egyes stratégiák és azok kombinációja egyénenként változó, ezért nem lehetséges, hogy egy bizonyos csoportjuk minden olvasó által sikeresebben és eredményesebben használható, mint egy másik csoportjuk. A szövegértés hatékonyságának fejlesztése céljából a szerzők ezért a rendszeres szókincsfejlesztést és a stratégiahasználatban mutató egyéni különbségek figyelembevételét ajánlják.



Az ismeretlen szavak jelentésének kiderítése közben az olvasók gyakran vetik be háttértudásukat a korlátozott nyelvi kompetenciájuk kompenzálására, így Davis és Bistodeau (1993), ahogyan már előttük Block (1986) is, arra következtettek, hogy az olvasók háttértudása minden bizonnyal befolyásolja stratégiahasználatukat.

Hosenfeld (1984), Hosenfeld, Arnold, Kirchofer, Laciura és Wilson (1981), Block (1986) és Barnett (1988a, b) kutatási eredményei azt mutatják, hogy a stratégiatréning (elsősorban a tudatosítás) az idegen nyelvi szövegértés teljesítményét pozitívan befolyásolja. Leginkább azok a gyenge nyelvi kompetenciával rendelkezők profitáltak a stratégiatréningből (Koda 1987), akik nyilvánvalóan az anyanyelvükön elsajátított készségeiket sikeresen alkalmazták az idegen nyelvre (Kern 1989).

A második nyelvi és az idegen nyelvi olvasáskutatás területén a transzferjelenségek leírására két irányzat alakult ki. A Goodman (1971, 1978) által képviselt univerzalizációs-hipotézis szerint az anyanyelvi és az idegen nyelvi olvasás azonos folyamatokra épül (Cummins 1979b, 1984, 1991). Ennek értelmében az olvasási folyamatokban alkalmazott stratégiák minden nyelven megegyeznek, csupán az adott nyelv helyesírási és nyelvtani struktúráihoz kell alkalmazkodni (nyelvfüggetlen olvasási stratégiák). A másik irányzat abból indul ki, hogy az olvasás nyelvspecifikus folyamatokra épül, ennek értelmében a kiinduló és a célnyelven különböző stratégiák (nyelvspecifikus olvasási stratégiák) működnek (Liu, Bates és Li 1992, MacWhinney 1992, Kilborn 1994). A témával kapcsolatos tanulmányok a különböző transzferhatások differenciált képét mutatják, melyek nem csupán a nyelvspecifikus jegyekkel függnek össze, hanem más faktorokkal is, mint kompetenciaszint, az életkor, amikor az egyén az L2-vel először kapcsolatba került, a második nyelv vagy idegen nyelv alkalmazásának hatékonysági kritériuma. A kétnyelvű és többnyelvű környezetben a fentiekén kívül különböző affektív és szociális faktorok is gyakran nagy jelentőséggel bírnak. Az anyanyelvi stratégiák idegen nyelvre történő transzferálása inkább az idegen nyelvi olvasási kompetencia elsajátításának kezdeti szakaszára jellemző. Növekvő jártassággal egyre inkább a célnyelv-specifikus stratégiák átvétele lesz a jellemző (McDonald 1987).

## **Az empirikus vizsgálat és a mérőeszközök**

Egy a magyarországi német kisebbségi kéttannyelvű gimnáziumokban tanuló 15 éves korosztály idegen nyelvű (német) szövegértési képességét és nyelvtudását vizsgáló kutatás keretében megvizsgáltuk a tanulók stratégiahasználatának és német nyelvű szövegértésének összefüggéseit. A vizsgálatot az Educatio Kht. Közoktatási Információs Iroda rendelkezésünkre bocsátott adatai alapján 2004 szeptemberében teljes mintán végeztük (N=351) standardizált tesztekkel (Erdélyi 2006). Az általunk használt tesztek jó megbízhatóságúak, a német olvasás-megértés teszt Cronbach-féle reliabilitásmutatója 0,82, a kompetencia-teszt reliabilitásmutatója 0,93.

Többek között arra a kérdésre kerestünk választ, hogy milyen hatással van az idegen nyelvi kompetencia és az alkalmazott olvasási stratégia az idegen nyelvi olvasásra. Hipotézisünk értelmében a sikeres és gyakorlott olvasók, akik egyidejűleg magas nyelvi kompetenciával rendelkeznek, eredményesebben és gyakrabban alkalmaznak komplex és nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő szövegértési stratégiákat, mint a kevésbé sikeres szövegértési magatartást tanúsító és gyengébb nyelvi kompetenciával rendelkező olvasók.

A tanulók stratégiahasználatát, illetve a stratégiahasználat tudatosságát (metakognitív kontroll) két komplex kérdés segítségével igyekeztünk feltérképezni.

Egy nyitott kérdéssel rákérdeztünk arra, hogy az olvasási feladatok közben tettek-e valamit a szövegértés és válaszadás könnyítése céljából (stratégiahasználat konkrét stratégiákra való utalás nélkül). Ezt követően egy zárt kérdéssel felkínáltunk a tanulóknak 11 válasz-alternatívát, amelyből 10 konkrét stratégiát nevez meg, olyanokat, amelyeket a szakirodalom hatékonynak tart. Amennyiben alkalmazták valamelyiket az olvasás közben, megjelölhették (stratégiahasználat konkrét stratégiákra való utalással). Az utolsó, 11. válasz-alternatíva lehetőséget adott a tanulóknak arra, hogy az előzőekben nem szerepelt, de általuk használt stratégiákat megnevezzék. Egyszerre több választ is bejelölhettek. (Mellékeljük a kérdőív megfelelő részét.)

## Az idegen nyelvi olvasás-megértés és az olvasási stratégiahasználat

A fenti kérdésekre adott válaszok alapján 4 csoportot különböztethetünk meg, amelyek a tudatosság, illetve a kontroll tekintetében különböznek egymástól (1. táblázat).

1. táblázat. A metakognitív kontroll típusai (%) (N=344)

		Stratégiahasználat utalással	
		Ellenőrzés megléte	Ellenőrzés hiánya
Stratégiahasználat utalás nélkül	Ellenőrzés megléte	Tudatos kontroll (5,8)	Rendellenes (4,4)
	Ellenőrzés hiánya	Nem tudatos, de tudatképes kontroll* (69,5)	Kontroll hiánya (20,3)

\* A „nem tudatos” kifejezés ebben az esetben a „stratégiahasználat utalás nélkül” kérdésre vonatkozik. A másik kérdés (Stratégiahasználat utalással) felől nézve tudatképes kontrollról van szó, hiszen a tanuló egy vagy több konkrét stratégiát megjelöl. A kontroll típusa rendellenes, amennyiben a tanuló az utalás nélküli kérdésre pozitív választ ad, azt követően pedig egyetlen stratégiát sem jelöl meg.

Az egyéni teljesítmény feletti tudatos kontroll az életkor – és az olvasási rutin növekedése – előrehaladtával csökken (Tarkó 2000). Azokról a tanulókról, akik az utalásos kérdésünkönél nem jelöltek meg egyetlen válasz-alternatívát sem, feltételezhetjük, hogy nem alkalmaztak olvasási stratégiát, vagy amennyiben mégis, akkor azok nem tudatos, hanem automatizálódott folyamatok (20,3%). Az automatizálódott stratégiák egy része lehet tudatképes (Ehlers 1998: 83), amelyet a tanulók minden esetben jelölnek (69,5%). Az anyanyelvi és az idegen nyelvi stratégiakontroll között jelentős különbségeket találhatunk. Az anyanyelv esetében általában jó nyelvi kompetenciával bírnak, a legtöbb információhoz ezen a nyelven jutunk hozzá. Ennek következtében az anyanyelvi olvasási folyamataink olyan mértékben automatizálódtak, hogy azok többségünk számára már nem is tudatképesek (Ehlers 1998, Tarkó 2000). Nem így egy idegen nyelv esetében. Mind a nyelvi kompetenciát, mind az olvasási folyamatokat tekintve a tanulók visszalépnek egy gyengébb nyelvhasználó, illetve olvasó szintjére, ahol az olvasó a szövegértés megkönnyítése céljából újból a tudatosság mezejére hívja szövegfeldolgozó stratégiáit (Clarke 1980).



A kérdőív konkrét stratégiákat megnevező kérdésével elsősorban azt szerettük volna vizsgálni, hogy a tanulók alkalmaznak-e valamilyen olvasási vagy megértési stratégiát; és ha igen, akkor milyent. Minden felkínált válasz-alternatíva esetén arra kértük a tanulókat, hogy indokolják meg, miért alkalmazták az adott stratégiát. Vizsgálatunkban a tanulók leggyakrabban a szövegértés könnyítésére (82,7%), nem pedig a feladat kezelhetőségére (16,7%) utaltak akkor, amikor az adott stratégia alkalmazását kellett megindokolniuk, szemben Tarkó Klára (2000) hasonló vizsgálatával. Ennek az lehet az oka, hogy míg az anyanyelven a magabiztosan használt nyelvi kompetenciának köszönhetően az olvasó szinte kizárólag az adott feladatra és annak megválaszolására figyel, addig az idegen nyelven a sorrend megfordul: elsőként a szöveg megértésére törekszik az olvasó, és csak azt követően fordítja figyelmét a kapcsolódó feladatokra.

A stratégiahasználat és a teszteken nyújtott teljesítmények közötti összefüggést kétmintás *t*-próbával vizsgáltuk meg. Nullhipotézisünket – melynek értelmében a két minta átlaga között nincsen szignifikáns különbség – számításaink alátámasztották ( $p=0,148$ ). Ennek értelmében a tanulói teljesítmények közötti különbség a teljes mintánkat nézve nem az olvasási stratégiák használatának, illetve mellőzésének tudható be. Hasonló eredményekről számol be Hosenfeld (1979) és Block (1992) is.

Többváltozós lineáris regresszióanalízis alkalmazásával megvizsgáltuk, hogy az olvasás-értési teljesítmény milyen mértékben függ az alkalmazott olvasási stratégiáktól. Független változónak a német olvasási teljesítményt tekintettük. Fordított lépéskénti regressziót alkalmaztunk, így a program egyenként vonta ki az elemzésből azokat a független változókat, amelyek a legkisebb mértékben csökkentik a megmagyarázott variancia arányát. Az újabb független változók kivonása addig tartott, amíg azok  $p<0,1$  szinten szignifikánsnak bizonyulnak. A 2. táblázatban a német szövegértési teljesítményt meghatározó tényezőket tüntettük fel, melyek közé felvettük a kompetencia-teszten elért teljesítményt is, mint független változót.

**2. táblázat. A német olvasás-megértés teszt eredményével végzett elemzés regressziós táblázata**

	B	SE B	$\beta$	T	Szign. t	R <sup>2</sup> 100
KPONT	0,301	0,014	0,756	21,403	0,000	
J	-1,932	1,006	-0,068	-1,920	0,056	
B(s)	1,784	1,050	0,060	1,699	0,090	
<b>Összesen:</b>						<b>58,3%</b>

R<sup>2</sup>100 = az összes megmagyarázott variancia; KPONT = kompetencia-teszt összpontszáma; B(s) = „Minden információt aláhúztam, amit fontosnak tartottam”; J = „Megpróbáltam az olvasottak alapján kitalálni, hogy mi következik a szövegben”

A független változókat az általuk gyakorolt hatás nagysága szerint soroltuk fel. A német olvasás-megértésre a legnagyobb hatást a kompetencia-teszten elért teljesítmény gyakorolja, tízszer akkora, mint a J-stratégia („Megpróbáltam az olvasottak alapján kitalálni, hogy mi következik a szövegben”). Ez a stratégia a teljesítmény szempontjából negatív irányú hatást fejt ki, melyet a „gyengébb” olvasók alkalmaznak. Pozitív hatása van ezzel ellentétben a B-stratégiának („Minden információt alá-

húztam, amit fontosnak tartottam”). A három független változó által képviselt összes megmagyarázott variancia értéke 58,3%. Megvizsgáltuk az összes megmagyarázott variancia változását abban az esetben is, ha a független változók sorából eltávolítjuk a kompetencia-teszt eredményét. Ebben az esetben a stratégiahasználat önmagában csupán 2,9%-ban fejt ki hatást az idegen nyelvű olvasási teljesítményre. A regressziós elemzés során egy stratégia (D = „Megpróbáltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi részéből”) hatása a jelentős, igaz: negatív irányban. Ez eltér az előzőekben látott két másik stratégiától, aminek az lehet az oka, hogy a kompetencia-teszt teljesítménye összefügg a D-stratégiával, így annak külön hatása nem mutatkozott meg.

Megvizsgáltuk az egyes osztályokat is, és lényegében hasonló eredményre jutottunk, mint a teljes minta esetében. Elsősorban a **D-** és a **H-stratégiák** („Fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát”) hatása jelentős, a megmagyarázott variancia 20–30% körül mozog. Érdekes módon nem minden osztály esetében jelent előnyt alkalmazásuk. A német olvasás-megértés teszten az átlagosnál jobb teljesítményt produkált osztályoknál pozitív, a gyengébb teljesítményt produkáltaknál negatív hatás mutatkozik.

A továbbiakban az alkalmazott olvasási stratégiák közül csak azok hatását vizsgáljuk meg tüzetesebben, amelyeket a tanulók viszonylag nagy arányban választották, így elsősorban a **D-**, **G-** és **H-stratégiákat**, azok kombinációját más stratégiákkal és a stratégiákat nem alkalmazókat. A többi stratégia, amelyet csupán néhány tanuló alkalmazott, nem nyújt biztos magyarázatot a vele kapcsolatban elért jobb vagy gyengébb eredményre, mivel nagy a valószínűsége annak, hogy a kiváltott hatás más tényezőnek tudható be.

A **D-stratégia** („Megpróbáltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi része segítségével”) kevésbé komplex, általános stratégia, amely bármely szövegtípus esetében alkalmazható: a szövegek felszíni struktúrájának megértése szempontjából jelentős, éppen ezért nem igényel különösebb kognitív erőfeszítéseket. Ezzel ellentétben a **G-stratégia** („Olvasás közben következtetéseket vontam le a szövegben lévő helyzetekre, szereplőkre vagy eseményekre vonatkozóan”) komplex stratégia, hiszen az implicit módon kifejezésre juttatott elemek kikövetkeztetéséhez és megértéséhez nem elégséges a szövegek felszíni struktúráját megérteni, szükség van hozzá a mélyszerkezet megértésére, a tudás, az előismeretek és a kontextuális jegek felhasználására, a szöveg különböző részein „elszórt” információk integrálására, a különböző idősíkok egyeztetésére, felosztására. Alkalmazása az általános témájú, de szemantikailag gazdag szövegek esetében jellemző, jelentős kognitív erőfeszítést igényel. A szövegek felszíni struktúrájának kezelését szolgálja a **H-stratégia** („Fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát”), amely szerkezetét tekintve szintén komplex (bár nem annyira, mint a **G-stratégia**), hiszen az összefoglalás során különböző kihagyásokat, kiválasztásokat, általánosításokat, csoportosításokat, esetleg integrálásokat kell végezni. Alkalmazásához szintén jelentős mértékű kognitív erőfeszítésre van szükség. Mindhárom stratégia sikeres alkalmazása német nyelven feltehetően csak abban az esetben lehetséges, ha azok az anyanyelv esetében már kialakultak, valamint a tanuló már rendelkezik a megfelelő szintű idegen nyelvi készséggel, ami feltétele annak, hogy a közös alapkészségek rendszere (Cummins 1984) biztosítsa a különböző kognitív folyamatok transzferálhatóságát a két nyelv között.

A 3. táblázatban azt tüntettük fel, hogy az egyes olvasás-értési szinteket mutató kategóriák szerint a tanulók milyen arányban alkalmazták a különböző szövegértési stratégiákat. A **D**-stratégia használata a növekvő olvasási teljesítménnyel csökken, vagyis minél jobb egy tanuló olvasási teljesítménye, annál kevésbé jellemző rá az, hogy ismeretlen szavakkal találkozik a szövegben, amelyeket a szövegkörnyezet segítségével próbál kitalálni. Ez érthető is, hiszen minél jobb az olvasók nyelvi kompetenciája, esetünkben minél nagyobb a lexikai készlete, annál ritkábban találkozik a különböző szövegekben ismeretlen szavakkal. Nation (2001) kutatása szerint az adekvát szövegértés előfeltétele az adott szöveg szókészletének kimerítő ismerete (öt soronként maximum egy ismeretlen szó), hiszen a szövegértés javulása az ismeretlen szavak számának csökkenésével érhető el. Ez a magyarázata annak, hogy a fentiekben miért nem volt kimutatható a **D**-stratégia hatása abban az esetben, amikor a regressziós vizsgálat során a kompetencia-teszt hatását is bevontuk az elemzésbe, és miért jelent meg akkor, amikor a kompetencia eredményeit mellőztük a számításból.

**3. táblázat. Alkalmazott olvasási stratégiák az egyes olvasás-értési teljesítménykategóriákba került tanulók arányában (%)**

		Német olvasás-értés kategóriák				
		Nagyon gyenge (0-57%)	Gyenge (58-70%)	Közepes (71-80%)	Jó (81-90%)	Nagyon jó (91-100%)
Alkalmazott stratégiák	Nincs	20,1	25,5	25,8	34,8	60,0
	D	32,9	26,5	18,2	13,0	-
	G	-	2,0	3,0	4,3	20,0
	H	6,7	14,3	7,6	17,4	-
	DH	12,8	11,2	13,6	4,3	20,0
	GH	0,7	2,0	-	4,3	-
	DGH	3,4	2,0	3,0	4,3	-
Össz.:		<b>76,6</b>	<b>83,5</b>	<b>71,2</b>	<b>82,7</b>	<b>100</b>

A 4. táblázat alátámasztja feltételezésünket, hiszen itt minél magasabb kompetencteszteszt-kategóriát vizsgálunk, annál magasabb a hozzá tartozó szövegértési eredmény. Amennyiben megvizsgáljuk, hogy az egyes kompetencteszteszt-kategóriákba<sup>1</sup> került tanulók milyen hányada használja a **D** stratégiát (4. táblázat szögletes zárójelben lévő adatai), akkor azt tapasztaljuk, hogy M3- kategóriáig növekszik, azt követően visszaesik kicsivel a kiindulási pont alá az alkalmazási gyakoriság.

<sup>1</sup> A kompetencia-teszt teljesítménykategóriáinak kialakításához a *Goethe Institut* által kifejlesztett, a középfokú kurzusokra használt szintfelmérő teszt egyikét adaptáltuk, amely a vizsgázókat öt kategóriába (M2-, M2+, M3-, M3+ és O) sorolja, ahol M2- a leggyengébb, O kategória a legerősebb nyelvi kompetenciát jelzi.

**4. táblázat. Német szövegértési teljesítmény (pontszám)\* az alkalmazott olvasási stratégiák és az egyes kompetencia-tesztek teljesítménykategóriái szerint [Alkalmazott stratégia az adott kompetenciateszt-kategóriába került tanulók arányában (%)]**

		Kompetenciateszt-kategóriák				
		M2-	M2+	M3-	M3+	O
Alkalmazott stratégiák	Nincs	12,9	16,1	16,6	19,6	24,1
	D	11,3 [17,6]	14,0 [35,9]	16,3 [32,2]	20,5 [22,6]	21,7 [14,8]
	G	-	-	-	20,3 [4,8]	26,3 [4,9]
	H	8,0 [2,9]	12,2 [9,4]	18,4 [10,2]	17,0 [4,8]	23,4 [18,0]
	DH	12,7	17,0	15,6	19,4	23,8
	GH	8,0	18,0	-	22,0	-
	DGH	-	16,3	19,5	-	24,0
	<b>R<sup>2</sup>100</b>	<b>15,8</b>	<b>12,8</b>	<b>7,5</b>	<b>18,3</b>	<b>25,3</b>

\* maximálisan elérhető pontszám = 30

Ez látszólag ellentmond a fenti állításunknak, mely szerint a nyelvtudás növekedésével csökken a stratégia előfordulási aránya. Ennek az ellentmondásnak a magyarázatát az 5. táblázat segítségével találhatjuk meg.

**5. táblázat. A kompetencia-teszt teljesítménykategóriái és a német olvasás-megértés teszt teljesítménykategóriái közötti összefüggés (fő) (N=344)**

		Kompetencia-teszt teljesítménykategóriái					Összesen (%)
		M2-	M2+	M3-	M3+	O	
Német olvasás-megértés teszt teljesítmény-kategóriái	Nagyon gyenge	30	44	64	11	2	<b>44</b>
	Gyenge	4	16	38	29	12	<b>48</b>
	Közepes		5	15	17	30	
	Jó			3	5	15	<b>8</b>
	Nagyon jó					4	
<b>Összesen (%)</b>		<b>29</b>		<b>53</b>		<b>18</b>	<b>100</b>

Mint láthatjuk, a jó idegen nyelvi kompetencia szükséges, de nem elégséges feltétele a jó minőségű idegen nyelvi olvasás-megértésnek. A jobb idegen nyelvi kompetenciával rendelkező tanulók beláthatóan jobban képesek a kontextust felhasználni az ismeretlen szavak és kifejezések megértésére, esetleg kitalálására, mint azok, akiknek a nyelvi kompetenciája gyengébb. Ezzel magyarázható a **D**-stratégia gyakoribb alkalmazása a magasabb teljesítménykategóriákban. Az újbóli csökkenés feltehetően annak tudható be, hogy a tanuló elért egy bizonyos nyelvi kompetenciaszintet, ahol már viszonylag gazdag szókinccsel rendelkezik és egyre ritkábban szorul a szöveggörnyezet segítségére. Viszont önmagában a meglévő, a szövegértéshez szükséges szókinccs

sem elegendő a jó olvasási teljesítményhez, amennyiben hiányoznak további szövegértést segítő ismeretek és képességek. Ezzel magyarázható, hogy miért nem tűnik el teljesen a **D**-stratégia a felsőfokú kompetencia-teszt kategóriában, csak a legfelsőbb szövegértési kategóriában. A jó olvasók – mint láttuk – egyáltalán nem is használják ezt a stratégiát, legalábbis tudatosan nem.

A felsoroltak közül a legkomplexebb **G**-stratégia (következtető) egyértelmű növekedést mutat a magasabb olvasási kategóriák irányában (3. táblázat). Legjelentősebb növekedés a *nagyon jó* kategória esetében tapasztalható. A stratégiát esetünkben csak azok a tanulók alkalmazták, akik a legmagasabb olvasás-értési teljesítményt nyújtották és legalább M3+ kompetenciával rendelkeznek (4. táblázat). Éppen a komplexitása miatt lehet ez így, hiszen kevésbé komplex stratégiák alkalmazása esetén alacsonyabb idegen nyelvi kompetencia szükségeltetik az idegen nyelven, mint egy kognitív szempontból komplexebb stratégia esetében. Nem biztos nyelvtudásnál az idegen nyelvi olvasó egy gyakorlatlanabb olvasó készség szintjére esik vissza, ahol mentális kapacitásának jelentősebb részét az alapvető olvasási folyamatok (mint például a betű- és szófelismerés, jelentéstársítás stb.) foglalják el, így kevesebb kapacitás marad a magasabb szintű, bonyolultabb megértési stratégiák alkalmazására.

Adataink szerint a jó olvasó, aki ugyanakkor jó idegen nyelvi kompetenciával is rendelkezik, jobb következtető készséggel bír. A gyengébb szövegértési teljesítményt nyújtók kevesebb következtetést alkalmaztak, ami valószínűleg összefügg a gyengébb idegen nyelvi kompetenciával is, így a szövegfeldolgozás során csupán a szöveg nyelvészeti elemeire támaszkodhattak. Az M3+ kompetenciaszint a magasabb szintű olvasási stratégiák esetében vízválasztónak bizonyult: ez az a nyelvi szint, amely már lehetővé teszi a sikeres és eredményes idegen nyelvi szövegértést.

A **H**-stratégiáról (a szöveg tartalmának összefoglalása) az mondható el, hogy a kompetenciaszint növekedésével a hozzá tartozó szövegértési teljesítmény és az alkalmazási gyakorisága is nő (4. táblázat), bár az M3+ kategória esetében csökkenés tapasztalható az előző kategóriához viszonyítva. Mivel ismét komplex stratégiáról van szó, alkalmazása szintén a használója nyelvi kompetenciaszintjétől függ. Az egyes szövegértési kategóriákon belüli előfordulásának tendenciáját tekintve szintén növekvő (4. táblázat).

A különböző szövegek tudatos vagy nem tudatos (automatizált) összefoglalása vagy összegzése különösen fontos a megértés szempontjából. Növekvő nyelvi kompetenciával egyre inkább képessé válnak az olvasók a szöveg lényegi pontjainak kiválasztására, a lényegtelenek elhagyására, különböző általánosításokra stb., amelyeket azután egyre gyakrabban alkalmaznak is a sikeres olvasók. Az, hogy a legjobb olvasási teljesítményt nyújtók nem jelölték meg ennek a stratégiának az alkalmazását, nem jelenti feltétlenül, hogy nem is élnek használatával. A szövegösszefoglalás készsége valószínűleg olyan szinten automatizálódott náluk, hogy már nem is képesek tudatosan kontrollálni. Az ilyen szintű automatizálódáshoz idegen nyelven igen magas nyelvi kompetenciával kell rendelkezni.

A fentiek összefüggésbe hozhatók a küszöb- és rövidzárlat-hipotézisekkel (Cummins 1979b, Clarke 1980). Jobb szövegértési teljesítményhez magasabb nyelvi kompetencia tartozik. Cummins küszöb-hipotézisének értelmében a magas idegen nyelvi kompetenciával rendelkezők (additív kétnyelvűség) a felső nyelvi küszöböt átlépve

képesek a kétnyelvűségből adódó pozitív kognitív hatásokat kiaknázni (lásd a komplex szövegértési stratégiák eredményes alkalmazását az idegen nyelven). A domináns kétnyelvűekre, akiknek az idegen nyelvi kompetenciája jóval elmarad az anyanyelvi szintjétől, így az idegennyelv-tudásukat tekintve a kétnyelvű kompetencia alsó és felső küszöbszintje között helyezkednek el, a kétnyelvűség sem pozitív, sem negatív kognitív hatást nem gyakorol. Ez abból látszik, hogy a komplex szövegértési stratégiákat ugyan alkalmazzák az alacsonyabb nyelvi kompetenciával rendelkező tanulók, viszont a stratégiák által nyújtott lehetőségeket – megfelelő nyelvtudás hiányában – nem képesek kiaknázni.

Ne felejtjük el, hogy a jó idegen nyelvi kompetencia előfeltétele a jó minőségű idegen nyelvi olvasás-értésnek (vö. 5. táblázat), ennek hiányában az értő olvasás nem lehetséges. A szövegek fejben történő összefoglalása és az ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése a szövegkörnyezetből, valamint a szövegfeldolgozás közbeni következtetések levonása ezek alapján csak akkor hatékony, amikor az olvasó rendelkezik az ehhez szükséges lexikális és grammatikai ismeretekkel.

A sikeres olvasók körében a magas fokú begyakorlottság eredményeként automatizálódott olvasás-értést segítő stratégiák gyakran nem is tudatosak, így azt a látszatot keltik, mintha az olvasó nem is alkalmazna stratégiákat. Minden tanuló szövegértési teljesítményét összevetettük a kompetencia-teszten elért saját teljesítményével. Azt tapasztaltuk, hogy a 30 legjobb szövegértési teljesítményt nyújtó tanulókból 22 megtalálható a 30 legjobb kompetencia-eredményt elérők között is. A gyenge olvasási teljesítményt nyújtó tanulókat – bár ösztönösen alkalmazzák a kontextust a szövegértés könnyítésére – az alacsonyabb szintű nyelvi kompetencia meggátolja a megfelelő olvasási stratégiák eredményes alkalmazásában.

A fent látott stratégiák megfelelő nyelvi jártasság mellett pozitívan befolyásolják az olvasási teljesítményt. A jobb szövegértési teljesítményt nyújtó olvasók valószínűleg hasonló mértékben alkalmaznak stratégiákat, mint a kevésbé sikeres olvasók, viszont náluk a nagyobb begyakorlottság és a jobb nyelvi kompetencia eredményeként ezek a stratégiák egyrészt automatikusan, másrészt magasabb határfokon működnek.

## Összefoglalás

Tanulmányunkban a magyarországi német kisebbségi kéttannyelvű gimnáziumokban tanuló 15 éves tanulók idegen nyelvű (német) szövegértésének és olvasási stratégiahasználatának összefüggését vizsgáltuk. Standardizált mérőeszközökkel a teljes mértékben mértünk.

A stratégiahasználat, illetve a saját munka feletti kontroll tudatosságát tekintve a német nyelvű szövegeknél az alacsonyabb készség szintre történő visszaesés következtében a tudatképes kontroll a meghatározó. Az olvasási stratégiákat elsősorban a szövegértés könnyítésére használták a tanulók. Az olvasási stratégiát használók olvasás-megértési teljesítménye nem tér el jelentős mértékben a stratégiát nem használókéétól.

A tanulmány elején feltett kutatási kérdéshez kapcsolódó hipotézisre a jelen felmérés vizsgálati eredményei alapján a következő választ adhatjuk a mintánkra vonatkozóan:

A szövegértés és az alkalmazott szövegértési stratégiák vizsgálata során (3. és 4. táblázat) elsősorban három komplex stratégia hatása tűnt relevánsnak (D – „Megpró-



báltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi része segítségével”; **G** – „Olvasás közben következtetéseket vontam le a szövegben lévő helyzetekre, szereplőkre vagy eseményekre vonatkozóan”; **H** – „Fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát”). Közülük a legkevésbé összetett, általános D-stratégia alkalmazási gyakorisága az olvasási teljesítmény növekedésével csökkent, a komplexebb stratégiáké viszont növekedett. Legegyértelműbb növekedés a legkomplexebb G-stratégia esetében volt tapasztalható. A növekvő kompetencia-szinttel az adott stratégiák alkalmazási gyakorisága is nő. Kivétel ez alól a D-stratégia, melynek alkalmazása az M3-kompetencia-szinttől csökken. Ennek okát az olvasók növekvő lexikai tudásában látjuk.

A 3. és 4. táblázat adatai alapján látható, hogy a gyengébb szövegértési teljesítményt nyújtó tanulók is nagy számban alkalmazzák a vizsgált stratégiákat, de azok jótékony hatását nem tudják az elvárásoknak megfelelően kiaknázni.

Az alkalmazott olvasási stratégiák csak jó nyelvi kompetencia esetében mutatják meg pozitív hatásukat. A stratégiák eredményes alkalmazásához szükséges nyelvi kompetencia szintje az adott stratégia komplexitásától függ. Egy egyszerű stratégia alkalmazásához – amely a szöveg felszíni struktúráját felhasználva működik (például a szöveg expliciten kifejezett tartalmának megértése) – alacsonyabb szintű nyelvi tudás elegendő, mint a mélyebb megértést és feldolgozást lehetővé tevő, a szövegek mélystruktúráját használó komplex stratégia alkalmazásához (például a szöveg különböző jelentéssíkjainak felhasználása, különböző tudásterületek aktiválása, több aspektus különböző szempontok szerinti elemzése stb.). A kutatásunk során alkalmazott szövegekhez kapcsolódó összetett feladatok megoldásában az egyszerűbb „szelektáló” stratégiákat alkalmazókkal szemben a komplexebb „alkotó” stratégiákat alkalmazó tanulók voltak az eredményesebbek.

---

## IRODALOM

- Baker, L. – A. L. Brown (1984a): Cognitive monitoring in reading. In: Flood, J. (szerk.): *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*. Newark, DE: IRA.
- (1984b): Metacognitive Skills and Reading. In: Pearson, P. D. – R. Barr – M. L. Kamil – P. Mosenthal (szerk.): *Handbook of Reading Research*. Vol. 1. New York: Longman. pp. 353–94.
- Barnett, M. A. (1988a): Reading Through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension. *The Modern Language Journal* 72/2. pp. 150–62.
- (1988b): Teaching reading strategies. How methodology affects language course. *Foreign Language Annals* 21. pp. 109–19.
- Block, E. (1986): The comprehension strategies of second language readers. *TESOL-Quarterly* 20. pp. 463–94.
- Block, E. L. (1992): See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL-Quarterly* 26/2. pp. 319–43.
- Brown, A. L. (1978): Knowing, when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In: Glaser, R. (szerk.): *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 77–165.
- (1980): Metacognitive development and reading. In: Spiro, R. J. – B. C. Bruce – W. F. Brewer (szerk.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 453–81.
- (1982): „Learning how to learn from reading”. In: Langer, J. A. – T. Smith-Burke (szerk.): *Reader meets author, bridging the gap: A psycholinguistic and social linguistic perspective*. Newark, NJ: Dell Publishing Co. pp. 26–54.

- (1984): Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnissvollere Mechanismen. In: Weinert, F. E. – R. H. Kluwe (szerk.): *Metakognition, Motivation und Lernen.*, Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz: Kohlhammer. pp. 60–108.
- Carrell, P. L. (1989): Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal* 73/2. pp. 121–34.
- Clarke, M. (1980): The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading – or When Language Competence Interferes With Reading Performance. *The Modern Language Journal* 64/1. pp. 203–9.
- Cummins, J. (1979b): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49/2. pp. 222–51.
- (1984): Bilingualism and Special Education: *Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1991): Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. In: Hulstijn, J. H. – J. F. Matter (szerk.): *Reading in Two Languages. AILA Review* 8. Amsterdam: Free University Press. pp. 75–89.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2005): Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében. Út a készségtől a motivált jelentéskonstruációig. *Iskolakultúra* XV/10. pp. 44–52.
- Dansereau, D. F. (1985): Learning Strategy Research. In: Segal, J. W. – S. F. Chipman – R. Glaser (szerk.): *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 209–39.
- Davis, J. N. – L. Bistodeau (1993): How Do L1 and L2 Reading Differ? *The Modern Language Journal* 77/4. pp. 459–72.
- Ehlers, S. (1995): Kooperatives Lernen und Transfer von Lernstrategien. *Die Neueren Sprachen* 94/5. pp. 479–89.
- (1996): Transfer von Lese- und Lernstrategien. *Triangle* 14. pp. 135–46.
- (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis. Aus der Perspektive Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- (1999): Zum Wandel in der Lesetheorie und seine Folgen für die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10/2. pp. 177–207.
- Erdélyi Árpád (2006): Anyanyelvi és idegen nyelvi olvasásmegértés. *Új Pedagógiai Szemle* 66/7–8. pp. 27–50.
- (2007): *Az idegen nyelvi olvasásmegértés és olvasási stratégiahasználat*. Ph. D. disszertáció. ELTE PPK: Budapest.
- Flavell, J. H. (1976): „Metacognitive aspects of problem solving” In: Resnick, L. B. (szerk.): *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 23–31.
- (1978): Metacognitive development. In: Scandura, J. M. – C. J. Brainerd (szerk.): *Structural process theories of complex human behavior*. The Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.
- (1981): Cognitive monitoring. In: Dickson, W. P. (szerk.): *Children’s oral communication skills*. New York: Academic. pp. 35–60.
- (1984): Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weinert, F. E. – R. H. Kluwe (szerk.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz: Kohlhammer. pp. 23–30.
- Goodman, K. S. (1971): Psycholinguistic universals in the reading process. In: Pimsleur, P. – T. Quinn (szerk.): *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: University Press. pp. 135–42.
- (1978): Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: Singer, H. – R. B. Rudell (szerk.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association. pp. 497–508.
- Hosenfeld, C. (1979): Cindy: a learner in today’s foreign language classroom. In: Borne, W. (szerk.): *The foreign language learner in today’s classroom environment*. Montpelier, Vermont: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language. pp. 53–75.
- (1984): Case studies on ninth grade readers. In: Alderson, J. C. – A. H. Urquhart (szerk.): *Reading in a Foreign Language*. London: Longman. pp. 231–44.

- Hosenfeld, C. – V. Arnold – J. Kirchofer – J. Laciura – L. Wilson (1981): Second language reading: A curricular sequence for teaching reading strategies. *Foreign Language Annals* 14. pp. 415–22.
- Johnston, P. (1983): *Assessing reading comprehension*. Newark, DE: IRA.
- Kern, R. G. (1989): Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability. *The Modern Language Journal* 73/2. pp. 135–49.
- Kilborn, K. (1994): Learning a Language Late: Second Language Acquisition in Adults. In: Gernsbacher, M. A. (szerk.): *Handbook of Psycholinguistics*. London: Academic Press. pp. 917–44.
- Koda, K. (1987): Cognitive Strategy Transfer in Second Language Reading. In: Devine, J. – P. Carrell – D. E. Eskey (szerk.): *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington: TESOL. pp. 125–44.
- Liu, H. – E. Bates – P. Li (1992): Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Chinese. *Applied Psycholinguistics* 13. pp. 451–84.
- MacWhinney, B. (1992): Competition and Transfer in Second Language Learning. In: Harris, R. J. (szerk.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier. pp. 371–90.
- McDonald, J. L. (1987): Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Dutch. *Applied Psycholinguistics* 8. pp. 379–415.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: University Press.
- National Reading Panel (2000): Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp.report.htm>.
- Tarkó Klára (2000): *The connection between text comprehension, learning from written texts and metacognition in school years*. Ph. D. dissertation. Szeged.
- Urquhart, S. (1996): Identifying the Good Reader. *Triangle* 14. pp. 17–34.

## Melléklet

9. Miközben elolvastad a szövegeket és válaszoltál a kérdésekre, tettél-e mást is velük az elolvasáson és válaszadáson kívül?
- Nem, nem tettem semmit sem a szövegekkel és a kérdésekkel az elolvasáson és a válaszadáson kívül.
  - Igen, az elolvasáson és a válaszadáson kívül még *(kérlek fejtsd ki a válaszodat)*:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Az alábbiakban megadtuk azoknak a dolgoknak a listáját, amelyeket alkalmazhatsz az elolvasáson és válaszadáson kívül. Kérlek jelöld meg minden olyan dolgot, amit alkalmaztál és indokold válaszodat. *(Több dolgot is megjelölhetsz.)* Ha egyiket sem alkalmaztad, hagyd üresen a négyzeteket.
- A) Aláhúztam az(oka)t a mondat(ka)t, amelyek a szöveg lényegét tartalmazza(k),  
*mert* \_\_\_\_\_
- B) Minden információt aláhúztam, amit fontosnak tartottam,  
*mert* \_\_\_\_\_

- C) Aláhúztam az ismeretlen szavakat,  
*mert* \_\_\_\_\_
- D) Megpróbáltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi része segítségével,  
*mert* \_\_\_\_\_
- E) Megjelöltem az egyes kérdésekhez tartozó válaszokat,  
*mert* \_\_\_\_\_
- F) Tesztkérdéseket alkottam és megpróbáltam megválaszolni azokat,  
*mert* \_\_\_\_\_
- G) Olvasás közben következtetéseket vontam le a szövegben lévő helyzetekre, szereplőkre vagy eseményekre vonatkozóan,  
*mert* \_\_\_\_\_
- H) Fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát,  
*mert* \_\_\_\_\_
- I) Külön papíron elkészítettem a szöveg kivonatát,  
*mert* \_\_\_\_\_
- J) Megpróbáltam az olvasottak alapján kitalálni, hogy mi következhet a szövegben,  
*mert* \_\_\_\_\_
- K) Egyéb, éspedig:  
*mert* \_\_\_\_\_

HORVÁTH JÓZSEF

## Modern nyelvoktatás a JPU korpusz internetes gyűjteményével

Több mint háromszáz angol szakos hallgató vett részt abban a projektumban, melynek során a kilencvenes évek végére Pécsen összegyűjtöttük az akkori egyik legnagyobb európai angol nyelvi tanulói korpusz anyagát. Az intézményt akkor még Janus Pannonius Tudományegyetemnek hívtuk, így a gyűjtemény ennek angol megfelelője alapján a *JPU korpusz* nevet kapta. Igen izgalmas volt a vállalkozás: a csaknem félmillió szavas szövegtest lehetőséget teremtett arra, hogy a korpusznyelvészet objektív módszereivel leírjuk a diákíráások jellemzőit. Vizsgálni lehetett többek között azt, hogy az orosz szakos tanárok átképzésében részt vevők angol nyelvű esszéiben milyen arányban található helyes és hibás határozott névelői használat, de azt is, hogyan különböznek a korpusz egyik legnagyobb alcsoportját képező tanulmányok bevezető és záró mondatai.

Számomra a korpusz elveinek kialakításakor, a gyűjtéskor és a folyamatos elemzéskor mégis talán az volt a leghasznosabb, hogy ez a gyűjtemény valamennyi ideig bizonyonnyal megmarad a magam, de mások számára is: a diákoknak, akik hozzájárultak esszéik, történeteik és tanulmányaik felhasználásához, és kollégáknak, akik szintén érdeklődtek tanulói korpuszok iránt. (Lásd például Kiszely, Lehmann és Szirmai munkásságát.) Újra el lehet olvasni a szövegeket, korábban észre nem vett jellemzőkre bukkanhatunk, kapcsolatot teremthetünk a diákok és tanárok generációi között.

A JPU korpusz kialakítását és tartalmát annak idején már ismertettem (2000), egy másik írásban pedig bemutattam, hogyan lehet ötvözni a korpusznyelvészet és az íráspedagógia elveit (2001). Most, tíz évvel az után, hogy a gyűjtemény nagy része összeállt, újra visszatérek hozzá, hogy feltárjam, mik azok a lehetőségek, melyeket a modern nyelvoktatás számára a gyűjtemény internetes változata biztosít, részben önmagában, részben egy bárki számára elérhető eszközrendszer, a Thomas Cobb által kialakított *Compleat Lexical Tutor* segítségével. Remélem, talál ezek között majd olyat néhány angoltanító olvasó, melyet ő is kipróbálhat – a többi nyelvszakos kolléga pedig egyéb nyelveken rendelkezésre álló tanulói korpusz alapján alkalmazhatja őket. Végül azt is megmutatom, hol tart ma a JPU korpusz gyűjtésével megkezdett kutatói és oktatói gyakorlat.

### A tanulói korpusz haszna

A tanárokat mindig is érdekelte, miről és hogyan írnak a diákjaik: a tanulói korpusz tehát nem új keletű találmány. Ami új, az a komputeres technológia által nyújtott se-

gítség és az, hogy az eredményeket széles körben lehet ismertetni: ezáltal csökkenhet a tanulói csoportok elszigeteltsége.

A belgiumi angol korpusznyelvészeti központ, a Centre for English Corpus Linguistics volt a kilencvenes években a tanulói korpuszok úttörője – az általuk megfogalmazott elvek bizonyultak a legtávolabbi hatásúnak. McEnery, Xiao és Tono, továbbá Nesselhauf, Ooi, valamint Wang és Sun munkáiban részletes leírás található arról, hogyan gyűjthetünk tanulóktól nyelvi adatokat, ezeket miképp lehet korpuszá formálni és azt elemezni. Az európai angol tanulói korpuszok közül kiemelkedő jelentőségű az *International Corpus of Learner English* lengyelországi komponense (lásd Kaszubski munkáját).

A JPU korpusz kialakításának és használatának ma talán az a legnagyobb haszna, hogy bárki számára szabadon elérhető: az egyes szövegek önmagukban is olvashatók, élvezhetőek és elemezhetőek, de csoportosíthatjuk és ennek alapján vizsgálhatjuk őket. Mindezek mellett modern nyelvoktatási gyakorlatok alapját is képezhetik. Megismerhetjük a szövegek által, milyen gondolatok foglalkoztatták a diákokat, mit olvastak, milyen sorozatokat néztek a tv-ben, milyen egyetemi előadásokból mit tanultak: mit vettek észre a világban és mit tettek hozzá. A gyűjtemény szabadon felhasználható: kereshető, nyomtatható és kutatható.

## A JPU korpusz internetes gyűjteménye

A JPU korpusz jelenleg az interneten található gyűjteménye (<http://joeandco.blogspot.com>) a teljes korpusz nagy része, 221 szöveg. Valamivel több mint 289 ezer szóból áll. A legtöbb szöveg tanulmány, de található köztük esszé és novella is. A mostani netes publikálás célja az volt, hogy minél egyszerűbb, átláthatóbb felületen legyen elérhető az anyag, ezért a blog formátum mellett döntöttem, mivel ezt tanárok és diákok is egyre nagyobb számban ismerik. Egyetemi oktatói munkámban a hároméves képzésben folyó olvasás- és íráskészség tanításában használom ezt az anyagot órákon és kiegészítő célokkal.

Az 1. ábra a keresési lehetőségeket illusztrálja.

