TARTALOM - CONTENTS

TARTALOM – CONTENTS 3

ELŐADÁSOK – PRESENTATIONS 6

PLENÁRIS ELŐADÁS

Dr. Dános Kornél:
Fundamental Questions in Neurolinguistics 6

A KONFERENCIA SZEKCIÓI – CONFERENCE SECTIONS

1. ANYANYELV ÉS IDEGENNYELV-OKTATÁS, NYELVVIZSGÁZTATÁS

Boldizsár Boglárka:
Sokszínűség vagy káosz az általános iskolai angol nyelvoktatás terén? 12
Háry Eszter:
A szóbeli ECL nyelvvizsga módszertani sajátosságai 21
Horváth Lia:
PROFEX orvosi szaknyelvi vizsga magyar mint idegen nyelvből 26
Jancsi Beáta:
ECL: Combining Theory and Practise 31
Jászter Rózsa:
Moderne DaF- Lehrwerkskonzeptionen im Unterrichtsverbund unter Berücksichtigung zielgruppenspecifischer Lernerfordernisse 40
Kerekes Judit:
BeszédMester 44
Király Zoltán:
A mesterséges beszéd évszázadai 50
Lőrincz Ildikó:
Egy magyarországi language awareness kísérlet értékelése 55
Lukácsné Budai Judit:
Kell-e a nyelvtanulót tanulni tanítani? 62
Mátyás Judit:
Idegen nyelvű szakszövegértéssel kapcsolatos feladatok 65
Putz Mónika:
Hibaelemzés orosz és angol anyanyelvű, magyarul tanuló diákok fogalmazásai alapján 72
Dr. Rébék Nagy Gábor:
Eurokonform akkreditált szaknyelvi vizsgák 83
Dr. Tompos Anikó:
A szövegkiegészítéses eljárások triviális validitása 91
Újvári Józsefné:
A nyelvtanár szerepe és személyisége 97
Warta Vilmos:
Euro-Profex vagy Profex-Euro? 106

2. NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

Ablonczyné Dr. Mihályka Lívia:
A szaknyelvi kommunikációs kultúra: taktikák és stratégiák 116
Csatlós Krisztina:
Írásbeli üzleti kommunikáció 121
Juhász Kálmán Attila:
Az írott IT szaknyelvi kommunikáció formái,helyzete egy nagyvállalatnál 126
Kálló Krisztina:
Non-verbális kommunikáció az üzleti életben 136
Konczosné Sz. Márta:
Győrött dolgozó menedzserek-Interkulturális kihívások 142
Szladovics Antal:
Rendőri szaknyelv 152
Zöldi Kovács Katalin és Veresné Valentinyi Klára:
„Nem nagyon értek, de nagyon törekszek" (Interkulturális kommunikáció) 156

3. NYELVPOLITIKA, NYELVTERVEZÉS, NYELVI JOGOK, SZOCIOLINGVISZTIKA, KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG, FORDÍTÁSTUDOMÁNY, KONTRASZTÍV NYELVÉSZET, MÉDIAHASZNÁLAT ÉS SZÁMÍTÓGÉPES SZÖVEGNYELVÉSZET

Batár Levente:
Nyelvi tabunak tekintik a káromkodásokat a Veszprémi Egyetem mérnök hallgatói? 164
Cseresnyés Márk:
Elvesztettük a nyelvet? 169
Dr. Boda István és Dr. Porkoláb Judit:
Egy bibliai szövegrészlet hipertextuális és retorikai szerveződésének vizsgálata 174
Erdélyi Csongor:
Az 1998. évi német helyesírási reform és követelményei 184
Fazekas Tiborc:
Nyelvtudásunk és nyelvoktatásunk problémái az európai uniós tagság küszöbén 192
Gábor Zsuzsa:
Katonai terminológiai kérdések 198
Jámbor Emőke:
A spanyol nyelvtudás céljai a XX. sz-ban megjelent magyarok számára írt nyelvkönyvek tükrében 203
Kolozsi Sándor:
Láthatatlan fal? A német nyelv fejlődése a szétszakítottság évtizedeiben és az újraegyesítés után. 212
Kusztor Mónika:
Grammatical Metaphores tolmácsolt szövegben. Hallyday modelljének alkalmazása a szöveg explicitációs fokának mérésére. 220
Menus Borbála:
A denglish terjedése és annak oktatáspolitikai vonzatai 227

Nikolicza Erika:
Das Ofner Stadtrecht- A Budai Jogkönyv 241
Tokaji Ildikó:
Magyar földrajzi nevek a térképen 249
Tóth László:
Az európai lingua franca problémája 260
Veresné Valentinyi Klára:
A blattolás több szempontú megközelítése 269

4. PSZICHOLINGVISZTIKA, NEUROLINGVISZTIKA

Bácsi János:
A hálószemantika szerepe a megkésett beszédfejlődés terápiájában 275
Dr. Dános Kornél:
Hypothyreosis-eredetű beszédrendellenesség és WS- differenciál-diagnosztikája 285
Dr. Kukorelli Sándorné:
A szuicid nyelvi viselkedés 291
Marijan Palmovic:
The Restriction of Child Language Corpora in the Research of Child Language Acquisition 304
Robert Oravecz:
Suicide, the Discoursive Process 307
Szépe Judit:
Univerzális vs. Rendszerszabályozott elem- és szerkezetválasztás (Parafáziák szegmentumválasztó és szótagépítő stratégia) 313
Pollner Péterné:
Szinonimák gyakorisági vizsgálata 324

MELLÉKLET – APPENDIX **335**

A kötet szerzői – List of authors 335

ELŐADÁSOK - PRESENTATION

PLENÁRIS ELŐADÁS

Dr. Dános Kornél - Papp István

FUNDAMENTAL QUESTIONS IN NEUROLINGUISTICS

(OR: THE ORIGIN OF SPECIES = THE ORIGIN OF MISERIES ?)

The research team for clinical and experimental neurolinguistics at Semmelweis University, in the course of their neuroanatomical, neurophysiological, neurogenetical, neuropathophysiological and neurobiochemical research for productive and receptive language usage as well as primary and secondary language acquisition, have formulated several fundamental questions which are far out of the competence of both medicine and linguistics to answer, whereas these questions request urgent answers. Such questions are: the control of the cerebral mechanisms of productive and receptive language usage; the ambilateral and unilateral mechanisms of the synchronous music and language perception; the origin of the genetic code enabling the acquisition of any secondary language; the possibility to reactivate the congenital language acquisition ability in adulthood; possibilities to apply pharmacotherapeutical measures in order to optimize/correct the language usage and acquisition.

It seems highly probable that neurolinguistics having answered the above questions, will be able to prove or, on the contrary, to disprove the existence of that presumptive connecting link which – according to some theories - bridges over the evolutional gap between the ever-known most developed non-human being and the man who is able to speak.

Key words: language acquisition and usage, neurolinguistics, neuroanatomy, neurophysiology, neurogenetics, neuropathophysiology, neurobiochemistry

I. The Neuroanatomical Question

The facts serving as the reason for the question:

1. **Well known facts:** the best known areas of the brain activity referring to the productive and receptive language usage are represented in the dominant hemisphere by the Wernicke's area (storing and managing the verbal lexicon), the Broca's area (storing and managing the stock of the grammatical means), as well as the arcuate fascicle interconnecting the Wernicke's area and the Broca's area. An important organ of the productive language usage is the motor gyrus, its task is to operate the organs taking part in the physical realization of the speech.
2. **Less known facts:** within the usage of the language, the 41. Brodmann area serves for the primary processing (receiving) of the stimuli of the vocal speech, whereas the 22. and 42. Brodmann areas serve for the secondary processing (all these areas are in the temporal lobe). The primary processing of the stimuli of the written

speech is carried out by the 17. Brodmann area, and the secondary processing by the 18., 19., 20, 21. and 37. Brodmann areas (the 17., 18. and 19. are in the occipital lobe, the 20., 21. and 37. in the temporal lobe). The production of the neurotransmitters which play an important role in the origination of the working memory indispensable for the productive and receptive language processing, is controlled by the hippocampus.

3. **The phenomenon of the bilateralization:** ERP and (f)MRI studies evidence that several important segments of the verbal lexicon and those of the stock of the grammatical means (nouns and adjectives indicating abstract concepts and attributes as well as word-worth grammatical means/auxiliaries) are stored in the subdominant (or non-dominant) hemisphere.

The question:

By what and how is the activity of the areas and functional units of the human brain that take part in the speech and language processing, controlled in the progressions „thought – language – speech" and „speech – language – thought" ?

II. The Neurophysiological Question

The facts serving as the reason for the question:

The widely held view according to which the dominant hemisphere (in approx. 96% of the cases, the *left* hemisphere) is responsible for the language functions of the brain and the non-dominant hemisphere for the musical functions, seems to be disproved. Both speech and music have some components localization of which caused problems in the former research. The dominance of the hemispheres can be proved by means of some verbal, visual and otorhino-dermatofunctional methods. Both hemispheres seem to have their respective, well-confinable duties and they do them in a more or less complementary distribution. The results of the experiments demonstrate that the right hemisphere is rather emotive, artistic, initiative, searching for risk, whereas the left one is rational, designing, retiring and precautious as well as full of character.

When dividing music, whether vocal or instrumental, into its six most characteristic components, it can be ascertained that some of them manifest themselves in both hemispheres due to their commissural interconnection. Some of these six components (pitch level, length of time, rhythm, dynamics, tonality and tune) can be localized only in the dominant hemisphere and others in the non-dominant one. Their interaction is influenced by the altering hemispherial dominance and by several other factors which need a great amount of complex, experiment-based research work to get to know them.

The question:

a. **What functional dominance manifests itself during the operation of the ambilateral mechanisms of the synchronous speech and music perception?**
b. **Does the dextrohemispherial dominance (musicolingual unilateralization) influence the quality of the music production, reproduction and perception?**
c. **What neurophysiological relations exist between the speech and music production and perception faculties?**

III. The Neurogenetic Question

The facts serving as the reason for the question:

1. **Axiomatic starting point:** when and after being born, all the human beings possess the uniform faculty enabling them to acquire any language as their first language.
2. **Lemma:** this uniform faculty manifests itself in form of a uniform genetic code and is present in each individual of the different groups of humans which have well-defined and race-specific genetic differences.
3. According to the archaeological findings, the *homo sapiens sapiens* who was similar to the present humans not only by his/her anatomic construction but also by his/her mental faculties, can be estimated to have appeared some 40,000 years ago. This space of time, according to the standpoint of neurogenetics, is not long enough for the uniform genetic code constituting the genetic basis of the language acquisition faculty, to be formed in a natural way.

The question:

How could the uniform genetic code enabling the acquisition of any language as the primary language, be formed within a relatively short time in each individual of different groups of humans having race-specific genetic differences?

IV. The Neuropathophysiological Question

The facts serving as the reason for the question:

1. The wide range of the methods enabling us to restore the lost language usage faculties, is situated in the common areas of several basic, interdisciplinary and applied sciences. First, it is a special area of the education of backward and defective children (especially of logopaedia) and of aphasiology which examines and treats for all the symptoms of language and speech impairment and the related disorders such as agraphia, dyslexia, acalculia, amusia, etc. These professional fields apply mainly traditional therapeutic methods. The second, not less important research area is pharmacotherapy, the potentialities of which are still known to a limited extent. The third large area is the functional neuroanatomy, according to which, the neuron reproduction may take place due to and by means of both its own

internal system of the organism (the discovery of the neuronal stem cell production in the medulla) and the neuron production taking place in the limbic system (more exactly: in the hippocampus). The possibilities of the pharmacotherapeutic assistance to these processes still are little known.

2.a. **The regression of the congenital language acquisition faculty:** the extent of the loss of the congenital natural (!) language acquisition faculty is directly proportional to the extent of the primary language acquisition. The first significant faculty loss can be registered at the end of the myelinization and at the moment of the stabilization of the hemispherial dominance. (round about the age of 10), whereas the almost entire loss of faculty occurs at the end of the hormonal development and of the cerebral fine structuralization (at the age of 18-20).

2.b. **Discovery of the neuronal reproduction and the neuronal stem cells:** it was one of the most important discovery of the last decade that neurons can be reproduced in order to partially replace the destroyed neurons. At the same time, according to the results of the recent neurological research, there are "sleeping" neuronal stem cells in the brain (cells specialized for neuronal functions) having remained from the embryonic development stage which can later be activated and transformed into neurons or supporting tissue (glia cells). The new brain cells formed in this way have the same characteristics as the brain cells that existed in the neonatal period.

The question:

Can and how can the congenital language acquisition faculty be reactivated in order to correct the acquired primary language dysfunctions and to optimize the secondary language acquisition in adulthood?

V. The Neurobiochemical Question

The facts serving as the reason for the question:

1. **Neurotransmitters** are small molecules appearing in the synapses between neurons which play an important role in information transfer and memory processing. The widely known neurotransmitters are: acetylcholine, adenosine, dopamine, epinephrine (adrenaline), GABA (inhibitor), histamine, nitrogen monoxide, norepinephrine (noradrenaline), serotonin and melatonin synthetized from serotonin. Their deficiency occurring for several reasons (e.g. as a consequence of the neurotransmitter destroying effect of stress) inhibits the language and speech processing activity of the brain as well as memory processing.
2. **The possibility of oral intake** is limited since the enzymes of the digestive canal may destroy several neurotransmitters, whereas the major part of the neurotransmitters remaining intact (and thus entering the blood flow) can not pass the blood-brain barrier (this latter refers to the noradrenaline produced in a natural way by the adrenal gland, too).
3. **The possibility of direct intake** (mainly by means of intracarotid injections) is also limited because of the blood-brain barrier effect.
4. **The practice of increasing the endogenous neurotransmitter production by means of pharmacotherapeutic methods** (e.g. stimulating the potentialization of

the hippocampus by means of introhippocampal application of galanin) is widely spread nowadays but the efficiency is significantly reduced due to the destructive action of neurotransmitter esterases being present in the brain. This destructive action can be eliminated with esterase inhibitors.

5. **The phenomenon of neurotransmitter reuptake** has become known recently: the brain cells (neurons) "reuptake" a great amount of neurotransmitters produced by them and the neurons themselves consume the reuptaken neurotransmitters. The neurotransmitter reuptake inhibitors having been developed in order to block the reuptake effect, promise a satisfactory settling of the problem.

The question:

What complex pharmacotherapeutical procedures can be used in order to assist the correction of the acquired primary language dysfunctions and the optimization of the secondary language acquisition in adulthood?

Perspectives of the Neurolinguistical Research

Having answered the above questions, neurolinguistics

- **will be able to provide relevant information enabling the human brain functioning to be understood more exactly;**
- **will effectively contribute to the practical realization of the endeavors to optimize the language acquisition and to correct the acquired primary language dysfunctions;**
- **will prove or, on the contrary, disprove the existence of that presumptive connecting link which – according to some theories – bridges over the evolutional gap between the ever-known most developed non-human being and the man who is able to speak.**

RESEARCH REPORTS PUBLISHED BY THE AUTHORS:

1. Dános, Kornél: *A genetikai determináltság szerepe a második nyelv(ek) elsajátításában* (The Role of Genetic Determination in Second Language Acquisition). In: Medicina et Linguistica VII. Semmelweis Egyetem, Budapest, 2000.
2. Dános, Kornél: *Komplementumok a neurolingvisztika egyes témaköreihez* (Complements to Some Topics of Neurolinguistics) In: Medicina et Linguistica VIII. Semmelweis Egyetem, Budapest, 2001.
3. Dános, Kornél: *A nyelvvizsgáztatás pszicholingvisztikája. Stressz és vizsgateljesítmény.* (Psycholinguistics of Language Examination. Stress and Exam Performance). In: Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia Füzetei, Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros, 2001.
4. Dános, Kornél: *A verbális memória és a limbikus rendszer* (The Verbal Memory and the Limbic System). In: Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia Füzetei, Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros, 2001.

5. Dános, Kornél: *A második nyelve(ek) elsajátítási folyamatának kemikáliás támogatása* (Chemical Assistance to the Second Language(s) Acquisition Process). In: A nyelv szerepe az információs társadalomban, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 2001.
6. Dános, Kornél: *A hippocampus szerepe a verbális memória kialakításában* (The Role of Hippocampus in the Verbal Memory Formation). In: Színes eszmék nem alszanak..., Lingua Franca Csoport, Pécs, 2001.
7. Dános, Kornél: *Neurolingvisztikai posztulátumok a nyelvtudomány (alkalmazott nyelvészet) számára* (Neurolinguistical Postulates for Linguistics (Applied Linguistics)). Medicina et Linguistica, Semmelweis Egyetem, Budapest, 2001. (különkiadás)
8. Dános, Kornél: *A Neurolinguistical Case Study Proving the Language Centre Role of Geschwind Area*. In: Transylvanian Journal of Psychology, No. 2. Cluj Napoca, 2001.
9. Dános, Kornél: *Az idegennyelv-elsajátítási képtelenség, az endogén depresszió és a szuicidalitás közös neurobiokémiai alapja: a krónikus neurotranszmitter-deficiencia* (The Common Neurobiochemical Basis of Foreign Language Acquisition Inability, Endogenous Depression and Suicidality: the Chronic Neuro-transmitter Deficiency) In: Nyelvek és Kultúrák Találkozása, Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 2002.
10. Dános, Kornél: *Nyelvelsajátítás és genetikai determináltság* (Language Acquisition and Genetic Determination). In: Modern Nyelvoktatás, No. 1. Corvina Kiadó, Budapest, 2002.
11. Dános, Kornél: *Diagnosing Bovine Spongiform Encephalopathy Consistent with Creutzfeldt-Jakob Disease at an Early Stage by means of Applied Linguistical Methods.* In: Acta Physiologica Hungarica, No. 1-3. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2002.
12. Papp, István: *Gondolatok a neurolingvisztikáról egy afáziáról szóló előadás és teszt kapcsán. Klinikai neurolingvisztika* (Some Thoughts about Neurolinguistics in Connection with a Lecture and a Test about Aphasia. Clinical Neurolinguistics). In: Medicina et Linguistica VII. Semmelweis Egyetem, Budapest, 2000.
13. Papp, István: *Nyelvi és zenei percepció a félteke-dominanciák függvényében* (Language and Music Perception in the Function of Hemisphere Dominance). In: Medicina et Linguistica IX. Semmelweis Egyetem, Budapest, 2002.

1. ANYANYELV ÉS IDEGENNYELV-OKTATÁS, NYELVVIZSGÁZTATÁS

Boldizsár Boglárka

The Diversified State of Present-day Primary ELT Instruction

Nowadays, in the time of the information technology boom and Hungary's intention to join the EU, it is becoming more and more important for a citizen to learn one or more foreign languages. However, according to the survey of Terestyéni (1997) the number of those who consider themselves real language users in 1994 was about 11,2% of the adult population of Hungary, which is only a small number compared to the figures known in the present EU countries. Therefore it is clear that we should make further steps to improve the quality of language teaching in Hungary. There has been an attempt to solve the situation by introducing some new governmental documents (e.g. the centralised National Curriculum and later the Frame Curricula). These curricula provide the teachers with useful information about the desirable level of achievement children should fulfil at certain stage of their studies. However, these are only seriously centralised documents in theory but in practice all decisions are made by the agreement of the local authorities and the management of the institutions. As a consequence it creates unequal condition between the primary schools even in one big city. On the whole there is sill a lot to be done to produce better quality foreign language teaching.

In the following I am going to highlight some of the basic problems of present-day primary ELT. To begin with, I am introducing some of educational documents (the National Curriculum and the Frame Curriculum) which resulted from the reform of education in the 1990s. Then I am investigating the multicoloured facets of the present system of ELT through research carried out in 25 primary schools in Győr. The basic points of the questionnaire deal with the initial stage of ELT from different points of view. The first group of questions examines when different schools start their foreign language instruction and the various forms of the instruction (general, special, or study circle). The second group of questions shows the number of lessons devoted to English language teaching a week. The third group of questions tackles the issue of the sequence of developing the four language skills focusing on the students having problems with reading and writing.

I. 1990s educational reform and its implications on ELT

I.1 Major educational documents

I.1.1 The Hungarian National Curriculum

The state of ELT in Hungary came to a turning point not very long after the change of regime which triggered the birth of reform of education in the form of a centralised document, the Hungarian National Curriculum. On the one hand, it determines the major requirements for teaching different school subjects including foreign language teaching. On the other hand, it cannot be regarded as a strict regulation of the government, as it only makes recommendations but does not define anything clearly.

However, the National Curriculum contains several minor improvements such as setting the expected levels of achievement at different grades, defining the skills and competencies needed to be developed at certain stages of studies, as well as introducing

all that have been previously mentioned in the form of a functional-notional syllabus. In addition to the minor changes there are some major ones as well, which have influenced the present model of language teaching to a great extent. First of all, the starting point of teaching foreign languages was decided to be the fifth grade, which was to be considered a step back compared to the former situation. Secondly, there are provisions in connection with the minimum and the maximum numbers of lessons a week, according to which if the minimum number of lessons were to be settled the level of language teaching would definitely decline. On the contrary if the maximum number of lessons were to be made use of, the level of ELT would be able to improve. Thirdly, the Curriculum has extended the period of foreign language teaching above the age of 16. All in all, the National Curriculum is to be considered a great development in the field of ELT, yet it does not create an advantageous position for early language instruction (Kurtán, 2001).

I.1.2 The Frame Curriculum

In Hungary the first Frame Curricula were introduced in 2000 as an experiment. They follow the guidelines of the National Curriculum by drawing up the aims and the tasks of all school subjects. However, in comparison to the National Curriculum they are more concrete, as they provide detailed syllabuses of different subjects for each term. Regarding the introduction of compulsory language teaching it takes a step further and declares that ELT should be started in the fourth grade (Kurtán, 2001). In brief, the Frame Curricula have helped teachers to understand how to interpret and put into practice the abstract notions stated in the National Curriculum.

I.2. The ambivalent issues of the National Curriculum

There have been two widely debated issues in case of foreign language instruction in Hungary, one affecting the teaching of the first foreign language while the other is in connection with learning a third one. Concerning second language teaching the National Curriculum defines the fifth grade as the starting point of foreign language instruction. According to the decision of the Council of the Educational Ministry (Oktatási Miniszterek Tanácsa) on the 31st of March in 1995 each child should be given the possibility to acquire at least two foreign languages. This point of view is supported by the language teaching policy of the EU countries where it has been stated that language teaching should be started at a very early stage in order to give children enough time to acquire another language at a later stage. On the contrary the adequate conditions of teaching English to young learners (TEYL) have not been ensured in Hungary, as these are not supported by the National Curriculum. However, there have been growing demands for TEYL from the side of the parents, therefore the management of some of the primary schools shaped their Local Curriculum in order to fulfil those requirements and so these institutions have devoted a number of lessons to be used freely to language instruction. To conclude the Hungarian National Curriculum does not support early language instruction, as it does not provide enough lessons for that so it has to be decided locally whether to start that form of language instruction.

Regarding teaching a second foreign language the Hungarian National Curriculum declares its importance, yet it does not provide the necessary conditions needed for, in other words it does not ensure any lessons for its realisation. The National Curriculum declares that a second foreign language, which may be Latin as well as any other foreign languages, should only be introduced in terms of adequate circumstances (Vágó,1999). Therefore those primary schools that would like to teach a second foreign

language can only do so to the detriment of other school subjects. That is to say a particular percentage of the total number of lessons to be spent on all the school subjects has to be devoted to second language instruction. All in all, as the National Curriculum does not create a favourable condition for second foreign language instruction and it still remains an uncertain issue.

II. The present situation of ELT in the Hungarian primary sector

II.1 The earlier is better?

To quote the popular idea „the younger the better", there have been many reasons supporting this statement. First of all, young learners usually have fewer inhibitions when learning a foreign language if the conditions are favourable. Similarly it is easier for them to be active and motivated if the language input is provided in colourful and varied ways. Furthermore, considering the critical period hypothesis young learners are more likely to develop better accents and listening skills (Cameron, 2001). In the latter case it has to be noted that children usually reproduce the accent of their teachers, which makes great demands of them. On the other hand, we have to take into account the fact that young learners' memory span is relatively short, and their production skills and grammatical knowledge are not as highly developed as that of the adults. Cameron (2003) argues that even in immersion situations production skills and grammatical knowledge do not benefit as much as might be expected.

The expansion of TEYL is a phenomenon that needs to be taken seriously by the ELT field. Young learner instruction greatly depends on well-trained teachers of young learners, as it requires a high level of fluency and a wide knowledge of vocabulary. In this case teaching children a foreign language may, in some ways, be more demanding at primary level than at higher levels. Moreover, the success of TEYL is not always guaranteed, as children will remember different amounts of language or will become more or less fluent and confident. Similarly there are different children with different abilities ranging from proficient readers and writers to those who need remedial help, which will create an unbalanced situation (Cameron, 2003). Therefore teachers of young learners have to have a high level of language skills and as being well trained they have to be fully aware of how children think and learn.

The importance of TEYL is a contentious topic. There have been arguments for and against this issue. According to Lightbown and Spada (1993) the aim of language teaching is what have to be seen clearly. If we want our learners to be mother-tongue users of a foreign language, it is desirable to start instruction at a very early stage. On the other hand, if the development of the communicative skills is the focus of language teaching it does not necessarily demand an early introduction as children who start foreign language learning later can also become successful learners. Concerning the aim of the present-day foreign language instruction in Hungary, it is advisable to get learners ready to be able to take part in any communicative situation. In other words it highlights the importance of real language use. This implies that foreign language learning should not only be considered as the aim to be acquired but rather a tool for obtaining other sources of knowledge. A good command of English or another foreign language is therefore the key of success when studying or working abroad. In brief, the aim of ELT does not seem to support young learner instruction as the communicative skills are seemingly in focus rather than native like fluency.

II.2 The initial stage of ELT

The status of ELT has been settled in nearly all primary schools in Hungary, although there are considerable differences between the structural conditions created by the management of the institutions as well as in the abilities of children being educated together. With the purpose of investigating the state of affairs of ELT and TEYL in Hungary I have carried out research in the form of a questionnaire in the year of 2002. The questionnaires were sent into 25 primary schools in Győr from which 20 schools agreed to take part in the survey. When processing the data there were some questions which were not answered properly or sometimes not answered at all. The first group of questions deals with the initial stage of foreign language instruction focusing on the starting grades. The second group of questions explores the different forms of ELT and the changes that have been made since the former system of foreign language instruction. The third group of questions asks how much time is spent on ELT in the different circumstances, namely the number of lessons devoted to ELT a year. And finally the questionnaire discusses skills development focusing mainly on the introduction of the reading and writing skills.

II.2.1 Which grade is ELT introduced?

According to Vágó (1999) the policy of rivalry between the primary schools in Hungary started before the change of regime. Some of the institutions wanted to create a favourable image by providing foreign language teaching at an earlier grade by devoting an increasing number of lessons to languages. In my survey, I found that 40% of the institutions introduce ELT in the first grade, however there is only one school which follows the advice of the National Curriculum and starts the foreign language instruction in the fifth grade. The second most frequent year of introducing English is the third grade (36%). Furthermore, the majority of the schools (90%) start ELT it in the first term and only 10% in the second term (see table 1). To conclude the initial stage of ELT shows a very divergent picture even in the primary schools of one major city in Hungary, which suggest that the needs and the recommendations of the Hungarian National Curriculum are not met.

GRADE	NUMBER OF SCHOOLS	%	1. TERM	%	2. TERM	%
1. grade	8	40%	7	35%	1	5%
2. grade	1	5%	1	5%		
3. grade	7	35%	6	30%	1	5%
4. grade	3	15%	3	15%		
5. grade	1	5%	1	5%		
Total	**20**	**100%**	**18**	**90%**	**2**	**10%**

Table 1

The initial grade of introducing ELT in the primary schools in Győr in the school year of 2001/2002

II.2.2 When did the schools introduce the present ELT system?

To discover more about the initial stage of ELT instruction in Győr, I also examined in which school years the present systems were introduced. It was shown that 40% of the primary schools established their present system of language teaching in the period

between the change of regime (1990) and the year of publication of the National Curriculum (1995). Furthermore, TEYL was also not unknown at that time, as 20% of the institutions had this form of instruction. As regards the rest of the primary schools that changed their system of ELT after the National Curriculum was published there is also a great diversity. To conclude my findings seem to support the idea that some of the primary schools altered their ELT policy just after the change of regime (Vágó, 1999). In other words it was not only the National Curriculum that had a considerable effect on the present system of ELT but also the changed state of the educational institutions due to the political changes.

II.3 The form of ELT and its changes

Today in Hungary foreign language teaching is realised in different forms. It is becoming more and more popular to introduce a foreign language in the kindergarten. With respect to primary schools the decision is usually made locally, in other words it is the management of the educational institution that specifies what forms of foreign language teaching should be on. If the conditions are favourable and there are parental demands for TEYL it is possible to teach one or sometimes two foreign languages from the first or second grade. Some schools however start ELT later, in the third, fourth or fifth grade, and distinguish between two forms of instruction. One of the most common forms of ELT is the general ELT course. In addition there is a special ELT course, which means that the primary schools having this form of language teaching devote a higher number of lessons to foreign language instruction. Additionally some educational institutions offer the possibility of taking part in a study circle of English in the afternoon. Finally, there are the so-called bilingual primary schools where children learn some of the school subjects in English, though the number of these schools is not so high at the moment.

The second group of questions of my questionnaire explores the different forms of ELT. In my survey, I only deal with English as a school subject in three different forms: general ELT, special ELT and study circle, from among which the general English language instruction is the most common (90%). As well as having general ELT course 35% of the primary schools can also provide a special ELT course at different grades. Regarding study circles 85% of the schools do not have this form of foreign language instruction, while there are three primary schools which can offer this extra form of language learning (see table 2).

GRADE	**SPECIAL ELT**		**STUDY CIRCLE**	
	No. of schools	**%**	**No. of schools**	**%**
1.grade	2	**10%**	1	**5%**
2.grade			1,5	**7,5%**
3.grade	3	**15%**	0,5	**2,5%**
4.grade				
5.grade	2	**10%**		
No such form of instruction	12	60%	17	85%
No data	1	5%		

Total no. of schools	**20**	**100 %**	**20**	**100%**

Table 2
The primary schools offering special ELT course and study circle as well as general ELT

Now examining the present system of English language instruction it can be noted that there have been different changes since the former system. First of all, in the case of general English courses, some primary schools have brought the initial starting grade of ELT forward, probably because of the growing demands of the parents towards early language instruction or with the purpose of attracting more and more students. On the contrary there are two institutions which have changed their original language teaching policy and therefore delay ELT instruction to a later stage. Five schools have not made any changes at all. Secondly, regarding special English courses there is one primary school where the initial starting grade of ELT has been brought forward, and two others where there have been no changes. However 20% of the educational institutions introduced this form of instruction for the first time. Finally, in the case of study circles, 7,5% of the primary schools have delayed their English language instruction to a later grade, 2,5% have not made any changes, two schools have this form of instruction no more, while at another school it has come into existence (see table 3). To sum up it is not only the form of ELT that shows great differences between certain institutions but also the changes that have been occurred during the last decade.

THE INITIAL GRADE OF ELT INSTRUCTION …	**GENERAL ELT INSTRUCTION**		**SPECIALISED ELT INSTRUCTION**		**STUDY CIRCLE**	
	No. of sch.	**%**	**No. of sch.**	**%**	**No. of sch.**	**%**
… has been brought forward	**3**	**15%**	**1**	**5%**		
… has been delayed	**2**	**10%**			**1,5**	**7,5%**
… has not been changed	5	25%	2	10%	0,5	2,5%
This form of instruction is no more					**-2**	**-10%**
This form of instruction has come into existence			**4**	**20%**	**1**	**5%**
No such form of instruction			12	60%	17	85%
No data	10	50%	1	5%		
Total	20	100%	20	100%	20	100%

Table 3
The present system of ELT after changes in the Local Curricula

II.4 The number of lessons a year

The success of foreign language learning depends on several things. Sometimes the length of time spent can also be an important factor. Therefore the number of lessons

devoted to language learning is an issue that cannot be neglected. The National Curriculum has made some provisions in connection with the minimum and the maximum numbers of lessons a week. However it is always the particular primary school that makes the final decision how much time to devote on ELT, whether to use the maximum or the minimum number of lessons. What is more, if there is a special ELT course in the school the number of lessons are generally higher than that of the general course. When examining the figures of the questionnaire it can be seen that there is a steady increase in the number of lessons in successive grades. There are also great differences in the number of lessons spent on second language learning between the different forms of instructions. Moreover the time devoted to language learning at different grades is also very varied (see table 4). These differences might cause problems to children who want to change schools, as the quantity of language instruction might be different. Regarding the relationship between the length of time spent on second language learning and the success of language learning is not always easy to determine. Logically, they might influence one another but as it is known that older students can learn faster than younger the length in this sense can be questioned. According to Lightbown and Spada (1993) realistic estimates should be made first to find out how it takes to learn a second language. They argue that one or two hours a week – even on a young learner course – is not a sufficient amount of time to be spent on ELT as it will not produce very advanced second language speakers, so the aim of language teaching must be considered when forming decisions. All in all, the length of time spent on language learning is not always a crucial factor in the success of language learning yet it can create unequal conditions between children attending different primary schools, resulting in difficulties if for any reason children change schools.

GRADE	**GENERAL ELT INSTRUCTION**			**SPECIAL ELT INSTRUCTION**		
	min.		**max.**	**min.**		**max.**
1. grade	37/38		74	37		148!
2. grade	37/38		74	37		148!
3. grade	36/37	72/74	111/114	?	111	?
4. grade	72/74	93/111/114	148	111		148
5. grade	74	108/111/130/148	185	144/148		200
6. grade	74	108/111	148	144/148		200
7. grade	74	111	185	144/148		200
8. grade	74		111	144		160

Table 4

The number of lessons a year spent on ELT

Notes:

No. of lessons a year	36-38	72-74	108-114	(130)	144-148	(160)	185	200
No of lessons a week	**1**	**2**	**3**	(3,5)	**4**	(4,5)	**5**	(5,5)

II.5 Skills development

Skills development is one of the most debated issues in ELT in Hungary, whether to start the foreign language instruction with the introduction of only the oral skills first or to teach the four skills at the same time, no matter in which grade the language instruction starts. When learning a foreign language first it has to be taken into account that there are differences between the grapheme-phoneme system of the mother tongue and that of the second language. Then especially in case of TEYL it has to be kept in mind that the literacy skills of the children are not fully developed. For young learners reading and writing is not straightforward or natural and above all not in the foreign language. Therefore they might have problems with the decoding of language. According to Cameron (2003) language learning opportunities are greatly overwhelmed by literacy demands even at the early stages despite of the fact that TEYL should rely more on oral language. If the mother tongue reading and writing skills reach a certain level – about the age of nine – they can even support foreign language learning.

The results of the last group of questions in the questionnaire focusing on skills development in ELT show that 5% of the primary schools start teaching literacy skills in the first grade, another 35% in the second grade. When reaching the third grade 80% of the primary schools teach reading and writing skills of English, reaching 100% in the fourth grade. Altogether there is a steady growth in the figures and they confirm that 60% of the primary schools start introducing reading and writing skills at the right time that is to say, between the age of nine and ten. On the other hand 40% of the educational institutions insist on the early development of the literacy skills. As a result there might be some children who have problems with reading and writing in the foreign language and require remedial teaching. Therefore I asked the language teachers to estimate the number of those pupils who need special care of that kind. As a result 9,5% of the children were found to have difficulties in reading and writing in English (see table 5). In my opinion this is a high number and therefore it cannot be ignored. Moreover it is also discovered that 55% of the schools do not provide any help for these children. The rest of the schools take special care of these children with remedial teaching or supplying children with additional tasks like copying, dictation, reading aloud, word and sentence construction etc. All in all, the development of the literacy skills needs special attention in the foreign language. While nearly all children can learn to speak English, not all of them will find it easy to read and write English. Therefore they will require remedial teaching, which was not always provided.

GRADE	**I.**	**%**	**Number of schools**	**II.**		**Total**
1. grade	204 / **10**	**4,9%**	4	2	2	8
2. grade	206 / **22**	**10,7%**	5	3	1	9
3. grade	450 / **46**	**10,2%**	12 /13 groups	3	1	16
4. grade	339 / **31**	**9,1%**	10	9		19
5. grade	160 / **21**	**13%**	6	2	12	20
6. grade	72 / **7**	**9,7%**	3	2	15	20
7. grade	50 / **5**	**10%**	2	2	16	20
8. grade	30 / **2**	**6,6%**	2	5	13	20

Total	1511 / **144**	**9,5%**				20

Table 5
The rate of students having problems with reading and writing

Note:

I. column shows the rate of students having problems with reading and writing in a certain number of schools
II. column shows the number of those schools where no such students were reported
III. column shows the number of those schools providing no data

III. Conclusion

English language teaching in Hungary has gone through great changes since the change of regime and the National Curriculum with the help of the Frame Curricula helped to shape the Local Curriculum of the primary schools. In what has gone before it can be seen that the state of ELT in the primary education sector shows a multicoloured and a chaotic picture at the same time. It is multicoloured, as there are different possibilities of when to start and what form of an instruction to choose. On the other hand it can be chaotic and parents have to be conscious about making their decision as to what form of instruction to choose, which is always determined by the particular school being chosen. Furthermore as regarding ELT it can be felt sometimes that there is a gap between the expectations, demands and needs of both parents and children and what the government has stated. What has been suggested by the National Curriculum is only one side of the coin but the real decisions are always made locally, as it is always the needs of the particular group of children which are taken into consideration (e.g. general or special ELT, remedial education). All in all, there has been some changes that have promoted the state of ELT in Hungary but we still have to do some improvement on this field.

References:

1. Cameron, Lynne: Teaching Languages to Young Learners. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
2. Cameron, Lynne: Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children. *ELT Journal* Vol. 57. Number 2. 2003. p.105-112.
3. Kurtán Zsuzsa: Idegen nyelvi tantervek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.
4. Lightbown, Patsy és Spada, Nina: How Languages are Learned. Oxford University Press, Oxford, New York, 1993.
5. Nyelvoktatás-politika a XXI. századnak. 2. rész. *Nyelvinfo. Number 5*. 1994. p.3-8.
6. Terestyéni Tamás: Helyzetkép a magyarországi idegennyelv-tudásról. Európai Tükör, Number 3. 1997.
7. Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években – Az élő idegen nyelvek oktatása: Egy modernizációs sikertörténet. Okker Kiadó, Budapest, 1999.

Háry Eszter

Unique Methodological Features of the Oral ECL Language Examination

The oral part of the ECL language examination is different from the oral examination of the majority of language examination systems. An ECL language exam is performed according to the recommendations of the principles of international testing theory. In the case of the oral ECL language examination there are two candidates taking the exam together at the same time in front of a board of two examiners. One of the board members assesses the performance of candidates based on a specific criteria system, whereas the other member of the panel conducts the examination. The first part of the oral examination is a warming up discussion between the candidates, which part is not assessed. During the second part, which is a guided converstaion about the topic chosen by the interviewer, candidates prove their skills to be able to ask relevant, grammatically as well as lexically correct questions; and show how well they can react to unexpected utterances in certain situations. During the third part of the oral examination the candidates' task is to present their own ideas and opinion in connection with a picture-montage related topic. The picture-montages, which are generally introduced on a computer screen, are standardized, that is the same ones are used across all examination languages. There are uniform prompts and questions offered to be considered by the interviewer during both the guided conversation and the picture-montage stimulated introduction of a topic. All parts of the oral examination are tape-recorded, and the moderation of these materials have an important role in the standardization of the internationally offered ECL language examinations.

The international ECL language examination system offers the possibility to take an examination in the official languages of the European Union, and in the languages of some candidate member-states like Hungarian, Polish and Romanian. Examinations are made up of both oral and written tasks, testing the four skills in various real-life related situations e.g. situations that could occur in an office or at a workplace, in the personal/private sphere, or at public events and in study environments etc. The ECL language examination system guarantees that panel members assess candidates' performance based on a unified set of criteria which is independent of the chosen language. The multifold character of the ECL language examination is a significant one, and ensures that candidates' language knowledge is tested through eight different tasks; altogether eight different topics. The acquired knowledge of candidates is evaluated according the same principles by test-markers, oral examination assessors and moderators in all examination languages. This ensures that the language examination system cannot be accused of providing different levels of difficulty in the case of the various language examination tasks.

It is part of the uniform character of the examination that the evaluation of all four basic skills is achieved via all in all eight tasks, two related to each skill, and assessed according to the same principles. In order to pass the examination candidates are required to gain 60% of the maximum number of scores on the tasks of each skill. The methods and criteria of evaluation are detailed in the Guidelines for Oral Exams, and the Guidelines for Test Constructors, both manuals were prepared by an international team of experts of applied linguistics for the international center for the

---

A szerkesztőbizottság a szakirodalmi hivatkozások hiánya ellenére a cikket közlésre alkalmasnak találta.

ECL language examination. All interviewers, assessors and test-markers should be familiar with the content of the manuals, to be able to evaluate candidate performance according to the unified principles.

As it was mentioned earlier, the oral ECL language examination consists of three parts, the first of which is not assessed. The point of the first activity is to allow candidates to get acquainted with each other's interests, with each other's perspectives on life, and maybe even each other's accents. This way candidates get the chance to "tune in to" each other, and to get used to developing a discussion among themselves and not with the interviewer. The time-span that should be provided for this task is about four minutes, which is enough to reduce exam anxiety and inhibition resulting in a more relaxed and friendly atmosphere, that encourages candidates to express themselves more openly in connection with the assigned topic. The second and the third tasks are both assessed. The second task begins with the interviewer asking an introductory question, which sets the topic of the discussion in which both candidates participate equally. The time limit for this task is 7-8 minutes. In case the conversation breaks down, and it seems that the candidates have nothing more to contribute to the conversation, it is the duty of the interviewer to help candidates overcome this standstill by asking a thought-provoking question or by making a stimulating comment.

The final task of the oral examination for candidates is to express their ideas, thoughts or opinion in connection with a topic of a given picture-montage. This task should not be performed as a discussion; candidates are expected to reflect on each other's comments or perspective in a monologue form. The amount of time allowed for this task is the same as in the case of the guided conversation, that is 7-8 minutes. Within this time period candidates get the opportunity to communicate their ideas several times alternately. The aim of candidates during this task shall be to independently and coherently introduce their views in a foreign language in connection with the topic indicated by the picture-montage. The interviewer should strive to create a life-like situation, in which candidates feel comfortable to take turns while expressing their thoughts, and in which they do not feel compelled to wait for long to join in if there is silence.

As it was mentioned in the introduction, the oral ECL examination has different features compared to oral exam procedures of other language examination systems. From among the differences first I would like to point out that in the case of the oral ECL examination candidates do not engage in a discussion with the interviewer, but in order to prove the level of their language knowledge they communicate with another candidate. The pairs can be and are formed by the candidates themselves. This fact allows candidates to choose a partner whom they know from earlier, or whom they got to like at first sight, or whom they believe can help them perform well on the exam. As a result of this free choice of a partner the examination has a more relaxed atmosphere. In real life situations we also have the chance to decide whom we want to talk to, or ask information from. When we enter a customer service office, or walk in the street of an unfamiliar city looking for information, we usually turn to the assistant who is smiling at us, who at first sight seems to be a kind, friendly and helpful individual. When walking in the street we usually stop a passer-by only if we believe, based on his/her appearance, that s/he will be helpful. Candidates still show some signs of exam anxiety even when applying this method of free choice, but experience shows that candidates get relaxed much faster which positively influences their exam performance.

A szerkesztőbizottság a szakirodalmi hivatkozások hiánya ellenére a cikket közlésre alkalmasnak találta.

In case the number of candidates assigned to a panel is not even, board members should listen to three candidates at the same time, which proportionally increases the length of time provided for the exam. When there are two candidates taking the exam the time limit is twenty minutes, when there are three candidates the amount of time provided increases to thirty minutes. Listening to three candidates is not always ideal, as the one sitting in the middle, in between two candidates might often be ill at ease or feel left out. The situation has a possible psychological explanation. Let's think of the back seat of a car with three passengers jammed in there. The one sitting in the middle could feel him/herself in an inferior position because the people sitting on the sides talk over his head or behind him. If conditions allow chairs should be arranged in a way which would indicate a round-table discussion. This arrangement would allow for preventing any candidate from giving a worse performance, due to the physical arrangement.

Panel members at the oral ECL language examination have different roles. One of them administers, the other assesses the exam. First of all it is the task of the interviewer, but both examiners should look at the possible discussion topics and picture-montages. The interviewer should pay attention not to select two closely related topics for a given candidate pair. It is significant to choose two topics that are independent from each other, because this would allow candidates to show their level of proficiency of the selected foreign language in at least two different discussion topics. It is well-known that background information and knowledge influence language performance, because if a candidate has little or no knowledge of a certain topic then s/he would not be able to express his/her thoughts fluently and correctly in a foreign language.

Interviewers have access to a topic list, from which they can choose the ones that would be discussed during the examination. This collection of topics is also available for the candidates, so they can use it during the preparation process. The interviewer receives such prompts and questions from the examination center which are the same for each examination language. If necessary, then these questions can be used by the interviewer, to help candidates with ideas or additional topics to talk about. During the oral examination the interviewer has a complex task, but one of the most important ones is to lead the discussions using such methods that guarantee candidates to have equal opportunities to express themselves. If candidates cannot continue with their ideas, the interviewer should ask a topic-related question to give some more thoughts to converse about. In such situations it often happens that the candidates start talking to the interviewer, and in such cases the interviewer should turn candidates' attention back to a discussion with each other. The interviewer performs his/her task well, if he/she can stay in the background and candidates do not even realize his/her existence while exchanging opinions.

During the picture-montage related third task candidates do not engage in a discussion but react to each other's comments, or talk about their own opinion. Here the role of the interviewer is not necessarily to ask questions, but if a candidate runs out of ideas then the interviewer gives the floor to the other candidate to continue sharing another perspective, or adding some more facts to the one already mentioned. This way the embarrassing silence, which often hinders good performance can be avoided, and candidates will not feel under pressure to talk more if there is nothing coming to their mind to talk about. Candidates in general take turns two or three times when presenting their ideas about the picture-montage.

The assessor's spatial position should be chosen so that on the one hand s/he can hear candidate performance well, but on the other hand candidates will not be able to look at him/her while giving account of their knowledge. Its significance is that this way

candidates are not distracted from their task by watching what the assessor is doing, what score s/he might be rewarding their performance with. The assessor does not assess the first task, that is, the warming up discussion, but evaluates the guided conversation as well as the picture-montage related presentation of ideas. The language knowledge of candidates is evaluated based on both tasks, there is no separate score for the two performances. The two examiners discuss the final result together, and the final score is determined based on a consensus between the assessor and the interviewer.

The three parts of the oral examination allow candidates to prove that they find it natural to participate in certain situations, and that they can apply the various expressions related to certain speech intentions or speech acts. It can be determined whether candidates are able not only to give good and correct answers, but also whether they are able to ask questions, gather information, express surprise or disappointment, argue, or disagree, etc. The tasks contribute to the objective evaluation of the complex language knowledge of candidates.

During the third task regardless of examination languages the picture-montages can be introduced with the help of a computer or paper. Experience shows that it is much easier for candidates to talk about a montage than about the topic of a given single picture. Candidates usually first choose one particular item of a picture-montage to discuss their related opinion, but picture-montages make it possible for the candidate talking second to share a completely different, though topic connected line of thoughts. So "second" candidates do not have the feeling that, that there is nothing left for them to talk about. The picture-montage provides enough stimuli for candidates to approach the same topic from various perspectives, and not to run out of ideas within the provided time period. A particular picture-montage shows the different kinds of sport activities that can be done in the four seasons. The montage gives several ideas to discuss namely: the rules of the actual sports themselves, the importance of doing sports in all seasons, sport-fashion, characteristics of the seasons, etc. The picture-montages allow for expressing ideas that are not related to each other and are still related to the topic of the montage. This arrangement provides the possibility for candidates to prove that they really have the language skills that are absolutely necessary if someone wants to express his/her thoughts coherently and comprehensively.

After candidates leave the oral examination, the assessor discusses his/her recommended scores with the interviewer, and they agree on a final score. There is a separate manual with the assessment criteria provided for panel members. This manual introduces the specific principles and requirements for performance evaluation. The manual also contains the certain A, B, C, D level-related requirements of the various speech intentions/speech acts, syntax, morphology, and vocabulary which candidates are expected to be able to use correctly and apply. There is information available on some other linguistic aspects like accent, pace of speech, text construction, etc. The manual gives some facts about the oral examination in general, too like the time span, the maximum number of scores, the proportion of the skill in relation to the entire exam, etc.

At the oral ECL language examination examiners use computers and other technical equipment. Before the oral examination begins candidates are informed that the entire oral examination would be recorded, which fact plays a significant role in the standardization of the ECL language exams. The very first momentum of the exam is that the interviewer welcomes the candidates and then introduces him/herself and the exam assessor. This again allows for a more relaxed and open atmosphere between examiners and candidates, who from then on will not see panel members as absolute strangers, which can make candidates more talkative and more open and easy-going to

express thoughts and ideas. After this momentum candidates say their name and candidate number, which are also recorded on the tape, providing the possibility to re-listen to their performance when moderating the exam. Before each examination task the interviewer introduces the task and specifies what candidates are expected to do.

The majority of examiners are experienced in the so-called "interrogative" way of interviewing. In order for them to be able to learn and apply interlocutor duties required during the oral ECL language examination, there is a training program provided as part of a larger basic education program for future examiners. During the training course prospective assessors and interviewers assess candidate performance previously recorded on videotape. After that there is a discussion about whether the scores given by future examiners correspond to the score-standards determined by specialists during the standardization process. The permanent continuing educational training programs include specific examiners' skills development programs. This serves the purpose to eliminate subjective elements of the exams, and to allow a really objective assessment of candidates' oral performance at the ECL language examination.

BIBLIOGRÁFIA

1. Közös európai referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés, Strasbourg
2. Csépes Ildikó: Is testing speaking in pairs disadvantageous for students? A quantitative study of partner effects on oral test scotes
3. In: *novELTy Volume 9, Number 1, February 2002*
4. L. F. Bachmann, A. Palmer: Language Testing in Practice Oxford University Press 1996
5. J. C. Alderson, C. Clapham, D. Wall: Language Test Construction and Evaluation
6. Cambridge University Press, 2001.
7. Reid, J. 2000 Assessing Vocabulary Cambridge, CUP

Horváth Lia

PROFEX orvosi szaknyelvi vizsga magyar mint idegen nyelvből

A PROFEX-ről általában

A PROFEX államilag elismert orvostudományi és egészségtudományi szaknyelvi vizsga, amely angol és német nyelvből már évek óta működik. Orvosok, gyógyszerészek, orvos- és gyógyszerésztan-hallgatók, más egészségügyi értelmiségiek, illetve egészségügyi szakdolgozók szaknyelvi tudásának mérésére, minősítésére szolgál. A pécsi székhelyű PROFEX akkreditált nyelvvizsgaközponton kívül, az ország más orvosi egyetemein, illetve egészségügyi főiskolai karain is letehető három szinten (alap-, közép- és felsőfokon)[1]. A már létező angol és német változathoz csatlakozik most harmadikként a magyar mint idegen nyelvből kidolgozott nyelvvizsga, amely most áll akkreditálás előtt. Az előadás a PROFEX nyelvvizsga rövid általános áttekintése után, a magyar mint idegen nyelvből kidolgozott változat sajátosságaival foglalkozik, összevetvén azt a már meglévő angol és német változattal. Mivel a követelmények és a különböző írásbeli és szóbeli feladatok a vizsga nyelvétől függetlenül egységesen meghatározottak és jól elkülöníthetők, így a PROFEX nyelvvizsga általunk kidolgozott magyar nyelvi változata már egy jól működő, pontosan leírható rendszer keretei közé illeszkedik.
Mielőtt a magyar mint idegen nyelvi változat sajátosságairól beszélnénk, tekintsük át röviden az alábbi táblázat segítségével, hogy hogyan is épül fel a három szinten – nyelvtől függetlenül- a PROFEX nyelvvizsgarendszer szerkezete, és, hogy melyek a részei!

1. táblázat: A PROFEX nyelvvizsgarendszer szerkezete[2]

	ALAPFOK	***KÖZÉPFOK***	***FELSŐFOK***
BESZÉD-ÉRTÉS	1. feladat: Szakmai szituációban jellemzően elhangzó mondatokra reagálás 2. feladat: összefüggő szaknyelvi monológ (vagy dialóg) szöveg megértése (szakember-szakember, páciens-szakember, riporter-szakember	1. feladat: szakszöveg (előadás, rádióműsor, élőbeszéd) tényszerű információinak megértése 2. feladat: párbeszéd (például anamnézis-felvétel) (páciens-szakember, szakember-szakember) megértése	1. feladat: elbeszélő szakszöveg megértése 2. feladat: gyors beszédtempójú komplex dialógus (páciens-szakember, szakember-szakember) megértése
BESZÉD-	1. feladat: bevezető	1. feladat: bevezető	1. feladat: bevezető

[1]A PROFEX akkreditált vizsgahelyei : ÁOK és EFK PROFEX Nyelvvizsgaközpont, a SE Nyelvi Kommunikációs Központ, Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, SZTE ÁOK és GYOK Idegen- nyelvi Intézet. Bejelentett vizsgahelyek továbbá : Dunaújvárosi Főiskola Nyelvi Lektorátus, valamint PTE ÁOK és EFK Kaposvári Képzési Központ.

[2] Készült a PROFEX szaknyelvi vizsga tájékoztatója alapján

KÉSZSÉG	beszélgetés a vizsgázó szakterületével kapcsolatban 2. feladat: beszélgetés két magyar nyelven megadott egyszerű szituációban (páciens-szakember, szakember-szakember)	beszélgetés a vizsgázó szakterületével kapcsolatban 2. feladat: beszélgetés két magyar nyelven megadott szakmai szituációban a/ utasítás adása, magyarázat eljárások bemutatása, tájékoztatás kliensnek b/ szakmai problémafeltáró párbeszéd szakember-kliens, szakember-szakember 3. feladat: önálló témakifejtés nem nyelvi/ nyelvi stimulus alapján (kép, ábra)	beszélgetés a vizsgázó szakterületével kapcsolatban 2. feladat: problémamegoldó, részletes érvelést igénylõ szakmai vita szakember-páciens, szakember-szakember 3. feladat: önálló beszédproduktum nem nyelvi/nyelvi stimulus alapján (kép, ábra) A feladat során a vizsgázó szakmai kérdést fejt ki szakmailag kevésbé tájékozott közönség számára
ÍROTT SZÖVEG ÉRTÉSE	általános szaknyelvi szöveg megértése	1. feladat: szakirányú általános szöveg megértése 2. feladat: speciális szakmai szöveg megértése	1. feladat: szakirányú általános szöveg megértése 2. feladat: speciális szakmai szöveg megértése
ÍRÁS-KÉSZSÉG	szakirányú hivatalos dokumentum készítése magyar nyelven megadott szempontok alapján	szakirányú hivatalos dokumentum készítése magyar nyelven megadott szempontok alapján	szakirányú hivatalos dokumentum készítése magyar nyelven megadott szempontok alapján
NYELVI KÖZVETÍTŐ KÉSZSÉG (ÍRÁSBAN)	célnyelven írott szaknyelvi forrásszöveg alapján magyar nyelvű fordítás készítése írásban	magyar nyelven írott szaknyelvi forrásszöveg alapján célnyelvi fordítás készítése	magyar nyelven írott szaknyelvi forrásszöveg alapján összefoglaló készítése 200-250 szóban

A magyar mint idegen nyelvi változat sajátosságai, kidolgozása során felmerülő kérdések

A magyar nyelvű változat teljes mértékben követi a táblázatban felvázolt szerkezeti felépítést: három fokozatú (alap-, közép- és felsőfokú) és kétnyelvű. A kétnyelvűség tekintetében máris különbségről kell említést tennünk. Az angol és német változat esetében a feladatok utasításai magyar nyelven vannak megadva, hisz az angol és német nyelvi változat elsősorban magyar anyanyelvű vizsgázókat céloz meg, azokat, akik szaknyelvű idegennyelv-tudásukat kívánják felmérni a vizsga által. A PROFEX nyelvvizsga megalkotói fontosnak tartották a nyelvi közvetítő készség (a fordítási készség) vizsgálatát, többek között ezért is döntöttek a vizsga kétnyelvűsége mellett. A kétnyelvű vizsga precízebb nyelvtudásmérésre képes. A vizsgázó az anyanyelvén konkrét utasításokat kap, amelyeket pontosan kell végrehajtania.

Ezt a kétnyelvűséget természetesen a magyar nyelvű változatban is megtartottuk. Mivel azonban ebben az esetben a megcélzott közönség és – értelemszerűen - annak anyanyelve is változik (róluk majd később szólunk), módosításra volt szükség. Esetünkben a vizsga kétnyelvűségének megőrzése érdekében az utasítások és feladat-meghatározások nyelvét angolra változtattuk. Egyrészt, mert a mai világban az angol a nemzetközi kommunikáció nyelvei között magasan az első helyen áll, másrészt, mert az angol az az idegen nyelv, amelyen mind Pécsett, mind Budapesten, mind pedig Szegeden folyik orvosképzés. Ám hozzá kell tennünk, hogy így a másik két változatban oly fontosnak tartott precízség elve akarva akaratlan kicsit csorbát szenved. A megcélzott csoport ugyanis nem csak és kizárólag angol anyanyelvűekből áll, sőt ismervén az angolképzésben résztvevő hallgatók adatairól készült statisztikákat, előreláthatólag nem is az angolajkúak vannak többségben. Hozzá kell azonban tennünk, hogy az angolul orvostudományokat hallgató diákok nagy része kiváló szinten beszéli az angolt, bár az nem az anyanyelve.

A kidolgozás első szakasza az adatgyűjtéssel telt. A három nehézségi szint elkülönítése, még az egyes szintek pontos definiálása ellenére is fejtörést okozott. Különösen az alapfokú orvosi szaknyelvi szövegek kiválasztása jelentett nehézséget. Hisz a szövegek terjedelmét és némi mondatszerkesztésbeli különbséget leszámítva a szaknyelvi szövegek nyelvi szintje közel azonos. Ez a szaknyelvek sajátja. Hisz mi is a szaknyelv? Egy szakmai közösség egymás között használt nyelvi regisztere, amelynek vannak szakmai szintbeli különbségei, nyelvi szintbeliek azonban aligha.
Így az alapfokú szintre kiválasztott szövegek csupán annyiban különböznek a másik két szint szövegeitől, hogy egyrészt terjedelmüket tekintve rövidebbek, másrészt pedig kevésbé szaknyelviek. Inkább az általánosabb hangvételű írásokból (például: betegtájékoztató szórólapok, leírások) válogattuk őket. Míg a közép- és felsőfokú feladatsorokba komolyabb szaknyelvi szövegek (tankönyvrészletek, szakcikkek, előadáskivonatok) kerültek. (Némi dilemmáink azonban még most is vannak, ezért csak zárójelek között teszem fel a következő kérdést: Vajon egy külföldi vizsgázó számára könnyebbséget jelent-e egy általános orvosi témájú szöveg egy szakszöveghez képest? Szintaktikailag valószínűleg, ám szemantikai szempontból nem feltétlenül.)
A magyar nyelvű változat elkészítésénél különösen figyeltünk arra, hogy naprakész, friss és ugyanakkor autentikus anyagokból válogassunk. Szerencsére nagyon gazdag anyag állt a rendelkezésünkre a tankönyvek, szaklapok és szakkönyvek tekintetében.
Ami viszont a kórházi dokumentációt illeti, ott már óvatosabbnak kellett lennünk. Hisz a hitelességre való törekvésünk mellett tiszteletben kellett tartanunk az orvosi dokumentáció_titoktartási kötelezettségét is, amely a kórházi dokumentációra (kórlap, műtéti jegyzőkönyv) éppúgy érvényes, mint az orvosi levelezésre.
A munka során fontosnak tartottuk a szakemberekkel, orvosokkal való folyamatos konzultációt, hisz egy orvosi szaknyelvi vizsga kidolgozása az orvos és a nyelvész együttműködésén kell hogy alapuljon.

Kiknek készült a magyar mint idegen nyelvi változat?

Magyarország több egyetemén folyik idegen nyelvű orvos- illetve gyógyszerészképzés. A külföldről hazánkba érkező diákok a budapesti Semmelweis Egyetemen, a Pécsi illetve a Szegedi Tudományegyetemek Orvostudományi Karain szerezhetnek angol, illetve Budapesten német nyelvű orvosi diplomát is.
Ezek a diákok, akiknek száma csak a Semmelweis egyetemen évente több százra tehető, hatéves orvosi tanulmányaik alatt gyakorlataikat természetszerűleg magyarországi

kórházakban végzik, ahol a magyar nyelvű kommunikáció elkerülhetetlen. Ezeknek a diákoknak tehát, bár hivatalosan nem magyarul végzik tanulmányaikat, mindenképpen szükségük van a magyar nyelv használatára.
Ezért érthető, hogy tantervüknek részét képezik a magyarórák. A Semmelweis egyetemen például heti négy magyaróra a követelmény az első öt féléven keresztül, amikor is egy szigorlat zárja le a diákok magyar nyelvi tanulmányait. Az említett három egyetem magyar nyelvi programjában fellelhetők eltérések (az órák számát valamint a tananyagot illetően), ezeknek egységesítésére mindenképpen jó lenne, ha sor kerülhetne a közeljövőben.
Ebben segíthet majd a most akkreditálásra váró magyar nyelvi PROFEX vizsga, amely három szintre lebontva pontosan definiálható tudást mér. A vizsga leírása, és annak feladatsorai alapján a kívánt tudás listába szedhető, és pontosan leírható lesz majd.
Egyelőre természetesen a vizsga tananyagba való bevezetésének tervéről nem beszélhetünk, de amint akkreditálásra kerül, egy középfokú magyarból letett PROFEX nyelvvizsgával a Semmelweis egyetemen kiváltható lesz az ötödik félév végi szigorlat, valamint birtokosa felmentést kap majd az óralátogatási kötelezettség alól.
A PROFEX nyelvvizsgának természetesen nemcsak az egyetemi keretek között szánunk létjogosultságot. Mérője lehet majd a Magyarországon praktizáló nem magyar anyanyelvű orvosok nyelvi, illetve szaknyelvi szintjének. Bár egyelőre a külföldi orvosok magyarországi praktizálását hivatalosan semminemű nyelvi szűrőhöz nem kötik, azonban a munkáltatónak jogában áll magyar nyelvtudására való igazolást kérni a külföldi származású munkavállalótól. Például egy ilyen estre is alkalmas nyelvi szintmérő lehet majd a PROFEX nyelvvizsga.

További tervek

Az Egészségügyi Törvény a magyarországi praktizálást kamarai tagsághoz köti. Vagyis csak az az orvos vállalhat ma munkát hazánkban, legyen az magyar vagy külföldi, aki tagja a Magyar Orvosi Kamarának. Egy külföldön vagy Magyarországon, de nem magyar nyelven diplomát szerzett orvosnak a szaktudását igazoló számos dokumentumot kell benyújtania, amelyet a Magyar Ekvivalencia Bizottság bírál el. A előírt dokumentumok között a nyelvtudást, illetve magyar szaknyelvtudást igazoló dokumentumok hivatalosan még egyáltalán nem szerepelnek. Az Egészségügyi Törvényben sem szerepel semmiféle kötelezettség a külföldi munkavállalók magyar nyelvtudására vonatkozólag.
Az említett törvény egy másik helyen azonban kimondja, hogy az orvos köteles a pácienset korrekt magyar nyelven tájékoztatni. Van itt tehát némi ellentmondás. Hisz a magyar nyelven történő diagnózis, a páciens pontos tájékoztatása árnyalt, precíz nyelvtudást kíván meg. A szaknyelvnek is vannak rétegei. Egész más jellegű kommunikációt (mondatfelépítést, szókincset) igényel a szakember-szakember között történő párbeszéd, mint a páciens-szakember közötti. Nem elég tehát az orvosi kommunikációban oly jól működő latinos szakzsargon ismerete, a beteg tájékoztatása érdekében ugyanazon kifejezések köznyelvi változatának ismeretére is szükség van.
Fontos hangsúlyozni az írásbeliség szerepét is az orvosi munkában. Hajlamosak vagyunk a kommunikáció alatt csak a szóbeliség szintjére gondolni, holott az orvosi dokumentáció (anamnézis készítés, műtéti jegyzőkönyv kitöltése stb.) szintén az orvos feladatai közé tartozik. Ezek elmulasztása, hiánya, vagy esetleges helytelen kitöltése akár súlyos szakmai hibák sorozatát is maga után vonhatja, veszélyeztetvén vagy

súlyosabb állapotba sodorván ezzel a beteget. Az orvosi szakmában a felelősség nagyon nagy, a hibák ezért mindenképpen jogi következményeket is maguk után vonnak.
A fent említett tényekre való tekintettel a Magyar Orvosi Kamara a tagság szigorítását tervezi, s annak megszerzését a jövőben egy szakmai nyelvvizsgához kívánja kötni a nem magyar anyanyelvű tagok számára.
E vizsga szükségességének igénye már évek óta megvan, mintegy évtizede formálódik. Jelenleg átmeneti szabályozatlanság állapotáról beszélhetünk. Ma a Kamarába felvételt nyerő külföldi orvosnak hivatalosan nem, de gyakorlatilag szüksége van valamiféle nyelvtudást igazoló papír beszerzésére, s ezt az igazolást általában egyedi elbírálással kapja meg. Hiányzik tehát egy egységes nyelvi szűrő az orvosi szakterületen.
A terv tehát: egy, a Magyar Orvosi Kamara számára kidolgozandó szakmai nyelvvizsga, amely a PROFEX-hez hasonlóan, de annál még részletesebben, magyar nyelvű orvosi gyakorlatnak megfelelően a szóbeli (orvos-páciens, orvos-orvos) kommunikáción kívül a magyar nyelvű dokumentáció ismeretét és használatát mérné fel.
A most elkészített PROFEX magyar nyelvű változata egy más nyelvekből is működő nyelvvizsgarendszer részét képezi, majd teljes mértékben követi annak felépítését, formai követelményeit, valamint a feladatok kidolgozására szabott időkorlátokat. A Magyar Orvosi Kamara által tervezett vizsga a PROFEX időkorlátait átlépné, s annál jóval hosszabb, három- napos, többfordulós vizsga ötlete merült fel, amely alkalmasnak ígérkezne egy nagyon részletes tudásszint mérésre, az általános orvosi nyelvtől az orvosi szaknyelven keresztül egészen a jelölt szakterülete nyelvezetének mélységéig. Míg a PROFEX orvostudományi és egészségtudományi szaknyelvvizsga, addig ez a magyarországi orvosi nyelvet mérné, (amely a magyar és a latin orvosi nyelv maradéktalan ismeretéből áll), tehát egy kimondottan orvosoknak szóló nyelvi szűrő volna, amelynek letétele az egyik feltétel lenne a Magyar Orvosi Kamara tagságának megszerzéséhez. A PROFEX-hez hasonlóan kétnyelvűre tervezik, közvetítő nyelvként elsőként az angolt, később esetleg a vizsgázó anyanyelvét lehetne megjelölni. Erre vonatkozólag már történtek előzetes megbeszélések. A Magyar Orvosi Kamara részéről Dr. Karlinger Kinga a kamara alelnöke felelős a kidolgozásra váró nyelvvizsga ügyéért.
Bár ez a fent említett vizsgaterv nem a PROFEX keretein belül valósulna meg, mindenképpen abból nőne ki, amelyhez az immár kidolgozott PROFEX magyar nyelvi változat kiváló alapot jelenthet majd.
Ami pedig a PROFEX berkein belüli terveket illeti, elmondhatjuk, hogy a magyar nyelvi változatot követően tervben van még a vizsgarendszer orosz, illetve spanyol nyelvekkel való bővítése is. Ez utóbbit a nemzetközi Cervantes vizsgarendszerbe kívánják majd beilleszteni megalkotói, így kapcsolván bele a PROFEX nyelvvizsgát a nemzetközi nyelvvizsgáztatás áramkörébe.

Felhasznált irodalom:

1. *www.aok.pte.hu/profex*

Jancsi Beáta

ECL – Combining Theory and Practice

The aim of this paper is to provide an outline of a course which was conducted with the objective to prepare participants for the international ECL examination at intermediate level. As ECL exams aim at measuring communicative competence related to the four skills of speaking, listening, reading and writing, the course curriculum had to be developed accordingly. The paper will make an attempt to throw light on the process of preparing a specific curriculum for a specific exam, how the balance of the four skills was maintained during the course and what particular challenges participants were to face. Those aspects of learning and teaching will be emphasised which differentiate the language course in question from other intermediate English courses without an explicit exam focus. In doing so, both the participants' and the teacher's perspectives will be observed.

It is often the case that teachers aim at getting their students through an exam which tests specific skills. This situation is far from the ideal, still students need to feel that they will be able to apply what they have learnt in the classroom. The aim of this paper is to give insight into how a language course for adult learners took place, and what the principal objectives were in a "far from the ideal situation" of preparing learners to take an intermediate language examination.

Who, what, when, how, why?

The intermediate preparatory course for the ECL exam took place at the Foreign Language Centre of the University of Pécs. 12 participants were enrolled in the course, most of whom were college or university students or attended secondary grammar school. As course participants were young adults, it was easy to establish a friendly atmosphere which facilitated active communication among the learners. They were highly motivated to pass the intermediate exam either because of the language requirements set by their studies or the possibility of not having to take a final examination in English at the secondary grammar school. Two students who were not constrained by external factors to take the exam decided to give up the course at quite an early stage (another proof that language learning usually takes place under pressure and once this pressure does not exist, the level of motivation drops dramatically). Classes were held twice a week in the evenings from 5.30. to 7.00. The course lasted for 13 weeks which resulted in 52 lessons.

Course objectives

The aims of the course were to develop insights into the form and use of English, give practice which is necessary to become fluent and accurate corresponding to the criteria of the ECL intermediate exam. At the same time enabling students to use English effectively and imaginatively was also among the objectives. This is the reason why there had to be room for communicative activities, which served to transfer the items learnt to real situations. Undoubtedly, students had to be allowed to think and use language in a creative way, without forgetting about the special requirements called for by the exam students were to take. This way the objectives of the language course were

developed in line with theories of communicative competence which imply that "…teachers must do more than just supply learners with a number of language structures to manipulate. (…) Teachers must demonstrate how language items are used, and in what situations they are appropriate. (…) They must teach them, in short, the use of language as well as its usage." (Revell, 1979:5)

Designing the syllabus

Being in the position of being able to design the syllabus[3] is a great opportunity, but a huge challenge at the same time. Unfortunately a course book preparing learners specifically for the ECL exam does not exist, although it would be rather comfortable for the teacher and probably the students as well. The question automatically arose: where do you get syllabus content from? Firstly, information had to be obtained about the learners. It is difficult to decide what to include in specifications of content and what elements are to be the building blocks of the syllabus unless you know your students. Information about the learners in this process of decision-making is crucial. The issue of selection is particularly pressing if the syllabus is intended to underpin a short course like the one in question. A short course obviously demands greater precision and content specification. Assumptions on the learners' purposes in undertaking a language course can also influence the shape of the syllabus on which the course is based. (Nunan, 1988:13-14)

In our case the learners' purposes – passing the intermediate ECL language exam – had a rather marked effect on creating the syllabus. Material in class had to reflect the exam's criteria and include topics that were listed as necessary for the examination. The lack of the course book, besides the obvious drawbacks presented advantages as well. Authentic materials could be used; tasks relating to real-life language use were presented to the learners. Besides the preparation for the exam, teaching thus mirrored practical situations relating to the problem of having to cope with authentic language. Sources for the creation of the syllabus included the internet, current newspapers and other media sources such as radio and television.

As Nunan (1988:26-27) suggests, there is a major distinction between product-oriented and process-oriented syllabuses and a given syllabus can be usually located somewhere along a process / product continuum. Product syllabuses focus on the knowledge and skills which learners should gain as a result of instruction. Process syllabuses focus on the learning experiences themselves. As the course in question was specified in terms of the end products of the course of instruction, it could be considered to be a highly product-oriented syllabus.

The real challenge was how to integrate this type of syllabus with the objectives of the course, i.e. communicative competence. Applying a wide range of teaching methods undoubtedly promotes meaningful language practice as well as encourages and motivates students to use English. However, when the syllabus tends to be rather product-oriented and there is a limited time interval to prepare for an exam, it is difficult

[3] A distinction must be made between the concepts of "curriculum" and "syllabus". Nunan (1988:8) suggests that curriculum is about "the planning, implementation, evaluation, management, and administration of education programmes. Syllabus, on the other hand, focuses more narrowly on the selection and grading of content."

to promote maximum language learning and successful preparation with a diversity of tasks. Learners themselves felt that classroom activities were expected to mirror the requirements of the exam, thus active communication was supposed to draw heavily on the actual exam situation. This attitude and the time limit unfortunately left little space for experimentation and communicative situations were exploited in a more or less similar manner week by week. One could claim that variety was not the main determining element of the lessons, but the language practice lived up to the expectations of the learners in the sense that genuinely exam-like communicative situations were exploited.

Evaluation

The ECL language examination does not include grammar tests or mediation tasks. It has four levels, each testing the four basic language skills. The objective of the examination is to test the ability of the candidate to use the language of everyday discourse on practical, professional and personal topics at varying degrees of complexity. (ECL 1) The elimination of mistakes is not an underlying concept of the exam, thus students were made aware that it does not matter if they make mistakes when talking or fail to understand every word when listening. Evaluation was a necessary element of the course, which had to be done in a constructive way, giving guidance rather than criticising performance. (Willis 1981)

Students were made to recognise that if they want to use English, they must practice it during the course. Surprisingly, this was quite a challenge at the early stages and a lot of encouragement was needed. However, in accordance with the main aims of the exam, students understood that their communication in English could be successful despite the mistakes. A positive approach was emphasised, which was characteristic during the lessons and which, at the same time, is in line with the positive approach of the examination itself.

Speaking

The general objective of the oral exam is to assess the ability of the candidate to understand and express him/herself in the spoken language. The candidate must demonstrate the ability to communicate in everyday situations requiring a simple and direct exchange of information. (ECL 2) Candidates are interviewed in pairs. The interview, lasting about 20 minutes, consists of three parts: an introduction, a guided conversation and a picture description based on visual stimuli.

The purpose of the introductory part is to put the candidates at their ease and to enable the interviewer to gather information about the candidates for the remainder of the exam. In case the two candidates know each other, they introduce each other to the interviewer. This part of the oral exam can be considered to be a warming-up phase, trying to establish a candidate-friendly atmosphere and encouraging confidence in communication. In the course of the guided conversation the interviewer initiates a conversation based on a topic and by asking questions, supporting conversation between the two candidates. Besides this supporting function, the examiner is also responsible for maintaining the conversation between the two exam participants. As far as the picture description is concerned, pictures are provided by the interviewer. If necessary, the interviewer can help the candidates with questions. (ECL 1)

In order to prepare for the introductory part of the oral exam, students were asked to prepare a presentation about themselves including whatever information they felt was important about them. They had to present this in front of the class, which might have been quite unlike the exam situation but undoubtedly increased confidence in being able to express themselves. To make these presentations really meaningful, listeners were encouraged to ask questions about what they had heard and quite often this led to exciting discussions. At the same time, learners practiced asking questions and the presenters also found themselves in a new situation.

Pairwork was another characteristic element of the lessons. Students were paired off in twos, and each pair practiced at the same time as other pairs. This type of activity had several advantages over choral work, open pairwork or individual responses.[4] When it came to pairwork, the question of how to pair students obviously arose. In the beginning, it seemed to be rather practical to pair students who did not know each other, which led to genuine exchanges. This way, they had to pay more attention to their partner and the aim of communication was in fact to find out new information, to listen and speak with a purpose. This practice reflected the goals of learning English in the long run as well. To maintain this objective, students were expected to interact with a different partner from time to time. Nevertheless, as the date of the examination was approaching and students expressed their preferences on whom they wished to take the oral exam with, this pattern was changed. They could practise with the learner they had chosen as a partner for the exam, which also contributed to increasing self-assurance in oral communication.

Pairwork was extensively employed in case of picture descriptions as well as dialogues focussing on given topics. In a similar manner, groupwork was also a significant element of the lessons.[5] For certain types of activity, pairwork and groupwork seemed to have a number of advantages over working with the whole class together. Bearing in mind that the oral exam, learners were preparing for, included a guided conversation between the two candidates taking the exam together, pairwork seemed to be an optimal way to prepare the students for the dialogue part of the oral exam. This assured more language practice and far more chance was given to speak English than if it had been done in open pairwork.

Students also seemed to be more involved since pairwork encouraged them to be more drawn in and concentrated on the task. Students who tended to be more reserved did not lose interest either, for the discussion was not dominated by some confident speakers. Thus, less able learners could also feel more secure. Pairwork provides a given privacy, there is only another person listening, so students who usually did not contribute to classroom discussions could also open up. Last but not least, students seemed to help each other. Pairwork encouraged students to share not only ideas but knowledge as well.

---

[4] Cross (1992:49) also warns that in teacher-centred classes students are simply unable to contribute owing to time constraints. He claims that "…the average student in a large class will probably only speak for a total of 10 or 15 seconds. Extra time for talking can only be gained if they all talk at the same time for parts of the lesson." This way a lot of time can be saved, because instead of e.g. two people having a controlled dialogue in front of the whole class, several people can engage in a conversation simultaneously.

[5] The teacher's task is to walk around and listen to as many pairs as possible. One is to act as a monitor and another task of the teacher in these cases is to act as a "resource person" (Cross 1992:49) providing help, information and feedback upon request.

On the other hand, frequent pairwork activities have disadvantages as well, which must not be forgotten about. Obviously, working in pairs is much noisier than having a class discussion, but this is probably the least problematic aspect. (Cross calls this phenomenon "good noise, a learning noise" 1992:49) It was, at times rather difficult to control the class. Sometimes, especially in case of students with a more sophisticated command of English, these activities were getting out of control. Even if tasks were clearly defined and instructions were obvious, some students tended to stray away from the task set and engage in a private conversation. This was not evaluated as a mistake, since students used the opportunity to communicate purposefully in English without disturbing the rest of the class, so these private experiments from the part of the more confident learners were not blocked.

Making mistakes is another point that needs consideration. During pair activity it was impossible to control all the language used. This fact, however, was not so disturbing considering that the ECL examinations' underlying principle emphasises successful communication. This successful communication does not imply an error-free communication at all costs since it is recognised that mistakes make up an essential part of the language learning process.

Pairwork was a characteristic element of the lessons; still the traditional patterns could not always be used. Many (e.g. Cross 1992) suggest the following steps in using pairwork:

- Step one: preparation
- Step two: teacher – student model
- Step three: public pairs
- Step four: timing
- Step five: public pairs
- Step six: public check

This pattern could not be employed during the lessons since pairwork was not carried out with the traditional aim of teaching e.g. functions or practising everyday English in common situations. Students were expected to engage in a conversation focussing on a given topic. They had to ask questions, clarify, explain and express views related to certain themes. This naturally implies that dialogues were necessarily different, there was not one uniform pattern to be followed. Some elements of the above pattern were nevertheless utilised in some cases, but this sample was not always followed.

All in all, utilising pairwork and groupwork multiplied the opportunities for students to speak and use language creatively. In a similar manner, a variety of activities and different patterns of interaction could help retain the students' concentration. At the same time, students were made to realise that they actually had some autonomy and responsibility for their own work in class and as a result for their progress as well.

In line with the picture description task at the oral exam, visual aids were extensively used during the course. Apart from the fact that they make up an integral part of the oral examination, they give practice in using language effectively, creating opportunities for students to use language purposefully. There were two approaches of exploiting pictures in the lessons. One idea was to describe pictures, talk about the obvious things that are visible. The purpose of these descriptions was to establish a situation or topic, bringing certain expressions and structures to the surface.

On the other hand, a more inviting dimension of using pictures was "interpreting" pictures (Doff 1988:167), requiring students to imagine things beyond the picture itself and use their creativity. Through this kind of practice learners were encouraged to express their ideas and feelings, stimulating a relatively free language use. Of course, this sort of picture description corresponds more closely to the exam criteria, where candidates are expected to associate to a topic on the basis of a group of pictures. Some students found this kind of association task quite challenging while others felt it to be a lot easier since it allowed room for creative language use and free associations within certain limits.

Since the exam situation requires interaction, students also had to be made aware of the importance of questions. Authentic patterns of interaction do not always mean using full sentences. Sometimes authentic language use is in fact well mirrored by a one word answer. Teachers who constantly demand full sentences may ignore the realities of natural usage. "By requiring full sentences, we are making learners use English abnormally in order to display their ability to compose grammatically correct sentences." (Cross 1992:59) Various question forms are appropriate to elicit different types of answers. Consequently forcing students to give an answer which requires greater production when it does not seem meaningful and in fact does not suit the communicative situation is an overkill. However, in the context of preparing for the exam, students should actually be encouraged to respond with full sentences, which may in fact increase communicative value. Parallelly, giving one word answers gives hardly any opportunity for them to demonstrate their ability to make utterances at an intermediate level including appropriate word choice as well.

In order to enable students to ask longer-answer elicits from their exam partner, it was relevant to provide models for questions which require a more creative production. Cross (1992:60-65) proposes the following techniques.

- Inverted WH-questions (Explain how…, Who knows what…)
- WH longer-answer questions and speech prompts (Could you…, Talk about…, Describe…)
- Inferential questions, which have three types:
    - Hypothetical (What do you think…, Why do you think…)
    - Personal (What is your attitude…, Supposing you/your brother…)
    - General (Is this a universal condition? How do other countries deal with…)

Employing these question models offers excellent ways of asking meaningful questions which in turn can be answered in full sentences. They serve as outstanding models for the technique of asking questions in the real exam situation.

It had to be kept in mind during the course that language exchanges should approximate real language use as much as possible. In order to make students display their communicative competence – which is a key element of the ECL exam – they had to be taught how to use appropriate question types and prompts. Another crucial point in the course of the preparation was calling learners' attention to the importance of making relevant and meaningful questions. For example, when classroom discussion was about the contrasts between country and city life, during the interaction practice phase students tended to ask too general questions from each other such as "What are the advantages of living in the city?". Questions like this are not appropriate for the oral exam situation since they make the impression that one candidate is examining the

other. Instead, the utilisation of question forms was encouraged which reflected personal attitudes and which could be related to the learners' own experience. According to these guidelines, instead of the above question inquiries such as "Do you prefer living in the city or in the country?" or "Have you ever lived in the country?" were encouraged, which directs the interaction to a more personal level, making it a lot more meaningful and exciting.

Writing

Teaching composition is probably one of the greatest challenges when preparing students for an exam. Sometimes even English speaking students find it difficult to write clear, concise essays and summaries. In a similar manner, students participating in the class also had problems with writing. ECL writing tests assess the ability of the candidate to write short texts related to everyday situations including general information. (ECL 1) As preparation for writing can often be achieved through oral work or through reading activities, adequate input had to be supplied to students. One particularly important element of the writing tasks was setting simple but meaningful tasks and giving clear bullet points. Of course the examination students were to take influenced the teaching of writing. Practice was concentrated on planning, organising and expressing relevant information. Genres and text types included various essay and letter forms such as letters of complaint and invitation, for and against essays, opinion essays; narrative, descriptive and discursive topics. Another crucial point was to provide coherent models and target essays as well as practicing relevant structures.

Reading

The ECL reading test assesses the ability of the candidate to understand short, simple texts of a general content (e.g. announcements, short travel information, short news, timetables). (ECL 1) The exam paper consists of two parts; the type of the reading task is not specified, though. Preparatory texts ranged from text reconstruction to open questions and gap filling based on authentic materials. This implies that students had to get acquainted with a number of different reading comprehension tests, not only concerning the topic of the texts presented, but also the manner in which comprehension was tested. Thus classroom practice had to be quite varied and included true / false / not in the text, jumbled key points: listing the main ideas, general comprehension questions and intensive questions.

The aim of these different exercises was also to develop skills for future texts. Students had to be made aware that not being familiar with a given expression does not necessarily mean a disadvantage. They were made to find out meaning by prediction and careful guessing work. Attention was called on the strategy of using the knowledge of the outside world to make predictions and interpret complex ideas. Practice was also targeted at distinguishing between main ideas and subsidiary information, recognising discourse markers and function sentences. In this manner, students were supplied with techniques helping them to read and understand texts. The relevance of various approaches to solving tasks was also emphasised. Sometimes the whole text was relevant and needed intensive reading. At other times, learners were made aware that performing the task did not require meticulous reading; instead, skipping, scanning and skimming techniques were more suitable.

To make reading a text interesting, it is important to include a variety of different activities. (Doff 1988:182) That is why it seemed to be a practical idea to relate the reading texts to the students' own experience. Besides exercises aiming at controlling comprehension, questions going beyond the text could make up interesting follow-up activities. Since reading tasks were carefully chosen to match the topic of the week, these tasks, exploiting imagination and creativity also contributed to practising vocabulary related to a given topic.

Listening

The test assesses the ability of the candidate to understand a conversation between two native speakers about a topic familiar for the candidate and to grasp the general sense of simple public announcements (announcements, ads). (ECL 1) Listening is characterised as a receptive skill, but it is equally important. Students need to learn how to listen effectively, and during the course they had the chance to listen to different types of listening. Learners were given a number of different listening tasks ranging from matching exercises to fill in the gap tasks.

Normally, the teacher is supposed to introduce the topic of the listening before getting the class to listen to a given text. Doff (1988:203) suggests a class discussion relating to the topic of the listening. He recommends that this discussion brushing up on useful expressions should actually take place before the listening. In preparing students for the listening exam, this approach does not seem suitable, since the exam does not allow for a revision of relevant vocabulary. Apart from the comprehension check exercises students probably have no guiding questions (depending on the type of comprehension check) to be able to predict clearly what the text will be about. Thus, in order for classroom practice to resemble the reality of the exam, topic introduction and guiding questions were not provided unless understanding was controlled with the help of questions alluding strongly to the context.

An important part of the skill of listening – similarly to reading - is being able to predict what the speaker is going to say next. When doing listening tasks in class, students were also asked to make predictions and see for themselves how well these guesses worked. With this method, making intelligent predictions was encouraged and the students could have the hands-on experience whether they found this tactic effective enough.

Conclusion

During the intermediate course preparing participants for the intermediate ECL examination, the main challenges were passing on a number of techniques which improved candidates' chances at understanding and interpreting English texts. Similarly, a number of speaking-specific skills had to be focussed on to increase fluency and make spoken contribution as communicative and successful as possible. According to the feedback after the exam, students found no difficulty coping with the exam tasks and they judged themselves as well-prepared. After 52 lessons of instruction who could ask for anything more?

Bibliography

1. Cross, David: A Practical Handbook of Language Teaching. Prentice Hall, Trowbridge, 1992.
2. Doff, Adrian: Teach English. A training course for teachers. Cambridge University Press, Glasgow, 1988.
3. European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages. ECL Exam Information for Candidates and Language Teachers. International ECL Exam Centre, Pécs, (1)
4. European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages. Guidelines for Oral Exams. International ECL Exam Centre, Pécs, (2)
5. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Strasbourg, 1966.
6. Revell, Jane: Teaching Techniques for Communicative English. Modern English Publications, London, 1979.
7. Nunan, David: Syllabus Design. Oxford University Press, Oxford, 1988.
8. Willis, Jane: Teaching English through English. Longman, Harlow, 1981.

Jászter Rózsa

Moderne DaF-Lehrwerkskonzeptionen im Unterrichtsverbund unter Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Lernerfordernisse

Hintergrund

Im Zeitalter der Globalisierung und der zunehmenden Mobilität ist es zu einem wichtigen Bestandteil unseres Lebens geworden – sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich – *fremdsprachliche Kompetenzen* aufweisen zu können, die mit Hilfe spezifischer sprachlicher Mittel zum Handeln in einer Fremdsprache befähigen. Nach wie vor wird *kommunikative Wirksamkeit* bei der Anwendung einer Fremdsprache erwartet.

„Vor diesem Hintergrund versteht sich Fremdsprachenlernen nicht mehr nur als Erwerb von "Wörtern und Strukturen". Im Zentrum stehen neue Aspekte, die den Erwerb einer fremden Sprache verstärkt in einen kulturellen und sozialen, aber auch wirtschaftlichen Kontext einbetten:

- Fremdsprachenunterricht als zielorientierter Prozess, der über die persönlichen Bedürfnisse hinaus verstärkt von wirtschaftlichem und gesellschaftlichem Bedarf mitgeprägt ist.
- Fremdsprachenlernen mit dem Ziel, in und mit unterschiedlichen Sprachen zu handeln - nach dem Motto: Lieber Teilkenntnisse in mehreren Sprachen, als Perfektion in einer Sprache.
- Kulturelle Ziele im Fremdsprachenunterricht, um auch in der eigenen Kultur das andere zu entdecken und mit Fremdem umzugehen.
- Handlungsorientierter Ansatz im Fremdsprachenunterricht, um mit Anderssprachigen verständlich und erfolgreich zu kommunizieren.
- Fremdsprachenlernen als Prozess sozialen Lernens und als Teil der Persönlichkeitsbildung, die in einen lebenslangen Lernprozess eingebunden sind.
- Sprachenlernen und Fremdsprachenkenntnisse vor dem politischen Hintergrund, Toleranz und Demokratie zu fördern.“[6]

So ist es nicht verwunderlich, zu welchem Ergebnis man kommt, wenn die Entwicklungstendenzen in der Lehrwerkskonzipierung bei den neueren Lehrwerken für Fremdsprachen unter die Lupe genommen werden. Nach wie vor ist der *kommunikativ-interkultureller Ansatz* maßgebend, in Übereinstimmung mit den Empfehlungen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen.“[7]

Zielgruppen

Auf dieser Grundlage basierend, erscheinen die Lehrwerke jedoch immer *differenzierter*, immer *spezialisierter* in ihrer *Konzipierung*, was in erster Linie auf die Bemühung der Lehrbuchautoren zurückzuführen ist, sich an die Bedürfnisse der Zielgruppe der Lernenden bestmöglichst anzupassen. Spezielle Lehrwerke werden angeboten für bestimmte Zielgruppen wie Vertreter verschiedener Berufe

[6] Profile Deutsch 2001 Langenscheidt KG, Berlin und München, ein Grundlagenwerk für DaF, verfasst nach den Empfehlungen des„Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen.“

[7] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Strasbourg 2000)

(Geschäftsleute[8], Studenten[9]), für Lerngruppen je nach Ausgangssprache[10], Interessen (Musik[11], Literatur[12]) und Altersstufe (Kinder[13], Jugendliche[14], Erwachsene[15]) Eine immer intensivere Beachtung von Soziolekten wie Migranten, Kontingentflüchtlinge, Aussiedler[16], ausländische Arbeitnehmer ist hierbei besonders hervorzuheben. In diesem Zusammenhang ist der Aspekt Bildungsniveau bei der Konzipierung eines Lehrwerks von heute auch nicht wegzudenken, so können z.B. auch Lernungewohnte bei flacher Progression auf ihre Kosten kommen. Die weitgehende Spezialisierung auf eine bestimmte Zielgruppe brachte sogar ein an Eltern[17] adressiertes Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache auf den Markt.
Neuere Lehrwerke und Lern- und Medienpakete, die berufsorientierte Elemente schon in den sprachlichen Anfangsunterricht integrieren, zeugen davon, dass eine Trennung von berufsorientiertem und allgemeinsprachlichem Fremdsprachenunterricht, die lange in Lehrwerkskonzeptionen vorhanden war, allgemein als überwunden gilt. Berufsorientierte Elemente erscheinen oft als Modifizierungen des allgemeinsprachlichen Sprachgebrauchs, dessen Einbettung in berufliches Umfeld (Denken wir an Situationen wie Reklamation am Telefon, Text- und Diskurstypen wie Gebrauchsanweisung). Lehrwerke für Fachsprache hingegen setzen fundierte Kenntnisse des jeweiligen Fachgebietes voraus. Da ein fachsprachliches Vokabular erhebliche Abweichungen von der Lexik und Syntax der Standardsprache aufweist, rechtfertigt sich die Auseinandersetzung mit den lexikalischen und strukturellen Besonderheiten. Es ist aber auch unumstritten, dass erfolgreiche Fachkommunikation ohne allgemeinsprachliche Kenntnisse nicht auskommen kann.

Lernziele

Die Spezialisierung der Lehrwerke erfolgt sinnvoll unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernziele: in erster Linie geht es dabei um Aneignung allgemeinsprachlicher oder berufsbezogener, bzw. fachsprachlicher Deutschkenntnisse, um Verbesserung der vorhandenen Sprachkenntnisse, um Prüfungsvorbereitung[18], Alltagsbewältigung oder um die Schulung bestimmter Fertigkeiten.

---

[8] Herzlich willkommen NEU, Langenscheidt Verlagsgruppe; Telefonieren im Beruf, Goethe-Institut Inter Nationes und Hueber; Zimmer frei NEU Langenscheidt; Deutsche Handelskorrespondenz NEU, Hueber

[9] Kritisch betrachtet, Hueber

[10] „Blaue Blume“ ist ein zweisprachiges Lehrwerk für die Ausgangssprachen Englisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Spanisch, Ungarisch und eignet sich für Lerngruppen mit homogener Ausgangssprache. (Quelle: Informationsmaterial desVerlags)

[11] Deutschvergnügen, Deutsch lernen mit Rap und Liedern, Langenscheidt; Gloria von Jaxtberg oder Das Gegenteil von Wurst ist Liebe, Goethe-Institut Inter Nationes

[12] Der Lernroman „Die Suche“ setzt sich den Umgang mit literarischen Texten schon in früheren Lernstufen zum Ziel. (Quelle: E. Tichy Univ. Rostock); Literatur zum Anfassen, Hueber

[13] Das Deutschmobil, Klett; Hallo, da bin ich!, Cornelsen; Anna, Schmidt & Oscar, Langenscheidt; Tamtam - Erster Kontakt, Hueber; Tamburin, Hueber

[14] Blick, Hueber; Deutsch International, Cornelsen geni@l, Langenscheidt; Konzepte Deutsch, Cornelsen; Pingpong NEU, Hueber; Sowieso, Langenscheidt; Zwischen den Pausen, Langenscheidt

[15] Berliner Platz - Deutsch im Alltag für Erwachsene, Langenscheidt Verlagsgruppe; Eurolingua Deutsch, Cornelsen - Verlag für Bildungsmedien; Sichtwechsel NEU, Klett International

[16] Ankommen, Hueber 2002; Nur Mut!, Bundesverwaltungsamt Köln

[17] Das Lehrwerk „Kinderleicht“ (Hueber) richtet sich an Eltern, behandelt Themen wie Rezepte, Spielplatz, Kinder im Verkehr, Gesundheit der Kinder.

[18] Fit fürs Zertifikat Deutsch, Hueber; Mit Erfolg zur Mittelstufenprüfung Klett; Zertifikat Deutsch - Der schnelle Weg, Langenscheidt

Merkmale
Bei allen Lehrwerken wird versucht, die den Prozess des Fremdsprachenerwerbs beeinflussenden Aspekte in die Konzeption einzubeziehen. Daraus folgen: an die jeweilige Zielgruppe gerichtetes *Abstraktionsniveau*, angemessene *Progression*, praxisorientierte sprachliche *Strukturen*, relevante *Themenfelder, Text- und Diskurstypen*, verwendungsbezogene *Lexik*, unterschiedliche Behandlung der *Fertigkeiten* Sprechen[19], Hören[20], Lesen[21] und Schreiben[22], die sich immer mit den speziellen Bedürfnissen der bestimmten Zielgruppe rechtfertigen lassen. Mal müssen die rezeptiven, mal die produktiven, mal die interaktiven oder gar die Spachmittler*funktionen* je nach Lernziel und Lernerwartung eine größere Gewichtung bekommen.

Um den *interkulturellen Ansatz* gerecht zu werden, werden für die jeweilige Zielgruppe landeskundlich relevante Kenntnisse vermittelt. Bei Zielgruppen wie Migranten sind diese landeskundlichen Informationen z.B. in Form von praktischen Hinweisen zur Bewältigung des Alltags (Behördengang, Arztbesuch, Wohnungssuche etc.) von enormer Bedeutung, da die adäquate sprachliche Form verbunden mit den richtigen Hintergrundinformationen zum effektiveren sprachlichen Handeln führt und die Integration bestimmter Gruppen in die Gesellschaft der Zielsprache fördert. Steigerung des Selbstwertgefühls einerseits und die Anerkennung andererseits motivieren zusätzlich bei dem weiteren Sprachgebrauch.
Was die DaF-Lehrwerkskonzeptionen hinsichtlich der Behandlung des Bereichs Landeskunde anbelangt, ist noch das Konzept D-A-CH hervorzuheben. Im Gegensatz zu den früheren Lehrwerken, die sich fast ausschließlich an Deutschland orientiert haben, wird angestrebt, landeskundliche Informationen über alle drei deutschsprachigen Länder Europas zu vermitteln[23] und sprachliche Varianten zu behandeln, bei denen es sich um die in Lexik und Strukturen voneinander abweichenden Standardsprachen in Deutschland, Österreich und der Schweiz handelt.[24]

Lernpsychologische Erkenntnisse werden bei der Lehrwerkskonzipierung auch nicht außer acht gelassen. Nicht nur für Kinder werden spielerisch angelegte Kurse konzipiert[25], Spiele erfreuen sich auch bei Erwachsenen großer Beliebtheit[26]. Entdeckendes Lernen wird auch in jedem Alter großgeschrieben. Aufgaben zum eigenständigen Handeln[27], visuelle Reize in Form von ansprechenden Bildern bei der Konzipierung eines Lehrwerks sind nicht mehr wegzudenken, da sie die Motivation erhöhen und den Behaltenseffekt unterstützen. Deswegen wird sowohl bei Neuerscheinungen als auch bei überarbeiteten Neuauflagen auf neue Zeichnungen und aktuelle Fotos in einem modernen Layout hingewiesen.[28] Manche Lehrwerke greifen die Beliebtheit von Comics auf.
Bei Erwachsenen kann sich die Bewusstmachung des Lernprozesses sehr positiv auf die Effizienz beim Fremdsprachenerwerb auswirken. In diesem Sinne wird oft auf

[19] Phonetik Simsalabim; Langenscheidt; Sprechen Hören Sprechen, Hueber
[20] Hörfelder, Hueber; Mit Hörtexten arbeiten, Goethe-Institut Inter Nationes
[21] Donauwalzer, Langenscheidt
[22] ; Geschäftsbriefe schreiben, Goethe-Institut Inter Nationes
[23] Stufen International, Klett 2000
[24] Dimensionen, Hueber 2002
[25] Ki-Ko -- Kinder-Koffer, Goethe-Institut Inter Nationes;
[26] Spielend Deutsch lernen, Langenscheidt
[27] Handeln und Spielen im Deutschunterricht, Hueber
[28] s. Themen aktuell (Hueber), die dritte Generation der Lehrwerke „Themen“

Lernstrategien, Lerntechniken (ggf. auf Prüfungsstrategien) hingewiesen, Lerntipps werden angeboten[29], bei denen unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden. Mnemotechnische, kinetische Lernhilfen werden in die Lehrwerke eingebaut.

Moderne *Formen des Fremdsprachenerwerbs* wie Tandem[30] oder S*ozialformen im Unterricht* wie Partnerarbeit[31] können auch als Grundlage zu einer Lehrwerkskonzeption dienen. In den Unterrichtsverbund fließt auch die eigene Aktivität des Lernenden außerhalb des Klaussenraumes ein. Auf der Suche nach zusätzlichem Selbstlernmaterial wird heutzutage jeder fündig. Die Anwendung der neuen Medien in Form von CD-ROMs[32], Fernlernkurse mit Video- und Audiomaterialien[33], eLearning-Angebote im Internet mit on-line-Modulen[34], kostenlose Downloads[35], eigenständige Video- und Audiomaterialien[36] bieten eine fast unüberschaubare Vielfalt an Lehrmaterialien.

Baukastenprinzip

Anhand der bisher aufgeführten Kriterien sind Kombinierbarkeit, flexible Einsatzmöglichkeit, Variabilität, einfache Handhabung, Übersichtlichkeit die Anforderungen, die an ein modernes Lehrwerk gestellt werden. Um ein möglichst alle Aspekte umfassendes Angebot bieten zu können, entstanden Lern- und Medienpakete (ein zentrales Lehrwerke mit „Satellitenwerken“ d.h. mit Begleit- und Zusatzmaterialien). Hierbei werden die einzelnen Bestandteile sinnvoll aufeinander abgestimmt. Dadurch sind sie für einen unkomplizierten Einsatz im Unterricht geeignet. In der letzen Zeit lässt sich die Durchsetzung des flexiblen Baukastenprinzips innerhalb eines Lehrwerks beobachten. Ein Beispiel: „Das Lehrwerk em ist in überschaubare, in sich geschlossene Bausteine eingeteilt. Lehrer und Lerner stellen ihr Lernprogramm individuell zusammen. Sie können das Buch sowohl Seite für Seite durcharbeiten als auch je nach Lerninteresse Schwerpunkte setzen. em bietet somit Material für viele individuelle Kurspläne.“37 Im Lehrwerk „Delfin“ (Hueber) sorgt ein klarer Aufbau identischer Lektionen dafür, dass die vier Grundfertigkeiten in keiner der Lektionen zu kurz kommen.

Einbändigkeit, als Alternative zu zwei oder mehreren Bänden ist aus dem Bedürfnis an einfacher Handhabung entstanden. Neuigkeiten im Layout wie Doppelseitigkeit sind noch erwähnenswert bei der Gestaltung neuerer Lehrwerke.

Literaturangabe:

1. Tamchina, R.: "Beruflich orientierter Fremdsprachenunterricht - auf einer frühen Lernstufe?", in: G. Burger (ed.). Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber, 1995
2. Profile Deutsch Langenscheidt KG, Berlin und München, 2001

[29] Pingpong Neu mit Lerntipps zu den Fertigkeiten, Im Lehrwerk „Stufen International“ (Klett) werden Lernhilfen, Lernstrategien behandelt
[30] Premiere recontre – Erste Begegnung, Hueber
[31] Partnerarbeit Deutsch, Hueber
[32] Moment Mal!, Langenscheidt; Kontakt Deutsch - Deutsch für berufliche Situationen, Langenscheidt
[33] Einblicke, Goethe-Institut Inter Nationes
[34] Hueber eLearning Modulsystem; on-line Übungsmodule Deutsch für den Beruf, Klett
[35] Kostenlose Downloads, Klett
[36] Hallo aus Berlin, Hueber
[37] Beschreibung des Verlags. (Hueber)

Kerekes Judit

BeszédMester

I. Bevezetés

Az SZTE MTA Mesterséges Intelligencia Kutatócsoportjában informatikusok, általános és alkalmazott nyelvészek, szurdopedagógusok és tanító-fejlesztőpedagógusok, valamint egy számítógépes grafikus két éve dolgoznak együtt egy valós idejű fonémafelismerő rendszer kifejlesztésén és annak beszédfelismerési alkalmazhatóságán.
A kutatás célja egy olyan közhasznú szoftver elkészítése, amely a fonológiai tudatosság kialakítását, fejlesztését támogatja, ezáltal alkalmazható a hallássérültek beszédtanítására, hiszen vizuális síkon képes helyettesíteni a kiesett, sérült audotórikus percepciót. Alkalmazható az olvasástanításban, hiszen elősegíti a fonéma-graféma megfeleltetést és tanulást, illetve egyes típusú diszlexiák terápiájában és a beszédterápiában, így képes kiváltani a nehézkes „tükör módszert".