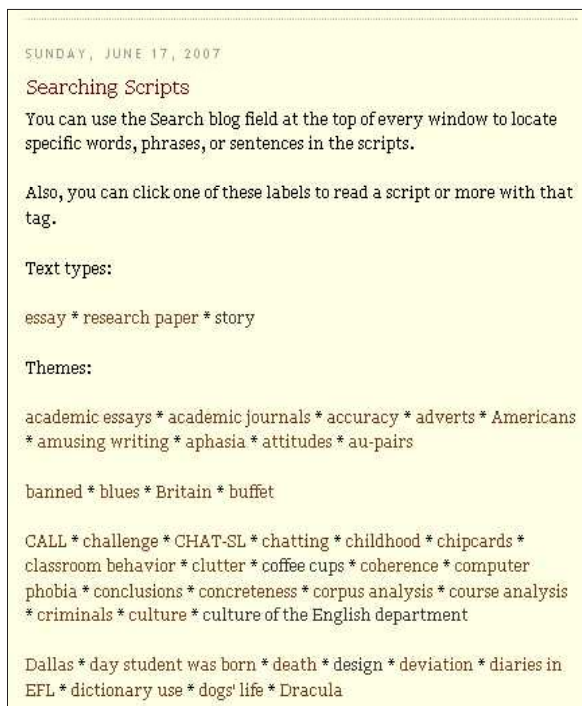
A kereső mezőben például megkérdezhetjük, szerepel-e a korpuszban utalás Jockey Ewingra, és ha igen, mit írtak róla annak idején a diákok. De kattinthatunk a listán látható valamelyik témára is, és így az összes azzal a címmel megjelölt szöveg teljes terjedelmében olvasható, tovább vizsgálható, menthető, nyomtatható, kutatható. Ezenkívül lehetőség van a három alkorpusz strukturált keresésére és felhasználására is. (Ennek módját a korpusz blogján ismerheti meg az olvasó.)

Az egyik alkorpusz a nyelvgyakorlat órákra írt esszék gyűjteménye, melyek közül ehhez a cikkhez az L 220 F kódú szöveget választottam ki. Ez arról szól, hogyan merülnek fel Graham Greene regényeiben és novelláiban életének élményei. Így kezdí az esszéjét a hallgató:

Graham Greene is the kind of writer whose novels and short stories are influenced by his own experiences in life. He does not write directly about his life but his attitude to the phenomena of the world and the things that happen to him can be felt in the ways he makes his stories. The role of childhood experiences, the unpleasant side of life and escapism are important aspects in Greene's life. This essay will examine how and why he deals with them in his works too.



Már ezek a bevezető gondolatok is érdekesek lehetnek a mai olvasó számára – nemcsak tanároknak, hanem diákoknak is, akik közül néhányan talán nemcsak tartalmi és retorikai, hanem nyelvgyakorlati, szókincsfejlesztő vagy más célra is fel szeretnék használni ezt és a többi írást.



1. ábra. A JPU korpusz témáinak részlete a blogon

Nézzük ennek a példának az alapján, hogyan kapcsolható össze a JPU korpusz és az az eszköztár, amelyet Thomas Cobb hozott létre, a Compleat Lexical Tutor (CLT).

## A CLT eszközei és a JPU korpusz

Rövid idő alatt, könnyen elsajátíthatóak a CLT interneten elérhető tutoriális, tanári és kutatói segédleteinek alapjai. A tutoriális eszközök az érdeklődő diákokat segítik abban, hogy plasztikus képet nyerjenek szókincsükről a produktív és reproduktív szóismeretet mérő tesztekkel. A tanári segédletekkel többek között saját feladatlapokat készíthetünk. Sok eszköz angol és francia változatban is rendelkezésre áll, és más nyelveken írt szövegeket is fel lehet tölteni. A JPU és más tanulói korpuszok legjobban a kutatói eszközökkel működnek együtt.



2. ábra. A CLT emblémája

Valamennyi eszközt érdemes kipróbálni és diákjainkkal megismertetni – lássunk ezek közül néhányat.

### **Gyakorlatok konkordanciával**

A konkordancia olyan korpusz-alapú eljárás eredménye, melynek segítségével egy szó vagy kifejezés közvetlen kontextusát vizsgálhatjuk. Bármely számítógépes korpusz feltölthető egy speciális programra és ez automatikusan létrehozza a konkordancia sorait. Ezek többnyire nem teljes mondatok, csak részletek, de lehetőség van a nagyobb kontextus vizsgálatára is.

A konkordancia létrehozásának egyik módja a CLT-n az, hogy egy saját magunk vagy a diákunk által írt szöveget töltünk fel. A Graham Greene műveit elemző esszé idézett bekezdésében például megvizsgálhatjuk, hogyan alkalmazza a szerző a *he* névmást: mit is mond Graham Greene-ről. Ehhez nem kell mást tennünk, mint kijelölni a kívánt szöveget a korpusz blogján, átváltani a CLT saját szöveg feltöltését lehetővé tevő oldalára ([www.lexutor.ca/concordancers/text\\_concord](http://www.lexutor.ca/concordancers/text_concord)), beszúrni a bekezdést a szövegablakba és beírni a kulcsszó rovatba a *he* szót. A 3. ábra az eredményt mutatja meg, középen a nagybetűvel kiemelt kulcsszóval:

This essay will examine how and why **HE** deals with them in his works  
by his own experiences in life. **HE** does not write directly about h  
to him can be felt in the ways **HE** makes his stories. The role of

### **3. ábra. A „he” konkordanciája a CLT segítségével**

Konkordanciát azonban nemcsak ilyen beillesztett szövegekből, hanem a CLT által elérhetővé tett korpuszokból is kaphatunk. Cobb tizenhét angol nyelvű korpuszt vett fel a konkordanciával támogatott eszköztárba ([www.lexutor.ca/concordancers/concord\\_e.html](http://www.lexutor.ca/concordancers/concord_e.html)), melyek közül a két legnagyobb a Brown Corpus teljes gyűjteménye és a British National Corpus (BNC) egy-egymilliós írott és beszélt nyelvi mintája. Itt találhatjuk meg a JPU korpuszt is (lásd a 4. ábrát).

Akik tehát már elkezdtek megismerkedni azzal, hogy milyen témák foglalkoztatták a pécsi diákokat a kilencvenes években, és hogy ezekről milyen remek angolsággal (de természetesen nem mindig hibátlanul) értekeztek, most arra is sort keríhetnek, hogy mind a 221 szöveget elemezni kezdik a konkordancia eszköz segítségével. A keresett szó vagy kifejezés megfelelő mezőjébe való beírása után fókuszálhatnak például arra, milyen kontextusban jelent meg Jockey Ewing neve vagy akár Graham Greene-é.

Az a cél is megvalósítható, hogy az egyes korpuszok konkordanciáit összevegyük – ehhez nem kell mást tennünk, mint kiválasztani ezeket és kinyomtatni vagy elmenteni a kapott konkordanciákat. Nem kell tehát mindig a gép előtt ülve, a képernyőn olvasni az eredményeket.

### **Gyakorlatok szókincs-profillal**

A CLT-n számos mód van arra, hogy elemezzük a korpuszok vagy azok egyes szövegeinek szókincsét. A Vocabulary Profile linkre kattintva találjuk meg a British National Corpus szógyakoriságát alapul vevő profilkészítőt, mely intuitív, igen szemléletes módon ad információt a szövegekről.



4. ábra. Az online konkordancia korpuszlistája

A BNC százmillió szóból áll. Ezeket a szavakat a gyakoriság alapján ezresével csoportosítja a profilkészítő, mely a feltöltött szöveg szavainak gyakoriságát összeveti a BNC ezres csoportjaiéval. A Graham Greene írásait elemző bekezdés szavaira az 1. táblázatban közölt gyakorisági statisztikát kapjuk.

Freq. Level	Families	Types	Tokens	Coverage%
K1 Words :	42	48	76	87.36
K2 Words :	5	5	5	5.75
K3 Words :	2	2	2	2.30
K4 Words :	1	1	1	1.15

Plusz: Graham és Greene (2), melyek a BNC listán kívüli szavak

1. táblázat. A Greene-bekezdés szókincs-profilja a BNC csoportjai szerint rendezve

K1 a leggyakoribb ezer szót jelöli, ide tartozik a szövegből 76 szó (token), ezek teszik ki a bekezdés 87 százalékát. K2 a második ezres szócsoporthoz jelöli, és így tovább. De nemcsak számokkal, hanem színekkel is meg lehet jelölni a szavakat. A profilkészítő egyik nagy előnye az, hogy a vizuálisan tanulóknak lehetővé teszi, hogy saját szövegüket vagy másokét ebben a formában is megvizsgálhassák. A K1 szavak világoskék, a K2-k zöldek, a K3-ak citromsárgák, a K4-ek okkerek. A Greene-szöveg részben zöld, de leginkább világoskék a képernyőn és a színes nyomtatáson.

Mit kezdhet a színes szólistával vagy a többi szemléletes megjelenítéssel a tanár és a tanuló? Többek között tanulmányozhatja, mennyire azonosak vagy eltérők az egyes bekezdések szókincs-profiljai. Felmérheti, hogyan függ ez össze a téma kifejtésének retorikájával: mennyire tudatos a speciálisabb, kevésbé gyakori szavak alkalmazása inkább a szöveg elején, közepén vagy a végén. Hogyan alkalmazható, illetve fejleszt-

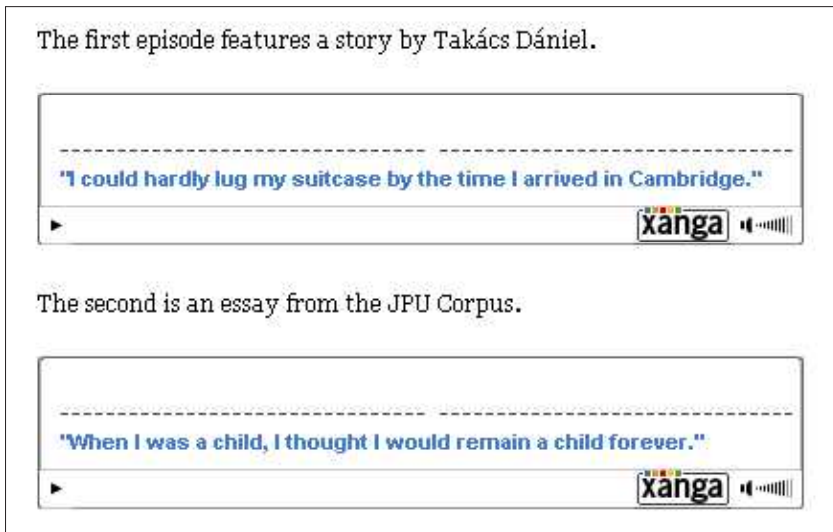
hető ez a tudatosság? Jó-e, ha csupa világoskék a szövegünk? Mennyire kell arra törekednünk, hogy több legyen benne a citromsárga, az okker és a többi szín?

A JPU korpusz valamennyi írását fel lehet tölteni a szókincsprofilra, hogy így valóban képet alkothassunk a szövegekről. De magunk is kialakíthatunk kisebb alkorpuszokat, hogy azokat intenzíven vizsgálva tanulhassunk és taníthassunk. És kit ne érdekelne, az ő saját szövege milyen színes – és színes-e pusztán azáltal, hogy a BNC csoportjai alapján az.

### JPU után Take Off

A JPU korpusz blogja és Thomas Cobb eszköztára sok más lehetőséget is rejteget. Az én jelenlegi gyakorlatomban többek között azt, hogy kidolgoztam egy olyan internetes tananyagot, mely a korábbi évek kutatói és oktatási tapasztalataira építve nyújt teret az angol nyelvi olvasás- és íráskészségek fejlesztésének az egyetemi alapképzésben. Take Offnak neveztem el ezt a tananyagot.

A Take Off egyik szolgáltatása a JPU korpuszt író diákok és a mai hallgatók virtuális párbeszédének elősegítése. Egymásnak üzennek azokban az MP3-as formátumú hangzó anyagokban, melyek egy-egy diák szövegét teszik közzé. A Take Off blogján is meg lehet hallgatni ezeket a szövegeket, vagy le lehet őket tölteni hordozható eszközökre.



5. ábra. A Take Off két epizódja egy mai diák írása és egy JPU korpusz-szöveg alapján

És mivel a JPU korpusz és a Take Off is blogként van kialakítva, tanárok és diákok is hozzászólhatnak, folytathatják a párbeszédet a modern nyelvoktatás és nyelvtanulás egy lehetséges útjának behatóbb megismerésével.

## IRODALOM

- Horváth József (2000): A JPU korpusz kialakítása és tartalma. *Modern Nyelvtanítás* 6/2–3. pp. 42–9.
- (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Kiszely Zoltán (2006): Magyar középiskolások angol fogalmazási stratégiái. *Nyelvinfo* 14/2. pp. 8–12.
- Lehmann Magdolna (2003): The lexis of writing and vocabulary size: The relationship between receptive knowledge and productive use. In: Andor József – Horváth József – Nikolov Marianne (szerk.): *Studies in English theoretical and applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport. pp. 172–81.
- McEnery, T. – R. Xiao – Y. Tono (2006): *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Nesselhauf, N. (2004): Learner corpora and their potential for language teaching. In: Sinclair, J. (szerk.): *Teaching and language corpora*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 125–52.
- Ooi, V. (2002): From Shakespeare to Hungarian EFL writing: Using WWW corpora to motivate student learning. In: Tan, M. (szerk.): *Corpus studies in language education*. Thailand: Assumption University. pp. 163–77.
- Szirmai Monika (2005): *Bevezetés a korpusznyelvészetbe: A korpusznyelvészet alkalmazása az anyanyelv és az idegen nyelv tanulásában és tanításában*. Budapest: Tinta.
- Wang, L. – K. Sun (2005): Current developments in learner English corpus in and outside China. *Computer-Assisted Foreign Language Education*. pp. 19–24.

### A JPU korpusz és a cikkben szereplő többi internetes forrás címe

- Centre for English corpus linguistics:  
<http://cecl.fltr.ucl.ac.be/Cecl-Projects/Iccl/icle.htm>
- Cobb, Thomas (2007): *The compleat lexical tutor*. Version 5.  
<http://www.lextutor.ca>
- Horváth József (2007): *Take off: Tips and tasks for readers and writers*.  
<http://take-o-f-f.blogspot.com>
- The JPU corpus* (2007):  
<http://joeandco.blogspot.com>
- Kaszubski, Przemek (2003): *The PICLE corpus*.  
[http://ifa.amu.edu.pl/~kprzemek/PICLE\\_search.php](http://ifa.amu.edu.pl/~kprzemek/PICLE_search.php)

### A CLT három eszközének címe

- Konkordancia a CLT gyűjteményeivel:  
[http://www.lextutor.ca/concordancers/concord\\_e.html](http://www.lextutor.ca/concordancers/concord_e.html)
- Konkordancia saját szöveggel:  
[http://www.lextutor.ca/concordancers/text\\_concord](http://www.lextutor.ca/concordancers/text_concord)
- Szókincs-profil:  
<http://www.lextutor.ca/vp/bnc>

MARÁZ PIROSKA

# Tanárjelöltek feladat-meghatározásai az idegennyelv-órán\*

A módszertani szemináriumok egyikén azt a feladatot kaptuk, hogy mindenki fogalmazzon meg egy feladatot egy meghatározott nyelvi szintű csoport számára. A következő órán azt vettem észre, hogy nemcsak nekem, hanem a csoportársaimnak is nehézséget okozott ez az egyszerűnek tűnő feladat. Többek között ez a személyes tapasztalat adta az ötletet, hogy szakdolgozatom témája a tanárjelöltek feladat-meghatározása legyen.

## Kutatási célok

Szakdolgozatomban a következő kérdésekre kerestem választ:

1. Melyek azok a gyakori hibák, amelyeket a tanárjelöltek feladat-megfogalmazásuk során elkövetnek?
2. A tanárjelöltek felkészülnek-e az esetleges problémákra?
3. Mennyire felkészültek a tanárjelöltek a tanári nyelvre?
4. Milyen szerepet játszanak a mentorok a feladat-megfogalmazás kapcsán felmerült nehézségek áthidalásában?
5. A mentorok az órát követő megbeszélés során kellő hangsúlyt fektetnek-e a feladat-megfogalmazásra?
6. A tanárjelöltek hogyan oldják meg a problémát, ha észreveszik, hogy a tanulók nem értették meg a feladatot?
7. Milyen szerepet játszik az anyanyelv a mai német nyelvoktatásban?
8. Mennyire indokolt a nyelvváltás egy feladat magyarázatánál?
9. Hogyan értékelhetők a tankönyvekben megadott feladatok?
10. A tanárjelöltek mennyire támaszkodnak a tankönyvi utasításokra?

Jelen írásban a fenti kérdések közül csak a feladat-meghatározás problémáját érintő kérdésekkel foglalkozom.

## Definíciós probléma

A szakirodalomban nem találtam meg a *feladat-meghatározás* (*Aufgabenstellung*) definícióját, ezért én magam a következőképpen fogalmaztam meg a terminust:

---

\* A cikk a „Die Problematik der Aufgabenstellung bei ungarischen DaF-Referendaren” című német nyelvű szakdolgozatomhoz készült magyar nyelvű összefoglaló átdolgozott változata. Az irodalomjegyzék tételei az összefoglalóban nem köthetők pontos helyekhez. – M. P.



A feladat-meghatározás egy cselekvésre irányuló utasítás, amely tartalmazza, hogy a tanulóknak *mit*, *hogyan* és *miért* kell tenniük.

## A téma fontossága

A tanárjelöltek egy részében valószínűleg nem is tudatosul, mennyire fontos szerepük van abban, hogy a diákok a feladatot megértsék, pedig a tanulási folyamat eredményessége múlik a feladat megértésén. Ez különösen fontos az idegen nyelvű óravezetésnél. Ha például egy tanárjelölt olyan szavakat, kifejezéseket vagy nyelvtani szerkezeteket használ, amelyeket a diákok még nem tanultak, akkor a feladat megoldása lehetetlen.

## Tapasztalatok

Vizsgálataim során a következőket tapasztaltam:

1. A németet mint idegen nyelvet tanító magyar tanárjelölteknek kisebb-nagyobb problémájuk volt a feladat meghatározásával.
2. A leendő tanárok egy része abból indult ki, hogy a jó nyelvtudás elegendő a kelően átgondolt és nyelvtanilag megfelelő feladat-meghatározáshoz.

## Alkalmazott módszer

Összesen tizennégy németórán hospitáltam, de ebből kutatásomhoz csak tizet tudtam érdemben felhasználni, mert a többi óra vagy magyar nyelven folyt, vagy nem hangzott el feladat-meghatározás, mert egész órán csak a házi feladatokat ellenőrizték. Minden órán jegyzőkönyvet vezettem, és ahol engedélyt kaptam rá és a tantermi adottságok is lehetővé tették, ott hangfelvételt is készítettem. Munkámat nagymértékben segítették az általam korábban összeállított és a mentorok, valamint a tanárjelöltek által kitöltött kérdőívek. Végül öt esetben rögzítettem problémás feladat-meghatározást.

## A vizsgált személyekről

Vizsgálatom alanyai olyan tanárjelöltek voltak, akik a 2005-ös őszi szemeszterben vettek részt Szegeden tanítási gyakorlaton. Az öt tanárjelölt közül ketten a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának német nyelvtanári képzésében vettek részt, ebben a félévben a főiskola gyakorló általános iskolájában hat németórát kellett tanítaniuk. Mindkét leendő tanár a 6. b osztályban tanított. A másik három tanárjelölt a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának germanisztika szakán tanult. Ők tizenöt órát tanítottak különböző középiskolákban. Mind az öt leendő tanár anyanyelve magyar. A németet első idegen nyelvként tanulták.

A tanulócsoportok nyelvi szintje nagyon különböző volt, így lehetőségem nyílt megfigyelni, hogy a tanárjelölt hogyan határozza meg a feladatot az általános iskola 6. osztályos tanulóinak, akik már harmadik éve tanulják a németet, illetve olyan gimnazistáknak, akik ebben a félévben kezdték tanulni a német nyelvet második idegen nyelvként.

## A jó feladat-meghatározás kritériumai

A jó feladat-meghatározás kritériumait saját megfigyeléseim, valamint a mentorok és tanárjelöltek által kitöltött kérdőívek alapján fogalmaztam meg. A kérdőív egyik kérdése ugyanis arra irányult, hogy mire kell figyelni egy feladat meghatározásánál. A megadott

válaszok közül kiválasztottam a leggyakrabban említetteket, s ezeket a szempontokat magam még továbbiakkal egészítettem ki. A feladat-meghatározás legyen tehát

1. egyértelmű, érthető, világos (ezeket a terminusokat szinonimáknak tekintettem),
2. egyszerű,
3. rövid / tömör,
4. a tanulók nyelvi szintjének megfelelő,
5. a már tanult szókincsre építő,
6. példákkal illusztrált,
7. a könyv utasításait alkalmazó,
8. konkrét, hatékony, a cselekvésre irányuló,
9. egyszerre csak egy feladatot magyarázó,
10. mit? miért? és hogyan? kérdésre válaszoló.

További két kritérium szintén fontos szerepet játszik a jó feladat-meghatározásban:

11. visszajelzés,
12. nyelvváltás.

Az elemzés során a tanárjelöltek által elkövetett nyelvi hibákra nem összpontosítottam, sokkal inkább a tizenkét kritérium betartására helyeztem a hangsúlyt.

## Eredmények

A következőkben az elemzés során levont következtetéseimet foglalom össze.

A vizsgálatok eredményeiből megállapítottam, hogy öt közül négy tanárjelöltnek az első kritériummal (egyértelműség, érthetőség, világosság) volt a legnagyobb gondja, holott egy jó feladat-meghatározásnak éppen ez az alapja. A tanárjelöltek abból indultak ki, hogy a számukra egyértelmű feladat a tanulók számára is világos. Ezért ilyen esetekben nem adtak elegendő magyarázatot a feladathoz.

Minden tanárjelölt törekedett arra, hogy egyszerűen fogalmazzon, ez a törekvés azonban két esetben nem volt eredményes.

A tanárjelöltek feladat-meghatározásuk során igyekeztek rövid és tömör mondatokat használni. Egy feladat elmagyarázásánál mindenképp kerülni kell a többszörösen összetett mondatokat, mert ezek nehezítik a megértést.

A tanárjelöltek minden esetben a tanulók nyelvi szintjének megfelelő utasításokat adtak, és a már meglévő szókincsre építettek. Máson múltott, hogy a tanulók a feladatot nem minden esetben értették meg.

Az öt feladatból négy esetben lehetett volna példamondatokkal segíteni a megértést, azonban csak két tanárjelölt élt ezzel a lehetőséggel. A példamondatok természetesen nem kötelező kiegészítői egy feladat magyarázatának, de az eddigi tapasztalataim alapján úgy gondolom, hogy nagymértékben hozzájárulnak a gyorsabb megértéshez.

A tanárjelöltek nagyon különbözően jártak el a tankönyv utasításaival. Egyik tanárjelölt maga találta ki a feladatot és hozzá a magyarázatot. Egy esetben a könyv túl röviden fogalmazott, ekkor a tanárjelölt nem további információkkal, hanem példamondaton keresztül tette érthetővé, mi is a feladat. A harmadik esetben a tanárjelölt a tankönyv egyik feladatát szerette volna gyakoroltatni a tanulókkal. A könyvben a feladat meghatározása helyett két kérdés szerepelt. A tanárjelölt úgy gondolta, hogy

a feladat nem szorul további magyarázatra. A tanárjelölt akkor kérdezett rá, mit nem értenek a diákok, amikor azok többszöri próbálkozás után sem tudták a kérdéseket megválaszolni. A negyedik tanárjelölt egyáltalán nem alkalmazta a tankönyv tömör, jól megfogalmazott utasítását. Ezzel a lehetőséggel csak az utolsó tanárjelölt élt, aki – helyesen – nem tartotta szükségesnek a további magyarázatot.

Az óralátogatásaim során több olyan tanárjelölttel is találkoztam, akik a könyvben található feladatokat szinte mindig felolvastatták a tanulókkal. Ennek a módszernek a kizárólagos alkalmazásából arra következtek, hogy egyes tanárjelölteknek problémájuk volt a feladat meghatározásával. Azért támaszkodtak a könyv utasításaira, mert saját szavaikkal nem tudták elmagyarázni a feladatot.

A következő kritérium betartása (konkrét, hatékony, a cselekvésre irányuló) szintén nehézségeket okozott a leendő tanároknak. Az egyik feladat-meghatározás nagyon rosszul sikerült, mert a tanárjelölt nem adott egyértelmű utasítást arra vonatkozóan, hogy kinek mit kell csinálnia. A tanulók többszöri próbálkozásra is csak nehezen értették meg a feladatot.

A tanárjelöltek nagyon jól szem előtt tartották, hogy egyszerre csak egy feladatot adjanak a tanulóknak. Csak egyetlen tanárjelölt követte el azt a hibát, hogy a tankönyv két külön feladatát összevonta. Először csak az egyik feladatot magyarázta el, majd amikor észrevette a tanulók értetlenségét, akkor az első feladatot elismételte, és rögtön utána szinte csak úgy mellékesen megemlítette a második feladatot. Ennek az lett a következménye, hogy a tanulók egy része figyelmen kívül hagyta a második utasítást és nem csinálta meg a feladat másik részét.

A mit? és hogyan? kérdésekre csak két tanárjelölt adott egyértelmű választ. A további három jelölt vagy az egyik, vagy a másik kérdést figyelmen kívül hagyta. A miért? kérdésre egy tanárjelölt válaszolt.

A tizenöt óra tanítási gyakorlat rövid ahhoz, hogy a tanárjelölt olyan atmoszférát teremthessen, ahol a tanulók bátran mernek kérdezni. A tanárjelöltnek nemcsak az a feladata, hogy elmagyarázza a megoldandó feladatot, hanem az is, hogy meggyőződjön róla, vajon mindenkinek világos-e a feladat. Egy feladat meg nem értése gyakran leolvasható a tanulók arcáról is. A tanárjelöltek nem mindig győződtek meg arról, hogy minden tanuló megértette-e a feladatot.

Osztom a mentorok és tanárjelöltek véleményét, miszerint törekedni kell arra, hogy az idegennyelv-órákat célnyelven tartsuk. A tanuló számára ugyanis gyakran a tanár az egyedüli élő példa, aki idegen nyelven beszél, ezért is fontos, hogy megfelelő nyelvi környezetet teremtsen. Nem ritka azonban az olyan eset, amikor a tanulók a célnyelvű feladat-meghatározást elsőre nem értik meg. Ilyenkor a tanárjelölt gyakran átvált az anyanyelvre ahelyett, hogy idegen nyelven egyszerűbben fogalmazná meg a feladatot. Anyaggyűjtésem során láttam jó példát, amikor a tanárjelölt németül magyarázott el egy olyan játékot, amely a nálunk is ismert amőba-játék szabályain alapult. A tanulók először nem értették a játékszabályt, mire a tanárjelölt úgy oldotta meg a problémát, hogy a német kérdésbe becsempészte a magyar *amőba* szót. A tanulóknak elegendő volt ez az egy szó ahhoz, hogy tisztában legyenek a játék szabályaival. Találkoztam azonban olyan tanárjelölttel is, aki gyakran szükségtelenül fordította le kérdéseit és utasításait magyar nyelvre. Sőt gyakran egy mondaton belül is váltogatta a két nyelvet, ami zavaró volt.

## Ajánlások tanárjelölteknek

A megfigyeléseim során szerzett tapasztalatok alapján az alábbi tanácsokat, ajánlásokat érdemes figyelembe venni. Ezeket részben a mentorok, részben a tanárjelöltek javasolták a kérdőív azon kérdésére, hogy *mit kell tennie a tanárjelöltnek egy feladat érthető meghatározása érdekében*.

- A tanárjelölt hospitálása alatt jegyezze fel a tanár utasításait és feladat-meghatározásait.
- Az óralátogatások során ajánlatos a tanulók szókinsét is megfigyelni. A feladat meghatározásánál kerülje az ismeretlen szavakat és a még nem tanult nyelvtani szerkezeteket.
- Konkrét, rövid és egyértelmű utasításokat adjon, amelyek minden fontos részletet tartalmaznak.
- A feladat-meghatározás elemeit lépcsőről lépésre vegye sorra.
- Gondolja át, hogy egy feladat megoldásakor mire kell ügyelni. (Ennek legjobb módja, ha maga megoldja a feladatot.)
- Mérlegelje a megfelelő utasításokat, illetve azok sorrendjét is.
- Fogalmazza meg magának, hogy mi is a célja a feladattal.
- Szükség és lehetőség szerint példákkal segítse a feladat megértését.
- Az utasítást kezdje egy a cselekvésre irányuló igével, az ige álljon felszólító módban, vagy alkalmazza például a német *sollen* módbeli segédigét.
- A könyv utasításai segítségül szolgálhatnak.
- Az egyes feladat-meghatározásokat, utasításokat írja bele az óravázlatába.
- Szükség esetén segítse a diákokat azzal, hogy a feladatot ne csak szóban magyarázza el, hanem nyomtatott formában is bocsássa rendelkezésre. A diákok kaphatnak feladatlapot, vagy a tanár felírhatja a táblára az utasítást.
- A könnyebb megértés érdekében – főleg kezdőknél – érdemes a feladatot kisebb részekre bontani.
- Ha a tanulók először nem értik meg a feladatot, akkor a tanárjelölt próbálja meg az idegen nyelven, de más szavakkal elmagyarázni.
- Fontos a tanulók visszajelzése, hogy valóban értik-e a feladatot.

A fentieket még kiegészítem azzal, hogy a tanárjelölt ne szégyelljen mentorától és tanárjelölt társaitól segítséget kérni, ha egy feladat meghatározásával gondjai vannak.

## Következtetések

Tizennégy tanárjelölt közül csak ketten válaszoltak a kérdőíven úgy, hogy tanítási gyakorlatuk alatt nem volt problémájuk a feladat meghatározásával. Ez is megerősített abban a meggyőződésemben, hogy érdemes a témával foglalkozni.

Kutatásom során számomra is világossá vált, hogy a jó nyelvtudás, amely a nyelvi-leg hibátlan tanítás alapját képezi, még nem elegendő ahhoz, hogy egy feladat-meghatározás is hibátlan legyen.

Összességében megállapítható, hogy a tanárjelölteknek a feladat meghatározásánál az egyértelműség, érthetőség, világosság, valamint a konkrét cselekvésre irányuló utasítások okozták a legnagyobb problémát.

Óralátogatásaimon meggyőződtem arról, hogy a tanárjelöltek nagy gondot fordítanak arra, hogy tartalmilag jól felkészüljenek az órákra, de a nyelvi felkészülés gyak-

ran háttérbe szorul. A leendő tanárnak figyelembe kell vennie, hogy az általa használt idegen nyelv a tanulóknak mintául szolgál, hogy szavait, kifejezéseit, mondatait a tanulók beépítik saját szókincsükbe. Ezért nagyon fontos az idegen nyelv nyelvtanilag hibátlan használata.

A mentoroknak jelentős szerepük van abban, hogy a feladat meghatározásakor felmerülő problémákat a tanárjelölt meg tudja oldani.

Az anyanyelv fontos szerepet játszik a nyelvvoktatásban. Az anyanyelv hozzájárul ahhoz, hogy a két nyelv közötti különbségeket vagy hasonlóságokat feltárjuk és tudatosítsuk. De a tanárjelöltnek figyelnie kell arra is, hogy az anyanyelv ne szorítsa ki a célnyelvet. Az a tapasztalatom, hogy a tanárjelöltek gyakran indokolatlanul használják a magyar nyelvet. Már a kezdő tanulóknál is lehet a gyakran előforduló egyszerű utasításokat célnyelven megfogalmazni. Vannak azonban olyan szituációk, amikor elengedhetetlen vagy egyszerűen célszerűbb az anyanyelv használata.

A tankönyvek feladatait a tankönyvszerzők általában jól fogalmazzák meg, ezek tartalmazzák azokat az információkat, amelyek alapján a tanulónak képesnek kellene lennie megoldani a feladatot. A tanárjelöltek egy része nagyon jól felhasználta a tankönyvek utasításait a feladatok meghatározásainál. Összességében azonban azt tapasztaltam, hogy a leendő tanárok a feladat-meghatározások során rögtönöznek. Ezt nagyon helytelennek tartom, mert ilyenkor gyakran születnek félreérthető megfogalmazások.

Ezen írás fő célja az volt, hogy mind a gyakorló tanárok, mind a mentorok és a tanárjelöltek figyelmét ráirányítsam a feladat-meghatározás problémájára, és a jó feladat-meghatározás lehetséges szempontjait összegyűjtsem, ezzel hozzájárulva a tanárjelöltek jövőbeni sikeres tanítási gyakorlatához.

---

## IRODALOM

- Becker-Mrotzek, Michael – Rüdiger Vogt (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. In: Gerd, Fritz – Franz Hundsnurscher (szerk.): *Germanistische Arbeitshefte* 38. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Brinker, Klaus – Sven Sager (2001): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 3. durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Boózné Barna, Katalin (2003): *Formen des Sprachwechsels im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. (Doktori értekezés. Kézirat.) Budapest: ELTE.
- Butzkamm, Wolfgang (1996): *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Csukás, Ágnes – Heide Bakai R. (1995): *Unterrichtsvorbereitung mit deutschen und ungarischen Lehrwerken zum DaF-Unterricht in Ungarn*. Veszprém: Veszprémi Egyetem.
- Dukáné Kárpáti Zsófia – Horváth Hajna (1995): *Klassengespräche. Unterrichtssprache Deutsch. Ein Handbuch für Lehrer*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Grell, Jochen (1974): *Techniken des Lehrerverhaltens*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Haut, Deila (1993): Formen und Funktionen des Codeswitching. *Linguistische Berichte* 144/1993. Westdeutscher Verlag.
- Maráz, Piroska (2006): *Die Problematik der Aufgabenstellung bei ungarischen DaF-Referendaren*. (Szakdolgozat.) Szeged: SZTE.

SZILVÁSI ZSUZSANNA

# A legújabb reformkísérlet és annak fogadtatása Norvégiában az iskolai idegennyelv-oktatásban

## Bevezetés

Az utóbbi években Norvégiában az iskolai idegennyelv-oktatás, azon belül is a második idegen nyelv kérdése egyre inkább az érdeklődés középpontjába került. Ebben az írásomban a norvégiai iskolai idegennyelv-oktatás aktuális kérdéseire, a főbb reformlépésekre és az ezekhez kapcsolódó vitákra koncentrálok. Emellett szeretném bemutatni a 2004-ben kibocsátott *Stortingsmelding nr. 30* [30. számú Parlamenti határozat] és az arra épülő (*Kunnskapsløftet* [’tudásnövelés’, ismeretnövelés’] című) általános és középiskolai tantervnek a fogadtatását szakmai körökben: egyrészt szakfolyóiratokban megjelent cikkek, másrészt saját kérdőíves felmérésem alapján.

## Reformok az idegennyelv-oktatás területén

Magyarországon talán kevésbé ismert a norvégiai iskolai idegennyelv-oktatás helyzete és az ahhoz kapcsolódó felfogások, viták és reformlépések. Ezért legelőször is szeretném ezt röviden bemutatni. A mára kialakult helyzet hosszú folyamat eredménye. Azt is meg kell jegyezni, hogy a közelmúlt említett változtatásai a második idegen nyelvet érintik, mivel a kötelező első idegen nyelvnek, az angolnak a státusza a norvég oktatásban stabil.

Nézzük meg, melyek a legfőbb lépések, amelyek a második idegen nyelv megítélését, státuszát és oktatását meghatározták. A XX. század második felében hosszú évtizedekig nem volt kötelező a második idegen nyelv, kizárólag azoknak a diákoknak kellett felvenniük a tantárgyat, akik gimnáziumban kívánták folytatni tanulmányaikat.

Még az 1974. évi általános iskolai tanterv szerint is csak választható tárgy a második idegen nyelv, és az eredményét nem veszik figyelembe a középiskolai felvételnél.

Elméletileg komolyabb lépést az 1997. évi tanterv, az „L97” jelentett, amely szerint a francia és német nyelv – bár nem lett kötelező – a *valgfang* azaz egyszerű választható tantárgy kategóriából egy másik, a *tilvalgsfang* kategóriába került. Ez utóbbi 3 fő tantárgycsoportból áll: ezek a választható idegen nyelvek, a választható nyelvi elmélyítés és a választható gyakorlati projektmunka csoportja. A második idegen nyelv státuszát ez a más tantárgycsoportba sorolás alapján nem változtatta meg, azonban mégis fontos lépést jelent, hogy Norvégiában ebben a tantervben megjelent az a felfogás, hogy napjainkban nagyon fontos több idegen nyelv ismerete. Ezt elismerve fogalmazza meg a célkitűzéseket és határozza meg az oktatási formákat és munkamódszereket.



Az 1997. évi reform a francia és német nyelv jelentőségét hangsúlyozza, az angol mint első idegen nyelv mellett a többi idegen nyelv azonban még ekkor sem kapott olyan státuszt, amely a norvég oktatási rendszerben stabil, megbecsült helyet biztosított volna számukra.

Ennek az elvárásnak csak jó pár évvel később, az újabb reformjavaslatok próbáltak megfelelni, mégpedig 2004-től a Bevezetésben már említett két dokumentum, a *Stortingsmelding nr. 30* és annak tantervi megvalósulása, a *Kunnskapsløftet*.

## A legújabb fejlemények

A napjainkra meghozott döntések, reformlépések egyik legmeghatározóbb tényezője a *Styrking av det andre fremmedspråket* [A második idegen nyelv erősítése] címet viselő projekt, amelyet az Általános Iskolai Tanács hirdetett meg 1988-ban.

Ezzel egyidejűleg különféle munkacsoportokat állítottak fel, amelyek feladata elsősorban a második idegen nyelv helyzetének vizsgálata az általános iskolában. (*Konsekvenser* [Konzekvenciák], 1991)

Ilyen munkacsoporti vélemény volt, hogy a jelenlegi európai helyzetben több nyelv ismeretére van szükség, nem elegendő csupán az angol nyelv ismerete. Ehhez kapcsolódóan azt is kijelentették, hogy nem megfelelő a második idegennyelv-oktatás Norvégiában. Megítélésük szerint igen komoly problémát jelentenek az elsősorban területileg eltérő lehetőségek.

Többen is azt a véleményt képviselték, hogy több idegen nyelv tanításával és azok általános iskolai eredményének beszámításával pozitív irányba mozdulna a jelenlegi, nem megfelelő helyzet. A norvégok nyelvtudása jelentős mértékben megerősödne, a diákok az általános iskolában tényleges választási lehetőséghez jutnának, és a színvonal javítására is sor kerülhetne. Természetesen a megfogalmazott célok eléréséhez az anyagi és személyi feltételeket is biztosítani kell (kvalifikált tanárok alkalmazását).

Történt felmérés is a kérdésben<sup>1</sup>, amelynek egyik legfontosabb következtetése az volt, hogy a második idegen nyelv választható státusza alapvetően meghatározza, hogy a diákok többsége kevésbé fontosnak ítéli meg, mint a kötelező tantárgyakat. Ezek az eredmények is azt támogatják, hogy a második idegen nyelv státuszát erősíteni kell ahhoz, hogy a diákok komolyabban foglalkozzanak vele.

Norvégiában az idegennyelv-oktatás kérdéseit vizsgáló két jeles szakember, Turid Trebbi és Rita Gjørven<sup>2</sup> is ennek megfelelően fogalmazták meg a szükséges változtatásokat az iskolai idegennyelv-oktatás területén. Legfőbb javaslataik: a második idegen nyelvet az eredményesség javítása és valamennyi diák számára való elérhetősége érdekében gyakorlati tárgynak kell tekinteni, az elavult oktatási módszerek helyett modern módszereket kell alkalmazni, a tantárgy óraszámát növelni és státuszát erősíteni kell, aminek egyik legfontosabb tényezője, hogy az általános iskolai eredményeket vegyék figyelembe a középiskolai továbbtanulásnál.

Az Általános Iskolai Tanács is hasonló javaslatokat tett: a második idegen nyelvet figyelembe kell venni a középiskolai felvételnél, a tantárgyat kötelezővé és gyakor-

<sup>1</sup> 1990-ben az Østland és Bergen környéki iskolák 9. osztályos diákjai körében az Osloi Egyetem oktatói végezték. A kérdés az volt, hogy van-e összefüggés a második idegen nyelvnek a diákok részéről történő megítélése és annak választható tárgy státusza között.

<sup>2</sup> Turid Trebbi a Bergeni Egyetem, Rita Gjørven pedig az Osloi Egyetem oktatója.



latiasabbá kell tenni, növelni kell az óraszámot. Ezek a változtatások azonban akkor még nem történtek meg.

2003-ban a *Kvalitetsutvalg*, az oktatási ügyekért felelős minisztérium által felállított Minőségi Bizottság véleményében ismét megfogalmazódott a már jóval korábban is felmerült lépések szükségessége. Ez az *I første rekke* [Elsősorban] című dokumentumban található, melynek legfontosabb kijelentése, hogy a második idegen nyelvet kötelezővé kell tenni az általános iskola utolsó három osztályában. A minisztérium szándéka is hasonló volt a kérdésben, ezt a *Stortingsmelding nr. 30* tartalmazza: a második idegen nyelvet mint gyakorlati tárgyat kötelezővé kell tenni az általános iskola három legfelső osztályában, és a tárgy erősítése érdekében figyelembe kell venni a középfokú oktatásba való felvételnél. Az indoklás alapja a második idegen nyelv gyenge státusza mind európai, mind skandináv viszonylatban, emellett azonban az is érv, hogy napjainkban elengedhetetlen több idegen nyelv ismerete, kizárólag az angol nyelvtudás nem elegendő. Az imént bemutatott célkitűzések igazodnak az EU akcióterveihez is, amelyeknek Norvégia résztvevője. (Ezt az Európai Gazdasági Térség létrehozásáról szóló szerződés biztosítja az ország mint az Európai Szabadkereskedelmi Társulás tagállama számára.)

## A reform fogadtatása

A lépés mind szakmai, mind civil körökben a legeltérőbb reakciókat váltotta ki. A nyelvtanárok is különféleképpen vélekedtek a kérdésről; voltak, akik örömmel fogadták a döntést, és voltak olyanok is, akik egyáltalán nem értettek vele egyet.

Szakmai körökben az egymással szembenálló vélemények bemutatására talán az a szituáció a legmegfelelőbb, amelyről Ranveig Reggestad<sup>3</sup> egyik cikkében<sup>4</sup> beszámol: egy általános iskolai tanárok részére tartott kurzuson a szerző, aki egyben a kurzus vezetője volt, örömét fejezte ki, hogy sor kerülhet egy olyan reformra, amelynek bevezetésével a második idegen nyelv kötelező lesz az általános iskolában és beszámít a középiskolai felvételnél. Ekkor néhány tanárnak a következő volt a reakciója: „Akkor én abbahagyom a franciatanítást!” Ez a hozzáállás egészen jellemző a második idegen nyelvet oktató tanárok körében, mivel jelentős részük úgy gondolja, hogy a fennálló helyzetben, az adott körülmények között nem tanulhat minden diák két idegen nyelvet. Ez a felfogás a norvégiai viszonyokat jól ismerőket kevésbé lepi meg. Heike Speitz és Beate Lindemann (2002: 25–26) is ezzel foglalkoznak vizsgálatukban; azt a kérdést tették fel német, illetve francia nyelvet oktató tanároknak, hogy a második idegen nyelv valamennyi diák számára oktatandó tantárgy-e. Felmérésük tanulságos eredményeket mutat: a második idegen nyelvet tanító tanároknak csupán 8%-a értett egyet tulajdonképpen tantárgyuk kötelezővé tételével, 27% valamelyest egyetértett, 25% nem értett vele teljesen egyet, 40% pedig egyértelműen nem értett egyet. Tehát összességében azt mondhatjuk, hogy a megkérdezettek 65%-a nem tartotta pozitívnak az akkor még tervezett lépést, ellenezte azt.

Mikor megismertem ennek a felmérésnek az eredményeit és szembesültem a tényekkel, arra gondoltam, hogy magam is folytatok ebben a témában vizsgálatot nyelvtanárok segítségével.

<sup>3</sup> Az Oslo-i Egyetem oktatója, a FIPLV északi-balti térségének elnöke.

<sup>4</sup> Da slutter jeg å undervise i fransk! In: *Språk og språkundervisning* 2/04. p. 1.

2005 őszén kérdőíves felmérést végeztem Bergenben, norvég iskolákban tanító idegennyelv-tanárok körében. A tanárok, akiknek a véleményét sikerült megkérdezniem, a Bergeni Egyetem Germanisztikai Intézetének tanár-továbbképzési kurzusán részt vevő nyelvtanárok voltak. Kérdéseimre összesen 13 tanártól kaptam választ, amelyekre támaszkodhatom tanulmányomban.

A felmérést azért végeztem, hogy megismerhessem néhány, elsősorban második idegen nyelvet oktató tanár véleményét az idegennyelv-oktatást érintő legújabb reformokkal kapcsolatban, valamint áttekinthessem, hogy milyen mértékben áll összhangban néhány általam megkérdezett tanár és egy átfogó felmérésben együttműködő tanárok véleménye.

A kérdőív első három kérdésében az oktatott idegen nyelvre, a tanár oktatási gyakorlatának időtartamára és az iskolatípusra – ahol tanítanak – vonatkozó kérdéseket tettem fel.

A kérdőív második részében ténylegesen az idegennyelv-oktatás területén – a felmérés idején – tervezett és bevezetésre váró jelentős reformokra vonatkozó véleményükre voltam kíváncsi. Először arra kérdeztem rá, hogy elégedettek-e, s ha igen, milyen mértékben a norvég iskolákban végrehajtandó legújabb idegennyelv-oktatási reformokkal. Majd ezen belül a reform egyik konkrét és bizonyára legfontosabb lépéséről való vélekedésüket kívántam megtudni, tehát azt, hogy mi a hozzáállásuk a változtatáshoz, melynek következtében a második idegen nyelv kötelezővé válik az általános iskola három utolsó osztályában. E két említett kérdésnél a válaszadók egy ötös skálán jelölhették meg egyetértésük fokát.

A következő kérdésem arra vonatkozott, hogy a megkérdezettek szerint milyen pozitív és negatív következményei lehetnek ezeknek a reformoknak, és ha a válaszadó nem ért egyet a reformokkal, mik a kifogásai. Végül a megkérdezettek bővebben kifejthették ötleteiket, gondolataikat a második idegen nyelv oktatásának javítására vonatkozóan. Ez utóbbi két kérdésre hosszabb, kifejtős válaszadásra volt mód.

## Eredmények

A kérdőívek eredményeit a következő két táblázatban mutatom be, összegezve a válaszadók véleményét, kommentárjait az egyes kérdésekhez.

	1	2	3	4	5	6
Milyen nyelve(ke)t tanít?	német	német	francia, német	angol, német	német	német
Mióta tanít?	4 éve	35 éve	20 éve	16–17 éve	28 éve	27 éve
Melyik iskola-típusban tanít?	általános iskola	általános iskola	középiskola	középiskola	középiskola	középiskola
Elégedettség a reformmal*	4	3	2	2	3	4
Egyetértés a kötelező 2. idegen nyelvvel**	2	4	2	5	3	5
Várható pozitív következmények	-	Felismerték, hogy az angol nem elég, és a 2. idegen nyelv nem csak egy elit számára szükséges.	Eredményét figyelembe veszik a középiskolában, így a diákok többet foglalkoznak vele, komolyabban veszik.	-	Alappal jönnek a diákok a középiskolába, előrébb lehet velük jutni az anyagban.	-

Várható negatív következmények	Több motiválatlan diák megüsit-hatja az oktatást. A gyengébb diákok számára ezáltal még megnehezítjük az iskolát.	Lehetőség van a nyelvváltásra az általános iskola után, így továbbra is újakezdők lesznek.	Sok diáknak az angollal is problémája van. A célokat differenciálni kell a tanulók különböző csoportjainak megfelelően.	A gyengébb diákok nem tudják teljesíteni és kudarcként élik meg a tárgyat.	Nehéz motiválni a tanulókat a megfelelő oktatás érdekében.	A nem megfelelő képességű diákokat kényszerítik egy kötelező tárgy tanulására, így több „vesztet” és rossz oktatási környezetet teremtünk a 2. idegen nyelvet tanuló csoportokban.
--------------------------------	---	--	---	--	--	--

	7	8	9	10	11	12	13
Milyen nyelve(ke)t tanít?	német, francia	német	francia, német	német, angol	német	német, angol	német, francia, spanyol
Mióta tanít?	16 éve	4 éve	27,5 éve	30 éve	32 éve	15 éve	14 éve
Melyik iskola-típusban tanít?	középiskola	középiskola	középiskola	középiskola	középiskola	középiskola	középiskola
Elégedettség a reformmal*	3	4	2	3	5	3	3
Egyetértés a kötelező 2. idegen nyelvel**	1	4	1	2	1	3	2
Várható pozitív következmények	A tanulók talán komolyabban veszik az idegennyelvtanulást.	Jó azoknak a diákoknak, akik szeretik a nyelv(ek)et.	-	Kevesebb gond a középiskolába történő felvételnél. Hozzáállás kialakítása, hogy Európában az angol mellett több nyelv ismerete is fontos.	-	Remélhetőleg a német „megerősödését” hozza. Önmagában a kötelező 2. idegen nyelv jó.	Ügyes diákoknál növeli a státust és komolyabban veszik a tárgyat. Korábbi kapcsolat egy nyelvvel, jobb lehetőség az elmélyítésre.
Várható negatív következmények	Néhány motiválatlan diák „tönkretelheti” az oktatást. Nehéz mindenkinek jól hasznosíthatóvá tenni.	Nehézség a gyengébb tanulók számára. Kihathat az 1. idegen nyelvi teljesítményre is.	A diákok befejezik a 2. idegen nyelvet az általános iskola után, új nyelvet kezdenek el, elmélyítés lehetetlen.	-	A diákok teljesítményei nem nőnek.	Ha a német tanárok az általános iskolában megfelelőek lennének, kívánatos lenne a kötelező 2. idegen nyelv.	A tárgyat komolyan tanulni nem akaró diákoknál negatív hozzáállás alakul ki, ami további életükre is jellemző lesz.

A \*-gal jelölt kérdésnél a válaszok a következőket jelentik: 1 – teljesen elégedett, 2 – elégedett, 3 – közepesen elégedett, 4 – nem nagyon elégedett, 5 – egyáltalán nem elégedett.

A \*\*-gal jelölt kérdésnél a válaszokban megjelenő számok a következőket jelentik: 1 – teljesen egyetért, 2 – egyetért, 3 – semleges, 4 – inkább nem ért vele egyet, 5 – egyáltalán nem ért vele egyet.

Valamennyi válaszadó némettanár, hatan csak németet, hárman németet és franciát, hárman németet és angolt oktatnak, egy megkérdezett pedig németet, franciát és spanyolt tanít.

Ami a nyelvtanárok oktatási gyakorlatát illeti, csaknem valamennyien hosszú évek tapasztalataival rendelkeznek: három tanár 30 vagy annál több (30, 32 és 35) éve, négy fő 20 vagy annál több (20, 27, 27,5 és 28 éve) oktat. Négyüknek több mint 10 (14, 15, 16, 16–17) éves gyakorlata van, és csupán ketten tanítanak jóval rövidebb ideje, négy éve.

A válaszadók közül ketten általános iskolai, a többiek középiskolai nyelvtanárok.

Ha a legutóbbi reformokkal való elégedettségüket nézzük, érdekes eredményeket kapunk. Egyikük sem elégedett velük teljes mértékben. Hárman elégedettek, míg hatan csak közepesen elégedettek. Három válaszadó alig elégedett, és volt egy tanár, aki egyáltalán nem elégedett a reformlépésekkel.

Ami esetünkben a leginkább fontos, a kötelező második idegen nyelvnek az általános iskola utolsó három osztályában történő bevezetésével kapcsolatos vélekedésük. Ebben a kérdésben is különböző véleményekkel találkozhatunk. Két válaszadó egyáltalán nem, további kettő pedig inkább nem ért egyet. Ketten vannak, akik kimondottan nem ellenzik, de nem is támogatják a lépést. Négy tanár egyetért és hárman teljesen egyetértenek. Tehát az általam megkérdezett nyelvtanárok nagyobb része teljesen vagy csaknem teljesen egyetért a második idegen nyelv kötelezővé tételével az általános iskolában. Ők elsősorban azt remélik a reformtól, hogy az idegen nyelv tantárgy státusának erősítése következtében a tanulók komolyabban veszik a tárgyat. Emellett pozitívnak találják, hogy olyan szemléletet lehet kialakítani, hogy az angol nyelv mellett más nyelvek (tehát több nyelv) ismerete is fontos. Az egyik középiskolai tanár azt is várja ettől a változtatástól, hogy nagyobb tudással kerülnek a diákok a középiskolákba, ami reményei szerint gyorsabb haladást, komolyabb előbbre jutást tesz lehetővé.

Akik nem értenek egyet a kötelező második idegen nyelvvel, a következőket hozzák fel mint negatívumokat annak bevezetését követően. A tárgy nehézséget jelent a leggyengébb tanulók számára, nagy a valószínűsége, hogy nem is tudják teljesíteni és kudarcként élik meg. Van olyan tanár is, aki úgy véli, hogy a második idegen nyelv tanulásában jelentkező nehézségek, rossz teljesítmények kihathatnak az első idegen nyelvi teljesítményre is. Komoly problémának látják azt is, hogy a tárgyat nem szívesen tanulók esetében negatív hozzáállásuk valószínűleg még fokozottabban jelentkezik.

Többen arra is felhívják a figyelmet, hogy e reformlépés által nem nőnek a diákok idegen nyelvi teljesítményei, sőt arra is rámutatnak, hogy csak akkor lennének igazán pozitív következményei, ha a második idegen nyelvet (elsősorban németet, illetve franciát) oktató tanárok jól képzettek és elkötelezettek lennének. Egyes vélemények szerint ugyanis az alapfokú iskolák említett nyelvtanárai nem rendelkeznek megfelelő kompetenciákkal. Eppen ezért a második idegen nyelv kötelezővé tétele önmagában nem hozhat pozitív változást a norvég idegennyelv-oktatásban, a tanulók teljesítményében.

## **Értékelés**

A megkérdezettek közül hárman elégedettek a reformmal, de nem teljesen, hatan pedig közepes mértékben elégedettek. Négyen alig vagy egyáltalán nem elégedettek vele.

Hét megkérdezett tanár csaknem teljesen vagy teljesen egyetért a kötelező második idegen nyelv bevezetésével, két válaszadónak semleges a hozzáállása a kérdéshez és négyen alig vagy egyáltalán nem értenek egyet a lépéssel. A reform általuk várt pozitív, illetve negatív következményeit is közlik.

A megkérdezettek felénél szerepel, hogy a tantárgy kötelezővé válásával státusza nő és komolyabban veszik a diákok is. De a válaszok másik felében ez nem jelenik meg, sőt van, aki ezt kimondottan cáfolja.

A felmérésben részt vevő nyelvtanárok gondolatai jól tükrözik a különböző fórumokon publikált tanári és nem szakmabeliektől származó véleményeket.

## **Fordulat a tervezett reformfolyamatban**

2005 őszén, a parlamenti választások eredményeképpen kormányváltásra került sor Norvégiában. Ez hatással volt az idegennyelv-oktatás jövőjére is.

Az előző kormány – mint tudjuk – a második idegen nyelvet kötelezővé akarta tenni az általános iskola utolsó három osztályában. Az új kormány és oktatási ügyekért felelős minisztere azonban más álláspontot képvisel a kérdésben. A korábbi határozatot hatályon kívül helyezték, s ennek következtében nem került bevezetésre a kötelező második idegen nyelv.

A miniszter több érvet is felhozott a korábban tervezett lépés ellen. Úgy gondolja, hogy a második idegen nyelv erősítése – ami a jelenlegi és az azt megelőző kormánynak is célja – nem feltétlenül következik be annak kötelezővé tételével. Azonban azt szeretné, hogy minél többen válasszák a második idegen nyelv tantárgyat. Ebben a tanároknak van nagy feladata, hogy ösztönözzék a tanulókat a második idegen nyelv tanulására az iskolában. A miniszter másik érve a tantárgy kötelezővé tétele ellen, hogy az angol mellett egy újabb kötelező idegen nyelv elvonná a figyelmet olyan alapvető fontosságú tárgyakról, mint az angol nyelv, a matematika és a norvég nyelv.

Annak ellenére, hogy a kormányt és a minisztert számos kritika érte mind szakmai, mind nem-szakmai részről, kiállt álláspontja mellett. Ennek megfelelően ma Norvégiában az általános iskola utolsó három osztályában nem tanulnak a diákok kötelezően második idegen nyelvet. Ehelyett lehetőségük van választani a második idegen nyelv tanulása, illetve nyelvi elmélyítés között norvég vagy angol nyelvből.

Bár a második idegen nyelv tantárgy nem kapott kötelező státuszt, pozíciója valamelyest javult, mivel az általános iskolában kapott osztályzatot a középiskolai felvételnél figyelembe veszik. Ezáltal az egyik korábban hosszú ideig hiányolt intézkedés bevezetésre került, ami bizonyos mértékben hozzájárul a tantárgy státuszának erősítéséhez.

## **Összegzés**

Bár kormányzati szinten 2004-ben Norvégia is „belátta” a több idegen nyelv ismeretének és oktatásának szükségességét, gyakorló tanárok egy részének véleménye szerint a második idegen nyelv tantárgy kötelezővé tételétől az általános iskola három utolsó osztályában önmagában nem várhatnak egyértelmű pozitív változást. Összetett probléma ez, a tantárgy valódi státuszváltozását emellett óraszámnöveléssel, jól képzett tanárok alkalmazásával, a tanárok rendszeres továbbképzésével, modern, gyakorlatorientált oktatási módszerekkel lehet elérni.

A 2005-ben megalakuló új kormány sem a második idegen nyelv kötelezővé tételében látja a megoldást. A tanulók nyelvi képzését fontosnak tartja, a képzésnek szerves része a norvég nyelv és az első idegen nyelv, az angol magas szintű ismerete. Ezzel is indokolta azt az intézkedését, amely lehetővé teszi a tanulók számára a választást a második idegen nyelv, valamint az angol vagy norvég nyelvi elmélyítés között. Így biztosítja az iskola az ezt igénylő diákjainak a két utóbbi nyelv minél tökéletesebb elsajátítását.

Ezek a lépések nem elegendőek nagymértékű változásokhoz, de elősegítik egy másfajta, a korábbitól eltérő szemléletmód kialakulását s továbbfejlesztését.

## IRODALOM

- Annet fremmedspråk i grunnskolen. Innstilling fra en arbeidsgruppe. Grunnskolerådets fagplandebatt* (1984). Oslo.
- Fremmedspråkenes stilling og innhold. Innstilling fra en arbeidsgruppe* (1984). Oslo.
- Germeten, Sidsel (1999): Evaluering av Reform 97 „På vei mot ny grunnskole i Oslo. *Delrapport 1: Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen høsten 1998*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Haug, Peter (2003): *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Konsekvenser av å gjøre det andre fremmedspråket kompetansegivende ved opptak til videregående skole. Innstilling fra en arbeidsgruppe* (1991). Oslo: Grunnskolerådet.
- Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Læreplan '97 (L97/L97S): Læreplanene for tilvalgsspråkene fransk og tysk og konsekvenser for opplæringen*.
- Speitz, Heike – Beate Lindemann (2002): „Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angreer”. *Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole*. Telemarksforskning-Notodden.
- Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005–2009*, 2007. évi változat: <http://www.fremmedspraksenteret.no>
- Styrking av det andre fremmedspråket. Høringsutkast. Innstilling fra en arbeidsgruppe* (1988). Oslo.

VINCZE LÁSZLÓ

# Adalékok egy nyelvpolitikai vitához

## A segélyhívó állomások működésének nyelvi szabályozása két európai országban

A segélyhívó állomások azon intézmények közé tartoznak, ahol az ügyfelek – a bajba jutottak – számára az anyanyelv használata különösen nagy jelentőséggel bír. Mivel a tűz, közlekedési baleset és más hasonló helyzetek szokatlanul nagy lelki-pszichikai megterhelést jelentenek a veszélybe került ember számára, a kisebbségben élőknek a tulajdonképpen idegen nyelvként elsajátított többségi nyelv használata ilyenkor nehézséget jelenthet. Tekintettel arra, hogy veszélyhelyzetben a kommunikációs problémáknak rendkívül súlyos következményei lehetnek, a segélyhívó állomások megfelelő nyelvi szabályozása nemcsak a nyelvhasználati jogok, hanem a nyelvi emberi jogok (bővebben például Skutnabb-Kangas 2006, Szépe 2001) és az emberi jogok teljesülése miatt is lényeges (ahogy többek között az oktatási, az egészségügyi vagy az igazságügyi intézményekben stb.).

### Szlovákia esete

Szlovákiában 2007 júniusában került sor a segélyhívó rendszer reformjára<sup>1</sup>. A segélyhívásról szóló törvény parlamenti vitája során a pozsonyi országgyűlés elutasította a Magyar Koalíció Pártjának azt a kezdeményezését, amely a segélyhívó állomások nyelvi működésére vonatkozóan javasolt módosításokat. A szlovákiai magyar politikusok azt szerették volna elérni, hogy minden segélyhívó állomáson legyenek olyan munkatársak, akik németül és angolul is beszélnek, azokon a területeken pedig, ahol a lakosságnak legalább 20%-a magyar anyanyelvű, állomásonként egy-egy alkalmazott magyarul is tudjon. Az indítvánnyal szemben több kritikus politikusi nyilatkozat is elhangzott, és a szlovák sajtó is több cikkben bírálta.

Rafael Rafaj, a kormányzó Szlovák Nemzeti Párt alelnöke közölte, olyan szinten minden szlovák állampolgárnak ismernie kell az államnyelvet, hogy szükség esetén el tudja mondani a problémáját ([www.felvidek.ma](http://www.felvidek.ma) 2007.06.06.).

Ugyancsak elutasító volt a szlovák belügyminisztérium illetékese is. Ján Repa, a minisztérium polgári védelmi osztályának vezetője elmondta: a sürgősségi állomásokon jelenleg négy-öt személy váltja egymást, s ha a képviselők elfogadták volna az MKP javaslatát, akkor minden központból négy személyt el kellett volna bocsátani, hogy fel tudjanak venni egy magyarul tudó szakembert. „Ami pedig a világnyelvet illeti, angolul a központokban valamilyen szinten mindenki tud” – vélekedett az igazgató (*Új Szó: Kisebbségi segélyhívás*, 2007.06.05.).

<sup>1</sup> A segélyhívásokat 2006 októberéig a járási kórházak fogadták, így a vegyesen lakott területeken a két-nyelvű működés biztosított volt.



Peter Nedoroščik, a *Pravda* című napilap munkatársa „Gyorskurzus szlovák nyelvből” címmel közölt kommentárt lapjai hasábjain (2007.06.06.). Ebben többek között a következőket írta: „Mégse érted és nem tud szlovákul? Akkor bajban van. Ha a segélyhívó állomást tárcsázza, valószínűleg senki sem fogja érteni önt. No de ki az, aki – eltekintve természetesen a turistáktól – nem tud Szlovákiában szlovákul? A válasz egyszerű: némelyik magyar és roma. (...) Szlovákiában vagyunk, és mindenkinek bírnia kell az államnyelvet. S ha mégsem tud szlovákul? Kezdjen el tanulni.” A szerző szerint a politikusok politikai ügyet csináltak egy technikai kérdésből, s a segélyhívó állomások nyelvi működésének kérdésével többek között a trianoni békediktátumot, a Beneš-dekrétumokat, valamint Malina Hedvig ügyét hozta összefüggésbe.

### A finn példa

A segélyhívó állomások működését szabályozó – jelenleg is hatályos – 2000/157. számú törvény szerint az állomások személyzetének felvételekor, valamint képzése során tekintetbe kell venni a nyelvismeretet is. A törvény előírja emellett, hogy a központoknak regisztrálniuk kell rendszerükben azt is, mely nyelven érkeznek az egyes hívások.

Finnországban 2003-ban került sor a segélyhívó rendszer átszervezésére. A reform idején a finnországi svédok legnagyobb érdekvédelmi szervezete, a Finnországi Svéd Parlament több javaslatot is megfogalmazott a svéd közösség nyelvi igényeire vonatkozóan (Folktinget 2003).

Kérték például, hogy az egyes állomásokon fordítsanak nagyobb figyelmet a munkatársak nyelvtudására. Ahhoz ugyanis, hogy le tudjanak folytatni egy sürgősségi telefonbeszélgetést svédül, a felületes nyelvismeret nem elég. Azonnali egészségügyi ellátást igénylő esetben vagy tűz esetén a segítség nem késlekedhet nyelvi okok miatt. Az alkalmazottak nyelvi felkészültségénél még azt is számításba kell venni, hogy a svédok Finnország több régiójában dialektust beszélnek, és a svéd nyelvű ellátásnak nemcsak a svédok lakta és a kétnyelvű területeken kell akadálytalanul működni, hanem a finn nyelvű területeken is, hiszen svéd anyanyelvűek arrafelé is járhatnak. A svéd nyelvvédő szervezet szerint teljes garanciát kell nyújtani arra, hogy a segítségre szorulóknak minden egyes esetben tudjanak svédül beszélni a segélyhívó állomások személyzetével.

A politikusok és szakemberek megszívlelték a szervezet javaslatait, és a segélyhívó állomások azóta nagyobb figyelmet fordítanak arra, hogy megfelelő szinten tudják ellátni a svéd ajkú lakosságot. Nyelvhasználati nehézségek időnként azóta is előfordulnak, az ezek kiküszöbölésére tett erőfeszítések azonban példaértékűek.

A média többször foglalkozott a dél-nyugat finnországi segélyhívó állomás (Turku/Åbo) helyzetével. A régió 450.000 lakosából 26.000 (5,8%) svéd anyanyelvű. Az állomás évente mintegy 230.000 sürgősségi hívást kap, de a hozzájuk forduló svédeknek nem minden esetben van lehetőségük anyanyelvük használatára. Jelenleg az alkalmazottak egyharmada beszél svédül, de Juha-Veli Frantti, a központ vezetője a sajtóban az utóbbi időben többször ígéretet tett, hogy a jövőben nagyobb figyelmet fordítanak munkatársaik nyelvtudására. (www.tvnytt.fi 2007.09.26.)

Miután egy vizsgálat megállapította, hogy a nyugat-nylandi régió segélyhívó központjához forduló svédok jelentős része a hívás közben – a segélyhívó munkatársaiknak alacsony szintű svéd nyelvtudása miatt – rendszeresen átvált finn nyelvre, a szakemberek különös megoldást gondoltak ki a probléma elhárítására. A segélyhívó állomás

Lojo/Lohja<sup>2</sup>-ban található, a régió azon kevés településének egyikén, ahol a finnek vannak többségben, s a svédek aránya mindössze 5%. Jelenleg az alkalmazottak fele tud svédül, a többieknek azonban az újonnan jelentkező munkatársakhoz hasonlóan részt kell venniük egy szakmai jellegű felkészítő tanfolyamon, melyre a Nyugat-Nyland-i Svéd Szakképző Intézetben fog sor kerülni, ahol az oktatás teljes egészében svéd nyelven folyik majd (Västra Nyland: Sydväst utbildar nödcentralen i svenska? 2007.08.24).

Fontos megjegyezni, hogy bár Finnországban a lakosság 5,5%-a által beszélt svéd nyelv hivatalos státussal rendelkezik, sem a svéd érdekvédelmi szervezetek és politikusok, sem a segélyhívó központokat irányító szakemberek nem hivatkoztak erre egyetlen esetben sem, amikor az állomások nyelvi működésével kapcsolatban véleményeket, javaslatokat fogalmaztak meg, illetve rendelkezéseket hoztak. Az érvelések fókuszában minden esetben a kisebbség anyanyelve és az anyanyelv használatának fontossága állt.

### Következtetések

Nyelvi akadályról abban az esetben beszélünk, ha az egyénből hiányzik a képesség, hogy egy adott társadalmi helyzetben nyelvi boldogulni tudjon/azon úrrá legyen (Veith 2005). A nyelvi akadályok hátterében Veith szerint a következők állhatnak:

- fiziológiai okok (némaság, siketség stb.),
- pszichofizikai okok (például dadogás),
- pszichopatológiai okok (afázia stb.),
- nyelvi okok (egy idegen nyelvben vagy egy szaknyelvben való kompetencia hiánya),
- szociolingvisztikai okok.

Nyelvi akadályok bármilyen társadalmi szituációban, így a segélyhívó állomások tárcsázásakor is felléphetnek. Az ilyen esetekben gyakran már eleve nehézséget okoz, hogy a telefonáló a beszélgetés során nem számíthat a vizuális csatorna segítségére (Buda 1988), így a probléma kommunikálásában teljes egészében a nyelvre van utalva.

A vészhelyzeti kommunikációt nehezítő nyelvi akadályok azonban nemcsak nyelvi és szociolingvisztikai, de pszicholingvisztikai jellegűek is lehetnek. A stressz-helyzet, a veszély ugyanis mind fiziológiai, mind pszichikai változásokat előidéz az emberben, melyek jelentősen befolyásolhatják kommunikációs képességeinket. Atkinson és munkatársai szerint (1994) egyrészt – a hipotalamusz alatt álló idegi hormonális rendszer, a szimpatikus idegrendszer és az adrenokortikális rendszer aktivizációja következtében – stressz-helyzetben gyorsul a test anyagcseréje, nő a szívritmus, a légzésszám, a vérnyomás, az izomfeszültség, de felléphet kognitív teljesítménycsökkenés is. Egyrészt a magas emocionális „arousal” [felkorbácsolt érzelmi állapot] zavarhatja az információfeldolgozást, másrészt elterelő gondolatok nyomulhatnak a fejünkbe. A kognitív károsodások következtében nehézségek adódhatnak például az összpontosításban, a gondolatok logikus összeszervezésében (Atkinson, Smith és társaik 1994). A tapasztalatok azt mutatják, hogy ha valaki veszélyben érzi magát és nem tudja teljes pszichés energiáját a feladatára fordítani, a kommunikáció általában nem tud kongruens lenni (Buda 1988). Ráadásul a telefonáló pszichikai állapotát, nyelvi

<sup>2</sup> Lojo/Lohja jogi szempontból nem felel meg azoknak az előírásoknak, melyek szerint kétnyelvű település lehetne, mert a svéd lakosság aránya sem a nyelvtörvény által előírt 8%-ot, sem a 3.000 főt nem éri el (a város 36.500 lakosából 1.500, vagyis 4% svéd anyanyelvű). A városvezetés azonban a kétnyelvűségben pozitívumot lát, ezért döntött úgy, hogy nyelvi szempontból ugyanúgy fog működni, mint a kétnyelvű települések.

és kommunikációs képességeit, koncentrációját rendkívüli mértékben ronthatja, ha fizikai sérülései, fájdalmai vannak.

A telefonon történő segítségkérés esetén a szakemberek fontosnak tartják, hogy a bajba jutott – saját állapotán kívül – közölni tudja többek között a sürgősségi helyzet jellegét és súlyosságát; a sérültek számát, valamint mindent, amit az állapotukról tud; illetve, hogy van-e veszélyforrás (például toxikus anyagok, gázszivárgás stb.) a helyszínen (Lee, Newman és társai 2003). Mindez pszichikai vagy pszichikai-fizikai megterhelés esetén meglehetősen összetett kommunikációs feladatnak bizonyulhat, melynek a kétnyelvű környezetben élő személy mindenekelőtt az anyanyelvén tud eleget tenni. Ha erre nincs lehetősége, a vészhelyzeti kommunikáció sikeressége komoly veszélybe sodródhat.

Annak alátámasztására, hogy a segélyhívó állomásokon elforduló nyelvi akadályok milyen súlyos következményekkel járhatnak, egy megtörtént eset Finnországból:

Egy Vaasa/Vasa-i svéd apuka 1994 szeptemberében a helyi segélyhívó állomást tárcsázta, mert gyermekével baleset történt. A hívást fogadó ügyeletes munkatárs a vonal túlsó végén csak hallgatott, és nem reagált arra, amikor az apa azt ecsetelte, hogy szívmasszázzsal próbált segíteni gyermekén. Az állomás vezetője érezte, hogy valami nincs rendben, és arra kérte az aggódó szülőt, váltson át finn nyelvre. Csak ezt követően került sor a gyermek újraélesztésére. (Individens språkliga vardag 2000).

## Megjegyzések

Mivel a vészhelyzeti kommunikáción az emberi biztonság, egészség, sőt bizonyos esetekben közvetlenül az emberi élet múlhat, döntő fontosságú, hogy minden esetben elérje célját (vö. Rohrman 2000). Ebből adódóan a segélyhívó állomások nyelvi működésének szabályozása elsősorban nem politikai, hanem szakmai kérdés. Szlovákiában ezt figyelmen kívül hagyták, Finnországban viszont figyelembe vették, amikor az állomások nyelvi működésével kapcsolatban hoztak döntéseket. Hogy szlovák részről ez meglehetősen felelőtlenesség volt, nem lehet kérdés.

---

## IRODALOM

- Atkinson, Rita L. – C. Richard Atkinson – E. Edward Smith – J. Daryl Bem (1994): *Pszichológia*. Budapest: Osiris-Századvég.
- Buda Béla (1988): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Lee, Tony – Lotte Newman – Rudy Crawford – J. Gordon Paterson – Vivien J. Armstrong (2003): *Az elsősegély alapkönyve*. Budapest: Mérték Kiadó.
- Rohrman, Bernd (2000): A socio-psychological model for analyzing risk communication processes. *The Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies* 2000/2.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2006): Language policy and linguistic human rights. In: Ricento, Thomas (szerk.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Szépe György (2001): A nyelvi emberi jogokról (különös tekintettel az 1999. évi szlovákiai nemzeti kisebbségi nyelvtörvényre). In: Szépe György: *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.
- Veith, Werner H. (2005): *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit 100 Abbildungen sowie Kontrollfragen und Antworten*. Tübingen: Narr Verlag.

## Dokumentumok

- Språklagskommittén Arbetsgrupp 3, Individens språkliga vardag, kielen käyttötilanteet arkielämässä. September 2000 Justitieministeriet. Finland.
- Utlåtande Finlands svenska folkligen Helsingfors den 27 januari 2003.

## KÖNYVSZEMLE

Cseresnyési László

### **Nyelvek és stratégiák avagy a nyelvek antropológiája**

Tinta Könyvkiadó:

Budapest, 2004. 387 p.

A bevezető szerint Cseresnyési László könyve szociolingvisztikai kézikönyv, amely a vonatkozó szakirodalomban elmélyedni kívánó tanulók és kutatók számára készült. A szerző megfogalmazásában a könyv több szempontból is különbözik a hasonló kiadványoktól; elsősorban a terjedelmes, kétezernél több tételt tartalmazó százoldalas bibliográfiában és abban, hogy példaanyagának kiválasztásában a magyaron és az ilyen munkákban hagyományosan „elvárt” indoeurópai nyelveken kívül, a feldolgozás sokszínűségét növelendő, jelentős szerepet szán a nagy ázsiai nyelvekből: a japánból, a kínaiából, a jávaiból és még egy sor egyéb nyelvből vett példának. A különbözőség okán feltétlenül meg kell még említeni, hogy a bibliográfiát számos honlapra való utalás egészíti ki, amelyek főként a szintén tekintélyes számú – a folyamatos olvasást nem éppen megkönnyítő – lábjegyzetekben kapnak helyet. Ugyancsak külön említésre méltó a hozzávetőlegesen 300 tételt tartalmazó, az egyes fejezetekben félkövérrel szedett szakkifejezéseket összegző hétnyelvű fogalomtár.

Felépítését tekintve a *Nyelvek és stratégiák* nyolc fejezetből, szociolingvisztikai fogalomtárból, bibliográfiából és név- és tárgymutatóból áll. A következőkben az egyes fejezetek áttekintésére térünk át, azzal a megjegyzéssel, hogy ez az áttekintés szükségszerűen vázlatos és esetenként aránytalan lesz. A vázlatosság oka egyértelműen a terjedelmi korlát, az aránytalanságé pedig a recenzens azon véleménye, hogy az egyes fejezeteket nem egyforma részletességgel ésszerű bemutatnia.

Talán nem túlságosan leegyszerűsítő az az értelmezés, hogy az *Elvek és paradigmák* című első fejezet a szerkezeti nyelvészet és a szociokulturális nyelvészet elveinek és előfeltevéseinek összevetése, esetenkénti szembeállítására révén jut el az előbbi, a szerkezeti nyelvészet néhány alaptételének (homogén beszédközösség, ideális beszélő, nyelvtani jól formáltság stb.) megkérdőjelezéséig, és ezáltal az utóbbi, a szociokulturális nyelvészet létjogosultságának és tételeinek igazolásáig. Meggyőző példákkal bizonyítja többek között, hogy a mondatok (megnyilatkozások) jól formáltsága nem csak a nyelvtani szerkezetből vezethető le, abban döntő szerepe van a beszélők „naiv” ítéleteinek is, és az előbbi semmiképpen sem állhat az utóbbi felett. Egy példával szemléltetve: míg egy mondat anomáliás volta egyértelműen levezethető az anyanyelvi beszélők nyelvtani szerkezetre vonatkozó implicit tudásából (így a könyvben nem szereplő *János elmondta a gyakran verset* mondat nem fogadható el a rossz szórend miatt), addig a szerző által idézett és a szerkezeti (generatív) nyelvészek által jól formálnak tartott *Gyakran János elmondta a verset* mondat elfogadhatósága a magyar anyanyelvi beszélők többsége számára problematikus a szórendre vonatkozó „naiv” tudásuk okán. A szerzőt követve lecsűrhetjük tehát azt a következtetést, hogy a nyelvhelyesség (amely egyébként részben a negyedik fejezet tárgya is) nem „intrinzikus”, azaz nem magából a nyelvből következik, és ami ugyanolyan fontos: nem a nyelvhasználatól független valami.

Cseresnyési László hangsúlyozza továbbá, hogy könyvében olyan nyelvészetről lesz szó, amelynek előfeltevése az, hogy a beszélők heterogén nyelvhasználatának leképezése szükségszerűen nem lehet homogén, és amelyben alapvető jelentősége van a tendenciáknak, a tipikusságnak (szemben az abszolút szabályokkal, amelyek csak a tenden-

cia szélső esetei) és az életlen kategóriáknak (szemben az elégséges és szükséges kritériumokra épülő kategóriákkal). Ezt a nyelvészetet nevezi szociokulturálisnak, amelynek az is előfeltevése, „[...] hogy a nyelv kommunikatív funkciójának kutatása elsőrendű feladat” (p. 7). Az említett előfeltevésekből két fontos dolog következik: az egyik az, hogy a szociokulturális nyelvészet nagy gondot fordít az empirikus vizsgálatokra, a másik pedig az, hogy elemzési kerete nem a mondat, hanem a természetes diskurzus.

A fejezet a *szociolingvisztika* terminus történetének, illetve az általa jelölt diszciplína jellemzőinek számbavételével zárul. Itt most csak az utóbbival foglalkozunk. Intenzionális (ismérvi) szempontból minden olyan, például a magyar névtannal foglalkozó tanulmány a szociolingvisztika hatókörébe tartozik, amely a szociokulturális nyelvészet előbb említett paramétereivel rendelkezik. Extenzionális, azaz tartalmi értelemben makro- és mikro-szociolingvisztikai megközelítés különböztethető meg. Az előbbihez tartozik egyebek mellett a geolingvisztika, kreolisztika, nyelvpolitika, nyelvi tervezés, társadalmi kétnyelvűség, diglossia stb., amelyek közös jellemzője a társadalmi variabilitás nézőpontjának dominanciája. Az utóbbi a következő, a beszédhelyzetbeli variabilitás dominanciájával jellemezhető kutatási területeket öleli fel: csoport- és rétegnyelvek, nyelvi szocializáció, kódkészlet, kódváltás, szleng stb. A további fejezetekben mind a két megközelítés részletes bemutatására sor kerül.

A *Kódok, készségek, stratégiák* című második fejezetből a kommunikatív kompetenciáról írottakat emeljük ki röviden. A beszélő nyelvi repertoárja, kódkészlete élete folyamán folyamatosan bővül, ez biztosítja számára, hogy nyelvileg is társas lényvé váljon. A beszélő akkor tekinthető kompetens beszélőnek, ha ismeri és használja a környezete által az adott beszédhelyzetben elvárt nyelvi repertoárt. Mindezt aforisztikusan összegezi az alábbi megállapítás: „A nyelv a szocializációnak egyszerre eszköze és célja.” (p.

25) A szerkezeti nyelvészet kritikájaként is értelmezhető a szerzőnek az a megjegyzése, hogy a kommunikatív kompetencia alapvető szociolingvisztikai kategória, ami arra utal, hogy nem létezik olyan nyelvelmélet, amely a kommunikációval nem számol. Ez nyilvánvalóan ellentétben van N. Chomskynak többek között Budapesten, a Magyar Tudományos Akadémia épületében 2004 májusában rendezett konferencián tett kijelentésével, amely szerint a nyelvhasználat döntő része nem hagyományos értelemben vett kommunikáció, hanem belső beszéd, gondolkodás. Gyakorló nyelvtanárok és alkalmazott nyelvészek számára jól ismert a kommunikatív kompetencia Canal és Swain (1980) által elkülönített négy összetevője. Cseresnyési László a négy összetevő közül kettőt, a diszkurzív és a stratégiai kompetenciát nem tartja szerencsés általánosításoknak, és ezért egy egyszerűbb, három összetevős felosztást javasol, amelyben a kommunikatív kompetencia háromféle ismeretet foglal magában, az *interpretatív*, az *interaktív* és az *interperszonális kompetenciát*. Az interpretatív kompetencia a mondat és annak funkciói közötti kapcsolatot teremtő szabályok ismeretét jelenti. Az interaktív kompetencia mindazt az ismeretet jelöli, amely a koherens és racionális diskurzusok konvencióiból szabályokkal leírható (vö. a Grice-féle együttműködési elvet). Végül az interperszonális kompetencia azokra az ismeretekre vonatkozik, amelyek a diskurzus résztvevői közötti szociokulturális kapcsolatok nyelvezetéből szabályokkal levezethetők. A fejezet foglalkozik még a nyelvi udvariasság, a formalitás és tiszteletiség szociolingvisztikai leírásával. Ugyancsak ebben a fejezetben kerül sor a kódok és manipulációik, valamint a beszéd és írás közötti igen bonyolult és sokrétű viszony bemutatására.

A *Nyelvek a nyelvben* címet viselő harmadik fejezet alfejezetei a következő főbb témaköröket tárgyalják: a nyelvváltozatok típusait, a szleng, a zsargon és az argó, majd a férfi nyelv és női nyelv viszonyát és végül a nyelvi változók, a változás és az életkor



szociolingvisztikai összefüggéseit. Ezek közül részletesebben itt most csak a szlenggel kapcsolatos észrevételekre térünk ki, főként azért, mert a szerző meggyőző módon tisztáz egy sor félreértést és félreértelmezést a szlenggel kapcsolatban. Először is azt, hogy mi nem szleng. „A *szleng* nem csoportnyelv, nem zsargon, és nem a társalgási nyelv laza, hanyag, gyakran hibás, olykor vulgáris vagy trágár változata, bár ezt sugallják a *slang* szótári definíciói is.” (p. 69) A szleng legfontosabb ismérve, hogy egyes, a beszélők által általánosan elfogadott és használt kifejezéseket játékos, humoros módon helyettesít, mint ahogy például a magyarban a *húzó*s helyettesítheti a *kellemetlen/nehéz* szavakat. A helyettesítés a szlenget az itt most nem tárgyalt *eufemizmus*sal rokonítja. A szleng nem lényegi, járulékos sajátossága lehet a csoportnyelvviség, közönségesség, esetenként a durvaság. A szleng változékony és múlandó, ami friss és normaromboló mivoltával van összefüggésben. Tipikus fejlemény, hogy a szleng gyakran köznyelvvé válik, azaz megszűnik szlengként funkcionálni. A szerző példáit használva: a *fireworks* ’tűzijáték’ vagy a *bump* ’bever, beleütözik’ Shakespeare idejében még nem voltak sztenderd szavak. Az is tipikus, hogy a szleng szavak eltűnnek egy idő után, például a *marci* vagy *razsu* szavak a magyarban ’rendőr’ jelentésben. Végül meg kell még említeni, hogy szleng ritkán saját jogán is létrejöhet, amikor nincsen olyan köznyelvi szó, amit helyettesíthetne. A magyarban ilyen a sportnyelvi *bunda* szó.

A részletek ismertetése nélkül fel kell hívni a figyelmet a nyelvi változókat és a változás és az életkor összefüggéseit tárgyaló alfejezetre, amely adatokkal és tényekkel gazdagon illusztrálva mutatja be William Labovnak a szociolingvisztikai kutatások módszertanát (is) sok tekintetben meghatározó és megújító vizsgálatait. Labov kutatásainak elméleti jelentősége annak az objektív bizonyítása, hogy a szociológiai (független) változók motiválják a nyelvi (függő) változókat, így például az életkor, társadalmi helyzet befolyásolja

egy-egy szavak kiejtését vagy választását. Nem kevésbé érdekes ezzel összefüggésben Kontra Miklós, Pléh Csaba és Terestyéni Tamás kapcsolódó magyar vonatkozású 1988-ban publikált kutatása.

A negyedik fejezet, *Tények és ítéletek*, összefoglalóan a nyelvi norma és a nyelvművelés kérdéseivel foglalkozik a többi fejezethez hasonlóan széles körű nemzetközi kitekintéssel. Ami a kérdés magyar vonatkozását illeti, a szerző részletesen dokumentálja azt a vitát, amely változó intenzitással zajlik-zajlott olykor a napi sajtó hasábjain is – némi egyszerűsítéssel – a nyelvművelést előtérbe helyező nyelvészet és az azt valamilyen formában megkérdőjelező nyelvészet hívei között. A szerző ezt az olykor politikai felhangoktól és előítéletektől sem mentes vitát kritikusan, esetenként egyáltalán nem bántó iróniával szemlélve, gazdagon dokumentálva összegzi. Csak ajánlani lehet minden érdeklődő számára, hogy figyelmesen olvassa el ezt a fejezetet, függetlenül attól, hogy a nyelvművelés szerepének és helyének megítélésében az előbb említett két álláspont közül melyiket érzi magához közelebb állónak.

A mondottakon túl ebben a fejezetben szó esik még a nyelvi normáról, a purista babonáról, a nyelvi tudatosságról és a nyelvi értékítéletéről. Külön kiemelésre kívánkozik a művelődéstörténeti szempontból is érdekes és tanulságos második alfejezet, amelyben a nyelvi norma kialakulásáról, kialakításáról és az egyes nemzeti akadémiáknak ebben játszott szerepéről szól.

Nyilvánvaló, hogy egy mai értelemben vett szociolingvisztikai kézikönyvben a nyelvhasználat társadalmi motiváltságának sokrétű bemutatása mellett foglalkozni kell a nyelvek elterjedésével, földrajzi változataival, a köztük lévő kapcsolatokkal. Mindez az ötödik fejezetben tárgyalt *geolingvisztika* témakörébe tartozik. A szerző a fejezet elején rögtön a geolingvisztikai statisztika alapvető problémáját említi: „[...] nem világos, mi számít *egyetlen* nyelvnek.” (p. 126) Régebben ugyanis egyazon államon belül az egymástól néha meglehetősen eltérő egységeket

is egy nyelv változatainak tartották. Ezen kívül a politikai-kulturális egység sokszor igen különböző nyelvváltozatokat kovácsol egybe. A szerző a kínait és arabot említi, mint olyan rendkívül sok változatban és hatalmas területi eloszlásban beszélt nyelveket, amelyeket csak politikai és kulturális kínaiságuk és arabságuk miatt lehet a „kínai nyelv” és az „arab nyelv” kategóriájába sorolni. Mindkét „nyelv” változatainak beszélői ugyanis csak közvetítő nyelveken értik meg egymást, az előbbi esetében ez az észak-kínai köznyelv, az utóbbiában a klasszikus irodalmi arabon alapuló köznyelv vagy a beszélt egyiptomi arab. A szerző számos példán keresztül cáfolja azt a tévhitet, amely szerint ha két közösség beszélői kölcsönösen értik egymást, akkor az általuk használt nyelvi változatok szükségképpen ugyanannak a nyelvnek a nyelvjárásai. A kölcsönös érthetőség elégséges, de nem szükséges feltétele semmiféle nyelvi egységnek. Gondoljunk csak a szlovákra és a csehre, amelynek beszélői között magas a kölcsönös érthetőség, mégsem egy nyelv nyelvjárásai, hanem önálló nyelvek. Megfordítva is igaz, az egyes kínai nyelvváltozatok beszélői között legtöbbször minimális a kölcsönös érthetőség (gondoljunk csak a kínai parlamentben ülésező fejhallgatót viselő képviselőkre), ennek ellenére ezek a változatok nem tekinthetők önálló nyelveknek.

A nyelvek demográfiáját tárgyaló alfejezetből megtudhatjuk, hogy egy felmérés szerint a világon beszélt 4–6000 nyelv 4%-át beszélik Európában, 32%-át Ázsiában, 19%-át a csendes-óceáni térségben, 30%-át Afrikában és végül 15%-át Amerikában. Ezeknek a nyelveknek negyedét kevesebb mint ezer beszélő beszéli anyanyelvként, míg a világ népességének a fele a következő tíz nagy nyelvet beszéli anyanyelvként a beszélők hozzávetőleges számának csökkenő sorrendjében: kínai köznyelv, angol, spanyol, hindi, orosz, arab, bengáli, portugál, japán, német. Ugyanez a sorrend, ha az anyanyelvi beszélők és az adott nyelveket második nyelvként beszélők összesített adatait nézzük.

Fontos megállapítása ennek az alfejezetnek az, hogy az egyes nyelveket beszélők valódi számának megállapítása szinte lehetetlen a nyelvhasználatra is rákérdező népszámlálások megbízhatatlansága miatt.