II. A beszédadatbázis készítése

A fonémafelismerő rendszer beszédadatbázisának alapját az a szótár képezi, amelyet az Oktatási Minisztérium által 2001/2002-ben engedélyezett tankönyvek listája alapján 13 első osztályos olvasókönyv szóanyagát felhasználva készítettünk. Valójában három szótárt hoztunk létre:

1. Az első szótár tartalmazza a 13 első osztályos olvasókönyv teljes grafémasorát (27 293 grafémasor) csökkenő gyakoriság szerint. Ebben szerepelnek olyan grafémakapcsolatok, amelyek az olvasástanítás menetében nélkülözhetetlenek, de a magyar nyelv szókészletének nem elemei. Ebben a szótárban minden toldalékos szó önálló szótári alakként szerepel.
2. A második szótár az általunk felállított kritériumrendszer alapján tartalmasnak minősített szavakat tartalmazza csökkenő gyakoriság szerint (12 226 szóalak). A raggal, jellel ellátott alak ebben a szótárban csak egy szótári egység, lexéma. A harmadik szótár azt az 1953 szót tartalmazza, amely legalább 10-es vagy annál nagyobb gyakorisági mutatóval fordul elő a második szótárban. Ez a szóanyag képezi a BeszédMester szoftver beszédadatbázisának alapját.

A fonémafelismerő rendszerhez szóanyagot rögzítettünk az ország 14 gyakorló iskolájában. A szótár alapján készültek el a szóbemondó lapok. Így 6–7 éves gyermekek által bemondásra került a magánhangzósor, a 40 hívókép neve, s a szótár alapján véletlenszerű kiválasztással 60-60 szó. A bemondások alapján készült el a szegmentált adatbázis, ami reményeink szerint lehetővé teszi, hogy a számítógép felismerje és azonosítsa a bemondott beszédhangokat.

III. Olvasástanítás

A biztos és sikeres olvasáselsajátítás egyik legfontosabb feltétele a kommunikációs készség fejlettsége, ezen belül kiemelt fontosságúak a beszédészlelési, beszédértési folyamatok, a beszédprodukció. Ehhez kapcsolódnak még olyan részterületek, mint a vizuális és verbális memória, ritmuskészség, vizuális és verbális szerialitás, vizuális differenciáló képesség, irányfelismerés.

Azok a gyermekek, akiknek kommunikációs készsége fejlett, könnyebben és sikeresebben birkóznak meg az írott nyelv elsajátításával, mint azok a társaik, akiknek a kommunikációja sérült (pl.: megkésett beszédfejlődés, egyes diszlexiák, beszédhibák stb.)
A vizuális kommunikáció elsajátítása nem akkor kezdődik meg, amikor a gyermek irányítottan elkezd foglalkozni az olvasás elsajátításával a tanítási órákon, hanem már jóval előtte. Az anyanyelv beszédhangjainak felismerése már magzati korban elkezdődik. A kommunikációs készség fejlődése, fejlesztése már egészen kisgyermekkortól kiemelt figyelmet érdemel, hisz a későbbi tanulást, ismeretszerzést megalapozza. Ugyan a gyermekek még csak a játék szintjén kezdenek manipulálni a nyelvvel (a szavakból fonémákat vesznek el, cserélnek ki, új értelmes vagy értelmetlen szavakat teremtve, rímelő szavakat keresnek, ritmusos mondókákat, versikéket mondogatnak), de ezzel a fonológiai tudatosság kialakulását alapozzák meg, amely a biztos és sikeres olvasáselsajátítás feltétele. Adams (1990) a fonológiai tudat öt szintjét különbözteti meg:

1. A fonológiai egység nagyságának érzékelése (könnyebb a mondatokat szavakra bontani és szavakat szótagokra, mint a szótagokat fonémákra),
2. a fonémák számának meghatározása egy szóban (könnyebb felbontani egy rövid szót, mint egy hosszú szót),
3. a fonéma helyzetének felismerése a szóban (a középhelyzetben lévő fonémák beazonosítása a legnehezebb, a szó utolsó hangjának beazonosítása könnyebb, legkönnyebbek a kezdő pozícióban álló hangok),
4. a szóban szereplő hangok fonológiai sajátosságainak felismerése (a folyamatosan hangzó fonémákat könnyebb felismerni, mint a csak nagyon röviden ejthető hangokat),
5. a fonológiai tudatosság különleges eseteinek beazonosítása (a rímelő és kezdő fonémák beazonosítása könnyebb, mint az összeolvasás vagy a szétbontás).

Ezek a szintek, vagy legalábbis többségük, 6 éves korra a legtöbb gyermekben rutinszerűen működnek.
A szintetikus olvasástanítási módszer (hangoztató-elemző-összetevő módszer) előkészítő szakasza is ennek fejlesztését tűzi ki célul. Ebben a szakaszban kerül sor a gyermekek kommunikációs készségének megfigyelésére, fejlesztésére, a tiszta fonémahallás, -ejtés fejlesztésére, a hiányosságok pótlására, azaz a betűtanulás megalapozására. A betűtanítás szakaszában általában egyszerre történik a kis és nagy nyomtatott és írott kisbetűk tanítása. A graféma megtanulása, beazonosítása a hívókép nevének kezdő hangjának leválasztásával történik, majd értelmetlen és értelmes szótagok, rövid szavak olvasása következik. A készségfejlesztő szakaszban az olvasástechnika fejlesztése, az olvasás gyakorlása, a szövegértés kialakítása, megalapozása kerül előtérbe.
A módszer nagy előnye, hogy szótagolva tanít olvasni, ezáltal megkönnyíti az olvasás elsajátítását, megalapozza anyanyelvünk helyesírásának tanítását. A kerettanterv is előtérbe helyezi a nyelvi tudatosság fogalmát, azaz a fonéma-graféma megfeleltetésen alapuló olvasástanítási programokat.

IV. A BeszédMester szoftver

A BeszédMester létrehozásakor ezeket a szempontokat igyekeztünk figyelembe venni, s olyan metodikai eljárást kifejleszteni, amely megőrzi a szintetikus módszer lényegét,

azaz a fonéma-graféma megfeleltetésre alapoz, mégsem válik unalmassá, sőt óriási motivációs erővel bír.
Napjainkban a számítógép használata az élet szinte minden területén elterjedőben van, így az oktatásban is. Egyre több tantárgyhoz, így az olvasástanításhoz is készülnek számítógépes oktatóprogramok. A számítógéppel segített oktatás terjedését segíti az, hogy nemcsak az iskolákban, de egyre több család otthonában megtalálható a számítógép.
A BeszédMester szoftverhez egy új betűtanítási sorrendet alakítottunk ki, amelynek során igyekeztünk figyelembe venni, hogy a tanulás, tanítás menetében egymástól távolra kerüljenek azok a betűpárok, vagy betűcsoportok, amelyek vizuális alapon és/vagy a képzés módjában és/vagy a képzés helyében megegyeznek vagy hasonlók. Betűtanítási sorrend: i, í, ü, ű, a, m, o, ó, b, e, t, u, ú, l, á, r, é, v, ö, ő, k, n, s, z, c, h, j, p, g, d, f, sz, gy, cs, ny, zs, ty, ly, dz, dzs, x, y, w, q.
A szoftver behívásával a nyitóoldal jelenik meg. Itt lehet kiválasztani a használni kívánt programot: Beszédjavítás-terápia (a hallássérültek beszédjavítására szolgál), vagy Olvasástanítás (a betűtanulásra szolgál). Hogy az olvasni még nem tudók is könnyen tudják kezelni a programot, a feladatok a szöveg mellett rajzos ikonnal jelennek meg. A rajzos jelölésekkel való ismerkedésre, és az egérhasználat gyakorlására egy memóriajáték szolgál, amelyet a nyitóoldal jobb alsó sarkában található egér kiválasztásával hívhatunk be. (1. ábra)

A memóriakártyákon azok a képek találhatók, amelyek a későbbiekben a feladatok közötti tájékozódást segítik a gyermekek számára, és segítik a vizuális memória fejlesztését is.

Az Olvasástanítás kiválasztásával megjelenik az olvasástanítási program nyitóképe. (2. ábra)
A tanulni kívánt betűt kiválaszthatjuk képek alapján (magánhangzók, mássalhangzók), vagy számok alapján (jobb felső sarok). Az olvasástanítás menetében a következő feladatokkal találkozunk:

1. Hívókép vagy hívóképek megjelenése (2. ábra)

    a) beszélgetés a hívóképről, hívóképekről
    b) a hívókép(ek) megnevezése, nevének szótagolása
    c) a hívókép kezdő hangjának leválasztása
    d) a fonéma képzésének megfigyelése, ejtésének gyakorlása
    e) a graféma tanulása: alak, betűelemek megfigyelése
    f) a kis és nagy nyomtatott párok összehasonlítása
    g) szógyűjtés az újonnan tanult fonémával
    h) a fonéma ejtésének gyakorlása mikrofonnal.

2. Az újonnan tanult fonéma helyének keresése tárgyképek nevében. (3. ábra)
   A karikák jelzik, hogy a kép neve hány hangból áll. Ezek közül kell az egér rákattintásával kiválasztani az újonnan tanult fonéma helyét. A gép a helyes kiválasztást zöld „pipával” értékeli.

3. Az újonnan tanult graféma kiválasztása grafémasorból
    a) a kiválasztás elforgatott formák közül
    b) kiválasztás már tanult grafémák közül

Helyes kiválasztás esetén a helytelen alakok eltűnnek, csak az új graféma marad a képernyőn. (4. ábra)

4. Fonéma-graféma megfeleltetés

c) Az újonnan tanult grafémák (kis és nagy nyomtatott pár) kiválasztása tanult grafémák közül, és felhelyezése a hívóképre. A gép zöld „pipával" értékel.
(5. ábra)

b) Négy tárgyképhez graféma hozzárendelése (Melyik nevében melyik hangot hallod?) A feladat fejleszti a hallási differenciáló-képességet.

5. Négy hívóképhez a megfelelő grafémák hozzárendelése. A hívóképek kezdő fonémájának megfelelő grafémákat kell a képekre helyezni. A gép a helyes megoldást kipipálja. (6. ábra)

6. Olvasógyakorlat

Mikrofon segítségével kell beolvasni magánhangzók esetén a 12 elemű magánhangzósort, mássalhangzó esetén a hangfelismerő rendszer működése miatt a kétbetűs szótagokat. A gép értékeli a helyes kiejtést, a megfelelő olvasást. (7. ábra)
A feladatsor megoldása végén kétféle játék közül választhatunk:

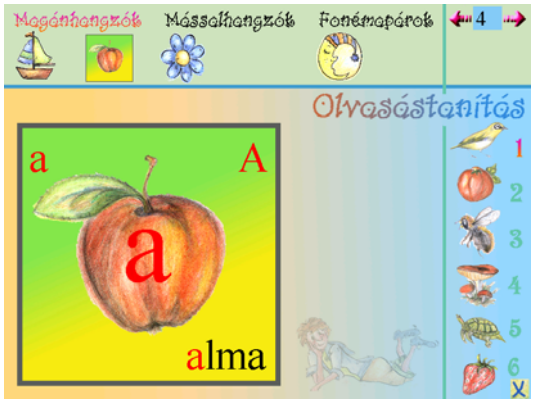
1. Színező: egy kép vonalakkal részekre van bontva, a különböző részeken tanult betűk vannak (vizuális alapon téveszthető grafémák pl. a-e), a betűknek egy-egy szín felel meg, s a képet kell kiszínezni az egér segítségével. A játék a vizuális differenciáló-képességet fejleszti. (8. ábra)
2. Dominó: a dominók egyik oldalán betű, másik oldalán kép van. A betűkhöz kell a megfelelő dominót keresni, azaz, hogy a következő dominón látható kép nevében szerepeljen a grafémához tartozó fonéma. (9. ábra)
A játék a fonémahallást fejleszti.

Összegzés:

Az előzetes tesztelések azt bizonyítják, hogy a gyermekek szívesen és hosszan dolgoznak a szoftverrel, s a feladatok megoldása segíti a fonológiai tudatosság kialakítását.
A részképességükben sérült gyermekek, de még egészséges társaik is sokszor nehezen tájékozódnak a tankönyv feladatai között, figyelmüket könnyen elterelik a színes ábrák. A BeszédMester azáltal, hogy a feladatokat egyesével mutatja, nem hagy teret annak, hogy a gyermek mással foglalkozzon, még egy feladattal sikeresen nem végzett. Így maximálisan biztosítja az egyéni tempóban való haladást.
Terveink szerint 2003 márciusában és áprilisában tesztelni fogjuk a BeszédMester szoftvert. A tesztelés kiterjed a csoportos és egyéni foglalkozásra, betűtanításra és diszlexia-terápiára egyaránt.
Az összegyűjtött tapasztalatok alapján végrehajtjuk a szükséges korrekciókat, s reményeink szerint a végleges változat 2003 szeptemberétől ingyen letölthető lesz az internetről.
A kutatást az IKTA-4 támogatja.

Melléklet:

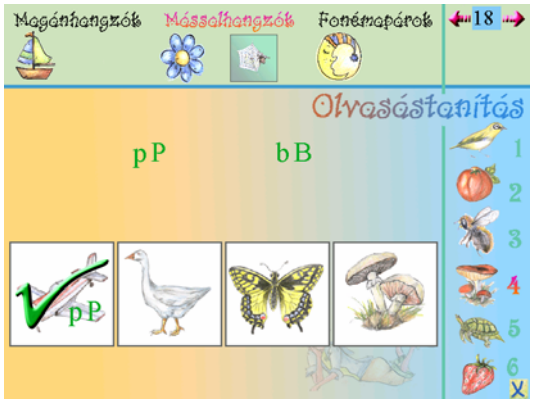
1. ábra



2. ábra

3. ábra

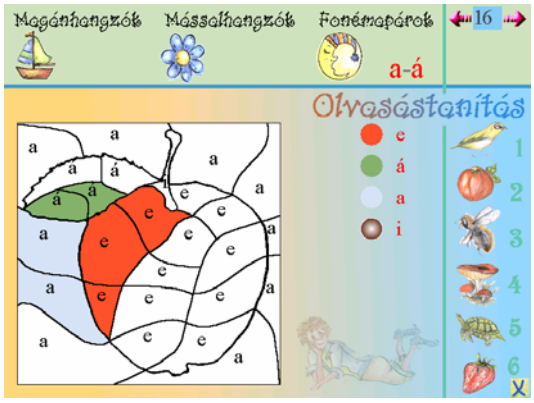
4. ábra



5. ábra

6. ábra

7. ábra



8. ábra

9. ábra

Irodalom

1. Adams, M. I.: Beginning to read: Thinking and learning about print. MIT Press, Cambridge, 1990.
2. Bácsi János – Kerekes Judit (2003) Az első osztályos olvasókönyvek szóanyagából készült gyakorisági szótár „Van szó”. Módszertani Közlemények II. szám. 52-57.
3. Bishop, C. M. (1995) Neural Networks for Pattern recognition. Oxford: Oxford University Press.
4. Paczolay Dénes, Tóth László, Kocsor András és Kerekes Judit (2002) Gépi tanulás alkalmazása egy fonológiai tudatosság – fejlesztő rendszerben. Alkalmazott Nyelvtudomány II. évfolyam 2. szám 55-67.

Király Zoltán

A mesterséges beszéd évszázadai
(Kempelentől a mesterséges intelligenciáig)

1. Bevezetés

A beszéd, a kommunikáció, a nyelvek kutatását az elmúlt időszakokban sokan olyan úri hóbortnak tekintették, amelynek a köznapi életben semmilyen hasznát nem látjuk. A XXI. század információs társadalmában azonban már csak kevesen kételkednek az ilyen kutatások hasznosságában.

A jövő gépei már remélhetőleg emberi hangon kommunikálnak a felhasználókkal. Ezeket a törekvéseket látszanak megvalósítani a Mesterséges Intelligenciával (MI) foglalkozó szakemberek is. Russel [Russel 1995] 4 pontban így fogalmazta meg az MI céljait:

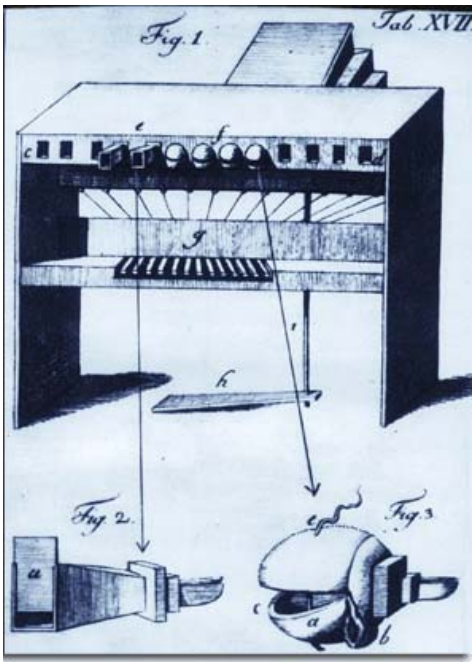
1. Az emberhez hasonlóan gondolkodó rendszerek megalkotása.
2. Az emberhez hasonlóan cselekvő rendszerek megalkotása.
3. Racionálisan gondolkodó rendszerek megalkotása.
4. Racionálisan cselekvő rendszerek megalkotása.

A 2. pontban leírt célhoz (az emberhez hasonlóan cselekvő rendszer megalkotásához) tartozik többek között az is, hogy a MI-val rendelkező gép tudjon emberi nyelven (nyelveken) kommunikálni. Ez az emberi beszéd megértését, valamint a közlendő emberi nyelven történő előadását jelenti.

Bár az MI kutatás fiatal tudománynak számít, már jóval kétszáz évvel ezelőtt is történtek kísérletek arra, hogy gépeket emberi nyelven szólaltassanak meg. Előadásomban ezeket a törekvéseket mutatom be.

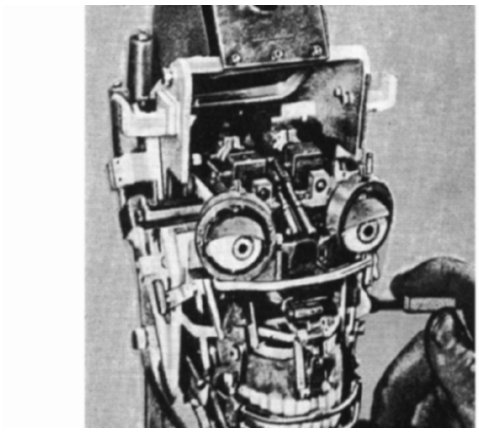
2. Történeti visszatekintés

1. ábra Kempelen Farkas [URL-2]

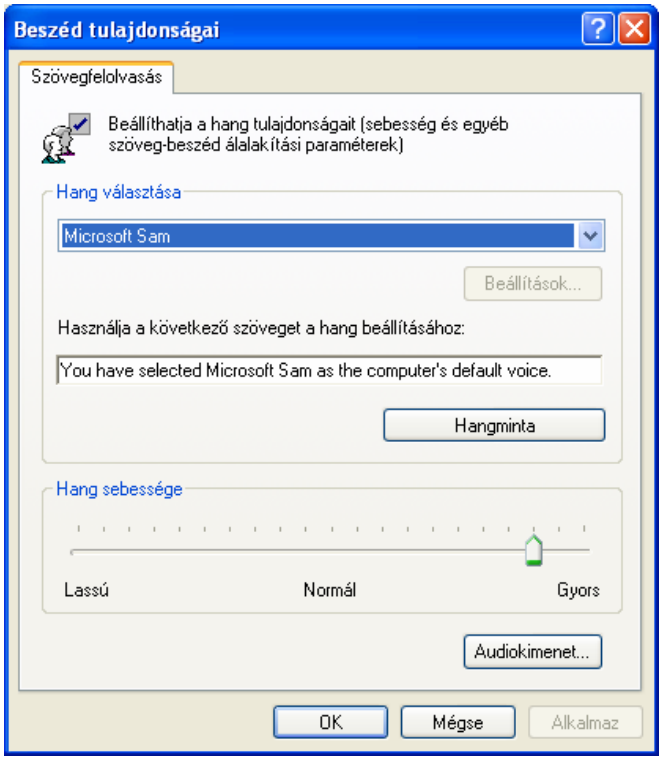


2. ábra A beszélőgép vázlata Kempelen könyvéből [URL-3]

Az első ismert beszélőgépet Kempelen Farkas 1773-ban mutatta be, amely szavak és mondatok kiejtésére is képes volt. Kempelen megalkotta a mesterséges tüdőt, gégefőt és szájüreget, amellyel emberi hangokhoz hasonló hangzású szavakat, sőt mondatokat is lehetett előállítani. A gépről írott kötetet 1791-ben jelentették meg. [Kempelen 1791]
Sokan léptek a nyomdokába. Poss és Faber is épített hasonló elven működő gépeket, azonban az emberi hang utánzásában a mikrobarázdák, a mágneses adathordozók, majd számítógépek megjelenése jelentette az igazi forradalmat.
A számítógépek nemcsak a hang utánzásában játszottak nagy szerepet, hanem a nyelvészeti kutatásokban is. Magyarország első számítógépeinek egyike nyelvstatisztikai analízis céljait szolgáló célgép volt, amelyet a Nyelvtudományi Intézet használt 1964-től.



3. ábra
A végső cél az emberi módon beszélő és cselekvő gép megalkotása



4. ábra
A 2002-ben elkészült Windows XP operációs rendszer már rendelkezik olyan kiegészítő szoftverekkel, amelyek a beírt szöveg kimondására képesek

Az emberi hangot utánzó számítógépek ma már egyáltalán nem jelentenek szenzációt. Magyarországon is több kutatócsoport fejlesztett és fejleszt olyan szoftvereket, amelyek a begépelt szöveget (ha nem is tökéletes magyarsággal) kimondják. Ezeknek a programoknak egy része a vakok számára készült.
Ilyenek pl.:

- A Pc-robot magyar beszéd- és énekszintetizáló rendszer. [Nikol 1994]
- Multivox képernyőolvasóval együttműködő, szövegfelolvasó szoftver.

A beszélő szoftverek annyira mindennapossá váltak, hogy ma már a Windows XP operációs rendszerben is megtaláljuk egy egyszerű verzióját a Start/Beállítások/Beszéd menüpontoknál. (4. ábra)
Természetesen ez a program az angol fonémákat használja, így a beírt szöveget is csak az angol kiejtéssel tudja kimondani.

Az igazán nagy probléma az emberi hang megértése és feldolgozása. A közelmúlt számítástechnikai és hullámtani kutatásai már közelebb vittek a célhoz, azonban az emberi nyelv olyan sok tónusban, dialektusban, hangszínben és nemben használatos, hogy bármelyik embertől származó beszéd - legyen az akár egyetlen nyelven is - megfejtése még komoly gondot okoz a számítógépeknek.

3. Nyelvészeti problémák a mesterséges beszéd megértésében

A problémák egy része az emberi beszédből fakad, az egyéni beszédképzésben keresendő. A nyelvészek már jó ideje foglalkoznak ezekkel a problémákkal. [Gósy Mária 1996] Ilyenek:

- Fonetikai változatosság
- Akkusztikai változatosság
- Beszélők közötti változatosság
- Adott beszélő esetén fennálló változatosság

Másrészt informatikai beszédfeldolgozási problémák:

- Beszédjel minősége
- A beszéd módja
- Beszélőfüggőség
- Szótár mérete
- A nyelvi kötöttség foka
- Technikai problémák [MI 1999]

Ha egy adott beszélőre vezetjük vissza a problémákat, akkor a változatosság egy része ugyan kiküszöbölhető, de az egyéni beszéd dinamikus átalakulásának problémái még mindig felvetődhetnek.

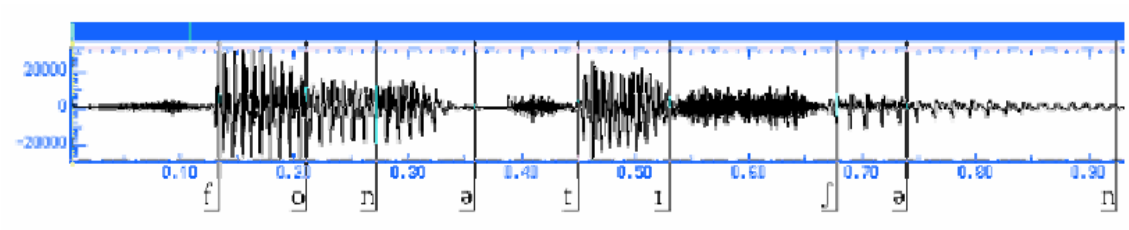
- Életkori sajátosságok [Balázs 1993]
- Gyorsuló beszédtempó [Gósy 1997]
- Befolyásoló tényezők (alkohol) [Künzel 1992]
- Átviteli közeg szerepe [Gósy 1988]
- Érzelmi magatartás
- Akkusztikus invariancia [URL-1]
- Invariancia a kontextusban [URL-1]
- Invariancia a beszédhelyzetben [URL-1]
- Ismeret és tudás kapcsolata a beszélő és hallgató között [URL-1]

A beszédfelismerő rendszerekkel foglalkozók a problémák csökkentése érdekében jelenleg beszélőfüggő rendszerekkel foglalkoznak. Azonban a gépi megértéshez többre van szükség, mint az elektronikussá alakított jelek szótár- adatbázisból való kikeresése.
(A pozitívista filozófia metafizikát elvető, a tiszta logikát érvényesítő ágazata a nyelv helyes használatában látta az egyedül előremutató utat. Azonban ehhez az elgondoláshoz az emberek nyelvét, az élő nyelvet kellene logikailag is elfogadott nyelvvé alakítani. [Carnap] Ez utópisztikus, irreális elképzelés, hiszen a nyelv nem a logika szabályainak megfelelően működik.)
Ha tudunk olyan rendszert alkotni, amely a kimondott szöveget írottá tudja alakítani, akkor egy lépéssel közelebb kerültünk a megoldáshoz. A szöveg gépi megértése, feldolgozása, egy feladat végrehajtása, vagy egy kérdésre a válasz megadása azonban még nagyon távoli célnak tűnik.
A beszédfeldolgozással Magyarországon is több kutatólaboratórium és egyetem foglalkozik. Ezek a kutatóhelyek a nyelvészeti problémákkal éppúgy tisztában vannak,

mint az informatikai problémákkal, éppen ezért tantárgyaik közé a nyelvészeti tantárgyakat is felvették az informatikai tantárgyak mellé.
Az informatika korában valószínűleg egy új, informatikai nyelv is kialakulóban lesz. Az informatikának a magyar nyelvre gyakorolt hatása semmiképpen nem tagadható le. [Deme 1999]

4. Záró gondolatok

Elmondható ma már, hogy a gépi beszédfeldolgozásban csak informatikai eredmények nem születhetnek a nyelvészeti eredmények ismerete nélkül.
Az emberi hangon beszélő robotok már nem csak fikciók, a beszédet értők azonban még a jövő elképzelései. A problémák megoldásában a nyelvészeknek és informatikusoknak együttműködve kell részt venniük, hiszen a beszélő és beszédértő gépek előállítása nem csupán informatikai probléma. (Nem elegendő a beszéd elektronikus jelekké átalakítása /5. ábra/.)
Valószínűleg a megoldást a nyelvészetben jártas informatikusok, vagy az informatikában jártas nyelvészek hozzák meg.



5. A hangok „elektronikus” képei

5. Irodalomjegyzék

1. Balázs Boglárka, Az időskori hangképzés jellemzői. In: Beszédkutatás ’93. Szerk. Gósy Mária, Siptár Péter. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp., 1993. 156—66.
2. Rudolf Carnap: Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache, Erkenntnis, 2. köt. (1931), 4. füzet, 219-241. o. [Magyarul: Altrichter Ferenc (szerk.): *A Bécsi Kör filozófiája,* Gondolat, 1972. 61-92. o.]
3. Deme László, Az anyanyelvészet fogalma és társadalmi feladatai. In: A magyar nyelv az informatika korában. Szerk. Glatz Ferenc. Bp., 1999. 49—56.
4. Mesterséges Intelligencia Szerk.: Futó István Aula Kiadó 1999.
5. Gósy Mária, Psychoacoustic consequences of noises for communication. In: Proc. of the 5th International Congress on Noise as a Public Health Problem. Stockholm, 1988. 235—40.
6. Gósy Mária, A beszéd akusztikai szerkezetének állandóságáról. In: Nyelv, nyelvész, társadalom. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára barátaitól, kollégáitól, tanítványaitól. II. Keraban Könyvkiadó, JPTE, Pécs, 1996. 66—75.
7. Gósy Mária, A magyar beszéd tempója és a beszédmegértés: Nyr. 1997: 129—39.
8. Wolfgang von Kempelen, Mechanismus der menschlichen Sprache nebst Beschreibung einer sprechenden Maschine and Le Méchanisme de la parole, suivi de la description d'une machine parlante, Vienna: J.V. Degen 1791.
9. Künzel, H. J.—Braun, A.—Eysholdt, V., Einfluss von Alkohol auf Sprache und Stimme. Kriminalistik-Verlag, Heidelberg, 1992.

10. Nikol elektronikai GMK, A Pc-robot magyar beszéd- és énekszintetizáló rendszer felhasználói kézikönyv 1994.

11. Russel, J. S., Norvig, P., Artifical Intelligence: Modern Approach 1995 [Magyarul: Russel, J. S., Norvig, P., MI - modern megközelítésben, Panem Kft, 2000].
12. Sántáné-Tóth Edit: Tudásalapú technológia, szakértő rendszerek Miskolci Egyetem Dunaújvárosi Fõiskolai Kar, 1998.

6. Elektronikus irodalom

1. http://www.c3.hu/~magyarnyelv/00-1/gosy.htm#nb13
2. http://www.jfg.corp.de/bekannte_ungarn.htm
3. http://www.inetradio.sk/kultura/expstudio/kempe.html

Lőrincz Ildikó

Évaluation de quelques supports pédagogiques d'une expériéentation d'éveil aux langues en Hongrie

Les approches de type éveil aux langues ou language awereness

Cette approche a pour objectif principal de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverse. Elle consiste à présenter aux élèves une grande diversité de langues, de diverses statuts, à propos desquelles ils effectuent des activités de découverte. Les objectifs sont d'ordre cognitif, affectif et social ; ils consistent à développer des attitudes positives vis-à-vis de la diversité linguistique, y compris les langues minoritaires, les langues de migrants et les langues régionales, et d'autre part, de construire des compétences métalinguistiques qui se réinvestissent dans les apprentissages langagiers (langues étranères et langue maternelle . En d'autres termes, il s'agit de

- développer la réflexion de l'enfant sur l'univers du langage et sur la diversité des langues en éveillant leur intérêt pour ce domaine (langues et cultures du monde)
- proposer dans ce but une série d'activités d'observation menées en direction de la langue maternelle des enfants, les diverses langues maternelles du public scolaire et en direction d'autres langues non-familières
- développer des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistique
- favoriser chey l'élève la prise de conscience et le développement de la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique
- contribuer à de meilleures performances des élèves dans tous les domaines de l'apprentissage

Les approches éveil aux langues ont apparu en Grande-Bretagne et se sont poursuivis en Scandinavie. Cf : L. Dabène : 1994[4], James et Garret : 1991[6], Luc : 1989[8], Hawkins : 1999[5], M. Candelier, 1996[1], 1998[2]

Le projet Janua Linguarium ou JaLing ou la Porte des Langues

Le projet qui s'est mis en place avec le soutien du CELV de Graz a été admis par le programme Coménius. Il est piloté par Michel Candelier, professeur à l'Université du Maine et Ingelore Oomen-Welke, professeur à l'Université de Freiburg. Le projet JaLing est en fait le suJivi du projet Evlang qui s'est donné comme objectif d'élaborer des supports pédagogiques à l'intention de classes primaires. Quant au projet JaLing, outre les objectifs évoqués plus haut, il vise à la diffusion et à l´insertion curriculaire de l´éveil aux langues tant au niveau primaire que collège. Les niveaux concernés comprennent le cycle maternel, primaire et le secondaire. A l'heure actuelle, 16 pays (la France, l'Autriche, le Portugal, la Grèce, la Slovénie, la Russie, la Pologne, la Litanie, la Roumanie, la Hongrie, l'Allemagne, la Suisse, la Finlande, la République Tchèque, la Slovaquie, l'Estonie) participent à la deuxième vague de l'expérimentation qui consiste à évaluer les supports pédagogiques déjà élaborés. Cette vague d'évaluation cherche à définir l'appropriation des supports et de l'approche par le public scolaire, notamment les élèves, les enseignants, les parents d'élèves. Les outils d'évaluation sont variés: questionnaires, journaux, intervieux. L'évaluation est encore en cours, si bien que le présent exposé ne peut en relater qu'un certain volet, celui des parents d'élève et des journaux des enseignants. Dans ce qui suit, nous présenterons la place du projet JaLing

par rapport aux programmes officiels hongrois, l'échantilon d'expérimentation, les objectifs d'un support et l'analyse de deux outils d'évaluation.

Place des activités d'éveil aux langues avant le projet JaLing dans le système éducatif hongrois

L'étude des programmes pédagogiques nationaux permet de constater que les activités d'éveil aux langues ne sont guère présentes aux différents niveaux de l'enseignement public. Pourtant, les programmes formulent parmi leurs objectifs généraux d'ordre affectif un des objectifs principaux du projet JaLing, celui de l'ouverture aux cultures et aux langues d'autres peuples[A]. Concernant les savoirs, les élèves doivent connaître pendant les 8 premières années de scolarité, « les valeurs les plus caractéristiques de la culture universelle ». Le développement de la prise de conscience métalinguistique figure parmi les objectifs d'ordre cognitif du module "hongrois, langue maternelle". Or, E. Hawkins présume (Hawkins, 1999) que le développement de la prise de conscience métalinguistique doit être entamé à l'école pimaire pour créer un esprit critique auprès des apprenants vis-à-vis de la langue. Pour Hawkins, faute de cette sensibilisation, tout apprentissage de langue étrangère consistera à des simulations mal réussie du bilinguisme d'enfance. Cependant, les activités proposés par le programme national hongrois concernent uniquement le langage dans une approche plutôt descriptive en faisant abstraction de la diversité géographique et sociale des langues.

Réalisation du projet JaLing en Hongrie

Les participants au projet ont été motivés par deux raisons. D'une part, l'enseignement des langues vivantes en primaire et au secondaire ne se caractérise pas par la diversité du choix. En dehors de l'anglais et de l'allemand qui respectivement affichent 47,9 et 44,3 % des élèves soit un total de 1.169.900 élèves au trois niveaux et dont 347.444 et 357.647 au primaire sont de très loin suivi par le français (7.967 élèves) le russe (6319 , et l'italien. 6396)[B]. Par ailleurs, les effectifs apprenant l'ensemble des langues minoritaires autochtones, en tant que langue d'enseignement et matière d'enseignement ne s'élèvent qu'à 55013 élèves en 2000 dont seul l'allement détient 46254 personnes, soit un taux de 84 %[B].

Malgré cette faible diversité, les expérimentateurs hongrois, toutes les deux formatrices d'instituteur dans l'Ecole Supérieure de Formation des Maîtres de Győr et de Kecskemét occupent une place relativement privilégiée dans le système de formation et ont la possibilité d'agir directement sur la société des enseignants de primaire et en partie sur les professeurs des écoles par le biais des filières langues vivantes comme option.

Dispositif mis en oeuvre

L'échantillon

Dans ce qui suit, c'est le dispositif de Győr qui sera présenté .L'expérimentation a été mise en route en octobre 2002. L'échantillon a été défini en fonction de l'âge. Ont été privilégiés les classes de 4e (74 élèves) et de 5e (110 élèves) qui scolarisent respectivement des élèves de 10 et 11 ans.

L'échantillon d'expérimentation de Gyôr se compose de 184 éleves répartis parmi 5 établissements scolaires d'enseignement public, dont 4 se situent en milieu urbain et un en milieu rural (14 élèves).. Les élèves ont été encadrés par 10 enseignantes dont une

institutrice débutante et les 9 autres affichant une ancienneté moyenne de 19,11 ans. 2 enseignantes sont titulaires d'un diplôme d'instituteur, 6 sont diplômées professeurs des écoles ce qui correspond à une formation baccalauréat + 4, deux enseignantes sont titulaires d'un diplôme universitaire, professeur des lycées. Ces dernières ont réalisé la plupart de leurs expériences dans des classes primaires et de collège.

Matériaux d'enseignement :

Lors des scéances d'expérimentation, les élèves découvrent trois dossiers pédagogiques. Il s'agit de sensibiliser au caractère arbitraire du signe linguistique, à divers systèmes d'écriture et à l'évolution des langues par le biais de l'étimologie. Chacun des supports est une adaptation au contexte hongrois de supports Evlang élaborés en France et en Suisse, notamment :

Les animaux prennent la parole

Ce support doit permettre à l'élève de développer des aptitudes et des attitudes dans les domaines phonétique (discriminer des sons et des unités sonores non-familières), morphologique (dérivation de mots à partir d'onomatopées) , de linguistique générale (arbitraire du signe) :
Le support *Toponymes* doit permettre aux élèves de se construire des savoirs dans le domaine de l'étimologie des noms de lieu (logique de la nomination, contexte historique et linguistique)et des capacité à savoir repérer certaines similitudes dans la construction des noms de lieu dans diverses langues, de savoir identifier un élément commun à plusieurs mots et de reconnaître certains éléments constitutifs des noms de lieu dans diverses langues
Autour des emballages :
Grâce à ce matériel pédagogique, l'élève doit être capable de repérer les éléments similaires et distinctifs d'écritures non-familières, d'effectuer quelques démarches d'analyse permettant l'accès au moins partiel à la compréhension de l'organisation et du sens d'un énoncé écrit ou oral dans une langue non-familière, distinguer entre plusieurs types d'écriture non-familières.

Les trois support se donnentt comme objectif affectif privilégié d'éveiller la curiosité et l'intérêt des élèves envers la diversité linguistique du monde.

Les enseignants des classes expérimentales ont participé à un stage de formation intensif d'une demi - journée qui a permis d'objectiver les représentations des ensegnantes vis-á-vis de la langue et de la diversité linguistique, de définir les objectifs JaLing, de présenter un support pédagogique ainsi que de diffuser les outils d'évaluation.

Les outils d'évaluation

Dans la vague actuelle du projet Janua Linguarium, les participants étudient l'accueil du cursus par les acteurs du processus d'apprentissage. Les élèves tiennent un journal d'une part pour systèmatiser leurs acquis et aussi pour donner leur avis et leur suggestions aux expérimentateurs. Les enseignants rédigent leur journal après avoir enseigné chaque support et remplissent un questionnaire final à la fin du cursus. Les parents d'élèves ont la possibilité de donner leur avis en répondant à un questionnaire. Les coordinateurs nationaix ont également assisté à des scéances.

Les outils d'évaluation ont été élaborés par les différents réseaux de travail, dirigé par Ingelore Oomen-Welke (Université de Freiburg) pour les questionnaires des représentations, par Michel Candelier (Université du Maine) et Filomena Martins ainsi que Anaisabel Angrada (Université d'Aviero) pour les questionnaires de politique linguitique) par Martine Kervran (IUFM d'Orléans- Tours) pour les journeaux d'élèves et d'enseignant, par Merce Bernaus pour le quistionnaire final des enseignants, par Janina Zielinska (Université de Warsaw) pour le questionnaire des parents et par Arthur Nougerol (Université de Barcelone) pour les critères d'observation des scéances.
L'évolution des attitudes des élèves sera mesuré sur la base de l'étude comparative d'un questionnaire initiale et finale des représentations sur le langage, la langue et la diversité linguistique.

Dans ce qui suit, je présenterai les résultats de deux outils d'analyse dépouillée, ceux du questionnaire des parents et le journal de l'enseignant.

Journal des enseignants

Le journal d'enseignant a pour tâche de fournir des données quantitatives et qualitatives sur l'acueil et la maniabilité des supports en classe. Les données collectés servent de base pour les modifications d'ordre méthodologiques et linguistiques, de même que typographiques. Les enseignants évaluent sur une échelle de 5 l'adaptation du support au niveau intellectuel et psychologique des élèves, l'attrait des activités et la motivation qu'elles peuvent créer (facilité de l'implication des élèves dans les activités. Par ailleurs, le questionnaire s'interroge sur la possibilité d'effectuer des activités interdisciplinaires grâces aux activités JaLing. Enfin, Il demande des exemples sur les atouts, les difficultés et les suggestions.
Dans ce qui suit, je présente la synthèse d'un seul support, intitulé "Les animaux prennent la parole" sur les onomatopés et l'arbitraire du signe étant donné que tous les enseignants n'ayant pas fini leur programme, n'ont pas encore rendu tous les journaux.

Moyenne du taux d'accord des enseignats

Item	note moyenne
1. Les activités proposées correspondent bien au niveau de mes élèves	4,1
2. Le thème a intéressé mes élèves	4,8
3. Les activités ont intéressés mes élèves	4,8
4. Les objectifs visés ont été atteints	4,8
5. Le support était facile à utilisé	3,9
6. Le support a facilité l'implication des élèves dans les activités	4,4
7. Le support permet la mise en oeuvre de prolongements interdisciplinaires	4,6

Le tableau permet de constater une adéquation au niveau du développement cognitif et psychologique des élèves selon les enseignantes. Le taux est particulièrement élevé concernant l'attrait du support. Grâce à cet attrait, le support a également facilité l'implication des élèves dans les activités. Il permet aussi des prolongements transversaux, notamment un clin d'oeil sur la géographie et la biologie. En revance, le guide pédagogique ne semble pas être cohérent pour les enseignantes, et le support sonore n'est pas de bonne qualité. Quant aux atouts et les difficultés rendcontrées par les élèves et les enseignantes, la difficulté a concerné l'organisation des scéances dans le temps et la gestion du support sonore à cause de la mauvaise qualité de ce dernier, et la tenue des journaux d'élève. D'autres difficultés s'expliquent par le caractère inhabituel de la méthodologie (découverte, non compréhension des tâches par certains élèves,

travail en groupe, problèmes de disciline). En revanche, les enseignants ont beaucoup appréciées la plupart des activités ludiques (intrus, jeu de labyrinthe, les onomatopées enregistrés en nombreuses langues). Dans l'ensemble, elles ne proposent pas de modification de fond, les suggestions concernent surtout l'articulation du guide pédagogique et le support sonore.

Le questionnaire des parents

Ce questionnaire se compose de 6 items à réponses fermées (oui/non) accompagnés de sousquestions ouvertes, que les parents sont invités à donner des exemples et à formuler des suggestions. Les questionnaires ont été distribués auprès de la totalité de l'échantillon, soit 184 élèves. 90 parent d'élèves ont répondu ce qui correspond à un taux de retour de 49 % .
Lors du dépouillement des questionnaires, nous avons établi, sous la direction de Janina Zielinska (Université de Warsaw) des catégories de réponses à caractère synthétiques afin de petmettre une analyse quantitatives.
L'item n° 1 s'interroge sur les connaissances que les familles ont sur le projet et sur la nature des échanges qu'ils entretiennent avec leurs enfants. 60 % des parents affirment que les élèves ont évoqué à la maison le projet. Le classement des réponses ouvertes dans diverses catégories sémantiques permettent de constater que selon la majorité des parents informés le projet JaLing augmentent le savoir des élèves (15 occ/54), 15 parents évoquent l'attrait des activités (« Thèmes suscitant l'intérêt de mon enfant » ou « Le plaisir de travailler en commun et le caractère ludique c'est ce qui a été apprécié par mon fils. » etc). 15 parents sur 54 évoquent les étapes ou les activités des scéances comme « Ils ont travaillé sur les noms de lieu. ». Les autres catégories, notamment 'Elargissent son potentiel intellectuel ' 'Contribuent au changement de ses attitudes' 'Augmentent son intérêt vis-à-vis des cultures' ne figurent guère parmi les items des parents.
En répondant à l'item n° 2 , 40 % des parents remarquent un comportement différent chez son enfant face aux coutules et aux langues étrangères. Les réponses montrent l'éveil de la curiosité de l'enfant pour les langues à 50%, l'éveil de son intérêt pour d'autres cultures à 38 % et le développement d'attitudes positives à 38 %.
A la question portant sur l'ouverture, le respect de l'autre par l'enfant, 70 % des parents ont répondu que leur enfant était devenu plus curieux face à ce qui est étranger et/ou différent. D'après les parents 18 % des élèves posent plus de questions sur ce qui lui est étranger, 18 % manifestent des signes de tolérance vis-à-vis d'autrui (« Depuis, il respecte plus les handicapés »), 9 % remarque plus souvent ce qui est différent, 10 % fait plus souvent des commentaires sur ce qui lui est étranger. 49 % des parents a donné une réponse positive sans donner d'explications.

L'item n° 4, soit l'intérêt porté sur les mots étrangers, les langues et les cultures en générale semble être générale, soit 81 % des parents affirment cette tendance.

Quant aux informations précédentes sur les programmes d'éveil aux langues, seul 3 % des parents affirment avoir déjà entendu d'autres projets. Ce point affirme au moins pour l'échantillon que cette approche n'est pas connue par le public hongrois. Nous avons également demandé quel rôle les parents pourraient jouer dans ces projets, observateur, facilitateur, modèle ou ils n'acorderaient pas importance à une participation . Comme ils n'ont pas été informés à l'avance, 72 parents ne savent pas ou n'ont pas donné de réponse. Le 16 % restant souhaitent jouer un rôle actif (facilitateur,

en créant une atmosphère propice à la découverte, en aidant les enfants à la recherche des informations etc.) ou de modèle (« C'est la tâche des parents de créer certains besoins et de montrer comment faire. »)

En répondant à la question n° 6, 96 % des parents pensent que l'éveil aux langues est positif en ce qui concerne le développement intellectuel général de l'enfant. 36 personnes soit 42 % n'ont pas donné d'explication, leur réponse est fondé sur l'intuition. Parmi les 86 parents ayant justifié sa réponse, 15 parents (17 %) affirment que ce développement est dû à l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et que ce développement se traduit même sous forme du développement de certaines capacités et de savoirs (« Il a appris beaucoup de choses intéressantes » ou « Son ortographe s'est améliorée depuis. ») 13 parents, soit 15 % affirme que les scéances JaLing ont contribué au développement de la compétence communicative de l'enfant. (« Son lexique est devenu plus riche. » évoqué par 5 questionnaires, ou « Il/elle s'exprime mieux à l'oral. ») Pour 10 parents soit 9 % cette évolution correspond à une plus grande ouverture d'esprit (« Elle est devenue plus motivée. » ou « Ces activités ont éveillé sa curiosité . »). D'autres parents trouvent que le potentel intellectuel de leur enfant s'est amélioré en général (5 %) Enfin, 7 parents pensent que les élèves manifestent un plus grand intérêt pour d'autres langues et cultures, 3 autres constatent une motivation plus manifeste pour l'apprentissage des langues en général depuis la mise en place du programme JaLing.

Enfin, l'item n° 7 a sollicité des suggestions et des remarques, mais seul 5 % des parents en ont formulés. Il me semble que ce faible taux ne s'explique pas par le manque d'intérêt, mais reflète plutôt un certain manque d'information et un certain comportement vis-à-vis des des questionnaires. En fait, les sujets préfèrent cocher des cases, puisque c'est plus rapide. Par ailleurs, les suggestions formulées consistent à demander des compléments d'information ou soutenir le projet.

Dans l'ensemble, les élèves parlent du projet avec leurs parents, donc les activiités et les scénaces ont dû suscuté leur intérêt. Ils parlent principalement d'activités diverses et de l'attrait du projet. Par ailleurs, certains parents ont constaté une évolution du comportement des élèves notamment en faveur de la découverte, de l'apprentissage, des langues et des cultures. Les enfants posent plus de questions sur ce qui lui est étranger, il perçoit plus souvent ce qui lui est étranger. Quant au respect de l'autrui, certains parents attribuent carrément la manifestation de certains signes de tolérance (handicapés, gens de couleur, nouveaux camarades etc.) à ce programme . Les séances, encore en cours, ont permis aux élèves, toujours d'après les parents, d'acquérir des savoirs, d'élargir leur ouverture d'esprit et de développer leur compétence communicative en général. N'était-ce pas un des objectifs privilégiés du programme JaLing ? Dans l'ensemble, les réponses reprennent les objectifs généraux du projet Janua Linguarium, et même si elles ne proviennent que de 50 % des parents d'élèves, elles encouragent les expérimentateurs à continuer leurs efforts.

Bibliographie :

1. Candelier, Michel., (1996) Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique, il faut qu'on le veuille vraiment. *Les Langues Modernes*, 90,2,21-28
2. Candelier, Michel (1998) L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen EVLANG, in Jacqueline Billiez (Ed.) *De la didactique des langues à la didactique du pluringuisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble : CDL-Lidilem, 299-308
3. Candelier, Michel, (2000) A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása, *Modern Nyelvoktatàs*, VI. évf. 2000. pp. 3-13
4. Dabène, Louise (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette , pp. 145-149
5. Hawkins, Eric (1999) Foreign language study and language awareness. In *Language awareness*, 1999, Vol. 8 N° 38
6. James, Carl- Peter Garrett (dir) (1992) *Language Awareness in the Classroom*, London, Longman
7. Lőrincz, Ildikó. (2002) A nyelvi fogékonyság kialakítása a francia Evlang program keretében in. Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor: *Nyelvpedagógia, Iskolakultúra könyvek* 12. pp.75-83
8. Luc, Christiqne. dir. (1991) *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris, Institut National de Recherches Pédagogiques
9. Macaire, Dominique (1999) « Nous parlons tous étranger » : les emprunts en classe de primaire dans le projet Evlang, *Babylonia,* 2/99, pp. 48-50

Documents et rapports administratifs

A. Nemzeti Alaptanterv, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, (1995) pp. 10-11 (Programme National du Ministère de l'Education Nationale)
B. Jelentés a magyar közoktatásról (2000) OKI, Budapest,p. 178 (Rapport du Ministère de l'Education Nationale de Hongrie)

Lukácsné Budai Judit

Kell-e a nyelvtanulónak a tanulást is tanítani?

Az 1990-es években intézményünkben, a jelenlegi Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen, a nyelvtanulás iránti igény és szándék rohamosan megnőtt. Ez elsősorban a nyelvtanulók számának megnövekedését jelentette, és az angol, német, olasz, spanyol nyelvtanulási kedv fellendülését eredményezte.

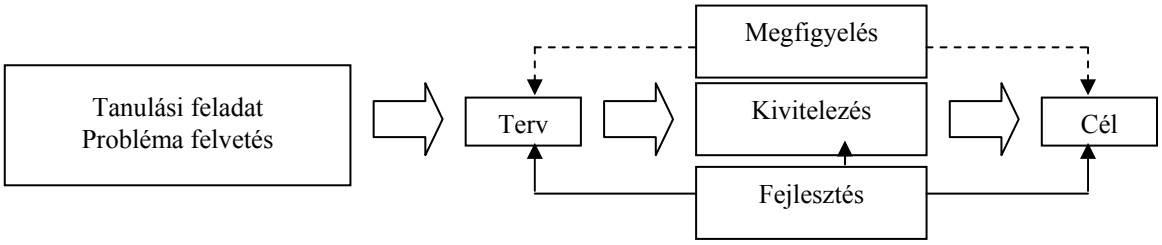
Hallgatóinknak, akik előző nyelvként az orosz nyelvet tanulták, ezeket a nyelveket az alapoknál kellett kezdeniük, és a nyelvtanulásuk után a középfokú nyelvvizsga követelményeinek megfelelő nyelvtudást elérniük. A szervezett nyelvtanulás a következő formában folyt:

10 hónapos intenzív – napi 6 óra
2 éves munka melletti – heti 8 óra
2 éves hallgatói – heti 8 óra

A katonapolitikában végbement változások, amelyek hazánk NATO-hoz történő csatlakozását eredményezték, a nyelvtudás szerepének felértékelődéséhez is vezettek.
A honvédség kötelékébe tartozó főtisztek, tisztek, tiszthelyettesek, közalkalmazottak olyan használható nyelvtudást szeretnének elérni, amit munkájuk, feladatteljesítésük, külföldi tanulmányaik, a NATO-ban történő együttműködésük közben alkalmazni képesek.

Ha figyelembe vesszük, hogy az alkalmazható nyelvtudás a négy készség (írás, olvasás, értés, beszéd) megfelelő elsajátítását jelenti, akkor kiderül, hogy a nyelvtanulónak nem könnyű feladattal kell megbirkóznia.