A nyelv és nemzet kapcsolatát elemző alfejezetből kiemelésre kívánkozik a *hivatalos nyelv*, a *nemzeti nyelv* és az *államnyelv* közötti különbség. A szerző megfogalmazásában a hivatalos nyelv egy ország, de egy szervezet stb. (például egy konferencia) elfogadott nyelvére is utalhat. Az államnyelv a közigazgatás nyelve, szimbolikus és mentes az érzelmi felhangoktól. Esetenként az államnyelv az állam többségi nyelvét jelenti. A nemzeti nyelv szimbolikus értelmű, érzelmi színezetű, a beszélők identitására utaló „[...]” megnevezés, amely egyrészt szemben áll a regionális nyelvjárásokkal és az etnikus nyelvváltozatokkal, másrészt pedig mindazzal, ami a nemzet területéhez képest „külső” – így a volt gyarmatosítók nyelvével is.” (p. 138) Az új nemzetek sokszor a volt gyarmatosítók nyelvét választják (egyik) államnyelvnek (például Indiában az angolt), mert az közvetítő nyelvként, *lingua franca*ként funkcionál az országban élő etnikumok között. Továbbá ennek a nyelvnek kognitív funkciója is van, ami arra utal, hogy nélkülözhetetlen a közép- és felsőoktatásban és a tudományos kutatásban. Végül ennek a nyelvnek van a kulturális presztízsrre és politikai hatalomra utaló szimbolikus funkciója. A szerző szerint szokásosan e három funkció – a közvetítő, a kognitív és a szimbolikus – összjátéka alapján történik meg a hivatalos nyelv(ek) kiválasztása.

Az utolsó alfejezetből az az elgondolkodtató megállapítás kívánkozik kiemelésre, amely szerint Kelet-Európában az idegen nyelven beszélők „[...]” aránya Magyarországon és Albániában a legalacsonyabb, míg Szlovéniában és a balti államokban a legmagasabb.” (p. 146) A szerző által említett okok a meglévő viták ellenére helytállóak, korrektek és a beavatottak, azaz az idegen nyelveket tanítók előtt többnyire közismertek, ezért az ismertetésüktől itt el lehet tekinteni.



Az előzőekben említettek szerves folytatása a hatodik fejezet, amelynek központi témái az *egyéni és társadalmi kétnyelvűség*, a *nyelvpolitika* és *nyelvi tervezés*. A szerző rögtön a fejezet elején leszögezi, hogy a nyelvpolitika politikai eszközökkel végzett nyelvi tervezés. Az államok az asszimilációval szembeni fellépést hagyományosan a hatalom iránti lojalitás hiányaként értékelik. Ezért aztán ha egy államnak van kifejezett nyelvpolitikája, akkor az általában agresszív és korlátozó jellegű. Ebből a rendkívül tartalmas fejezetből is csak néhány fontos megállapítás ismertetésére szorítkozhatunk. Az egyéni és társadalmi kétnyelvűség közötti összefüggés felvázolása után a szerző az anyanyelv fogalmának tisztázása, illetve ennek a fogalomnak a lehetséges értelmezései után jut el a kétnyelvűség kutatásának történetéhez és a kétnyelvűség meglehetősen összetett tipológiájához. A vonatkozó kutatásokra hivatkozva cáfolja azt a nézetet, amely szerint az egyéni kétnyelvűség esetén a kétnyelvűség károsan hat az érintett beszélők kognitív képességeire. A kétnyelvűség negatív hatásai kétségtelenül kimutathatóak a bilingvis fejlődés kezdeti fázisában, például hirtelen nyelvváltás esetén, de számos kutatás alapján inkább tekinthető jellemzőnek az, hogy a kétnyelvű beszélők egy sor tulajdonságban felülmúlják az egy nyelvű beszélőket. Ilyen például a nyelvre való reflektálás, elemzés, az önkényes nyelvhasználati szabályok explicit megfogalmazásának készsége, a jelentéstani finomságok iránti érzékenység.

A társadalmi kétnyelvűség, azaz a nyelvi kisebbségek típusainak megkülönböztetésére az egyik kritérium a nyelv elterjedésének két dimenziója. A nyelv függőleges, társadalmi tagolódása szerint van *elit* vagy *kulturális kétnyelvűség*, amely az idegen nyelvek tanulása révén jön létre, és a népek, nemzetiségek, csoportok együttéléséből eredő „*népi*” *kétnyelvűség*. A vízszintes, területi tagolódás szerint van *területi kétnyelvűség*, illetve a területhez nem köthető, *diszperz kétnyelvűség*. A történetiség kritériuma szerint van *történeti két-*

*nyelvűség* (például a magyarországi szlovének vagy vendek, akik már a honfoglalás előtt a Duna és a Rába közötti területen éltek) és *bevándorló kisebbségi kétnyelvűség* (például az arab-francia kétnyelvűség Franciaországban). A szerző kiemeli, hogy létező kutatások ellenére a mintegy 600.000 fős magyarországi roma kisebbség kétnyelvűségéről igen keveset tudunk. A roma kétnyelvűségre, de a kétnyelvűség egyéb típusaira is jellemző két kulcsszó: az *egyenlőtlenség* és a *szegregáció*, amelyek az egyes országokon belüli nyelvi csoportok együttélése helyett az egymás mellett élésről szólnak. Ennek további illusztrálására a szerző Spanyolországból, Belgiumból, Kanadából és Svájcban hoz példákat.

A nyelv életébe való tudatos beavatkozás a *nyelvi tervezés*, amely lehet *státusztervezés* (*helyzettervezés*), *korpusztervezés* és *nyelvelsajátítás-tervezés*. Az első egy adott nyelvváltozathoz tartozó funkciók és használati színterek kialakítását jelenti, amely rendszerint politikai döntés eredménye (például valamelyik regionális nyelvváltozat nemzeti nyelvi normává emelése). A második szavak, kifejezések, nyelvtani formák nyelvújító létrehozását, míg a harmadik, a nyelvelsajátítás-tervezés az adott nyelvváltozat elsajátítási feltételeinek módosítását jelöli. A nyelvi tervezés e három formájának bemutatása a modern héber (ivrit) nyelv példáján keresztül történik. Ennek ismertetésére itt nem térhetünk ki. Megemlítjük viszont a *sztenderdizációt*, amely Cseresnyési László megfogalmazásában a mindenkori nyelvi tervezés központi problémája. A katalán nyelvnek a XIX. század közepétől kezdődő sikeres sztenderdizálódásán és a dél-franciaországi okcitan ezzel ellentétes sorsán keresztül érzékelteti, hogy „[e]gy sztenderd változat sikere vagy sikertelensége egyaránt függ a nyelvi tervezés minőségétől és az új norma pozitív szimbolikus jelentésétől, illetve presztízsétől, amely utóbbi természetesen összefügg azzal is, hogy kik a norma hordozói.” (p. 171)

Külön alfejezet tárgyalja a magyarországi kisebbségek és a határokon túli magyar ki-

sebbségek nyelvhasználatát. A vonatkozó hazai és külhoni szakirodalomra támaszkodva számba veszi – esetenként a szerző saját megfigyeléseit sem véka alá rejtve – a magyar és nem magyar kisebbségi nyelvhasználatot nagyban befolyásoló történelmi és politikai motívumokat. Megítélésem szerint az elemzés alapján a kisebbségek használatáról kibontakozó kép objektív és reális, ami nem utolsó sorban a kutatások eredményeként számszerűsített adatok bemutatásának is köszönhető. Ebben a fejezetben esik szó arról a vitáról, amely a határokon túli magyarok nyelvhasználatáról bontakozott ki határon inneni és túli magyar nyelvészek és nyelv művelők között. A vita központi kérdése a magyar nyelv többközpontúsága volt. Egyesek úgy vélik, hogy a különböző magyar nyelvváltozatok egyenértékű normaként való elismerése negatívan befolyásolja az anyaországhoz való lojalitást, a magyar identitást, és ezért az egyetlen érvényes norma mellett érvelnek. Mások ezzel szemben azt tartják, hogy az anyaországi normától eltérő határon túli nyelvváltozatok az adott közösségek kultúrájának és azonosságának hordozói, ezért semmiképpen nem tekinthetők károsaknak. Ez a vita nyelvészeti szempontból értelmezhetetlen, hiszen – a szerző álláspontját osztva – nyelvészeti értelemben nem lehet eldönteni, hogy egy helyi norma már önálló vagy nem. A nyelvész nem a normák elszakadását vizsgálja, erre nincs is eszköze, hanem például azt, hogy van-e átfedés a magyar köznyelv és regionális nyelvváltozat között, van-e a változatok között funkcionális elkülönülés, vagy például „[...] milyen attitűdök léteznek a közösségen kívül és belül (van-e például a helyi normával azonosuló értelmiségi réteg).” (p. 186)

Az előzőek szerves folytatásaként a fejezet az emberi és nyelvi jogok érvényesülésének lehetőségeit veszi számba. A nem kötelező érvényű 1996-os *Barcelonai Nyilatkozat* (*A Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*) szerint a nyelvi emberi jogok függetlenek attól, hogy egy adott nyelv hivatalos, regionális vagy kisebbségi státusú. Egyet kell érteni a szerzővel

abban, hogy a nyelvi jogok ideálját a világ kevés országában próbálják megvalósítani. Ezek közé tartozik Finnország, Svédország, Norvégia és Izland, amely országok az általuk 1981-ben aláírt *Nordikus Nyelvek Egyezményében* vállalták, hogy minden területükön élő nyelvi kisebbség részére megfelelő nyelvpolitikát dolgoznak ki. A nyelvi jogok érvényesülésével kapcsolatban könnyebb negatív példákat találni, ahogy erről ebben az alfejezetben is meggyőződhetünk a *lingvicizmus* (a nyelvvel és beszélőivel szembeni negatív attitűd), a *lingvicidium* (a „másik” nyelv teljes kiszorítása, megsemmisítése) és a *nyelvi imperializmus* (a domináns nyelv agresszív terjeszkedése) tárgyalása során.

A hetedik, utolsó előtti fejezet témája a *nyelvi ökológia* és a *nyelvérintkezések*, azaz a nyelveknek egymáshoz és a környezethez való viszonya. A fejezet első része a nyelvi kapcsolatokról, kölcsönzésekről, a nyelvek keveredésének sokat vitatott kérdéséről, a „kevert nyelvekről” és a *kontaktusnyelvekről* szól. A szerző leszögezi, hogy a nyelvérintkezés, azaz a nyelvi kontaktusok hatása változó mértékben minden nyelvben fellelhető, de a nyelveknek csak kis részét szokásos kontaktusnyelvnek minősíteni. A kontaktusnyelvvé válás ugyanis elvileg azt jelenti, egyebek mellett, hogy egy ponton a szóban forgó nyelv genetikusan osztályozhatatlanná válik. Ezt a pontot azonban lehetetlen meghatározni, ezért problematikus a kontaktusnyelv azonosítása. A tartós kétnyelvűségből a kevert nyelvek két típusa jöhet létre számos további variációval az egyes típusokon belül. Az első típust a máltai és kusita szókészletű ma’á (Tanzánia) képviseli kevésbé keveredő nyelvtani elemekkel. A máltai arab és olasz elemek, a ma’ában pedig kusita és bantu nyelvtani elemek keverednek. A másik típust a cree-francia michif (Kanada, Észak-Dakota) és réz-szigeti aleut-orosz képviseli cree és francia, illetve aleut és orosz lexikális és nyelvtani rendszerek egybeépülésével.

A fejezetben a továbbiakban a pidzsin és kreol nyelvek keletkezésének, típusainak,

valamint a nyelvek halálának és feltámadásának részletes és sokoldalú bemutatására kerül sor. A sok és izgalmas, több esetben még a mai napig sem teljesen megoldott kérdés közül most csak a kreolok közötti meglepő szerkezeti hasonlóságok lehetséges magyarázatait ismertetjük. Az egyik magyarázat szerint, legalábbis az afrikai térségben, a kreol nyelvek afrikai alaprétegük miatt hasonlítanak egymásra. Ez az afrikai *szubsztrátum nyelv* hipotézise. Egy másik magyarázatot kínál a *kreol monogenezis* hipotézise, amely szerint a nyelv sokféle változatai feltöltődnek a domináns nyelv szókészletével. Ez történt a keresztes háborúk idején portugál alapon keletkezett mediterrán lingua francával, amelynek az egyes változatai az évszázadok során a különböző régiókban feltöltődtek az ott domináns nyelv szókészletével, azaz valójában szókészletcsere ment végbe. Egy harmadik magyarázat a *bioprogram-hipotézisre* épül, amely szerint a hasonlóságok az emberrel veleszületett nyelvalkotó programból következnek. Ez a generatív nyelvészet nyelvselfejtési elképzelésével összefüggő hipotézis feltételezi, hogy ennek a bioprogramnak a segítségével a felnövekvő generációk egy pidszin alapján is képesek egy komplex nyelvet létrehozni.

Az előző fejezetekben vizsgált természetes nyelvek után az utolsó, nyolcadik fejezet a *jelnyelvek* és a *mesterséges nyelvek* fajtáit és működését tekinti át. Az előbbit elsősorban siketek használják, de olykor halló emberek is használnak másodlagos jelnyelvet hangzó nyelvük helyett, mint például a könyvben említett amerikai és kanadai motorosok, fűrészüzemek dolgozói és bűvárok. A jelnyelvektől megkülönböztetendők az ún. *jelelt nyelvek* (jelelt angol, jelelt magyar), amelyek tulajdonképpen a hangzó nyelv pontos visszaadásai kézjelekkel. Fontos még tudni, hogy mind a jelnyelvet, mind pedig a hangzó nyelvet kísérhetik gesztusok, amelyek összességét gesztusnyelvnek nevezik, és amelyek ugyanúgy önkényesek és konvencionálisak, mint a jelnyelvek és a hangzó nyelvek.

A jelnyelvet a siketek anyanyelvének ismerik el számos országban, sőt 1988-ban az Európa Parlament a siketeket kisebbségnek ismerte el. A szerző megjegyzi, hogy Magyarországon a jelnyelvnek nincs hivatalos státusa az oktatásban, és a jogi státusa is egyelőre tisztázatlan. A siketek kisebbséggé nyilvánítására tett képviselői javaslatot a parlament 2002-ben elutasította.

A titkos, elképzelt és univerzális filozófiai nyelvek részletes áttekintése után a könyv a mesterséges segédnyelvek és a világnyelv egyáltalán nem egyszerű problematikájának felvázolásával zárul. A szerző a sokszor pejoratívnak vélt *mesterséges nyelv* kifejezés helyett a *nemzetközi segédnyelv* megnevezést tartja szerencsésebbnek. A tervezett segédnyelvek száma túlmegy az ezren, kutatásukkal az *interlingvisztika* foglalkozik. Annak ellenére, hogy a tervezett nemzetközi segédnyelvek valamelyikének esetleges világnyelvvé tétele számos, főként gazdasági előnnyel járhat (ezek a hátrányokkal egyetemben vélhetően közismertek az olvasók előtt), az első sikeres nemzetközi nyelv, a *volapük* rövid ideig tartó népszerűsége után igazán tartós elismertségre csak a lengyel L. Zamenhof által a XIX. század második felében megalkotott *eszperantó* tett szert. Világnyelvvé azonban az eszperantó sem tudott válni, ezt a szerepet – sokak számára egyáltalán nem természetes módon – egyelőre egy természetes nyelv, az angol tölti be.

Összegzésként elmondható, hogy a Tinta Könykiadó *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* sorozata egy újabb nagy szakmai igényességgel megírt könyvvel bővült. A könyv azt bizonyítja, hogy Cseresnyési László nemcsak enciklopédikus felkészültségű tudós, hanem kitűnő tollú író is, aki a legbonyolultabb szakmai problémákat is képes közérthető és olvasmányos formában papírra vetni. Ezért joggal feltételezhető, hogy a *Nyelvek és stratégiák* a szűkebb értelemben vett nyelvésztársadalom mellett minden olyan olvasó érdeklődésére számot tarthat, aki többet szeretne megtudni a világ különféle nyelveiről, és akit foglalkoztat a nyelvek

és társadalmak viszonya, a nyelvek változó társadalmi színtereken való alkalmazása. A negyedik fejezetben a nyelvi norma kialakulásával foglalkozó alfejezetet művelődéstörténeti szempontból is érdekesnek és tanulságosnak értékeltük. Ez az értékelés bizvást kiterjeszthető az egész könyvre: az olvasó, miközben fejezetről fejezetre haladva ismerkedik a szociolingvisztika különböző területeivel, kultúratörténeti és művelődéstörténeti ismeretek sokaságával is gazdagodik.

*Martsa Sándor*

### Székely Gábor **Egy sajátos nyelvi jelenség, a fokozás**

Tinta Könyvkiadó:  
Budapest, 2007. 141 p.

Székely Gábor könyve a fokozás széles körű szemantikai kategóriájával foglalkozó monográfia. A teljesség igényével kívánja bemutatni a magyar nyelv eddig még fel nem tárt fokozási eszközrendszerét. Kiterjeszti a fokozás fogalmát, elének tárja a fokozás mechanizmusát és teljes paradigmáját. Megállapítja, hogy a „lexikai jelentéssel bíró szavak két csoportba sorolhatók, a fokozható és a nem fokozható szavak osztályába. Mind az igék, mind a főnevek, melléknevek, számnevek és határozószók között vannak fokozható és nem fokozható szavak. A fokozás tehát nem szófajfüggő nyelvi jelenség” (p. 15). Nem csupán a jelentést erősítő változattal foglalkozik, amelyet a *fokozás* terminussal illet (*hideg* → *nagyon hideg*, *hideg* → *fagyos*), hanem a lexikális jelentés csökkentésével, a *mérsékléssel* is (*hideg* → *alig hideg*, *hideg* → *hűvös*). Mindközben használja az összehasonlítást mindkét irányban is (*hideg* → *hidegebb*, *mint...*). A fokozás alapvető változatai a monográfiában tárgyalt rendszer szerint a következők:

1. a nem összehasonlító fokozás,
2. a nem összehasonlító mérséklés,

3. az összehasonlító fokozás,
4. az összehasonlító mérséklés.

Ennek a „teljes paradigmának” a bemutatása a monográfia témája. Elmélyíti Székely Gábor előző könyvének gondolatmenetét, amely a „nem teljes paradigmát”, a tulajdonképpeni erősítő, felfelé fokozást vizsgálta (Székely 2001).

A kérdéskör történetéről olvashatunk az első fejezetben, ahol a szerző áttekinti a szakirodalmat, amelynek a következtetéseiből kiindulva vezeti le alapvetéseit. Jelentős szakirodalmi bázis található a könyvvégi bibliográfiában is, amely magyar, német, angol és oroszországi szerzőket ölel fel. Meg kell jegyeznünk, hogy Székely Gábor az Oroszországban publikált forrásmunkáknak kiemelt jelentőséget tulajdonít. Ide tartoznak a moszkvai szemantikusok képviselői (Zsolkovszkij–Melcsuk 1967, Apreszjan 1974, Ubin 1995 és Szuscinszkij 1997).

Székely Gábor három másik nyelv anyagát vizsgálva támasztja alá a magyar nyelvről mondottakat, példáiban mindvégig a magyar mellett az orosz, a németet és az angolt hívja segítségül. A szerző aláhúzza, hogy nem a nyelvi rendszerek összevetését tűzte ki célul a lexikális jelentés szempontjából, hanem a négy nyelv felhasználásával a téma részletesebb kifejtése volt a szándéka.

**1. Problematikus kérdések.** Székely Gábor az első fejezetet a problematikus kérdések rendszerezésének szenteli. A szerző úgy véli, hogy a lexikai fokozás grammatikai kategóriáját a melléknév esetében a fokozás „szélesebb paradigmájába” kell besorolni. Arról van szó, hogy a melléknév lexikai fokozásának grammatikai eszközei alapvetően lexikai eszközök, de a lehetőségek sokkal szélesebbek ennél.

Székely Gábor leszögezi, hogy nem minden szó képes erősíteni a lexikális jelentést. Ilyen szempontból a szavak két részre oszthatók (függetlenül szófaji hovatartozásuktól):

1. erősítésre képes szavak (*tetszik*, *szép*, *sok* stb.),
2. erősítő jelentés nélküli szavak (*ül*, *ház*, *falusi*, *tíz* stb.).

A szavak lexikai fokozását illetően más szavakhoz viszonyítva a fokozható szavak elsődlegesen a melléknevek.

Az első fejezetben olyan terminológiai kérdések is kifejtésre kerülnek, amelyek nem egyszerűek. Maga a „fokozás” terminus is két jelentéssel bír:

1. általános jelentés: fokozó, illetve mérséklő tartalom,
2. részleges jelentés: csak a lexikális fokozás értelemben.

A lexikai fokozás kifejezésének a következő módozatait sorolja fel:

1. szintaktikai mód (*meleg* → *olyan meleg, mint ...*),
2. lexikális-analitikus mód (*meleg* → *rendkívül meleg*),
3. lexikális-szintetizáló mód (*meleg* → *forró*).

Ugyanígy fejeződik ki a mérséklés lexikális jelentése is. Ezeknek a módozatoknak majdnem valamennyi típusa lehet gyengítő jelentésű is:

1. más jelentéssel összevethetetlen és
2. más jelentéssel összevethető (*meleg* → *melegebb, mint ...*).

A teljes paradigma tehát meglehetősen széles skálát jelöl ki.

Az első fejezetben az erősítő szó szerkezetek szótárai is jellemzést kapnak (Ubin 1995, Szusinszkij 1997, Székely 2003). Székely Gábor megjegyzi, hogy e szótárak legtöbbször sem mutatja be a lexikai fokozás „teljes paradigmáját”. Ezért tűzte ki célul a szerző, hogy a lexikális fokozás „teljes paradigmáját” nyújtó szótárt hozzon létre.

**2. A fokozás szintaktikai módja.** A második, legnagyobb fejezetben Székely Gábor részletesen leírja a *nem összehasonlító fokozás analitikus változatát*: a lexikai fokozást.

A lexikai fokozás első típusa szintaktikai eszközökre épül: *izgul* → *annyira izgul, mint (a vizsgázó diák)*. Az erősítendő szón és az utalószón kívül (*annyira*) a kifejezésben részt vesz egy *mint* kötőszóval alkotott szintaktikai konstrukció, amely tartalommal tölti meg a névmást, és vele együtt az *izgul* szó jelentésfo-

kozásának szintaktikai módját alkotja. Az *úgy izgult!* alakban – írja Székely Gábor – szintén megvan a fokozás szintaktikai módozata, csak a *mint a hallgató* konstrukció nulla fokon szerepel. Vö. még *Pedig izgult!* – ez szintén szintaktikai fokozó szerkezete az *izgul* szónak, ahol az *úgy* szó szintén nulla fokon szerepel.

Ugyanakkor a fenti konstrukciókban csak az első pozíció, az erősítő szó pozíciója lexikális. Ebben a pozícióban a lexikális egységek állománya szinte végtelen. A második (fokozó névmás *annyira*) és a harmadik (*mint* kötőszavas szerkezet) grammatikai (szintaktikai) pozíciót képez. Hagyományosan ez a konstrukció a nyelvtanokban mint fok-mértékhatározói alárendelő mellékmondat szerepel (Svedov 1980, vol. 2., p. 494 és tovább). Minthogy Székely Gábor a középpontba a fokozás „teljes paradigmáját” állítja, ezért indokolt, hogy a leírásban a grammatikai, adott esetben szintaktikai fokozó kifejezőmódot is vizsgálat alá vegye.

**3. A fokozás lexikai-analitikus módja.** A fokozás második módja a lexikai mód. A lexikai fokozás a nem összehasonlító fokozás analitikus változata. Ennek lényege abban áll, hogy a fokozó elem a kulcsszótól a szó (illetve lexéma) szintjén különül el, melynek következményeként egy fokozó értelmű szókapcsolat jön létre. Például: *megver* → *kegyetlenül megver*. Minden kulcsszó mellett több fokozószó lehetséges: *megver* → *alaposan, kegyetlenül, borzasztóan* stb., de nem akármennyi, minthogy ez a szócsoport, amelyet a nyelvtanok is leírnak, a szótárakban fokozó szó szerkezetet ad (vö. Ubin 1975, Szusinszkij 1997, Székely 2003).

Székely Gábor részletesen jellemzi szemantikai szempontból a kulcsszavakat is. A kulcsszavakat először szófajonként, majd pedig egy-egy szófajon belül szemantikai csoportonként írja le. Az *ige* például a következő szemantikai csoportokhoz tartozhat: „fizikai cselekvés” (gyorsan *fut*), „fizikai érzés” (erősen *megfázott*), „érzelmi, szellemi tevékenység” (szenvédélyesen *szeret*), „kapcsolat” (odaadóan *gondoskodik*) stb.



Hasonló módon csoportosítja a fokozó lexémákat: „térbeliség” (*végtelenül* kedves), „idő” (*soha el nem múltó* szeretet), „minőség” (*forró* szeretet) stb. Székely Gábor végül „összekapcsolja” a kulcsszavak szemantikai osztályait az erősítő szavak szemantikai osztályaival. A lehetséges kapcsolódásokat táblázatos formában közli (pp. 48–50).

**4. Fokozó szavak: lexikai-szintetizáló mód.** A lexikai-szintetizáló mód leginkább megfelelője a *Magn*-paraméter funkciójának, amelyről Ju. D. Apreszjan, I. A. Melcsuk, I. K. Zsolkovszkij is írt. Ezekre a szerzőkre Székely Gábor is hivatkozik. A *Magn*-paraméter jelentése nem szószerkezeti szinten funkcionál (*megver* → *kegyetlenül megver*), hanem egy-egy szóban jelenik meg (*megver*) = *eltángál*. Vö. a következő lexikai funkciókkal: Conv (*szeret*) = *tetszik*; Subj (*fogalmaz*) = *szerző*; Obj (*fogalmaz*) = *versek*; Caus (*ház*) = *épít* stb. (Apreszjan 1974). Ezek közül a funkciók közül néhány nyelvtanilag is kifejezhető, például *Magn*-paraméter: (*szép*) = *szébb*.

A *Magn*-paraméter funkcionális jelentése szinonímiát mutat a kulcsszó funkciójával: *megver* = *eltángál*. Ez a szinonimitás azonban sajátos jellegű: a második szónak „erősebbnek” kell lennie, mint az elsőnek. Ennek ellenőrzéseként felhasználhatjuk a *nagyon* határozószót: *eltángál* = *nagyon megver*; vagyis a *megver* = *eltángál* pontosan az a szinonímiapár, amely szintetizált módon a *megver* szó fokozását adja. A második szinonima frazeológiai is lehet: *kér* = *kérve kér*; az első szóból képzett szóval alkotva frazeológiai fordulatot.

Egészében véve a fokozás szintetikus módja levezethető az analitikus kifejezési módból (az analízis megelőzi a szintézist), amely Székely Gábor koncepciójának megfelelően a fokozás paradigmájának kiszélesítését hozza magával.

**5. Nem összehasonlító mérséklés.** A lefelé fokozást jelentő szavak (a harmadik fejezet témaköre) a fokozó szavak paradigmájának további kiszélesítését jelentik. Ha eddig a nem összehasonlító fokozásról volt szó, ak-

kor most a csökkentő szavak paradigmába való bekapcsolásával a fokozás mérséklő értelméről értekeznek a szerző. Szokásos fokozó szó például a *nagyon* (*szép* → *nagyon szép*), szokásos mérséklő szó a *kevésbé*, *nem annyira* (*szép* → *kevésbé szép*, *nem annyira szép*). A csökkentés rendszere nem annyira kidolgozott, mint a fokozó szavaké, de a munka ugyanazokkal a szisztematizáló eszközökkel tárja fel tulajdonságait, mint a fokozó szavak esetében.

A *szintaktikai módra* példát hozva mérséklő jelentésű például a *bátor* → *bátor*, *mint a nyúl*. A csökkentő konstrukciókban nincs kifejezetten csökkentő névmás, amilyen például az *olyan* szó az erősítésnél. Ezért írja Székely Gábor, hogy itt az *olyan* névmáshoz hozzá kell gondolni a *nem* tagadószót, amelynek eredményeként a *nem olyan* csökkentő elem mellett egy alárendelő mondat magyarázza a tartalmat: *bátor* → *nem olyan bátor*, *mint a barátja*.

A csökkentés *lexikai-analitikus módja*: *jó* → *viszonylag jó*, ahol a *jó* a csökkentendő szó, a *viszonylag* a mérséklő elem.

A szerző a mérséklő szószerkezetek felépítését is jellemzi szemantikai csoportjaik alapján ugyanúgy, ahogy az erősítő szavaknál tette. Ezt követően a csökkentendő szavak szemantikai csoportjait „összekapcsolja” a mérséklő szavakkal. Ha például a csökkentendő szó „minőség” (*jó*), akkor a mérséklő szó lehet: „minőség” (*meglehetősen jó*), „mérték” (*többé-kevésbé jó*), „viszony” (*viszonylag jó*) stb. Ha a csökkentendő szó „cselekvés” (*fut*), akkor a mérséklő szó lehet: „idő” (*lassan fut*), „minőség” (*gyengén fut*), „viszony” (*viszonylag [jól] fut*) stb.

*Lexikális-szintetizáló mód* esetén a mérséklés abban áll, hogy a kulcsszót más szó váltja fel, amely az első szóval szinonimikus viszonyban van, még hozzá olyan módon, hogy a második tag jelentését tekintve „gyengébb” az elsőnél. Pl.: *fut* → *bandukol*, *sír* → *sírdogál*. Fordított irányban a behelyettesítés lexikai-szintetizáló erősítést hoz létre: *bandukol* → *fut*, *sírdogál* → *sír*. A szinonimák



mind a két esetben – Székely Gábor terminológiája szerint – „kvázi-szinonimáknak” mondhatók.

A „szinonimikus” mérséklő kifejezőmódon kívül ismeretes a „szóképzési” módozat is, amikor a második szó az elsőből kicsinyítő képzővel képződik: *édes* → *édeskés*. Ezt a viszonyt szintén meg lehet fordítani, hogy fokozást kapjunk: *édeskés* → *édes*. Az erősítő jelentésnek megfelelően (szintetikus mód) fokozást lehet elérni szóösszetétellel is: *édes* → *mézédes*.

Székely Gábor folyamatosan aláhúzza a mérséklés és az erősítés szoros kapcsolatát. A példaként hozott lexikális anyag szintén ezt mutatja. Például: *soványka* ↔ *sovány*, *kövérkés* ↔ *kövér*, *édeskés* ↔ *édes* ↔ *mézédes*.

**6. Lexikális fokozás és mérséklés tagadás esetén.** A negyedik fejezetben Székely Gábor a különböző tagadó konstrukciókban vizsgálja az erősítés és a mérséklés lehetséges módozatait.

Egyik tagadó típusnak tekinti az olyan antonimát, amely a jelentésbeli szembeállításközből következik: Nem lehet egyszerre valaki *őszinte* és *hazug*, *beteg* és *egészséges*. E két jelentés közül bármelyik fokozható (*beteg* → *nagyon beteg*, *egészséges* → *igazán egészséges*) vagy csökkenthető (*beteg* → *gyengélkedik*, *egészséges* → *félíg-meddig egészséges*). Ezt az egyszerű erősítés–mérseklés szerkezetet több fokozatúvá is lehet emelni a lánc elején és végén további antonimákkal: *beteg* ↔ *gyengélkedik* ↔ *félíg-meddig egészséges* ↔ *egészséges*.

Az *igen–nem* jelentésű létige formái (*van–nincs*) szintén tagadják egymást, de a modális erősítés és mérséklés mindkét szóalakra érvényes. Például: *van* → *nagyon is van* (erősítés); *van* → *aligha van* (mérseklés); *nincs* → *egyáltalán nincs* (erősítés); *nincs* → *talán nincs* (mérseklés).

Ilyen módon, állapítja meg a szerző, a *van–nincs* létige jelentése közvetlenül nem fokozható, nem is mérsékelhető. Jelentésüknek látszólagos „fokozásával”, „mérseklésével” a mennyiségi vagy mérték-kategóriára,

illetve a modális viszonyokra mutatunk rá (vö. p. 90).

Külön említést érdemelnek a nyomatékosító kifejezések. Olyan modális szavakról van szó, mint a *kétségtelen*, *kétségtelenül*, *valóban*, *igazán*, *pontosan* stb., amelyek nyomósítva állítják vagy tagadják a fokozást: (*nem*) *szép* → *kétségtelenül (nem) szép*. Ezek esetében nem beszélhetünk fokozásról, jóllehet alkalmazásukban rokonságot mutatnak a fokozással (vö. p. 93).

**7. Az összehasonlító fokozás és mérséklés.** Az ötödik fejezetben Székely Gábor tovább bővíti a fokozás paradigmáját. A fokozó szerkezetben a második szó erősítése kerül középpontba, amellyel a fokozandó szó összehasonlítható – mennyiségi fokozás formájában. Az adott szó esetében a fokozásnak erőteljesebbnek kell lennie a hasonlítandó szónál. A terminológia terén a szerző így világosítja meg álláspontját: „Elfogadhatónak tartom, hogy az alapfokot általában *abszolút alaknak* nevezzük, de elképzelhetőnek tartanám azt is, hogy vezessük be a *zéró fok*, esetleg a *semleges fok* fogalmát, és ehhez viszonyítva a *pozitív fokok* (= közép-, felső- és túlzófok), illetve a *negatív fokok* kifejezéseket. Ez utóbbiakkal részletesebben kell foglalkozni, hiszen az összehasonlító „lefelé fokozás” jelenségét a leíró nyelvtanok valóban csak utalásszerűen érintik, anélkül, hogy a negatív fokozatok közötti esetleges különbségekre akár csak utalnának is. E körben tehát még vitatható szakkifejezéseink sincsenek” (p. 95). Székely Gábor következtetése szerint az összehasonlító fokozás nem azonos a hasonlítással, csupán annak egy sajátos változata. Az azonosítás mind a hasonlítástól, mind pedig az összehasonlító fokozástól és mérsékléstől eltérő nyelvi, gondolati művelet (p. 97). Az összehasonlító fokozás keretében tárgyalja az igék, a főnevek, a melléknevek, a számnevek és a határozószók jelentésének fokozását.

A hatodik fejezetben Székely Gábor a fokozás teljes mechanizmusának és leírásának lehetőségeit tárja elénk a lexikográfia eszközeivel. Szótárcikk-példákkal mutatja be a mel-

léknév, a főnév és az ige fokozási paradigmáit. Székely Gábor a magyar nyelvészeti tudományosságot elsőként gazdagította az általa összeállított fokozási szótárral, amelyből itt csupán szemelvényeket kapunk (Székely 2003).

**8. Összehasonlító gyengítő szerkezet.** A gyengítő jelentésű lexikális fokozás hasonlításra épülő eszközei elsősorban grammatikai jellegűek. Például: *szép* → *kevésbé szép, mint Klára* (középfok); *a legkevésbé szép valamennyi közül* (felsőfok). Itt a csökkentendő szó a *szép*, a csökkentő szavak pedig *kevésbé, legkevésbé*, amelyekkel hasonlítjuk a hasonlító szót: *mint Klára (valamennyi)*.

Az ige csökkentő összehasonlító formációja: *elfelejtette* → *kevésbé felejtette el, mint mások* (középfok); *legkevésbé felejtette el mind közül* (felsőfok). Itt az ige jelentését csökkentő szavak a *kevésbé, legkevésbé*, a következő szavakkal állnak összehasonlításban: *mások, mind*.

Ilyen módon csökkenthető a főnév jelentése is: *veszteség* → *kisebb veszteség, mint általában* (középfok); *a legkisebb veszteség* (felsőfok). Székely Gábor részletesen tárgyalja azt a kérdést is, szükséges-e az erősítés és gyengítés jelentésének fokozása esetén, amely lexikai kategóriának számít, bevonni a melléknév fokozását, amely viszont grammatikai kategória. Úgy véli, hogy erre azért van szükség, hogy a fokozás paradigmáját ki tudjuk szélesíteni. Első helyre mindenképpen a „jelentésfokozás” fogalmát kell állítani, miközben a „lexikai és grammatikai fokozás” alá-fölrendeltségét lehet megvonni. Annál is inkább, mert a grammatikai fokozási terület magában a grammatikákban is majdnem tökéletes formát kap (vö. Svedov 1980). Ezekben a melléknév fokozásának képzőit szóalakképzőkként írják le, a hozzájuk tartozó segédzavakat: *inkább, kevésbé, leginkább* stb. (a grammatikai melléknévfokozás analitikus eszközeit) pedig önálló lexémaként.

**9. Erősítő és mérséklő fokozási modell.** Az utolsó, hatodik fejezetben Székely Gábor az általa tárgyalt valamennyi fokozási eszköz táblázatban rendszerezi (p. 119):

#### Abszolút felsőfok

+

Nem összehasonlító fokozás	Összehasonlító fokozás
1. Szintaktikai mód	1. Lexikális (analitikus) mód
2. Lexikális (analitikus) mód	2. Szintetikus mód
3. Szintetikus mód	
Nem összehasonlító mérséklés	Összehasonlító mérséklés
1. Lexikális analitikusmód	1. Lexikális (analitikus) mód
2. Lexikális szintetikus mód	

#### Abszolút alsófok

A fenti szisztéma alapján megkísérli a szerző rekonstruálni, milyen mechanizmus szerint megy végbe a fokozás az olyan magyarul beszélők tudatában, akik rendelkeznek a megfelelő *mentális szótárral* (pp. 118–21). Kognitív megközelítésben Székely Gábor feltételezi, hogy a beszélő amikor erősítő jelentésű fokozó szó szerkezetet hoz létre, hasonló „rendszer” lát át, mint a „teljes mechanizmus”.

A fentebb bemutatott táblázathoz jobban illik a „paradigma” fogalma (vö. főnévi, igei paradigma), amely a megfelelő jelentésű grammatikai formákat sorolja fel. A főnévi és igei ragozási táblázattól eltérően itt azonban konkrét erősítő és mérséklő formákat nem sorol fel a szerző, csak a létrehozás módozatára mutat rá. Arról van szó, hogy a lexikális fokozás lexikai és nem grammatikai kategória. Formáinak felsorolása csak szótár formájában lehetséges.

**10. A fokozó és mérséklő lexikális szótár.** Székely Gábor már korábban is tárgyalta a fokozó szó szerkezetek „nem teljes paradigmáját” (Székely 2001). A hatodik fejezetben olyan szótárcikkeket olvashatunk, amelyek már a „teljes paradigmára” vonatkoznak, s bennük a csökkentés jelentése és a hasonlító formák is helyet kapnak. Példaképp álljon itt egy a négy szócikkből.

MELEG *mn*

’ált. a hideggel ellentétes hőmérsékletű’. *Lexikai fokozás*: 1. a kulcsszóhoz kapcsolható fokozó lexémák: abszolút, baromian, borzalmasan, egészen stb. 2. a kulcsszó helyett használható, annak nagyobb fokát jelentő szinonima: forró, tűzforró

stb. *Mérséklés*: alig, alig-alig, enyhén stb. *Összehasonlító fokozás*: alapfok: olyan ~ mint; középfok: ~ -ebb; felsőfok: leg ~-ebb. *Összehasonlító mérséklés*: középfok: kevésbé ~, mint; nem olyan ~, mint. felsőfok: a legkevésbé ~, stb. ; *Továbbfokozás*: középfok: sokkal, jóval, lényegesen, összehasonlíthatatlanul ~-ebb; felsőfok: messze, vitathatatlanul a leg ~-ebb.

A szótár használója ilyen szócikk segítségével egész sorozat erősítő és mérséklő szó szerkezetet tud felépíteni: *meleg – nagyon meleg; alig meleg; meleg, mint; melegebb, mint; a legmelegebb... közül; kevésbé meleg; legkevésbé meleg* stb. Minden konkrét esetben a szótár használója a reális valóságból kiindulva – amelyről ő akar közölni valamit – a szótárban rögzített szó szerkezetekből csak egyet választ ki, például: *meleg → nagyon meleg*. Más esetben, amikor másik tapasztalati tényről kell beszámolni, a szótár használója más módozatot választ a szó szerkezetek közül. Például: *meleg → melegebb, mint...* Az anyanyelvű „mentális szótára” így működik, de a nyelvet idegen nyelvként tanuló vagy azt rendszerében tanulmányozó szakember is komoly segítséget kap belőle.

Székely Gábor a szótár összeállításának bizonyos nehézségeiről is ír. Például: nem mindig könnyű meghatározni, hogy egy adott erősítő szó a kulcsszóval kapcsolódik-e, és maga a kulcsszó alkalmas-e az adott szóval fokozást alkotni. (például: *eszméletlenül meleg*). Valóban, ha a szótár összeállítója mint informátor csak saját magára hagyatkozik, akkor ilyen nehézség (a szó szerkezet hitelességének minősítése) folyamatosan jelentkezhet a munkájában. Ezért fontos az informátorok körének bővítése. Hasonló szituáció jön létre, amikor bármely jelentést más összetételekben vizsgálunk. Ezek a különbségek a „fokozások” esetében kétségtelenül finom árnyalatnyi eltéréseket adnak, nem egyszerűen a „jelentés” megváltozását. A kutatás további lehetőségek vizsgálatát is magában rejti. Gondoljuk újabb nyelvi képződményeinkre: *tök király/sirály, nagyon gáz* mint fokozó

funkciójú összetételek *nagyon jó*, illetve *nagyon rossz* jelentésben a főnevek mellett.

**Összegezve** ki kell jelentenünk, hogy Székely Gábor a magyar nyelvtudományban elsőként írja le monografikus formában a fokozás lexikális jelentésének széles szemantikai területét az általa kidolgozott és összeállított fokozó szótár elméleti háttéréként.

A fokozás problémaköre rendkívül nehéz feladat elé állítja. Az erősítés a szó „alapjelentéséhez” képest bonyolult fogalom. Olyan „jelentéssel” kell dolgozni, amely önmagával azonos, de a fokozásban (mennyiségileg) eltér a saját jelentésétől, miközben meghatározott irányú az eltérés – az erősítést és mérséklést fejezi ki. Például: *fut → fejvesztve fut*. Az alapszó és a szó szerkezet ebben az esetben ugyanazt a jelentést hordozza („a lábak segítségével gyorsan halad”), jóllehet a második esetben a fokozás mértéke erősebb, mint az elsőben, erősítő jelentést hordoz, kifejező eszköze a speciális erősítő szó: *fejvesztve*. De a fokozás (erősítés) jelentése más módon, más szavakkal is kifejezhető, például *fut → rohan*. Itt a szavak alapjelentése azonos, de a fokozás szerinti jelentése különböző: a második szóban több van, mint az elsőben.

A „fokozás” jelentésének feltárása összehasonlíthatatlanul nehezebb, mint egyszerűen a szó „alapjelentésének” tanulmányozása. Székely Gábor ennek a témának Magyarországon jelenleg a legtöbbet tudó szakértője. Immár második könyvét és szócikkek egész sorát szentelte ennek a kérdéskörnek.

Valamikor a nyelvészet csak a szavak fokozásának grammatikai lehetőségét vizsgálta, leszűkítve a melléknevek fokozására. Székely Gábor munkája után a nyelvészetnek a lexikai fokozás leírásának teljes spektrumát és minden szófajra vonatkozó értelmezését, rendszerezését is számon kell tartania. E kutatások eredményeként a két területet, a lexikális és grammatikai fokozást egyesíteni lehet a „teljes paradigmában”, feltárva a lexikális fokozásba tartozó gazdag és tartalmas elemeket, s a grammatikai fokozás kevésbé sokszínű lehetőségeit. Ezt tette Székely Gábor jelen

monográfiájában, amelyben a fokozást teljes mechanizmusában tárta elénk mind elméleti megközelítésben, mind – a bemutatott szócikkek és leírásuk tanúsága szerint – gyakorlatban is kiválóan használható formában.

## IRODALOM

- [Apreszjan] Апресян, Ю. Д. (1974): *Лексическая семантика: синонимические средства языка*. Moskva: Nauka.
- [Svedov] Шведов, Н. Ю. (1980, szerk.): *Русская грамматика*. т. 1–2. Moskva: Nauka.
- Székely Gábor (2001): *A lexikai fokozás*. Budapest: Tinta.
- (2003): *A fokozó értelmű szókapcsolatok magyar és német szótára*. Budapest: Tinta.
- [Szuscinszkij] Сущинский, И. И. (1997): *Словарь усилительных словосочетаний русского и немецкого языков*. Moskva: Русский язык.
- [Ubin] Убин И. И. (1995): *Словарь усилительных словосочетаний русского и английского языков*. Moskva: Всесоюзный центр переводов.
- [Zsolkovszkij] Жолковский А. К. – И. А. Мельчук (1967): *О семантическом синтезе*. Moskva: Всесоюзный центр переводов.

*Cs. Jónás Erzsébet – Fedoszov Viktor*

Mária Farkas

### **Aspetti teorico-pratici della contrastività linguistica italo-ungherese**

[Az olasz–magyar kontrasztív nyelvészet elméleti és gyakorlati vonatkozásai]

Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Főiskola Kiadója: Szeged, 2006. 226 p.

Farkas Mária a Szegedi Tudományegyetem Olasz Nyelv és Irodalom Tanszékének tanára, aki hosszú idő óta eredményes kutatói tevékenységet folytat az olasz–magyar kontrasztív nyelvészet legkülönbözőbb nyelvi jelenségeket érintő területein. Nem szükséges talán külön hangsúlyozni, hogy napjaink

nyelvészeti kutatásaiban mennyire fontos elvnek minősül az interdiszciplinaritás mellett a kontrasztivitás, amely mint módszer jelentős szerepet játszik az idegen nyelvek oktatásában. Nem véletlenül tartják úgy a szakemberek, hogy a kontrasztív elemzés egyidős a nyelvoktatással/nyelvtanulással. Az első ilyen természetű munka – olvashatjuk Farkas Mária monográfiájában – 1892-ben jelent meg (Charles H. Grandgent: *German and English Sounds*), a kontrasztív elemzés módszerének elindítójaként ugyanakkor az amerikai Robert Ladot tartják számon 1957-ben publikált munkája révén (*Linguistics Accross Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press) (p. 29). Az azóta eltelt 50 év alatt a kontrasztív nyelvészeti kutatások nemzetközi szinten és Magyarországon is jelentős fejlődésen mentek keresztül számos nyelv vonatkozásában. Csak néhány friss példa – Farkas Mária mellett – a hazai kontrasztív kutatások tárházából: 2002-ben jelent meg Laczik Mária *Trilingvális vizsgálatok a viszonyt kifejező melléknevek körében* (Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza) című munkája, amely olasz–orosz–magyar egybevető elemzés; ugyancsak új keletű műnek tekinthető Maria Teresa Angelini és Fábíán Zsuzsanna 2005-ben kiadott *Olasz–magyar főnévi valenciászótára* (Grimm Kiadó, Szeged), amely szerves folytatása a már korábban – ugyanezen szerzők által – készített valenciászótáraknak.

A sorba szervesen illeszkedik Farkas Mária szóban forgó munkája, amely az olasz grammatikának számos – olaszul tanuló magyar anyanyelvűek számára – problematikus jelenségével foglalkozik. A könyv a szerző egyik korábban megjelent művének (*Lingue a confronto: alcuni aspetti della contrastività italo-ungherese*. Szeged, JATEPress, 2000) kibővített változata. A bevezetőn (*Prefazione*) és a bibliográfián (*Bibliografia*) túl 5 fejezetet tartalmaz, és tartalmi szempontból két jól elkülöníthető egységre tagozódik: az első egység (I. fejezet) voltaképpen a kontrasztív kutatások diakron vetületét nyújtja és a nyelvi interferencia jelenségével foglalkozik,

míg a második (II., III., IV., V. fejezet) konkrét kontrasztív alapú elemzéseket tartalmaz az olasz és a magyar nyelvi rendszer egyes meghatározott kategóriáit illetően.

Az első fejezet (*I. L'analisi contrastiva e l'interferenza linguistica*) a nyelvi interferencia eseteinek bemutatásával kezdődik. Az interferencia – mint tudjuk – befolyásolja a nyelvelsajátítás folyamatát, ezért a kontrasztív elemzés egyik alapvető gyakorlati célja az ún. negatív transzferből eredő nyelvi interferenciának a kiküszöbölése. Hogy a szerző egyik szemléletes példájával éljek, megemlítem a szórend esetét a mondatban: az olaszban – az eset kategória híján – a grammatikai alanyt és a tárgyat (amennyiben egyéb tartalmi-jelöltségbeli vonatkozásoktól eltekintünk) mindössze argumentum-pozíciójuk alapján lehet elkülöníteni, az SVO modell szerint (*Maria ama Gianni / Gianni ama Maria*); a nevek felcserélése megváltoztatja a mondat tartalmát. A magyarban a *Mária szereti Giannit* és *Giannit szereti Mária* mondatok alanya és tárgya között (a tárgyagnak köszönhetően) nincs hasonló különbség, még abban az esetben sem, ha feltételezünk bizonyos lehetséges fókuszbeli eltérést az esetek között, például: *'Giannit szereti Mária (és nem Lucát)*. Olaszul tanuló magyarok számára fontos szabály, hogy ha kiemelt tárggyal kezdjük a mondatot, akkor névmással meg kell ismételni, különben az igétől balra az alany argumentum-pozíciója lenne (*La mela, la mangia Piero*). Azért itt talán érdemes utalni arra, hogy ilyen szintaktikai konstelláció (OVS) mellett is adódhat az elemeknek egy olyan jelöltsége (markedness), amikor a tárgy névmással történő megisméltése a szabály szerint nem lehetséges (az ún. *anteposizione contrastiva* jelensége): *La 'mela, mangia Piero (non il tramezzino) = Az 'almát eszi Piero (nem a szendvicset)*; vö.: Salvi, G. és L. Vanelli: *Grammatica essenziale di riferimento della lingua italiana* (Istituto Geografico De Agostini, Le Monnier, Firenze, 1992, 185). Szintén ebben a fejezetben kap az olvasó globális képet a kontrasztív nyelvi elemzés tör-

ténetéről, annak helyzetéről Olaszországban és Magyarországon. Kiemelt hangsúlyt kap ezen a helyen a fordítás mint „transzkulturális művelet” (*operazione transculturale*), amely a fordítástudomány jeles olaszországi szaktekintélyének, E. Arcaini professzornak a koncepciója szerint nem más, mint egybevető leíró nyelvészet, amely két nyelv (anyanyelv és célnyelv) specifikus jelenségeit fogja át azért, hogy hasonlóságokat fedjen fel a két rendszer között. Az első fejezet záró alfejezete az „olasszal mint ún. második nyelvvel” foglalkozik, érinti az olasz nyelv változatait napjainkban, szól az írott és a beszélt nyelv között fellelhető lényeges különbségekről a nyelvi rendszer különböző szintjein, majd kitér az olasznak mint idegen nyelvnek az elsajátításával összefüggő módszerbeli kérdésekre (például A. Giacalone Ramat kutatásai az olasz temporális-aspektuális viszonyok elsajátítására vonatkozóan, kínaiak körében). Mint a továbbiakban látni fogjuk, Farkas Mária szóban forgó munkájában az idő- és aspektuális viszonyok kontrasztív vizsgálata kiemelt rangot kap olasz–magyar vonatkozásban is.

A második fejezet (*II. Il sintagma nominale e i determinanti in italiano e in ungherese*) a nominális szintagma (SN) és determinánsai (névelők; birtoklást, tulajdonságot kifejező melléknevek, mutató melléknevek) kérdését vizsgálja funkcionális alapon a főnév alaptagú szintagmák tipológiájában szereplő meghatározó / meghatározott (*determinante / determinato*) dichotómia szellemében, rávilágítva azokra a hasonlóságokra és különbségekre, amelyek az olasz mondatok és magyar ekvivalenseik között a fordításban tükröződnek. A fejezetben a szerző megkülönböztetett figyelmet szentel a névelők használatának, hiszen az olaszban a névelők rendszere – a hasonlóságok mellett – több vonatkozásban eltér a magyartól, használatuk elsajátítása magyar ajkúak számára igen komoly körülményt és gyakorlást kíván; gondoljunk csak a földrajzi nevek, a személynevek, az ún. „részelő névelő” (*articolo partitivo*) használati sajátosságaira, a „zérus névelő” (*articolo*



zero) eseteiről nem is beszélve. Példának okáért tudjuk, hogy a magyar határozatlan névelő használati köre, amint a szerző példáiból is szembetűnik, szűkebb, mint az olaszé, de olykor az olaszban is felmerülhet a probléma használatának „szemantikai következményeit” illetően. Mindezt jól nyomon követi a szerző, amikor – L. Renzi és L. Vanelli „*È un ingegnere / è ingegnere (e anche fa l'ingegnere)*” című tanulmányára hivatkozva – kérdést fogalmaz meg, és ezzel egy igen érdekes jelenségre hívja fel a figyelmet: „*Mettere o non mettere l'articolo indeterminativo davanti al sostantivo che è la parte nominale del predicato verbonominale?*” (Használjunk vagy ne használjunk határozatlan névelőt az összetett névszói állítmány főnévi része előtt? – ford. tőlem, T. L.) (vö. p. 88). Tovább bonyolítva a problémát elgondolkozhatunk azon is, miképpen változik a képlet, ha az említett állítmány főnévi komponensét határozott névelő előzi meg, például: *Giorgio è l'ingegnere*. Az érdeklődő olvasó választ kaphat a kérdésre L. Renzi „L'articolo zero” (*Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive. Atti del XVII Congresso Internazionale di Studi, Urbino 11-13 settembre 1983; a cura di Annalisa Franchi De Bellis e Leonardo M. Savoia, «Bulzoni», Roma, 1985, pp. 271–88*) című tanulmányából.

A könyv harmadik fejezete (*III. Il sintagma aggettivale in italiano e in ungherese*) a melléknévi szintagma egybevető elemzésére vállalkozik mondattani és szemantikai alapon, különös tekintettel a melléknév szórendi sajátosságaira a nominális szintagma belsejében. A szerző M. Nespór nyomán megemlíti a fejezet elején, hogy az olasz nominális szintagmában jelöletlen szórendi viszonyok esetén a melléknév a főnév után áll, míg jelölt szórendnél megelőzi a főnevet (p. 93). Mint tudjuk – ahogy arra a szerző is utal a *Semantica del SA* című részben – a melléknév pre-, illetve posztinominális szórendje különböző szemantikai interpretációval társul: a posztinominális mellékneveknek szűkítő,

denotatív vagy referenciális funkciójuk van (szűkítik a főnév által jelölt jeltárgyak osztályát), míg a prenominális pozícióban lévők deskriptív, jelzői szerepet töltenek be, kifejezve gyakran a beszélő értékítéletét is bizonyos jeltárgyakat illetően, de hasonlóképpen a főnév elé kerülhetnek olyan melléknevek is, amelyek a jeltárgyakhoz szorosan tartozó, azok lényegéből eredeztethető tulajdonságokat jelölnek, például *ha scritto un bel libro; feroce leone; bianca neve* etc. (vö.: Salvi, G. és L. Vanelli, p. 89). (Ami a jelöltséget illeti – véleményem szerint – attól, hogy egy melléknév a főnév előtt áll, még nem biztos, hogy a komponensek szórendje jelöltté válik, hiszen az imént idézett prenominális pozícióban lévő mellékneveknek az adott szintagmában – szemantikai tartalmukból eredően – (*bello, feroce, bianca*) ez a „szokványos” szórendi helye, ily módon az ilyen eseteket nem tartanám igazán szintaktikailag jelölt szórendűeknek.) A melléknévi szintagma szemantikájával foglalkozó alfejezet a következő szórendi alakzatokat tárgyalja: 1.) „főnév – melléknév”; 2.) „melléknév – főnév”; 3.) a modifikátorral rendelkező melléknévi szintagmák a nominális szintagmában; 4.) több melléknévi szintagmát tartalmazó nominális szintagma szórendi vonatkozásai; 5.) melléknévi és másféle szintagmákat tartalmazó nominális szintagma szórendi vonatkozásai. A fejezetet a melléknévi szintagma mondatbeli funkcióinak az egybevető vizsgálata zárja. A szóban forgó fejezet szemléletes példamondatok támogatásával igen jól mutat rá azokra a szemantikai és mondatszerkezeti eltérésekre (és egyezésekre), amelyek a két nyelv rendszerében a melléknév szórendi helyével vannak összefüggésben. Abból a tényből, hogy a magyar melléknév szabály szerint megelőzi a főnevet, az olasz melléknév pozíciója pedig szemantikai (vagy pragmatikai) terheltség függvényében variálódhat, az következik, hogy az Eckman-féle ún. nehézségi fok (*grado di difficoltà*) megnőhet a magyar ajkúak körében az olasz melléknevek szórendi kérdéseinek elsajátítása során.



Farkas Mária könyvének negyedik fejezete (*IV. Alcuni aspetti del sistema verbale in italiano e in ungherese*) az olasz és a magyar grammatikai rendszernek talán legérdekesebb és egyben legnehezebb problémáival foglalkozik: az ige problémakörén belül alapvetően az igeidők, az igei aspektus, valamint az olasz *congiuntivo* funkcionális alapú elemzését nyújtja kontrasztív keretben. Ez a fejezet az igeidők általános bemutatásával kezdődik, majd részletesebben tárgyalja a jelen idő nem-deiktikus, majd deiktikus tartalmi vonatkozásait Tabucchi novellájából idézett példák alapján. Az ezt követő rész már az igei aspektus, a perfektivitás / imperfektivitás problematikáját mutatja be a magyarban és az olaszban, amelyről itt kissé részletesebben is szólnék. Ezt az indokolja, hogy az aspektus kategóriája a mai napig eléggé vitatott kérdés, ugyanis vannak nyelvészek, akik még az aspektus létét is tagadják. Kiefer Ferenc aspektuson a mondat belső időszerkezetét érti, és mondatszemantikai kategóriaként kezeli azt a magyar aspektusrendszert illetően (vö.: Kiefer: Az aspektus és a mondat szerkezete. In: *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992, pp. 797–886). Az olasz Pier Marco Bertinetto hasonlóképpen szemantikai kategóriaként tartja számon az aspektust, utalva arra, hogy a kategória nyomai valamennyi igei rendszerben fellelhetők, függetlenül az explicit morfológiai oppozíciók meglététől, illetve hiányától (vö.: Bertinetto, P. M.: *Tempo, Aspetto e Azione nel verbo italiano*. Presso l'Accademia della Crusca, Firenze, 1986). Azok számára, akik tanultak vagy tanulnak oroszul, az aspektus fogalma nem ismeretlen, hiszen az oroszban minden ige aspektuálisan jelölt (folyamatos vagy befejezett, esetleg folyamatos és befejezett egyszerre), mely jelöltség általában az ige morfológiai felépítésében is tükröződik. Mindez nem mondható el sem az olasz, sem a magyar igeről még abban az esetben sem, ha a magyarban például az igeikötő (annak szórendje vagy éppen hiánya) némi morfológiai jelleget képes adni

a magyar aspektusnak is (*ment fel a lépcsőn / felment a lépcsőn*; [éppen] *készítette a vacsorát, amikor... / elkészítette a vacsorát*). Az olaszban az aspektuális tartalmak hordozói a különböző igeidő-formák: az *imperfetto* folyamatos tartalmat, míg a *passato remoto*, valamint az ún. összetett igeidők (általában) befejezett szemléletű eseményt közvetítenek.

Farkas Mária a *perfektivitással* és az *imperfektivitással* foglalkozó részben (p. 135) kiemeli a *passato prossimo*-t és a *passato remoto*-t mint a két múlt idejű befejezett formát, amelyek között – ahogy fogalmaz – a beszélt nyelv nem tesz lényeges különbséget, majd megemlíti, hogy a *passato prossimo* széles körben használatos mind a közeli, mind a távoli múltbeli események vonatkozásában. Ily módon a problémát csupán a *passato prossimo*, valamint az *imperfetto* közötti választás jelentheti az olaszul tanuló számára. A lényegre tapint a szerző, amikor az igeidők használatát összeköti az aspektus kérdéseivel (uo.), kivételve mindezt a magyarra. Ugyanitt kiemelt hangsúlyt kapnak azok a nyelvi eszközök, amelyek a magyar igit befejezetté teszik: itt szól a szerző az igeikötők funkciójáról, az inchoatív akcióménység néhány jellegzetes megnyilvánulási formájáról, a magyar hátravetett igeikötő és a fókusz szerepéről, de érinti a tárgy, az alany és egyes határozói elemek kérdését is, amelyek részt vesznek a mondat aspektuális tartalmának kialakításában. Találó példákat idéz Farkas Mária, amelyek a két nyelv közötti hasonlóságokat és különbségeket is jól érzékeltetik. Megemlítjük illusztrációként a *tutto il giorno* 'egész nap' határozót, amely az olaszban – mivel „időbeli határt szab” a folyamatnak – befejezett aspektusú igit implikál; a folyamat hangsúlyozására körülírással változatot ajánl a szerző: *Egész nap a filmet szinkronizálták* – \**Tutto il giorno doppiavano il film / Tutto il giorno non facevano altro che doppiare il film* (p. 141). Csak zárójelben jegyezném meg, hogy az oroszban például az ilyen – durativitást kifejező – határozókkal csak folyamatos alak kapcsolódhat: Фильм

дублировали *весь день* – Hanno doppiato il film *tutto il giorno* – *Egész nap* a filmet szinkronizálták (a *дублировать* = *szinkronizálni* ige az oroszban – a magyar változatához hasonlóan – kettős szemléletű, homonim alak: folyamatos és befejezett funkciót is betölthet). Az imperfektivitás kérdését elemezve a szerző az olasz imperfektív aspektus oldaláról közelítve szemlélteti a folyamatos aspektus szemantikai tartalmi elemeit, majd – a magyarból kiindulva – külön alfejezetben foglalkozik az ún. progresszív aspektussal. A fejezet második felében (4–6. részfejezet) az igeidők expresszív funkcióját mutatja be Alberto Bevilacqua egy regénye alapján, ezután az olasz *imperfetto* modális tartalmi árnyalatainak fordításbeli problémáit tárgyalja. A IV. fejezet záró része az olasz *congiuntivo* különböző szemantikai típusairól ad átfogó képet azzal a céllal, hogy feltárja az egyes szerkezetek magyarra fordításának optimális lehetőségeit, és a hasonlóságok és eltérések fényében megkönnyítse a *congiuntivo* használatának elsajátítását az olaszul tanulók számára.

A könyv ötödik fejezete (*V. Sintagma preposizionale*) a helyviszonyt kifejező prepozíciós (előljárós) szószerkezeteket veti egybe a két nyelvben az ún. *irányhármasság* (hová? – hol? – honnan?) funkcionális rendező elve alapján. Fontos hangsúlyozni, hogy a helyviszony (mint szemantikai kategória) az ige („dinamikus” vagy „statikus”) és annak determinánsa (amely adott esetben az előljárós szintagma) között létesül, tehát az ige jelentésének, szintaktikai-szemantikai arculatának („projekciós” képességénél fogva) meghatározó szerep jut a viszonyban. Farkas Mária példáiból is látható, hogy az említett kérdésnek elméleti súlyán túlmenően rendkívül nagy gyakorlati haszna van, hiszen a mindennapi nyelvhasználat bővelkedik lokális viszonyt kifejező szerkezetekben, elsajátításuk tehát alapvető fontosságú minden nyelv vonatkozásában. A kérdés kontrasztív vizsgálata éppen ezért didaktikai szempontból is jelentőséggel bír. Mindössze néhány példát

említenék: lehet, hogy a *felszállni a vonatra* – *vonaton utazni* – *leszállni a vonatról* kifejezések olasz változatai a nyelvtanulás kezdeti szakaszában sem okoznak gondot a tanulóknak, viszont *a macska kimászott az ágy alól* (p. 205) vagy éppen *a gyerek felült az ágyban* / *felült az ágyra* / *felült az ágyon* (az utóbbiak nem a szerző példái) szerkezetek – még ha nem oly bonyolultak is olaszul, csak esetleg bonyolultnak tűnnek – valószínűleg már elgondolkodtatják őket.

Összességében elmondhatjuk, hogy Farkas Mária munkája több vonatkozásban is hiánypótló mű: az elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt hasznos elemzés(ek)en túl számos új ötletet tud adni az olasz–magyar kontrasztív nyelvészet területén tevékenykedő kutatóknak, oktatóknak, egyetemi és főiskolai hallgatóknak; olyan kérdéseket érint, amelyek további kutatómunkának lehetnek elindítói más nyelvek vonatkozásában is. Funkcionális gyakorlati jellegénél fogva ugyanakkor sikerrel használhatják az olasz nyelv iránt érdeklődő tanulók a nyelvtanulás legkülönbözőbb szintjein. A könyv mennyiségi és minőségi értelemben is igen gazdag bibliográfiával zárul, amely tovább növeli szakmai értékét.

Toth László

Janet Holmes

### **Gendered Talk at Work**

[Munkahelyi beszélgetések a társadalmi nem szempontjából]

Blackwell: Oxford, 2006. 251 p.

Janet Holmes monográfiája egy, a munkahelyi nyelvhasználatot feltáró grandiózus vállalkozásról ad hírt (Wellington Language in the Workplace Project, rövidítve: LWP). Az új-zélandi wellingtoni egyetemen 1996 és 2003 között zajló, a szerző által irányított gyűjtőmunka nagyságát jelzi, hogy ennek során huszonkét munkahelyen gyűjtöttek,

több mint 500 személytől került a korpuszba spontán beszédanyag. A vizsgálat kiterjedt közhivatalokra, egészségügyi intézményekre, kisvállalkozásokra és nagyüzemekre. A huszonkét munkahely között szerepelt két multinacionális vállalat is. A rögzített beszélgetések részben munkavégzés közben zajlottak, de felvettek munkaszünetben, az étkezésben folytatott társalgásokat is. A terjedelmet nem limitálták, a két résztvevő között zajló többé-kevésbé kötetlen beszélgetések között voltak 20 másodpercesek és két órák is. Bekerültek a bázisba több (4–13) munkatárs részvételével zajló formális munkaértekezletek is. Ezek terjedelme a 20 perctől a 4–5 óráig terjedt. A résztvevők tudatában voltak a felvételnek, tudományos értékeléséhez belegegyezsüket adták.

A felvételeken szereplő személyek férfi-női megoszlása kiegyenlített volt. Ez lehetőséget adott az anyagnak a társadalmi nem szempontjából való rendezésére és értékelésére, tehát a női és a férfi munkavállalók többféle szempontú összehasonlítására.

A téma fontosságát aligha kell indokolni. Életpályánk szükségszerűen alakul szoros összefüggésben pervazív [’mindent átható’] szerepeinkkel (társadalmi nem, életkor), s erősen befolyásolja azt az általunk választott professzionális szerep (foglalkozás, beosztás) is. Hogyan éljük meg életünket: sikeresen és magabiztosan vagy szerencsétlenül és boldogtalanul, nagymértékben függ attól, hogyan simítjuk össze a magunk számára elfogadhatóan ezt a két szereprepertoárt. Mind a nemi, mind a foglalkozási szerephez – verbális és nem verbális – viselkedési sémák tartoznak. Ezeket veszi górcső alá ennek az óriási vállalkozásnak a vezetője. Hét fejezetben tárja az olvasó elé a hatalmas korpusz elemzése során leszűrt következtetéseit.

Az első fejezetben azt bizonyítja, hogy a társadalmi nem állandóan jelenlevő tényező a munkahelyi diskurzusban. Hofstede kategóriarendszerében az új-zélandi társadalmat magas szintű individualizmus és férfiközpon-túság jellemzi. Ennek nyilvánvalóan vannak

nyomai a kommunikációban is, bár a munkahelyek a nemek megoszlása szempontjából nagyon is eltérnek egymástól.

A második fejezet a női és a férfi vezetési stílust állítja szembe egymással. Ez azért fontos téma, mert világszerte lényegesen több férfi, mint nő tölt be vezető szerepet, mégpedig nemcsak a hagyományosan férfidomnanciájú politikai és fegyveres testületekben, hanem más munkahelyeken is. Ezzel kapcsolatban alakult ki az az asszociációs kapcsolat, amely a vezetői státuszszerephez kapcsolódó munka- és kommunikációs stílus, valamint a hagyományos férfiszerep között fennáll. A kockázatkedvelő, kompetitív, sőt agresszív, egyéni döntéseit tántoríthatatlanul végigvivő vezető a hagyományos „fáradhatatlan vadász és rettenthetetlen harcos” férfimitosának modernizált változata.

Az effajta vezetői stílus normatívként való elfogadása a női vezetőket megoldhatatlannak látszó csapdahelyzetbe, szerepkonfliktusba sodorja. Ha megpróbálnak a vezetőről kialakított (férfi)normának megfelelni, legyenek bármennyire hatékonyak is, „nőietlenek”, „agresszívnek” tartják őket. Ha igyekeznek konszenzuson, együttműködésen alapuló – nőiesebbnek tartott – irányítási stílust követni, „puhának”, „erőtlenek” nevezik, végső soron inkompetensnek tartják őket.

Új-Zélandon viszonylag magas a női vezetők aránya. A kutatók az ő kommunikációs stílusukat vizsgálták utasításadási és értekezletvezetési helyzetben. A példák meggyőzően bizonyították, hogy nagyon is sokféle lehetőség nyílik számukra egy hatékony – ironikus, meggyőző, szigorú – személyes stílus kialakítására.

A harmadik fejezet a munkahelyi kapcsolatok építésével és ápolásával foglalkozik. Maga a fejezetcím is megkérdőjelezi azt a gendernyelvészeti közhelyet, mely szerint ez (kizárólag) női feladat lenne. Azok a beszédaktusok tartoznak ide, melyek a munkatársak „pozitív és negatív homlokzatának” (Goffman) megerősítését, illetve tiszteletben tartását célozzák a közös tevékenységhez

szükséges munkahelyi légkör megteremtése céljából. Ugyanakkor világos, hogy a véleménykülönbség sarkos kifejtése, a vitatkozás, sőt a munkahelyi konfliktus sem értékelhető kerülendő, negatív jelenségként. A közösen végzett munkafolyamatoknak vannak olyan szakaszai, amelyekben éppen az ellentétes vélemények akár konfliktusgerjesztő kifejtése vezethet termékeny döntésekhez. Ezeknek során ügyelni kell arra, hogy a viták ne váljanak öncélú presztízsharccá, egyes munkatársak önértékelését megtépázó vereséggé. A nagy anyagon végzett elemzések azt mutatták, hogy a kapcsolatépítési munkában nemcsak nők vesznek részt, hanem férfiak is. Ők azonban más stílusban – tréfásan vetélkedve, viccelődve – teszik ezt.

A negyedik fejezet a gendernyelvészet sokat kutatott témájával, a humorral foglalkozik. A közelmúltban lefolytatott kérdőíves vizsgálatok azt mutatták, hogy az emberek többsége fontosnak tartja, hogy munkatársainak, főnökeinek legyen humorérzéke. A tréfálgatás, vicceselés fontos szerepet játszik a munkahelyi identitás kialakításában, a csoportképzésben, alkalmas konfliktusok tompítására, stressz levezetésére. Alkalmanként mindkét nem képviselői részt vesznek közös viccelődésben. Holmes a nőkre jellemző viccelődési formát tartalmilag szupportívna ('támogató'), stílusában pedig együttműködőnek írja le. A férfiak körében előfordulót tartalmilag ezzel szemben kontesztívna ('vetélkedő'), stílusában pedig nem együttműködőnek. Mivel a társadalmi nem minden egyes interakcióban szerepet játszik, nem csoda, ha időnként – a nemi sztereotípiákra irányuló, néha egyenesen szexista viccelődésben – tematizálódik is. Ez a fajta humor szerencsétlen esetben destruktív módon hathat a munkahelyi közösségre. Ha azonban a munkatársak kellő (ön)iróniával viszonyulnak a témához, erősítheti is a csoportidentitást.

Az ötödik fejezet a munkahelyi konfliktusok kezelésének módjaival foglalkozik. A konfliktuskezelés lehetséges módjai a passzivitástól – nem veszünk tudomást róla – az aktív küz-

delemig terjed. Mivel az emberek munkahelyi viszonyaikat általában hosszú távra tervezik, a két szélsőséges módot általában kevesen választják, ezek ugyanis nagyon kellemetlen következményekkel járhatnak. A konfliktusoknak olyan fajta udvarias megoldását, amely nem fenyegeti mások homlokzatát, elsősorban a női szereprepertoár részének tekintik. A férfiakra jellemzőbbnek tartják a konfliktus kielevezését és nyílt küzdelemben való eldöntését. Az adatbázis gondos elemzése azt mutatja, hogy a férfiak és a nők között nincs akkora különbség, mint azt a közvélekedés feltételezi. Mind a sikeres férfi, mind a sikeres női menedzserek választottak passzívabb és aktívabb megoldási módokat, mindkettő szerepelt repertoárjukban. Hogy alkalmanként melyikhez folyamodik valaki, azt a szituáció más elemei döntenek el: mekkora a tét, kik vannak jelen, mióta áll fenn a konfliktushelyzet.

A munkatársak mesélnek egymásnak családjukról, otthoni életükről, persze csak ha jóban vannak egymással. Az egymással folytatott beszélgetés már önmagában jele a jó viszonyoknak. Ezek egyszerre szolgálják a professzionális – munkatársi – és a nemi – férfi, női – identitás alakítását. A könyv hatodik fejezete a nők és a férfiak történetmeselési stílusát hasonlítja össze. Olvashatunk olyan – férfiak által előadott – történeteket, amelyek az elbeszélő személy heroizálását szolgálják, valamint olyanokat – ezeket főleg nők mesélik – amelyek a történetmesélő szociális kudarcát adják elő. Holmes szerint ezek az elmesélt történetek – sőt maga az elmesélés ténye is – hozzájárulnak a munkavállalók komplex szociális identitásának kialakításához.

A könyvet minden munkavállaló nőnek és férfinak ajánlom, de persze elsősorban azoknak az egyetemistáknak és doktoranduszoknak, akiket érdekel a társadalom és a nyelvhasználat bonyolult összefüggésrendszere. Elsősorban pedig azoknak, akik érzékenyek a társadalmi nem és a foglalkozási szerep metszéspontjában kialakuló mikrotörténetekre.

*Huszár Ágnes*

Lanstyák István

## Nyelvből nyelvbe

Kalligram Kiadó: Pozsony, 2006. 296 p.

Lanstyák István kötetét kézbe venni öröm a szemnek: a borító – túl azon, hogy finoman esztétikus – az ábrázolt kisplasztika révén *tartalmas* is; olvasni pedig öröm a szellemnek, s ami az utolsó tanulmányt illeti, a léleknek is. A tanulmánykötet öt írásából négy a szerző eddigi munkásságából nyomon követhető fő kutatási területeit gazdagítja: két- és többnyelvűségről, kódváltásról és fordításról, ahol – ahogy az egyik tanulmány alcímében is olvasható – a célkeresztben elsősorban a szlovákiai magyar nyelvi valóság áll.

A kötet első tanulmánya *A kölcsönszavak rendszerezéséről* (pp. 15–56) maradéktalanul és rendkívül alaposan megvalósítja a címben jelzett célkitűzést. Erre nem csekély terjedelemben a lábjegyzetekben kerül sor, amelyek nemcsak itt, hanem a többi tanulmányban is úgyszólván önálló életet élnek. Terjedelmük nemegyszer az oldal felét, olykor jóval több mint felét teszi ki (mint a 19. lapon). Áttanulmányozásuk elengedhetetlen a tanulmány(ok) megértéséhez és mindig megéri a fáradságot, de éppen a tartalmuk gazdagsága és fontossága miatt (rövidítések értelmezése; olyan fogalmak szétválasztása és tisztázása, mint másodnyelv – idegen nyelv, kölcsönszó – jövevényszó, a jelentés azonossága – a jelentés hasonlósága, tükörfordítás – jelentéskölcsönzés, bázistartó kódváltás stb.; különös tekintettel a szerző által bevezetett, vagy a bevettől eltérően, szűkebb vagy tágabb értelemben használt fogalmakra) talán szerencsésebb lett volna a tanulmány vagy a kötet végén egy fogalomtárban egybe gyűjteni őket. Különösen, ha a kötet esetleges tankönyvi felhasználására gondolunk, amire egyébként kiválóan alkalmas.

A második tanulmány – *A nyelvi változottság mint szótártani probléma. Adalékok a határtalanítás módszertanához* (pp. 57–104) – alcíme a szerző szerint „titokzatosan” hangzik, ám elolvasása után – javaslat és ennek indoklása a szótárak, nyelvtanok, helyesírási

és egyéb kézikönyvek határon túli magyar nyelvi vonatkozású adatokkal való kiegészítésére – csak dicsérhető a szóalkotó nyelvi leleménye.

*A kódváltás nyelvtani típusai a szlovákdomináns kétnyelvű beszélők nyelvhasználatában* című tanulmány (pp. 105–146) témáját a cím itt is pontosan behatárolja. Az olvasó többek között a kódváltás, bázisváltás, bázisnyelv, elsődleges nyelv, másodlagos nyelv fogalmainak meghatározását, a kódváltás és a fordítás/tolmányosítás nyelvi aktusának és fogalmainak elkülönítését kapja gazdag adatbázisból válogatott érdekes példákkal. A forrásjelölésekből – ezenkívül az előszóból is – kitűnik, hogy a szerző sok tanítványát nyerte meg a kutatásnak, akik a dolgozatra kapott osztályzaton kívül minden bizonnyal ösztönzést nyertek saját kutatások folytatásához, de legalábbis érzékennyé és nyitottá váltak a problémára. Ennél nagyobb eredményt kutató tanárember aligha mondhat a magáénak.

*A Kódváltás és fordítás. A célkeresztben a szlovákiai magyar nyelvi valóság* című dolgozat (pp. 147–169) kommunikációs helyzetek leírása a Kárpát-medence jelzett területén. Itt a nemzeti és etnikai identitás kettős vagy nehezen kibogozható többes jellegének megélése, vállalása olyan (beszéd)helyzeteket idéz elő, amelyeknek a két- és többnyelvűség csak az egyik, kívülről is érzékelhető velejárója. Az írás értékes megfigyeléseket, pontosításokat tartalmaz a kétnyelvűség fogalmával kapcsolatban, írott- és beszélt nyelvi szövegek körültekintő elemzése alapján. Egyetérthetünk a kitekintéssel: „Olyan terület ez, amelyen siker csak a fordítástudomány és a kétnyelvűségkutatás, illetve a nyelvi kontaktológia szakembereinek az együttműködésével érhető el”.

A kötet utolsó tanulmánya *A bibliafordítás néhány lexikológiai kérdése – Károli Gáspár fordítása alapján* (pp. 170–244), melynek témájával a szerző saját bevallása szerint „mintegy kedvtelésből” kezdett foglalkozni. Szívből kívánjuk neki, hogy növekedjék és gyarapodjék a kedve a téma folytatásához, hiszen munkájának – mint ezt maga is jól



látja – nemcsak nyelvészeti, hanem „nyelven és nyelvészetén kívüli” hozadékára is nagy szükség van.

A szerző olyan szókészletteni kérdéseket gyűjt együvé, amelyek a Biblia minden fordítása, illetve revideálása folyamán felmerülhetnek, s amelyeknek némelyike túlmutat a nyelvészet határain. Ezek közül a legtöbb a forrásnyelvi poliszémiában, homonímiában és szinonímiában gyökerezik. Az olvasó bizonyos poliszém, homonim, illetve szinonim szavakat, kifejezéseket tartalmazó bibliai szöveghelyeket tanulmányozhat az 1908-as revízió utáni Károli-fordításban a szerző fordítás-javaslatával párhuzamosan, aki a jónak látott változtatásokat alapos, pontos, meggyőző érveléssel és gazdag (láb)jegyzetapparátussal támasztja alá. (Az utóbbiak közül nem egy nem pusztán adalék vagy kiegészítés, hanem önmagában is megálló, élvezetes kultúrtörténeti olvasmány.)

A homonim jelenségek közül a legérdekesebb a görög *pszükhé* és *pneuma* (latin *anima*, *spiritus*) fordításának, pontosabban a két fogalom összemosásának a kérdése, amelyet a szerző a magyar bibliafordítások egyik jellegzetes fogyatékoságának tart. Érvei a *szellem* és a *lélek*, illetve a *szellemi* és a *lelki* fogalmának megkülönböztetésére vonatkozóan meggyőzőek, az idézett szöveghelyek önmagukért beszélnek, mégsem tudunk szabadulni a gondolattól, hogy a javasolt korrekció nem megvilágosodást hozna, inkább zavart szülne. A *lélek* és a *szellem* közötti finom distinkcióval, melyet a szerző – okkal – jelentős különbségnek nevez, az átlagos bibliaolvasó aligha fásasztja magát. Többségük számára mind a *lelki*, mind a *szellemi* fogalma egyszerűen ’valami nem testi, nem fizikai’. Az egyik leggyakrabban előforduló szókapcsolatban, a *Szent Lélek – Szent Szellem* esetében pedig az utóbbival szemben bizony jogos érv lehet a negatív konnotáció – hogy a huszita *szellet*-ről már ne is beszéljünk. Magunk tehát ebben az esetben a tudomány érveivel szemben a hagyományt részesítenénk előnyben. Ám mindez nem jelenti azt, hogy ígéhirdetések

alkalmával a lelkipásztor ne érezhetné a szoros értelmében szent kötelességének a különbség megvilágítását.

Hasonló fenntartások fogalmazhatók meg a *szolga – rabszolga* fogalmak, illetve a nekik megfelelő szavak fordítási javaslataival kapcsolatban. A szerző a különbség pontos megvilágítása után itt is az „egybecsapás” ellen s az egyébként jóval gyakrabban előforduló *rabszolga* használata mellett érvel. Jóllehet a hívő egyetért az 1Kor.7,22<sup>1</sup>-höz fűzött kommentárjával, mely szerint „a sátán fogságából való szabadulás sokkal fontosabb, mint a jogi értelemben vett rabszolgai státusból való fölszabadulás”, és tudja, hogy a Krisztussal való közösség *teljes* odaadást kíván, amely a másik fél részéről szükségképpen *tulajdonlásnak* nevezhető státuszt eredményez, azonban a hívő részéről ez az állapot szabad döntés eredménye. A rabszolgák túlnyomó többsége nem szabad akaratából választotta helyzetét, s egészséges lelkiéletű ember ma sem kíván a rabszolgája lenni senkinek. Félő, hogy az egyébként indokolt és jogos pontosítás ebben az esetben is azt eredményezné, amit a szerző egy más eljárással kapcsolatban, tanulmányának egy másik pontján megfogalmazott, hogy ti. „riasztóan hathat a kereszténység iránt még csak érdeklődők, illetve a frissen megtértek számára”.

A nyelvészet és a fordítástudomány kérdései iránt érdeklődőkön kívül nemcsak a keresztyén hívők, hanem a legszélesebb értelemben vett művelődni vágyó nagyközönség számára is izgalmas és – újra hangsúlyozandó! – élvezetes olvasmány ugyanebben a fejezetben a *sátán – ördög – démon* bibliai fogalmainak tisztázása, a nekik megfelelő szavak s azok származékainak a megkülönböztetése, használatuk indoklása a különböző szöveghelyeken; a szinonímiáról szóló alfejezetben pedig a *megtérés* és az *örvendezik*

<sup>1</sup> *Szent Biblia, azaz Istennek Ó és Új Testamentomában foglaltatott egész Szent Írás*. Magyar nyelvre fordította Károli Gáspár. Budapest, 1970. Pál apostolnak a Korinthusbeliekhez írott I. levele 7. fejezetének 22. verse.



fordítási lehetőségeinek bemutatása a magyar nyelvben rendelkezésre álló szinonimákkal.

A motiváltságról szóló fejezet egyebek között a *megkeresztelkedés – bemeřitkezés*, illetve az *Istennek országa – Istennek királysága* fogalmak fordítási lehetőségeit járja körül. Sor kerül itt az „átlagos” magyar nyelvhasználók számára többnyire homályos különbség megvilágítására a *keresztény* és a *keresztényen* alakváltozat között, s annak tisztázására, hogy egyiknek sincs köze az ókori kivégzőeszköz-höz (bár a metonimikus-asszociatív kapcsolat sem vezet feltétlenül messze a lényegtől). A másik fontos gondolatmenet a kereszttség fogalmának értelmezésétől vezet ahhoz a javaslathoz, hogy a köznyelvben meggyökerezett (*megkeresztel(kedik)*, illetve a *kereszttség, keresztelő* formák helyett pontosabb és a Biblia szelleméhez hűségesebb lenne a *be/alámerít/kezik/kezés* alakok használata – amely formák egyébként bizonyos protestáns kiségyházak szóhasználatában már régóta honosak. Az érvelés meggyőző, és egyébként is egyetértünk a szerzőnek azzal a megállapításával, hogy „az újszerűség múló állapot”, ám a megszokottól való nehéz elszakadás okán a recenzens mégis ózdkodna például a *Keresztelő Jánost* felváltó *Bemeřitő János* formától. Nem osztja a szerző aggályait abban a tekintetben sem, hogy az *Isten országa, mennyeknek országa* szókapcsolat félrevezető (más a helyzet természetesen a köznyelvben használatos, többszörös jelentésbővülésen átment *mennyország* szóval), és hogy az *ország* szó *királyságra* való következetes felcserélése egyértelmű eligazítást adna azok számára, akiknek ez „valamiféle megfoghatatlan szellemi túlvilágot jelent”. A *mennyeknek országa / Isten országa* hihetetlenül sokrétűen konceptualizált fogalom a Bibliában; gazdagabban a kötet 238. lapján idézett „definíciónál” is, amelybe nehéz beilleszteni – többek között – a Lk 17,21<sup>2</sup> megfogalmazását: „az Isten országa ti bennetek van”.

<sup>2</sup> *Szent Biblia, azaz Istennek Ó és Új Testamentomában foglaltatott egész Szent Írás*. Magyar nyelvre fordította Károli Gáspár. Budapest, 1970. Lukács evangélioma 17. fejezetének 21. verse

Összefoglalásul csak megismételni tudjuk a bevezetőben írtakat: az alkalmazott nyelvészetben való tájékozódáson túl szellemi-lelki gazdagodást eredményező olvasmány Lanstyák István tanulmánykötete. Ami a bibliafordításokról szóló írást illeti, a szerző maga is látja a mégoly kifogástalan szakmai érvekkel alátámasztható változtatások kockázatát: „minden újításnak gátat szab a leendő olvasóközönség túrésküszöbe: a hagyománynak és az újításnak az érzékeny összhangját kell megvalósítani, mert különben félő, hogy az olvasó a fordítást – legyen az bármennyire pontos is nyelvileg és korrekt teológiaiilag – elutasítja”.

A tanulmányokban felvetett problémák iránt érdeklődők számára a *Hivatkozások* gazdag listája kínál további tájékozódási lehetőséget, az ezt követő név-, tárgy- és szómutató pedig (ez utóbbi a bibliai témájú cikkhez kapcsolódóan héber és görög nyelvű anyaggal is kibővítve) a kötet laikus és szakember olvasóit egyaránt segíti az eligazodásban.

Daczi Margit

Forgács Tamás

## **Bevezetés a frazeológiába A szólás- és közmondáskutatás alapjai**

(Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 69.)

Tinta Könyvkiadó:

Budapest, 2007. 289 p.

A frazeológiával foglalkozó korábban megjelent magyar nyelvű összefoglaló munkák általában szótörténeti jellegű feldolgozások. Ezzel a hagyománnyal szakít az ismertett mű, amikor az a célt tűzi ki, hogy az állandósult szókapcsolatok osztályozása, keletkezése mellett használatuk és fordíthatóságuk kérdéseit is vizsgálja. A könyv nem előzmény nélküli. A szerző számos frazeológiai témájú tanulmánya mellett 2003-ban jelent meg *Magyar szólások és közmondások szótára*. Mai

*nyelvünk állandósult szókapcsolatai példák-  
kal szemlélítve* című kötete, majd 2005-ben  
„Állati” *szólások és közmondások. A felfuval-  
kodott békától a zsákbamacskáig* című köny-  
ve. Senkit ne tévesszen meg a címben szereplő  
*bevezetés* szó, hiszen nem egy egyszerűsített  
jegyzetről van szó, Forgács Tamás sokéves elméleti és gyakorlati kutatómunkájának eredményeit összegzi a mű tíz fejezetében.

Az első rész az alapfogalmak rövid ismer-  
tetését tartalmazza. Az állandósult szókap-  
csolatok és a frazeológia tárgyának egyszerű  
és világos definícióján túl a szerző felhívja a  
figyelmet a magyar és idegen nyelvű szak-  
irodalomban tapasztalható terminológiai zúr-  
zavarra is, mely nehezíti a témában született  
művek összevetését.

A legáltalánosabban frazeológiai egységnek  
nevezhető, több tagból álló állandósult kifeje-  
zések osztályozásának és meghatározásának  
nehézségeivel foglalkozik a második fejezet.  
A polilexikalitáson és lexikai rögzültségen túl  
tágabb értelemben az idiomatikusság is álta-  
lános kritériuma a frazeológiai egységeknek.  
Ezeknek az alapvető szempontoknak az elem-  
zése után a fejezet kitér a pszicholingvisztikai  
és strukturális rögzültség kérdésre, valamint  
a morfoszintaktikai és szemantikai kötöttsé-  
gekre. Rögzültségük ellenére a frazeológiai  
egységek esetében sok variációra és modifi-  
kációra is találunk példát. Gyakorik a hibás,  
torzult szóhasználatok, melyekre számos saj-  
tónyelvi példát hoz a szerző.