Ehhez hozzájárul még az is, hogy a nyelvtanuló a felnőtt korosztályt képviseli, aki a feladatot, ami a nyelvelsajátítást célozza, nagyon világosan megérti, felfogja. Arról a tényről sem szabad elfeledkezni, hogy elsősorban katonákról van szó, akik foglalkozásuknál fogva feladatorientáltak, és a feladatot nagyon komolyan kezelik. Megfelelő tervvel rendelkeznek, ami a nyelvvizsga megszerzésére irányul. Ez a terv azonban magában foglalja azokat a cselekvési formákat, mozzanatokat, ami a négy készség megfelelő fejlesztését irányozza az elérendő cél felé.
Ha sémában szeretnénk ezt meghatározni, a következőképpen ábrázolhatjuk:



A nyelvtanuló a kivitelezés során különböző tanulási stratégiákat alkalmaz. Ezek a stratégiák tulajdonképpen nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiákra oszlanak. Felmerül a kérdés, hogy ezeket a stratégiákat kell-e, lehet-e tanítani. Már a 70-es években Kanadában Rubin kutatta a sikeres nyelvtanulás módjait, és a sikeres nyelvtanulót a következőképpen írta le:

a) készséget mutat a pontos jelentések kitalálására,
b) kedvet érez a másokkal folytatott kommunikációra,
c) nem gátlásos, hanem extrovertált,

d) kész a nyelvi formákra figyelni,
e) sokat gyakorol,
f) a saját egyéni és mások nyelvhasználatát megfigyeli, követi („monitoring”),
g) arra koncentrál, hogy a szövegekből a jelentést kiszűrje.

A fő szempont az volt, hogy ha tisztában vagyunk azokkal a tanulási stratégiákkal, amelyeket a sikeres nyelvtanulók használnak, akkor ezeket a kevésbé sikeres és tapasztalt tanulókkal is el kell sajátíttatni, hogy sikeresebbé váljanak. Tovább folytatva a kutatást láthatjuk, hogy a szakirodalomban a tanulási stratégiák osztályozása meghatározott szempontok szerint történt. Kiemelhetjük O'Molley Chomst (1990) három csoportját.

a) Kognitív stratégiák

Lényegében a nyelvi anyagra irányuló direkt munkálkodás. Ehhez a csoporthoz tartoznak pl.: egy meghatározott nyelvi kifejezés ismétlése, a szavak csoportosítása, azzal a céllal, hogy az emlékezetben elraktározódjék, a nyelvtani szabály levezetése a példák alapján, majd a gyakorlatban történő megfelelő alkalmazása.

b) Szociális és affektív stratégiák

A szociális stratégiák mindazt magukban foglalják, ahogyan a nyelvtanuló másokkal együtt tud dolgozni, mindazt, ahogyan a tanárt, a csoport más résztvevőinek segítségét igénybe veszi, magyarázataikat felhasználja, hogy a felmerült nyelvi problémáit megoldja. Az affektív stratégiák segítségével viszont megkísérli az érzéseit tudatosan a nyelvtanulás érdekében összpontosítani, megragadni, az akaraterejét, kitartását, önbizalmát, bátorságát növelni, és ha szükséges a lazítás megfelelő módját is megtalálni.

c) Metakognitív stratégiák

A kognitív stratégiáktól elsősorban az különbözteti meg, hogy az idegen nyelv feldolgozását direkt módon célozza meg, a tanulás során a feladatoknak olyan sokrétűségét eredményezi, ami (nemcsak az idegen nyelv szempontjából) használható.

Tehát egy stratégiailag orientált nyelvórán a tanuló nemcsak az idegen nyelvet tanulja, hanem azt is, hogyan tanulhatja meg eredményesebben a nyelvet. Ehhez azonban nemcsak a stratégiákról szóló ismereteire van szüksége, hanem arra is, hogy mikor használható egy stratégia, és hogyan hasznosítható.

Miután próbáltuk a tanulási stratégiákat meghatározni, feltehetünk néhány kérdést. Hogyan tanulja meg a tanuló a nyelvtanulási stratégiákat? Elegendő-e, ha a tanár ezeket elmagyarázza, illetve néhány jól átgondolt tippet ad az effektívebb tanulás érdekében?

Először is le kell szögeznünk, hogy célirányos gyakorlás nélkül nem lehet elsajátítani.

Világszerte az utóbbi évtizedben számos kísérletet végeztek arra vonatkozóan, hogyan lehet a tanulók eredményesebb tanulását elősegíteni. Különböző programot, illetve traininget szerveztek, amelyek tanulságai a következőkben foglalhatók össze:

- integrálni kell az adott oktatási intézményben tanított tantárgyakat,
- a tanórán felhasznált tananyagnak, tankönyvnek is tartalmaznia kell a különböző stratégiákat,
- azok a programok, amelyekben a tanulók olyan ismereteket szereztek a stratégiákról, amelyek nem tudatosultak bennük, a továbbiakban ugyanolyan eredménytelenek voltak tanulásuk során, mint a training előtt,

- a tanulóban tudatosítani kell, hogy saját stratégiáit milyen komponensekből, lépésekből építheti fel,
- azt is tudnia kell, hogyan használható,
- a sikeres stratégiát, hogyan követheti, ellenőrizheti,
- hogyan válik adaptálhatóvá.

Az eddig elmondottakból megállapíthatjuk, hogy egy stratégiailag orientált nyelvórán nemcsak azzal törődik a tanár, hogy a tanuló a nyelvet tanulja, hanem hangsúlyt helyez arra is, hogyan tanulja azt. Figyelemmel kíséri a nyelvtanuló feladat és gyakorlat megoldásához történő hozzáállását. A megoldásnál az is érdekli a válasz helyességén vagy helytelenségén kívül, hogy hogyan jutott el a tanuló a megoldáshoz. Eközben fény derül arra is, hogy a tanuló milyen stratégiákat követ, ha a tanár a nyelvtanári szerepből tanácsadó szerepbe lép, és szinte a tanuló nyelvtanulási folyamatának rendezőjévé válik. Ismereteket közvetít a tanulási stratégiákról és azok használatáról, megbeszéli, gyakoroltatja azokat, és megkísérli közben az individum számára a leghasznosabbat kiszűrni, amely a cél elérését elősegíti. A cél jelen esetben megfelelő szintű, használható nyelvtudás, illetve a nyelvvizsga követelményeinek való megfelelés.

Jogosan vethetjük fel a kérdést, hogy abban a populációban és közegben, ahol mi tanítjuk az idegen nyelvet, szükséges-e ezzel a témával foglalkozni. Elsősorban katonákat tanítunk, akik életük során már különböző intézményrendszerben tanultak, elsajátított ismereteiket, mint parancsnokok, vezetők, beosztottak hasznosítják. Feltételezzük, hogy már megtanultak tanulni, sőt tudásukat hasznosítják is. Az elmondottakból azonban az is következik, hogy a nyelvtanulás más tanulási stratégiákat követel, amelyekre igenis a nyelvtanulót meg kell tanítani.

Mátyás Judit

Idegennyelvi szakszöveg-értéssel kapcsolatos feladatok

Anyanyelven és idegen nyelven történő értő olvasás

Az anyanyelven történő értő olvasás az eredményes tanulás és később az idegen nyelvű szövegek olvasásának, a szakmai fejlődésnek alapját is jelenti.

A magyarországi helyzetkép, olvasásvizsgálatok azonban a diákok tanulási gondjaira hívja fel a figyelmet, és arra, hogy az olvasási készség fejlesztése az oktatás minden szintjén az egyik legfontosabb feladattá vált.

A pszichológián, a nyelvészeten, pszicholingvisztikán kívül a kulturális antropológia, szociológia, történelemtudomány, pedagógia és számos társadalomtudományi diszciplína is kutatása tárgyának tekinti az olvasást, mint képességet és az emberi kultúra átörökítésének egyik eszközét. Mint ahogy nincs a pedagógiában és a pszichológiában sem mindent magyarázó tudáselmélet, úgy az olvasásnak sincs egységes elmélete. Az olvasás az egyik legbonyolultabb pszichikus tevékenységünk. Tanult folyamat, ugyanakkor a megtanult ismeretek legnagyobb részét is olvasással szerezzük be. Az olvasási képesség és készség ezért rendkívül fontos eszköztudás.

A század első felében a viselkedés-lélektani megalapozású olvasás-felfogások voltak jellemzőek. Mára a behaviorista előfeltevések egy része érvényét vesztette, más része a kognitív megalapozású elméletek hatására átalakult és kibővült. Századunk hatvanas éveiben jelent meg először a kognitív pszichológia, majd a nyolcvanas években a kognitív pedagógia. A viselkedés-lélektani és a kognitív elméletek összehasonlításából kiderül, hogy az olvasási folyamat kognitív elmélete az önálló munkavégzést, a tanuló által irányított, problémamegoldó tanulás fontosságát hangsúlyozza, és azt, hogy a hatékony ismeretszerzés feltételeként a tanuló az új ismereteket előzetes tudásához, tapasztalataihoz kapcsolja. A kognitív megközelítés a megértést teszi a középpontba.

Hazánkban az olvasáspedagógia elsősorban a kezdő olvasók tanítását jelenti. A tanárképző főiskolákon, egyetemeken a kötelező pedagógiai kurzusokon szinte semmit nem tanulnak a hallgatók az olvasási képességről és annak taníthatóságáról. A másik nagy gond pedig az, hogy hiányzik az uralkodó gyakorlatból az olvasási képesség nagyon fontos komponense, a megértés (Czachesz, 1999).

Az anyanyelven történő értő olvasás, és az olvasást megkönnyítő módszerek, stratégiák elsajátítása nélkül idegen nyelvekkel sem boldogulhatnak a diákok.

Az idegen nyelvű szövegek értő olvasását anyanyelvünk, a már kialakult olvasási stratégiák segíthetik, vagy gátolhatják. Az általános iskolában elkezdődő anyanyelvi nevelés, amelynek szerves része az olvasástanítás, olyan alapot jelent, ami nélkül a későbbiekben a szakmai szövegek értő olvasása sem válhat sikeressé.

A magyar olvasás-szociológus, Kamarás István alapvetően az olvasóknak két alaptípusát különbözteti meg:

a) intuitív
b) felszínes.

Véleménye szerint a könyvtárosok a „profi" olvasók, akik már különféle olvasási stratégiákkal is rendelkeznek (Kamarás, 1996). Véleményem szerint – a mai kor igényeinek megfelelően a tudás, ismeretek, információk állandó változása miatt – minden szakember nélkülözhetetlen „kelléktára", hogy „profi olvasóvá" váljon.

Az olvasásértés későbbi korokban kimutatható alacsonyabb szintjének oka a gyakorlás- és ismerethiányban keresendő. A problémát az olvasásmegértés eddiginél hatékonyabb fejlesztésével lehet és kell csökkenteni. Az olvasás mint eszköztudás

birtoklása sok időt és iskolai fejlesztést igényel (Czachesz, 1999).

Szövegértés és fordítás

Az idegennyelv-elsajátítás és tanítás egyik módszere és része az értő szövegolvasás.

A szakembereket kibocsátó iskolatípusok, elsősorban a szakközépiskolák, illetve a felsőfokú intézmények, egyetemek, főiskolák keretein belül egyre több helyen folyik szaknyelvoktatás és vizsgáztatás, amelynek része a szövegértés fejlesztése illetve mérése.

A koppenhágai Cay Dollerup, a fordítás-oktatás kutatásának nemzetközileg elismert szakembere szerint a fordítás oktatása során a kettős megközelítést kell szem előtt tartani: kiindulópont a forrásnyelvi szöveg, a szöveg elemzése. A fordítás sajátos kommunikációt jelent, amelybe beletartozik a szerző, megbízó, célnyelvi szöveg és a célközönség. Csak ha az egész kommunikációs láncot elemeztük, akkor dönthetünk úgy, hogy bizonyos elemek fontosabbak benne másoknál. A szövegértés (ami még nem fordítás) segíti, sőt alapja a folyamatnak (Szabari, 1996).

Az általam vizsgált idegen nyelvű szövegértés a nyelvtanulás során a szótárral történő fordítást megelőző nagyon fontos lépést jelenti, ami nélkül létre sem jöhet sikeres fordítás. Nem egyszer tapasztaltam, és diákjaimtól hallottam, hogy nem volt idejük a vizsgafeladat (fordítás) befejezésére, holott a gond csupán az volt, hogy nem képesek a szöveg értelmének megfelelően olvasni, azaz gondolkozni, hanem egyszerűen a szótárra akarnak csak hagyatkozni. Görcsösek, ha valamit nem értenek, szinte pánikszerűen nyúlnak a mankót jelentő szótárért, amitől a probléma megoldódását remélik.

Szakmai szövegek értő olvasása és szaknyelvoktatás

A szaknyelv jellegzetességeinek megfigyelése és tudatosítása megkönnyíthetik a szaknyelvoktatást és a szaknyelvi szövegek értő olvasásának folyamatát. A szaknyelvi szövegek elemzésével olyan gondolati-nyelvi szituációkat ismerhetnek meg a diákok, amelyek az idegennyelv-oktatás pragmatikus aspektjének követelményét is kielégítik.

A szaknyelvoktatás alapját jelenti az értő olvasás, hiszen ugyanúgy, mint ahogy az anyanyelv esetében a sikeres tanulás feltétele az olvasott szövegek információinak megértése, a szaknyelv-oktatás - és tanulás is az olvasásra épül. A szakszöveg-olvasás tanítása / tanulása során fontos a szakszövegek sajátosságainak ismerete. A szakmai szövegek jellegzetességei – a szaknyelvkutatás eredményeit alkalmazva – megkönnyíthetik az értő olvasás folyamatát, hiszen olyan sajátosságokat jelentenek a nyelvtanulók számára, amelyek különösen a szótár nélküli információszerzés során nagyon komoly alapot, segítséget jelenthetnek.

A szakirodalom a szaknyelvoktatás célját öt szinten írja le:

1. lexikai szint. (szóképzési szabályok alapján történő értő megértés, a szavak jelentését képes legyen a tanuló a szövegösszefüggésből megérteni;)
2. mondatszint: képes legyen a tanuló arra, hogy jelentéseket a mondatösszefüggésnek megfelelően megértsen;
3. szövegszint: a tanuló képes legyen a szövegfajtának megfelelő olvasási technikákat alkalmazni;
4. szakmai kommunikáció szintje: a tanuló képes legyen szakmaspecifikus kommunikáció során kommunikációs stratégiákat alkalmazni;
5. általános tanulói kompetencia szintje: a tanuló képes legyen saját tanulási folyamatát megszervezni, időben beosztani, saját tanulási sajátosságait kiértékelni (metakognitív kompetencia) (Petneki, 2000). A célkitűzések értelmében a

szaknyelvoktatás egy nagyon fontos pillérének számítanak a szövegek. (Ezért én nem is választanám szét az első három szintet, hiszen a lexikai és mondatszintek az értő szövegolvasás alapjait jelentik).

A vizsgálatban alkalmazott módszer és stratégiák

A kutatás során, a szakmai szövegek értő olvasásakor egyrészt a szintetikus olvasás módszerét alkalmaztuk, amelynek lényege, hogy a diákok előzetes nyelvtani – illetve szakmai - ismereteiket aktivizálva, a szövegben található képzett, összetett szavak, szakkifejezések, internacionalizmusok megfigyelésével közelítették meg a szövegeket.

Mivel kutatásom alapgondolata az volt, hogy az olvasás és tanulás egymással összefüggő és egymást feltételező folyamatok, így a vizsgálatban résztvevő hallgatókkal olyan, világviszonylatban elismert tanulási stratégiákat is megismertettem, amelyeket a St.Galleni Tudományegyetem Gazdaságpedagógiai Intézet munkatársai Christoph Metzger professzor vezetésével dolgoztak ki.

Christoph Metzger könyvei összeállítása során a tanulási modellből indult ki, és erre a modellre építette könyve fejezeteit is:

TUDATOSSÁG, TUDÁS
AKARATERŐ
ÖNÁLLÓSÁG
↓
Tanulási szituáció ↔ **TANULÁSI STRATÉGIÁK** ↔ Én, mint tanuló

Tudásszerzés
↓
A tanulási szituáció pozitív alakítása - Sikeres vizsgázás
↓
ÖNÁLLÓSÁG
AKARATERŐ
TUDATOSSÁG, TUDÁS (Metzger, 1996).

Az ábra alapján tehát a tanulási stratégiák az aktuális tanulási szituációnak keretében, a tanuló személyétől, személyiségétől (tanuláshoz, témához való viszonyulásától, előismereteitől) meghatározottan segítik vagy hátráltatják a tanulás folyamatát, így a tanulási szituáció pozitív alakítását, magát a tanulást, azaz az ismeretszerzést, és a vizsgázást. Mindehhez szükségesek a tudatosság, az akaraterő és elszántság, illetve az önálló munkára való képesség. Természetesen, mint ahogy az ábrából is leolvasható, ezek a képességek, készségek és a tanuláshoz való viszonyulások, tanulói tulajdonságok egymást is meghatározzák, egymásra hatnak, és egymást kölcsönösen feltételezik és fejlesztik.

Ahhoz tehát, hogy a könyvek a sikeres tanulást segítsék, a következőknek kell teljesülni:

- A tanulónak meg kell ismernie a számára fontos tanulási stratégiákat, és azokat tudatosan, a szituációnak megfelelően kell alkalmazni. (Wissen).
- A nyitott tanulói magatartás azt jelenti, hogy a diák érdeklődéssel fogadja a könyvben ajánlott tanulási stratégiákat, amelyek segítségével tanulmányi előmenetele sikeresebbé válhat. (mentális beállítódás, mentale Wille).
- Az önállóság a siker egy másik nagyon fontos alapfeltétele: az önálló tanuló képes a megismert tanulási stratégiákat önállóan kiválasztani és ellenőrizni, illetve tudatosan

megfigyelni, hogy vajon tényleg javulnak-e eredményei, ha pedig a várt siker elmarad, akkor egy megfelelőbbet kipróbálni. (Önállóság, Selbstlenkung) (Metzger, 1996).

A *Wie lerne ich* című könyv – amit a kutatás során alkalmaztam - három fontos terület tanulási stratégiájára épül:
a tanulási szituáció pozitív alakítása,
az ismeretszerzés folyamata,
vizsgázás.

Az empirikus vizsgálat folyamata, a kutatás során alkalmazott feladattípusok

A kutatást a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának hallgatóival végeztem.

A diákok szótár nélküli szövegértésének fejlődését hat csoportban vizsgáltam. 120 egyetemista 6, 20 főre osztott csoportokban, egymástól függetlenül dolgozott. A feladatok jellege és a kutatás során alkalmazott módszerek tekintetében különítettem el a csoportokat, vizsgáltam az eredményeket.

Az első három csoportban a diákok német nyelvű szövegekre adtak németül válaszokat. 16 szöveget kaptak a Borgulyáné-Somogyvári-Sümeginé: *Wirtschaftsdeutsch-prüfung* (2002) című, nyelvvizsgára felkészítő és vizsgafeladatokat tartalmazó tankönyvből, minden nyelvórán egyet, és 20 perc állt rendelkezésükre. A szövegek hossza kb. 1600n (200) szó volt. A 16 szövegen belül feladattípusokat is elkülönítettem. Az első 8 szöveg esetében igen-nem válaszokat kellett adniuk a szöveg információinak alapján, a második 8 szöveg értő olvasása során pedig azt a feladatot kapták, hogy német nyelven válaszoljanak a szövegekhez összeállított német nyelvű kérdésekre.

Az első csoport mindenféle segítség nélkül foglalkozott a szövegekkel. A másodikban a szintetikus olvasás módszerével közelítették meg a diákok a szövegeket. Ezekben a csoportokban kezdetben közösen kigyűjtöttük a szintetikus olvasás módszere szerint a képzett, összetett szavakat, internacionalizmusokat, szakkifejezéseket, illetve az anglicizmusokat. A diákok a lapjukon készíthettek jegyzeteket, én pedig a táblára írtam a közösen megbeszélt kifejezéseket, azért, hogy a hallottakat vizualizáljam is.

A harmadik csoport tagjai pedig a szintetikus olvasás módszerével dolgoztak, illetve a tanulási / olvasási stratégiák segítségével.

A csoportok másik fele, tehát a másik 60 diák feladata a kutatás során az volt, hogy a 16 szöveg lényegét – amelyek hosszukat tekintve megegyeztek az első csoportban adott szövegekével, tehát 1600n, ca. 200 szó - kb. 8-10 mondatban, 20 perc alatt- foglalja össze magyar nyelven. A 16 szöveget ebben az esetben is kettéosztottam, mivel a szövegek első felét egy közgazdasági szakközépiskolásoknak összeállított tananyagból kapták (Hillebrand-Krieger-Reuter: *Einführung in die Volkswirtschaftslehre,* 1994*)*, a szövegértés másik felében pedig egy közgazdasági témában írt tudományos szakkönyvből (Lutz Wicke: *Die ökologischen Milliarden)*.

A kutatás az előző csoportokban alkalmazott módszerek segítségével történt, tehát az 1. csoport mindenféle segítség, módszer nélkül dolgozott, a 2. a szintetikus olvasás módszerét alkalmazta, a 3.-ban pedig mindkét módszert megismerték a csoport tagjai, tehát a szintetikus olvasást és a Svájcban kifejlesztett tanulási/olvasási stratégiákat is.

A 60-60 diák a 20 fős csoportokban – a feladattípustól eltekintve – egyforma kutatási koncepciónak megfelelően dolgozott.

Az eredmények összehasonlításával arra a hipotézisemre kerestem mérhető és statisztikailag is bizonyítható választ, hogy a szintetikus olvasás módszere segíti-e az idegen nyelvű szövegek értő olvasását, illetve (a harmadik csoport eredményei alapján) a tanulási stratégiák vajon sikerrel alkalmazhatók-e a szövegértés során. A kapott eredmények tükrében azt is megállapíthattam, hogy az alkalmazott módszer, illetve stratégiák a különböző típusú szövegértéssel kapcsolatos feladatok során is, vagy csak egy bizonyos típus esetében alkalmazhatók-e.

Fontosnak tartom azt is hangsúlyozni, hogy a feladatok összeállítása során szem előtt tartottam a fokozatosság elvét is. Az első három csoport igaz-hamis feladatokkal kezdett, és ezt követően kellett német nyelvű válaszokat adnia a szövegekhez összeállított kérdésekre. A másik három csoport tagjai pedig először szakközépiskolásoknak összeállított könyv szövegeit kapták, és ezután a nehezebb, tudományos szövegeket.

Az „igazi" szövegértéses feladatok az igaz-hamis, illetve a szövegekhez összeállított kérdések voltak. A szövegek tartalmának magyarul összefoglalása esetében már megjelent a transzfer, tehát az anyanyelvi váltás, és az így kapott eredmények a kutatásban alkalmazott módszerek, illetve stratégiák fordítással kapcsolatos alternatíváira is utalnak.

Mivel minden kutatás alapfeltétele az, hogy a csoportok – tudásukat, ismereteiket tekintve – homogének legyenek, ezért ezt a kritériumot kutatásom során is nagyon fontosnak tartottam szem előtt tartani.

Ezért a csoportokban a munkát Christoph Metzger kérdőívének kitöltésével kezdtük, amit mindegyik csoport tagjai megkaptak. Kíváncsi voltam ugyanis arra, hogy a kísérletben résztvevő diákoknak hasonló tanulási problémáik vannak-e.

A homogenitást jelen kutatásban a diákok nyelvi, illetve szakmai előismeretei szempontjából is megvizsgáltam.

A sikeres szakszöveg-olvasás alapjának két kritérium tekinthető:

1. idegen nyelvi (nyelvtani) ismeretek,
2. szakmai tudás. A szakmai tudás, a szakma-specifikus kontextus ismerete alapfeltétele az idegen nyelvű szakmai szövegek megértésének, ennek hiányában a magas szintű nyelvtudás sem biztosítéka a sikeres szakmai szöveg-értésnek, illetve fordításnak. „Szaknyelvoktatók gyakorlatában ez a jelenség pl. akkor érhető tetten, amikor az ún. általános nyelvet jól ismerő és azt eredményesen használó szakember a szakmai-nyelvi kontextus megoldására képtelen."(Rébék-Nagy, 2002).

A kutatásban résztvevő diákok nyelvtudásának homogenitását az a tény támasztja alá, hogy a gazdasági szaknyelv- tárgy felvételének feltétele egy legalább középfokú C típusú állami, vagy azzal egyenértékű nyelvvizsga. Aki nem rendelkezik nyelvvizsgával, az sikeres szintfelmérő vizsga teljesítése esetén kezdheti meg tanulmányait (PTE, 2000).

A szakmai ismereteket a diákok magyar nyelvű tanulmányai jelentik. Az alapozó képzés kötelező tantárgyai az első tanév során a következők:

Gazdaságmatematika,
Informatika,
Gazdaságtörténet,
Környezetgazdaságtan,
Gazdasági jog,
Statisztika,
Mikroökonómia (PTE, 2000).

„Ha az olvasónak elegendő az előzetes tudása vagy a sémaelméletek megfogalmazása szerint van sémája a szöveg megértéséhez, akkor ezt aktiválja olvasás közben. Ezt az aktivációt kutatási eredmények és gyakorlati tapasztalatok szerint segíti, ha a szövegben a jelentésre és/vagy a struktúrára vonatkozó előorganizátorok (advance organizers) vannak. Az előorganizátorok kölcsönhatást hoznak létre a már meglévő ismeretrendszer és az új szöveg, azaz a tanulandó tananyag között, amelynek során az új anyag beilleszkedik a már meglévő rendszerbe. D.F. Ausubel szerint az előorganizátoroknak a tanulandó vagy megértendő szöveg absztrakciós szintjénél magasabb absztratkciós szinten kell lennie ahhoz, hogy használata eredményes legyen." (Czachesz, 1999).

A motiváció kérdését is különösen fontosnak tartom, hiszen nagymértékben meghatározza a tanulást.

A motiváltságot - ami a sikeresség egyik alapfeltétele - sok tényező befolyásolja.

Korunk nyelvtanítása a tudatos, sőt céltudatos nyelvtanulót feltételezi, és elsősorban instrumentális és kevésbé emocionális nyelvtanulást jelent.

Lambert és Gardner különbséget tesznek az

- instrumentális (munkahelyi kényszer) és
- integratív (érdeklődés, kulturális természetű indítékok) motivációk között (András, 1999).

Ennek értelmében diákok instrumentálisan motiváltak, hiszen „külső kényszer" hatására, a diplomájukhoz szükséges szakmai nyelvvizsga kényszere miatt tanulnak gazdasági szaknyelvet. Az instrumentális motiváció negatív élét enyhíti, hogy a diákok tudatos, sőt céltudatos tanulók, és céljaik elérése érdekében képesek több energiával és szorgalommal dolgozni, mint az „átlagtanulók".

A szakmai nyelvismeret, illetve a szakmai nyelvvizsga fontosságának hangsúlyozása egész Európában, sőt világviszonylatban tapasztalható. Az általam vizsgált szövegértés mind az általános, mind a szaknyelvi vizsgákon a követelmények közé tartozik.

A Gazdasági Nyelvvizsgaközpont Budapesten 1995-ben kezdte meg működését. A Nyelvvizsgaközpont célul tűzte ki, hogy olyan szakembereket adjon a sikeres nyelvvizsga teljesítésével, akik a munkahelyi elvárásoknak, követelményeknek meg tudnak felelni. A kommunikatív kompetencia és performancia mérése a vizsga és egyes vizsgafeladatok célja (Berényi, 1997).

A szövegértés azonban nemcsak a Magyarországon megszerezhető nyelvvizsgák követelménye, hanem az Európa Tanács által meghatározott közös európai referenciakeret által meghatározott feladattípusok során is alapvető elvárás alap-, közép és felsőfokon is.

Úgy gondolom, hogy a nyelvtanulást – jelen esetben az értő olvasást – megkönnyítő módszerekkel, segédeszközökkel, illetve a megismert és nyelvvizsga során is alkalmazott stratégiákkal könnyebbé tehető a diákok számára a nyelvtanulás és vizsgázás, így a sikerek hatására akár „belsőleg", azaz integratívan is motiválttá válhatnak, ami az idegen nyelven olvasó, önmagát továbbképző szakember számára alapvető beállítódást jelent.

A kutatás eredményei

A vizsgálat során alkalmazott módszerek statisztikai adatokkal is alátámasztva szignifikánsan javították a diákok teljesítményét. A csoportokban elért eredményeket összehasonlítva megállapíthattam, hogy a csoportban ott volt szignifikánsan erőteljes a fejlődés – feladattípusoktól függetlenül -, ahol a diákok a szintetikus olvasás módszerével dolgoztak, és tanulási problémáiknak megfelelő tanulási stratégiákat alkalmaztak.

Felhasznált irodalom:

1. András István: Termelés, kultúra, nyelv. Dunatáj Kiadói Kft., Dunaferr és Veszprémi Egyetem, 1998.
2. Berényi Pálné: Tájékoztató a gazdasági nyelvvizsgákról. Gazdasági Nyelvvizsgaközpont, Budapest, 1997. 1-35.
3. Czachesz Erzsébet: Olvasástanításunk eredményei és problémái. In: Modern Nyelvoktatás, 1999/ V. 1. 25-36.
4. Kamarás István: Olvasatok. Osiris, Budapest, 1996.
5. Metzger, Christoph: Lern- und Arbeitsstrategien. Sauerländer, Aarau, 1996.
6. Petneki Katalin: A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése. In: Modern nyelvoktatás. 2000/ VI./ 2-3. 61-69.
7. Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar: Az alapozóképzés tanterve. Bornus, Pécs, 2000. 34-57.
8. Szabari Krisztina: A tolmácsolás oktatásának alapkérdései az Európai Unió gyakorlatának tükrében, kitekintéssel a magyarországi helyzetre. In: Szaknyelvoktatás, 1997, II./3. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest, 1997. 46-57.

Putz Mónika

Hibaelemzés orosz és angol anyanyelvű, magyarul tanuló diákok fogalmazásai alapján

I. BEVEZETÉS

Az előadásom alapját képező tanulmányban Magyarországon élő külföldiek (angol és orosz anyanyelvűek) magyarul írott fogalmazásait vizsgáltam. A bennük szereplő hibákat több szinten dolgoztam fel. Foglalkoztam a fonémák, a morfémák, a lexémák, az álszintagmák, a szintagmák, a mondatok és a szöveg szintjével, valamint a lexikai hibákkal. Az adott szintek típushibáit csoportosítottam, példákkal illusztráltam; és ezt orosz-magyar, angol-magyar kontrasztív megfigyelésekkel egészítettem ki. Kíváncsi voltam, mennyire meghatározó az angol, illetve az orosz anyanyelv a magyar nyelv tanulásában, elkövetnek-e hasonló hibákat az orosz és angol anyanyelvű tanulók; felmérhető-e előre, mely jelenségek lesznek problémások adott anyanyelvű diákok számára.

51 fogalmazást a Magyar Nyelvi Intézet bocsátott rendelkezésemre - ezeket a fogalmazásokat a mérnök, orvos és közgazdász szakirányú képzés résztvevői írták. Egy csoport orvosi, egy csoport mérnöki és négy csoport közgazdász szakirányú orosz anyanyelvű hallgató dolgozatát vizsgáltam. 49 fogalmazást a Hungarian Language School-ban kaptam, ezek magyarból különböző nyelvi szinten álló, angol anyanyelvű tanulók munkái.

II. A nyelvtanulás főbb elméletei, a hibák szerepe a nyelvtanulásban

1. A behaviorista felfogás

Az 50-es, 60-as években kialakult behaviorista felfogás szerint a nyelvtanulás utánzásból és megerősítésből álló folyamat. Az anyanyelv és a tanult nyelv közti hasonlóságok pozitív átvitelt (transzfert) eredményeznek, az anyanyelvi szokások használhatóak a második nyelvben (L2) is. A különbözőségek negatív átvitelt (interferenciát) okoznak, vagyis az anyanyelvi szokások hibához vezetnek a második nyelvben. E felfogás szerint az idegennyelv-tanulás legfőbb hibaforrása a negatív átvitel. Azonban az első és második nyelv eltérései miatt „elméletileg" megjósolt hibáknak csak kis hányada jelentkezik ténylegesen a tanulók nyelvhasználatában, sőt olyan hibákkal is számolni kell, amelyeknek nyilvánvalóan nincs kapcsolatuk az anyanyelvvel. (Crystal, 462.) Egy vizsgálat, - amelyet a hetvenes években száznegyvenöt angolul tanuló spanyol anyanyelvű gyermek közreműködésével végeztek - kimutatta, hogy az interferencia okozta hibák mindössze 3%-át jelentették az összes hibának. (Dulay, 245-257.) „A kontrasztív elemzés az idegennyelv-tanulás folyamatának csupán kis részére ad magyarázatot." (Crystal, 463.)

2. A kognitív felfogás

E felfogás szerint a nyelvtanulók kreatív módon hipotéziseket állítanak fel az idegen nyelvről. Szabályokat alkotnak tehát, és ezeket beszédben, írásban kipróbálják. Ha az általuk felállított szabályok helyesnek bizonyulnak, pozitív visszajelzést kapnak; ha nem, a visszajelzés után újakat állítanak fel. Az elkövetett hibákból a nyelvtanár mindig látja, hol tartanak a tanulók a nyelv elsajátításában. (Ilyen hiba lehet például a helytelen általánosítás.) (Crystal, 463.) Julian Edge is azon a véleményen van, hogy a hibákra többnyire, mint „problémára" tekintünk, pedig a hiba elkövetése a nyelvtanulás része, „learning step". (Edge, 13.)

3. A hibák lehetséges okai
A beszédben illetve a fogalmazásban elkövetett hibáknak sokféle oka lehet. Ide sorolhatjuk
- az anyanyelv hatását, vagy egy már korábban tanult nyelv hatását (transzfer, interferencia)
- a szabályok helytelen értelmezését és felhasználását (a nyelv kreatív használata azonban pozitivum!)
- egy rossz tanítási módszer vagy tananyag miatti hibákat (Crystal, 463.)
- a fáradtságot, sietséget vagy a koncentráció hiányát, valamint
- azt a gyakori esetet, amikor a nyelvtanuló talán tudja, hogy hibázik (nem pontosan beszél vagy ír), de erős benne a kommunikáció vágya, a közlési vágy.
Természetesen nem lehet egyértelműen eldönteni, mikor melyik tényező a hiba oka.

III. Hibaelemzés

A hetvenes évek óta a hibaelemzés különösen népszerű területe a módszertani kutatásoknak. „A nehézségek ellenére a hibaelemzés továbbra is eredményes módszer az idegennyelv-tanulás mögöttes folyamatainak vizsgálatában. A kontrasztív elemzéshez hasonlóan azonban ez sem tud magyarázatot adni mindenre." (Crystal, 464.) A kontrasztív elemzés segítségével csak az idegennyelv-tanulás potenciális lehetőségei tárhatók fel, amelynek az intenzitását, mértékét hibaelemzéssel kell kiegészíteni, kontrollálni. (Budai, p. 170.)

A fogalmazásokban szereplő hibákat a nyelvi szinteknek megfelelően dolgoztam fel. A hibák okainak kutatásakor külön figyelmet fordítottam az esetleges anyanyelvi interferenciára - számos esetben a magyar példamondat mellett az angol megfelelő is olvasható a dolgozatban. Érdekelt a kérdés, vajon mennyire meghatározó az anyanyelv (jelen esetben az orosz, angol) az idegen nyelvek tanulásakor. Elkövetik-e ugyanazokat a hibákat a különböző anyanyelvűek is, mennyire „megjósolható" az, hogy adott anyanyelvű tanuló milyen hibákat fog elkövetni, és hogyan néznek szembe a diákok azokkal a jelenségekkel, amelyek anyanyelvükre nem jellemzőek.

AZ ÁLSZINTAGMÁK SZINTJE

Míg a szintagma két önálló lexéma kapcsolata, az álszintagma egy lexéma és egy álszó kapcsolata. (Rácz, 5.) Rácz Endre szófaji felosztása szerint az álszók közé tartoznak a névelők, névutók, segédigék, tagadószók és igekötők. (Rácz, 68.) Ebből következően - többek között - a névelős főnév, illetve az igekötős ige álszintagmát alkot.

A névelő problémája

A nyelvtanulóban először az a kérdés merül fel: Használjak-e névelőt? (Például a városok neve elé nem kell, de a folyók neve elé igen. Szintén kell általános kijelentések előtt, pl. "A macskák látnak a sötétben", ellentétben pl. az angollal, ahol ezekben az esetekben nem kell névelő: "Cats can see in the dark") A második kérdés az: Milyen névelőt használjak?
1. A névelő problémája az orosz anyanyelvűeknél
Az orosz anyanyelvűekre jellemző, hogy szinte alig használják a magyarban a névelőket, egyértelműen az L1 hatása alatt, amelyben nincs névelő.
1. 1. Névelő elhagyása: (összesen 25 ilyen típusú hibát találtam, álljon itt néhány példaként)

Magyarországon # orvostanítás nagyon jó.	...ezért # dollár nagyon stabil pénz
...ha # Föld más részére költöznénk...	szereti # nyugalmat

nehéz nyilatkozni # jövőről

1. 2. A névelő felesleges használata: (14 ilyen hiba van összesen)

dolgozni a vidéken
sokáig akartam lenni az orvos
a Magyarországon
dolgozik egy szerelőként [esetleg tanult már angolul korábban, és ez hatott rá]

1. 3. Más névelő használata: (összesen 4 ilyen hiba)

a ott élő emberek [nem érzi szükségesnek a hiátus kitöltését]
az gyerekeim

2. A névelő problémája angol anyanyelvűeknél

A magyar és angol névelőrendszer nem esik egybe, így ez számos hiba forrása lehet. Az angol határozott névelő a „the", határozatlan az „a/ an". Az angol „the" a magyarban megfelelhet „a/az"-nak; de lehet, hogy a magyar ilyen esetekben egyáltalán nem használ névelőt. Az angol „a/an" megfelelője a magyar „egy" határozatlan névelő, az „a/az" határozott névelő, illetve a névelő hiánya is lehet. Olyan esetekben, amikor az angolban nem használunk névelőt, a magyarban két eset lehetséges: határozott névelőt használunk, vagy nem használunk névelőt. (Budai, pp. 159-160.)

2. 1. Névelőproblémák az <u>anyanyelv hatása</u> alatt: (összesen 8 ilyen hibát találtam, lássunk néhány példát)

Dávid barátom. (Dávid a barátom.) (...my friend)
Bécsben találkoztam barátommal. (a barátommal) (... my friend)
Szeretne <u>egy</u> író vagy színész lenni. (Szeretne író vagy színész lenni.) (a writer or an actor)

2. 2. Névelőproblémák, amelyeket <u>nem lehet anyanyelvi hatásból</u> magyarázni: (összesen 6 hiba)

Most magyart tanulok <u>az</u> jó iskolában. (...egy jó iskolában.) (...in <u>a</u> good school)
Szeretek kirándulni <u>a</u> vidéken. (Szeretek kirándulni vidéken.) (...in <u>the</u> countryside)
Leeta a nagyon bájos, udvarias nő. (...egy nagyon bájos...) (a very beautiful...)
a üzletben (az üzletben) [mindössze két ilyen típusú hibát találtam a fogalmazásokban]

a.) Feleslegesen használt névelő olyan esetben, amikor az anyanyelvben sem kell névelő: (összesen 6 esetben)

A Vancouverben lakik. (...in Vancouver)
Ő él a Budapesten. (...in Budapest)
...a Olaszországba... (...to Italy...)

b.) Névelő hiánya: (pedig az anyanyelvben is kell!) (összesen 10)

El fogok menni Vörösmarty térre. (a Vörösmarty térre) (to the Vörösmarty square)
...aki tanítónő iskolában... (in a school/ in the school)
Hét órakor mentünk étterembe. (az étterembe) (to the restaurant)
Étteremben sok külföldi volt. (Az étteremben...) (in the restaurant)
Aludtunk szép szállodában. (...egy szép szállodában) (in a beautiful hotel)

Érdekes, hogy a hibák nagy részét nem lehet az angol anyanyelv hatásával magyarázni, 30 hibás mondatból mindössze 8 írható az „anyanyelv számlájára".

A SZINTAGMÁK SZINTJE

1. Vonzatok

Hegyi Endre dolgozta ki a vonzatközpontú nyelvoktatás módszerét. (Hegyi, 12.) Véleménye szerint egy kész szerkezet, vagy példamondat soha nem lehet olyan produktív, aktivizálásra alkalmas, mint a „feltételeiben létező", létrehozandó struktúra. Egy generatív szerkezetminta nemcsak egy mondatstruktúra generálását teszi lehetővé, de formailag és tartalmilag különböző mondattípusok transzformációjára is lehetőséget ad.

1. 1. Az orosz anyanyelvűek hibái
1. 1. 1. Öt esetben használnak alanyesetet tárgyeset helyett, nézzünk három példát:
...tiszteletben tartani az akarata (akaratát) (tiszteletben tartani vmit)
...imádom a magyar történelem (történelmet) (imádni vmit)
...megalkotni a törvények (törvényeket) (megalkotni vmit)
1. 1. 2. Két dolgozatban tárgyeset szerepel alanyeset helyett, íme egy példa:
...tetszik nekem Magyarországot
1. 1. 3. Nem megfelelő vonzat (az anyanyelv hatása alatt): (6 ilyen hiba)
...a pénz a boldogságra nem elég
...nincs problémája semmire (nincs gondja semmire/nincs problémája semmivel)
...most a nevét nem emlékszem (Most a nevét nem tudom./Most a nevére nem emlékszem.)
1. 2. Angol anyanyelvűek hibái
1. 2. 1. A hiba az anyanyelvi szabályok magyarban való alkalmazásából adódik: (összesen 3)
...ne haragudj velem (do not be angry with me)
...sokat gondolok a parkról (parkra) (think of/about)
...gondolok a kislányaimról (kislányaimra)
1. 2. 2. Nem az anyanyelv hatása alatt vétett hibák: (összesen 4)
...azt kérdezte nekem (she asked me)
...semmit nem fél (semmitől) (she is not afraid of anything)
a.) Alanyeset használata tárgyeset helyett: (összesen 5)
...a feleségem akarna négy gyerek (gyereket) (my wife wants four kids)
...csak öt perc töltünk egymással (percet) (we spend only five minutes together)
b.) Tárgyeset használata alanyeset helyett: (összesen 2)
...szeretnék látni sokat híres helyet (sok híres helyet) (I would like to visit a lot of famous places) A határozatlan számnevet csak akkor tesszük tárgyesetbe, ha nincs határozott tárgy a mondatban.

2. A határozatlan és határozott igeragozás

A nyelvtanulóknak komoly nehézséget jelent annak eldöntése, mikor melyiket kell használni; még akkor is, ha elméletben tökéletesen értik a különbséget. Mivel a magyarban különös jelenség, nem rendelkeznek semmiféle kontraszttal az anyanyelvi oldalról. A probléma a tárgy határozottsága illetve határozatlansága. Ha ezt a tanuló nem látja tisztán, akkor hibázik.

A tankönyvírók először kivétel nélkül az alanyi ragozást mutatják be, ezt kisebb nagyobb távolságra követi a tárgyas. Ezt a későbbi megjelenést nem indokolja kevésbé gyakori használata, inkább a kétféle tárggyal való egyeztetés késleltetésével magyarázható. Ennek következményeként az alanyi ragozás erősebb nyomot hagyhat az emlékezetben, sokáig a tárgyas elé nyomul; sőt a figyelem annyira a személyragok memorizálására irányul, hogy háttérbe szorítja függőségüket a tárgytól. Nagyobb segítséget jelentene a kettős egyeztetés elsajátításához, ha a két ragozás a tankönyvekben szorosan követné egymást, használatukat, a kétféle tárgytól való függőségüket lépésről lépésre mutatnák be. (Szili, 1984: 309-310.)

2. 1. Hibák az orosz anyanyelvűek dolgozataiban

Ginter Károly figyelmeztet az alanyi és tárgyas igeragozás terminuszával kapcsolatos problémára. (Ginter, 1978) Szerinte az orosz anyanyelvű hallgatóknak külön meg kell magyarázni, hogy az alanyi igeragozás nem jelenti azt, hogy nem lehet tárgy a mondatban, sőt, nem az ige tranzitív volta engedi vagy tiltja a tárgy jelenlétét, hanem

fordítva, a tárgy minősége (határozott vagy határozatlan volta) határozza meg az igeragozást.

2. 1. 1. Határozott ragozás használata határozatlan helyett: (összesen 16 esetben)

Szeretném alkalmazni minden új találmányt.
Semmit sem tudom.
Sok időt töltöm a műtőben.
... szeretik téged.
Az országban, amelyben szeretném élni…

2. 1. 2. Határozatlan használata határozott helyett: (összesen 10 esetben)

Remélem tudok a páciensnek biztosítani a legjobbat.
Minden betegem jól fogok kezelni.
Az a húgaim vágya, hogy beutaznak az egész országot.
Soha nem fogok érteni a magyar embereket.

6 esetben használtak tárgyas ragozás helyett alanyit, 10 esetben alanyi ragozás helyett tárgyasat. Ezeket a hibákat nem vezethetjük vissza az anyanyelv gátló hatására, különféle anyanyelvűek elkövetik ugyanezeket a hibákat (ld. példák az angol anyanyelvűeknél). A hibák oka tehát nem L1-ből magyarázható, hanem az L2 bonyolultságából. Tapasztalt nyelvtanárok elmondása szerint a tesztekben, átalakításos feladatokban a gyakorlottabb diákok szinte alig hibáznak, hiszen a kétféle ragozási rendszert elsajátították, megértették, mikor melyiket kell használni. (Tudják, hogy az adott feladat ezt hivatott számonkérni, így végiggondolják a lehetséges paradigmákat és ez alapján döntenek.) Fogalmazás esetében több a hiba, hiszen több tényezőre kell a diáknak odafigyelni. Az alanyi és tárgyas ragozás problémája a legmagasabb nyelvi szinten állók körében is megjelenik.

2. 2. Hibák az angol anyanyelvűek dolgozataiban

2. 2. 1. Tárgyas ragozás használata alanyi helyett: (összesen 13)

Soha nem nyerném a lottón.
Nagyon szeretem játszani a számítógépen.
Utálom aludni és pihenni.
Vásárolni fogod az ABC-ben.
Délig fogom aludni.

2. 2. 2. Alanyi használata tárgyas helyett: (összesen 12)

És persze nem felejtek el a ...
Az asztalt is ő csinált.
Mi szoktunk megnézni sok romantikus filmet, de Joel nem szeret.

A fenti hibákat angol anyanyelvűek követték el. A 25 hibából 13 esetben tárgyas ragozást használtak alanyi helyett, 12 esetben alanyit tárgyas helyett.

MONDATOK SZINTJE

1. A létige problémája

1.1. Létige az orosz nyelvben, az orosz anyanyelvűek hibái

A kopula (lat. copula 'kötél', 'kötelék') funkciója az, hogy két névszót egy mondattá kovácsoljon össze. Jelen időben az oroszban - éppen úgy, mint a magyarban - gyakran el is marad. (pl. Iván katona. - az orosz megfelelőben sincs kopula. Múlt időben: Iván katona volt. - az orosz megfelelőben is van kopula.) (Papp, 242.)

Az oroszban jóval szélesebb körű a zéró kopula használata, mint a magyarban, hiszen jelen időben nemcsak a harmadik személyű "Iván katona" jellegű mondatok nulla-kopulások, hanem a többi személyűek is. (Papp, 259.) Mivel a magyarban csak a harmadik személyben marad el a kopula, az orosz anyanyelvű magyarul tanulók jellegzetes hibái lehetnének a következő típusú mondatok: Én katona*. Te katona*. Mi katonák*. Ti katonák*. Érdekes módon egyetlen ilyen hibával sem találkoztam.

Néhány esetben jellemző azonban a „lenni" hibás használata: (összesen 3)

Tiszta levegő lenni. (Tiszta a levegő.)

Az emberek élete biztos boldog lenni. (Az emberek biztos boldogok./Az emberek élete biztos boldog.)
Múlt időben szükséges a kopula használata (az oroszban is!), mégis két esetben ez elmaradt:
Nálunk 10 évvel ezelőtt egy tévé nagyon drága. (volt)
Csak az tudott vásárolni, aki gazdag. (volt)
1. 2. Létige az angol nyelvben, az angol anyanyelvűek hibái
A Learn Hungarian c. nyelvkönyv így magyaráz az angol anyanyelvűeknek:

(én) mérnök vagyok - I am an engineer
(te) mérnök vagy - you are an engineer
(ő) mérnök [Ø] - he is an engineer
(mi) mérnökök vagyunk - we are engineers
(ti) mérnökök vagytok - you are engineers
(ők) mérnökök [Ø] - they are engineers

"The sentences above show clearly that the 3rd Person singular and Plural of the verb „to be" is not used with a compound nominal predicate. In other words, Hungarian does not translate „is" or „are" when these only introduce the subject." (Tehát - mint a fenti mondatok mutatják -, egyes és többes szám harmadik személyben a létige nem használatos az összetett névszói állítmányban. Más szavakkal a magyar nem fordítja az „is"-t illetve „are"-t, amennyiben azok az alanyt vezetik be.) (Bánhidi-Jókay-Szabó, 75.)
1. 2. 1. Kezdő szinten gyakori a létige elhagyása E/1-ben, pedig az angolban is szükség van rá:
Én diák. (Én diák vagyok.) (I am a student.)
Én 26 éves. Most diák az iskolában. (I am 26. I am a student at a school.)
1. 2. 2. Még több hónap tanulás után is sokszor előfordul az E/3-ben ill. T/3-ben kitett létige. Az anyanyelv hatására történik ez. Érdekes, hogy a teszt-típusú feladatokban nem követnek el ilyen hibákat, de a spontán fogalmazásban mégis előjönnek ezek. (összesen 12)

Ő tanár van. (She is a teacher.)
Beth a barátom van. (Beth is my friend.)
Egy biztos van, jól érzem magam itt. (It is sure that...)
Ő 86 éves van. (She is 86 years old.)
Egyforma vannak. (They are the same.) (Egyformák.)

1. 2. 3. Haladó szinten elkövetett hibák: (múlt időben szükség van a kopulára)
Fiatalabb voltam és az élet könnyebb. (könnyebb volt) (I was younger and life was easier.)
Az életem legjobb napja az esküvőm. (volt) (The best day of my life was my wedding-day.)
1. 2. 4. Előfordul, hogy a nyelvtanuló kihagyja a létigének vélt "van"-t, pedig itt a birtoklás kifejezéséről van szó:
Sok barátja. (Sok barátja van.) (He has a lot of friends.)

2. Szórend
2. 1. Szórend az orosz és magyar nyelvben, orosz anyanyelvűek hibái
Az orosz szórendnek két alapszabálya van. Az első szerint előbb jön a téma, azután a réma, tehát először jön a már ismert dolog, azután az új. Ez a magyarban is így van. A második szabály értelmében az oroszban az alanynak és az állítmánynak minél közelebb kell lennie egymáshoz. Ez a magyarban nem így van: az állítmány közel kerülhet az alanyhoz, de messze is állhat tőle. A nyelvtani alanyt S-sel (Subject), az állítmányt V-vel (Verb), az egyéb kiegészítéseket az igéhez O-val (Object) jelölve láthatjuk, hogy az orosz SVO típus nyelv, míg a magyar SOV típusú (bár a magyar esetében lehet SVO is

a sorrend). Hosszabb magyar mondatokban az állítmány az SOV szerkezetnek megfelelően orosz szempontból „kibírhatatlanul messze" kerül az alanytól. (Papp, 1979: 281-282.)
Nézzük, milyen hibákat eredményeznek az orosz és magyar szórend közti különbségek!
2. 1. 1. SVO-SOV problémák
S és V mint láttuk, kerülhet egymás mellé a magyarban, de nem mindig szerencsés.
Hibák: (összesen 8)
Én (mindig) akartam élni Magyarországon. SVO (...Magyarországon akartam élni)
Ha (mi) néznénk gazdasági szempontból... (SVO) (Ha [mi] gazdasági szempontból néznénk...) (SOV)
Talán én nem fogok lakni közel a szüleimhez, ezért... [SVO] Helyesen: Talán én nem fogok közel lakni a szüleimhez... [SV1OV2O] vagy: Talán én nem fogok a szüleimhez közel lakni. [SV1OV2]
Tulajdonképpen az orosz filmek nem érdekesek, csak szeretem nézni a sportműsorokat. [,SVO] (...a sportműsorokat szeretem nézni.) [,SOV]
2. 1. 2. Hibák a „többi mondatrész" szórendjében (összesen 25)
...de engem főleg érdekel a vásárlók véleményével való foglalkozás (...érdekel)
problémájáról néha is kell beszélni vele (...is kell néha beszélni vele)
A leghíresebb Európában tó a Balaton. (a leghíresebb tó Európában...)
2. 2. Szórend az angol nyelvben, angol anyanyelvűek hibái
Az angol mondatstruktúra legáltalánosabb képlete: noun phrase+verb phrase, azaz NP+VP. Az angol szórendre tehát az SVO/ OSV szerkezet jellemző.
2. 2. 1. Az angol mondat szerkezetének „lemásolása" okozza a hibát: (összesen 8)
Tanulja a drámát és a zenét. She studies drama and music.
Mentem vonattal és ültem nemdohányzó kocsiban. I travelled by train and I sat in a non-smoker carriage.
És él Johannesburgban. And she lives in Johannesburg.
A másik vezető volt a férjem. The other leader was my husband.
Ausztrália volt egy jó hely nekünk. Australia was a good place for us.
Vasárnap mennek az étterembe. On Sunday they go to the restaurant. They go to the restaurant on Sunday.
2. 2. 2. Nem az angol mondat szerkezetének lemásolása okoz hibát: (összesen 6 esetben)
- Egy csodálatos volt tapasztalat mindenkinek. It was a wounderful experience for everybody. (Csodálatos tapasztalat volt mindenkinek.) A hibás mondatban a jelző és a jelzett szó (alany) közé ékelődik be az állítmány. A jelző és jelzett szó az angol mondatban is elválaszthatatlan ("wonderful experience"), az angol mondat szórendjéből következően az ige előrébb foglal helyet.
- És most szívesen a férjem és én együtt gondolunk rá. Me, together with my husband, think of that with pleasure now. (...szívesen gondolunk rá...) Módhatározó és állítmány kapcsolata.
- Tényleg nem okos volt. She really was not clever. (Tényleg nem volt okos.) Ha az állítmányt tagadjuk, a "nem" szócska (partikula) közvetlenül az állítmány előtt áll.
- Egy kertet virággal, fával akarok. I would like a garden with flowers and trees. Az „egy kertet virággal fával" szerkezetet az angol mintájára kapta („a garden with flowers and trees"). Számára idegen a helyes forma (Egy kertet akarok virággal és fával.), hisz az angolban a „garden" és a „with flowers and trees" közé semmi sem ékelődhet be.

3. Angol anyanyelvi szerkezetek hibás alkalmazása a magyarban, típushibák
Sokszor előfordulnak az angol nyelv analógiájára létrehozott mondatok. Találunk ezek között szó szerinti fordításokat, de adott - angolban létező - nyelvtani jelenség lemásolására is van példa. Összesen öt ilyen jellegű hibát találtam.
Késik volt. (She was late.)
Nagyon sajnálom vagyok. (I am sorry.)
És a nővér, aki azt gondolta, hogy kellett kiabálni, mert... (The nurse thought that she had to speak louder...) Az angollal ellentétben a magyarban nincs szükség az igeidők egyeztetésére.
Leeta soha fogja főzni a vacsorát otthon. (Leeta will never cook dinner at home.) Az angollal ellentétben a magyarban kétszeres tagadásra van itt szükség: „Leeta soha nem fogja a vacsorát otthon főzni./ Leeta soha nem fog otthon vacsorát főzni."
Senki volt a szobában. (Noboby was in the room.) Itt is kétszeres tagadás kell: „Senki nem volt a szobában."

LEXIKAI HIBÁK
1. Nem létező szavak alkotása, „kreatív" nyelvhasználat
1. 1. Orosz anyanyelvűek dolgozataiban (összesen 5 hiba)
fejlődött ország (fejlett ország)
Új szerszámokat és gépeket születtettek meg. (hoztak létre/ találtak ki)
1. 2. Angol anyanyelvűek dolgozataiban (összesen 2 hiba)
A másik vezető a férjem volt, de még nem házaskötunk. (kötöttünk házasságot/ házasodtunk össze)

2. Nem megfelelő szóválasztás
A nem megfelelő szóválasztás gyakori hiba magasabb nyelvi szinten is. Mivel a szinoním szavak nem tökéletesen fedik egymást (némelyeknél kötöttségek lehetnek, használatbeli, árnyalatbeli eltérések), egy adott szó helyett egy másik használatával hibás mondatok születhetnek. Nemcsak a szinonímák, de a hasonló írásképű szavak is okozhatnak bonyodalmakat.
2. 1. Orosz anyanyelvűek fogalmazásaiban
2. 1. 1. Rokon értelmű szavak (összesen 14 ilyen típusú hibát találtam)
Rokon értelműnek tekinthetők a következő szópárok: fokozódott-nőtt, érkezni-jönni, tudás-ismeret, arány-fok, menni-haladni, elhelyezkedni valahol-állni valahol, lakik-él, kincs-vagyon. Mégsem használhatók egymás helyett bármilyen szövegkörnyezetben. Érdekes megfigyelni, hogy az alábbi hibás mondatokban a nyelvtanulók többnyire a "választékosabbnak ítélt" szavakat helyezik előtérbe.

fokozódott a gyógymódok lehetősége (nőtt)
Fel fogom hívni a szüleimet, hogy érkezzenek ide. (jöjjenek ide)
Felhalmozódott tudások... (ismeretek)
Fejlettségi aránya magas (foka)
A lusta emberek nem mehetnek együtt a fejlődéssel. (haladhatnak)
Nem úgy csinálnék, mint egyes gazdag emberek, akik egyre távolabb helyezkednek el az ismerőseiktől. (állnak/ kerülnek)
Még akkor is, ha szegény családban lakik. (él)
kincs (vagyon)

2. 2. Angol anyanyelvűek fogalmazásaiban
2. 2. 1. Rokon értelmű szavak alkalmazása (összesen 3 ilyen hiba)
Nem tudom őket. (I do not know them.) (Nem ismerem őket.) Angolul a „know" állhat 'tud' és 'ismer' jelentésben. Például: He knows the answer. She knows him.

Az Andrássy út magasabb, mint az Eötvös utca. (szélesebb) A 'magasabb' is a nagy méretre és a 'szélesebb' is erre utal, nem használhatóak azonban egymás helyett.

3. Ellentétes értelmű szavak helytelen használata
3. 1. Orosz anyanyelvűek fogalmazásaiban: A jellemző hibák a jönni-menni, vinni-hozni és keresni-találni ellentétpárok felcseréléséből adódnak. (összesen 5 ilyen hiba)

Vissza fogok jönni a hazámba. (menni)	És ott állítólag könnyen keresnek munkát. (találnak)
Ezért elhoztam a saját tévémet a szobámba. (elvittem)	

3. 2. Angol anyanyelvűek esetében nincs ilyen jellegű hiba.

IV. ÖSSZEGZÉS

A vizsgált hibák egy részének oka valóban az anyanyelvi - vagy egy korábban tanult idegen nyelvi - interferencia, emellett sok esetben tapasztalható a szabályok rosszul értelmezése, a koncentráció hiánya (pl. ékezethibáknál), vagy az impulsive nyelvtanulók esetében az erős közlési vágy miatt az esetleges hibák figyelmen kívül hagyása.

A tanulók idegen nyelvű beszéde tele van az anyanyelvre jellemző módon megszerkesztett mondatokkal, szókapcsolatokkal. Az anyanyelv lappangva, de mégis jelen van a tudat szegletében a nyelvtudás legmagasabb fokán is. (Köllő, 27.) Az anyanyelv és az idegen nyelv viszonyának fontos ténye az, hogy az anyanyelv jelenti az „előtanulmányt" az idegen nyelv tanulásánál. Az anyanyelv, mint előtanulmány pozitív és negatív hatásokat is hordoz. Sokévi és korán elkezdett nyelvtanulás után is érvényesül az anyanyelv interferenciális hatása a tanult nyelvre. A korán elkezdett idegennyelv-tanulás sem tudja a második nyelv artikulációs szintjén kialakuló anyanyelvi interferenciákat elhárítani. Az anyanyelv meghatározó szerepe a másodikként tanult nyelvvel szemben nem kétséges. Az idegen nyelv elsajátításának abban a rendszerben kell megtörténnie, ott kell megszerveződnie, ahol már az anyanyelv előzőleg meghatározó módon kialakította sajátos működését neurofiziológiai szinten is. (Papp, 1993: 324-326.) A fentiek miatt fontos az interferencia okozta hibák feltárása és bemutatása.

Ugyan az anyanyelv szerepe a hibák elkövetésében nem kizárólagos - a hibák egy részét a legkülönbözőbb anyanyelvűek is elkövetik (Köllő, 28.) -, a nyelvtanároknak pozitívumot jelent, ha beszélik a tanuló anyanyelvét, hiszen így felkészülhetnek az esetleges interferenciák okozta hibák megelőzésére. Bodolay Géza véleménye szerint az egész oktatómunkát arra kell építeni, hogy milyen anyanyelvűek a tanulók. (Bodolay, 303.)
Ez természetesen nem mindig megoldható, főleg egy különböző anyanyelvűek által alkotott csoportban. Mivel az oktatás folyamán minden pillanatban két nyelv (az anyanyelv és a tanult nyelv) áll szemben egymással, egybevágó és nem egybevágó elemeivel, a tanárnak a forrásnyelv nézőpontjából kell figyelnie a tanítandó nyelvet, így segítheti át a tanítványt az interferenciák akadályain. (Hegyi, 1978: 302.) A két nyelv közötti eltérések mind potenciális hibaforrások, s előre meghatározható a tévedések jellege is. A tanár munkáján és a diák szorgalmán is múlik, hogy a lehetőségek milyen mértékben valósulnak meg. (Ginter, 242.) A kontrasztív nyelvészeten alapuló előrejelzések rámutatnak az eltérések okozta hibalehetőségekre, de más - nem a nyelvi rendszerek különbözőségében rejlő hibaokokat (vagy könnyítő tényezőket) is számításba kell venni, hiszen az előrejelzések és a gyakorlati oktatás tapasztalatai nem mindig erősítik egymást. (Pl. ld. A létige problémája c. fejezetben, az orosz

anyanyelvűek nem követik el a "várt" Én katona.*, Mi katona.* típusú hibákat.) Érdekes tapasztalat, hogy a hibás alak sokszor nem az anyanyelv tükörfordítása. Megfigyelhettem, hogyan viszonyulnak a tanulók azokhoz a jelenségekhez, amelyek anyanyelvüktől idegenek (interferencia-jelenség; pl. a kétféle igeragozási rendszer), illetve azokhoz, amelyek anyanyelvükben is megvannak, de a magyarban más szabályok vonatkoznak rájuk (pl. névelők). Ez utóbbinál meglepő, hogy pl. a névelőhasználatban ott is követnek el hibát, ahol a magyar és angol szabály egybeesik (transzfer-jelenség). Megpróbáltam feltérképezni azokat a jelenségeket, amelyek az angol, illetve orosz anyanyelvű diákok esetében alaposabb, részletesebb magyarázatot, több gyakorlást kívánnak.

A szakirodalom sokat emlegeti az anyanyelv zavaró hatását az idegen nyelvek tanulásában. Kevés szó esik azonban arról, hogy azért vagyunk képesek második, harmadik nyelvet megtanulni, mert fejlett az anyanyelvi gondolkodásunk. Ennek köszönhető, hogy meg tudjuk érteni a külföldieket, amikor esetleg hiányosan, a szabályokat nem nézve beszélnek magyarul; és hasonló esetben meg tudjuk magunkat értetni idegen nyelven. Az anyanyelv egyrészről hátráltat abban, hogy tökéletesen elsajátítsunk egy idegen nyelvet, ugyanakkor segít abban, hogy a csak hiányosan elsajátított idegen nyelveket sikeresen használhassuk, mint a kommunikáció eszközét. (Köllő, 53-54.)

Noha az interferencia miatti hibákat nem lehet elkerülni, a tanárok tudatosan csökkenthetik a homogén gátlást, pl. ha nem a hasonló hangzású szavakat tanítják egymást követően. (Homogén gátlás: Az azonos illetve hasonló elemek gátolják a tanulás folyamatát. Nehezebben tanulhatók meg, könnyebben tévesztethetők össze, és könnyebben felejthetők el, ezt Ranschburg Pál ismerte fel 1914-ben.) (Meixner, 30.) A tanulók a kontrasztív módon erősen szembenálló elemeket 30 %-kal könnyebben tanulják meg, mint az éles kontraszt nélküli elemeket. (Köllő, 30.) Ennek oka az, hogy az éles kontrasztban megvan a különlegesség, az érdekesség eleme, amely a memória és a pedagógia fontos segítőtársa. Az éles kontraszt megértése szellemi koncentrációt igényel, így emlékezetes marad. Legnehezebben azok a jelenségek automatizálódnak, amelyek hasonlítanak az anyanyelvre, de egy kicsit eltérnek attól (pl. az angol és a magyar névelőrendszer). A tanárnak ezekre a jelenségekre újból és újból vissza kell térni, mert hiába értik a tanulók, mégis megint eltévesztik.

Világos, hogy a nyelvtanulók minél jobban tudatában vannak az anyanyelvük és a célnyelv hasonlóságainak és különbségeinek, annál könnyebben tudnak hatékony tanulási stratégiát kialakítani. A tanár sokat segíthet a nyelvek közti megfelelések természetének és határainak megismerésében, működőképes hipotézisek felállításában, és abban, hogy a diák figyelmét felhívja az anyanyelvben hiányzó elemekre (nyelvtani rendszerek, szófajok stb.). Ellentmond ennek Hegyi Endre véleménye, mely szerint az órákon a tanár ne alkalmazzon kontrasztivitást, mert ezzel az anyanyelv gátló hatását növeli. (Hegyi, 1978: 302.)

Michael Swan véleménye szerint a tanárok megfelelő felkészítése segíthet abban, hogy megértsük a hibák természetét. Fontosnak tartja annak hangsúlyozását, hogy a nyelvtanulóknak is, tanároknak is meg kell érteniük, hogy a tudás és annak kontrollálása nem egy és ugyanaz, hogy a tanult anyag pontos használatának sorozatos sikertelensége nem szükségszerűen mutat gondatlanságra, a megértés hiányára vagy nem megfelelő tanári munkára. (Swan, 179.) Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a felnőttkori nyelvtanulás során pszichológiai, biológiai sorompók - gátlások és előítéletek - állják el a haladás útját.

Azt mindenképpen fontos azonban megjegyezni, hogy a nyelvtanulás lehetőségei egészen mások, ha nem célnyelvi, hanem forrásnyelvi környezetben (nem a

tanult nyelv területén) zajlik. (Giay-Nádor, 29.) A célnyelvi környezet azért előnyös, mert a tanuló megismeri az illető nyelvközösség anyagi és szellemi kultúráját, gondolkodásbeli sajátosságát és társadalmilag érvényes szokásrendjét; így nemcsak a nyelvet tanulja meg. A modern idegennyelv-oktatás célja a kommunikatív kompetencia kialakítása a nyelvet tanulóban, amely nem azonos a nyelvi kompetenciával, hiszen magában foglalja a beszéd szociolingvisztikai, szociokulturális vonatkozásait is. (Szili, 1985: 177.)

V. IRODALOM

1. Bánhidi Zoltán - Jókay Zoltán - Szabó Dénes: Tanuljunk nyelveket! (Learn Hungarian) Tankönyvkiadó 1965.
2. Bodolay Géza: A magyar mint idegen nyelv In: Nyr. 1978. [102.]: 303-305.
3. Dr. Budai László: Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angolnyelv- oktatásban Tankönyvkiadó, Bp. 1979.
4. Crystal, David: A nyelv enciklopédiája Osiris Kiadó, 1998.
5. Dulay, H. C. - M. K. Burt: Should we teach children syntax? Language Learning 23., 1973.
6. Edge, Julian: Mistakes and correction Longman, 1992.
7. Giay Béla - Nádor Orsolya: A magyar mint idegen nyelv /Hungarológia Janus/Osiris 1998.
8. Ginter Károly: A magyar-angol összevető nyelvészeti munkálatok eredményei In: Nyr. 102. [1978.]: 239-244.
9. Hegyi Endre: A magyar mint idegen nyelv In: Nyr. 1978. [102.]: 300-303.
10. Hegyi Endre: Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere Tankönyvkiadó, Budapest, 1967.
11. Larsen-Freeman, D.: Techniques and Principles in Language Teaching Oxford University Press, 1986.
12. Meixner Ildikó: A dyslexia prevenció, reedukáció módszere Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1998.
13. Nádor Orsolya - Giay Béla: (szerk.) Ajánló bibliográfia a magyar mint idegen nyelv tanulmányozásához 1945-1988 Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 1989.
14. Naumenko-Papp Ágnes: A magyar mint idegen nyelv tanításának kérdéséhez (orosz nyelvi környezetben) In: Nyr. 109. [1985.]: 172-177.
15. Papp Ferenc: Könyv az orosz nyelvről Gondolat, 1979.
16. Rácz Endre: A nyelvi szintek rendszere In: Faluvégi Katalin - Keszler Borbála - Laczkó Krisztina: (szerk.) Magyar leíró nyelvtani segédkönyv (p. 5.) Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1996.
17. Rácz Endre és Keszler Borbála szófaji felosztása In: Faluvégi Katalin - Keszler Borbála - Laczkó Krisztina: (szerk.) Magyar leíró nyelvtani segédkönyv, 3. melléklet, p. 68. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1996.
18. Swan, Michael: The influence of the mother tongue on second language vocabulary acqusition and use In: Beebe, L.M. (1988): Issues in second language acquisition Multiple Perspectives. New York: Newbury House Publishers
19. Szili Katalin: Az igekötő és az igekötős ige mibenlétéről In: Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből, 7. szám Budapest, 1985.
20. Szili Katalin: Grammatika Prokrusztész-ágyban In: Nyr. 109. [1985]: 177-184.
21. Szili Katalin: Nyelvünk a külföldieknek írt nyelvkönyvekben In: Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből, 6. szám Budapest, 1984.

Rébék-Nagy Gábor

Eurokonform akkreditált szaknyelvi vizsgák

1. BEVEZETÉS

Hazánk csatlakozása előtt sokak és sokféle módon teszik föl a kérdést: milyen lesz a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgák bizonyítványainak fogadtatása, megítélése, státusza az Európai Unióban? A kérdésre sokféle válasz lehetséges, attól függően, hogy a témát érzelmi, üzleti, politikai vagy szakmai oldalról közelítjük meg. Az első három megközelítési módra az elmúlt rövid időszakban számos példát láthattunk, amelyek közül jónéhány nem feltétlenül járult hozzá a közvélemény hiteles informálásához. Ennek egyik oka talán az, hogy a válaszok szakmai megalapozottsága hiányos volt, esetleg hiányzott. E dolgozat arra vállalkozik, hogy az oly sokakban jogosan felmerülő kérdésre szakmai alapú válaszokat keressen egy magyarországi fejlesztésű szaknyelvi vizsgarendszer példáján keresztül.

1.1. Az érdekeltek csoportjai

Mielőtt a magyarországi nyelvvizsga-akkreditáció lényeges elemeiről szólunk, érdemes tisztázni: ki és miért érdeklődik az államilag elismert nyelvvizsgák Európai Unió-beli fogadtatása iránt? A „ki" kérdésre viszonylag egyszerű a válasz: bárki és akár mindenki, aki valaha Magyarországon államilag elismert nyelvvizsgát tett vagy tesz. Elsősorban ők azok (évente kb. 1500.000 ember, diákok és az élet legkülönbözőbb területein dolgozó szakemberek), akik amiatt aggódnak, hogy vajon az Európai Unió - úgymond - elfogadja-e a Magyarországon letett akkreditált nyelvvizsga-bizonyítványt, amelyhez egyébként hosszas nyelvtanulás, nem kis erőfeszítés, esetleg komoly anyagi áldozatok árán és jelentős idő-ráfordítás után, gyakran nem is első próbálkozásra jut / jutott hozzá. Az ilyen vizsgabizonyítvány birtokosain kívül másokat is érdekelhet a kérdésre adott válasz. Ezen érdeklődők között első helyen említhetjük az ilyen nyelvvizsgákra felkészítést végző személyeket (nyelvtanárokat) és szervezeteket (közoktatási, felsőoktatási és felnőttoktatási intézmények vezetőit, nyelviskolák tulajdonosait) valamint a tananyag és vizsgafejlesztőket, ez utóbbi kategóriába beleértve a számos akkreditált vizsgaközpont munkatársait és vezetőit. Végül, de nem utolsó sorban az ilyen vizsgarendszerek és vizsgaközpontok számára állami elismertséget megítélő szakmai grémiumot, a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testületet (NYAT), illetve e testületen keresztül az oktatásügy irányítóit, akiknek érdeklődésében e tekintetben magának a magyar államnak az ügy iránti érdeklődése, illetve elkötelezettsége jelenik meg.

1.2. Az érdeklődés oka és iránya

A „miért" kérdés megválaszolása sem tűnik túl bonyolultnak: a két alapvető kérdéskör, amelyek miatt az imént felsorolt csoportokat és rétegeket Európai Unió magyarországi akkreditált nyelvvizsgákhoz való viszonyulása érdekelheti, illetve érintheti, a következők:

1. Fel lehet-e majd használni a nyelvtudáshoz kötött munkakörök betöltéséhez az államilag elismert nyelvvizsgák bizonyítványait a nyelvismeret bizonyítékaként?
2. Elfogadják-e majd az Unió oktatási intézményeiben az ilyen bizonyítványokat a felvétel nyelvi követelményének teljesítéseként?

Összefoglalva: vajon a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgák bizonyítványaival tanúsított nyelvtudást elismerik-e az országok egy olyan közösségében, amelynek

hazánk is tagjává válik? Másképpen szólva, fűződnek-e majd előnyök, netán privilégiumok az ilyen bizonyítványok birtoklásához az Európai Unióban?

1.3. Ismertség, elismertség, minőségbiztosítás

Az említett csoportok által felvetett fenti kérdésre adható lehetséges rövid válasz: az elismertség egyrészt az ismertséggel, másrészt a minőségbiztosítás színvonalával függ össze. Egy nyelvvizsga ismertsége - bár nem kifejezetten szakmai kategória - mégis hordoz magában szakmailag kezelendő elemeket, míg a minőségbiztosítás egyértelműen a szakmai követelmény-rendszer megfogalmazását jelenti. Az előadásban - súlyuknak megfelelően - mindkettő szóba kerül.

2. A MAGYARORSZÁGI NYELVVIZSGA-AKKREDITÁCIÓ

2.1. Az akkreditáció fogalma

Az akkreditáció e dolgozatban (és gyakran máshol is) a minőségbiztosítás szinonímája. Nyelvvizsga-akkreditáció alatt azt a folyamatot értjük, amelynek során egy nyelvvizsgarendszer sokszor többszáz oldalas leírásában foglaltakat egy szakemberekből álló testület összehasonlítja az előre meghatározott minőségbiztosítási követelményekkel. E folyamat eredményeként - kedvező esetben - megállapítják, hogy a leírás összhangban van az egyébként igen szigorú követelményekkel, és kiadják az engedélyt a rendszerleírásban foglaltak szerinti működtetésére. Ez még önmagában nem jelent garanciát arra nézve, hogy az adott vizsgaközpont valóban szigorúan fogja magát tartani a leírtakhoz, azonban az akkreditáció alapján bármikor elszámoltathatóvá, illetve, a követelmények be nem tartása esetén felelősségre vonhatóvá válik. Másképpen szólva, az akkreditáció állandó felügyeletet is jelent, ami a magyarországi nyelvvizsga-akkreditációra is jellemző.

2.2. A magyarországi nyelvvizsga-akkreditáció célja és rövid története

Magyarország hosszú idő óta a nyelvvizsgázók országa. Ez a tény mindenképpen örvendetes, és a nyelvtanulás iránti minőségi igényességet tükrözi, még akkor is, ha a nyelvvizsgáztatás több mint négy évtizeden keresztül állami monopóliumként egyetlen, hatósági funkciókkal is felruházott szervezet kezében volt, amely hosszú időn keresztül - finoman szólva - nem fordított kellő figyelmet a minőségbiztosításra. Ezen a helyzeten gyökeresen az 1998-ban hatályba lépett, majd később többször módosított ún. nyelvvizsga-törvény változtatott, amelynek deklarált célja a nyelvvizsgáztatási monopólium szigorú akkreditációs (minőségbiztosítási) kritériumok alapján történő megtörése volt. Az akkreditáció lefolytatása céljából létrejött NYAT az ún. Akkreditációs Kézikönyvben közzétette és egyben a törvény szellemében elő is írta azokat a minőségbiztosítási kritériumokat, amelyek teljesülésére a leendő vizsgaközpontoknak garanciát kellett adniuk. E kritériumok alapján 2003 márciusáig 19 államilag elismert vizsgaközpont, illetve vizsgarendszer kezdte meg működését, közülük több mint a fele (11 központ) magyar fejlesztésű általános- illetve szaknyelvi vizsgákat működtet, amelyek egymással egyenrangúak. A korábban feltett kérdés e vizsgaközpontok szempontjából tehát úgy is megfogalmazható: euro-kompatibilis-e a NYAT által megítélt akkreditáció?

2.3. Az állami elismertség pillanatnyilag érvényes minőségbiztosítási kritériumai

Amint arról már korábban volt szó, a magyarországi nyelvvizsga-akkreditáció kritériumait a NYAT által 1999-ben megjelentetett Akkreditációs Kézikönyv

tartalmazza, amelyben az Európa Tanács ajánlásainak figyelembe vétele egyértelmű követelményként fogalmazódik meg:

> *„Az akkreditációt kérelmező vizsgaközpontok az általuk mérni kívánt nyelvtudás, nyelvhasználat leírásában, illetve a nyelvvizsga elméleti alapjainak kidolgozásában a hazai mellett vegyék figyelembe a nemzetközi vizsgáztatás elméletét és gyakorlatát is. Különösen az Európa Tanács (ET) munkaanyagait, ajánlásait. Ahol szükségesnek látják, a szóhasználatban (a vizsgaleírásban) is érvényesítsék ezt a törekvést."* (Lengyel és mtsai, 1999:6)

Ugyanakkor már az idézett mű előszavában nyilvánvalóvá válik: a magyar nyelvvizsga-akkreditáció sajátosan magyar szempontokat is figyelembe vesz:

> *"Tekintettel vagyunk tehát európai ("nemzetközi") tendenciákra, ajánlásokra, de ezeket harmonizálni akarjuk saját szempontjainkkal. Kerülni kívánjuk a centrum és a periféria (több vonatkozásban is létező) igazságtalan és asszimetrikus viszonyát"*
> (Lengyel és mtsai, 1999:ii)

A fenti idézet világosan rámutat arra, hogy az államilag elismert nyelvvizsgák euro-kompatibilitásának nyelvpolitikai, sőt politikai vonatkozásai is vannak, amelyekkel csupán szakmai implikációik mértékében kívánunk foglalkozni.

2.4. A magyar nyelvvizsgák euro-kompatibilitásának alapfeltétele

Az „euro-kompatibilis" fogalom meghatározásának számos szintje és kritériuma lehetséges. Ezek közül legfontosabbaknak azok tűnnek, amelyek a lehető legnagyobb tárgyilagosságú összehasonlítást teszik lehetővé egy már létező etalonnal. Fel kell tételeznünk, hogy amennyiben olyan standard kritériumrendszert sikerül kiválasztanunk, amelyet magában az Európai Unióban dolgoztak ki, akkor az elismertség minőségbiztosítási szempontból megalapozottnak tekinthető. Ilyen etalon pedig létezik, sőt „Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés" címen az Európa Tanács Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottságának Élő Nyelvek Osztálya kiadásában 2002 óta már magyar nyelven is hozzáférhető. Lényeges tulajdonsága ennek a műnek, hogy nem előírásokat hanem ajánlásokat tartalmaz, amelyek a jó gyakorlat összegyűjtött tapasztalait rendszerezik, és így alkalmasak arra, hogy minőségbiztosítási rendszerek kidolgozásának alapjául szolgáljanak. Ezen ajánlások részleteire a későbbiekben még visszatérünk.

2.5. Minőségbiztosítás + ismertség = elismertség

Bár a korábban részletezett okok miatt a színvonalas minőségbiztosítás szükséges, de nem elégséges feltétele az elismertségnek, hiszen annak eléréséhez bizonyos mértékű ismertségre is szükség van, ami viszont elsősorban pénzügyi kérdés. A vezető szerep mégis a minőségbiztosításé, hiszen bármilyen szakmai vita vagy bizonyítás csakis ennek alapján történhet, hiszen bizonyos szakmai követelmények axiomaként tekinthetők. Másképpen szólva: egy-egy vizsgarendszer ismertségének fokozására irányuló bármilyen reklámtevékenység eleve kudarcra van ítélve, amennyiben a reklámozott termék (a nyelvvizsgarendszer és központ) nem az Unióban elfogadott minőségi színvonalon működik. Az ismertség fokozásának másik módja a jó referencia, ami elsősorban azt jelenti, hogy egy-egy nyelvvizsgaközpont által kibocsátott bizonyítvány tulajdonosai megállják a helyüket a bizonyítványban jelzett

nyelvhasználati területen. Ebből nyilvánvaló módon következik, hogy a vizsgaeredmények érthető és a valóságnak megfelelő prezentálásának fontosságát aligha lehet túlhangsúlyozni. Nagyon valószínűnek tűnik, hogy a minőségbiztosítás, a reklám és a kedvező referencia csak együttesen vezethetnek el az elismertséghez. Az elismertség tehát nem csupán jogi, hanem erkölcsi kategória is, és az Európai Unióban ez ma talán még fokozottabban érvényesül, mint Magyarországon, amit az a tény is mutat, hogy a magyarországi nyelvvizsga-akkreditációhoz hasonló állami szintű szabályozás mindössze egy európai uniós tagállamban (Olaszországban) van.

2.6. Az államilag elismert magyarországi nyelvvizsgák az Európai Unió piacán
Az akkreditált magyarországi nyelvvizsgák, amennyiben erkölcsi és jogi elismertségre kívánnak szert tenni, kénytelenek lesznek kilépni a piacra is. Még kiválóan működő minőségbiztosítás és viszonylag jó ismertség elérése esetén is számíthatnak arra, hogy új versenytársként való megjelenésük az Unióban (esetleg szakmai köntösbe bújtatott) ellenkezést fog majd kiváltani, amelynek során esetleg olyan nézetekkel kell megkűzdeni, mint pl. az, amely szerint csak anyanyelvi tanárok képesek hatékonyan nyelvet tanítani, következésképpen csak anyanyelvi vizsgáztatók képesek megfelelő szinten nyelvvizsgákat bonyolítani. Ilyen nézetek ellen - minthogy a laikusok számára igen hangzatos érvnek tűnnek - majdnem védtelenek leszünk, ami méginkább aláhúzza a minőségi színvonal fenntartásának és állandó emelésének szükségességét.

3. A KÖZÖS EURÓPAI REFERENCIA-KERET (KER) AJÁNLÁSAI

3.1. A nyelvtudás-mérésre vonatkozó uniós ajánlások státusza
Az ajánlások - mint már korábban is említettük - a lehető legnagyobb mértékű mozgásteret biztosítják a bennük foglaltakat bármilyen célból felhasználók számára. Erről tanúskodik a bevezetőben megfogalmazott alapvetés, amely szerint

> *„NEM az a célunk, hogy a nyelvvel foglalkozóknak megmondjuk, mit és hogyan tegyenek. Kérdéseket vetünk fel, nem a válaszokat adjuk meg. A Közös Európai Referenciakeretnek nem feladata, hogy a felhasználók által kitűzendő célokat vagy követendő módszereket megszabja"* (Közös Európai Referenciakeret, 2002:xiii)

Az idézetben tükröződő szemlélet végigvonul az egész műn, ami a felhasználóknak nem csupán a szabadságát, de a felelősségét is megnöveli. Fel kell figyelni arra is, hogy ez a szemlélet messzemenően támogatja az egyéni (esetünkben az Akkreditációs Kézikönyvben rögzített sajátosan magyar) megoldásokat. Ez más szóval annyit jelent, hogy a KER nem tekinthető a szó szoros értelmében vett, másolható etalonnak, hanem, amint a neve is mutatja, olyan keretnek, amely a felhasználót orientálja egy olyan rendszer kimunkálásában, amely pl. a különböző helyeken, módszerekkel és nyelvi mintákkal végzett mérések eredményeit és értékelését egymással összehasonlíthatóvá teszi. Jellegét tekintve a KER tehát nem előíró hanem leíró.

3.2. A nyelvtudás-mérésre vonatkozó ajánlások alapelvei

1. A KER által alkalmazott megközelítés mindvégig *cselekvésközpontú,* ami azt jelenti, hogy a nyelvhasználót a társadalom olyan tagjának tekinti, akinek bizonyos kontextusban nem csupán nyelvhasználatot igénylő feladatokat kell elvégeznie.

2. A mérés a kommunikatív nyelvi kompetenciát alkotó *részkompetenciák* (nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai kompetencia) feltérképezésére irányul, és
3. a nyelvi tevékenység megnyilvánulásának teret adó *4 tartományban* (közéleti, személyes, szakmai és oktatási) történik.
4. Pozitív irányúltságú *szintleírásokat* tartalmaz, amelyek elsősorban azt mutatják meg, hogy mi várható el a nyelvtanulóktól a különböző szinteken, és nem azt, hogy mire nem képesek

3.3. A szintleírások tartalma és formája

A szintleírások kellőképpen általánosak abból a célból, hogy a nyelvtanulók minden lehetséges csoportja iránti követelményeket tartalmazzák, ugyanakkor felhasználóbarátak is, ami azt jelenti, hogy egyszerű nyelven, érthetően van megfogalmazva „*ugyanis további gondolkodásra szeretné ösztökélni a felhasználókat arról, hogy mit jelent a „kompetencia" a saját kontextusukban*" (KER 2002:27) Mérésmódszertani szempontból a szintleírások mérési elméleten alapulnak és a szintek száma úgy van meghatározva, hogy az egyfelől elégséges legyen az egyes nyelvhasználók fejlődésének megragadásához, másfelől az egyes szintek között markáns különbségeket lehessen tenni. E kritériumok figyelembe vételével 6 szint került kialakításra, amelyek a szokásos alap-, közép- és felsőfok mindegyikének kettős osztatát jelentik. Ezek szerint KER-ben az alapszintű nyelvhasználó (A) nyelvismeretét Minimumszintűnek (A1) vagy Alapszintűnek (A2), a középszintű vagy önálló nyelvhasználóét Küszöbszintűnek (B1) vagy Középszintűnek (B2), a felső szinten, mesterfokon (C) nyelvet használóét pedig Haladószintűnek (C1) vagy Mesterszintűnek (C2) tekintjük. A szintleírások további finomítására szükség esetén az A1 és A2 szintek közé az A1+ szint ékelődhet be, és ugyanezen az alapon beszélhetünk B1+ és C1+ szintekről, valamint a klasszikus osztatok közé beékelhető A2+ és B2+ szintekről.

4. A PROFEX SZAKNYELVI VIZSGARENDSZER ÁTALAKÍTÁSÁNAK MÓDJA

4.1. A PROFEX szaknyelvi vizsgarendszer jelenlegi vizsgaszintjei

<table>
<tr><th>Az államilag elismert nyelvvizsgák szintjei</th><th>A PROFEX szaknyelvi vizsgarendszer szintjei</th><th>Az Európa Tanács hatfokú skálájának szintjei(KER)</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Felsőfok</td><td rowspan="2">PROFEX Felsőfok</td><td>C2 Mesterszint</td></tr>
<tr><td>C1 Haladó szint</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Középfok</td><td rowspan="2">PROFEX Középfok</td><td>B2 Középszint</td></tr>
<tr><td rowspan="2">PROFEX Alapfok</td><td rowspan="2">B1 Küszöbszint</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Alapfok</td></tr>
<tr><td>Nem akkreditálható</td><td></td><td>A2 Alapszint</td></tr>
<tr><td>Nem akkreditálható</td><td></td><td>A1 Minimumszint</td></tr>
</table>

Amint arról korábban már szó volt, az akkreditáció - a többi 18, jelenleg állami elismertséggel rendelkező vizsgarendszerhez hasonlóan - eleve tartalmazott eurokonform minőségbiztosítási elemeket. Ezek közül a jelen dolgozat tárgyát képező szintleírások - ugyancsak a többi akkreditált vizsgarendszerekhez hasonlóan - nem teljesen esnek egybe a KER ajánlásaiban szereplő leírásokkal. A táblázatból az is jól látható, hogy ezek a szintek a magyarországi akkreditáció keretéül szolgáló alap - közép és felsőfokú osztatot sem fedik le teljes mértékben: az alapfok esetében némileg afölött helyezkedik el. Ennek legfőbb oka a PROFEX szaknyelvi jellegéből fakad, a szaknyelv használata pedig egy olyan különleges célú nyelvhasználati terület, amelyben bizonyos szint alatti nyelvi elégtelenség a kommunikáció sikerét veszélyezteti, tehát használhatatlannak minősül. A fenti táblázat - amely az akkreditációs pályázat része volt - jól tükrözi ezt a jelenséget. A 2002-ben sorra került akkreditációs felülvizsgálat eredményeit összegző határozat azonban a vizsgaszintek lefelé történő korrekcióját és az alap- illetve középfok jelenleginél markánsabb megkülönböztetését írja elő. A szintek objektív meghatározása egyébként komoly nehézségbe ütközik, mivel nem kvantifikálható, mennyiségi jellemzőkkel leírható jelenségről van szó, bár a nyelvtudás szintjeinek leírása szinte minden esetben tartalmaz mennyiségi elemeket. Következésképpen a minőségi oldal megragadása a domináns, amelynek leírásai viszont elsősorban szakemberek konszenzussal végződő tárgyalásainak eredményei lehetnek. Ráadásul e leírások használhatóságát és összehasonlíthatóságát az ember pszichikus korlátai is negatívan befolyásolják, hiszen nem vagyunk képesek egy soktényezős leírás összes lehetséges paraméterének többirányú és többszintű összehasonlítására. Ezt a jelenséget maguk a vizsgáztatók is jól ismerik, akik a rövid - mindössze egy-két soros állításokat tartják használható alapnak a vizsgázó teljesítményének megítélésekor. Ebből óhatatlanul következik, hogy bizonyos paraméterek következetes nyomon követése kiszoríthatja más, esetleg hasonlóan fontos paraméterek figyelembe vételét.

4.2. A szintezés korrekciójának területei

A kiigazításokra elsősorban a vizsgaleírásban, a vizsgafeladatokban, az értékelési rendszerben és a vizsgaeredmények közlésének módjában van szükség. Ez utóbbi jelentheti a Referencia keret fentebb már említett betűjeleinek a magyarországi nyelvvizsga-bizonyítványokban történő megjelenítését. A továbbiakban áttekintjük a másik három területen a vizsgaszintek módosításával összefüggő teendőket.

4.3. A vizsgaleírás módosítása

A PROFEX szaknyelvi vizsgarendszer két szóbeli és három írásbeli vizsgarészből áll. A vizsgaleírásban a vizsgafeladatok mindhárom szinten egységes szerkezetben kerültek bemutatásra. Ez az egységes szerkezet lehetővé teszi a gyors és hatékony összehasonlítást az egyes szintek megkülönböztetése érdekében, és most, amikor a szintek korrekciójára kerül sor, finom megkülönböztetésekre ad lehetőséget abban a tekintetben, hogy az egyes vizsgafeladatok különböző aspektusai közül melyek módosításával érhető el a kívánt szintkiigazítás. A vizsgaleírásban használt leíró kategóriák a következők:

1. a feladat célja
2. a feladatra szánt teljes idő
3. az itemek száma
4. az elérhető pontszám
5. a megcélzott műfajok és szövegtípusok
6. a szövegek hosszúsága
7. a feladat (lebonyolításának) leírása

8. a feladatra vonatkozó utasítás nyelve
9. a feladatok formája
10. az értékelés módja

A fenti szempontok közül a vizsgaszinteket természetesen mindegyik érinti, ráadásul az egyes kategóriák egymáshoz való viszonya újabb szempontokat is képezhet. Elfogadott tény például, hogy a feladat nehézségét a szövegek hosszúsága befolyásolja, ugyanakkor a feladat megoldására fordítható idő, illetve az itemek száma a szöveghosszúságból eredő nehézségi szint kiigazítására kiválóan alkalmasak. Hasonló összefüggést találunk a feladatok formája és a feladatszabás módja között, hiszen nem mindegy, például, hogy egy lyukas szöveg "lyukai" sztereotípiaként közismert kifejezések részeire vagy idioszinkretikus, szinte csak az adott szövegre jellemző fordulatra kérdeznek rá. A szöveg tartalmának megértését pl. az utóbbi nagy valószínűséggel nagyobb mértékben szolgálhatja, mint az előbbi.

4.3.1. A feladat célmeghatározásának finomítása

Itt a jobb szintmegkülönböztetés érdekében elsősorban pontosabb fogalmazás szükséges. Pl.,az alapfokú beszédértés „összefüggő szaknyelvi narratív szöveg vagy párbeszéd megértése" tovább bővíthető, pl így „*általános szaknyelvi témájú, lineárisan szerkesztett, a normálisnál lassúbb beszédtempójú, köznyelvi jellegű, egyszerű nyelvi szerkezeteket és minimális számú visszautalást tartalmazó. félautentikus* narratív szöveg vagy párbeszéd megértése" (a dőlt betűs rész a javasolt kiegészítés). Természetesen ez a kritérium a vizsgafejlesztőkre már a szövegek kiválasztásánál az eddiginél lényegesen nagyobb terhet ró, azonban az itt befektetett erőfeszítés a szintek jobb elhatárolódásánál és pontosabb leírásánál kamatozik.

4.3.2. A feladatra szánt idő

Ez a paraméter a vizsga lebonyolíthatóságának fenntartása miatt valószínűleg csak a csökkentés irányába változtatható, ami viszont nem kívánatos. Marad tehát az e paraméterrel szorosan összefüggő szöveghosszúság, illetve az itemek számának csökkentése. A PROFEX szaknyelvi vizsgarendszer esetében az akkreditációs felülvizsgálat már korábban említett egyik konklúziójaként szükségessé váló könnyítésnek (alapfokon) ez az egyik lehetséges módszere. Ennek közvetlen hatása az lenne, hogy a vizsgázónak kevesebb dologra kell egy időben figyelmet fordítania ugyanannyi idő alatt. A nyelvhasználat linearitása miatt ez az egyszerű változtatás (pl. a jelenlegi 20 item helyett 10 vagy akár15 item) jelentős mértékű könnyítést jelent. A szöveghosszúság komoly csökkentése nem tűnik lehetségesnek, a tapasztalat azonban azt mutatja, hogy az 50 szónyi terjedelmi különbség jelentős, ezért a megengedett terjedelmi intervallumot célszerű lenne a jelenlegi 250-300 szónál szűkebb határok közé szorítani, pl. 250-270 szó.

4.3.3. Az értékelés módjának finomítása

A PROFEX szaknyelvi vizsgarendszerben - az akkreditációs kritériumoknak és a KER ajánlásainak megfelelően - egy integratív feladat megoldásakor legfeljebb 4 szempont figyelembe vételére van szükség. Az öt vizsgarész közül ezek talán az írásbeli nyelvi közvetítőkészség mérése esetében a legkidolgozottabbak, ami nem jelenti azt, hogy nincs szükség további finomításukra.

4.3.4. A változtatásra nem szoruló paraméterek

Az elérhető pontszám, a feladat utasításának nyelve és a feladatok formája (típusa) nem változtatandó, hiszen egyes esetekben ez az egész vizsgarendszer gyökeres megváltoztatását jelentené, miközben a jelen munkálatok célja csupán a szintek kiigazítása lenne. A velük összefüggő, korábban tárgyalt paraméterek azonban nagyon is változtatandók, mégpedig nem csupán a szintek kiigazítása érdekében, hanem az elmúlt 3 éves működés tapasztalatainak hasznosítása céljából is.

4.4. A változtatások lebonyolításának technikai részletei

A jelen dolgozat terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé, hogy a szintkiigazítás céljából alap- közép- és felsőfokon minden részvizsgában végrehajtandó összes lehetséges és szükséges változtatást részletesen elemezzünk Az azonban világos, hogy a feladatok minden egyes paraméterét és ezek más paraméterekkel való kölcsönhatását tüzetesen meg kell vizsgálni, és a szintkiigazítási döntések meghozatalakor az így nyert adatokat a KER szintleírásaihoz hasonlítva kell figyelembe venni.

5. KÖVETKEZTETÉSEK

Ebben a dolgozatban a Magyarországon állami elismertséggel rendelkező nyelvvizsgák Európai Unióban való elismertségének szakmai és egyéb kritériumait kívántam összefoglalni, és rámutatni arra a tényre, hogy a pluralitás elvét valló Unióban az elismertség a minőségbiztosítás alapján álló ismertség függvénye, tehát szinte kizárólagos mértékben szakmai, erkölcsi és nem jogi kategória. A nyelvvizsga-akkreditáció kritériumairól bebizonyosodott, hogy azok legnagyobb része összhangban van az uniós normákkal, és így az államilag elismert nyelvvizsgákról is elmondható ugyanez. Mint minden szakterületen, itt is bizonyos mértékű harmonizációt tesz szükségessé a csatlakozás, amelynek legfőbb célterülete a magyarországi nyelvvizsgák szintjeinek kiigazítása. A szintkiigazítás egyes aspektusait és lehetséges technikáit a PROFEX államilag elismert szaknyelvi vizsgarendszer példájával illusztráltam.

A fentiek értelmében elvégzett, viszonylag nem túl nagy horderejű, de a szintek egységesítését mégis elősegítő munkálatok révén a magyarországi nyelvvizsgaközpontok olyan helyzetbe kerülhetnek, hogy minőségbiztosítási szempontból képesek lesznek állni a versenyt más uniós vizsgarendszerekkel. Az elvégzett munka eredménye így akár más csatlakozó országok, vagy már jelenlegi tagországok számára is tanulmányozásra és megvalósításra érdemes lehet.

IDÉZETT MŰVEK

1. Lengyel és mtsai: Államilag elismert nyelvvizsgák (központok, rendszerek) akkreditációjának kézikönyve. Professzorok Háza, Budapest, 1999.

2. Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Pedagógus továbbképzési és Információs Központ Kht. Budapest, 2002.

3. A PROFEX Szaknyelvi Vizsgarendszer leírása. (kéziratban). Pécs, 2000.

Dr. Tompos Anikó

A szövegkiegészítéses eljárások triviális validitása

1. Bevezetés és háttér

A cloze eljárást egy meghatározott szöveg meghatározott olvasói táboron belüli olvashatóságának mérésére fejlesztették ki. Az eljárás e célra való alkalmazását hamarosan felváltotta az anyanyelvi, majd a nem anyanyelvi beszélők olvasási készségének mérése (from readability to reader-ability Johnson 1982: 61-62). Később úgy találták, hogy a cloze nemcsak az olvasási készség, hanem integrált nyelvi készségek és az általános nyelvi tudásszint valid és megbízható mérési technikája, ugyanúgy, mint például a diktálás, a fordítás vagy a fogalmazás (Bárdos 2002: 243-244).

A cloze eljárás nyelvi tesztekkel való elterjedésével párhuzamosan zajló alkalmazott nyelvészeti kutatások kimutatták, hogy a cloze eljárás konstrukciós validitása alacsony, mivel a különböző szövegek, törlési ráták és pontozási rendszerek eltérő teszteket eredményeznek (Alderson 1979). Megkérdőjelezték azt is, hogy a nyelvet tanulók ugyanúgy használnák a nyelvet, mint az anyanyelvi beszélők. Valamint rámutattak arra, hogy a pontos behelyettesítések gyakran olyan mértékű intuíciót követelnek, ami már nem tekinthető nyelvi készségnek, inkább a magas intelligenciának, vagy a puszta jószerencsének tulajdoníthatók (Bárdos 1979). A szövegek rossz kiválasztásakor felmerülhet a kulturális és a nyelvi hiba (cultural/linguistic bias) veszélye. Az előbbiről akkor beszélünk, ha valamilyen kulturális, vagy civilizációs háttérismeretre is szükség van a szöveg kiegészítéséhez (pl. idiómák), az utóbbiról pedig, ha a szövegből például redundáns szót törölnek, és azt kell beírni (Johnson: 1982).

A konstrukciós validitás javítására „találták ki" a *módosított cloze*-t (selective deletion cloze), ahol a szavak törlése attól függ, hogy mit kívánunk tesztelni (pl. igeidők, prepozíciók, névelők, stb.) Ennek nehezített változata , amikor nem jelölik, honnan töröltek ki szavakat. Ez utóbbi technika megbízhatóságát csökkenti azonban az, hogy a jelöltek beilleszthetnek helyes, de felesleges szavakat. Egy következő „újítás" az *intruziós cloze* (cloze elide/intrusive word technique), ahol a szövegbe oda nem illő szavakat tesznek, és ezeket kell a vizsgázóknak kihúzniuk. A technika, ugyanúgy mint az előző, alacsony megbízhatóságú, ugyanis itt a jelöltek kihúzhatnak helyes, de redundáns szavakat. A *C-teszt* a szövegkiegészítéses technikák egyik legfiatalabb tagja. Az eljárás során minden második szó második felét elhagyjuk (páratlan számú betű esetén eggyel több betűt adunk meg). A C-teszt pontozása nagyon megbízható, hiszen csak egyetlen helyes válasz lehetséges, triviális validitása (face validity) azonban alacsony, hiszen a vizsgázók kedvét elvehetik az erősen megcsonkított szövegek. Az *autentikus cloze* a hagyományos cloze-nak olyan változata, amely során egyszerűen levágunk bizonyos számú betűt a szöveg elejéről és végéről. A szöveg így olyan lesz, mintha a két szélén valami miatt lemaradtak volna a betűk. Triviális validitása magas lehet, mivel autentikus (az életben is gyakran előfordul, hogy ilyenformán megcsonkult szövegeket kell kisilabizálnunk), de ugyanazok a validitási és megbízhatósági problémái, mint a hagyományos cloze-nak.

Az akkreditált nyelvvizsgák, illetve a felvételi írásbeli vizsgák jórészt csak a feleletválasztós cloze-t alkalmazzák. A nyelvvizsgarendszerek tanításra gyakorolt visszahatása miatt sem a tanítási folyamatban, sem a tantermi dolgozatokban nem

játszanak fontos szerepet a szövegkiegészítéses technikák. Az eljárás azonban nem ismeretlen, mivel a Magyarországon használatos angol nyelvkönyvekben gyakori feladattípus (legalábbis a feleletválasztós cloze és az a változata, amikor egy szólistáról kell kiválasztani a beírandó szavakat). Napjainkban már nálunk is letehető több külföldi nyelvvizsga, így például a Cambridge-vizsgákra készülőknek elengedhetetlen a hagyományos cloze gyakorlása. Az 1996-os német érettségi-felvételi írásbeli vizsga tele volt C-teszttel (panaszkodtak is a diákok és tanárok), azóta németet tanulóknak meg is jelent egy C-teszteket tartalmazó feladatgyűjtemény.

2. A kísérlet célja és leírása

Kísérletem célja az volt, hogy információkat szerezzek tesztek úgynevezett triviális validitásáról: azt kívántam megtudni, hogy mit gondolnak a „nem feltétlenül tesztelési szakemberek", ezen esetben a jelöltek a tesztről. Ezenkívül még mint tanár, a kétféle teszt praktikusságát is szerettem volna kipróbálni: mennyire gyorsan készíthetők, adminisztrálhatók és javíthatók. Nem volt, nem is lehetett egy ilyen kis számú jelölttel ilyen rövid szövegen folytatott kísérletnek célja az, hogy a tesztek reliabilitási és validitási mutatóit ellenőrizze. A tesztekkel kapcsolatos hipotézisem az volt, hogy a kísérleti személyek az autentikus cloze-t - a valós élethez való hasonlósága miatt - pozitívabban fogják értékelni, mint az erősen megcsonkított C-tesztet, és körülbelül egyformán teljesítik a kétféle feladatot. Praktikusság tekintetében úgy gondoltam, hogy mind az autentikus cloze, mind a C-teszt nagyon praktikus, könnyen, gyorsan elkészíthető, adminisztrálható és értékelhető.