A harmadik fejezet nem könnyű feladat-  
ra vállalkozik: a frazeológiai egységek addig  
bemutatott sokfélesége ellenére könnyen átte-  
kinthető módon osztályozza a frazeológiai kap-  
csolatokat, teszi ezt a kommunikációs funkci-  
ók, a szintaktikai és szemantikai viselkedés, a  
szófaji érték, valamint szerkezeti-szemantikai  
szempontok alapján. Különösen érdekesek a  
legutolsó osztályozási szempontot követő speci-  
ális frazématípusok, melyek többek között  
magukba foglalják a közhelyeket, szólásha-  
sonlatokat, szituatív kliséket, szállóigéket és  
kollokációkat is. A sokrétű osztályozást szem-  
léltetővé és könnyen megjegyezhetővé teszi a

példák gyűjteménye, mely nemegyszer a mai  
sajtónyelvből vagy a szlengehez tartozó humo-  
ros nyelvi szüleményekből válogat.

A negyedik fejezet a szerkezeti-szemanti-  
kai osztályozás egyik típusát, a közmondáso-  
kat emeli ki és tárgyalja részletesen. Az osztá-  
lyozásokon túl a fejezet részletesen beszámol  
a közmondások ismertségét vizsgáló magyar  
tanulmányról is, összehasonlítva Litovkina  
és Békefi általános és középiskolás tanulók  
körében gyűjtött adatait.\*

Az ötödik fejezet a frazeológiai egységek  
jelentésviszonyaival foglalkozik. A frazeoló-  
gia és szóalkotás viszonyán túl a szerző ki-  
tér a frazeológiai egységek polyszémiajának,  
paradigmatikus kapcsolatainak a tárgyalására  
is, valamint sorra veszi a frazeológiai szinoni-  
mák és antonimák kérdését, végül felvillantja  
a frazeológiai egységek tematikus csoport-  
tokba rendezhetőségének a lehetőségét is. Itt  
néhány érdekes csoport kerül szemléltetésre,  
mint például a boszorkányhit vagy a farkas  
tematika köré rendezhető frazémák.

A hatodik fejezetben a frazeológiai egysé-  
gek szövegbe ágyazódásáról olvashatunk,  
a szerző részletesen tárgyalja a szólások és  
közmondások elferdítését és egyéb modifiká-  
cióját. A szándékosan elferdített frazeológiai  
egységek különösen jellemzőek a reklámszlo-  
genekre, viccekre és anekdotákra. Kifejezetten  
leleményes példagyűjteményt találunk ebben  
a fejezetben a lexémacserére és a szólások,  
közmondások kontaminációjának jelenségére.

A következő két fejezet elsősorban az elméleti nyelvészetben jártasabb olvasóknak szól. A hetedik fejezet a frazeológiai egységek valenciaviszonyát tárgyalja, taglalja az idiomák és a funkciógés szerkezetek bővítményviszonyait. Részletesen olvashatunk az egy-,

\* Litovkina Anna, Tóthné: 7–17 éves tanulók közmondásokban való jártassága. *Az Illyés Gyula Tanárképző Főiskola tudományos közleményei* 1/3. Szekszárd, 1995. pp. 35–47.

Békefi Lilla: *A magyar parömiológiai minimum szociolingvisztikai szempontú vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében.* (Szakdolgozat. Kézirat.) Szeged, 2005.

két- vagy háromtagú kötelező bővítményekről ugyanúgy, mint a fakultatív vonzatokról. A nyolcadik fejezet azokat az okokat veszi sorra, melyek lehetővé tették, hogy bizonyos lexikális egységekben jelentésváltozásra kerüljön sor és ezáltal frazeológiai egységek jöjjenek létre. Ilyen változások például az absztrakt jelentésfejlődés, az alaki változás, a névelő elhagyása, a birtokviszony felbomlása vagy az unikális elemek jelenléte.

A kilencedik fejezet rövid kultúrtörténeti kitekintést nyújt, mely a frazeológiai egységek keletkezését és hagyományozódását vizsgálja. A szerző kiemeli, hogy az állandósult szókapcsolatok megelőzték az írásbeliséget és már a legkorábbi írásos dokumentumokban előfordultak. Példákat találunk kultúrtörténetileg fontos művektől kezdve a mai szlengig. A fejezet hátralévő része sorra veszi a régi és új közmondásgyűjteményeket és eredetmagyarázó műveket.

Az utolsó fejezet kontrasztív elemzésre vállalkozik. Ahogy a mű egészére jellemző a német terminológia párhuzamos szerepeltetése, itt is a német vonatkozású elemzések dominálnak, de találunk szép számmal latin, angol, orosz, finn és svéd összehasonlításokat is. A szerző külön tárgyalja a nyelvek közötti teljes és részleges ekvivalenciát, valamint példákat hoz a nulla ekvivalenciára és a pszeudoekvivalenciára is.

A könyvet részletes irodalomjegyzék és tárgymutató zárja, melyek segítik az olvasót az eligazodásban, valamint a tudományterület magyar és főleg német nyelvű forrásműveinek megismerésében.

A szerző által kitűzött célokat (az ismeretanyag összegző bemutatását és széles közönség megszólítását) véleményem szerint a könyvnek maradéktalanul sikerült megvalósítania. Nem nehezen emészthető összefoglaló munka, hanem egy olyan kötet, mely olvasásra és továbbgondolásra ösztönöz. Gördülékeny stílusának, szemléletes példagyűjteményének és átláthatóságának köszönhetően valóban érdekes bevezetést nyújthat a témával most ismerkedő laikus érdeklődőknek vagy egyetemi hallgatóknak. Ugyanakkor az

egy-egy fejezeteket kísérő apró betűs kiegészítők és bőséges lábjegyzetek a nyelvészek és a szűkebb téma kutatói számára is közölnék hasznos, mélyebb ismeretanyagot, és egyben további vizsgálódásokra ösztönöznek.

*Doró Katalin*

**Borgulya Ágnes – Somogyvári Márta**  
**Kommunikáció**  
**az üzleti világban**

Akadémia Kiadó: Budapest, 2007. 305 p.

Küllemre és tartalomra egyaránt olvasóbarát az üzleti kommunikáció elméleti és gyakorlati kérdéseibe bevezető kézikönyv. Az izléses borító könnyen áttekinthető, ábrákkal és példaszövegekkel gazdagított lapokat rejt. A fejezetek szerzőivel (Borgulya Ágnes CSc., Somogyvári Márta PhD, Dr. Dévényi Márta, Sümeginé dr. Dobrai Katalin PhD) már az első oldalakon megismerkedhetünk egy-egy rövid szakmai önéletrajzi ismertető formájában. Valamennyien a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának oktatói, ez a mű közös kutatási területük olvasmányos bemutatása. Ahogyan az előszóban is megfogalmazzák, a könyv áttekintést nyújt az üzleti kommunikáció fő jellemzőiről. A megcélzott olvasótábor elsősorban azokból a hallgatókból áll, akik a bolognai típusú képzés keretében tanulják az üzleti és vállalati kommunikáció tárgyait. Másodsorban olyan gyakorló szakembereknek ajánlják a szerzők a könyvet, akik a munka világában sem riadnak vissza attól, hogy szakkönyvekhez forduljanak tudásuk frissítése érdekében. Nem hagyományos, magoltató tankönyvről van szó, ehelyett sokkal inkább helytálló a kézikönyv megnevezés. Nemcsak azért, mert méreténél és súlyánál fogva kényelmesen forgatható, hanem azért is, mert számos gyakorlati példát, sőt személyes tapasztalatot, élményt is beleszóttek a szerzők az üzleti kommunikáció tárgyalásába. A könyvet hasznosnak

fogják találni továbbá azok az oktatók is (bár ez az ajánlásból kimaradt), akik ilyen témájú kurzust vezetnek, mert a példaszövegek és a feladatok jól beépíthetők a tanórák menetébe.

Felépítését tekintve a mű két fő részre tagolódik: az üzleti kommunikáció elméletét és gyakorlatát kifejtő fejezetekre. A fejezetek mindegyike rövid összefoglalóval kezdődik, a téma kifejtését követően pedig egységesen a kulcsfogalmak felsorolásával, irodalomjegyzékkel és elgondolkodtató kérdésekkel zárul. Tanárként legelső reakcióm az volt, hogy a könyv végére lapozva a feladatok megoldásai után keresgéltem, majd csalódottan konstatáltam ezek hiányát. A kérdések alapos szemügyre vétele után viszont rá kellett jönnöm, hogy többségük kreatív válaszadást igényel, olyan megoldásokat, amelyeket tanóra keretében vagy házi feladatként lehet kidolgozni, akár pár- vagy csoportmunka formájában. A kötetet így – nagyon helyesen – nem megoldási kulcs, hanem fogalomtár zárja: a könyvben előforduló, definiálást igénylő kifejezések találhatóak itt (például *horizontális kommunikáció, előítélet, stakeholder*).

A könyv első nagy egysége a vállalati és az üzleti kommunikáció elméleti megközelítéseit foglalja össze. A témák: a főbb elméletek, a kommunikáció kódrendszerei, a kommunikáció pszichológiai vetülete, a vállalati és az üzleti kommunikáció, a kommunikáció hatékonysága és zavarai, valamint a kultúra és a kultúráközi kommunikáció. Az alapfogalmaktól és alapmodellektől kiindulva lépésről lépésre kalauzolják el a szerzők az olvasót a vállalati és üzleti kommunikáció bonyolultabb összefüggéseiig. Az első fejezet összeállításában különösen tetszett, hogy az egyes elméletek és modellek (Shannon–Weaver, Berlo, Laswell, Maletzke) leírását kritikai értékelés követi, amelybe a szerző belefoglalja az adott elmélet üzleti kommunikációban való alkalmazásának lehetőségeit. A téma kibontását a kommunikáció fő faktorainak (kommunikátor, befogadó, üzenet és kód, reakció az üzenetre) bemutatása teszi teljessé. A második fejezet a verbális, a nem verbális

és a metakommunikáció kódrendszereinek a tárgyalása mellett a kommunikáció funkcióit és célkonfliktusait vázolja fel. A megadott feladatok közül ízelítőül szerepeljen itt egy olyan kérdés, amely érzékelteti az egész könyvre jellemző életközeli, gyakorlatias szemléletet: „Ön megvásárolt egy 15 ezer forintos kenyérsütő gépet, amelynek fél év múlva eltört a keverőtárcsája. A boltban, ahol vette a gépet, a garanciális szervizhez küldik, ott viszont azt mondják, hogy nem tudnak alkatrészt szerezni, menjen vissza a boltba és cseréltesse ki. Vázolja fel a lehetséges kommunikációs szituációkat, válassza ki azokat a kódrendszereket, amelyek segítségével az ügyet hatékonyan meg tudja oldani!” (p. 56) A harmadik fejezet behatóan foglalkozik az interakciók pszichikai aspektusaival, többek között az empátiával, az érzelmi intelligenciával és a kommunikációs kompetenciával. A további három fejezet már kifejezetten a vállalati és az üzleti kommunikáció jelenségét helyezi a központba: megismertetik az olvasót a vállalaton belül működő és a kifelé irányuló kommunikáció fő jellemzőivel, a zavarok elsődleges okaival, a sikeres és hatékony vállalati kommunikáció titkáival, valamint az interkulturális kommunikáció néhány vonatkozásával (például sztereotípiák és előítéletek). A hat fejezet egyértelmű erénye a szemléletes témakifejtés: az ábrák mellett a főszöveget rendszeresen példák, esetek, személyes tapasztalatok, érdekességek „szakítják meg”. Az oldalak tördelése és a betűméret is jelzi, hogy a fő gondolatmenetet kiegészítő, illusztráló mondatok következnek. A kommunikáció elméleteit bemutató első fejezetben olvashatjuk például az alábbi sorokat az üzenet befogadóját befolyásoló szociális és társadalmi hatások szerepének a megvilágításaként: „A vizuális kultúra ismerete nagyon fontos akkor, amikor közösséggel kommunikálunk, s ennek alapvető szerepe van a reklámgrafikában is. A múlt század közepén Huxley ír le egy példát a vizuális kultúra felhasználásáról a 'Visszatérés a szép új világhoz' c. művében. Guatemalában az 50-es években az egyetlen

külföldről behozott művészeti termék a színes falinaptár volt, amelyet az indiánoknak termékeiket eladó külföldi cégek ingyen osztogattak. Az amerikai naptárakon kutyák, tájképek és félmeztelen nők voltak. Az indiánoknál azonban a kutyáknak csak használati értékük van. Tájat minden nap látnak, ezért az érdektelen volt számukra, a félmeztelen szőkéket pedig visszataszítónak találták. Az amerikai naptárak ezért népszerűtlenek voltak, ellentétben a német naptárakkal. A németek ugyanis vették a fáradságot és utánajártak az indiánok preferenciáinak.” (pp. 27–9)

A kötet második része a gyakorlat oldaláról közelíti meg az üzleti kommunikációt. A közbeékelte érdekességek, tapasztalatok és magyarázatok továbbra is szerves részei a fejezetek többségének. Jó megoldásnak tartottam, hogy a szerzők külön fejezetet szántak a kommunikációra történő felkészülés lehetséges módjainak a felvázolására. Az anyaggyűjtés megtervezésétől kezdve a könyvtárhatalmon és az internetes kereséssel kereszttel a fogalom- és elmetérképek készítéséig hasznos tippet kaphat az olvasó. Egy-egy fejezet foglalkozik az üzleti kommunikáció szóbeli és írásbeli formáival. Gyakorló üzletemberek is minden bizonnyal érdeklődéssel olvasnak majd a tárgyalási stratégiákról és taktikákról, nem beszélve a sikeres prezentáció legfontosabb ismérveiről. Az egyes írásbeli kommunikációs műfajok (például *álláshirdetés, önéletrajz, üzleti levél, szerződés, jegyzőkönyv*) rövid bemutatását minden esetben példaszöveg kíséri, gazdag mintanyagot biztosítva oktatóknak és diákoknak egyaránt. A gyűjtemény precizitását igazolja, hogy önéletrajzból három formátum is szerepel a könyvben: kronologikus, hagyományos és EU-konform. A szóbeli-írásbeli felosztást kiegészíti az elektronikus kommunikációról szóló fejezet, amelyben olyan fogalmakkal ismerkedhet meg az olvasó, mint például a *virtuális vállalat*, az *elektronikus szerződés* vagy a *mobiliroda*. Nem hiszem, hogy magyarázatra szorul, mennyire fontos az üzleti kommunikáció elektronikus formáinak a

megismerése. Örvedetes, hogy az etikett és a protokoll üzleti világban érvényes szabályai is helyt kaptak a könyvben, akár csak az etikával kapcsolatos kérdések. Gondolatébresztőnek hadd idézzek egy feladatot az utóbbiak közül: „Ön egy vállalkozó, aki egy versenytársa cégét szeretné átvenni. Ahhoz, hogy megállapítsa, mekkora vételi ajánlatot tegyen, megbíz egy tanácsadót. A tanácsadó azután, hogy néhány statisztikát és adatot bemutat, azt mondja, hogy titokban szeretne beszélni a konkurens cég néhány alkalmazottjával, hogy jobban be tudja lőni az ajánlatot. A tanácsadó azt mondja, hogy ez a szokásos eljárás ezekben az esetekben. Engedélyezi Ön ezeket a beszélgetéseket?” (p. 291)

Könnyen áttekinthető, jól szerkesztett, hasznos könyv, érdemes kézbe venni.

Háhn Judit

Fóris Ágota – Pusztay János (szerk.)

### **Utak a terminológiához**

(Terminologia et Corpora – Supplementum 1.)

Szombathely, 2006. 256 p.

A Berzsenyi Dániel Főiskola Uralisztikai Tanszékének és a Terminológiai Innovációs Központnak a közös sorozatában megjelent gyűjteményes kötet tizenegy tanulmányt tartalmaz a terminológia témaköréből. A tanulmányok szerzői a pécsi és a veszprémi egyetem nyelvészeti doktori programjának hallgatói. A kötetben szereplő tanulmányok megmutatják, hogy a doktoranduszok személyes érdeklődése és speciális szakismeretei milyen gyümölcsözően alkalmazhatóak nyelvészeti-terminológiai munkájukban.

B. Papp Eszter *Néhány színnév terminológiai vizsgálata* (pp. 7–25) című tanulmányában azt vizsgálja, hogy a különböző optikai tankönyvekben, egy kiadványszerkesztői kézikönyvben és a *Magyar Értelmező Szótárban* található színnevek jelentéstartománya



menyire fedi egymást. A szerző megállapítja, hogy a színnevek köznyelvi jelentése nem mindig azonos a szaknyelvi nyelvhasználattal. A színnevek nem rendelkeznek univerzális jelleggel, jelentésük nem egyértelmű.

Bérces Edit dolgozata a *wellness* terminológiájával foglalkozik (pp. 26–59). Azért tartja fontosnak a szakterület terminusainak tanulmányozását, mert ez kiváló lehetőséget biztosít a nyelvi változások megfigyelésére. Harminc nyomtatott és online szótárban vizsgálta meg a *wellness* témakör szókincsét az alábbi szempontok szerint: a szócikkek felépítése, a címszókiválasztás, a definíciók megadása a szócikkekben. Megállapítja, hogy ez a témakör még sok kutatóvalót tartogat számunkra, és hogy a sikeres szakmai kommunikáció érdekében fontos ennek az új szakterületnek a terminusait rögzíteni, katalogizálni és egységesíteni. A *wellness* szókészlet eredetéről szólva Bérces azt írja, hogy a *spinning* terminusban a feltaláló tulajdonnevét ismerjük fel (p. 38), de valójában – tudomásom szerint – ez a terminus a *to spin* (jelentése: *pörög, forog, száguld*) igéből ered.

Bérces Emese tanulmánya (pp. 60–79) a zenei szaknyelv egy részterületéről, a *tempójelzésekről* szól, s egy lehetséges osztályozási rendszert ír le. Négy csoportba sorolja a terminusokat: az elsőbe a csak a tempót érintő szavak tartoznak, a másodikba a metaforikus kifejezések, a harmadikba a bizonyos dolgokhoz, fogalmakhoz hasonlított egységek, a negyedikbe az egyéb tempójelzések. Külön tanulmányban tárgyalja és rendszerezi a lassításra vonatkozó jelzéseket.

Czékman Orsolya cikkében (pp. 80–93) a *matematikai terminusokat* vizsgálta különböző tankönyvekben. Felhívja a figyelmet arra, hogy a hazai tankönyvelemzésből hiányzik a fogalmi rendszer felépítésének vizsgálata. A matematika fogalmi és terminológiai rendszerét tartja a legkidolgozottabbnak, ezért esett választása a matematika-tankönyvekre. A *halmaz*, az *alapfogalom* és az *invariáns* terminusok jelentés-megadási módjait vizsgálta. Az előzetes várakozásokkal szemben

arra a megállapításra jutott, hogy a vizsgált terminusok definíciói alapvető értelmezési pontatlanságokat tartalmaznak. A köznyelvi szótárakban pontos meghatározásokat talált.

Dóla Mónika dolgozatában (pp. 94–116) az angol *formulaic language* terminust kísérel meg beilleszteni a magyar nyelvtudomány terminológiájába. Kiemeli, hogy a magyar és a nemzetközi nyelvtudomány más-más szempontból közelít az elemtöbbségek felé. Szükségesnek tartja a terminusok egységesítését és egy nem-fogalomként működő terminus keresését. Javaslatot tesz a magyarban a *formulaszerű nyelvhasználat* terminus elfogadására.

Marju Ilves az észtországi terminológiai munkálatokról írt tanulmányt (pp. 117–34). Kiemeli, hogy az észt függetlenség 1991-es visszaállítása óta jelentős változás történt a terminológiai kutatásokban: a szakszótárak számítógépen készülnek, terminológiai adatbázisokat és nyelvi korpuszokat hoztak létre, terminológiai bizottságok alakultak, az egyetemeken terminológiai témájú kurzusokat oktatnak. Az anyanyelv presztízse befolyásolja a nyelv működőképességét a különböző funkciókban. A szerző megemlíti, hogy Észtországban tartanak az angol nyelv térhódításától, és hogy felmerült az angol nyelvű oktatás részleges bevezetése az egyetemeken. Fontosnak tartja, hogy 2002-ben létrehozták a szaknyelvi tervezés adatbázisát.

Kántor Gyöngyi tanulmányának (pp. 135–59) a célja a *nem verbális kommunikáció* terminus meghatározása különböző tradíciók mentén. Áttekintést ad a *nem verbális kommunikációval* foglalkozó tudományterületekről. Elemzi a terminust mint lexémát, és definiálja: „a nem verbális kommunikáció olyan adott térben és időben megvalósuló közlésfolyamat, amely személyiségek (kommunikációs partnerek) között zajlik egy közös jelrendszer, de nem a nyelv segítségével éri el célját, a személyiségek tudati folyamatainak befolyásolását” (p. 154). A vizuális, az auditív, az audiovizuális és az érintéses kommunikáció a vizsgált terminus négy fajtája.



Szöllősy Éva azt vizsgálja tanulmányában (pp. 160–80), hogy a *számítógép* terminus megszilárdulása hogyan tükröződik három periodikában, a *Magyar Tudományban*, a *Műszaki Életben* és a *Magyar Nyelvőrben*. Az 1960-as évektől a *számítógép* és a *számológép* terminusok párhuzamosan fordultak elő, végül a *számítógép* maradt meg. A magyar terminus a szakma művelőinek folyamatos közreműködésével alakult ki. A szerző lényeges megállapítása, hogy a *komputer* alak a szakmai lapokban nem volt használatos, mindig is magyar elnevezések között folyt a versengés.

V. Kiss Mónika azt tárgyalja dolgozatában (pp. 181–97), hogy hogyan változott a *szociolingvisztika* terminus értelmezése. Felvázolja, hogy milyen tényezők játszottak szerepet a szociolingvisztika megszületésében. Megvizsgálja a hazai és a külföldi szakirodalmi anyagot. Megállapítja, hogy ez a tudományág azért jött létre, mert hidat képezett a különböző tudományterületek között. Ismerteti a terminus szűkebb és tágabb értelmezését, s azt a következtetést vonja le, hogy nincs konszenzus ennek a tudományterületnek az értelmezésében. Kiemeli Cseresnyési László munkáját, aki koherens diszciplínaként értelmezi a szociolingvisztikát: ez a felfogás segíthet e tudomány önmeghatározásában.

Vargáné Kiss Katalin tanulmányának (pp. 198–218) az angol *bank*, *commercial bank* és *merchant bank* terminusok meghatározása és magyar megfelelőik megadása a célja köznyelvi és szaknyelvi szótárak, valamint bankügyi szakirodalom alapján. Megállapítja, hogy a *central bank*, a *commercial bank* és a *merchant bank* terminusok egymás kohiponimái. Javaslatot tesz a magyar megnevezésekre: a *commercial bank* kifejezés magyar megfelelője a *kereskedelmi bank*, a *merchant bank* terminusé a *befektetési bank*, a *central bank* terminusé a *jegybank* vagy a *központi bank*. A szerző előrevetíti az *univerzális bank* fogalmának a kialakulását. Felhívja a figyelmet arra, hogy a pénzpiac globalizálódása szükségessé teszi a terminológiai rendszer folyamatos továbbfejlesztését.

A kötetzáró tanulmányban (pp. 219–37) Fóris Ágota összefoglaló értékelést ad a kötetben szereplő munkákról. Kiemeli azt a tényt, hogy ezek a cikkek egységes terminológiai szemléletben végzett vizsgálatok alapján készültek. Fontosnak tartja azt, hogy a kutatások mintát mutatnak a terminológiai rendezés módszerére és hozzájárulhatnak a konkrét munkálatok megindításához. Három témakört emel ki: a szavak osztályozását, az idegen szó fogalmának értelmezését és a szinonima fogalmának értelmezését. A magyar nyelv egyik terminológiai hiányosságának azt tartja, hogy a fogalmak változását nem követte a terminológia pontosítása, újraértékelése. Napjainkra elmosódtak a szaknyelvek határai, tehát a terminusok rendszerét nem szakmák, hanem tárgykörök szerint lenne célszerű tárgyalni. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a közfelfogással szemben a szaknyelvekben is találunk szinonimákat, különösen akkor, amikor a magyarítás során bevezetett és az idegen terminus párhuzamosan él egymás mellett. Napjaink terminusai egyre összetettebbek, tehát a jelentésmegadás is egyre komplexebb feladattá válik. Fóris rámutat arra, hogy a kötetben vizsgált terminusok jelentésmegadása sok esetben hiányos. A nyelvi megközelítés helyett fogalomalapú elemzésre van szükség. Végül megállapítja, hogy a terminológiai munkát nehezíti a forrásmunkák szűkös volta. Kevés szakszótár és adatbázis áll rendelkezésre, a köznyelvi szótárakra kell támaszkodni. Sajnálatos tény, hogy a szótárkiadás nem tud lépést tartani a fogalmi gazdagodással.

A kötet végén megtaláljuk a tanulmányok angol nyelvű tartalmi összefoglalóját (pp. 239–44) és az Uralisztika Tanszék publikációinak jegyzékét (pp. 248–52).

A kötet hasznos segítséget nyújt a témában elmélyülni kívánó hallgatók, a szaknyelvet oktatók és kutatók, valamint a fordítók számára, ezért jó szívvel ajánlom valamennyiüknek terminológiai ismereteik további elmélyítéséhez.

Csatlós Krisztina

Medve Anna – B. Nagy Ágnes –  
Szépe György (szerk.)

## **Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.**

(Iskolakultúra-könyvek 30.)

Pécs, 2006. 248 p.

Az *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* 2005-ben megjelent I. kötetének bevezetőjében Szépe György a jövőre vonatkozóan a következőket írja: „Nem tudjuk, hogy mit hoz a jövő, de azt már tudjuk, hogy mi milyen lépéseket tartunk fontosnak az anyanyelvi nevelés iskolai (és nemcsak iskolai) gyakorlatának, valamint a nevelőképzésnek a fejlesztésében.” (B. Nagy Ágnes – Szépe György [szerk.] *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Pécs, 2004. p. 12.)

Ennek a biztos tudásnak a birtokában nem lehetett kétséges, hogy a téma tovább tárgyalandó, s a most megjelent II. kötet ténylegesen tovább tágítja a horizontot ennek az interdiszciplináris szakterületnek a nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti tárgyalásán túlmenően az általánosabb neveléstudományi kérdések, a pszicho- és szociolingvisztika, valamint a magyar mint idegen nyelvi szemlélet irányában. A kötetben megjelenik egy új műfaj is, a szemle, amely ezúttal egy – az anyanyelvi nevelés megújítását célzó – új tananyag bemutatását szolgálja. A 12 szerző többsége ebben a kiadványban is a pécsi Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Programjához kapcsolódik. A kötet szerkesztése az előzőhöz hasonlóan megmarad a betürendes kialakításban, a tanulmányok egymással több ponton is érintkező témakörei a tematizálás későbbre halasztását igénylik. Ugyanakkor egyre határozottabban körvonalazódnak a Szűcs Tibor tanulmányának mottójául szolgáló Móra-idézetben igen képszerűen megfogalmazott konfliktus – „*Grammatika ... a legrémesebb országok egyike, amelyek Pedagógiában található*” – feloldásának módozatai.

A kötet első tanulmányában Baumann Tímea *Mezővári gyermekek nyelvi szocia-*

*lizációja (az additív kétnyelvűség esélyei a kárpátaljai magyarság körében)* (pp. 7–26) cím alatt az ukrán nemzetállam szintiszta magyar településeit reprezentáló Mezővár gyermekeinek nyelvi szocializációs esélyeit kutatja. Az R. Brubaker által vázolt hármasszűcs-függetlenség-rendszer (a nemzetállam, a benne élő kisebbség és a kisebbség anyaországának nemzeti identitása) tovább bonyolódik azzal, hogy Ukrajna mint szovjet utódállam ebben a relációban saját nemzeti identitását is erősíteni kívánja. Az ebből fakadó kisebbségpolitika következményeit a viszonylag nagyobb számú orosz népesség mellett többek között a magyarnak is viselnie kell. A vizsgált faluban a szülők generációja még oroszul tanult, az ukránt alig ismeri. Mind az óvodában, mind az iskolában az anyanyelv megőrzésének programja valósul meg, s bár folyik az ukrán nyelv oktatása is, a nem kielégítő feltételek (tanárhiány, tantervihiány és eszközhiány) miatt nem elég hatékony. A szerző megállapítja, hogy a mezővári gyermekek – talán éppen az ukrán nemzetállam szándékos szegregációs politikája miatt is – egynyelvűek maradnak. Ebben az anyaállam szerepét is negatívan ítéli meg, amennyiben szerinte Magyarország *a magyar nyelvben való megmaradás, valamint a kétnyelvűség és a nyelvcsere kiküszöbölése* mellett érvel.

A következő két tanulmány B. Nagy Ágnes és Medve Anna (*Generatív mondattan az oktatásban I. Egyszerű mondatok elemzése középiskolában*) (pp. 28–56), illetve B. Nagy Ágnes és Farkas Judit (*Generatív mondattan az oktatásban II. Összetett mondatok elemzése középiskolában*) (pp. 57–75) tollából a középiskolai anyanyelvi nevelés megújításának témakörében az I. kötetben leírt modell gyakorlati alkalmazásának kifejtését tartalmazza. Ez a két cikk a kötet végén, a recenziótanulmányban ismertetett generatív grammatikai gyakorlókönyvben bemutatott modellnek a középiskolai alkalmazhatóságát fejti ki, ugyanakkor jól illeszkedik Bánréti Zoltán programjához is (*Nyelvtan, kommunikáció, irodalom tizenéveseknek*). Így tehát közel ke-

rül ahhoz a célhoz, hogy egy egységes eszköztárral dolgozó modell jöjjön létre, amely nemcsak a tanárképzésben, továbbképzésben és a doktori képzésben jelenik meg, hanem középiskolai alkalmazása is megvalósulhat. Ennek a célnak az eléréséhez a szerzők *egyszerűsített formalizmussal és kevésbé árnyalt szemantikai értelmezéssel* könnyítik az egyetemi tananyagban bemutatott, teljességre törekvő szintaxist. Az előíró jellegű hagyományos nyelvtanoktatással szemben a szerzők által felvázolt módszer arra a kérdésre keresi a választ (leíró jelleggel), hogy melyek a magyar mondat jólformáltsági kritériumai, vagyis hogyan és miért éppen úgy használja fel az anyanyelvi beszélő a magyar mondat szerkezet nyújtotta lehetőségeket. Az anyanyelvi beszélő intuícióját feltáró és a jólformáltságot igazoló ágrajzok mellett fontos szerepet kap a lexikon mint a generatív grammatika alkotóeleme, amely az ágrajz által ki nem fejezhető mondatrészi szerepeket határozza meg. A generatív grammatika megoldást kínál a hagyományos iskolai nyelvtanban nem kezelhető problémákra is, például az egyszerű és összetett mondatok közötti átfedések kérdésére. A választ a nem a jelentésből, hanem a formából kiinduló generatív grammatikai szemléletben gondolják megtalálni a szerzők. Ez a szemlélet képes kielégítően elkülöníteni a mellérendelő és az alárendelő mondatokat is. A két tanulmány igazolni látszik azt, hogy a generatív grammatika eredményeire alapozott középiskolai tananyag koherens, továbbá a hagyományos nyelvtan által homályban hagyott kérdésekre könnyen áttekinthető feleleteket ad.

Dóla Mónika *Nyelvi kreativitás és nyelvi emlékezet. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet az anyanyelvi nevelésben* (pp. 75–90) című tanulmánya a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen nyelv közötti lehetséges kapcsolódási pontokat keresi. Ezeket a pontokat a generáló szabályok megismerése és a formulaszerű nyelvhasználat vizsgálata alapján kívánja megtalálni. Elgondolása helyénvaló, ám az elméleti megközelítésen

túl gyakorlati megoldásai nem vezetnek el a valódi nyelvmegismeréshez – éppen az anyanyelvoktatás hagyományos grammatikán nyugvó módszerei miatt. A valódi megoldás végül is B. Nagy, Farkas és Medve újításaiban rejlik, hiszen ennek az új szemléletnek és látásmódnak a kifejlesztése nélkül az anyanyelvi nevelés alanyai nem képesek a Dóla által feltett oknyomozó kérdésekre válaszolni.

Farkas Judit *Egy felsőoktatásban használható digitális nyelvészeti oktatóprogram*-ot (pp. 91–106) ajánl a nemcsak tartalmilag, de formailag is megújítandó anyanyelvi oktatás számára. Felhívja a figyelmet a PowerPoint által kínált változatos lehetőségekre mint a modern kori programozott oktatás egy lehetséges változatára, amely nemcsak formai szempontból jelent megújulást, hanem megkönnyítheti az átvezetést a hagyományos (középiskolai) grammatikaoktatásból a generatív szemléletű oktatási modellbe. A közoktatásban kívánatosnak látszó szemléletváltás bekövetkeztéig áthidaló megoldásnak kitűnő gondolat az elsőéves egyetemisták képzésére.

Kálmán László *Iskolai nyelvi nevelés Antal László szellemében* (pp. 107–15) című tanulmányában emlékeztet Antal Lászlónak a hagyományos nyelvtannal szembeni szelíd, de határozott ellenkezésére. Antal iskolai nyelvtana nem a szabályok megtanítását, hanem a nyelvérzék fejlesztését tűzte volna ki célul. A szerző szemrehányást tesz a nyelvész-társadalomnak amiatt, hogy Simonyi eszméihez hasonlóan Antaléit is ignorálják. Két területet emel ki konkrétan is. Az egyik az infinitívusz ügye, amely Antal meglátása szerint nem egyszerűen az igenevek egyike, hanem külön szófaj. A másik a mondat szerkezet kérdése, ahol a függőségi felfogás helyett az összetevős vagy a szintagma-alapút javasolja. Kálmán a tankönyvszerzők figyelmébe ajánlja a Simonyi Zsigmond és Antal László által képviselt szemléletmódot mint vezérlő elvet.

Oláh Örsi Tibor *A nyelvi hiányelmélet* (pp. 116–36) fogalom alatt összefoglalt jelenség-

együttes körültkintő és alapos vizsgálatának eredményeiről számol be, melynek során több olyan új szempontot is figyelembe vesz, amelyek a 20–30 évvel ezelőtti átfogó pedagógiai méréseknek még nem voltak részei. A felmérés egyrészről követi a korábbi elveket, ugyanakkor valóban újszerű, a nyelvi oldalt erősítő szempontokkal gazdagítja őket, figyelembe véve a társadalmi szerkezet változásait és kiemelve a nyelvi elvonatkoztatató képesség szerepét a nyelvi hátrány leírásában. A szerző a mérés során vizsgálja a nyelvi megnyilvánulás alapját képező tényezőket: a nyelvi állományt, amelyből a nyelvhasználó építkezik, és a képi elemeket, amelyeket leír; továbbá a nyelvhasználat kompetenciáját, valamint a megnyilatkozás formáit. Megállapítja, hogy a közoktatásban nem romlás, hanem a különbségek kiéleződése tapasztalható, amelyben egy új tényező – az *elhanyagoló attitűd* – játszik nagy szerepet. Az absztrakciós képesség magasabb foka jobb iskolai eredményeket vonz, a hátrányok azonban a megfelelő oktatási-nevelési időszakban és egy megfelelő nyelvi fejlesztési program segítségével kiküszöbölhetők. A nyelvi hátrány tehát szociális és nevelési végeredmény, amely megváltoztatható, gyengíthető.

Szabó Veronika *Komplexitásra építő gyakorlat az anyanyelvi nevelésben* (pp. 137–50) című munkája új elemekkel gazdagítja az anyanyelvi nevelés megújításának kialakuló koncepcióját. Felveti, hogy a tartalmi megújulás mellett a pedagógiai eszközrendszer reformja is elodázhatatlan. A nyelvészeti modellek közül egyrészről nem zárna ki a hagyományos nyelvtan eszköztárát, másrészt viszont a nyelvtörténet, az alkalmazott nyelvészet, a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika mellett egyfajta kontrasztív nyelvészeti eszköztár bevetését is hasznosnak tartja, elsősorban az anyanyelvi és idegen nyelvi ismeretek összevetésével. Ahogyan Oláh Örsi Tibornak az a meglátása, hogy a nyelvi absztrakciós képességek meghatározóak az iskolai előrehaladás egészében, Szabó a többi műveltségterület

felelősségét is fontosnak tartja az anyanyelvi kompetencia fejlesztésében. Hiányolja a modern technikát (PowerPoint, fordított szöveg, sms) a nyelvtan oktatásában. A tanulmány második felében ezeken az új elgondolásokon alapuló feladatsorokat tesz közzé.

Szinger Veronika *Az iskoláskorú testvér mint példakép a kisgyermek literációs tevékenységében* (pp. 151–64) címmel közreadott tanulmányában az anyanyelvi nevelésnek arról az előkészítő fázisáról értekezik, amely döntően a családban zajlik a szülők és az iskoláskorú testvér mint mintaadó személyek indirekt közreműködésével. Ebben az értelemben a kisgyermek idősebb testvérét utánozza, illetőleg a szülők olvasással kapcsolatos viselkedését (például meseolvasás, könyvekkel való ellátottság) veszi mintául. A 11 óvodában elvégzett mérés során a szülők és az óvodapedagógusok válaszai alapján kiderült, hogy az utánzásban a rajzolás és a (kvázi) írás a preferált terület. A mesemondást és meseolvasást érintő kérdésekre adott válaszokból arra lehet következtetni, hogy a kisgyermek már az olvasás megtanulása előtt értő olvasóvá válik. Az otthoni gyerekkönyvek számát illetően a szülők írásbeliséggel kapcsolatos attitűdje, a közkönyvtár használatát illetően pedig a testvér könyvtárhasználati szokásai vannak nagyobb hatással a kisgyermekre. A statisztikai vizsgálatokból kiderül, hogy a nagyobb testvérnek a kisebb testvér írással kapcsolatos előismereteiben van igazolható hatása.

Szöllősy Éva *Szülői vélemények az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésről: a tananyag tartalmának és a szülők szerepének elemzése egy fővárosi felmérés alapján* (pp. 165–201) című tanulmányában két olyan szociológiai ihletettséggű, de szakmai elemekre épülő pedagógiai felmérés eredményeit írja le, amelyek egyrészről a szülők anyanyelvi oktatással kapcsolatos elvi elvárásait, másrészt a gyermek otthoni gyakorlati támogatásának mennyiségét és módját firtatták. Általános tanulság, hogy a szülők az *elemi dolgok alapos elsajátíttatását várnák az iskolától*, ugyan-

akkor elismerik a szülői ház támogató közreműködésének szükségességét is. Az elvárások között tartalmi szempontból az első helyek egyikén szerepel a néma és értő olvasás, a szóbeli kifejezőképesség megfelelő szintre fejlesztése (az írásbeliséggel szemben), valamint az egyszerű nyelvtani ismeretek elsajátítása. Az olvasás szeretetére nevelés a középmagyarban, a modern kor eszközeinek (számítógép, sms) igényes alkalmazása pedig a lista végén található.

Szűcs Tibor *A magyar szakos kiegészítő (levelező) tanárképzésről* (pp. 202–12) számol be. A program elméleti megalapozása nyelvészeti-társadalomtudományi vonatkozásban Szépe György professzor, az irodalmi programot illetően pedig Kulcsár-Szabó Ernő professzor nevéhez fűződik. A 90-es évek közepén megtervezett s – mint utóbb kiderült – a bolognai elvárásoknak is elébe menő képzési terv főiskolát végzettek számára készült azzal az alapfelgondolással, hogy megújítsa a felsőoktatást, a tanárképzést, és mentes legyen az olykor elkerülhetetlennek látszó ismétlésektől. Az *extenzív teljesség helyett az intenzív elmélyedést* választja, és valódi újdonságokkal szolgál: a törzsképzés súlypontjai a generatív mondattan és a gyakorlati kérdések didaktizált feldolgozása. A társtudományok (szemiotika, közvetlen emberi kommunikáció, kulturális antropológia, szociálpszichológia) tekintetében kévéssé építhet a főiskolai tanulmányokra, de a nyelvtudományi tantárgyak körében is tud újdonságokkal szolgálni. A program ismertetését az eredeti tanterv aktualizált változatának táblázatos leírása zárja.

A kötet újdonsága Laczkó Tibor recenziótanulmánya *Alberti Gábor – Medve Anna: Generatív grammatikai gyakorlókönyv I–II.* című, a kötetben többször hivatkozott munkájáról (pp. 213–44). Laczkó a személyes érintettség jogán is ír, hiszen az ismertetett könyv egyik fejezetének társszerzője, továbbá ő maga is tanítja – mind angolul, mind magyarul – azt az elméletet, amely modelljük alapjául szolgált. A mű egyetemi tankönyv,

amely a chomskyánus magyar mondattan oktatását alapozza meg az irányzat újabb változatának, a minimalista programnak a figyelembevételével. A könyv számára alapmű a *Strukturális magyar nyelvtan* (szerk. Kiefer Ferenc, 1992) mondattani kötete. A recenziótanulmány szerzője lényegi észrevételeiben kiemeli a munka erőnyeit, javaslatot tesz egyes kérdések továbbgondolására, s kritikai megjegyzéseivel zárja az írását. Összefoglalásként méltatja azt a hatalmas vállalkozást, amelynek eredményeképpen ez a hiánypótló munka létrejött. Reményei szerint a tankönyv érdeklődők széles táborát nyeri meg az igényes nyelvészeti vizsgáldósnak.

Szende Virág

Ciceu Anton – Csicsó Antal  
**Buchet – Bokréta (Moldvai magyar könyv)**

Gonda Könyvkiadó: Eger, 2006. 408 p.

„...*Én istenem, hová leszünk?/  
Gyermekeink, s mi elveszünk...*”

Hét év telt el azóta, hogy a moldvai Bákó megyében Klézsén és Pusztinában, majd a következő évtől még négy faluban (Trunk, Külsőrekecsin, Somoska, Diószén) először részesülhettek magyar nyelvoktatásban csángómagyar gyermekek. 2003-ban pedig – mint azt már az 1997/36-os törvény is deklarálta – a magyar nyelv az állami közoktatás keretén belül először jutott óraszámhoz, s azok a tanulók, akiknek szülője állhatatosan kérvényezte, heti három órában ismerkedhetnek a magyar nyelvvel. *Ismerkedhetnek*, mondjuk, mert gyakran már nem is a szülők, hanem a nagyszülők nyelvééről van szó. Moldvában – ahol a katolikusok lélekszáma 240 és 250 ezer közé tehető (1992-es adat) – a magyar nyelv csángómagyar dialektusait már csak 60–70 ezer ember beszéli (vagy érti) még valamilyen fokon. A hit és a nyelv valaha elválaszt-



hatatlan volt, ám nemcsak a mai gyerekek, de már a szülők, olykor a nagyszülők is román tanítási nyelvű iskolában tanulták a betűvetést – leszámítva azt a rövid néhány évet, amikor a múlt század ötvenes éveinek elején-közepén a csángók lakta nagyobb falvakban újra volt magyar oktatás (sőt, a bákói tanítóképzőben még magyar tagozat is működött).

Ma – reméljük – az unokák taposhatnak még ösvényt, hogy utódaiknak egykor könnyebb legyen, s legalább a kétnyelvűség állapota fennmaradjon. (A kétnyelvűség – mint azt a szakirodalom sokoldalúan bizonyítja – előnyösen befolyásolja a kognitív képességek fejlődését, a kognitív nyelvi kompetencia pedig a tanulók iskolai előmenetelét. Így nem csupán anyanyelvi téren, hanem *általában* is pozitív eredményekre juthatunk.) Most, sajnos, nemcsak egy beindult, hanem egy szinte már megállíthatatlan folyamatnak vagyunk tanúi: a magyar nyelvszigetek a kétnyelvűség fázisából mára a nyelvváltás, nyelvvesztés küszöbére jutottak, s az idősebb nemzedék kihalásával – félő – nem lesz, aki továbbadja a magyar nyelvet, kultúrát az ifjabb generációnak.

A nyelv (újra)tanításához tankönyv is szükségeltetik, mégpedig több szempontból is speciális tankönyv. Vélhetnénk, a csángó ifjúság magyar nyelvoktatásának ez lehet a legkevésbé problémás és legkönnyebben megoldható része: majd Magyarországról vagy az erdélyi magyar iskolákból kerül a célnak megfelelő tankönyv, ám ez több okból sem járható út. Az első alapvető gond az, hogy eltérő a nyelvhasználat, eltérő az erdélyi magyar és csángómagyar gyermekek kulturális háttere is, továbbá a csángók nyelvismeretének szintje falvanként (olykor családonként is) változó. Ahol még beszéljük, ott a magyar nyelvhasználat kizárólagos színtere a család és az informális kapcsolatok. A szókincsében sok román jövevényszót használó, rendkívül archaikus csángómagyar nyelvváltozat sem egységes, északi és déli nyelvjárásokra oszlik, az erdélyi magyar tankönyvek használata ezért sem lehet célravezető.