Az 53 kísérleti személy a Széchenyi István Egyetem középfokú nyelvvizsgára felkészítő csoportokba járó, különböző szakos (zenetanári, közlekedésmérnöki, műszaki menedzser és közgazdász) hallgatói közül került ki. Mindannyian az ORIGO nyelvvizsgára „tréningeznek", a kísérlet előtt sem autentikus cloze-t, sem C-tesztet nem oldottak meg.

Minden kísérleti személy egy történetet kapott: a történet egyik felét C-teszt, a másik felét autentikus cloze formájában kellett kiegészíteniük. Annak érdekében, hogy döntéseiket, s így a kísérlet eredményeit ne befolyásolja az, hogy a történet végét, „csattanóját" érdekesebb olvasni, mint az elejét, a kísérleti személyek közül 26 a történet első felét autentikus cloze, a második felét C-teszt formájában kapta meg, míg 27-en a történet első felét kapták meg C-teszt, a második felét autentikus teszt formájában. A kétféle teszt a feladatlap két oldalán foglalt helyet, mindkét részfeladat alatt a hallgatóknak ötfokozatú Likert-skálán értékelniük kellett az autentikus cloze, illetve a C-teszt nehézségét, érdekességét és azt, hogy tudásukat jól méri-e.

A szövegek kiosztásakor elmagyaráztam nekik a C-teszt és az autentikus cloze lényegét, valamint azt, hogy a feladatok után a kérdések arra vonatkoznak, hogy ők hogyan ítélik meg ezen tesztek nehézségi, érdekességi fokát (pl. a fordítással vagy a szövegértést ellenőrző kérdésekkel összehasonlítva), valamint azt, hogy véleményük szerint a teszten elért teljesítményük tükrözi-e tudásukat. A feladatmegoldásokhoz a hallgatók nem használhattak szótárt. A feladatok megoldásához kétszer 15 perc állt a rendelkezésükre. Miután a lapot megfordították, nem fordíthattak vissza a történet első feléhez.

3. A tesztek elkészítésének és értékelésének nehézségei

A választott szöveg egy általam adaptált James Thurber tanmese. A hallgatók számára 4-5 ismeretlen szót tartalmazhat (pl. gander, roost, barnyard). Ezeket a

szavakat azonban ki lehet következtetni, mivel a szövegben többször is előfordulnak. Valószínűnek tartom, hogy ha a teljes szöveget kapják kézbe, jól elboldogulnak vele, tudásszintjüknek megfelelő.

A tesztek elkészítése során az autentikus cloze okozott nehézséget. Az autentikus cloze „a hagyományos cloze-nak egy olyan változata, amely során egyszerűen levágunk egy bizonyos számú betűt a szöveg minden sorának elejéből és végéből. A szövegünk ezáltal úgy néz ki, mintha a fénymásolás során lemaradt volna a két széle. Természetszerűleg ez a teszt is annál nehezebb, minél több betűt vágunk le belőle" (Némethné 1993: 29). Úgy döntöttem, hogy minden sor első és utolsó három betűjét hagyom ki. Mivel a betűk szélessége különböző, és az angol nyelvben sok a kétbetűs szó, fénymásolással ezt nem lehetett megoldani, ugyanis előfordult volna, hogy egy betű fele kerül csak levágásra, vagy hogy egy kétbetűs szó és egy szóköz marad ki. A választott szövegben két idézőjel is esett két sor végére, ezért úgy oldottam meg a feladat elrendezését, hogy a sorok elején és végén három-három pontot tettem a beírandó betűk helyére, és az utasításban közöltem, hogy a három betű akár két szóhoz is tartozhat. Az idézőjeleket jelöltem a sorok végén, és az első sor végén a pontot is három beírandó betű között. Ezáltal az „autentikus cloze" nem lett igazán autentikus.

A tesztek javítása során mindkét teszttel kapcsolatban merültek fel problémák. A C-teszt esetében például az, hogy két helyen is a Past Perfect igeidőt kellett behelyettesíteni (ha. once to.. , ha. once se..), és több hallgató is a Present Perfect-et használta (*has once told, has once seen*). Vegyük-e ilyenkor hibásnak mind a két tagot, vagy fogadjuk el a harmadik alakokat, és csak a segédigére ne adjunk pontot? Bár a gyakorlat az, hogy helyesírási hibáért a cloze tesztek javításakor nem vonnak le pontot, és nyelvtani hibákért is csak akkor, ha a cloze tesztet a nyelvtani ismeretek, és nem az olvasási készség ellenőrzésére tervezték (Heaton 1991: 17), én mégsem adtam pontot a Present Perfect használatakor. Nem adtam pontot olyan megoldásokra sem, amikor a hallgatók látszólag megfelelő, de nem a szöveg logikájába illő főnevet használtak (pl. that looked a great deal like a *boot/bowl* (bomb helyett).

Az autentikus cloze javításakor is az utóbbi probléma merült fel, itt sem fogadtam el a szöveg logikájába nem illő megoldásokat (had seen the gander talking with some *ducks* in the forest (hawks helyett). Elfogadtam viszont azt, ami ugyan nem pontos behelyettesítés, de beleillik a szövegbe (talking with *nine* hawks (some helyett).

4. Az eredmények összefoglalása

Mivel nem a kiegészítések száma, hanem körülbelüli sor szerinti hosszúság alapján osztottam ketté a szöveget, azoknak a hallgatóknak, akik a történet első felét autentikus cloze formájában kapták, 31 helyen kellett kiegészíteniük a szöveget, az azt követő C-tesztben pedig 61 helyen (I. csoport). Azoknak a hallgatóknak, akik a történet első felét C-teszt formájában kapták, 54 helyen kellett kiegészíteniük a szöveget, az azt követő autentikus cloze-ban pedig 33 helyen (II. csoport). A hallgatók összteljesítményét és a három kérdésre adott pontszámát százalékban számoltam ki.

	Aut. cloze	Nehéz-ség	Érdekes-ség	Tudás	C-teszt	Nehéz-ség	Érdekes-ség	Tudás
I. csoport Aut. cloze → C- teszt	53,3 %	3,9 %	3,3 %	3,0 %	72,9 %	3,3 %	3,6 %	2,8 %
II. csoport C-teszt → Aut. cloze	45,8 %	4,1 %	3,0 %	2,7 %	82,8 %	3,3 %	3,6 %	3,3 %

Mindkét csoportban a C-tesztet sikerült jobban megoldaniuk a jelölteknek: I. csoport: 72,9%, II. csoport: 82,8%. Az autentikus cloze eredménye: I. csoport: 53,3 %, II. csoport: 45,8 %. Mindkét csoport az autentikus tesztet értékelte (helyesen) nehezebbre: I. csoport: 3,9, II. csoport: 4,1. A C-teszt esetében: I. csoport: 3,3, II. csoport: 3,3. Mindkét csoport a C-tesztet értékelte érdekesebbre: I. csoport: 3,6, II. csoport: 3,6. Autentikus cloze: I. csoport: 3,3, II. csoport 3,0. Abban, hogy mennyire tükrözi tudásukat a kétféle teszt, már nem volt ennyire egységes a csoportok véleménye: I. csoport: autentikus cloze : 3,0, C-teszt: 2,8. II. csoport: autentikus cloze: 2,7, C-teszt: 3,3.

5. Következtetések és javaslatok további kutatásra

Kutatások szerint a hagyományos cloze-tesztek esetében, ha az előteszt eredményének átlaga 53% felett van, a szöveg elég könnyű ahhoz, hogy a jelöltek egyedül is elboldoguljanak vele, önálló olvasásra-gyakorlásra alkalmas. Ha az előteszt eredménye 44-53 % (újabb kutatások szerint 38-50%, illetve 47-61%) közé esik, az anyagot csak instrukciós szinten, tanári segítséggel lehet használni. Ha az eredmény ezen érték alatt mozog, akkor a szöveg frusztráló, és nem szabad használni (Heaton 1991:131-132). Az elért eredmény alapján mondhatjuk, hogy csak e szöveg alapján készített C-teszt használható önálló feladatmegoldáshoz.

Az autentikus cloze esetében az elért alacsonyabb pontszámok valószínűleg azzal magyarázhatók, hogy a szövegből jó esetben a sor utolsó szavának vége a következő sor első szavának eleje hiányzott. Ez már önmagában is nehezebb, mint a C-teszt. Még nehezebb volt kitölteni a hiányzó helyeket akkor, ha egy teljes két betűs szó és az előtte levő szó utolsó betűje vagy a következő szó első betűje hiányzott. A jelöltek semmilyen útbaigazítást nem kaptak arra nézve, hogy a három betű között van-e szóköz. Mind az autentikus teszten, mind a C-teszten a pontlevonások többsége nem abból adódott, hogy a kísérleti személyek rossz betűket/szavakat adtak meg, hanem abból, hogy semmilyen választ nem írtak a kipontozott helyekre. Érdekes eredmény az, hogy azok a hallgatók, akik C-teszttel kezdtek, és azon magasabb eredményt értek el, mint a másik csoport, az ezt követő autentikus cloze-on rosszabbul teljesítettek, mint az a csoport, amely autentikus cloze-zal kezdett, és ezt a feladatot követte a C-teszt. A két teszt eredményei így nem korrelálnak egymással. Hiba volna azonban ebből az egy, nem eléggé reprezentatív kísérletből következtetéseket levonni a tesztek statisztikai validitásával kapcsolatban. Elképzelhető, hogy csupán arról van szó, hogy az általánosan könnyebbnek ítélt C-teszt után a jelöltek a nehezebbnek ítélt autentikus cloze-zal nem foglalkoztak elég alaposan.

A hipotézissel ellentétben a hallgatók a C-tesztet tartották érdekesebbnek, mint az autentikus tesztet. Ebben valószínűleg az is szerepet játszott, hogy túl nehéznek

találták az autentikus tesztet, és frusztrálta őket az, hogy semmilyen ötletük nem volt, milyen szavakkal/betűkkel egészíthetnék ki a szöveget.

Mindkét teszttípusról megállapítható, hogy praktikus. A tesztek elkészítése ugyan hosszabb időt vesz igénybe, mint mondjuk egy fordításé, de a megíratásuk rövidebb ideig tart. A javításuk viszont jóval gyorsabb, és még az említett nehézségek ellenére is objektívebb.

Tanulság számomra az, hogy a szövegek kiválasztását körültekintőbben kell végezni - az általam választott szövegben nagyon gyakoriak voltak a szóismétlések, és sok kifejezés is ismétlődött, ami nagy segítséget nyújtott a feladatmegoldásban. Az autentikus cloze esetében a gépelés után és közben is érdemes módosítani a szövegen, hogy a jelölteket ne állítsuk megoldhatatlan feladat elé.

Érdemes volna kipróbálni, hogy javítja-e az autentikus cloze triviális validitását, ha igazán „autentikus" formában készítjük el - másoláskor letakarjuk a sorok elejét és végét, még annak árán is, hogy nem mindenhol azonos számú betűt vágunk le (szóköz), vagy egy-egy betűt félbevágunk. Ezenkívül össze lehetne hasonlítani ezen technikák reliabilitását például a fordításéval, hiszen mindegyik integrált nyelvi készségeket mér. Ha a hallgatók a C-teszten/autentikus cloze-on elért eredményei korrelálnak a fordításon elért eredményekkel, érdemes volna a tanórákon íratott tesztekben/házi feladatokban szerepeltetni ezeket a feladattípusokat viszonylag gyors és objektív javításuk miatt. Végül meg lehetne ismételni ezt a kísérletet, több kísérleti személy részvételével, más, gondosabban kiválasztott és preparált szövegen, úgy, hogy a csoportok csak egyféle teszttípussal dolgoznak, és ellenőrizni azt, hogy a C-teszten és autentikus cloze-on kapott eredmények tényleg nem korrelálnak-e, és tényleg ilyen nagy-e a különbség a feladatok megoldása között.

Irodalom

1. Alderson, J. C.(1979) The Cloze Procedure and Proficiency in English as a Foreign Language. *TESOL Quarterly (13):2* pp. 219-227.
2. Bárdos J. (1979) *Hagyományos és modern értékelő módszerek a pedagógiában és az idegen nyelvek oktatásában.* Veszprém: Veszprémi Egyetem.
3. Bárdos J. (2002) *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
4. Heaton, J.B.(1991) *Writing English Language Tests*. (negyedik kiadás) Harlow: Longman
5. Johnson, R. K. (1991) Questioning some assumptions about cloze testing in Heaton, J. B.(ed.) *Language Testing* (harmadik kiadás) London: Modern English Publications. pp 59-72.
6. Némethné Hock I. (1993) *Idegen nyelvi mérés- és vizsgatechnika*. Veszprém: Veszprémi Egyetem

FÜGGELÉK

The very proper gander

Not so very long ago there was a very fine gander. He was strong and beautiful and he spent most of his time singing to his wife and children. One day somebody who saw him walking up and down in his yard and singing remarked, "There is a very proper

gander." An old hen overheard this and told her husband about it that night in the roost, "They said something about propaganda," she said. "I have always suspected that," said the rooster, and he went around the barnyard next day telling everybody that the very fine gander was a dangerous bird, more than likely a hawk in gander's clothing. A small brown hen remembered a time when at a great distance she had seen the gander talking with some hawks in the forest. "They were up to no good," she said. A duck remembered that the gander had once told him he did not believe in anything. "He said to hell with the flag, too," said the duck. Another hen recalled that she had once seen somebody who looked very much like the gander throw something that looked a great deal like a bomb. Finally everybody took sticks and stones and went to the gander's house. He was singing to his wife and children in his front yard. "There he is !" everybody cried. "Hawk-lover! Unbeliever! Flag-hater! Bomb-thrower!" So they set upon him and drove him out of the country.
Moral: Anybody who you or your wife thinks is going to overthrow the government by violence must be driven out of the country.

(Adapted from James Thurber's A Very Proper Gander)

Újvári Józsefné

A nyelvtanári szerep és személyiség

Az utóbbi pár évben radikálisan megváltozott a nyelvtanári szerepfelfogás. Ezt a szerepváltozást valószínűleg a nem frontális oktatás megjelenése okozta. A tanár már nem mindig áll az osztály előtt, mint a tudás adagolója, hanem igen sokszor mint páros, illetve csoportos munka szervezője csöndesen jár körbe. A tanár napjainkban már nemcsak színész, aki szaval, hanem menedzser is, aki eladja a tananyagot, kinek-kinek annyit, amennyit venni tud belőle.
A változás oka a humanisztikus szellem belopódzása a tanítási órára, még oda is, ahol a módszer egészét nem vennék át. A belopódzást arra értjük, hogy olykor konkrét anyagrészek tanítására használjuk a humanisztikus technikát, nemcsak az önmegnyilatkozás, a kapcsolatteremtés perceiben. Carl Rogers A tanulás szabadsága c. könyvében ezt írja erről: „Első a tanár áttetsző valódisága, hogy a tanításban emberként vegyen részt, hogy megélje a perc érzéseit, gondolatait." A tanári szerep tehát valamiféle emberszerep. A tanulási környezet megteremtése, az önkezdeményezte tanulás segítése vezérli. Az a gondolat, hogy a tanár is ember, nem éppen új. A diák is az. Az új ebben a dologban az, hogy a tanár segítője egy nem szükségképpen általa irányított folyamatnak, s szerepe személyiségének egyfajta megnyilatkozásában teljesedik ki.
A társadalmi elvárások, normák sokszínűsége miatt a tanári szerep és személyiség viszonya ma kivételesen érdekes.
Tulajdonképpen mit is értünk szerepen és személyiségen?
A szerep Goffmann szerint az a tevékenység, amelyet bizonyos helyzetű ember akkor végezne, ha kizárólag a helyzetéből adódó normatív követelmények alapján kellene cselekednie.
A személyiség egyének tipikus reagálása egy bizonyos helyzetben. Tudományos meghatározás: A személyiség folyamatok rögzülése révén, velünk született adottságok, és a környezet hatására szerzett tulajdonságok és képességek viszonylag szilárd összműködő rendszere. Integrált egység, tevékenység közben alakul, és tevékenység során ismerhető meg.
A szerep általános, a személyiség egyéni.
A magatartásban jelentkezik a szerep diktálta elvárások és a személyiség szükségletei közötti harc eredménye. A tanárnak türelmesnek, lelkesnek, intelligensnek, jó humorérzékűnek kell lennie, késznek arra, hogy a diák minden jelzését érdeklődéssel fogadja, és empatikusan reagáljon. Szerénynek, de ugyanakkor magabiztosnak kell lennie. Tudnia kell a diákot maga helyett a középpontba állítani, de ugyanakkor meg kell adni neki azt a biztonságérzetet is, amelyet egy jóindulatú, erős ember mellett érezhet a diák.
A Maslow-féle szükséglethierarchia / fiziológiai szükségletek, biztonságérzet, szeretetigény, a hovatartozás érzése, megbecsültség, önmegvalósítás/ legfelső fokát az a tanár tudja elérni, aki tanítás közben maga is tanul, gazdagodik.

A tanításban kettőn áll a vásár: nincs tanár diák nélkül. Tegyünk most rövid kitérőt, jellemezzük a diákot is, hiszen ő az oktatás célja!
A diákot a következő szempontokból írjuk le:

A dolgozat érdekes összefoglaló munka, ezért a szerkesztőbizottság az adatokat alátámasztó forrásokra való szabályos hivatkozások hiánya ellenére is közlésre alkalmasnak találta.

1. életkor
2. nyelvkészség
3. motiváció
4. személyiségjegyek
5. szerep.

1. Életkor. Hány éves korban érdemes elkezdeni az idegen nyelv tanítását? A kutatások alapján a válasz nem egyértelmű. Kiderült, hogy a felnőttek gyorsabban tanulnak, mint a gyerekek. Ha gyerekkorban kezdjük a nyelvtanítást, tökéletesebb végeredményhez jutunk. A korán kezdők szinte behozhatatlan előnyhöz jutnak, mind a hallás utáni értés, mind a kiejtés terén. A legkedvezőbb kor a kezdéshez a nyolc vagy tizenegy év, mert akkor még nagy az én befogadóképessége, nem kritikus a befogadó, nincs kialakult, zárt énképe.
2. Nyelvkészség. Nem helytálló az az álláspont, hogy a diáknak vagy van nyelvkészsége, vagy nincs. Abszolút tehetségtelen diák nincs.
   A nyelvkészség részekre oszlik: ki ebben, ki abban jó. Reménytelen eset nincs.
   A nyelvtanulásban óriási szerepet játszhat az általános hozzáállás magához a tanuláshoz, a diáknak a magával szemben támasztott igényessége, az előző nyelvtanulási tapasztalata.
3. A motiváció. Kívánság és erőfeszítés, megfelelő hozzáállással, az energia összpontosítása a nyelvtanulásra.
4. Személyiségjegyek. Bizonyos személyiségjegyek elősegítik, mások gátolják a nyelvtanulást. Az empátiaképesség és nyíltság jó eredményt ígér. A kitartás, lelkesedés, céltudatosság, igényesség a nyelvtanulást elősegíti. Negatív hatású a tekintélyt túlértékelő, merev, hiú, megalkuvó magatartás.
5. A jó nyelvtanuló gyakrabban extrovertált személyiség, a nyelvtanuláshoz előnyösebb a nyílt, barátkozó hozzáállás. Bármennyire is egyes számban beszélünk a diákról, individualizálunk, a diákokat többnyire csoportban tanítjuk, csoportlélektani ismeretekre is szükség van. A nyelvtanulásban hasznos személyiségjegyek előnyben részesítése mellett a kedvező csoportszellem kialakítására minden egyes csoportban gondot kell fordítani. A diák, mint a csoport tagja a többieket jó vagy rossz irányba befolyásoló személyiségként is szerepel, nem csak mint egyén. Ebből a szempontból bizonyos mértékig a tanár is a csoport tagja. A mi és ők éles szétválasztása éppúgy helytelen, mint a mi és az ők teljes összemosása. A tanárnak nemcsak a diák tanulási stílusát, nyelvkészségét, személyiségét kell tanulmányoznia, hanem a sajátját is, hogy tudatosan irányíthassa a tanulási folyamatot.
6. A diák szerepe a tanár-diák interakcióban alakul ki.
   Vizsgáljuk meg az iskolai interakciók fő rendszereit!
   a) Autoriter szervilis. Alapja a totális személyi függés. A domináns helyzetben lévő személyiség partnerét szinte mint tárgyat birtokolja, parancsolgat, empátiás készsége fejletlen. Partnerével nem kooperál, hanem oktatja, megváltoztatja. A szubdomináns helyzetben lévő személyiség kiszolgáltatott, engedelmes, szorongó, megszokta, hogy irányítják.
   b) Autoriter dependens. Alapja korlátozott személyi függés, a szubdomináns helyzetű egyén dolgaiba való beleszólás, az érzelmi terror. Nem feladatra, hanem személyre orientált kapcsolat. A szubdomináns helyzetű egyén indulatos. Véleményét a másik háta mögött mondja el, megalázkodik, azonosul a domináns személlyel.

c) Versengő. Itt nem egymástól, hanem a körülményektől függnek az emberek. Az én szerepe megnő, a nézeteltérések tárgyszerűek, feladatorientáltak és problémamegoldó jellegűek, mert a partnerek nem akarják egymást megváltoztatni, egymás mellett akarnak boldogulni. Ez függetlenségre, egyenlőségre építő rendszer.
d) Szükségletkielégítő, szolgáltató. A személyiség nem önmagát tolja előtérbe, hanem alkalmazkodik a partner igényeihez. Független személyiség, nincs szükség külső megerősítésre, énképe szilárd. Türelmes, emberséges, belső szükséglete a partnerhez segítőkészen fordulni. Ez a magatartásforma pszichológusok, magas intellektusú értelmiségiek körében terjedt el. Nyilvánvaló, hogy ez a negyedik típusú interakció az, ami a nyelvi óra ideális stílusa. A tanár a partner fejlődését elősegíti, együtt érez vele, figyel rá, énképét erősíti, gondolkodási módszerekre rávezeti. A modern módszerekkel dolgozó tanár meg tudja valósítani ezt az interakció formát a nyelvi órán, de az csak arra a bizonyos órára vonatkozik, az iskola egésze ezzel nem változott. A nyelvtanárt hiába kedvelik, egyszer csak kiütközik majd a szerepfolytonosság hiánya: a tanár átcsap az autoriter stílusba, vagy a nagyobb nyomásnak enged: a diák lazít, mert a másik tárgyból szigorúbbak, nem úgy, mint a nyelvi órán. Ezekkel nem lehet kooperálni, gondolja a tanár, s vagy agresszív vagy közömbös lesz, esetleg tehetetlenné válik, vagy megpróbálja egy s másban korlátozni a diákokat. Az egyik rendszerből a másikba többször átlép egy órán belül, „végigzongorázza” minden szerepét, hátha valamelyikkel megfogja a diákot.

Mert mi is a tanár?

- a társadalom képviselője – erkölcsi értékeket hirdet
- mérce - értékel, jövendő szerepekre készít
- forrás - tudással és készségekkel rendelkezik
- támasz - segít, tanácsol
- bíró - igazságot oszt a tanulók között
- nyomozó - a szabálysértőket leleplezi
- modell - utánozható vonásai vannak
- nyugtató - indulatok mederben tartását segíti
- egoerősítő - önbizalmat növel
- csoportvezető - hangulatot irányít
- szülőhelyettes - apai és anyai figyelmet tanúsít
- céltábla - frusztrációk kiélhetők rajta
- barát - bizalmas, szeretetteljes kapcsolatot létesít
- szerethető lény - lelki szükséglet kiélhető rajta
- művész - az ismertet különösnek, a különöst ismeretlennek tünteti fel
- játszótárs - kockáztat
- Szókrátész - rávezet, kérdve kifejt

Főiskolásaink körében kollégáimmal felmérést végeztünk, ugyanis meg akartuk tudni, hogy azok a hús-vér emberek, akikkel a tanítási órákon munkakapcsolatban vagyunk, hogyan vélekednek személyünk fontosságáról, és milyen elvárásaik vannak velünk szemben.

A kérdőív megszerkesztésének célja az volt, hogy napfényre kerülhessenek a nyelvoktatás eredményességét gátló tényezők. Teret kívántunk adni hallgatóink

nyelvoktatással kapcsolatos véleményének, de az oktatás folyamatában alkalmazott módszertani fogásokkal kapcsolatos elképzeléseiknek is hangot adhattak. Pl.: Mit vár el a tanártól, milyen nyelvoktatási módszereket kedvel, hogyan ítéli meg önmaga szerepét az oktatási folyamatban.

A hallgatói vélemények összegyűjtéséhez az ún. önkitöltős kérdőív bizonyult a legmegfelelőbbnek. A kollégák óra elején szétosztották a kérdőíveket, a hallgatók kaptak félórányi időt a kérdések megválaszolására. Nevüket elhallgathatták. Ezzel a lehetőséggel mindenki élt.

135 főiskolás válaszolt a kérdőívben feltett kérdésekre. A 135 kérdőívből csupán kettő volt értékelhetetlen. Ez is bizonyítja talán, hogy hallgatóink döntő többsége komolyan veszi a nyelvtanulást.

Az első kérdésre, amely úgy szólt „Ön szerint mennyire függ a tanári munka hatékonysága a tanár személyiségétől?" 12 hallgató úgy látta, teljesen meghatározó szerepet játszik a tanár az oktatás folyamatában, 4 fő ítélte meg úgy, hogy csak részben, illetve egyáltalán nem játszik meghatározó szerepet a tanár személyisége az oktatás hatékonyságában. 116 fő nagymértékben meghatározónak találta a nyelvtanár szerepét.

És most szeretnék diákjaink legérdekesebb gondolataiból párat idézni:

- Ha jó fej a tanár, van kedvem egy picit tanulni.
- A diákok sokkal szívesebben dolgoznak egy olyan tanár mellett, akit mint embert is kedvelnek.
- Ha a diákkal jó kapcsolatot tud kiépíteni, akkor az nagyban elősegítheti a diák fejlődését, és a tanár munkáját is örömtelibbé tudja tenni.
- Nem mindegy, hogy a tanár unalmas, esetleg agresszív órát tart, vagy inkább humoros és vidám.
- Tanárnak születni kell.
- Egy kedves vidám tanár, aki ráadásul szereti is amit csinál, jobban le tudja adni az anyagot.
- Vidám tanárnak vidám csoportja van.
- Ha a tanárt nem érdekli, hogy a diák mit szeretne, a diák is úgy áll az adott nyelvhez, esetleg egy életre megutálja.
- Ha a tanár oldott hangulatot teremt, amiben a diák nem érzi a folytonos teljesítés kényszerét, akkor az óráját szívesebben látogatják.
- Az olyan tanár, aki csak állandóan kiabál, veszekszik vagy leszid minket, azt éri el, hogy megutáljuk a tantárgyat.
- A tanár személyisége meghatározza a tanár-diák viszonyt, ami befolyásolja az óra légkörét.
- Ha egy tanár szívből végzi a munkáját, a diákot ösztönzi a tanulásra.
- Ha a tanár csak egy egyszerű munkahelyre kíván bejönni, és teljesíteni a munkáját, hogy utána felvegye a fizetését, az nem biztos, hogy a diáknak jó.
- Úgy gondolom, fontos, hogy a tanár hivatásnak tekintse a tanítást, ahol diák- tanár együttműködve érhet el eredményt.

Mi, tanárok legtöbbször tudatában vagyunk annak, mit kell diákjainktól elvárni, mit kell tőlük megkövetelni. Vajon diákjainknak napjainkban milyen elvárásaik vannak velünk szemben?

A második kérdésre „Milyen elvárásai lehetnek a diáknak a nyelvtanárral szemben?” is érdekes válaszok születtek. Megpróbáltam az adott elvárásokat a hallgatók kívánsága szerint rangsorolni. Először „az első hat helyezett” elvárást emelem ki.

1. a tárgyi tudás és jó felkészültség elvárása
2. elvárt a kitűzött cél eléréséhez való segítségnyújtás, segítőkészség
3. holtversenyben: az érdeklődés ébrentartása
   emberiesség, megértés
   korrektség, igazságosság
4. elvárt a törekvés a használható nyelvtudás oktatására
5. elvárható a türelem
6. a tananyag megkövetelése

Most itt is idézek néhány érdekes gondolatot.

- A nyelvtanár tudjon az órákon kellemes légkört teremteni.
- Ne legyenek monoton órák, egy kis játékkal fel lehetne őket dobni.
- Tudja a diák szemszögéből is értékelni a helyzetet.
- Ne az legyen, hogy minden részből legyen jegyünk, hanem, hogy minden részt értsünk is.
- Különböző tudású emberekhez egyformán viszonyuljon, ne tegyen különbséget jobb és rosszabb tudású egyének között.
- Az lenne a korrekt, ha minden tanár tisztelné a diákot.
- Ne látszódjon rajta, hogy nem szeret tanítani.
- Inspirálja a diákot a nyelvtanulásra.
- Legyen több olyan gyakorlat, amelyet a mindennapi életben is hasznosítani lehet.
- A tanárnak mindenféleképpen alkalmazkodni kell az adott csoporthoz. Minden ember más.
- Akkor lesz hatékony a tanári munka, ha a tanár nem a hiányosságokra kíváncsi.
- Ha egy tanuló személyiségébe gázol egy tanár, akkor a tanuló nem fogadja el a tanárt.

- A személyes problémáit ne vigye be az órára.
- Azt a tananyagot követelje, amit leadott a diákoknak, ne teljesen mást, amiről még szó sem esett.
- A tanárnak legyen humorérzéke.
- Értékelje, ha valamit jól csinálunk.

Végül két nagyon pesszimista vélemény:

- Teljesen mindegy, úgysem számít.
- Igazából semmilyen. A tanártól függ minden. Az is, hogy meghallgatja-e tanítványa véleményét.

Nyilvánvalónak tűnik tehát, hogy a tanárnak az anyagtól és saját személyiségétől függően valahogyan meg kell találni azokat a pontokat, amelyekkel a lehető legjobb eredményeket tudja elérni.

Jól jön ehhez a tanári tudatosság, önismeret. Tisztában vagyunk azzal, hogy a tanár erőfölényben van a diákkal szemben, mert jutalmazza, büntetheti és kezdeményez. Kevésbé függ a tanár a diáktól, mint fordítva, hiszen sok diákja van, az egyik rajong érte, a másik nem. Mindegy, ő a tanár! Ha meg tudja őrizni nyugalmát, látszólagos érdektelenségét a kisebb negatív jelek láttán, a diákkal szembeni fölénye nő. Ezzel a

taktikával viszont csínján kell bánni, mert egy ponton a diák visszavonulhat. A diáknak éreznie kell, hogy a tanár többet tud nála, megfelelő távolságot tud tartani, az órán kellemes feszültséget, felfokozott érdeklődést képes kelteni.
Főiskolánk hallgatóinak véleménye szerint a tanári erőfölény nem egyértelmű. A 135 megkérdezett hallgató közül kereken 100 látja úgy, hogy a tanár valamilyen mértékben függ tanítványaitól, sőt egyesek szerint szinte kiszolgáltatott helyzetben van. Csupán 24-en vannak azon a véleményen, hogy a tanár egyáltalán nem függ diákjaitól.
Néhány érdekesebb vélemény, meglátás:

- Szerintem nagyon függ a tanár a diáktól, mert ha a diák nem figyel, nem tanul, akkor a tanár nem tud tanítani, mert hiábavaló az egész.
- Ha a diákot nem érdekli, akkor a tanár csinálhat bármit.
- Ha a diák nem figyel az órán, akkor a tanár hiába adja le az anyagot.
- Ha nincs diák, akkor nincs kinek átadni a tudást.
- Ha a diák nem úgy áll hozzá, akkor nem lehet órát tartani.
- 100%-ig. Nincs diák, nincs munka.
- Ha a diák nem hajlandó tanulni, a tanárnak esélye sincs a tanításra.
- Ne függjön a hallgatótól, csak működjön együtt vele!
- Egy sík bunkó csoportból ember legyen a talpán, aki ki tud hozni valamit.
- A tanár kis mértékben függ diákjaitól, mivel elsősorban a tanár hozzáállása az irányadó, nem a diáké.
- Nem függ, mert, ha a tanár tanítani és követelni akar, akkor tud is!!!
- Ha a diák nem működik együtt, akkor nem sokat tehet a tanár.
- Ha rossz órát tart, nem veszi fel senki nála a kurzust.
- A diák jobban függ. A tanárnak saját lelkiismerete alapján kell eldöntenie, mennyire akar a diákokkal kölcsönös kapcsolatot.
- Nagyon függ, mert alkalmazkodnia kell a diákok tudásszintjéhez.
- Nagyon függ, hisz nem feltétlenül működnek együtt a diákok. Kényszerként élik meg az órát. Fegyelmezetlenséggel, nemtörődömséggel mindent tönkretehetnek.
- Tanára válogatja. Ez is a tanár személyiségétől függ.
- Nagyon sokban, ha a diák rossz, akkor taníthatatlan.
- A jó tanár nagymértékben.

A nyelvtanár munkájának hatékonyságát az is meghatározhatja, milyen tanítási módszereket alkalmaz az órán.
Ígéretes, hogy a divatos nyelvoktatásnak a posztindusztriális interakciószerkezet felel meg. Mit csinál az úgynevezett hagyományos és modern nyelvtanár elméletileg az órán? A kérdőív szerint az „A” módszer a hagyományos, a „B” a modern.
A hagyományos módszer alkalmazásakor a nyelvtanár elsősorban frontálisan tanít, értékel, eredményközpontú, és intenzíven a mérhető tudásra, a helyes nyelvhasználatra törekszik.
A modern módszer alkalmazásakor a nyelvtanár a tanulást szervezi, biztat, egyéni, páros, csoportos osztálytanulást szervez. A diákok érdeklődésének, közvetlen szükségleteinek megfelelő anyagfeldolgozásra törekszik. A használható tudás, koherens nyelvhasználat elsajátítására ösztönöz.

Ezek a meghatározások talán nem jelentik azt, hogy a két módszert élesen el kellene egymástól különíteni. Talán csak a szélsőségek meghatározók. Hogy milyen a jó tanár, nem lehet egyértelműen meghatározni. Elvégre rossz módszerrel is lehet jól tanítani. Rossz módszer az, ha túl szélsőséges helyzetek jellemzők csak az adott tanárra.
A nyelvtanításban a két szélsőséges pozíció jellemző különbségei a szakmódszertan szerint a következők:
Hagyományos:

- nyelvtanhasználat
- mondatközpontú
- szabályra hoz példát
- explicit nyelvtan
- normatív, csak a legjobbat
- formális
- nyelvi készség
- kontextushiány, csak jelentés
- írás-, olvasásközpontú
- gyakori fordítás
- a múlt értékeire épít, irodalmat, történelmet is becsempész
- spártai eszközhasználat: magyarázat és kréta
- elméleti tudás (nyelvészet, módszertan) lenézése

Modern:

- nyelvhasználat
- szövegközpontú
- példákból segít levezetni a szabályt
- implicit nyelvtan
- leíró, mindenből ízelítőt
- funkcionalista
- kommunikatív készség
- tág kontextus
- holisztikus
- beszéd-, hallgatásközpontú
- egynyelvűség
- a mára épít, a klasszikusok helyett országismeretet ad, a tünékeny életet csempészi be
- eszközparádé (képektől a számítógépig, magnótól a videóig)
- nyelvészeti, módszertani elméletek iránti érdeklődés

Diákjaink nem tudták, hogy a két variáció /A és B / közül melyik a modern, és melyik a hagyományos módszer, zömmel mégis a „B” variáció mellett döntöttek. Mindössze nyolcan választották az „A” variánst.
Egy hallgató a fent elmondottakkal tökéletes összhangban a következő választ adta az ötödik pontban feltett kérdésre bekarikázás helyett.

- Az „A” és „B” variáns reális elegye. Eredményközpontú oktatás nélkül nincs használható nyelvtudás.

Itt már csak az a kérdés, milyen eredményre fektetjük a hangsúlyt. / Eredmény az is, ha a kiszabott időre befejezzük a tankönyvet, az is, ha az összes nyelvtani táblázatot betéve tudjuk, stb. /
A nyelvtanítási módszereket illetően a megkérdezett hallgatók a nyelvórákon a szóbeliséget igényelték leginkább.
Íme néhány javaslat:

- Azokat az órákat szeretem, ahol szóbeli feladatok vannak. Jók a magnós gyakorlatok, de a teszteket nem igazán tartom hatékonynak.
- Én kedvelem a szituációs beszélgetéseket, fontos, hogy feltaláljuk magunkat,…..
- Beszéljünk többet az órán. Fontosak a fordítások is.
- Az egyik kedvelt módszerem a beszélgető.
- Célszerűbbnek tartom a hétköznapokban jobban alkalmazható, gyakorlatiasabb oktatást. A lexikális tudás is elengedhetetlen, de az állandó száraz nyelvtan a helyzetgyakorlatoktól veszi el az időt.
- Több szóbeli lehetne az órákon. Mert ha a diák tudna is beszélni, nem mer megszólalni, mert még nem beszélt.
- Jó, ha beszéltetik a diákokat, mert a diákok nagy része meg sem mer szólalni.
- Azt kedvelem, ha a nyelv szóbeli használatára törekszik a tanár.
- A párbeszédes megoldást kedvelem. A lényeg, hogy minden módszer az életből merítsen. A száraz nyelvtant valahogy be kéne építeni az anyagba, de ne túl töményen. Úgy sokkal hatékonyabb.
- Elsősorban a szóbeli tudást tartom fontosnak, mert a nyelvtani anyag erőltetését nem tartom helyesnek. Az persze sok tanárnak kényelmesebb, mert így kiadják a feladatot, és el van intézve. Míg a szóbeli részeknél bizony foglalkozni kell a diákokkal.
- A szóbeli feladatokat jobban kedvelem, mint az írásbelit. Szerintem nem jó, ha egy tanár szorosan ragaszkodik valamelyik tankönyvhöz.

A diákok megjegyzései, kívánságai is azt sugallják, hogy a tanárnak a diákra megértően kell odafigyelnie. Ez nem jelenti azt, hogy saját érzéseit, esetleges sérelmeit tartsa meg magának. Beszéljen róluk, de ne álcázza az őt zavaró dolgokat erkölcsi prédikációval, zengzetes kioktatással. Közölje őszintén, tárgyilagosan, amit ő érez.

A nyelvtanárnak van egy idegen nyelvi énje is, bizonyos helyzetekben másként reagál, mint reagálna, ha a választott nyelvet nem ismerné. A tanítandó nyelv szerkezete, milyensége is beleszól abba, hogy az a bizonyos módszertani inga merre lendül ki. Ha a diák és tanára között a tanulás szempontjából motiváló viszony alakul ki, ha gondolkodásuk, érzelemviláguk se nem túl hasonló, se nem túl eltérő, akkor tudják szerepeiket és személyiségüket a legnagyobb előnnyel a tanulásra összpontosítva összehangolni.

A módszerek egyik gyengéje talán az volt, hogy minden egyes diákot egyformán tanítottak, függetlenül a tanulási stratégiától, érdeklődésétől, tehetségétől vagy egyéniségétől. A diákok néhány megjegyzése alapján is nyilvánvaló a következtetés, hogy a diákot mint individuumot kell tanítani. / „Különböző tudású emberekhez egyformán viszonyuljon.” „Az lenne korrekt, ha minden tanár tisztelné a diákot.” „A tanárnak mindenféleképpen alkalmazkodni kell a csoporthoz. Minden ember más.”/ Minden diák számára más a motivációs központ. Minden diák mást hall ki, mást tanul meg ugyanabból, mint a többiek. Nem elég azonban erre az individualizációs folyamatra támaszkodni, az individualizáció nem csupán olyan feladatokat kíván adni,

amiből mindenki azt veszi ki, ami érdekli, hanem meg akarja ismerni a diákokat, és minden egyes diáknak szinte egyéni tantervet készít az egyéni szükségletek felmérése után. Ez nagyobb csoportok esetén szinte lehetetlen. Az egy tanár, egy diák helyzet viszont nélkülözi a csoport adta motivációt, színességet.
Hogyan lehet egyénhez szólni egy nagycsoporton belül?
Már az előadás elején említett humanisztikus szemlélettel, kiváltva azt, hogy mindenki megnyilatkozzék, egész emberként vegyen részt a közös tanulási folyamatban. A humanisztikus technikák célja az önmegvalósítás, hogy a diák érzelmileg magára találjon, elfogadja magát, bátran vállalja azt a közösségi embert, akivé vált, aki törődik környezetével, és emberi kapcsolatai felszabadultak.
A humanisztikus iskola alapelvei:

- tanulást megkönnyítő környezet
- értelem és érzelem együtt
- tanulás = felfedeztetés
- az önmegismerés motivál
- az önbecsülés segíti a tanulást
- a jó közösség szárnyakat ad
- energiák és érzelmek felszabadulása.

A humanisztikus gyakorlatok óvatosságot, alapos előkészítést igényelnek. Fokozatosan lehet előre haladni, nehogy elriasszuk azokat, akik zárkózottak, vagy idegenkednek a személyes hangvételtől.
És hogyan viselkedjék ennek eléréséhez a tanítási folyamat vezetője, a tanár?
Lao-Ce ókori kínai filozófus ad nekünk ehhez némi útmutatást.
„Akkor legjobb a vezető, ha alig tudják, hogy létezik. Már nem olyan jó, ha engedelmeskednek neki, és hangosan üdvözlik. Legrosszabb pedig, ha megvetik. De egy jó vezetőről, aki keveset beszél, a munka végeztével a célnál azt mondják: Ezt mi magunk csináltuk.”
A nyelvtanár tehát a háttérből, szinte észrevétlenül irányítja diákjai munkáját. Igyekszik az órai munkát úgy megszervezni, hogy tanulói minél többször szóhoz jussanak.
Akármilyen tananyag elsajátításáról legyen is szó, mindenképpen megpróbálja őket sikerélményhez juttatni, mert a siker megélése erősíti a diák önbizalmát, önbecsülését.
A dicséret szárnyakat ad, ne fukarkodjunk vele! Ahhoz azonban, hogy dicsérhessük a diákot, a tanórán minden megmozdulását követnünk kell.
A kellemes hangulat, a jó légkör is motiválhatja a diákot, és végül az sem baj, ha az az érzése támad, hogy mindazt, amit elért, csupán önmagának köszönheti. Ez egyáltalán nem kisebbíti a tanár érdemeit, hiszen nincsen annál nagyszerűbb dolog, mint a diákokban felébreszteni a tudásvágyat, eljuttatni őket egy bizonyos tudásszintre úgy, hogy közben emberileg is megerősödtek.

Felhasznált irodalom:

1. Dálnoki-Fésűs A.: Nyelvtanítás- nyelvtanulás. Relaxa Kft., 1993.
2. Goffman, E.: A hétköznapi élet szociológiája. Gondolat Kiadó, 1981.
3. Leontyev: Pszicholingvisztika és nyelvoktatás. Tankönyvkiadó, 1975.
4. Lux Gy.: Modern nyelvoktatás. Budapest, 1932.
5. Nagy S.: Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, 1984.
6. Rgers, C.: Tanulás szabadsága. Szeged, 1986.
7. Zerkowitz J.: Tanítsunk nyelveket! Tankönyvkiadó, 1988.
8. Babbie,E.: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata

Warta Vilmos

Euro-PROFEX avagy PROFEX-Euro?

Napjainkban a médiáknak ismét sikerült valami olyanról hírt adni, ami nem teljesen fedi a valóságot, de rendkívül alkalmas arra, hogy az érintettek kedély állapotát meglehetősen felborzolja. A téma az eurokomformitás a nyelvvizsgáztatás területén. Manapság mind a laikusok, mind a nyelvvizsgáztatás szakemberei, a hallgatók, a vizsgabizonyítvánnyal rendelkezők és a jövendő vizsgázók, tehát az ország egy jelentős hányada azt latolgatja, hogy a valószínűsített EU-s csatlakozást követően, melyek lesznek azok a nyelvvizsgabizonyítványok, melyeket „elismernek az EU-ban".

Rögtön az elején le kell szögezni, hogy jelenleg nem létezik olyan nyelvvizsga, amit a laikusok értelmezése szerint „teljes mértékben elfogadnának az EU-ban". Ahhoz, hogy erre a következtetésre jussunk, vizsgáljuk meg, hogy mit is jelentene ez az elfogadás a vizsgázók számára? Jelenthetné mindazt, amit Magyarországon, tehát pl. azt, hogy egy államilag elismert angol, C típusú, középfokú nyelvvizsga elégséges nyelvi feltétele általában a felvételinek, a diplomához jutásnak és a legtöbb álláspályázatnak. Bátorság lenne azonban kijelenteni, hogy jelenleg létezik Magyarországon egy olyan államilag elismert nyelvizsga, melyre a fentiek az EU-ban is igazak. Egy további probléma, hogy ki az, aki ezt hivatalosan kijelenti illetve kijelentheti egy adott nyelvvizsgáról? Jelenleg ugyanis nem létezik egy ilyen jogkörrel felruházott testület. Tovább folytatva a gondolatot, és feltételezve, hogy működik is egy ilyen testület, akkor sem szabad megfeletkezni arról, hogy ki számára ismernek el egy adott nyelvvizsgát. Nem szabad tehát kifelejteni a potenciális felhasználókat sem, hiszen őket is meg kell győzni arról, hogy nincs szükség a jól bevált felvételi elbeszélgetésekre, legalább is a nyelvtudást illetően.

Ha el tudjuk fogadni, hogy jelenleg nincs olyan államilag elismert nyelvvizsga Magyarországon, melyet valóban elismernének az EU-ban, felvetődhet a kérdés, hogy miért beszélnek ilyen nyelvvizsgákról a médiákban, teljesen félre tájékoztatva az érdeklődőket. A válasz igen egyszerű, reklám, piacszerzés és természetesen pénz.

A médiákban folytatott reklámhadjárat eredményeként mára kialakulni látszik, hogy egy nyelvvizsga manapság könnyebben eladható, ha eurokomform és ennek kialakításáért több nyelvvizsgarendszer mindent el is követ. Be kell azonban látni azt is, hogy a piac diktálta követelmények mellett, számos szakmai érv is sorakozik arra, hogy a nyelvvizsgákat, ha lehet, megfeletessük bizonyos EU-s elvárásoknak.

A már meglévő vagy kialakuló nyelvvizsgák EU-s standardizálásához a legjobb útmutatót az Európai Tanács által kialakított Közös Európai Referenciakeret (KER) szolgáltathatja (magyar fordításban is megjelent), mely többek között azért született meg, hogy a közös referenciaszintek meghatározásával és leírásával, a nyelvi tudás mérése is egységesebbé tudjon válni. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a KER nem előíró hanem leíró jellegű, így ajánlásai talán még inkább alkalmazhatóak az egyes nyelvvizsgarendszerek számára.

A referenciaszintek meghatározásakor a széleskörben elterjedt alap-, közép-, és felsőfoknak megfeleltehető kategóriákból indultak ki (1. táblázat). Ezeket a szinteket továbbfinomítva alakították ki javaslatukat egy hat fokozatú skálára, hangsúlyozva,

hogy semmiképpen sem szeretnék korlátozni azt, hogy a különböző képzési szektorok ez alapján miként alakítják ki a számukra legmegfelelőbb struktúrát (KER, 2002, 31.old). Továbbá kívánatosnak tartják, hogy a tagállamok szakemberei, tapasztalatuk révén járuljanak majd hozzá, a hivatkozott közös referenciaszintek összecsiszolásához (KER, 2002, 31.old).

1. táblázat

(A) Alapszintű nyelvhasználó	-	minimumszint (A1) (Breakthrough)
	-	alapszint (A2) (Waystage)
(B) Önálló nyelvhasználó	-	küszöbszint (B1) (Threshold)
	-	középszint (B2) (Vantage)
(C) Mesterfokú nyelvhasználó	-	haladószint (C1) (Effective Operational Proficiency)
	-	mesterszint (C2) (Mastery)

Ehhez a folyamathoz kívánunk hozzájárulni azzal, hogy bemutatjuk a PROFEX államilag elismert szaknyelvi vizsgarendszer szintjeit és megpróbáljuk ezeket megfeleltetni a KER-nek.

A PROFEX szaknyelvi vizsgarendszer, közvetlen a nyelvvizsga reformok bevezetése után, 2002-ben nyerte el az akkreditációt és ettől kezdve szervez és bonyolít le vizsgákat. Kezdetben kizárólag egészségügyi szaknyelvvel foglalkozott, később a telekomunikációs szakirányt is akkreditálta és jelenleg a jogi szakirány akkreditálása van folyamatban. Az országban a szaknyelvi vizsgák 1/10-ét bonyoltja le.

Először vizsgáljuk meg az alapfokot. A PROFEX nyelvvizsgarendszer nyelvvizsgájának célkészség-szintjei alapfokon is *valamivel a már akkreditálható szint fölött találhatók*, tekintettel a vizsgarendszer szaknyelvi jellegére. Természetesen a különbség igen nehezen kvantifikálható, inkább a készségszinteket meghatározó szintleírásokban tehető különbség, aminek hátránya, hogy magában hordozza a verbális közlések értelmezésének sokféleségét, előnye viszont, hogy a gyakorlat számára képes hasznos útmutatást adni. A szaknyelv főbb sajátosságai nem teszik lehetővé izolált és fejletlen készségek releváns használatát. Miközben nyilvánvaló az, hogy a szaknyelvi nyelvhasználat egyes szintjei között markáns különbség van, e nyelvhasználat specifikumai implikálják a globális-holisztikus szemlélet szükségességét minden készségterület esetén. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az „elemi" kommunikációs készségeknek (kódismeret) a maguk nemében igen magas fejlettségi szinten kell állniuk ahhoz, hogy a szakmai kommunikáció sikeresen végbemenjen (Nem képzelhető el pl. egy anamnézis felvételkor az, hogy valaki a kikérdezést vező szakember nem képes helyénvaló módon használni a „Testhőmérséklet" témakörhöz tartozó szókincset, mint ahogyan az sem, hogy a „láz", „hőemelkedés" stb. kifejezések denotátumainak körülírásával, netán „elmutogatásával" próbálkozzék. E technikák alkalmazása ún. általános nyelvi szituációkban egyenesen üdvözlendő is lehet. Ez természetesen nem jelent a szó szoros értelmében vett nyelvi-nyelvhasználati tökéletességet, hanem inkább a vizsgált készségek holisztikus megközelítését, amelynek mércéje egyfelől az egyes szaknyelvi műfajok (kommunikatív célok, feladatok, szituációk) nyelvi megformálásának ismerete, másfelől a szakmához kötődő tartalmi és formai sémák alapszintű ismerete. A szaknyelvi készségterületeken való mérés tehát nem választható el a szaknyelvre konvencionálisan jellemző szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai, kulturális, illetve nyelvészeti ismeretek mérésétől. Ezzel együtt azonban helytelen lenne

szakmai ismeretek méréséről beszélni, hiszen a szaknyelvi vizsgán nem egyes tudományos fogalmak tartalmának, illetve terjedelmének verbális számonkérése történik, hanem az ezekkel való - bármi is legyen a tartalmuk illetve terjedelmük - kommunikatív célú manipulációk elvégzésére való képesség (jártasság) mérése.

ALAPFOK	Az egyes készségfajtáknál megkívánt szintek leírásai
Beszédértés	A vizsgázó megérti a hozzá intézett, normálisnál lassúbb szaknyelvi beszédet (tehát a beszédszándékot képes azonosítani) a szakmájára jellemző alapvető műfajokban (pl. kliensek kérdései, kérései, munkahelyi vezetők utasításai, kérdései). A vizsgázó az elhangzott szöveget globálisan, a lényeget tekintve képes megérteni, a részletek értelmezése nem feladata. A szöveg a megértéshez szükséges információt explicit módon tartalmazza.
Beszédkészség	A vizsgázó szakmájának megfelelő kontextusban képes egyszerű szaknyelvi közlésekre a szakmájára jellemző alapvető műfajokban (válasz, eligazítás, tájékoztatás klienseknek, egyszerű, szakmával összefüggő szituációk és események leírása, körülmények deklarálása, az általa tapasztaltak összefoglalása, stb.). A lexikai variáció még nem elvárás. A normális beszédtempónál lassabban beszél, szünetekkel, ismétlésekkel, morfológiai és szintaktikai hibákkal, közlendője azonban érthető marad. Kiejtése idegenszerű lehet, intonációs és hangsúly hibákkal.
Írott szöveg értése	A vizsgázó megérti a szakmájára jellemző alapvető műfajokban írott szakmai közléseket (utasításokat, közléseket, egyszerűbb összefoglaló szövegeket). Szövegértése globális jellegű, képes a szövegben lévő legfontosabb konkrét információkat megtalálni és képes ezen információnak megfelelő viselkedésre.
Íráskészség	A vizsgázó képes írásban rögzíteni elemi szintű szakmai információkat, képes a szakmájával kapcsolatos hivatalos dokumentumok elkészítésére, nyomtatványok kitöltésére, egyszerű, szakmájával kapcsolatos helyzetek, történések írásban való rögzítésére. A szöveg lehet egyszerű, tőmondatokban fogalmazott, helyesírási és nyelvtani hiba esetenként elfogadható. A pontos regiszterhasználat nem követelmény. A használt kifejezések skálája korlátozott, az anyanyelv hatása időnként még érezhető.
Közvetítő készség	A vizsgázó képes alapvető szakmai szituációkról szóló olvasott szövegek lényegi közvetítésére, az anyanyelv és a célnyelv közötti átváltásra egyszerű közlések esetén, egyszerű nyelvi szerkezetek, de pontosan használt szókincs segítségével.

(PROFEX akkreditációs beadvány, 2002, 50-52 old.)

A KER ajánlásait figyelembe véve, úgy tűnik, hogy a PROFEX alapfoknak semmi képpen sem felel meg az A1 és A2 szint. Ez alátámasztja a már korábban tárgyalt nézetet, mely szerint a szaknyelvre jellemző specifikumok túlzottan magas követelményeket állítanak egy alapszintű általánosnyelv-használó elé. A szaknyelvi alapfoknak leginkább a B1 szint felel meg (vö. 1.melléklet).

A szaknyelvi készségek középfoka - az alapfokhoz hasonlóan - némileg magasabban található mint egy általános nyelvvizsga esetében. Erre a magyarázat is hasonló, nevezetesen: a szaknyelv sajátosságai által szükségessé tett holisztikus megközelítés nem vagy csak alig teszi lehetővé a mérendő készségek hiányos alkalmazását. A középfokú szaknyelvi vizsga tehát önálló célnyelvi kommunikáció folytatásához szükséges szaknyelvi ismeretek és a már említett korlátozott terjedelmű (de viszonylag magas színvonalú) nyelvhasználati készségek mérését célozza meg. Feltétlenül hangsúlyozni kell, hogy a szaknyelvhasználati készségek az ún. általános nyelvi készségek talaján fejlődhetnek ki. Bár a kétféle nyelvhasználat közé lexiko-grammatikai szinten nem mindig lehet éles határvonalat húzni, fontos, hogy a szaknyelvi vizsga a nyelvhasználatot elsősorban funkcionális oldalról közelítse meg.

KÖZÉPFOK	**Az egyes készségfajtáknál megkívánt szintek leírásai**
Beszédértés	A vizsgázó képes szakterületének általános témaköreiben, normál (rádióbemondó, standard egyetemi előadó,) beszédsebességgel elhangzó monológikus és dialógikus célnyelvi szövegből elsősorban tényszerű információ kivonására, a hangzó szöveg gondolati struktúrájának felismerésére illetve a beszélő saját mondanivalójához való viszonyulásának kiszűrésére. A meghallgatott szöveg életszerű, normális beszédtempóban, háttérzajokkal. A vizsgázó felismeri a legalapvetőbb beszédszándékokat.
Beszédkészség	A vizsgázó szakterületének általános témaköreiben képes önálló témakifejtésre, üzenetei világosak és képes az azokhoz való viszonyulásának nyelvi kifejezésére is. Helyesen alkalmazza szakmája diskurzus-közösségének alapvető beszélt nyelvi konvencióit (diskurzus markerek, kohéziós eszközök). Beszédsebessége normálishoz (rádióbemondó) közeli, nyelvi, nyelvhasználati hibákat vét, de ezeket képes korrigálni. Az alapvető ritmus, illetve intonációs mintákat biztosan használja, kiejtése, bár lehet idegenszerű, az anyanyelvű beszélő számára teljesen érthető, beszédfolyamatossága kielégítő. Beszédtevékenysége során képes kompenzációs stratégiák alkalmazására.
Írott szöveg értése	A vizsgázó szakterületén belül képes írott autentikus általános szaknyelvi szövegekből tényszerű és implikált információ kivonására. Képes a szöveg globális és szelektív megértésére, képes azonosítani az olvasott szakszöveg kommunikatív céljait, felismeri és a megértésben hasznosítja szakmája diskurzus közössége által használt alapvető műfajok elemeit, különbséget tud tenni a szerző nézőpontját alátámasztó érvek, illetve ellenérvek között, valamint a lényeges és lényegtelen

	információk között. Az ismeretlen elemek nem mindig explicit módon vannak jelen a szövegben. Képes az egy- és kétnyelvű általános és szaknyelvi szótárak hatékony használatára. A szerzett információval különféle tanulási manipulációkra képes (jegyzetelés, átfogalmazás, rövidítés, tömörítés, stb.).
Íráskészség	A vizsgázó ismeri a diskurzusközössége által jellemzően használt írott műfajokat és azoknak megfelelő, anyanyelvű olvasó számára is elfogadható írott szaknyelvi szövegeket képes alkotni a nyelvhasználati konvenciók figyelembevételével. A legfontosabb célműfajok: szakmai célú magánlevelek, kivonatok, hivatalos levelek, rövid szaknyelvi leírások és narratívák, stb. A létrehozott szaknyelvi szövegek világosak, koherensek, az adott szövegtípusra jellemző nyelvhasználati sajátosságokkal rendelkeznek. Kisebb helyesírási és nyelvtani hiba elfogadható. Követelmény a regiszteren belüli árnyaltabb szóhasználat.
Közvetítő készség	A vizsgázó szakterületének általános témakörein, jellemző műfajain, illetve szövegtípusain belül ismeri mind anyanyelvének, mind a célnyelvnek alapvető lexiko-grammatikai struktúráit, illetve azok használati konvencióit. E témakörökben és műfajokban képes nyelvi közvetítő szerep betöltésére valamint írott szövegek tartalmának elfogadható szintű összegzésére anyanyelven, illetve célnyelven.

(PROFEX akkreditációs beadvány, 2002, 52-54 old.)

Mindezekből az következik, hogy a szaknyelvi középfoknak leginkább a KER ajánlásai szerinti B2 szint feleltethető meg (vö. 2. melléklet).

A felsőfokú vizsga szintje - a két alsóbb szinthez hasonlóan - némileg feljebb keresendő, mint egy átlagos általános nyelvvizsga felső foka. Az okok is hasonlók, nevezetesen: a szaknyelvi készségek - ellentétben az ún. általános nyelviekkel - egy alacsony, sok kompenzációs technikát felhasználó (pidzsinizált) szinten nem képesek betölteni kommunikatív funkciójukat. Felsőfokon a szaknyelvi performancia tehát az anyanyelvűhez hasonló szinten kell legyen ahhoz, hogy a kommunikatív célok megvalósulhassanak. Ennek alátámasztására említhető a következő példa. Ha a felsőfokú szaknyelvi vizsgán elvárjuk hogy a jelölt szakember (jövőbeni szakember) bizonyos szintű vitakészséggel rendelkezzen, akkor beszéde nem tartalmazhat túl sok lexiko-grammatikai szintű hibát, normasértést, beszédfolyamatossága és beszédsebessége nem lehet az átlag alatti, vagy egy írott műfajban nem sérthet nyelvi konvenciókat, mert ezek mind részei a vitapartnerrel folytatott „versengésnek". Ezen a szinten tehát a nyelv a szakmai érvényesülés eszköze, melynek meglétét mindkét fél evidenciaként kezeli. Egy másik példa: egy célnyelven külföldön tartott tudományos konferencián senki nem foglalkozik azzal, hogy a résztvevő külföldieknek lehetnek nehézségei a természetes vagy annál gyorsabb beszédtempójú előadások követésével. Külföldi partnerrel folytatott tárgyalás esetén a szaknyelvi nyelvhasználat (a tárgyalásokon történő szaknyelv használat) nem megfelelő színvonala akár anyagi veszteségek okozójává is válhat.

FELSŐFOK	Az egyes készségfajtáknál megkívánt szintek leírásai
Beszédértés	A vizsgázó szakterületének a középfokú szinten meghatározottnál kevésbé általános témaköreiben jelentős információveszteség nélkül képes a diskurzus közösség által jellemzően használt műfajú, szövegtípusú, hangzó, átlagos vagy annál valamivel gyorsabb beszédtempójú szaknyelvi szövegből tényszerű és implikált információk kivonására, illetve azok hasznosítására. A vizsgázó képes megérteni a teljes szöveget, felismerni a beszédszándékokat és a stilisztikai árnyalatokat.
Beszédkészség	A vizsgázó szélesebb és szűkebb értelemben vett szakterületének jellemző témaköreiben önálló, kreatív szóbeli megnyilatkozásra képes, melynek során a kommunikációs célnak és a szituációnak megfelelő módon a diskurzus funkcionális szabályainak, illetve saját pragmatikai céljainak megfelelően viselkedik. Képes a szakmai nézetei, meggyőződése melletti érvelésre, a célnyelvi diskurzus közösség konvencióinak megfelelő vitára, tárgyalásra, elbeszélésre és leírásra. Beszédét választékos, pontos, idiomatikus szóhasználat jellemzi. Beszédtempója megközelíti az anyanyelvű beszélőjét, az esetleg előforduló nyelvhasználati hibákat képes azonnal javítani.
Írott szöveg értése	A vizsgázó képes a szakterületének megfelelő viszonylag hosszú írott szaknyelvi szövegekből viszonylag rövid idő alatt a tényszerű és implikált információ kivonására. Lexikai és nyelvhasználati (regiszter) ismeretei, valamint gyakorlata révén képes azonosítani a kommunikatív célokat illetve képes a globális és részletekbe menő szövegértésre. Szövegértési készségét a középfokon elvárttól elsősorban az ehhez szükséges idő viszonylagos rövidsége és a megértés árnyaltabb jellege különbözteti meg. A tények közötti összefüggést és az érvelés logikáját világosan kell látnia.
Íráskészség	A vizsgázó rugalmasan és kreatív módon képes alkalmazni a szaknyelv írott móduszának szakmájára jellemző műfajait, szövegtípusait és regiszterét. E képességének színvonala a szaknyelv anyanyelvű használójának hasonló képességétől szinte alig különbözik.
Közvetítő készség	A vizsgázó szakterületén belül anyanyelvűhöz közel álló módon képes nyelvi üzenetet közvetíteni mind anyanyelvéről célnyelvre, mind ellenkező irányban. Eközben figyelembe veszi az üzenet címzettjét és a szakma szocio-kulturális sajátosságait. Akár forrásnyelven akár célnyelven elhangzó vagy leírt szöveget rugalmasan, kreatív módon és minimális információ-veszteséggel képes a másik nyelven reprodukálni, tömöríteni és / vagy értelmezni.

(PROFEX akkreditációs beadvány, 2002, 54-56 old.)

A szaknyelv megkövetelte igényeknek mind a C1 mind a C2 szint megfelel (vö. 3. melléklet). Érdemes tehát megfontolni, hogy a szaknyelvi felsőfokú szintet egy kicsit a KER ajánlásai alapján tovább árnyaljuk.

Összegzésül az mondható el, hogy a jelenleg háromszintű PROFEX szaknyelvi vizsga jól összemérhető a KER-rel. Továbbgondolás céljából azonban lényeges kiemelni, hogy a PROFEX szaknyelvi vizsga esetében – és valószínűleg a többi szaknyelvi vizsga esetében is – érdemesebb egy négyfokozatú skálát bevezetni a KER ajánlásai szerint, amely a B1 szinttel kezdődik és a C2 szinttel végződik. Továbbá a KER ajálásait figyelembe véve, hasznosnak bizonyulhat az egyes szintleírásokat kiegészíteni leírásokkal a következőkre vonatkozóan: folyamatos monológ, közérdekű bejelentések, hallgatóság elötti beszéd, kreatív írás, beszámolók és esszék, tervezés, kompenzáció, önellenőrzés és önkorrekció, anyanyelvű beszélők közötti társalgás megértése, beszédértés élőben, a közönség tagjaként, bejelentések és instrukciók hallás utáni megértése, a média és hangfelvételek hallás utáni megértése, levelézés olvasása, olvasás tájékozódás céljából, olvasás információszerzés és érvek keresése céljából, instrukciók olvasása, televízió- és filmnézés, jelek azonosítása és kikövetkeztetés (beszélt és írott), anyanyelvű beszédpartner megértése, általános szóbeli interakció, társalgás, informális eszmecsere, formális eszmecsere és értekezlet, célirányos együttműködés, áruk és szolgáltatások megszerzésére irányuló tranzakciók, információcsere, interjúban való részvétel, levelezés, feljegyzések, üzenetek és formanyomtatványok, a szó átvétele, együttműködés, magyarázatkérés, jegyzetelés, szövegfeldolgozás, általános nyelvi készségek, a szókincs terjedelme, a szókincs alkalmazása, grammatikai helyesség, fonológiai tudás, helyesírási tudásszint, szociolingvisztikai megfelelés, rugalmasság, témakifejtés, koherencia és kohézió, szóbeli folyékonyság és tartalmi pontosság (KER, 2002).

Leszögezhető tehát, hogy elméletileg nincs semmilyen akadálya annak, hogy a piac változását követve, a PROFEX nyelvvizsgarendszer is eurokonform legyen szintmeghatározásait tekintve.
Akkor viszont állást kell foglalnunk a PROFEX-EURO illetve az EURO-PROFEX mellett. Mindkettő névválasztás egyformán utal a PROFEX nyelvvizsgarendszer és a KER kapcsolatára, tehát ebből a szempontból bármelyik elnevezés szimpatikus lehet. Mi tehát a különbség? Az, hogy a PROFEX-EURO jobban utal a magyar nyelv felhasználására a vizsga során, míg az EURO-PROFEX sokkal inkább egy egynyelvű vizsgára utal. Sok érv szólhat bármelyik ellen illetve mellett. Mivel azonban, a szaknyelvet Magyarországon használók számára nélkülözhetelen a magyar nyelv párhuzamos használata az idegen nyelvvel, ezért a PROFEX nyelvvizsgarendszer a jövőben is törekedni fog arra, hogy akár egy választható vizsga modul formájában is, de megőrizze a nyelvi közvetítőkészség feladatát, mely szervesen támaszkodik mind a magyar nyelv mind az idegen nyelv ismeretére. Ezért tehát, ha már eurokomformitás, akkor legyen PROFEX-EURO.

Felhasznált irodalom:

1. Európai Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. *Közös Európai Referenciakeret.* Strasbourg. Magyar fordításban kiadja az Oktatási Minisztérium megbízásából a Pedagógógustovábbképzési és információs Központ Kht. Felelős kiadó: Pertl Gábor. 2002.

1. Melléklet

A2	Egy sor egyszerű fordulatot és mondatot tud írni, amelyeket egyszerű kötőszavakkal, pl. „és”, „vagy”, „mert” kapcsol össze.	általános írásbeli produkció
	Meg tud érten olyan rövid, egyszerű szövegeket, amelyek a leggyakrabban előforduló szókincset, valamint a nemzetközileg használt szókincset tartalmazzák. Számára ismerős témákban meg tud érteni olyan rövid, egyszerű konkrét szövegeket, amelyek gyakran használt mindennapi vagy foglalkozással kapcsolatos nyelvezetet tartalmaznak	általános szövegértés
	Egyszerű fordulatok és mondatok sorozatával egyszerűen le tudja írni vagy be tudja mutatni az embereket, az élet- és munkakörülményeket, a napirendet, a kedvelt és nem kedvelt dolgokat stb.	általános beszédprodukció
	Meg tudja érteni a legfontosabb témákkal kapcsolatos fordulatokat és kifejezéseket, amennyiben a beszéd világos és lassú. Eleget meg tud érteni konkrét szükségleteinek kielégítéséhez, amennyiben a beszéd világos és lassú.	általános beszédértés
B1	Egyszerű összefüggő szövegeket tud írni számos érdeklődési köréhez tartozó, ismerős témában, rövid , különálló elemek lineáris összekapcsolásával.	általános írásbeli produkció
	kielégítő szinten meg tud érteni a szakterületéhez vagy érdeklődési köréhez kapcsolódó lényegretörő tényszerű szövegeket.	általános szövegértés
	Az érdeklődési köréhez kapcsolódó különböző témák egyikének a lényegát meglehetősen folyékonyan le tudja írni, úgy, hogy gondolatait lineárisan kapcsolja össze.	általános beszédprodukció
	Meg tudja érteni a világos és köznyelvi beszéd főbb pontjait olyan ismerős témákban, amelyek a munkahelyen, iskolában, szabadidőben stb. általában előfordulnak, beleértve rövid elbeszéléseket is. Meg tudja érteni a tényszerű információ lényegét gyakori, mindennapi vagy munkával kapcsolatos témákban, azonosítani tudja a fő mondanivalót és egyes részleteket is, amennyiben a beszéd tiszta, többnyire ismerős akcetussal folyik.	általános beszédértés

2. Melléklet

	Világos, részletes szövegeket tud írni érdeklődési körével kapcsolatos számos témakörben úgy, hogy több forrásból származó adatokat és érveléseket összegez és értékel.	általános írásbeli produkció

B2	Magas fokú önállósággal olvas, a különböző szövegeknek és céloknak megfelelően változtatja olvasási stílusát és sebességét, és szelektíven használja a megfelelő referenciaforrásokat. Széleskörű aktív olvasási szókinccsel redelkezik, de ritkán előforduló idiómák esetében problémákba ütözhet.	általános szövegértés
	Világos és részletes leírást tud adni az érdeklődési köréhez kapcsolódó témák széles skálájában, gondolatait kiegészítő adatokkal és megfelelő példákkal fejti ki és támasztja alá. Világos, szisztematikusan kifejtett leírást és bemutatást tud adni, megfelelően kiemelni a fontos gondolatokat, és mondanivalóját alátámasztja.	általános beszédprodukció
	Standard dialektus esetén meg tudja érteni a tartalmi és nyelvi szempontból összetett beszéd főbb gondolatait mind konkrét, mind elvont témában, beleértve a szakmai területével kapcsolatos szakmai megbeszéléseket. Követni tud hosszabb beszédet és érvelést, amennyiben a téma viszonylag ismerős, és a beszéd menetét explicit módon jelölik. Meg tudja érteni a standard beszélt nyelvet, legyen az élőeszéd vagy közvetítés, mind ismerős, mind ismeretlen témákban, amelyek a magán-, a társadalmi, tanulmányi és szakmai életben általában előfordulnak. Megértési képességét csupán a nagy háttérzaj, nem megfelelő diskurzus struktúra és/vagy idiomatikus nyelvhasználat befolyásolja.	általános beszédértés

3. Melléklet

C1	Világos, jól szerkesztett szövegeket tud írni összetett témákról, a lényeges, fontos kérdéseket kihangsúlyozza, a nézeteket kiegészítő gondolatokkal, érvekkel és megfelelő példákkal fejti ki és támasztja alá, és megfelelő befejezéssel kerekíti le.	általános írásbeli produkció
	Meg tud érteni hosszú, összetett szövegeket minden részletükben, akár kapcsolódnak szakterületéhez, akár nem, amennyiben újraolvashatja a részleteket.	általános szövegértés
	Világos, részletes leírást és bemutatást tud adni összetett témákkal kapcsolatban; összekapcsolja az egyes altémákat, kifejti az egyes pontokat, és megfelelő befejezéssel zár.	általános beszédprodukció

	Eleget meg tud érteni ahhoz, hogy követni tudjon hosszabbb beszédet szakterületén kívül elvont és összetett témákban, bár szükséges lehet egyes részletek megerősítése, különösen ha az akcentus számára ismeretlen. Fel tudja ismerni az idiómák és köznyelvi fordulatok széles körét, valamint a stílusrétegbeli váltásokat. Követni tudja a hosszabb beszédet még akkor is, ha ez nem világosan szerkesztett, és az összefüggésekre csak utalnak, de azokat nem fogalmazzák meg nyiltan.	általános beszédértés
C2	Világos, gördülékeny, összetett szövegeket tud írni megfelelő és hatásos stílusban, logikus szerkezettel, amely segíti az olvasót a lényeges pontok megtalálásában.	általános írásbeli produkció
	Az írott nyelv szinte minden változatát meg tudja érteni, és kritikusan tudja értelmezni, beleértve az elvont, szerkezetileg összetett vagy nagymértékben köznyelvi irodalmi és nem irodalmi szövegeket. Hosszú és összetett szövegek széles skáláját meg tudja érteni, felismeri a finom stílusbeli különbségeket, valamint a burkolt és kifejtett jelentéstartalmakat.	általános szövegértés
	Világos, gördülékeny, jól szerkesztett beszédet tud létrehozni olyan hatékony logikai szerkezettel, amely segíti a hallgatót abban, hogy észlelje a főbb pontokat, és emlékezzen rájuk.	általános beszédprodukció
	Semmilyen beszélt nyelv nem okoz megértési nehézséget, legyen az élőbeszéd vagy közvetítés gyors, anyanyelvi tempóban.	általános beszédértés

2. NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

Ablonczyné Dr. Mihályka Lívia

A szaknyelvi kommunikációs kultúra
Taktikák és stratégiák

1. Bevezetés

A XXI. század átalakuló, tudásalapú társadalmában s globálissá váló gazdaságában elvárás a szakemberekkel szemben, hogy idegen kultúrák képviselőivel zökkenőmentesen tudjanak kommunikálni. Az ezredfordulón kibontakozó informatikai forradalom, a kommunikációs technológia rohamos fejlődése valamennyi anyanyelvi és idegen nyelvi kultúrát rendkívül felgyorsult ütemben alkalmazkodó változásra kényszerít.

A tanulmány áttekinti a *szaknyelvi kommunikáció* értelmezésében bekövetkezett változásokat, a kiváltó okokat, és megkísérli bemutatni a jövőben várható tendenciákat, hangsúlyozva, hogy a bekövetkezett és bekövetkezendő változások próbára teszik a szaknyelvi kommunikációt oktatók alkalmazkodási képességét.

2. Mi a kommunikáció?

Köztudott, hogy az emberek a nyelvet különböző céllal használják. Nem gondolkoznak azon, hogy milyen a nyelv természete vagy felépítése, illetve struktúrája, a fő figyelmük inkább a nyelv kommunikatív funkciójára irányul. A kommunikációs folyamat még sok titkot rejt magában. Ezzel kapcsolatosan felmerül a következő kérdés: mi a kommunikáció?

Manapság divatos és gyakran használt szó. Az *Idegen szavak és kifejezések szótárá*ban (Bakos 1994) a kommunikáció négy jelentését találjuk:

a. tájékoztatás, (hír)közlés;
b. hírinformációk közlése vagy cseréje valamilyen erre szolgáló eszköz, illetve jelrendszer(nyelv, gesztus stb.)útján
c. (ritk.) közlemény
d. (rég.) összeköttetés, érintkezés

Az itt felsorolt jelentések alapján megfigyelhetjük, hogy a kommunikáció értelme, használati köre nagyon gyakran leszűkül a nyelvi kommunikáció fogalmára. Ha a második jelentést vesszük figyelembe, akkor is világossá válik: a lényeg az, hogy valamilyen kapcsolatban álló felek egy általuk kialakított jelrendszerrel képesek egymással valamit közölni, s ily módon befolyásolni egymás viselkedését.

A nyelv az emberi beszédtevékenység eszközrendszere, a tevékenység maga. A tevékenység során születő eredmény már nem a nyelv, hanem a beszéd, illetőleg annak egységnyi megjelenési formájaként: a szöveg. Minthogy azonban minden emberi beszéd valamilyen nyelv anyagából és törvényei szerint épül fel, az emberi beszéd formája és

megformáltsága felől tekintve nyelvhasználat, funkciója felől nézve pedig kommunikáció.

A kommunikáció, amely eredetileg kizárólag az emberi kommunikációt jelentette, ma már mindenféle rendszer belső információáramlását jelenti, így az emberi szférától távol eső jelenségekre is vonatkoztatható az atomok szintjétől a galaktikáig. Az információ-elmélet szerint a kommunikáció minden, amiben információ történik, függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben (kódban) van kifejezve (Roth 2002).

Ha megfigyeljük a kommunikációs aktusokat, láthatjuk, hogy olyan emberek között valósulnak meg, akik meghatározott módon viselkednek. A verbális kód használata mellett igénybe veszik a nem-verbális kódokat is (mimika, gesztikuláció, proxemika, hallgatás stb.). Ezek a kódok együttműködnek egymással, és a kommunikációs aktusok sikerét biztosítják. Az emberek tulajdonképpen az egész testükkel kommunikálnak. Az adó intencióiról, szándékáról, céljairól, és az általa közölt információkról a vevők csak az adott kommunikációs szituációval kapcsolatos teljes viselkedési komplexum figyelembevételével következtethetnek. Ehhez igénybe veszik a saját nyelvi tudásukat, a világról szóló tudásukat, tapasztalatukat, saját elvárásaikat, elképzeléseiket, emócióikat, valamint az adott közlést megelőző szövegek tartalmát. Ily módon belsőleg elkészítik kommunikációs partnerük velük közölt gondolatainak valamiféle mását, másolatát, amely többé vagy kevésbé adekvát az eredetivel. Következtetéseik kisebb vagy nagyobb mértékben megfelelnek az adó intenciójának, de néha el is térhetnek tőle, ami azt jelenti, hogy ilyen esetben a kommunikációs aktus nem volt sikeres. Mindez érvényes a szakmai/szaknyelvi kommunikációra is.

3. A szaknyelv

Bár a szaknyelvkutatás nem új területe az alkalmazott nyelvészetnek, mégis manapság ismét rendkívül aktuális, hogy az adott területet több nézőpontból is megvizsgáljuk. A szaknyelv létezése ma már nem vita tárgya. A szaknyelv – jelen tanulmányban a gazdasági szaknyelv – kapcsán több nézőpontból is meg kell vitatni olyan kérdéseket, amely a szakmai közvéleményt – mind a nyelvészek, mind a közgazdászok körét figyelembe véve – foglalkoztatja. Túl kell lépnünk azon az elméleten, hogy a szaknyelv puszta terminológiaként értelmezhető.

Kiindulásként a bonyolult és gyakran nem is könnyen értelmezhető definíciók helyett vegyük figyelembe, hogy a szaknyelveknek (amelyeket Grétsy a társadalmi nyelvváltozatok közé sorol) a következő jellemvonásai ismerhetők fel:

- A nyelvközösségen belül meghatározott foglalkozási-tevékenységi körök kisebb nagyobb csoportjai képviselőinek szakterületi vonatkozású érintkezését, szabatos verbális és írott információcseréjét szolgálják;
- Szűkre határolt használati szférájuk ellenére, magára a köznyelvre épülnek, annak nyelvi logikáját követik;
- A kérdéses szakterület tárgykörével, működésével, célkitűzéseivel és fejlődésével összefüggő szókincset használnak;
- Sajátos fogalmazási modoruk van (Fábián 1999);
- A szaknyelvek tudatos fejlesztése nemzetközi szintű egyeztetést kíván;
- A köznyelvnél gyorsabban fejlődnek és differenciálódnak, de élettartamuk lehet rövidebb is.

Az elmúlt évszázad hetvenes-nyolcvanas éveinek megváltozott nyelvtudománya bebizonyította, hogy a szaknyelvi elemzéseknek nemcsak a "leglátványosabb" jellemzőket kell vizsgálni, vagyis nemcsak az adott szaknyelv speciális terminológiáját. Az utóbbi évek szaknyelvi kutatásai újabb elemzési síkokat is mutatnak. A kutatók figyelme egyre inkább a szövegnyelvészet, a funkcionális szöveggrammatika, a szövegszemantika, a szociolingvisztika, valamint a szövegpragmatika felé fordult. Mindezeket az új kutatási irányokat fel lehet és fel kell használni bármilyen típusú szakszöveg tanulmányozásánál. Az elemzést lexiko-szemantikai, szintaktikai és pragmatikai szinten érdemes elvégezni, keresve a különböző szintek közötti összefüggést.

A szaknyelvek vonatkozásában azonnal le kell szögeznünk, hogy a szaknyelv szociolingvisztikai aspektusból vizsgálva több szinten létezik. Nem a nyelvi kontextus, hanem a nyelven kívüli tényezők határozzák meg, hogy melyik regisztert használjuk. A regiszter kiválasztását a kommunikáció helye, nevezetesen a címzett, a téma és a cél határozza meg. Ennek megfelelően tudományos nyelvhasználati szintről és közhasználatú, esetleg szakmai köznyelvi szintről beszélünk.

El kell fogadnunk, hogy a szaknyelvet egy adott diskurzus-közösség használja kommunikatív céljainak a megvalósítására. Soha nem tapasztalt jelentőséggel bír a szaknyelvi műfajok és szövegtípusok ismerete. A szaknyelv tehát része az általános nyelvnek, amely elsősorban szakmaspecifikus helyzetekben jut kifejezésre.

4. Szakmai tudás + nyelvtudás = szakmai/szaknyelvi kommunikáció?

Hangsúlyozni szeretném, hogy a szaknyelvet és a szakmai kommunikációt tanulmányozva mindig a gazdasági szférában használatos szaknyelvet és szakmai kommunikációt értem. Borgulya (2001) állításával teljes mértékben egyetértek: a szakmai kommunikáció is nagy változásokon ment át az elmúlt évtizedekben, és az alkalmazott nyelvészek részéről még nem történt olyan komplex elemzés, amely összefüggésébe helyezve leírja jellemzőit és lényegét. Ez egy olyan feltárandó terület, amelyre az interdiszciplinaritás a jellemző. Figyelembe kell venni a kultúra, a szakma és a szaknyelv viszonyát és ezen tényezők közötti összefüggéseket. A szaknyelv a szakmai kommunikáció megvalósításának *egyik* eszköze. A szakmai kommunikáció sikeressége több tényezőtől függ – szituáció, téma, szándék, kommunikációs partner - , s nem lehet egyik vagy másik tényező fontosságát kiemelni.

A szakmai kommunikációs modell nem különbözik a köznyelvi kommunikációs modelltől:

* az *adó* (az, aki közöl, továbbít, átad valamit),
* a *vevő* (az, akivel közölnek, akinek továbbítanak, átadnak valamit) és az
* *üzenet* (az, ami tartalmazza a gondolatokat, a tartalmat és az emóciót).

Az *adó* és a *vevő* között olyan kapcsolat érvényesül, amelynek során az *üzenet* átadásra kerül. Ez egy összetett folyamat, ahol nemcsak a verbális aktusok játszanak nagy szerepet.

5. Szaknyelvoktatás – új kihívás?

A XX. század utolsó negyede óriási változásokat hozott az egész emberi társadalom számára. E változások alapvetően átformálták a technikát, a termékszerkezetet, az áru-,

pénz-, és a munkaerőpiacot, magát az egész gazdaságot. A gazdasági szaknyelvet oktatóknak mind tananyagaikban, mind módszereikben ezeknek az új kihívásoknak kell megfelelniük.

A gazdasági és társadalmi változások következményeként a szaknyelvoktatásban is más szemléletnek kell érvényesülnie. A szaknyelvet oktatók felelőssége és feladata, hogy meggyőzzék a szaktanszékek oktatóit, hogy a mai értelemben használt „szaknyelv" nem egyenlő bizonyos számú ún. szakszó ismeretével. A szaknyelvi képzés összetett folyamat, ahol a képzés *alany*ait – a lehetőségekhez képest optimális körülmények között – a *vevő*, vagyis a gazdasági élet támasztotta igények szerint kell oktatni. Nem újfajta készségek kialakításáról van szó, hanem hangsúlyeltolódásról. A szakmai nyelvtudás akkor hasznos a társadalom szempontjából, ha piacképes.

A szakmai és nyelvi ismeretek szoros kapcsolatban vannak egymással – mindez vonatkozik a szaknyelvet tanulóra és a szaknyelvet oktatóra egyaránt. A gazdasági szaknyelvet oktatók többsége - kevés kivételtől eltekintve- nem közgazdász végzettségű, de a közgazdászokkal együttműködve megfelelő színvonalon és biztonsággal képes az adott szaknyelv oktatására. Hangsúly az együttműködésen van, amire több pozitív példa is előfordult a győri Széchenyi István Egyetemen.

A tanulmány alcíme – Taktikák és stratégiák – egy gyakorlati kísérletet takar, amelyben a Széchenyi István Egyetem, Jog- és Társadalomtudományi Karán tanuló Nemzetközi Kapcsolatok szakos hallgatói vettek részt. A kísérlet célja az volt, hogy megpróbáljon fogódzkodókat találni ahhoz, hogy „szaknyelvi kommunikáció" alatt mit „kell" oktatni. A stratégia egyszerűen hangzik: szaknyelvi kommunikációt oktatóknak folyamatosan törekedni kell az ismeretanyag korszerűsítésére és a tudáspiaci igényekhez való illesztésére.

Le kell szögeznünk, hogy a *Gazdasági szaknyelvi kommunikáció*, mint tantárgy nem azonos a *Gazdasági szakmai nyelvvizsgára felkészítő* tantárggyal. Nem több, nem kevesebb, hanem valami más. Az indok egyszerű: bármilyen nyelvvizsgára felkészítő kurzus tartalma, célkitűzése, mozgástere kötött. A sikeres vizsga érdekében mind módszereiben, mind tartalmában alárendeli magát a szóban forgó vizsgatípusnak. Természetesen a tartalmat tekintve lehetnek – és vannak is – olyan területek, amelyek mindkét tantárgynál megtalálhatók, de nem ez a meghatározó.

A *Gazdasági szaknyelvi kommunikáció* oktatásánál kulcsfontosságú a már említett korszerű ismeretanyag és a „piac" visszajelzése. Ennek érdekében szorosabb kapcsolatot kell kialakítani a nyelvi tanszékek oktatói, a szaktanszékek oktatói és a gyakorlati szakemberek között.

A szaknyelvi kommunikációt oktatók célja: törekvés a jobb, a sikeresebb kommunikációra, a megértésre. Ennek érdekében szoros kapcsolatban kell lenni a szaknyelvi kommunikációt célzó kutatásoknak a szaknyelvi kommunikáció gyakorlatával. A szaknyelvi kommunikáció oktatásában érvényesülni kell az "egy nyelvet beszélünk" elvnek, ami azt jelenti, hogy együtt érzünk, együtt gondolkodunk, ugyanolyan értelmet tulajdonítunk bizonyos kulcs-szavaknak. Csak így lehetséges, hogy a tantárgyat oktatók tudomást szerezzenek arról, hogy bizonyos kommunikációs műfajok előtérbe (prezentációk tartása, konferencia előadások jegyzetelése stb.), illetve háttérbe (fordítás, hagyományos levélírás, stb.) kerültek.

6. Összegzés

Senki sem vitatja, hogy a gazdasági szaknyelv kutatására és a gazdasági szaknyelv oktatására szükség van. Csakhogy a szaknyelvet oktatóknak szükségük lenne egy minden részletre kiterjedő, átgondolt és megvalósítható koncepcióra annak eldöntésére, hogy „mi a szaknyelv".
(Itt nem arra gondolunk, hogy jelenleg akkreditált szakmai nyelvvizsgán mi a követelmény). A gazdasági szaknyelv talán a legközelebb áll a köznyelvhez, ami részben előny, részben hátrány. A műszaki, jogi, orvosi, természettudományi szaknyelvek jellegzetességei viszonylag jól meghatározhatók, míg a gazdasági nyelv rendkívül bonyolult és összetett kategória. A gazdasági szaknyelv manapság egyre inkább előtérbe kerül, s nemcsak a közgazdasági képzés kapcsán. Ennek kiváltója nemcsak a minden szakterületen tapasztalható nemzetközi kapcsolatok, hanem az a tény, hogy ez a leginkább nyitott nyelvi réteg. A gazdasági szaknyelv oktatása új távlatokat nyit meg a szaknyelvet oktatók számára, amennyiben figyelembe veszi a gazdasági élet nyelvhasználati igényeit és nyelvhasználati jellemzőit.

Tudáspiaci trendfigyelési tevékenységünk tanúsága szerint a közgazdászképzés szerkezete (ahova a Nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatók is tartoznak) és a végzett hallgatók elhelyezkedési lehetőségei erős eltolódást mutatnak a nemzetközi jelleg és a széles körű szakmai nyelvismeret irányában. Ennek megfelelően a nyelvi képzésben mind nagyobb arányt tölt be a szakmai tartalom, a szaknyelvi igényesség annak érdekében, hogy hallgatóink olyan ismereteket szerezzenek, amely alkalmassá teszi őket fontos gazdasági, marketing, kommunikációs munkakörök betöltésére nemzetközi szervezetekben, illetve hazai és multinacionális gazdálkodó szervezetek nemzetközi kapcsolatokkal foglalkozó szervezeti egységei területén.

7. Felhasznált irodalom:

1. Bakos Ferenc: Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1994.
2. Borgulya Istvánné: A szakmai kommunikációról. In Andor-Szücs-Terts (szerk.) *Színes eszmék nem alszanak*. Lingua Franca Csoport, Pécs, 2001. 176-184.
3. Grétsy László: A szaknyelvek és csoportnyelvek jelentősége napjainkban. In: Kiss L. – Szüts. L. (szerk.) *A magyar nyelv rétegződése I.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. 85-107.
4. Fábián Pál: A nyelvművelés feladatai. In Glatz F. (szerk.) *A magyar nyelv az informatika korában.* Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1999. 73-79.
5. Roth Endre: A nyelv, amely választ és összeköt. In: *Új Horizont*, 2002. 5. szám. 37-41.

Csatlós Krisztina

Az íráskészség mérése a Magyarországon akkreditált üzleti angol nyelvvizsgákon

Jelenleg nem létezik az Európai Unió által elismert nyelvvizsga, nincs az Eu-ban elismert nemzetközi nyelvvizsga sem, ebben az értelemben a magyar nyelvvizsgák sem válhatnak elismertté. Az egyes intézmények saját hatáskörükben dönthetik el, hogy elfogadják-e az adott nyelvvizsgát illetve más módon győződnek meg a nyelvtudásról. Tehát a magyar államilag elismert nyelvvizsga elfogadása is az adott intézmény döntésének függvénye. A magyar fejlesztésű, államilag elismert nyelvvizsgák külföldön történő megismertetése a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület 2003. évi munkatervének egyik központi feladata. **EU-konform nyelvvizsga tehát nem létezik**. A jelenlegi államilag elismert nyelvvizsgákkal szemben támasztott követelmények az Európa Tanács ajánlásaihoz igazodnak (az adott háromfokú magyar rendszer keretei között). Az Európa Tanács ajánlása szerinti 6 szintű vizsgarendszer kidolgozása a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület közreműködésével jelenleg folyamatban van. Államilag elismert nyelvvizsga a 71/1998. (IV.8.) kormányrendelet szerint akkreditált nyelvvizsgaközpontokban tehető le.

A **Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF)** kidolgozásának az volt a célja, hogy ösztönözze egész Európában az oktatási intézmények közötti együttműködést, és legfőképpen az, hogy olyan eszközt adjon a nyelvi kompetencia értékelésére/mérésére, ami érvényes egész Európában. A Council for Cultural Cooperation (CDCC) dolgozta ki a CEF-et az Európa Tanács megbízásából. A CEF segítségével részletesen és világosan le lehet írni, hogy a munkavállaló hogyan old meg bizonyos üzleti szituációkat. A CEF-et lehet használni nemzetközi összehasonlításokra is, mivel a különböző vizsgarendszerek a CEF által megadott kategóriákat használják a nyelvi kompetenciák leírásának alapjául. Az osztályozás a hagyományos négy nyelvi készség mérésén alapszik: hallás utáni értés, olvasás utáni értés, beszédkészség és íráskészség. Ezen készségek közül csak az íráskészség mérését vizsgálom.

A legalacsonyabb szint az A1 és az A2 (basic). A középső szint a B1 és a B2 (independent user), a felső szint a C1 és a C2 (competent user).
A1-es és A2-es szinten a vizsgázónak meg kell értenie, és tudnia kell kiegészíteni alapvető információkat tartalmazó mondatokat. Az A1-es szint feladatai: személyi adatok (név, cím, nemzetiség, stb) megadása formanyomtatványon. A munkavállalónak képesnek kell lennie kérdőív kitöltésére és feljegyzés készítésére, amelyben elmagyarázza valakinek, hogy hol tartózkodik, vagy hogy hol tudnak találkozni. Az A2-es szint feladatai: rövid üzenetek (faxok), e-mail-ek írása szabatos angol nyelven, egyszerű jegyzetek készítése, egyszerű szövegek írása mindennapi nyelvezettel. A munkavállalónak képesnek kell lennie egyszerű üdvözlések, megszólítások használatára, köszönetet mondani és elkérni dolgokat, bemutatkozni (foglalkozás, család, hobbi), röviden leírni, hogy hogyan lehet eljutni egy megbeszélés helyére vagy egy vállalathoz, leírni egy eseményt, és közölni, hogy mi mikor és hol történt.

A B1-es és B2-es szinten képesnek kell lennie átfogó információ feldolgozására és továbbadására. A B1-es szint feladatai: szabatos, a normának megfelelő ajánlatkérő

levelek és ajánlatok írása, ismert témáról rövidebb szövegek írása, beleértve a képleírást. A munkavállalónak képesnek kell lennie rövid, tényekre szorítkozó információ továbbadására/kérésére faxon vagy e-mailben; önéletrajzot írni felsorolás szintjén; szöveget írni a saját szakterületéhez tartozó témából, és a fő pontokat megvilágítani; rövid, egyszerű szövegeket vagy beszámolót/jegyzőkönyvet írni eseményekről vagy fejleményekről, ha szükséges, akkor képek/ szemléltető eszközök használatával. A B2-es szint feladatai: szabatos levelek önállóan történő megírása; szövegek írása a saját szakterületéhez tartozó témából; közepes nehézségű képek leírása, a tartalom reprodukálása. A munkavállalónak képesnek kell lenni szabatos, a normának megfelelő üzleti/ hivatalos levelek írására; megjegyzéseket tenni és megmagyarázni a problémák okát;világos gondolatmenetű szöveget írni a saját szakterületéhez kapcsolódóan, pl. beszámolókat vagy jegyzőkönyveket; különböző forrásokból és médiumokból származó információkat helyesen és átfogóan összefoglalni.

A C1-es és C2-es szinten képesnek kell lennie összetett/komplex információt felölelő szituációk irányítására. A C1-es szint feladatai: összetett levelek megfogalmazása és megválaszolása, pl. reklamációs levél írása megadott célcsoportok számára, beszámolók vagy tényeket tartalmazó részletek írása nagyfokú önállósággal. A munkavállalónak képesnek kell lennie szabatos reklamációs leveleket írni, és megoldásokat kérni problémákra; önéletrajzot és álláspályázatot (motivációs levelet) írni;különböző forrásokból származó információkat összegyűjteni és koherensen összefoglalni képek felhasználásával;kiterjedten értekezni és mérlegelni különböző állásfoglalásokat, alpontokat, érvelést és odaillő példákat használva. A C2-es szint feladatai: bármilyen típusú levél megírása; összetett kérdésekkel foglalkozó átfogó beszámolók írása éppúgy, mint különböző stílusú jegyzőkönyvek írása megadott célcsoportok számára. A munkavállalónak képesnek kell lennie világos, jól megszerkesztett összetett leveleket írni megfelelő stílusban, leírni egy olyan témát, aminek teljes egészében utánajárt, összefoglalni mások véleményét, részletes információt adni, és azt értékelni, olyan jól megszerkesztett beszámolókat és cikkeket írni, amelyek összetett tényeket és körülményeket tartalmaznak a saját üzleti tevékenysége területén, mint pl. egy értekezlet jegyzőkönyve.

Magyarországon az alábbi üzleti szaknyelvi nyelvvizsgabizonyítványt adó vizsgaközpontok vannak akkreditálva:

Kétnyelvűek:

- Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ
- Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Közgazdasági Szaknyelvi Vizsgaközpont
- International House Language School Kft.

Egynyelvű:

- KIT Szakmai Nyelvoktatási és Vizsgaközpont

A **Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ** alapfokon szóbeli és komplex vizsgát, közép- és felsőfokon komplex nyelvvizsgát kínál.
Az alapfokú írásbeli vizsga három részből áll: 1) írott szöveg értése, 2) írásfeladat, 3) nyelvismereti teszt. A középfokú írásbeli vizsga részei: 1) írott szöveg értése, 2)

nyelvismereti teszt, 3) írott szöveg közvetítése idegen nyelvre, 4) szakmai szöveg írása. A felsőfokú írásbeli vizsga részei: 1) írott szöveg értése, 2) szövegírás kérdések alapján, 3) szövegírás szakmai szituációban, 4) magyar nyelvű szöveg tömörítése idegen nyelven.

A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Közgazdasági Szaknyelvi Vizsgaközpontja OECONOM vizsgája alap-, közép-, és felsőfokon kínál „B" írásbeli vizsgát. Az alapfokú írásbeli vizsga 1) lexikai-grammatikai tesztből és 2) szövegértésből áll. A középfokú három részből áll: 1) 1300 n terjedelmű magyar nyelvű cikk összefoglalása célnyelven 100-120 szóban, 2) lexikai-grammatikai teszt, 3) szövegértés. A felsőfokú vizsga részei: 1) gazdasági témájú, 900 n terjedelmű magyar nyelvű cikk kommentálása 280-300 szóban, 2) lexikai-grammatikai teszt, 3) szövegértés. A vizsga nagy hiányosságának tartom, hogy nem tartalmaz szakmai szövegírást (levélírást) egyik szinten sem.

Az International House Language School Kft. Euro-Pro nyelvvizsgarendszere B1 (Threshold), B2 (Vantage) és C1, C2 (Mastery) szinten kínál vizsgákat, melyek megfelelnek az Európa Tanács által ajánlott szinteknek: B1- Threshold, B2 – Vantage, C1 – Operational Proficiency, C2 – Mastery. A B1 és a B2-es szint a következő részekből áll: 1) beszédkészség, 2) hallás utáni értés, 3) olvasott szöveg értése, 4) írásfeladat, 5) nyelvtan & szókincs, 6) közvetítés. Az íráskészséget a 4-es, az 5-ös és a 6-os rész méri. A 4-es feladat két részből áll egy kötelező feladatból és egy hosszú feladatból (extended writing). B1 szinten a kötelező feladat egy formanyomtatvány kitöltéséből áll, B2 szinten egy vagy több megadott szöveg és plusz információ alapján kell levelet, feljegyzést, hirdetést, e-mailt vagy beszámolót írni. A hosszú feladat B1 szinten egy 80-100 szavas levél, feljegyzés, e-mail vagy emlékeztető megírásából áll, ahol is a vizsgázó két feladat közül választhat. B2 szinten 110-150 szavas cikket, beszámolót, e-mailt vagy diszkurzív esszét kell írni a vizsgázónak (megadott műfajban), három feladat közül lehet választani. Az 5-ös rész három feladatból áll: 1) diktálás, 2) multiple choice gap fill (B1 szinten 125-150 szavas szöveget, B2 szinten 150-200 szavas szöveget kell kiegészíteni tíz megadott szóval), 3) gap fill (open cloze)(mind B1 mind B2 szinten egy 150-200 szavas szöveget kell kiegészíteni 10 szóval, ahol is nincs megadva a választási lehetőség). A 6-os rész két részből áll: az A részben hallás után kell szövegeket közvetíteni a vizsgázónak, a B részben az első feladatban B1 szinten egy 175-200 szavas, B2 szinten egy 200-225 szavas szöveg legjobb magyar nyelvű összefoglalóját kell kiválasztani. A B rész 2. feladata egy rövid magyar nyelvű levél angolra fordításából áll (B1 szinten a magyar levél 50, B2 szinten 60 szóból áll.) C1 és C2 szinten a vizsga a következő öt részből áll: 1) beszédkészség, 2) hallás utáni értés, 3) olvasott szöveg értése & írás feladat 4) nyelvtan & szókincs, 5) Mediáció (közvetítés). Az íráskészséget a 3-as, a 4-es és az 5-ös feladat méri. A 3-as feladat részei: A rész 1-es feladat: a bekezdésekhez meg kell keresni az oda illő címet, 2-es feladat: egy hosszabb szöveg elolvasása után két kérdésre kell válaszolni, 3-as feladat: tranzakciós írás: egy megadott szövegkörnyezet és szövegek alapján levelet kell írni. A B rész első feladata: feleletválasztós teszt: három rövid szöveg alapján kell megoldani 2-2 feleletválasztós feladatot, a második rész: diszkurzív írás: egy olyan 250-300 szavas esszé megírása a három megadott téma egyikéről, amely megköveteli a diszkurzív választ. A 4-es feladat három részből áll: 1) diktálás, 2) feleletválasztós cloze és 3) módosított cloze. Az 5-ös feladat A része egy hallott szöveg közvetítése, a B rész első feladata egy félhivatalos angol nyelvű levél fordítása magyarra, a második rész egy félhivatalos magyar nyelvű levél fordítása angolra.

A KIT Szakmai Nyelvoktatási és Vizsgaközpont egynyelvű KITEX kereskedelmi nyelvvizsgája alap-, közép- és felsőfokon tehető le írásban és/ vagy szóban. Négy szakirány közül lehet választani: belkereskedelem, külkereskedelem, vendéglátás és idegenforgalom. A bel- és külkereskedelem szakirányú vizsga üzleti angol vizsga, azonban nem szerencsés manapság a bel- és külkereskedelmet elválasztani. Alapfokon az írásbeli vizsga a következő részekből áll: 1) írott szövegértés és 2) íráskészség. Az 1) írott szövegértés részei: 1) feleletválasztós teszt, 2) cloze típusú teszt. Az 2) íráskészség vizsgarész két feladatból áll: 1) rövid üzleti levél: a szakiránynak megfelelő, szimulált, egyszerű szakmai szituációban levélrészlet, termékleírás, szolgáltatás leírása, üzenet átadása, feljegyzés, reklamáció megválaszolása stb. képek, rajzok, prospektusok, stb. segítségével. A 2) leíró szövegalkotás: irányított fogalmazás a feladatlapon meghatározott szempontok szerint, szakirányú témakörökben. A szöveg jellege szerint leíró; lehet jegyzet, termékleírás vagy szolgáltatás rövid ismertetése, stb. A középfokú írásbeli vizsga részei: 1) írott szövegértés, ami két részből áll: 1) feleletválasztós teszt, 2) cloze típusú teszt. A 2) íráskészség vizsgarész feladatai: 1) üzleti levél: a szakiránynak megfelelő, szimulált szituációban hivatalos üzleti levél megfogalmazása – a hivatalos levél formai és tartalmi szabályainak megtartásával. Az üzleti levél tartalmát tekintve lehet ajánlatkérés, ajánlatkérés megválaszolása, termékleírás, szolgáltatás leírása, reklamáció megválaszolása stb. A 2) leíró (esszé-jellegű) szövegalkotás: a megadott szakirányú témekörökben, feladatlapon meghatározott szempontok szerint, esetleg autentikus stimulusok (képek, ábrák, rajzok, stb) segítségével történő témaleírás. A felsőfokú írásbeli vizsga részei: 1) írott szövegértés, ami két részből áll: 1) tömörítés idegen nyelven: autentikus célnyelvi szakirányú szöveg tömörítése célnyelven, megadott kulcsszavak (promptok) alapján, 2) cloze típusú teszt: összefüggő, szakirányú szövegben 60 kihagyott szó helyére kell megtalálni a szövegbe grammatikailag és lexikailag odaillő szót. A 2) íráskészség vizsgarész feladatai: 1) üzleti levél: a szakiránynak megfelelő, összetettebb szimulált szakmai szituációban hivatalos üzleti levél megfogalmazása – a hivatalos levél formai és tartalmi szabályainak megtartásával, 2) leíró (esszé-jellegű) szövegalkotás: szakirányú témakörben, feladatlapon meghatározott szempontok szerint és esetlegesen, autentikus stimulusok (grafikonok, ábrák, táblázatok, képek) segítségével történő témakifejtés.