A *Bokréta* – szerzője meghatározása szerint – *családi olvasókönyv moldvai csángómagyar gyermekek és fiatalok részére, a moldvai magyar közösség részére*. A kilencvenes években Csicsó Antal tollából már született egy tankönyv (*Apró ábécé – Abecedar marunt*, Kolozsvár, 1995), amelyet írója a kisiskolás korosztály számára olyan célkitűzéssel hozott létre, hogy a gyermekek a magyar nyelven való olvasás és írás készségét elsajátíthassák, megismerkedjenek az alapvető nyelvtani és helyesírási szabályokkal, fejlődjék szókincsük. Ezt az *Apró ábécét* dolgozta át, fejlesztette és gondolta tovább a szerző, aki a lehető leghitelesebb szemszögből közelít a témához és érez rá a problémákra, lévén maga is klézsei születésű csángó, aki – egyéb tanulmányai után a magyar–történelem szakos tanári diplomát a szegedi főiskolán szerezvén – a csángó léttel közvetlen kapcsolatban élt.

A hat részre tagolódó művet viszonylag bő román nyelvű *bevezető* nyitja; itt a szerző az olvasókönyv felépítését, célját ismerteti, használatához ad útmutatót, tanácsokat, és röviden arról is szól (amit később, már magyarul, bővebben is kifejti), hogy kik is a csángók, hogyan s mikor kerülhettek Moldvába, és hogy ez a nyelvváltozat – mert másutt és másként fejlődött – eltér az erdélyi és a magyarországi magyartól. Ez a bevezető kalauz nemcsak módszertani, hanem lelki támogatást is nyújt, ösztökéli a kezdő nyelvtanulót, és – implicit módon – a tudatot is elülteti benne: nem egy sérült, értéktelen tájszólás az, amit beszél, hanem élveztedes örökség. Kosztolányit idézi: „*Minden nyelv a természet, az emberi lélek csodálatos műve. Az egészet egyképpen becsüljük. Nem hirdetjük, hogy a miénk a legszebb és a legkülönb... Édesanyánkról sem mondjuk, hogy ő a legszebb az asszonyok között... Csak azt mondjuk róla, hogy ő az egyetlen, hogy ő az édesanyánk, s ezért szeretjük*” (e sorok románul is olvashatók).

A húsz leckére oszló első rész elején a magyar ábécével ismerkednek a tanulók, majd az út a *közöstől, az egyezőtől az eltérőig* vezet. Bemutatja, mely betűk/hangok írása/ejtése



megegyező a két nyelvben: ezek nem fognak gondot okozni. Ezután leckénként sorra veszi azokat a betűket, melyek – bár mindkét ábécében szerepelnek – hangzó alakjukban eltérnek egymástól. Így például (egyebek mellett) különös figyelmet szentel a magyar *a* és *á*, *o* és *u*, az *ö* és *ü* ejtésének, majd az eltérő más-salhangzókat gyakoroltató olvasmányok jönnek (úgy, hogy az olvasmányok szókészlete főként a „terítően lévő” hangzókra épül). A magyar szöveg után – támaszként – ott van a román fordítás is. Az olvasmányok szüzséje két barát, egy székely és egy csángó fiú falusi élményei körül bonyolódik; ez a szituáció önkéntelenül is megfelelő alapot teremt arra, hogy az eltérő életmódból adódó eltérő szó-kincs és szóalakváltozatok természetesen kerüljenek a felszínre, de az is tudatosul a nyelvet tanulóban, hogy Moldván kívül más magyar nyelvvaltozattal találkozhat. Az olvasmányokat kis szöszedet követi, ahol ha szükséges, a román és csángó mellett a szó mai magyar irodalmi megfelelője is olvasható. Sokszínű, kreativitásra serkentő gyakorlatsor segíti az írás-olvasás elsajátítását, a szöveg megértését. Külön érdeme, értéke a könyvnek, hogy a *prózát* a fejezetekben követi a *költészet* is. Az első olvasmányok után még könnyebb mondókákat, kiszámolókat, gyermekverseket olvashatunk. (Itt jegyezném meg, itt-ott előfordul: a vers alól lemaradt a szerző neve, egy következő kiadás ezt bizonyonnyal korrigálni fogja.) E gyöngyszemek között szép számmal találunk magyar, erdélyi és csángó költők írta sorokat is, majd népdalok, balladák, imádságok, szentes énekek következnek. A ritmus, a rím megtámasztja az emlékezetet, könnyebbé teszi a tanulást. Az ismerős otthoni dallamok, balladák – amelyeket minden csángó dialektusból és szinte minden faluból válogatott a szerző – sikerélményt, a ráismerés örömét és az összetartozás érzését adják, és nem utolsó sorban oldhatják a tanóra merevségét, a tanulás okozta fáradtságot.

A második rész címe: *Nyelvtan és mai magyar nyelv*. Már megtanultatok írni, olvasni, elkezdhetek magyarul fogalmazni is; ez talán

kicsit nehezebb lesz. A hibáktól ne kedvetlenedjete el, ha többet olvastok s forgatjátok a diákszótárt is, ti is többet értetek meg, titeket is többen fognak megérteni – szól a szerző (bizonyonnyal szükséges) biztatása. A kerettörténet is változik, a helyszín többnyire Magyarország: a szüzsé két baráti család mindennapi élete körül forog. Az olvasmányok szövege így nemcsak új szókincset hoz (család, rokonság, munka, játék, iskola, utazás stb.), hanem kulturális, országismereti anyagot is közöl – didaktikailag nem erőltetett módon. A leckék nyelvtani anyaga fajsúlyosabb, mint az előző részben, tanárnak és tanulónak talán itt lesz a legnehezebb feladata. Ha szükséges, kisebb haladási tempóval, sok gyakorlással, kiegészítő feladatok beiktatásával könnyebb lehet az elsajátítás, s ez természetesen függ a tanulók előzetes ismereteitől, motiváltságuktól, de olykor korosztályi kérdés is.

A harmadik rész az *Olvasmányok*. Míg az első két fejezet feldolgozásához tanári vezetés szükségeltetett, itt már jobban építhetünk az önálló munkára. Magyar, erdélyi, moldvai és gyimesi csángó (nép)mesék, északi és déli csángó balladák, versek, a Szeret, a Tázló és a Tatros mente falvainak népi imádságai, Mária-himnuszok egészítik ki a prózai szöveget, s adják azt a szöttes szépségű és gazdagságú nyelvi és kulturális anyagot, amelyben minden csángó falu megtalálhatja a magáét és ráismerhet szomszédjáéra is.

A negyedik rész a *Csángómagyar ismeretek*. Nem lenne teljes az olvasókönyv, ha ezt a kérdést nem tárgyalná. Világos összefoglalót ad a csángók eredetéről, történetükről, majd térképmelléletek és *csángó bibliográfia* segítik a tájékozódást. Koncentrikusan tágul a kör: a csángók történetét az összmagyarság történelmébe helyezve ad hungarológiai ismereteket is; a kitekintést *forrásokból* vett részletek hitelesítik, egészítik ki. A *Leckék szótára* és *A könyvben lévő szavak szótára* zárja ezt az alternatív tan-könyvet: mindkét rész magyar–román variációban, hisz a szójegyzékeknek itt dekódoló funkciója van.

A moldvai csángóknál – más magyar tankönyvük nem lévén – a *Bokréta* a maga sokszínűségével sokféle feladatot kell, hogy vállaljon és betöltsön. Olyan mű ez, amelynek A-tól Z-ig, a betűvetés megtanításától a magyarság- és honismeretig mindenről kell szólnia, és úgy, hogy tartalma ne legyűrendő tananyag legyen egy megvalósítandó tanterv keretében. Ez a kétnyelvű olvasókönyv alkalmas arra, hogy lehetőséget adjon tanár és diák kreatív együttműködésére, hisz – a szükségletek fényében – az olvasmányok tartalmát mindkét fél kiegészítheti, s mivel nincs osztályokhoz kötve, maga választhatja a tudásszintnek (és az engedélyezett óraszám) megfelelő tempót is. Nemcsak kisiskolásoknak, hanem felsősöknek és középiskolás korosztálynak való anyaggal is találkozhatunk benne, de jól forgatható felnőttoktatás keretében is. A könyv nem csupán a moldvai gyermekeknek hasznos segítség; az a tanár, hungarológia (vagy egyéb) szakos hallgató (vagy csak érdeklődő olvasó) is élvezettel lapozgathatja, aki itthon hozzájut. A Kárpátok keleti oldalán élő moldvai magyarság Trianon előtt is *határon túl*nak számított, ma kétszeresen is kisebbségben él. Ez az olvadó népcsoport nyelvében, kultúrájában ritka kincset őriz, és ennek a kincsnek a megtartásában és megmentésében joggal tarthat számot segítségre. Többek között talán úgy is, hogy támogatást kaphasson egy következő kiadás. A szép kiállítású, tartalmas *moldvai magyar könyvet* ugyanis jószándékú adakozók, művészek, pedagógusok, valamint jótékony és kulturális alapítványok, szervezetek segítségével sikerült megjelentetni s Moldvába eljuttatni. A nehézségek ellenére mégiscsak örömdetesen gyarapodó tanulói létszám már indokolna egy utánnomást, új kiadást. Akkor ez a tankönyv többet tudna segíteni abban, hogy – bármennyire szépen hangzó is – ne igazolódjanak be a moldvai kesegő ének sorai...

Sulyok Hedvig

Minya Károly  
**Új szavak I. Nyelvünk 1250 új szava értelmezésekkel és példamondatokkal**

Tinta Könyvkiadó:

Budapest, 2007. 180 p.

2007 tavaszán új szótárral bővült a Tinta Könyvkiadó „szótár családjá”. Az *ékezzóolás kiskönyvtára* sorozatban megjelent szótár 1250 szó segítségével kísérli meg bemutatni a magyar nyelv rendszerváltozás utáni lexikai változásait – pontosabban a nyelv bővülését.

A szerző a könyv előszavában az ilyen jellegű írásokban már megszokott igazságok mellett (például az új szavak keletkezésének okai, motivációi, az új szavak megjelenésének időbeli határa) röviden bemutatja a szótár szócikkeinek felépítését, továbbá fontos és pontos statisztikákat közöl a szavak szófaji eloszlásáról, a szavak létrejöttének módjáról, valamint az átadó nyelvekről – ezt a fajta adat-orientáltságot hiányolom más, a mai számítógépes technológiával készült szótárakból. Az előszóhoz három észrevételt fűznék. A szerző szerint „[új szavak alkotására vonatkozó] igény először a XVIII. század végén és a XIX. században, a nyelvújítás korában jelentkezett.” Ezt nem ártott volna pontosítani: ez az „első igény” a megtervezett, rendszerszerű szóalkotásra, s nem az egyedi ad hoc keletkezésre vonatkozik. Másik észrevételem ahhoz kapcsolódik, hogy „... 1250 új szó található ... [a szótárban], olyanok, amelyek az 1980-as évek vége óta kerültek be nyelvünkbe”. Egyes szavakat ellenőriztem az MTA Nyelvtudományi Intézetének történeti korpuszában. Ennek eredményeképpen találtam jóval az 1980-as évek előttről származó adatokat is (például *menekülttábor* – 1968, *henna* – 1835, *haiku* – 1937, *pizza* – 1976; *ajándékkosár* – *A magyar nyelv nagyszótára* 1936-ra teszi az első adatot). Mivel a szótár anyaga a szó keletkezésének motivációját és az átadó nyelvet érintően elég sokrétű, nem egyszerű olyan homogén szóanyagot bemutatni, amely valóban csak és kizárólag a

rendszerváltozás utáni időkből származna. Ebből a szempontból egyértelműen más elbírálás alá esik például a *haiku* és *henna*, mint a *státustörvény* és *fényceruza*, jóllehet mind a négy szó a rendszerváltozás után terjedhet el. Természetesen érthető a szerző célja, hogy olyan szavakat mutat be, amelyek a rendszerváltozás után terjedtek el széles körben a magyarországi magyar beszélőközösség nyelvhasználatában. Emellett a szóanyag keletkezésének és a magyar nyelvbe kerülésének sokféleségből adódó használati eltérésekre talán érdemes lett volna külön felhívni az olvasók figyelmét. Harmadik észrevételem a szótár címében is szereplő „új szavak”-at érinti. A címben – s máshol is – csupán új szavakról esik szó. Ez szintén megtévesztő, mivel a szótárban nemcsak új szavak, hanem új jelentések is találhatóak (például *király*, *kivégzés*, *intelligens* – az előszó szerint 28 jelentésbővülés található a gyűjteményben). Az előszóban a szerző az új szavak keletkezési módjainak felsorolásakor külön megemlíti a jelentésbővülést, ám az így keletkezett névum mégsem minősül szorosan vett új lexémának – csupán egy már létező lexéma új jelentésének. Talán ezt a címben vagy másutt jelezni lehetett volna.

De milyen információkat is közöl egy szócikk? Figyelemre méltó, hogy a címszó mellett a szerző feltünteti a szó szófaját, keletkezésének módját, valamint stílusminősítését (bár a stílus és regiszter nem válik külön). Idegen szavak esetében szerepel az átdó nyelv, illetve az írástól eltérő kiejtés esetében a magyar helyesírással leírt kiejtés is (így azonban kérdéses számomra, hogy például az *insert*, *e-mail* szó mellett miért nincs ott a kiejtésük, míg van például *e-book* – *i-búk*). A szócikk következő része a rövidebb-hosszabb magyarázat, amely a hosszabb mondatoktól egészen az egy szavas magyarázatig is terjedhet (egyik kedvencem a *peep-show* = *kukkolda*). A magyarázatok utáni példamondatok a Magyar Nemzeti Szövegtárból, illetve más internetes folyóiratokból származnak (bár a forrás sehol nincs feltüntetve), azaz

nem a szótáríró alkotásai, hanem valóban leírt, újságban megjelent szerkezetek. Némely szócikk végén található másik szócikkre történő utalás is – ez felettébb hasznos, ám az egész szótárat tekintve eléggé esetleges. Fontosabb azonban, hogy így akár szinonimák is kereshetők (hasznos lehet például az oktatásban). A keresést könnyíti a szótárrész után következő utótag szerinti mutató, azaz az összetett szavak utótagok szerint ábcébe rendezve.

A szótár – talán terjedelmi okokból – nem bővelkedik tipográfiai megoldásokban: a szócikkek egyes elemeit csupán bekezdések, valamint dőlt és félkövér szedés választja el. Mivel kis szótárról van szó, már ezek a megoldások is áttekinthetővé teszik a szócikkeket (bár egy változatosabb tipográfiájú, árnyaltabb szerkezet mindenképpen javára vált volna a könyvnek).

Minya Károly szótára azon szótárak közé tartozik, amelyek idegen, a magyar nyelvben nem normalizált (vagy több változatban normalizált) helyesírási szavakat tartalmaznak, és igyekeznek ezt vagy azt az alakot normatívvá tenni. A szerző a „puha vonalat” követi, mivel egyes idegen helyesírási szavaknak mindkét variánsát feltünteti (*chat* ~ *cset*, *chatel* ~ *csetel*, *controlling* ~ *kontrolling*, *dzsogging* ~ *jogging*, *fieszta* ~ *fiesta*, *frisbi* ~ *frisby*, *gázspray* ~ *gázszpré*, *hosztesz* ~ *hostess*, *imázs* ~ *image* ~ *imidzs*, *ketchup* ~ *kecsap* ~ *kecsöp*, *mazsorett* ~ *majorette*, *meeting* ~ *míting*, *slum* ~ *szlam*, *snooker* ~ *sznúker*, *vincseszter* ~ *winchester*). A szópárok Minya Károly által megválasztott sorrendje valószínűsíti az általa elfogadottnak vélt írásváltozatot, amely – egyben – megfelel a magyar nyelvben kodifikált helyes változatnak. Problémát csupán hét szó vet fel (*kontrolling*, *jogging*, *fiesta*, *frisby*, *hostess*, *majorette*, *winchester*), mivel ezeknek csupán a magyaros írásváltozatát tartalmazza a magyar helyesírás jelenleg legbővebb, kodifikált kézikönyve, az Osiris kiadó *Helyesírása*. Érdekes, hogy a szerző ezekben az esetekben az angol alakváltozatot is feltünteti, mivel ez azt jelent(het)i, hogy a

hivatalosnak ítélt alakváltozat mellett használatos az idegenes írásmód is.

A szótár a teljesség igénye nélkül készült, nem kíván minden új szót közreadni (itt hoznám fel példaként, hogy ha van *harcművészet* és *kick-box*, akkor miért nincs *aikido*, *kung-fu* vagy *tai-chi* ~ *tajcsi*), fenntartja annak lehetőségét, hogy közismert szavak nem kerültek be, ugyanakkor olyan szavakat is közread, amelyek szótározása kérdéses lehet. A szerző ezzel a szótárral sorozatot kíván indítani, tervei szerint két-három évenként új gyűjteményt ad ki. Ezt az olvasók is segíthetik, ha javaslataikat elküldik az [info@tintakiado.hu](mailto:info@tintakiado.hu) e-mail címre.

Szótárát készíteni nem egyszerű dolog, mint ahogy arra vállalkozni sem, hogy egy nyelvállapot új szavait összegyűjtsük (egyszerzős műként már csak a bizonyos fokú szubjektivitás és támadhatóság miatt sem).

Gondoljunk azonban Szily Kálmán *A magyar nyelvújítás szótára* című művére – ezt a művet szem előtt tartva én azt hiszem, egyértelműen megéri a vállalkozás (még ha nem is a legmodernebb lexikográfiai igénnyel készül). Egy nyelvállapot új szavainak szótározása mindig hasznos tett, ha úgy tetszik: érdekes korrajz. Talán érdemes lenne egyszer készíteni egy ellenpárt is, a szocializmus szavainak szótárát.

Végezetül pedig, tudom, kritikát mindig könnyebb írni, mint szótárát. Mínya Károly szótára nemcsak frissítő olvasmány, hanem – kis pedagógusi kreativitással – az oktatásban is megfelelő segédanyag. Szerves részét képezheti a magyar nyelv tanóráknak, ahol ezzel a könyvvel a diákok (és tanárok) lexikai ismerete hatékonyan bővíthető.

*Pintér Tibor*

# HÍREK

---

BENE KRISZTIÁN – OSZETZKY ÉVA

## A francia nyelv Európában (kerekasztal-beszélgetés)

A beszélgetésre a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének szervezésében került sor Budapesten, az ELTE-n, 2007. március 26-án.

Felkért vitaindítók: *Bárdosi Vilmos* tanszékvezető egyetemi tanár, ELTE BTK, Francia Tanszék, *Darabos Zsuzsa*, a Franciatanárok Magyarországi Egyesületének elnöke, *Mihalovics Árpád* tanszékvezető egyetemi tanár, Pannon Egyetem, Francia Tanszék, Veszprém, *Osztetzky Éva* tanszékvezető egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Francia Tanszék, *Pálffy Miklós* egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem, Francia Tanszék. A moderátor feladatát *Szépe György* (professor emeritus, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék) látta el.

A tervezett menetrendnek megfelelően a vitaindítók után a felkért hozzászóló, *Órsi Tibor* (Esterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger) mondta el gondolatait a témáról. Az idő hátralévő részében a jelenlevők közül bárki hozzászólhatott a vitához. A vita résztvevői betűrendben: A. Szabó Magda, Fóris Ágota, Órsi Tibor, Székely Gábor, Szöllősy-Sebestyén András és Vágási Margit, valamint az összes vitaindító, illetve a moderátor.

Az itt következő szöveg a paneltagok bevezető előadásainak rövidített\* változata, az elhangzás sorrendjében.

### **Bárdosi Vilmos** **„Hódító Vilmostól a hódító Coca Coláig”. A francia szókincs változása az utóbbi évtizedekben**

Három témakörben építem fel a témát. Az első az a tétel, hogy a francia nyelv a 841. év óta harcban fogant és született, és története során harcolt, illetve ma is harcol. A *Coca Cola* cím erre utal. Mondandómat ugyanis az anglicizmusok felé fogom irányítani.

Az első tézisem a következő: a harc metaforája végigvonul a francia nyelv történetén. Most néhány rövid pontban felvázolom és alátámasztom a harc elméletét. Az első, ahogy említettem, a 841. év, a fontenoy-i csata, ahol Nagy Károly birodalmának felosztásáért folyt a harc az unokák között, és amikor a szövetséget megkötötték (strasbourgi eskü), a harc végeredményeképpen létrejött a francia nyelv, ha még nem is francia nyelv volt akkor, hanem a proto-francia, illetve a proto-germán nyelv. A strasbourgi eskü szövege ezt az államiságot, az államiságnak a megalakulását, azaz a francia nyelvnek a születését dokumentálja.

Egy másik csata – 1066. Hastings. Ekkor Hódító Vilmos (és innen van a cím első momentuma) exportálja az éppen megszületett proto-francia nyelvet, vagyis annak egyik dialektális változatát, az anglo-normant Angliába, ahol is az közel 400 évig marad használatban. Természetesen nem mindenütt, csak az udvari rétegben, de bizonyos relikviákat hagy az angol nyelvben, amelyeket meg szoktak említeni, mint például Nagy-Britannia címerében van egy francia mondat: „*Dieu est mon droit*”. A térszalagrend jelmondata is francia, és a mai napig a parlamentben a királynő egy francia mondattal szentesíti a törvényjavaslatokat.

A következő pont, ha nem is csata, de küzdelem: 1539. A Villers-Cotterêts-i királyi rendelet a francia nyelvet kötelezővé teszi a dialektusok és a latin rovására a közigazgatás és a jog nyelvében. Ebben a periódusban alakul ki a Sorbonne – Collège de France kettőssége. A Sorbonne a latin tradíciót folytatja, a Collège de France pedig a francia nyelvű oktatást favorizálja. Ismeri mindenki Malherbe nyelvi harcát a francia nyelv fejlesztése érdekében. Tehát itt is folyik a csata, ha nem is konkrét csata, de küzdelem, amelynek momentumát fel lehet fedezni.

1635 a Francia Akadémia megalapításának éve. Itt is voltak küzdelmek, ha nem is véres csaták a francia nemzeti nyelv fejlesztése érdekében. A központi hatalom beavatkozik, mindenki ismeri ennek az akadémiai projektnek a történetét, és hogy mi volt a cél. Richelieu befolyása volt a legfontosabb megemlíthető pont.

1789. Ismét csatáról lehet beszélni, de mindenképpen harcról: a francia forradalom éve ez. Nagyon érdekes, amit itt tapasztalunk. 1793-ig gyakorlatilag egy roppant liberális nyelvpolitikát tapasztalunk a forradalomban. Ezt a liberális politikát 1793-tól egy Grégoire apát által készített jelentés után felváltja egy erősen megszorító, harcos politika. Azt írtam ide, hogy beindul a *nyelvi guillotine*, mert hiszen tüzzel-vassal próbálták terjeszteni a francia nyelvet. Ennek egyik érdekes momentumuma az *instituteur de la langue française*. Az *instituteur* kifejezésről mindenki azt gondolja, hogy tanárról van szó, holott itt történetileg nem tanárról van szó, hanem olyan valakiről, aki institucionalizálja, vagyis intézményesíti a francia nyelvet, tehát itt is a politikai motívum érvényesült első nekifutásra.

1830. Valódi *bataille*, vagyis harc, küzdelem: a *Bataille d'Hernani*, ahol a nyelvet megújítók és a klasszikusok tábora közötti harcról van szó. Konkrét csata is zajlott: összeverekedtek a színházban a bemutató kapcsán az ellenfelek. Itt végül is szintén a nyelvújításért folyt a harc.

1919: a trianoni békeszerződés. Azt lehet mondani, hogy ez nem csak nekünk „Trianon”, hanem a franciáknak is, csak ezt nem tudják, vagy nem pontosítják talán ennyire. Ez az első olyan dátum, amikor békeszerződések szövegét nem francia nyelven írják hosszú idő után. Ez az első olyan pont az 1700-as évek óta, amikor angolul és franciául írják a békeszerződés szövegét, az első pont, amikor a francia nyelv a XX. században elkezd veszíteni a pozíciójából.

1944: kicsit visszatérünk Hódító Vilmoshoz. A sors, a történelem furcsa fintora az, hogy majd ezer évvel a hastingi csata után a normandiai partraszállással egyfajta nyelvi revansként visszajön az angol Franciaországba, és ekkor kezdődik az a folyamat, amit a franciák úgy szoktak nevezni, hogy *Coca-kolonizáció* – a Coca Cola innen van a címben. Az angol, azaz egészen pontosan az angol-amerikai nyelv nagyon domináns behatása, illetve az 1960-as évektől az ez ellen folyó harc. És megint harc. Milyen következményei vannak tehát ennek a normandiai partraszállásnak? Anglicizmusok jelennek meg a nyelvben, és ez az utóbbi ötven év legjelentősebb befolyása a francia nyelvre, a szókincs területén természetesen.

Hogy a harc-motívumot tovább említsem még, de Gaulle óta beszélhetünk intézményesített, állami szintre emelt harcról. Ekkor születtek azok a politikai intézmények Franciaországban, mint az *Haut Comité de la Langue Française*, a *Comissariat Générale de la Langue Française*, az *Haut Conseil de la Francophonie*, aztán később a *DGLF*, a *Délégation Générale à la Langue Française*, amelyeknek a célja az volt, hogy küzdjenek ez ellen az angol befolyás ellen. Érdemes talán megemlíteni ebben a vonatkozásban, hogy a *DGLF* gyakorlatilag úgy működik manapság, mint egy nyelvi minisztérium, ha nem is az a neve; de végül is a miniszterelnök közvetlen befolyása alatt álló szervezetről van szó, amelynek elsődleges célja a francia nyelv támogatása, fejlesztése. Ennek következtében készülnek a központosított listák, amelyeket 1970 óta rendszeresen közzétesznek a *Journal Officiel* folyóiratban, a *Magyar Közlöny* ottani megfelelőjében. Több mint 3.000 új francia szó született, méghozzá úgy, hogy létrehozták őket ezekben a terminológiai csoportokban. Rendszeresen ki is adják ezeket a terminusokat, lefűzve könyvekben hozzáférhetők, és gyakorlatilag javasolták használatukat.



Végül nem lehet említés nélkül hagyni 1994-ben a *Loi Toubon*-t. A Toubon-féle nyelvtörvény nagyon impozáns nyelvtörvény: gyakorlatilag mindent lehetővé tesz. A félreértések elkerülése végett szögezzük le, hogy nem tiltja az idegen szavak használatát, csak azt javasolja, hogy használjuk a francia megfelelőt, ha van francia. Természetesen, ha nincs francia szó, nem tiltja senkinek sem az angol szavak használatát. Ezt a folyamatot tehát a *Toubon törvény* koronázta meg. Érdekességképpen elmondom még, hogy statisztikai felmérések szerint ez az a francia nyelvtörvény, amelyet a parlament gyakorlatilag szinte ellenszavazat nélkül szavazott meg, mindenholnán támogatják, tudomásom szerint a franciák majdnem 90%-a egyetértett vele.

Ezt a rövid történeti áttekintést lezárva, gyorsan a második pontra koncentrálni, szeretném megemlíteni, hogy milyen típusok jellemezték az utóbbi évtizedekben a francia nyelv szókincsének változását. Ahogy említettem már, mintegy 3.000 szóról beszélhetünk, amelyek az elmúlt 40–50 évben megszülettek. Néhány típust szeretnék bemutatni a teljesség igénye nélkül, valamint éppúgy felvillantani egyes jelenségeket. Természetesen új szavak, sőt új kifejezések is születtek az elmúlt évtizedekben, említeném itt a *stresser*, az *hypertexte*, tehát az informatikából származó kifejezéseket, a *toile*, a *cloner*, tehát *klónozni* igét.

Új szavak és kifejezések születtek, amelyek többnyire még a szótárban sincsenek mindig benne, a *surfer sur la vague qqch.* például olyan kifejezés, ami még a *Petit Robert* szótár utolsó kiadásában sincs benne, ha jól emlékszem. Az új szavak, kifejezések mellett megjelentek új jelentések is természetesen: megint az informatikában a *souris* 'egér'; a politikában a *cohabitation*, illetve a *probe* melléknév *sinistre* értelemben való használatára gondolok.

Borzasztó érdekes jelenség a betűszavak jelensége, ami előzönlötte a franciát az utóbbi évtizedekben (*OGM*, *SDF*). Ha az ember kinyit egy francia újságot, akkor szinte nem is érti már, annyiszor használják e rövidítéseket, úgyhogy külön rövidítés-szótárak vannak Franciaországban, amelyeket fel kell lapozni, ha mindent meg akarunk érteni. Újabban az *-ique/-tique* (*bureautique*, *connectique*) végződés nagyon divatos lett, valamint a *cyber-* is nagyon gyakori (*cybernaute*, *cybercafé*). Hibridszavakat gyártottak: latin-görög vagy latin-francia hibridszavakról van szó (franciául *mots-valises*). Nagyon szellemes hibridszavak születtek. Ez egy úgynevezett kontaminációs jelenség, összecsúsztatnak két elemet: *franglais* (*français+anglais*), *télébrité* (*télévision+célébrité*), vagy a *logiciel* szó is említést érdemel. Végül itt vannak az anglicizmusok, vagy ál-anglicizmusok, mert néha nem tudjuk, hogy igazi anglicizmusról van-e szó vagy sem, amelyek ebben az utóbbi ötven évben igazából dominánsak voltak.

Nézzük meg a *Petit Robert* szótárt. Könnyű keresni, ha a CD-kiadást nézem. 896 *anglic* találatot jelez a CD-ROM, ez igazából nem 896, hanem csak hétszáz-valamennyi, mert a szótár maga is írja néha, hogy *faux-anglicismes*. Arról van szó, hogy egy francia szó átment az angolba, aztán visszajött, és azt hisszük, hogy anglicizmus. De akkor is 750 igazolt találat van, ami azért nagyon jelentős. Talán a szám önmagában nem olyan nagy; a probléma inkább az, mint ahogy látjuk is, hogy nagyon gyakori szavakat és kifejezéseket érintenek ezek az anglicizmusok: *lizing*, *sponsor*, *T-shirt*, *USB*. Érdekes az is, hogy kifejezések és szólások is érkeznek. Kevesen tudják, hogy a *manger son chapeau* kifejezés az angol tükörfordítása; vagy a *ce n'est pas ma tasse de thé* [ez nem az én asztalom] az angoltól jön, és most már használatosak a franciában.

A *Petit Robert* feltünteti, most már több kiadás óta, az úgynevezett *recommandation officielle* terminusokat (tehát a hivatalos verziót), hogy mit kell mondani, mi az illendő az angol betolakodó szavak ellen. Azt látjuk ismét, hogy harc van, harcolnak az angol szavak ellen, ez egyben a nyelv vitalitásának is bizonyítéka. A *Petit Robert* ma 270 ilyen javaslatot ad, amelyeket hivatalosan elfogad és használatra javasol. Néha egészen pici kis változások (néha jelentősebbek), ártatlan végződések kicserélésével jelentőset módosítanak. A *télévérité* ügyes csinálmány vagy a *timebreak* (*jeu décisif*) a teniszben. Egész jó ötleteket is látunk

Milyen főbb területeket és időszakokat érint ez az ötven év? A főbb területek, ahogy látjuk, 1968 májusától egészen az űrkutatásig terjednek, és elsősorban műszaki jellegűek (biológia,

környezetten, technika, úrkutatás stb.), de gazdasági-politikai részek is érintettek, tehát nagyon szerteágazó mindez. Az időszakokat illetően szinte tíz évre fel lehet bontani a szókinccs alakulását, és majd azt látjuk, hogy fogyni fog a lista. Eszerint az első időszakban, az 1960-as években nagyon sok szó jött, én ebből csak válogattam. A '70-'80-as időszakban már egy picit kevesebb, '80 és '90 között tovább fogy, 1990 és 2000 között nagyjából egyforma volt az előzővel, és végül az utolsó 5–6 évből néhányat sikerült már találni: *wifi*, *altermondialisme*, *MMS*, ezek a szavak megint inkább a technika világából jönnek.

Konklúzióként meg szeretném említeni, hogy a harc motívumot nem véletlenül ismételtém. Ma is folyik ez a harc, a világ sok más nyelvéhez hasonlóan küzd a francia is az angol ellen. Ez a harc, ellentétben sok nyelvvel, és például a magyarral összehasonlítva sikeresnek mondható. Komoly nyelvpolitikai, nyelvújító tendenciákat figyelhetünk meg, úgyhogy én a magam részéről ezt a rövid hozzászólást optimista hanggal szeretném zárni. Bár angol szavak özönlik el a franciát, mégis úgy látom, hogy a nyelv vitalitása optimizmusra ad okot, és valószínű, hogy a franciák ilyen tekintetben jóval előrébb járnak a többi országnál.

Darabos Zsuzsanna

### **Az idegen nyelvek helyzete Európában. Mi történik a tanításban? Hogyan érinti ez a ma oktató franciatanárt Magyarországon?**

Az első öt dolog, ami fontosnak tűnt, az először is az európaiság fogalma, aztán a tanulás fogalma, azon belül a nyelvtanulás, nyelvtanítás kérdésköre, a nyelvtanulók és a nyelvtanári szerepkör.

Európai vagy európaiság az egyrészt tér, ami valamennyi jelenleg Európát alkotó ország összessége ennek minden gazdagságával és minden behatároló tényezőjével. Én két dolgot emelnék ki belőle: az egyik a kulturális, a másik pedig a nyelvi, amit *multi*-nak meg *pluri*-nak szoktunk mondani, de szerintem van erre magyar szó, ez a *sokszínűség* meg a *gazdagság*, tehát a *nyelvi gazdagság* és a *kulturális sokszínűség*. Hogyha egy kicsit Bárdosi Vilmos utolsó gondolataihoz lehetne kapcsolódni, akkor én azért vagyok nagyon pozitív, mert önmagában itt mindjárt két nyelvet képvisel az ember azonos szinten. A magyar nyelv és a francia nyelv abban a fajta európaiságban, amit én vélek gondolni, egyenrangú, és ez számos nagy lehetőséget nyújt akár a nyelvtanárnak, akár a nyelvtanulónak. Talán ez lenne az egyik olyan kitörési pont, ami új lehet a mi korunkhoz képest.

A másik dolog a mobilitás, méghozzá többfajta mobilitás. Részben a szabadidős mobilitás. Másrészt viszont a munkavállalás és a tanulás abszolút adott Európában a mai fiatalságnak. Természetesen mindig korlátok között, de mint lehetőség létezik. És van egy másik oldala a mobilitásnak, a virtuális utazás vagy a virtuális elindulás akár idegen nyelven, akár közvetítő nyelvként, és bármilyen kis helyen az ember tág világban találja magát. Az alapfogalmak között eljutunk egy intézményes rendszerhez is, amelyen belül két pár érdemel végiggondolást. Az egyik az egységesítésre való törekvés és az egyediség megőrzése. Tapasztalhatjuk, hogy az oktatási rendszer – mint a mi témánkban az egyik leginkább adott intézményes rendszer – az a pont, amelyik minden országban elég egyedi, és mindenki megpróbálja megőrizni saját oktatási rendszerét, és nem szívesen mond le róla. A másik tendencia viszont éppen az, hogy valamilyen közelítést tegyünk ezek között az oktatási rendszerek között éppen a fent vázolt okokból, vagyis hogy ha bármikor átmegegyek egyikből a másikba, akkor ez nekem lehetővé váljék, és pedig különböző életszakaszokban.

A következő gondolat: az életszakaszok (egy talán már túlságosan lejáratos szó), a tanulás mint egy életen át tartó tevékenység ennek minden következményével és minden részletével. Másképp tanul az ember egy adott korban, egy másik korban és egy későbbi korban. Ugyanakkor a témakörök között hallottam hatvan év feletti tanulásáról; nekem is van jelenleg olyan felnőtt tanuló, aki hatvannyolc éves és most kezd francia nyelvet tanulni új nyelvként, és meg kell jegyeznem, hogy a legeredményesebb tanítványom. Ráér tanulni, nyitott, és

van mögötte másik idegen nyelv, amire tud támaszkodni, valamint hihetetlen élettapasztalattal rendelkezik. A nyelvtanulás összetevői egyrészt a nyelv, másrészt meg az ember, aki azon a nyelven megnyilatkozik és aki egyéni nyelvi gazdagságában akar megnyilatkozni. A hihetetlen akarás, hogy olyan akarok lenni idegen nyelven, mint amilyen vagyok egyébként, az látványos eredményeket tud produkálni nyelvtanulóknál.

Ekkor már el is jutottunk a nyelvtanulóhoz. De mielőtt azt a két alanyt néznénk, a nyelvtanulás-nyelvtanításnál az a trend Európában, hogy az anyanyelv és még két idegen nyelv tanulása ajánlott. Ez nagyon jó üzenet lenne, és nagyon jó lenne, ha valóság lenne. Én azt tapasztalom különböző fórumokon, ahol európai országok vesznek részt, hogy van kimondott törekvés második idegen nyelvre. És ez nagyon messzire vinne el bennünket, ha maradna idő, akkor érdemes lenne egy kicsit tényleg megnézni. Nem akartam erről beszélni, mert hihetetlen nagyképűségnek tűnne, hogy Magyarországról valaki elmondja, hogyan alakul a francia nyelv Luxemburgban vagy Belgiumban, vagy Franciaországban, vagy mondjuk Svájcban a hagyományos országok példáját véve. De izgalmas kitekintés lenne, hogy hogyan zajlik ez Oroszországban vagy Görögországban egy másik szempontból, vagy éppen a szomszédos Ausztriában, ami bennünket nagyon sok nyelvi szempontból is közelről érint.

Nyelvtanulás és nyelvtanítás. Szeretném ezt egy kicsit kiindulópontnak tekinteni, és azt kihozni belőle, hogy ha ezt komolyan vesszük, akkor nélkülözhetetlen egyfajta kölcsönösség a különböző nyelvet tanító egyének között. És a másik pozitívuma a franciatanárságnak az, hogy kell neki kapcsolódnia és van kapcsolódása más idegen nyelvekhez. Én azt tapasztalom, hogy Magyarországon is van egy nagyon határozott törekvés arra, hogy a saját nyelvünkön túl egyfajta kommunikációs kapcsolatba lépjünk egyéb idegen nyelvekkel. Meghatározó az, hogy az ember idegennyelv-tanár, és másodlagos szempont az, hogy mellesleg franciatanár, ami szerintem szintén eléggé egészséges tendencia.

Ez az életem át való folytonosság, a nyelvtanulás-nyelvtanítás kölcsönhatása gyakorlatilag azt is jelenti, hogy én a nyelvtanítás szót szerettem egész életemben jobban, mint azt, hogy oktatás. Mélyen elgondolkoztam azon, hogy mi az oktatás (többek között a lányom hatására, aki azt mondta: *Qu'est-ce que tu veux l'enseignement?*). Akkor én azt mondtam, hogy azért gondolom, hogy az oktatás olyan dolog – számomra, lehet, hogy tévedek –, hogy én vagyok az, aki közvetítek valamilyen fajta tudást. A tanítás pedig jobban kifejezi a kölcsönhatást tanuló és tanár között, hiszen abból a koncepcióból továbbgondolva, amiből kiindultam, korunk nyelvtanulója azért más, mint amilyenek mi vagyunk, mert mindazok a lehetőségek adottak számára, amiket az európaiságban igyekeztem megfogalmazni: más színtereken tanul, mint az iskolában, más módon tanul, mint az iskolai órán, máskor, más időpontban, más területeken keresztül jut el a nyelvtudáshoz, más a motivációja, és talán még a tanulása is egészen más ebben a felgyorsult világban, mint ahogyan mi, hajdan képzett tanárok a tanulást elgondoljuk. És mert a nyelvtanuló ki is kényszerít a tanárból valamit, tehát nemcsak én szeretném azt, hogy úgy legyen, ahogyan én akarom, hanem ő is szeretné, hogy úgy legyen, ahogyan ő akarja. Ebből nagyon egészséges együttgondolkodás tud kibontakozni.

Ez lenne az utolsó gondolat, amivel érdemes foglalkozni, hogy tudniillik a nyelvtanári szerepkör igen erősen változik napjainkban. Sokkal inkább egy animátor szerepköre jut a tanárnak, mint egy tudás átadása. Ez rettenetesen izgalmas és semmit nem von le a tanár létének fontosságából, tehát mindezzel együtt az egész nem kérdőjeleződik meg, vagyis nem kell egy percig sem aggódnunk amiatt, hogy nyelvtanára nem lesz többet szükség, vagy nincs szükség, hiszen a tanítás emberek közötti kapcsolat, és ahhoz élő emberek kellenek, a többi tényező csak segít.

Bécsben volt novemberben az európai franciatanárok első találkozója, és ennél sokkal izgalmasabb, hogy most lesz Sèvres-ben a franciatanárok világszövetségének évente sorra kerülő kollokviuma, ahol igen furcsa módon újra meg újra azok a témák jönnek elő, amik a nyelvtanításnak pillanatnyilag a legfontosabb sarokkövei, és amik egy munkában csúcsosodnak, az

pedig a nyelvtanítás-nyelvtanulás közös európai referenciakerete, tanulás – tanítás – értékelés, ami megkerülhetetlen alapdokumentum. Nemcsak azért, mert 25 év munkája, hanem azért, mert magának a munkának a példaértékűségét én legalább három dologban gondolom. Egyrészt az, hogy nem egyfajta Biblia, hanem egy sor különböző szerepből végiggondolt adalék mindarról, amit európai országok nagy tudósai az idegen nyelvről jelenleg gondolnak, és ami mindig egy kérdéssorral zárul; és ha ezeket a kérdéssorokat az ember végiggondolja, akkor tud nyelvpolitikát, tud taneszközt, tud tantervi programot, tud képzést, tud számtalan dolgot a maga számára előállítani. Miközben minden egyes ország a saját válaszait meghozza ennek a kérdéssornak a mentén, valahol egybecseng egyszer egy európaiságban mindaz, amit ki-ki a saját országában tett.

Mihalovics Árpád

### **A francia mint a társadalmi érintkezés és a nemzetközi kommunikáció nyelve. A francia nyelv diplomáciai használata, 1714–1919**

A XVII–XVIII. században Voltaire szerint egész Európa az udvariasságot és a társas szellemet XIV. Lajos udvarának köszönheti. Voltaire mondta, többen is alátámasztották ezt, a két klasszikus század franciája magát ugyanis a legtökéletesebb lénynek tekintette, hogy ő beszél a legtökéletesebb nyelvet, és ő van egyedül birtokában a legtökéletesebb udvari műveltségnek, és bizonyos leereszkedő elismeréssel nézte, miként próbálkoznak Európa-szerte francia verseket írni, francia módra öltözködni és francia módra viselkedni. Hadd idézzek egész röviden Eckhardt Sándor professzornak a *Francia szellem* című művéből, amit 1938-ban írt és 2003-ban újra kiadtak: „A francia műveltségi fölénytudathoz kapcsolódik a francia nyelv és stílus világhossza.” Voltaire-től ezt már idézte Bárdosi professzor úr is. „Mert a racionalizmus korában nem lehetne nagyobb dolgot felhozni a franciák fölénye mellett, mint azt, hogy nyelvük valamennyi nyelv között a leglogikusabb és a legvilágosabb. Ezen kívül a francia a társas életre a legalkalmasabb nép, az összes kiválóságai a társas életben jutnak kifejezésre, és ízlésbeli fölénye is ennek köszönhető.”

Lehetne folytatni a sort, hogy nemcsak a francia nyelv tökéletessége, hanem a francia vidék szépsége, a francia városok tökéletessége, a párizsi remek épületek, a francia konyhaművészet, a francia borok, folytatni a francia kultúra méltatásával, a francia kedvességgel, az udvarlási szokásokkal, ezek mind-mind a francia udvarból jöttek. A francia ízlésnek, úgy is mondhatnám, hogy az ösztönös francia szépérzéknek, összhangnak és választékosságnak, a jó modornak az előretörését lehet felhozni példának. Tehát megállapíthatjuk, hogy a XVIII. században Európa-szerte elterjedt valamiféle gallo- vagy frankománia. A német, lengyel, osztrák főúri udvarokban a társasági összejöveteleken párizsi mintára szervezték az összejöveteleket, és mindenben ezeket próbálták utánozni. Franciának lenni a XVIII. században igen-igen értékes és jó pénzre átváltható természeti adomány volt.

Hozhatnánk az enciklopédisták példáját, többek között például Voltaire II. Frigyes porosz király meghívására Berlinbe költözött, és tudjuk, hogy a Berlini Akadémia, ugyancsak II. Frigyes porosz király javaslatára a latint felváltotta a franciával, és – Földes Csaba és a németesek nagy megrökönyödésére – nem a németet vezette be akkor, hanem a latin helyett a franciát. Aztán 1765-ben II. Katalin cárnő Guisot könyvtárát megvette, a filozófusnál hagyta, és őt nevezte ki, Diderot-t, a saját könyvtára főkönyvtárossává. 1773-ban, tehát egy évtizeddel később ment el Diderot személyesen kifejezni hálóját a cárnőnek.

Szinte egész Európában (25 országot számoltak össze egyesek) Törökországtól Portugáliáig, Hollandiától Lengyelországon és a Habsburg Birodalmon keresztül (beleértve Magyarországot) Oroszorszáig az arisztokrácia franciául levelezett, franciául beszélt, udvarolt, flörtölt. A XVIII. századi Európában nagyon kellett szegyenkeznie annak az arisztokratának, aki legalább a társalgás szintjén nem beszélt és értette a szép francia nyelvet. Erről részletesen több

helyütt is találunk utalásokat, a Bárdosi – Karakai-féle *A francia nyelv lexikoná*-ban hosszabbban olvashatunk erről.

A francia nyelv a XVIII. század végére ideálisan kiforrott, kiegyensúlyozott nyelvvé vált, amely a nemzeti egységet és az egységes nemzeti nyelvet kereső számos európai ország számára példakép és elérendő cél lett. Ezt bizonyítja, hogy például Casanova franciául írta emlékiratait, Leibniz franciául fogalmazta meg főbb műveit, Mária Terézia császárnő, II. Frigyes franciául társalkodott, II. Rákóczi Ferenc franciául írta a memoárjait és a fiának szánt erkölcsi intelmeit.

Aztán jött a francia forradalom, Napóleon számos országban tovább növelte a francia népszerűségét. Waterloo után a helyzet kissé megváltozott, azaz úgy mondhatnám, hogy kezdett megváltozni. Elmondhatjuk, hogy Magyarországon a francia nyelv társasági használata igen erős volt, és itt utalnék rá, hogy az első világháború után, a két világháború közti időszakban a tehetős családok gyermekeit, különösképpen a leányokat szívesen taníttatták franciára.

A francia nyelv már a XVII. században kezd kivételes helyet kapni a nemzetközi érintkezésben, de csak a XVIII. században válik a diplomácia anyanyelvévé. Arról már beszélünk, hogy a két klasszikus évszázad során modern nyelvvé kristályosodott és teljességgel alkalmassá vált a gondolatok világos közlésére, finom árnyalására és szükség esetén játékos eltitkolására is, ami a diplomáciai nyelv számára fontos. Csak utalnék arra, hogy már a 842-es Strasbourgi eskü, a francia nyelv első írásos dokumentuma is a katonai diplomácia jegyében fogant.

A középkorban, majd egészen a XVII. század végéig a latin volt a diplomácia nyelve, ezt mindenki tudja, de milyen érvek szóltak a latin mellett? Az első gyakorlati érv az volt, hogy a diplomaták többnyire egyházi főméltóságok voltak, akik jól bírták ezt a holt nyelvet. A másik fontos érv, hogy a latin nem lévén senkinek sem az anyanyelve, senkit nem sértettek meg a használatával, senki sem sértődött meg emiatt. Aztán a harmadik, hogy latin nyelven rendelkezésre álltak a jól megformált, szabatos levelezési fordulatok, köszöntők, bevezetők és záróformulák, amiket aztán később áttettek franciára.

Hogyan alakult ki és hogyan lett végül is a francia a diplomáciai nyelvhasználatban az első nyelv? Változások mentek végbe a diplomáciai személyzet összetételében is: az egyházi személyiségeket kezdték felváltani a civil diplomaták és a katonatisztek. Egyes nemesifjak tizenhat évesen nem beszéltek latinul, viszont jól beszéltek az anyanyelvüket, és őket nevelték aztán diplomatává. A nyelvi változásokon túl voltak történelmi-politikai okok is: az 1648-as versailles-i békekötéskor a Római Szent Birodalom nagykövetei kiemelték azt a tényt, hogy a latin nyelv a birodalom nyelve. Ezt a többi nagykövet rossz néven vette, ők ugyanis addig a latint semleges nyelvnek tekintették, ettől kezdve erősen vesztett súlyából. Az 1648-as versailles-i békeszerződést megelőző béketárgyalások, amelyek a legyőzött Német-Római Császárság és a győztes Franciaország között zajlottak, még latin nyelven folytak, és a szerződés eredeti nyelve is a latin volt. Harminc évvel később, XIV. Lajos győztes háborúi után Franciaország a hatalom csúcán volt, és mégis ekkor is a tárgyalások szinte teljes egészében latin nyelven folynak. A békeszerződés viszont több részből áll, és már megszületett egy szerződés francia nyelven Hollandia és Franciaország között, egy másik kétnyelvű szerződés Franciaország és Spanyolország között és végül egy szerződés Franciaország és a legyőzött Német-Római Birodalom között latinul, tehát a legyőzött nyelven.

1714-et szokták számítani a diplomaták és a történészek a francia diplomáciai nyelv kezdetének. Ez egy véletlen múlt. A spanyol örökösödési háború lezárását követő béketárgyalások alatt, amikor szövegezik a szerződést, a szerződő felek közül de Villars marsall egyáltalán nem tudott latinul – egy katonatiszt, aki nem tudott latinul –, viszont Savoyai Jenő herceg, az osztrák főparancsnok, a császári oldal tárgyaló képviselője kiválóan beszélt a francia nyelvet. És hát ily módon francia nyelven fogalmazták ezt a békeszerződést. Az első tehát 1714-ben a rastatti békeszerződés, amely francia nyelven íródott, de odatettek egy *mention spéciale*-t, hogy ez nem precedens értékű, vagyis a továbbiakban nem kell követni, az Európában kö-



tendő békeszerződéseket nem kell a továbbiakban francia nyelven szövegezni. Ezt a *mention spéciale*-t odatették egészen 50 éven keresztül, és 1763-ban hagyták el először, akkor már nem volt ott a párizsi békeszerződésben az említett kitétel, a szerződés aljáról elhagyták. Lényegében 1714 volt az első francia nyelvű békeszerződés, de a *mention spéciale*-t 1763-tól hagyták el. Érdekes módon soha semmilyen dokumentumban sem rögzítették azt, hogy a nemzetközi tárgyalásoknak és békeszerződéseknek mi legyen a nemzetközi nyelve, tehát nem mondták, hogy a franciának kell a nemzetközi nyelvnek lennie.

A XVIII–XIX. században a diplomaták már teljességgel világi emberek, műveltek, akik számára a francia nyelv ismerete teljesen természetes dolog volt, és a diplomáciai kongresszusok többé nem csak szakértők szűk körének a részvételével zajlottak. Jelen voltak a hölgyek is, a diplomatafeleségek, akik elkísérik férjeiket a konferenciavárosba, ahol eltöltenek néhány napot-hetet, és a társasági életben részt vesznek. Ott természetesen franciául társalognak a szalonokban egymás között és a személyzet jelenlétében is, hogy a személyzet ne értse őket. Mindehhez jön, hogy a hölgyek számára oly fontos divatnak is a francia volt a nyelve: a divatnak, a parfümöknek, a parókáknak, a ruháknak, a bútoroknak mind-mind a francia volt a nyelve.

A társadalmi vonatkozáson túl viszont még egyszer fel kell hívnunk a figyelmet, és ezt nyomatékkal el kell mondanunk, hogy a francia nyelv a korszak színvonalán olyan modern nyelvvé fejlődött, ami kiválóan alkalmasnak bizonyult a diplomáciai nyelv szerepének betöltésére, és csak ez bizonyult erre a szerepre a legalkalmasabbnak. A Malherbe által felállított hármas igény: a *clarté*, *pureté* és a *précision* mind-mind sajátja volt a franciának, és Rivaroltól származik a mondás: „Ce qui n'est pas clair, n'est pas français.” [Ami nem világos, az nem francia.] A kiművelt francia nyelv az idők közben kialakult diplomáciai formuláival, amelyeknek a jelentése állandósult az idők folyamán, garanciát jelentett a nemzetközi érintkezés területén. Mi történt? Nem akarom a békeszerződéseket, béketárgyalásokat részletezni, de a francia egészen 1919–20-ig a diplomácia nyelve maradt.

Az első világháborút lezáró béketárgyalások Versailles-ban, Saint-Germainben, Sévres-ben zajlottak, és ott mi történt? Szinte megisméltlődött az, ami 1714-ben, ugyanis első alkalommal fordult elő, hogy nem európai országok: az Egyesült Államok és Japán is részt vettek európai béketárgyalásokon. Márpedig az amerikaiak akkor és azóta is, amikor beavatkoztak az európai politikába, mindig visszautasították, hogy az anyanyelvükön kívül egy másik idegen nyelvet használjanak. Ezt az elvet az 1783-as washingtoni határozat rögzítette. Mi történt Versailles-ban? Az asztal körül ott volt Wilson amerikai elnök, Lloyd George, aki az angolokat képviselte, Clémenceau, aki a tárgyalásokat vezette és Sonnino olasz miniszter. Wilson amerikai elnök egyáltalán nem beszélt franciául, Lloyd George nagyon gyengén beszélt a francia nyelvet, Clémenceau francia volt és Sonnino pedig kiválóan beszélt mind az angol, mind a francia nyelvet. Ezért kérésre, illetve sugalmazásra Clémenceau megengedte, hogy a tárgyalások két nyelven folyjanak, és a praktikus érvek amellett szóltak, hogy 1919–20-ban az angol tárgyalási nyelvet is bevezessék a francia mellett. Itt egy kis csípős megjegyzést tehetünk azért, hogy minden bizonnyal nagy hasznára lett volna a francia nyelvnek a francia nyelv nemzetközi jelentősége, diplomáciai nyelvi státusza szempontjából, ha Clémenceau nem tud angolul. Igen, a nagy dolgok olykor véletlenül múlnak.

A versailles-i konferencia nyelvhasználata miatt aztán méltatlankodni kezdett a Francia Köztársaság elnöke: francia nyelvterületen, a Francia Köztársaság fővárosában van a nemzetközi béketárgyalás és megengedik a francián kívül az angol nyelv használatát. Aztán a Francia Akadémia is méltatlankodott és több más szervezet is, de a dolgokat nem lehetett meg nem történné tenni. Ezek a tiltakozások nem hoztak sikert, és ennek a nyelvhasználati újításnak a francia nyelvet illetően súlyos következményei lettek. A két világháború közti időszakban a nemzetközi tárgyalások és szerződések nyelve alapvetően az angol és a francia. Az Amerikai



Egyesült Államok egyre intenzívebben vett részt az európai politika és gazdaság alakításában, és 1945-től a többnyelvűség korszaka következett, bár ez csak elvi többnyelvűség, mert tudjuk, hogy azért a legtöbb nemzetközi szervezetnek a belső munkanyelve továbbra is az angol és a francia.

Ez már nem érinti az én területemet, még annyit azért megemlítenék, hogy érdekes módon a Vatikán diplomáciai levelezése és nemzetközi irányú ténykedése megőrizte a francia nyelv elsődlegességét, tehát VI. Pál, II. János Pál az ENSZ-ben, UNESCO-ban francia nyelven szólalt fel, sőt XVI. Benedek francia nyelven intézte szavait a diplomáciai testület tagjaihoz.

**Oszetzky Éva**

### **A francia nyelv változatai. A frankofónia kérdése az oktatásban**

Mindkét igen ambiciózusnak tűnő cím, a francia nyelv változatai és a frankofónia kérdése is igen összetett kérdéskör, hiszen akár a francia nyelv változatairól beszélünk (még akkor is, ha Európában maradunk), akár a frankofónia kérdéséről szólunk, tudjuk, hogy több könyvtárnyi kötet jelent meg ezekben a témákban jeles szerzők tollából. Magyarországon körülbelül 100 ezer franciául beszélőt tartanak számon. Jól hangzik ez a szám még akkor is, ha tudjuk, hogy az oktatási intézményekben visszaesett a hallgatói létszám, erről még biztosan szó lesz a későbbiekben.

Európában a francia helye még stabil, a statisztikák szerint őrzi a második pozíciót az angol mögött. Ez jó hír. A mintegy 60 millió franciaországi mellett anyanyelvként beszélnek a franciát Monaco, Belgium, Svájc, Luxemburg, Valle d'Aosta vidékein, de itt már más nyelvekkel együtt.

Amikor a francia nyelv változatairól beszélünk, megkülönböztetjük a földrajzi, szociális, stilisztikai és a nyelvfejlődés során létrejött variánsokat. Ha eltekintünk attól, hogy az öt kontinensen hány változata ismert a francia nyelvnek, és csak Európára koncentrálunk, már akkor is széles a skála, pedig a Svájcban és Belgiumban beszélt francia alig tér el az anyaországitól. Természetesen a szókincs terén a legegyszerűbb felfedezni a különbségeket. Ez részben a földrajzi közelséggel magyarázható, de természetesen más jegyeket is felsorolhatunk, mint például a kiadókat, az írott és elektronikus sajtót. Még ma is az a tendencia, hogy csak a nagy franciaországi kiadónál megjelent irodalmi és nem irodalmi műveket tekintik a szakértők „igazi”, teljes értékű alkotásnak.

Lássunk néhány példát a francia civilizáció szókinccset érintő területéről. A hivatalosan háromnyelvű *Belgium* (flamand, francia, német) 10 millió lakosából 4,7 millió francia anyanyelvű vallon és 7,2 millió a franciául tudó. Ízelítőül álljon itt néhány kifejezés, amely a helyi nyelvhasználat bizonyítéka (belgiumi francia használat, franciaországi és magyar jelentés): *aubette* „*abribus*” (buszbeálló), *athénée* „*école secondaire*” (közéiskola), *bourgmestre* „*maire*” (polgármester), *brosser un cours* „*sécher un cours*” (lógni az óráról), *déjeuner* „*petit déjeuner*” (reggeli), *dîner* „*déjeuner*” (vacsora), *pralines* „*dragées*” (cukorka, drázsé), *universitaire* „*étudiant*” (egyetemi hallgató).

A 7 millió lakost számláló és négy hivatalos nyelvvel rendelkező Svájcnak 26 kantonjából 4 francia nyelvű: Genève, Vaud, Neuchâtel és Jura. A négy nyelv százalékos megoszlása a következőképp alakul: 64% német, 19,2% francia, 7,5% olasz és 0,6% rétoromán. Természetesen a szókincsben itt is fellelhetünk különbözőségeket, főként a frazeológiai kapcsolatokban: *un bacchanal* „*un grand bruit*” (nagy lárma), *maturité* „*baccalauréat*” (érettségi), *foehn* „*sèche-cheveux*” (hajszárító), *réduire ses souliers* „*ranger ses chaussures*” (elrendezi/helyrerakja a cipőit), *donner une bonne main* „*donner un pourboire*” (borravalót ad).

*Luxemburgban* is három nyelv jut a 370.000 főnyi lakosságra, de mindegyiknek megvan a sajátos használati területe: a nemzeti nyelv a *luxembourgeois*, a jog nyelve a francia, az adminisztrációban is a francia nyelvet használják, és ott van még luxemburgi német nyelv. A francia nyelvű lakosság a népesség 14%-a.

Az Észak-Olaszországban található autonóm *Valle d'Aoste* 110.000 lakosa a franco-provençalt beszéli, ami egy savoyai dialektus, és egyformán értik és használják az olaszt és a franciát. Helyi jellegzetesség a szókincs szintjén: *cinquin* „environ 5” (kb. 5), *sizaine* „environ six” (kb. 6), *septante* „soixante-dix” (hetven), *huitante* „quatre-vingt” (nyolcvan), *nonante* „quatre-vingt-dix” (kilencven).

Monaco 30.000 lakosából 42,6 % francia nyelvű és 17% olasz.

A 7 milliós *Québecben* a lakosság 87%-a francia nyelven beszél. A québeci francia nyelv jellegzetességei közül csupán néhány szókincsbeli jellegzetességet említsünk: *bleuet* „myrtilles” (áfonya), *brevage* „boisson” (innivaló), *courriel* „mél” (e-mail), *dépanneur* „épicier” (vegyesbolt), *macaron* „pin s/épinglette” (kitűző). És él természetesen a *joual*, a québeci nyelv Montréal környéki változata, amelyet a québeci nagy regényírók közül talán Michel Tremblay használ a leggyakrabban.

A frankofon szókincs felmérése folyamatban van. A szótárak tekintetében ketté kell választanunk az egynyelvű és kétynyelvű munkákat. Az egynyelvű általános szótárakban, mint a *Robert*, a *Larousse* vagy akár az *Hachette* szótárak, egyre nagyobb számban találunk olyan kifejezéseket és szavakat, amelyek egyes régiókhoz kapcsolódnak. Természetesen ezeknek a műveknek elsősorban nem az a feladatuk, hogy a dialektusokat bemutassák. Az egyes nyelvterületeken vagy országokban beszélt francia nyelvi sajátosságok leírása az adott országok nyelvészeinek feladata, és ők meg is teszik ezt. Így születtek Belgiumban és Svájcban szótárak a jellegzetességek leírására, mint például: 1. Christian Delcourt : *Dictionnaire du français de Belgique* (Bruxelles, Le Cri Edition, 1998). Három szempont érvényesül ebben a munkában: a diakrónia, a frankofónia és flamandhoz és a némethez való viszony, aminek nagy jelentősége van a háromnyelvű Belgiumban. 2. Alain Nicollier : *Dictionnaire des mots suisses de la langue française; Mille mots inconnus en France usités couramment par les Suisses* (Ed. GVA SA, Genève, 1990). Itt már nem az a kérdés, hogy hibás vagy nem hibás egy regionalizmus a francia normához képest. 3. *Dictionnaire suisse romand, Particularités lexicales du français contemporain, Une contribution au Trésor des vocabulaires francophones* (André Thibault et Pierre Knecht, Editions Zoé, Genève, 1997). Céljuk, hogy az általános nyelvi szótárakat kiegészítsék a svájci francia nyelv jellemzőivel.

A fejlődés mértékét az is mutatja, hogy amíg az 1980-as évek előtt kiadott tankönyvekben szinte alig vagy egyáltalán nem fordult elő a frankofónia kérdése; manapság már ennek természetes a jelentése. Az igaz, hogy (ezen címszó alatt) inkább civilizációs ismereteket közvetítenek, mint szókincsbelit, néhány példától eltekintve, de ez így helyes. Érdekes azonban megjegyezni, hogy a regiszterek kérdése egyre inkább előfordul. Elég sok a diáknyelvből és bizalmas (*familier*) regiszterből vett szó, ugyancsak megjegyzendő, hogy nagyobb hangsúlyt kap az írott és a beszélt nyelvi formák közti különbség, ami nem könnyű egy magyar diák számára.

Amilyen nehezen indult a frankofon kérdés a XIX. században, az utóbbi időben annál nagyobb lendületet vett. A Pécsi Egyetem Francia Tanszékén 1985-től realitássá vált. Még az 1992-ben szervezett pécsi konferencián is, amelynek a címe *L'enseignement de la francophonie* volt, arról ment a vita, hogy meg kell-e különböztetni a franciát a frankofontól, és ha igen, hogyan? Erre három válasz hallható: (1) nem kell megkülönböztetni, mert minden egyformán francia; (2) meg kell megkülönböztetni, mert a földrajzi eltérések miatt az egyes nyelvcsoportok nyelvei különböznek az anyaországától, vagyis Franciaországtól; (3) nem kell megkülönböztetni, mert minden egység (beleértve az anyaországit is) frankofon. Ez utóbbi volt a többség véleménye.

Gondoljunk bele, mekkora utat tettünk meg ebben a kérdésben 1880 óta. Onézim Reclus földrajztudós maga sem gondolta volna, hogy szinte egy évszázadon keresztül feledésbe merül a frankofónia meghatározása. Aztán jött Léopold Sédar Senghor szenegáli költő és államféfi, aki újraélesztette 1962-ben a kifejezést. De Gaulle tábornok 1966-ban létrehozta az *Haut Comité de la langue française* nevű szervezetet, a francia nyelv nemzetközi kisugárzásának

növelése céljából. Az 1990-es évek elején még folyik a vita az elnevezésről, ma már hetekig ünnepeljük a frankofon ünnepet.

A belgák és a svájciak mára már nagyjából túlléptek a nyelvi identitás kérdésén, Québecben azonban még folyik a harc. Igaz, egészen más a francia nyelv fejlődési folyamata a tengerentúlon és Európában. Az is igaz, hogy Québecben az elmúlt években hatalmasat fejlődött a lexikográfia (Bélisle, Meney, Poirier stb).

Alain Rey le is írja 1992-ben a *Petit Robert* előszavában, hogy szívesen bevenne több szót a Hexanonon túlról, de nehéz a választás. „Cependant, il est paradoxal que des dictionnaires consacrés au français moderne négligent totalement la réalité langagière des communautés francophones importantes et influentes.” (p. XIX). Azaz ellentmondásos a helyzet, merthogy a modern francia általános nyelvi szótárak teljesen figyelmen kívül hagyják sok fontos és nagy befolyással bíró frankofon ország szókészletének vizsgálatát.

Manapság ez a helyzet megoldódni látszik, sorra jelennek meg az egyes nyelvi területeknek megfelelő szótárak, Fekete-Afrikától Akádiáig, nem beszélve a nemzetközi összefogással Québecben készülő *Dictionnaire Panfrancophone* hatalmas munkálatairól. Frankofon szótár több is született már, az egyik legismertebb a *Dictionnaire universel francophone* (Hachette, 1997). Olyan jelentős nemzetközi összefogással készülő hatalmas adatbázis, mint a *Base de Données Lexicographique Panfrancophone (BDLP)* eddig azonban még nem volt. Maurice Piron belga tudós ötlete alapján 1975-től nemzetközi összefogásban, Bernard Quemada irányításával az 1980-as évektől belga, francia, svájci és québeci lexikográfusok közreműködésével folyik ez a hatalmas vállalkozás. Az első lépcső a *Trésor des vocabulaires francophones* létrehozása volt. Az elsődleges cél a francia nyelv lexikális bázisának feltérképezése és a frankofon országokban élő nyelvi variánsok leírása volt. Ez az elektronikus adatbázis képezte és képezi most is a *BDLP* alapját. A Claude Poirier (Québec, Laval Egyetem), Michel Francard (Belgium, Louvain-la-Neuve-i Egyetem) és mások neve által fémjelzett lexikográfiai kutatás eredményeként tíz ország adatbázisa készült el és kerül fel folyamatosan a hálózatra, hogy elérhető és lekérdezhető legyen. Ezek a földrajzi területek a következők: Akádia [Acadie], Algéria, Belgium, Burundi, Kamerun, Franciaország, Marokkó, Québec, Réunion és Svájc.

A francia igen jelentős fejlődésen megy keresztül napjainkban is. Nemcsak azért, mert a frankofon országok hozzáadják szókincsüket, fonetikai jellegzetességeiket, hanem azért is, mert az öt kontinensen jelen lévő francia több mint száz környező nyelvvel is együtt él, amelyek óhatatlanul hozzájárulnak fejlődéséhez és a szókincs gazdagításához.

Vajon mit hoz a jövő a francia nyelv fejlődésében és annak leírásában? Kérdéseim a következők: Hogyan áll a standardizáció és a norma kérdése a különböző frankofon területeken: egy norma vagy több? Van-e tudatos francia kétnyelvűség: otthon más francia nyelven beszél ugyanaz az ember (köznyelvi, dialektális, vagy szleng), mint a munkahelyén (irodalmi, választékos, standard)?

**Pálfy Miklós**

### **Szótárkultúra, szótárhasználat. Francia szótárak Magyarországon**

Örömmel hallottam itt azt a szót, hogy *regionalizmus, dialektus* stb. Amennyiben a franciákat érdekli az, hogy az ő nyelvüknek miféle változatai vannak a nagyvilágban, akkor talán megérjük azt a csodát is, hogy országon belül egy kicsit nagyobb türelemmel fognak viseltetni mondjuk az oksztánok irányában, akik azért egy par excellence magas kultúra létrehozói voltak a középkorban.

A másik pedig, ami az angolt illeti. Hát, melyik angolt? Tehát ugye „pour l’anglais”, tehát ha az ember azt hallja, hogy egy kínai zokni-kereskedő és a magyar forgalmazója együtt kávézik a *passage* soron, akkor a következő beszélgetést hallottam. Az angolsága halálpontosan így hangzott el. „*I coffee good. You coffee good? Höhöhö. All good. Höhöhö.*” Tehát ez a be-

vezető, utána folytatódik a dolog. Igazából az az angol a világnyelv, amelyen mondjuk a litván kisállattenyésztő és a neki dolgozó makedón ketrecgyáros beszélget egymással. Ez az angol a világnyelv. Sajnáljuk az angolt, sajnáljuk a franciát, az egyetlenegy tapasztalat, amit én ebből a magam számára levonok: ezzel a nagy globalizációval úgy tűnik, hogy mindenki rosszul járt, még az is, akinek első látásra az érdekeit szolgálja.

Szótári kultúra, és szótárhasználati szokásokat szeretnék ezalatt érteni. Elég érdekes felmérést végeztünk a Grimm Kiadó vezetőjével, Borbás Lászlóval. Mit tapasztaltunk a bölcsész szakosok közt? Ő némettanárként, mi pedig francia szakosok bevontunk egy kollégát, aki angol szakosokat is megnézett. Nagyjából hasonló eredményre jutottunk. A következőkben – igen nagy vonalakban – számolok be arról, hogy a szegedi nyelvészszakos egyetemisták (a) mit olvasnak: milyen műfajú olvasmányokat és milyen arányban; ezekből az adatokból három csoportot állapítottunk meg; (b) s azt is megnéztük, hogy melyik csoportban hány százalékuk használ szótárt.

Francia nyelvű tudományos szakirodalmat, amit kellene néha olvasni egy hallgatónak (nem gyakran, mert hát inkább tankönyvekből, egyéb kiosztott tananyagokból készülnek vizsgákra, de azért kellene), kevesen olvasnak. 12,5% körül mozog azoknak a hallgatónak a száma, akik több-kevesebb rendszerességgel olvasnak (nem sokat mondanak ezek az adatok, mert a több-kevesebb rendszeresség az is, hogy évente egyet elolvas, és akkor a négy év alatt az négy, ez is rendszeresség). Ezeknek a hallgatónak 100%-a használ szótárt. Persze, mert nem ismeri azt a bizonyos terminológiát, irodalomelméleti, bármilyen terminológiát, amire szüksége van. Az más kérdés, hogy nem találja majd meg ezeket a szótárban, de azért kíváncsi, és használja.

Mit olvasnak még? Mert ahhoz, hogy milyen szótárakat használnak, tudnunk kell, hogy milyen francia nyelvű írott hatás éri őket – vagy beszélt, amint mindjárt látni fogjuk.

(1) Francia nyelvű napilapot (meglepő, hogy olvas egyáltalán) minden nyolcadik hallgató tüntet fel az olvasmányai között; azonban ennek talán nagyon egyszerű az oka: az újság „ki van téve“ (mint a repülőtereken), fel lehet venni a könyvtár folyosóján. Ha nem volna, akkor nem olvasnák; tehát maguktól nem járnának utána. (Egyébként azt nem vizsgáltuk, hogy a hallgató maga jár-e utána, a tanár kényszeríti-e rá, hogy kötelező olvasmányt olvasson, vagy egyszerűen oda van eléje téve.)

(2) A szegedi egyetemi kollegák közül elég sokan azt mondták, hogy körülbelül az előző adatnak a duplája, tehát 25%, vagyis a hallgatók egynegyed része *több-kevesebb rendszerességgel* felvesz egy újságot, megnézi, egy kicsit forgatja, aztán szépen leteszi. Mit is értsünk azon, hogy „olvas“? Érdeklődik iránta, biztos talál benne olyan szót, amit meg fog keresni.

(3) Duplázódnak az adatok: színes magazint már ennek is a kétszerese, tehát a hallgatók 50%-a olvas. Inkább nézeget.

És érdekes módon még az (1) kategóriában 100%-uk használt szótárt, mert nem ismerik, mi az hogy *receptióelmélet*, a következő (2) kategóriában a diákoknak már csak 75%-a használ szótárt, mert az újságokban előforduló szavakat voltaképpen jogi, kereskedelmi, gazdasági, politikai stb. szakszótárakban kellene megnézni de – ezek híján – általános szótárakat használnak. S a (3) kategóriában megint csökken szépen lineárisan (50%-ra) a szótárak használata; vagyis azok között, akik elsősorban színes magazinokat olvasnak, a szótárhasználók aránya 50%. Ennek az lehet az oka, hogy ebben a tevékenységben nincs szótárra szükségük, hiszen a képek önmagukért beszélnek. Elég siralmas adatok ezek egyébként.

Végül eljutunk a leglátványosabb vizuális területre (a TV), egy kicsit összemossom most az Internettel meg a weblapok konzultálásával, sőt, még az e-mailt is ideértem. Ezt a hallgatóknak 100%-a használja, nincs olyan, aki ne sms-ezne, e-mailezne franciául, ne nézne meg – ha másért nem, hogy „lopjon” szöveget a szakdolgozatához az Internetről. Ennek eredményeként Szegeden kötelezzük a hallgatókat arra, hogy az egész szakdolgozat mellett külön is adjanak le CD-n is minden internetről levett adatot. Kialakult egy gyakorlat: Google rákereséssel (de van

egy másik is) ellenőrzzünk, s ha a leadotton kívül találunk internetről történő másolást, akkor a hallgató el van tiltva attól, hogy a szakdolgozatát leadja.

Akik vizuális eszközökhöz nyúlnak, TV-t néznek, azoknak nem kell szótár, világos a cselekményből minden, ők használják a legkevesebbet a szótárakat.

Ne örüljünk olyan nagyon annak, hogy a hallgatók 100%-a rendszeresen olvas francia könyvet. Ebben benne van a kötelező irodalom is. Így a francia szakos hallgatók 100%-a használja a szótárt. Ne tessék azt hinni, hogy ez valami cinikus hozzáállás, én inkább próbálom a dolognak a humoros részét nézni, és még így is megállapítom, hogy jobb a helyzet, mint amiről egy-két francia kollégámmal Franciaországban beszéltem. Franciaországban például a lakásokban sokkal több helyen van szótár, ez az én magán felmérésem: egy *Petit Robert*, még egy, a másikonál is van, a házmesterünknél is volt, mindenkinél van. Nálunk nincsen ennyi egynyelvű értelmező szótár a lakásokban otthon, tehát beleértve a villamoskalauzstól akárkiig, az Akadémia elnökéig. Viszont nálunk sokkal több a kétnyelvű szótár, amit talán a magyar nyelvnek a többitől kicsit eltérő jellege is magyaráz. De nem, mert a portugál is eltér eléggé ahhoz a hollandtól meg a svédétől, hogy indokolt legyen ezekben az országokban is néhány ilyen kétnyelvű szótár. Nálunk itt azt hiszem, hogy nincs baj.

Tehát rátérnék arra ezek után, hogy milyen szótárakat használnak a hallgatóink: az esetek 60%-ában kétnyelvűt, 40%-ban pedig egynyelvűt. Természetesen megnéztük azt is, hogy kik azok a hallgatók (név szerint), hát a jobbak. Ezek az evidenciák. Anélkül is tudná, csak szégyelli mondani, ha nincs megerősítés. És most jön egy nagyon érdekes adat, ez az egy, ami az összes eddigi szövegem után az egyetlen, ami elgondolkoztató, mert az összes többi eléggé evidens. A kétnyelvű szótárakon belül az esetek 75%-ában a francia–magyart nézik meg és 25%-ban a magyar–franciát. Lett legyen szó bármelyik szótárról: nagyról (az akadémiaiak a nagy változatait nagyon dicsérik), vagy közép szótárról (Grimm; az új Eckhardt stb.), mindet körülbelül egyforma arányban használják. Bemegy az ember az egyetemi könyvtárunkba, végignézi a polcokat, rengeteg szótár van és mind kölcsönözhető, és látom az állapotukon, hogy körülbelül mindegyiket rojtosra olvasták, bármelyik kiadónak a szótárát, sőt a kisszótárakat is forgatják, a *Magyar–franciát* és a Konrád Miklós-féle *Francia–magyart*. Ezek érdekes módon jobbak, sokkal több dologt tartalmaznak, mint gondolná az ember, és még akkor is ezt veszik kézbe, ha egyébként ott volna a közép (nem jobb híján, tehát nem a nagyobbban a híján használják ezeket).

A hallgatóimnak, elgondolkoztató, hogy miért a *Francia–magyar* tetszik jobban, valószínűleg azért, mert már benne vannak annyira a nyelvben, tudnak annyit, hogy inkább csak ellenőrizni akarják, hogy jó-e, amit tudnak. Ez jó jel, véleményem szerint.

A másik érdekes dolog, hogy a hallgatóinknak csak a fele szótártulajdonos, a másik fele kikölcsönzi. Ezt két dologgal magyarázom, ha nem lehetne kölcsönözni, megvenné. A másik, ami teljesen egyértelmű, hogy az 50%-os szótár-tulajdonlási arány szerintem az árákkal magyarázható. Addig, amíg egy középszótár tízezer körül van, vagy amíg egy elektronikus szótár valahol 15 és 20 ezer között mozgott, amikor megjelent, egyre kevésbé lesz a hallgatóknak ilyen irányú kiadásokra pénzük.

Én úgy gondolom ezek alapján, hogy francia nyelvből elég nagy a választék a szótárakban, minden nagyságrendben, és hogy szerencsésen kiegészítik egymást. Más a megcélzott közönség. Az Eckhardt-szótárak elsősorban a magyar felhasználóknak készültek, a Grimm Kiadónak, legalábbis a *Francia–magyar szótára* célba vette a frankofon vagy francia anyanyelvű felhasználót is, hogy lehetőleg ő is jó kódoló szótárat kapjon a kezébe. Más a célközönsége a kicsinek, a középsőknek és a nagyoknak. Gyakorlatilag minden fordítói aktivitás le van fedve, nem kell, hogy nagyon dicsérjük magunkat, de távolról sem olyan rossz a francia szótárakkal való ellátottság Magyarországon, mint – most hirtelen nem tudom, mit mondjak – mondjuk a spanyol vagy akár az olasz vagy a portugál, tehát nagyobb nyelveket mondok, és akkor nem beszéltem olyan nagy nyelvekről, mint mondjuk a lengyel.



Őrsi Tibor hozzászólása:

### A francia nyelv és a globalizáció

Őrsi Tibor vagyok az Esterházy Károly Főiskoláról, újabban az anglicizmusok kérdésével foglalkozom, ez ügyben szeretnék Bárdosi professzor úr optimista hangvételű előadására reflektálni. Ezt az optimizmust nemcsak ő osztja, hanem egy nemzetközi konferencia általános véleménye is az volt, hogy támadnak az anglicizmusok, de ott van a Francia Akadémia, a bizottságok, megmutatják a helyes irányt, és minden a legnagyobb rendben van.

Én egy kicsit a vészharangot szeretném megkongatni. Kinyitunk egy újságot, és mit tapasztalunk? Egy országos hetilapról van szó (*Express*), francia nyelvű, francia közönség számára készült, és ennek ellenére a reklámban a fokozó értelmű kifejezés angolul van. Kérdem, hogy erre mi szükség van franciák számára készült lapban? A divat területe, az *haute-couture*, amióta világ a világ: francia volt, mostanra viszont már ez nem így van. Itt volna három kis szó: *very élégant*, *very fun*, *very you*, tehát három *intensifier* van, ami francia szavakhoz kapcsolódik. A *very élégant* esetében egy keveréknyelvről van szó, a fokozó kifejezés angolul van, *élégant* franciául.

Nézzük meg a francia nyelv oktatását egy mai tankönyvben. 2005-ben jelent meg a *Grammaire progressive du français*, kigyűjtöttem az anglicizmusokat belőle. Csak olyan szavakat néztem, amelyekre ezek a *recommandation officielle*-ek vonatkoznak. A kötetben hemzsegnek az ilyen kifejezések, mint *fax*, amire van hivatalosan a *télécopie* ajánlás, és ezt nem is volna olyan nehéz mondani. Akkor az *e-mail*-nek a francia megfelelője egy kicsit bonyolult, de mindig csak a *mail*-t használják, az *a-i-l* írásmóddal ebben a könyvben. Amikor olyan párhuzamos példák voltak, ahol lehetne a *recommandation*-t használni, egy esetben sem használták, kizárólagosan mindig csak a nemzetközi megfelelőt. Ha egy tankönyvben ez van, akkor mit várjunk a sajtótól?

A *Trois Suisse* honlapján ilyeneket látunk, mint *mon shopping high tech*, lényegében csak a grammatikai elem francia benne. *Bye-bye le stress*, itt is van francia elem benne: a névelő. Másik példa: *the best of, the best of de l'hiver*, de valahogy a genitivus kétszer van benne, ami engem nagyon zavar. Azt hallottuk, hogy a *-naute* elemet mennyire szívesen használja a mai francia, de nemcsak a tudós elemekhez teszi, hanem az *Elle* magazin olvasóit is így hívja: *ellenaute*.

Ilyen című rovatok vannak: *people*, ez a *celebrity people*, ezek a *célébrités* akarnak lenni, de nem a *célébrité*-t használják, hanem a *people*-t. Vagy a *top ten des meilleurs look*, és akkor ez a *look* a legrosszabb szó, mert nagy előnye, hogy rövid, de angolból franciába lényegében csak főnévként került át. Igen ám, de ilyen hamis participiumok vannak, hogy *relooker* meg *relookage*, ami úgy tűnik, mintha igéből volna képezve a francia morfológia szerint. Tehát itt van például a *le people le plus looké*. És ez nem nemzetközi fórum, ez belső fogyasztásra szánt fórum, sajnos az a realitás, hogy itt nagyon nagy bajok vannak. A szótárakkal szemben is gondjaim vannak, mégiscsak egy idealizált állapot, ami a szótárakba belekerül, mert a *surf*-nél csak egy kifejezés van, de ott van, hogy *surfiste* ugyancsak a *Grammaire progressive*-ban, ami nincs benne a szótárban, csak annyi, hogy *surfer* és „recommandation” *naviguer*. A helyzet nagyon súlyos és reménytelen, ahogy én látom. Jó-e ez az angolszász kultúrának? Azt szokás mondani, hogy a római birodalom is széthullott és valamiféleképpen szegmentálódott. Én azt hiszem, hogy az angol ki fogja bírni, mert a mai világban a telekommunikáció össze fogja tartani az angol nyelvet, csak egy ilyen felhígult változatban. De a francián ez nem fog segíteni, és a franciák mennek a végzetük felé.

\* A kerekasztal-beszélgetésről készült hangfelvétel teljes átirata a MANYE honlapján, a *Beszámoló a MANYE rendezvényekről* rovatban olvasható.



## Irodalom

- Albert Sándor (1976): A múlt idejű francia igealakok fordítási kérdései. *Az idegen nyelvek tanítása* 1976/4. pp. 105–8.
- Bárdosi Vilmos – Karakai Imre (1996): *A francia nyelv lexikona*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Bárdosi Vilmos (1997): *Francia–magyar szólásszótár. Tematikus gyűjtemény és gyakorlókönyv*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Bárdosi Vilmos – Boiron, Bertrand – Ginter Károly – Kelemen Tiborné – Papp Gábor – Szathmári István (1999): *Magyar–francia rag- és névutószótár*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdosi Vilmos (2004): *Magyar szólástár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Cerquiglini, Bernard (1993): *A francia nyelv születése*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- A Fekete-Afrika irodalmáról [összeállítás]. = *Helikon* 1970/1. sz.
- Fónagy Iván (1998): *Rögződés és változás a nyelvben*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- A frankofon irodalmak sajátossága [összeállítás]. = *Helikon* 1992/1. sz.
- A Kanadai irodalom [összeállítás]. = *Helikon* 1988/1–2. sz.
- Konrád Miklós – Eckhardt Sándor (1999): *Magyar–francia nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mihalovics Árpád – Révay Valéria (2002): *Hétnyelvű politikai és diplomáciai glosszárium*. Budapest: Aula Kiadó.
- Mihalovics Árpád (szerk. 2000): *Tanulmányok a politikai szaknyelvről*. Nyíregyháza: Bessenyei György Kiadó.
- Oszetzky Éva (2002): Szókincsfejlesztés a francia nyelv tanításában, gondolatok egy szókincsfelmérés kapcsán. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Pécs: Iskolakultúra. pp. 105–11.
- (2003): Szó, szóolás, szókincs. In: Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem JGYTFK. pp. 290–4.
- Oszetzky Éva – Pálffy Miklós – Borbás László (2004): *Szótárszerkesztés, szótárkiadás*. Szeged: Grimm Kiadó.
- Pálffy Miklós (1982): A poliszémia és a homonímia szótári kérdéseiről. *Nyelvtudományi Közlemények* 84/2. pp. 404–9.
- (1999): *Francia–magyar kéziszótár*. Szeged: Grimm Kiadó.
- Svájc népeinek irodalma – svájci irodalom? [összeállítás]. = *Helikon* 1984/2–4. sz.
- Szépe György (2001): *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.
- Szépe György – Derényi András (szerk. 1999): *Nyelv, hatalom, egyenlőség*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Végh Béla – Rubin Péter (szerk. 1986): *Galicizmusok. 5000 francia szóolás és kifejezés*. Budapest: Terra Kiadó.

## A XIII. évfolyam 4. számának szerzői

- CSATLÓS KRISZTINA, Szolnoki Főiskola, Üzleti Fakultás (kcsatlos@chello.hu)
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ (czachesz@gmail.hu)
- DACZI MARGIT, Pécsi Tudományegyetem, Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd (daczi@igyfk.pte.hu)
- DORÓ KATALIN, Szegedi Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (dorokati@lit.u-szeged.hu)
- ERDÉLYI ÁRPÁD, Eötvös József Főiskola, Pedagógiai Fakultás, Baja (erdelyi.arpad@ejf.hu)
- FEDOSZOV VIKTOR, Nyíregyházi Főiskola, Orosz Tanszék
- HÁHN JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Program (Hahn@ktk.pte.hu)
- HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (josefhor@gmail.com)
- HUSZÁR ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola (huszar1a@freemail.hu)
- CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Nyíregyházi Főiskola, Orosz Tanszék (jonase@zeus.nyf.hu)
- MARÁZ PIROSKA, Szeged (m.pircsi@freemail.hu)
- MARTSA SÁNDOR, Pécsi Tudományegyetem, Angol Nyelvészeti Tanszék (martsa@btk.pte.hu)
- PINTÉR TIBOR, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest (p\_tibor@yahoo.com)
- SULYOK HEDVIG, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar (sulyok@jgypk.u-szeged.hu)
- SZENDE VIRÁG, Balassi Bálint Intézet, Budapest (virag.szende@bbi.hu)
- SZILVÁSI ZSUZSANNA, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar (szilvasi.z@freemail.hu)
- TÓTH LÁSZLÓ, Pécsi Tudományegyetem, Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék (toth.laszlo51@chello.hu)
- VINCZE LÁSZLÓ, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Program (laszlo.vincze@gmail.com)

MEGHÍVÓ

a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

## **XVIII. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUSÁRA**

A kongresszus központi témája:

### **A MAGYAR MINT EURÓPAI ÉS VILÁGNYELV**

**Helyszín:** Balassi Intézet (Budapest I., Somlói út 51. [www.bbi.hu](http://www.bbi.hu))

**Időpont:** 2008. április 3-5.

A kongresszus házigazdája a Balassi Intézet, amely a magyar kulturális diplomácia hazai központja, egyben az egyik legrégebbi olyan intézmény, ahol a magyar mint idegen nyelv rendszeres oktatása folyik. A magyar nyelv anyanyelvként, idegen nyelvként és származásnyelvként – az európai kulturális hagyományok hordozójaként, valamint az EU egyik hivatalos nyelveként – a világ szinte minden pontján jelen van. Ennek a jelenlétnek a komplex vizsgálata leginkább az alkalmazott nyelvészek feladata.

#### **A kongresszus főbb témakörei:**

1. Nyelvpolitika, nyelvi tervezés, nyelvi jogok
2. A magyar mint idegen és mint második nyelv
3. A kevésbé ismert nyelvek oktatása az Európai Unióban
4. A magyar diaszpóra nyelvi változásai
5. Idegen nyelvi nyelvpedagógia
6. Alkalmazott pszicholingvisztika
7. Alkalmazott szociolingvisztika
8. Funkcionális és kognitív nyelvészet
9. Alkalmazott szövegnyelvészet, stilisztika
10. Fordítástudomány
11. Kontrasztív nyelvészet
12. Lexikológia és lexikográfia, terminológia
13. Anyanyelvi nevelés
14. Kommunikáció- és médiatudomány
15. Interkulturális kommunikáció
16. Korpusznyelvészet, nyelvtechnológia

**Kerekasztalok:** Tannyelv-politika; A kétnyelvűség mint nyelvpedagógiai helyzet; A terminológia aktuális kérdései; Távoktatás, e-learning a nyelvoktatásban; Tudományos és tudománytalan nézetek a magyar nyelv eredetéről

#### **Részvételi díj:**

MANYE tagok részére: 17 000 Ft (2008. febr. 29-ig), utána 19 000 Ft

Nem MANYE tagoknak: 22 000 Ft (2008. febr. 29-ig), utána 25 000 Ft

Doktori programok beiratkozott hallgatóinak: 10 000 Ft (2008. febr. 29-ig)

**Információ:** [manye2008@bbi.hu](mailto:manye2008@bbi.hu)