A **The European Language Certificate (TELC)** egynyelvű üzleti angol (English for Business Purposes) vizsga magyarországi akkreditálása B1 szinten 2003 májusában várható, a B2 szintű vizsgáé pedig 2003 novemberében. A B1 szintű írásbeli vizsga részei: 1) olvasott szöveg értése, 2) nyelvi elemek, 3) hallás utáni értés és 4) levélírás. Az íráskészséget a 4-es feladat méri: irányított levelet kell írni négy megadott szempont alapján a hivatalos levél formai és tartalmi szabályainak betartásával. A B2-es szinten a 4-es részben két feladat közül lehet választani: 1) beszámolóírás, 2) levélírás. A beszámolóírás, pl. tartalmazhat egy az igazgatónak készült jelentést a dolgozók nyelvtudásbeli igényeiről táblázatba foglalt adatok alapján. A levélírás irányított fogalmazás öt megadott szempont alapján, pl. reklamációs levél írása a szállodának egy konferencia rossz megszervezése miatt,megadott információk felhasználásával.

Összegzésképpen elmondható, hogy a Budapesti Gazdasági Főiskola és Továbbképző Központ vizsgája színvonalas, minőségi vizsga, amely megfelel az Európa Tanács ajánlásainak. A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem OECONOM vizsgája is színvonalas, csak nagy hiányossága, hogy nem tartalmaz szakmai szövegírást. Az International House Language School Kft. EuroPro vizsgája szintjeiben, feladattípusaiban megfelel az Európa Tanács ajánlásainak, de tartalmilag,

lexikailag túl sok benne az általános nyelvi elem (pl. család, napirend, szabadidő, stb.). A KIT Szakmai Nyelvoktatási és Vizsgaközpont KITEX nyelvvizsgája színvonalas, minőségi nyelvvizsga, egyetlen hibája, hogy a kereskedelem nyelvét kül- és belkereskedelemre bontja. A Német Népfőiskolai Szövetség TELC nyelvvizsgája minden szempontból megfelelő lenne, csak az akkreditálása még nem történt meg.

Felhasznált irodalom:

1. Hiller István : Kérdések és válaszok az EU-ról (prospektus)
2. Working in Europe, A new Means of Assessing Professional Language Competence, A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF),Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK), 2002.
3. Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ, Vizsgatájékozató,2002.
4. Közgazdasági Szaknyelvi Vizsgaközpont, Tájékoztató, 2002.
5. Success on the EuroPro Nyelvvizsga, A Guide to the Exam, with TIPS for preparing, International House, 2002.
6. Általános tájékoztató a *KITEX* kereskedelmi szakmai nyelvvizsgáról, Budapest, 2002/2003 Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző Kft., 2002
7. Certificate in English for Business Purposes B1 Draft Version for Pre-Testing, Weiterbildungs-Testsysteme Gmbh, Frankfurt am Main, Germany, 2002.
8. Certificate in English for Business Purposes B2 Draft Version for Pre-Testing, Weiterbildungs-Testsysteme Gmbh, Frankfurt am Main, Germany, 2002.

Juhász Kálmán Attila

Informatikai szaknyelvi kommunikáció és szaknyelvhasználat a FerrInfo Rt. vállalatnál

1. Bevezetés

A dolgozat megírásának célja a FerrInfo DUNAFERR Informatikai Fejlesztő, Szolgáltató és Tanácsadó Részvénytársaság – rövid nevén FerrInfo Rt – informatikai szaknyelvi kommunikációjának és informatikai szaknyelvhasználatának a vállalat kommunikációs és szaknyelvhasználati sajátosságainak, formáinak feltérképezése volt. Annak a vizsgálata, hogy kik, milyen céllal, milyen kommunikációs csatornákon folytatnak szaknyelvi tartalmú kommunikációt, s hogy ez milyen nyelvi formában valósul meg.
A dolgozat első részében a vállalat feladatköreinek, szerkezeti felépítésének az ismertetésére kerül sor. A dolgozat az egyik osztálynak, a Fejlesztés és Alkalmazás Üzemeltetés Vezetéshez besorolt, annak alárendelt részlegnek, a Kommunikációs Rendszerek Üzletágnak a kommunikációs és szaknyelvhasználati kérdéseivel foglalkozik részletesebben.
A FerrInfo Rt. az intern kommunikációra – a Dunaferr Rt-n belüli, de a vállalat szempontjából extern kommunikációra is – a Lotus Notes eszközét használja. A következő idézetek a részvénytársaság belső hálózatáról, az ún. intranetről letöltött adataikból származnak. A cég Szervezeti és Működési Szabályzatából vett adatok bemutatják a vállalat tevékenységi köreit, működésének céljait:

„A társaság az informatikai célok elérése érdekében ellátja a DUNAFERR társaságcsoport tagjainak átfogó információtechnikai szolgáltatását műszaki, üzemeltetési és tanácsadói téren a gazdasági szempontok figyelembevételével.
A FERRINFO RT. informatikai szolgáltatásainak célja, olyan informatikai rendszerek kiépítése, illetve fejlesztése, üzemeltetése, amelyek lehetővé teszik a társaságcsoport tagjainak hatékonyabb működését. Az informatikai színvonal emelésének alapja, hogy a FERRINFO RT. társaságcsoport szinten kialakítson és bevezessen egy egységes, összehangolt és integrált informatikai fejlesztési, üzemeltetési és használati működést. A társaság célja továbbá, a felhasználók teljes körű informatikai szolgáltatásokkal való ellátása, azok megelégedettségének elnyerése.”

A vállalati struktúra a fent megfogalmazott céloknak, feladatoknak, informatikai szolgáltatásoknak hatékony lebonyolítását hivatott szolgálni. A lentebb közölt szervezeti felépítést bemutató ábra egy korszerűen szervezett vállalat képét mutatja, amely alkalmas keretet biztosít a gördülékeny szakmai kommunikációra.
A szervezeti struktúra bemutatása után a vizsgálat tárgyát az képezi, hogy e keretek között hogyan sikerül a vállalati célok megvalósítása, a szakmai, szaknyelvi kommunikáció és szaknyelvhasználat hogyan, milyen mértékben mozdítja elő a hatékony működést, esetleg tapasztalhatók-e hátráltató tényezők.

CÉGVEZETÉS
(ÜGYVEZETŐ IGAZGATÓ)
MINŐSÉGIRÁNYÍTÁSI VEZETŐ
FŐKONTROLLER
TITKÁRSÁG
FEJLESZTÉS ÉS ALKALMAZÁS ÜZEMELTETÉS VEZETÉS
SZEMÉLYÜGYI VEZETÉS
GAZDASÁGI VEZETÉS
ÜZEMELTETÉS ÉS KERESKEDELMI VEZETÉS
FŐKÖNYVELŐ
VEZETÉSTÁMOGATÁS RENDSZERFEJLESZTÉSI VEZETŐ
GAZDASÁGIRÁNYÍTÁSI RENDSZEREK ÜZLETÁG-VEZETŐ
SAP BÁZISRENDSZER VEZETŐ
PÉNZÜGYI ÉS SZÁMVITELI RENDSZEREK VEZETŐ
LOGISZTIKAI RENDSZEREK VEZETŐ
KARBANTARTÁSI RENDSZEREK ÜZLETÁG-VEZETŐ
KARBANTARTÁSI RENDSZEREK ÜZEMELTETÉS VEZETŐ
ÉRTÉKESÍTÉSI ÉS TERMELÉSIRÁNYÍTÁSI RENDSZEREK ÜZLETÁG-VEZETŐ
ÉRTÉKESÍTÉSI ÉS TERMELÉSIRÁNYÍTÁSI RENDSZEREK ÜZEMELTETÉS VEZETŐ
KOMMUNIKÁCIÓS RENDSZEREK ÜZLETÁG-VEZETŐ
IRODAAUTOMATIZÁLÁSI VEZETŐ
KOMMUNIKÁCIÓS RENDSZEREK ÜZEMELTETÉS VEZETŐ
HÁLÓZATMENEDZSMENT VEZETŐ
OPERÁCIÓS RENDSZEREK ÜZEMELTETÉS VEZETŐ
OPERATÍV ÜZEMELTETÉS VEZETŐ
FELHASZNÁLÓI TÁMOGATÁSI VEZETŐ
KERESKEDELMI VEZETŐ

A vállalat szervezeti felépítésében a Kommunikációs rendszerek üzletág tevékenységi köre kiterjed az irodaautomatizálási, hálózatmenedzselési és a kommunikációs rendszerek üzemeltetési feladatainak végrehajtására. A feladatok végrehajtásáért a kommunikációs rendszerek üzletágvezetője a felel, közvetlenül irányítja az irodaautomatizálási, a kommunikációs rendszerek üzemeltetési vezetőit és a hálózatmenedzsment vezetőt. A tevékenység során a szakmai, szaknyelvi kommunikáció és szaknyelvhasználat több formája megvalósul, beleértve a szóbeli kommunikációt (pl. vezetői értekezletek) éppúgy, mint az írásbeli kommunikációt (pl. a vezetői értekezletekről készült jegyzőkönyvek, memorandumok). Minden szakterületnek jól körülhatárolt a tevékenységi köre, és a felelőssége.

- **A vállalati kommunikáció csatornái, formái**

  A FerrInfo Rt. Vállalat felépítéséből következik az egyes feladatkörök, funkciók decentralizálása, azok delegálása a megfelelő szintekre. Két dolog biztosítja az összehangolt működést. Az egyik a létező, jól kidolgozott és precízen kiépített minőségbiztosítási rendszer, a másik az, hogy az információ, a „hír", a rendszer felépítéséből következően mind horizontálisan, mind vertikálisan akadálytalanul áramlik. Miután az egész kommunikációs folyamat elektronikusan is rögzített, az információhoz könnyen hozzá lehet férni. Bizonyos jogosultságok szükségesek bizonyos információkhoz való hozzáféréshez, de mindenkinek rendelkezésére áll a munkájához szükséges minden információ. A vállalat tevékenységének minden mozzanata írásban, elektronikusan rögzített, beleértve az igazgatótanácsi jegyzőkönyveket éppúgy, mint pl. az egyes részlegeknél keletkezett memorandumokat is. Az elektronikus formában való adatrögzítés, az ún. „papírmentes iroda" az egyik lényeges szolgáltatás, amelyet a kommunikációs rendszerek kiépítésével foglalkozó osztály munkatársai dolgoztak ki, s működtetnek az egész Dunaferr vállalatcsoportnál.

  A FerrInfo Rt-nél a ***„folyamat, melynek során egy személy, csoport vagy szervezet (az adó) üzleti célzatú hírt ad át egy másik személynek, csoportnak, szervezetnek (a vevőnek)"*** vagyis az üzleti kommunikáció rendkívül összetett, sokrétű, és változatos formákban megnyilvánuló folyamat.

  A vállalati szaknyelvi kommunikációnak és szaknyelvhasználatnak a vállalati kommunikációért felelős osztályán eddig a hibaelhárítási, ún. HelpDesk szolgáltatási kommunikációs csatorna tanulmányozására került sor helyszíni struktúrálatlan interjúkkal, amelyeket az osztály vezetőjével és a beosztottakkal végeztem. A szóbeli adatgyűjtést mennyiségileg és mélységét tekintve is meghaladta az írott IT szaknyelvi adatok összegyűjtése, felvétele, ezeknek CD-n történt rögzítése. Ennek következtében részletesebben az írott informatikai kommunikáció és nyelvhasználat adatai kerültek feldolgozásra, elemzésre. Ezen ok miatt a dolgozat nagyobb részét az írott nyelvi adatok jellemzőinek bemutatása teszi ki.

  A szóbeli adatfelvétel során megállapítható volt, hogy a hibabejelentés szóban történik telefonon keresztül a külső ügyfelektől közvetlenül, vagy az egyes, a többi vállalatnál megtalálható ún. kapcsolattartó informatikus szakemberektől, s azt az ügyfélszolgálat szakembere a Lotus Note-ba - belső elektronikus hálózati kommunikációs rendszer - beírja Excel-es formátumban, majd a táblázat jobb oldalán rögzíti a megtett, illetve a megteendő intézkedéseket. A vezetővel való egyik megbeszéléskor felvetettem, hogy az esetleges kommunikációs zavar kiküszöbölésére – kommunikációs zajforrás – tanácsos lenne egy elektronikus hangrögzítés létrehozása, amely kiszűrhetné a reklamációk jó részét,s egyben még megbízhatóbbá tenné az ügyfelek kiszolgálását is.

  A dolgozat az írott szaknyelvhasználati adatokat a „HelpDesknél", (Telefonos Segélyszolgálat) keletkezett iratokat, és az osztályon keletkezett értekezleti

memorandumokat tartalmazza, azokat elemzi. A nyelvi adatok nem tekinthetök reprezentatívnak a vállalat szaknyelvi, szakmai kommunikációjának, szaknyelvhasználatának egészére nézve, de a más, erről a témáról írt tudományos közleményekben (l. felhasznált irodalom) leírt legtipikusabb nyelvi jelenségeket tartalmazzák. Ezeket később példákon keresztül mutatom be (Pl. a Telefonos Segélyszolgálatnál keletkezett több mint tízezer adatból válogatva).
Mielőtt a példák ismertetésére sor kerülne, néhány szót ejtenék arról, hogy a cikk elején említetteken kívül még mi motivált abban, hogy foglalkozzam a szaknyelvhasználati kérdésekkel.
Elsőnek említem a magyarítást. Minden nyelvnek megvan a csak rá jellemző szókészlete és nyelvtani szabályrendszere. Ahhoz, hogy e rendszerek épségben fennmaradjanak meg kell őrizni a nyelvi rendszer hagyományait. A nyelvnek azonban egyidejűleg be kell bizonyítania életképességét, életerejét úgy, hogy lépést tud tartani a tudomány, technika fejlődésével, s az új tartalmaknak nevet tud adni.
A számítástechnikában „percről-percre" keletkeznek új szavak, s ez a jelenség nem könnyíti meg a probléma megoldását. Egy lehetséges út a török vagy az izlandi példa követése lehetne, ott ugyanis igen intenzív nyelvpolitikai, nyelvtervezési tevékenység folyik. Az ottani Tudományos Akadémiák nyelvészeti bizottságok létrehozásával, s azokban nyelvészek, informatikai szakemberek bevonásával azonnal reagálva az új kihívásokra, rögtön megalkotják a fogalom műszaki tartalmát pontosan tükröző és az adott ország nyelvének szabályait, nyelvi hagyományait a legmesszebbmenőkig figyelembe vevő szavakat. Tehát van jó példa, amit -véleményem szerint- követni kell. Az is tény, hogy az amerikaiak és egyéb angol anyanyelvűek nagy többsége sincs tisztában az egyes szavak jelentésével, nem beszélve a töméntelen rövidítésről, azok jelentéstartalmáról. A zavart tovább fokozza, ha az informatikai terminus technicusokat a nem angol anyanyelvűek előtt angol, angolos, „hunglish" (torzított angol, torzított magyar, vagy e kettő valamilyen változata) formában jelentetjük meg akár hagyományos írott formában (pl. szakkönyvekben, szakfolyóiratokban, tankönyvekben), akár valamilyen elektronikus formában (pl. az Interneten a villámpostát, a csevegő oldalakat használva).
Indokolt szétválasztani az egyszerű felhasználó szükségleteit a szakemberekéitől. A szakemberek tanuljanak meg nagyon jól angolul, hogy „naprakészek legyenek a tudományterületükön – s esetleg segíteni tudjanak az új tartalmak megfelelő magyarításában -, de amikor a laikusokkal beszélnek, következetesen használjanak magyar kifejezéseket, hasonlatosan az orvoshoz, aki a páciensével nem azt közli, hogy a beteg appendicitisben, hanem azt, hogy vakbélgyulladásban szenved. Megalapozottnak tekinthető az az állítás, hogy a félműveltség jele az, ha valaki a kelleténél sűrűbben szövi át a beszédét idegen szavakkal. Ezen túlmenően nagyon fontos, hogy a szakemberek a szakkönyvek, szakcikkek, tankönyvek megírásakor, illetve a nagyhatású tömegtájékoztatási elektronikus médiumokban történő megszólalásaik alkalmával törekedjenek arra, hogy a megfelelő magyar szakszókincset használják, a magyar nyelv szabályainak megfelelően fogalmazzák meg gondolataikat, ezzel is elősegítve a magyar szakszavak elterjedését, a nyelvben való mielőbbi meggyökeresedésüket.

Milyen szabályokat vegyünk figyelembe az idegen szavak fordításakor?

A tükörfordítás akkor jó, ha az angol szemléletmód nem idegen a magyarétól.
Előfordul, hogy a tükörfordítás semmitmondó (pl. *login-betuskózás*).

Értelmező fordítással lehet segíteni a probléma kiküszöbölésén, de kerülni kell az ebből fakadó esetleg nehézkes fordítást, hiszen felmerül a kérdés, hogy ki használ majd egy hosszú és esetleg rossz hangzású szót. Ilyenkor szóátvételre kényszerülünk (*software – szoftver*)
Akkor tekinthetünk egy szót magyarnak, ha az megfelel a magyar nyelvi normáknak, egy erre hivatott szakmai grémium (nyelvészek, informatikai szakemberek együttesen) elfogadja, azonban a legfontosabb, hogy maguk a nyelvhasználók is elfogadják és használják az új szavakat. Nem kell viszont fordítani az angol szavakból képzett rövidítéseket.
A FerrInfo Rt-nél végzett – és egyéb tapasztalatokból leszűrt – számítástechnikai nyelvi jelenségek közül elsőnek a magyar fordítási jelenségeket említem meg. Akkor jó a fordítás, ha megfelel a következő négy kritériumnak:
1.(a fordítás legyen) Pontos. Mindig azt a szót kell a több jelentésből kiválasztani, amelyik legjobban jellemzi a leírt fogalmat. Pl. a *promt* funkcióját nem a súgás fejezi ki helyesen ebben a környezetben, hanem a kicsit ugyan hosszú *készenléti jel.*
2. Magyaros. Az alkotott szónak természetesnek kell hatnia a magyar nyelvben. Pl. a *World Wide Web* fordításakor nem helyes a *wide* szót szélesnek „tükörfordítani", jobb a *Világméretű Háló*.
3. Tömör. Két szótagos angol szónak nehezen lesz egy túl hosszú magyar szó a konkurenciája. Pl. host- gazdaszámítógép.
4. Kimondható. A szó ne legyen nyelvtörő. A túltoldalékolt szavak nagy valószínűséggel nem lesznek népszerűek a nyelvet használók körében.
Az idetartozó nyelvi jelenségek sorába tartozik az, amikor a létező magyar fordítás nem használatos, mert az agyunk nehezen vált át a számítástechnikai környezetben mindent elöntő angol szóáradatról a hétköznapi nyelvben magyarra, ezért *forwardoljuk (továbbítjuk)* az üzenetet. Tájékozatlanságból fölöslegesen használjuk pl. a *scanner (szkenner!)* szót a rég jól meghonosodott *lapolvasó* helyett.
Talán az egyik legvisszataszítóbb jelenség az angol szavak használata a magyar nyelvben, sokszor magyar toldalékokkal „súlyosbítva". Ez mellesleg számos helyesírási problémát is felvet (pl.*bootol).* A helyes *route-olás* helyett sokszor *routolás* olvasható, bár sokkal jobb az *útvonalválasztás.* Sőt még jobb, mert rövidebb és szellemesebb a *terelés* szó használata.
Ez utóbbi példa felveti azt a problémát, hogy egy tudományos fogalomnak csak egy magyar megfelelője lehet. Miután ez egy nem régi szóalkotás még tart a „harc", hogy melyik gyökeresedjen meg. Örvendetes, hogy két szép, jó és magyaros szó verseng a felhasználók kegyeiért. Tömörsége miatt a magyar nyelvbe történő beépülésre a másodiknak van esélye.
Az alábbiakban következnek a példák a fent vázolt nyelvi jelenségekre a FerrInfo Rt. egyes iratai alapján. Ezúttal ténylegesen csak iratokról van szó, tehát ez esetben az irat zavartalanul használható a dokumentum szó helyett, ami ma már a multimédia világában szélesebb értelmet kapott.
Az alábbiakban közölt példák dőlt betűvel való szedése azt a célt szolgálja, hogy az eredeti írott szaknyelvi adatok vizuálisan is jobban elkülönüljenek az adott nyelvi jelenséget leíró, értelmező megjegyzésektől. A példák kiválasztásának az egyetlen rendező elve az volt, hogy tükrözik-e a fentebb leírt nyelvi jelenségek valamelyikét. Jelen dolgozat megírásakor nem állt rendelkezésemre az az eszközrendszer, aminek segítségével le lehetett volna folytatni egy korpusz alapú teljeskörű kvantitatív és kvalitatív vizsgálatot. Ezért még egyszer hangsúlyozni kell, hogy az írás célja az, hogy rávilágítson az egyes nyelvhasználati jelenségekre.

2. A vezetői értekezletekről készült memorandumok részletei, a nyelvhasználattal kapcsolatos elemző megjegyzések

-A Ferrinfo Rt. ***honlapjának*** *felújítását mielőbb meg kell kezdeni, és április hónaptól az új* ***honlapnak*** *kell üzemelnie. Ehhez a szervezetekkel egyeztetni kell az esetleges tartalmi változásokat, és el kell kezdeni a design újratervezését is.*

A ***home page*** szó nagyon jól meggyökerezett magyar szóalakja a ***honlap,*** ezért használata helyes.

-A nálunk lévő Websphere ***alk.szerver*** *installálásával kapcsolatban problémák vetődtek fel. Jövő hét szerdáig meg kell oldani a felmerült hibákat, amennyiben saját erőforrásból ez nem lehetséges, az IBM segítségét kell kérni. Január hónapra már az éles feladási rendszernek is ezen a szerveren kell futnia.*

Helyes, hogy az ***alk.*** rövidítés az ***alkalmazás(i)*** magyar szóra vonatkozik, s nem ***appl. (application) server***-t látunk.

-Fax szerver működésével kapcsolatban azt az információt kaptuk a PI-Office Kft-től, hogy célszerű a ***fax taszkjait*** *néhány naponta újraindítani. Le kell tesztelni a szervert és szükség esetén az újraindító programot el kell készíteni.*
Meg kell írni a ***szkriptet.***

A ***forgatókönyv,*** vagy ***szövegkönyv*** jobb lenne az idegen szónál, még így magyaros helyesírással sem megfelelő a ***szkript (a: srcipt).*** Ugyanez vonatkozik a ***feladatait***, ***taszkjait*** szóra ***(a: task)*** is.

-A ***Lotusstart indítóképernyő dizájnját*** *véglegesíteni kell és használatba kell venni a képernyőt.*

Itt helyes az ***indítóképernyő*** fogalmának magyar szerepeltetése, mert megerősíti azt, hogy a Lotus Notes rendszer első lapjáról van szó (Az angolban ***Lotusstart*** így egybeírva jelzi, hogy új fogalomról van szó). Azonban a ***design dizájnként*** való szerepeltetése furcsa, meghökkentő. Egyébként is a ***rajz(olat)*** is használható lenne.

-Az új adminisztrátori PC beérkezett, december végéig el kell végezni a szükséges ***konfigurálásokat****, illetve* ***szoftverinstallálásokat****, hogy a szalagos mentés működtethető legyen legalább egy teszt szerverre vonatkozóan.*

Konfigurálás idegen szó magyar helyesírással (configuration), azonban helyesebb lenne a beállítás szót használni. Talán a latin eredetű szó a latinból a magyar nyelvbe történő hagyományos szókölcsönzések miatt nem nagyon idegenszerű, talán egy kicsit elegánsabbnak is hat, s ezért használják annyian, pedig a magyar szó legalább olyan jól fejezi ki a műszaki tartalmat. Nagyjából ugyanez lehet a helyzet a

szoftverfelinstallálásokat kifejezéssel is, azonban ennél a példánál még arról is szó van, hogy az igekötővel még inkább belesimul a szó nyelvünkbe. Ezen összetett szó előtagjának is – szoftver – magyaros a helyesírása. Egyébként is a szoftver szó már kiirthatatlanul beépült nyelvünkbe, s olyasmit jelöl „ami miatt bele kell rúgni a vasba, azaz a hardverbe.” (Számítástechnikai szakemberektől átvett nem tudományos, de találó, humoros megfogalmazás.)

*-Beruházás igénylőt kell készíteni a **WebSphere/Lotus bundle** szoftvercsomag követésére.*

A ***bundle*** csomagot jelent, s ezért a mondatban felesleges, mint a CD lemez esetében a lemez, hiszen disc azt jelenti, lemez.

3. A Telefonos Segélyszolgálatnál (HelpDesk) keletkezett adatok, a nyelvhasználattal kapcsolatos elemző megjegyzések

(Az Excel-es formátumot a vállalati adatrögzítési mód érzékeltetése miatt meghagytam.)

Hiba leírása	***Elvégzett tevékenység***
*-Az új irodákban, továbbá a belső **tűzfal** és a **router** lassú, csomagvesztéses a hálózat.* -A ***tűzfal*** bevett, de gépies fordítása az angol ***firewall*** szónak, azonban a ***rács*** (Varga Zs.-Dr. Vörös G. ajánlása.) jobban kifejezné a műszaki tartalmat, szűrőként ellenőriz és visszatart bizonyos forgalmat. Ráadásul nagyon tömör. -A ***router*** helyett itt sem található a ***terelő*** vagy az ***útvonalválasztás***.	*-A **NetBIOS** nagyon sok a rendszeren. Az 10.1.1.109 **IP című switch-en firmware-t** cserélünk. Addig egy 350-es eszközt tettünk be.* - ***switch-en firmware***-t esetében megmarad az angol helyesírás+magyar toldalék,ami nehezen érthető. Helyes lett volna a ***kapcsolóhelyen dobozt*** cserélünk. - ***a NetBIOS*** és ***IP*** rövidítéseket nem kell magyarítani
*-Az A **meghajtót** nem olvassa. A D meghajtó fizikailag nincs, de kijelzi 0 **bájttal**.A Windows csak csökkentett üzemmódban indul, és végül a gépet csak úgy tudják újra inditani, ha teljesen kikapcsolják. Költséghely:25230104* Helyes, hogy a ***meghajtó*** szót használja a ***drive*** helyett, a ***bájt*** magyar helyesírással már meggyökeresedett (***byte helyett***), a program nevet ***(Windows***) nem kell fordítani.	***Install** hegyek.* Sok a ***telepíteni*** való jobb lett volna ***install*** helyett.
*-hálózati hiba vagy rossz **hálókártya***	*Hálózat piszkálás.*

Jó a ***hálózat*** a ***net*** helyett, a ***hálókártya*** pedig tömörebb, mint a ***hálózati kártya***.	
*-**winchesterhiba** lépett fel. A BIOS-ban sem lehet beállítani a megfelelõ **vincsit.***	***-HDD** csere.*
- ***winchesterhiba*** összetett szó magyar utótaggal helyes, mert az előtag nem fordítható. - Az előtag magyar rövid változata (***vincsi***) elterjedt, már magyarnak számít	-Közkeletű rövidítése a ***merevlemez meghajtónak***, rövidítéseket nem kell fordítani.
***-vinyó** rossz.*	***HDD** csere.*
*-a **Vinyó*** újabb tömör változat, egészen magyaros hangzású, becéző forma.	
*-Nem megy a DFK 1 -es **servere.***	***Rendszergazda** probléma volt.*
Servere angol szóalak magyar raggal. Igazi öszvér, csúnya. Egyébként is van magyarosabb alakja (***szerver)***. Ennél is jobb lenne a magyar ***kiszolgáló/szolgáltató (gép).*** Sajnos kicsit hosszú, talán ezért nem terjedt el.	Jól meggyökeresedett szó, helyes, hogy nem ***System administrator***!
-Azt írja ki, hogy futtassa újra a telepítő programot.Win 3.11-e van. sürgős lenne. Köszi.	A ***system.ini file*** tartalma sérült, ezt kellett újragenerálni. A ***rendszerindító adatállomány*** talán hosszú. A ***fájl*** helyesírási módba bele kel törődünk.
-Nem megy a hálózat.	*-A gépet kellett újraindítani. (Nagyon sok a **broadcast)*** A ***forgalom***, vagy a ***szórás*** jobb. lett volna.
-Új IBM gépe rendszeresen lefagy	*-Nyomtató **driver** csere.* Itt nem használja az egyébként jól meggyökeresedett ***meghajtó*** szót.
-Hálózati csatlakozást kér. ua. mint a	*-A gépet **be-patch-eltük**. (és a gépet is*

690/2001-es bejelentés	*megjavítottuk.)* Sok sebből vérzik e változat, mert nem helyes a kötőjelek használata, egyébként is a ***patch egyfajta kábel,*** ezt is lehetett volna alkalmazni.
-Nincs logikai kapcsolat.	*-A **COFOT átalakító** ment tönkre. Helyette egy **IMC fo/bnc** átalakítót építettünk be, mert a COFOT nem javítható, és helyette megbízható IMC típusokat szerzünk be.* - A példa nem lefordítandó rövidítéseket tartalmaz. Helyes, hogy a fordítás nem történt meg. A mondat műszaki tartalmával átlagos felhasználó nem képes megbirkózni. A szakemberek –bennfentesek-közti kommunikáció zavarmentes.

Összegzés

A cikkben megjelentetett példák, minták elemzésének eredményeit összegezve azt a következtetést lehet levonni, hogy a vizsgált vállalatnál, a FerrInfo Rt-nél tapasztalt nyelvhasználati jelenségek nem térnek el a máshol szerzett (oktatás, szakkönyvek, írott és elektronikus médiumok stb.) személyes tapasztalataimtól, és más szerzőkéitől sem (l. felhasznált irodalom).
A szaknyelvhasználati jelenségek anomáliái között szerepelt az angol szavak magyar toldalékokkal való ellátása (be-patch-oltuk, switch-en firmware-t), az angol terminus technikus használata a magyar helyett (broadcast a forgalom szó helyett), a következetlen szóhasználat (alk.szerver-servere), felesleges szóismétlés, a magyar és angol azonos jelentésű szavak együttes szerepeltetése (WebSphere/Lotus bundle szoftvercsomag).
Az angol szavak magyar megfelelőinek szerepeltetésére is található példa (home page-honlap).
Ez a régen meggyökeresedett szó jól tükrözi a műszaki tartalmat, tehát pontos, magyaros hangzású, tömör és nem nyelvtörő. Megfelel a dolgozatban leírt összes kritériumnak. Általános elterjedtségének oka e tulajdonságainak köszönhető. A fogalom keletkezésével egyidejűleg megtörtént a magyarítás, és a szó ebben a formában szerepelt a kezdetektől fogva a szakkönyvekben, szakfolyóiratokban, az elektronikus médiumokban.
A példa azt mutatja, hogy megvalósítható az angol szakszavak magyarítása, azoknak a magyar szókincs szerves részévé tétele. Helyes lenne, ha a szakemberek (IT szakemberek, nyelvészek) ebben a szellemben dolgoznának, felismerve a probléma súlyát, felismerve felelősségüket a folyamatban.

Felhasznált irodalom

1. Bódi Zoltán, Infószótár. In:http://www.net.hu/modemidők
2. Borgulya Istvánné, Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában. Pécs, JPTE, 1996.
3. Kiss Gábor-Pusztai Ferenc, Új szavak, új jelentések 1997-ből. Budapest, Tinta könyvkiadó, 1999.
4. Dr. Kovács M.: Angol-magyar informatikai szakszótár. Mikroszámítógépek alkalmazása értelmező szótár I. LSI Oktatóközpont.
5. Köpeczi Bócz Tamás, Számítástechnikai ismeretek. A hardver. Budapest, Terraprint, 1993.
6. Mészáros Zoltán, Magyarítás a számítástechnikában. In:Balázs Géza-Grétsy László szerk., *Anyanyelvünkről anyanyelvünkért.* Budapest, Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, 2000.

Kálló Krisztina

Non-verbális kommunikáció az üzleti életben

A kommunikáció fogalma, funkciói

„Az a puszta tény, hogy az ember testi lény, azzal jár, hogy hiába átlátszatlan, minden elrejtettsége és elrejtőzési szándéka ellenére valamilyen módon óhatatlanul megnyilatkozik."

/Ancsel Éva/

A kommunikáció az emberek közötti kapcsolatteremtés formája, lényege az ismeretközlés, tárgya a hír. Meghatározza a kommunikációban résztvevők viszonyát, bizonyos viselkedésmódot sugall – s mindenféle viselkedésnek üzenetértéke van. Az ember minden szituációban kommunikál. Ehhez kifejezőeszközre, kódra van szükség, amelyet mindkét félnek ismernie kell.
A kommunikáció lehet közvetett vagy közvetlen. Közvetett kommunikációnak hívjuk, ha a kommunikáló felek nincsenek egyidejűleg jelen. Közvetlen kommunikáció a felek egyidejű jelenlétében történik. Ilyen a beszéd (mint verbális elem) és a tekintet, gesztus, mimika (non-verbális elemek).
A kommunikáció alapfunkcióit Jacobson határozta meg:
- emotív (érzelmi) funkció: a beszélőnek az üzenettel kapcsolatos érzelmeit, indulatait, hangulatát fejezi ki.
- konatív (felszívó) funkció: a címzett befolyásolására szolgál (megszólítás, felszólítás, meghívás).
- fatikus funkció: a kommunikáció létrehozására, fenntartására vonatkozik (köszönés, megszólítás, bemutatás).
- poétikai funkció: esztétikai hatást érünk el vele.
- referenciális (közlő, tájékoztató) funkció (útbaigazítás, hirdetés, üzenetközvetítés).
- metanyelvi funkció: a kódra utal, a nyelv segítségével magáról a nyelvről szól a kommunikáció.

Az információ-áramlásnak 2 csatornája van:

- verbális: amely a nyelvvel, mint digitális kóddal kifejezhető beszédet, írást jelenti
- nem-verbális: amely magában foglal minden olyan üzenetet, amely analógiás kódok által fejezhető ki (mimika, gesztus, mozgás, térköz, öltözködés).

A nem-verbális kommunikációnak egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítunk, hiszen a gesztusok, mozdulatok, a mimika egy egész kommunikációs rendszert alkotnak. A nyelvi kommunikációt kísérő nem-verbális csatorna jeleit nevezzük testbeszédnek. Ez a szavakban történő közlést kísérő, többé-kevésbé nem szándékos és nem tudatos kommunikáció. A személyes kommunikáció verbális eleme a teljes közlésrendszer 35%-át, a nem szavakkal való közlés pedig 65%-át teszi ki. A verbális közlést elsősorban információ átadására használjuk, míg a non-verbalitás az emberek egymás iránti magatartását fejezi ki, vagy a verbális közlés helyettesítését szolgálja. A szavak nélküli kommunikáció ismerete, tudatos használata egyszerűbbé teszi az emberek közötti megértést.
A nem-verbális jelek csoportosítása eredetük alapján történik:

- örökölt (ontogenetikus) jelek: a velünk született jelek (öröm, harag, szomorúság, undor, érdeklődés, mosoly)

- ösztönösen megtanult (filogenetikus) jelek: az adott kultúrától függnek (fejbólintás, OK jelzés, V- a győzelem jele)
- egyezményes (konvencionális) jelek: tudatosan tanult, ismert eredetű, meghatározott céllal használt jelek (siketnéma abc).

A vokális jelek a nyelv mellé rendelt jelzések (nevetés, sírás, ásítás, fütty), amelyek önmagukban is üzeneteket továbbítanak. Kiváltképpen érzelmek és hangulatok kifejezésére alkalmasak, bár ez kultúránként változó. A nevetés képessége már az élet korai szakaszában kialakul. A humor szintén egyetemes, amint az például Charlie Chaplin filmjeinek világsikeréből jól látható.

A testbeszéd tudatalatti üzeneteinek megértése

A nem-verbális kommunikáció magában foglalja magatartásunknak számtalan összetevőjét:
- kinézis (testmozgások)
- proxémika (a tér és távolság érzékelése)
- időszemlélet

A gesztus a nem-verbális kommunikáció legkidolgozottabb eszköze. Lehet tudatos konvención alapuló jelzés, de lehet öntudatlan is. A testbeszéd körébe tartozó sokféle gesztus, tekintet és testtartás rengeteg mindent elárul az emberről; néha többet is, mint szeretnénk. A tekintet-kommunikáció fontos szerepet játszik a személyközi kapcsolatteremtésben. A tekintetnek már az állatok közötti kommunikációban is nagy jelentőséget tulajdonított Charles Darwin. 1872-ben kiadott „Érzelem-kifejezés az embereknél és az állatoknál" című műve a testbeszéd XX. századi kutatásának alapjául szolgált. Az alapvető mimikai megnyilvánulások a fejlett állatfajokban is hasonlók az emberéhez. Az emberi kommunikációnak vannak bizonyos univerzális elemei, s a mimikának és a tekintetnek is ilyen biológiai kódja van. A szem a lélek tükre. Az emberi nézés különbözik minden más élőlény nézésétől. Benne van minden műveltség, amit elsajátított a világból. A tekintet a leginkább jellemző érintkezési forma, amelynek a kommunikációs folyamatban szabályozó szerepe van, visszajelzést ad a befogadóról, a megértésről, a témához, a másik személyhez való érzelmi viszonyról. Az alapvető testtartási és gesztusjelek szintén bizonyos érzelmeket fejeznek ki.

A kommunikációs távolság fontos szabályait a territorialitás, a térközszabályozás írja le. Fajtái:
- nyilvános territórium (közterület)
- otthontér (lakás)
- interakcionális tér (orvosi várószoba)
- saját test territórium (a legsérthetetlenebb)

Az alapvető kommunikációs szituációkban nagyon lényeges az időhöz való viszonyulás: az időszemlélet. A pontosság és az idő érzékelése kultúránként változó.

Kommunikáció az üzleti világban

A kommunikáció mind a személyes, mind az üzleti kapcsolatok kialakításának eszköze. Az üzenet közvetítésében azonban kiemelkedő fontosságú az egyes kulturális normák közti eltérés. Az információcseréhez a folyékony nyelvtudáson kívül empátiára is szükség van. A hatékony kommunikációt még ez sem garantálja, hiszen a másik kulturális prioritásai, értékrendje eltérő lehet. A kommunikáció elengedhetetlen része a közös nyelv. Ezenkívül a kommunikáció attól is függ, hogy milyen mértékben értjük meg a másik kulturális hátterét, viselkedését. A kultúra nem más, mint egy kollektív

tudat, amely az egyik embercsoportot megkülönbözteti a másiktól. A kultúra fontos építőeleme az értékrend. A kommunikáció és a kultúra együttes megismerése hidat alkot a különböző országok, társadalmak között.
A kultúrák közti tárgyalást gyakran megnehezíti, hogy az üzletfelek a saját kulturális normáiknak megfelelően viselkednek, s öntudatlanul reagálnak a másik jelzéseire – amely természetesen könnyen félreérthető. A különböző kultúrák különböző jelentéseket hordoznak: nem-verbális jeleket küldünk másoknak, és kapunk tőlük. Ezeket sokszor másképp tolmácsoljuk.
Két embert elválasztó távolságról a beszélgetés hangereje ad információt. Kultúránként eltérőek a távolságtartás szabályai, amelyeket Edward T. Hall fogalmazott meg. A bizalmas távolság mutatja leginkább a fizikai kapcsolat erősségét, hiszen ez a legszorosabb érintkezési fázis. Az intim távolság (kb. 45 cm belüli) egyik példáját mutatja a lift-effektus: a liftben utazó ismeretlenek feszengése. A személyes távolság (45-120 cm) során a partnerek végtagjaikkal még megérinthetik egymást. A kartávolság a személyes távolság távoli szakaszát írja le. A társasági (vagy szolgálati) távolság (120-360cm) a személytelen ügyek megtárgyalására való. Ilyenkor a hangerőszint magasabb. A nyilvános távolság (360 cm- a hallótávolság határáig) távoli szakaszában már több gesztusra van szükség, erősíteni kell a hangerőt. Kellemetlen helyzetet teremt, ha túl közel állunk valakihez, aki ezt az intimszférájának megsértéseként értékeli.
Az időfelfogás egyik alapeleme a pontosság kérdése. Angliában egy üzletember nyugodtan késhet 5 percet egy megbeszélésről anélkül, hogy elnézést kelljen kérnie. Ezen túlmenő késéskor hivatkozhat a közlekedés nehézségeire; viszont több tíz perces késésnél mindenképp értesítsük telefonon a tárgyalópartnert. Az amerikai kultúrában kifejezetten tisztelik a pontosságot, és másoktól is elvárják. Ugyanakkor egy találkozóra jóval a megbeszélt időpont előtt megérkezni ugyanolyan udvariatlanságnak számít, mint a késés. Magától értetődő azonban, hogy a tárgyalás időpontjához a vendéglátónak is tartania kell magát.
A megbeszélés időtartama szintén fontos különbségeket mutat. Az angolszász országokban az időpazarlás nélküli tárgyalást értékelik: a lehető leghamarabb meg kell beszélni a főbb napirendi pontokat. A célszerűség alapján igyekeznek a tárgyalást rövid idő alatt befejezni. „A pénz beszél” és „Az idő pénz” kifejezések is azt mutatják, hogy ők túl drágának tartják az időt arra, hogy feleslegesnek tűnő csevegéssel elfecséreljék azt. Más kultúrákban viszont értékes időt szánnak az üzleti partner megismerésére; s az üzlet előkészítése fontosabb, mint az eredményorientált amerikaiaknál. A személyes bizalom kiépítésére idő kell, s ez alapozza meg a későbbi tárgyalás sikerét.
A határidő azt az időpontot jelzi, amikorra a munkát be kell fejezni. Természetes, hogy az eredmény-és sikerközpontú nyugati kultúrákban ennek be nem tartása súlyos következményeket vonhat maga után.
A hely szimbolikus értéket képvisel: az erő és a státusz üzenetét hordozza. A nyugati világban már az iroda mérete és elhelyezkedése is sokat elmond a benne dolgozókról. A nagy és nehezen megközelíthető iroda a felelősségteljes munkát végző főnök szerepét erősíti. A munkahely berendezése szintén a rangsort jelzi: a luxusbútorok a kommunikációs szituációhoz igazodnak, így a hivatalos és a kevésbé formális találkozóknak is helyet adnak. „Az én házam, az én váram” mondás különösen az angolokat jellemzi, s a legtöbben a lakhelyükön kívül a munkahelyüket tekintik főbb felségterületüknek, amely kifejezi identitásukat, értékrendjüket. Az irodai asztalon elhelyezett személyes tárgyaik is mind a tér iránti igényeiket elégítik ki.
Az anyagi javak által szimbolizált erő főként a nyugati kultúrában jelentős. A keleti világban viszont udvariatlannak tűnhet egy másik ember vagyonát csodálni. Hiszen előfordulhat olyan zavarba ejtő eset, mint amikor egy ausztrál üzletember megdicsérte

arab vendéglátója selyemnyakkendőjét. Erre ő azonnal levette, és ragaszkodott hozzá, hogy a vendégé legyen. Ezt a szituációt az ausztrál csak úgy tudta kivédeni, hogy ugyan kegyesen elfogadta az ajándékot, majd hozzátette, hogy ha ő maga viselné, akkor sajátmagán nem láthatná azt többé. Ezért arra kérte az arab vendéglátót, hogy legalább kölcsönbe vegye vissza a nyakkendőt, és viselje. Így az új tulajdonos, az ausztrál jobban láthatja és csodálhatja azt. Tehát mindenképp ajánlatos a kínos helyzet elkerülése, hiszen egy nem kívánt ajándék is okozhat problémát, megértésbeli különbséget.
Az öltözet is fontos jelzést nyújt a formalitás és az informalitás kifejezésére. Az öltözködési szabályok ellen a legtöbb üzletember nem vét, de arra figyelni kell, hogy az illető ne a saját személyiségét akarja hangsúlyozni – az első mindig a szerep, amit megtestesít.
A névjegykártya kicserélése lényeges üzenetet hordoz, az etikett körébe tartozik. Illendő néhány percet a kártya átolvasásával tölteni.
A vendégek szórakoztatása és a vendéglátás stílusa is országonként eltérő. Az üzleti tárgyalásra nemcsak szakmailag kell felkészülni, hanem figyelmet kell szentelni a partner fogadására, a megbeszélés helyszínének megválasztására is. Az embereket ugyanis nemcsak az értelmi, de az érzelmi tényezők is befolyásolják. Az oldott hangulat már az üzleti tárgyaláson kialakulhat, ám az azt követő ebéden, vacsorán mindenképp lényeges. Előtte illik tudakozódni, hogy a vendégnek milyen különleges étkezési szokásai vannak (pl.: vegetáriánus, vagy az arab kultúra sajátosságai).
A testhelyzettel és különleges gesztusokkal érzéseket közvetítünk. Ezek az üzenetek öntudatlanul érkeznek, és valójában nem könnyű kontrollálni őket. A gesztusokat nem-kognitív jelzésként használjuk, amelyek a kognitív beszélt üzenet ritmusát és jelentését hangsúlyozzák. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy minél többet gesztikulálunk, annál hatékonyabb előadók leszünk. A nem-verbális gesztusok közül a mosoly az egyik legegyetemesebb, legelfogadottabb „nyelv”, amellyel örömöt, jólétet és az emberek iránti jóindulatunkat fejezzük ki. Ázsiában viszont a mosoly a zavar elrejtésére szolgál, az etikett jele.
Az érintéssel bizalmat mutatunk ki. Üdvözléskor a fizikai kontaktust a közeli kapcsolattal azonosítják: az informális testi üdvözlés zavart és ellenérzést kelthet. Sok kultúrában a kézfogás sem mindig elfogadott: közismert a japánok üdvözletét kifejező meghajlás. A nyilvános csók a nyugati világban érthető félre, míg a latin kultúrában akár a férfiak is arcon csókolhatják egymást (bár a brezsnyevi csók is ismert).
Az egyetértés és az egyetnemértés jelzései is változók. A bolgárok fejbólintása az elutasítás kifejezésére köztudott, viszont az új-zélandi maorik és a szicíliaiak is ugyanígy jelzik a nemet.
Az ajándékozás, egy értékes tárgy elfogadása okozhatja a protokollban a legsúlyosabb félreértéseket. Az arab világban a „tisztátlan” bal kézzel nem vehetnek át ajándékot, hiszen étkezéskor is csak jobbal foghatják meg az ételt. Az orientális kultúrákban udvariatlannak tűnik, ha az ajándékozó szeme láttára bontjuk ki az ajándékot, viszont az angolszászoknál a ki nem csomagolás kelt nemtetszést.
A pszichológiai jelenséget mindannyian ismerjük, hogy ha valaki érdeklődik a másik ember vagy annak mondandója iránt, akkor a pupilla kitágul. A szem tehát jelentős üzenetet közvetít: a szemkontaktus elsődleges fontosságú, mert az öntudatos, bizalmat keltő és felelősségteljes ember keresi beszélgetőpartnerének tekintetét. A folyamatos bámulástól viszont ajánlatos tartózkodni, hiszen a merev tekintet kényelmetlenséget okoz, agresszívnek tűnhet. A szemkontaktust kerülő viselkedéssel viszont mintha rejtegetnénk valamit. A gesztusok tehát bizonyos mértékig elfogadhatóak, de kerülni kell azokat a mozdulatokat, amelyek idegességet, pótcselekvést jeleznek. A túlzott

mértékű fej- és kézmozgás csökkentésére alkalmas lehet egy tárgy (pl.: toll), illetve a dohányzás – bár ez utóbbi köztudottan káros az egészségre.
A testtartásunk, mozgásunk nagy mértékben befolyásolja az első megítélést. Mindig optimista, kiegyensúlyozott, nyugodt és megbízható üzletember benyomását kell kelteni. A helyes testtartás, ugyanúgy, mint a járás, magabiztosságot sugallhat. Az első találkozáskor tanácsos egy határozott kézfogással kezdeni, amely legyen egyszerű és rövid.
Az emberi hang használatának széles skálája szintén fontos szerepet játszik a kommunikációban. A hang minősége (pl.: harsányság, keménység, nazalitás), a tempó, a hangmagasság és a hangerő lényeges kifejezőeszközök.
A legtöbb emberi érintkezéskor a nem-verbális üzeneteket egyszerre több csatornán küldjük és fogadjuk. Tekintetünkkel, arckifejezésünkkel, testtartásunkkal és gesztusainkkal egyszerre kommunikálunk, s ezek általában akkor hasznosak, ha összhangban vannak a szóbeli üzenetekkel.
Az emberi világban egyetemesek a kommunikáció zavarjelei is, az ún. inkongruencia-jelek. Ezek arra utalnak, hogy a verbális közlés és a metakommunikáció nincs összhangban egymással. Az inkongruencia ellentéte a hitelesség.
„Mert igaz, hogy a gesztusokkal jobbára semmit sem akarunk mondani, ámde azért még mondhatunk, sőt, talán éppen az akaratlagosság hiánya adja sajátos hitelességüket. Ugyanis nem mi mondunk valamit általuk és velük, hanem a gesztusok mondanak valamit rólunk. Talán ez teszi ezeket a megnyilatkozásokat olykor a szándékolt kifejezéseknél is sokatmondóbbá.” /Ancsel Éva/

Összegzés

Összefoglalásként jegyezzük meg, hogy a jó vállalati légkör kialakításához hozzájárulhat az, ha a munkahelyeken a cég vezetői, munkatársai is betartják a kulturált viselkedés szabályait. Az üzleti vagy hivatali protokoll alkalmazása ugyanis jelentősen befolyásolhatja a vállalat piaci jelenlétét, versenyképességét. A nemzetközi üzleti tárgyalásokon a nyelv és a kultúra tökéletes ismerete és megértése szükséges; a tárgyalófelek egymás iránti kölcsönös jóindulata és egymás érzékelésének figyelembevétele nagy mértékben elősegíthetik a tárgyalások eredményességét, kimenetelét. Az üzleti életben is vannak olyan szabályok, melyek betartása kötelező, s megsértésük közvetetten kárt okozhat a cégnek. A hivatali protokoll magában foglalja az üzleti életben használatos illemszabályokat.
A nyelvi formáktól eltérően a nem-szóbeli formulákat nagyon nehéz meghatározni. Egy párbeszéd során a tartalom mintegy 30%-a verbális. Egy üzletembernek arra is ügyelnie kell, hogy érzékenyen reagáljon a kultúrák különbözőségei iránt, felismerje a nem-verbális jelek jelentőségét, és megpróbálja az érzéseit, gondolatait hatékonyan közvetíteni. A viselkedéskultúra, a testbeszéd fontossága a társadalmi érintkezés szabályaihoz tartoznak. A kulturális háttér magában foglalja az adott társadalom tagjainak tanult viselkedését, életstílusát. A hiten, társadalmi szabályokon, intézményeken kívül ide tartoznak a különböző népek szokásai, úgymint az emberek munkához, családhoz, időhöz, anyagi javakhoz és értékekhez való hozzáállása is. Valójában egy élet is kevés ahhoz, hogy egy másik kultúra jellegzetességeit megtanuljuk, de törekedni kell minél jobb megismerésére.

Felhasznált irodalom:

1. Mead, Richard: Cross-Cultural Management Communication. J. Wiley and Sons, Chichester, 1992.
2. Kultúra – Viselkedés – Kommunikáció. Szerk.: Hidasi Judit. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1992.
3. Forgács József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1994.
4. Pease, Allan: Testbeszéd. Park Kiadó, Budapest. 1989.
5. Ancsel Éva: Az élet mint ismeretlen történet. Atlantisz, 1995.

Konczosné Szombathelyi Márta

Interkulturális kommunikációs vizsgálatok Győrött dolgozó menedzserek körében - interkulturális kihívások

1. Bevezetés

Ha az emberiség története társadalmak és birodalmak története, aminek háborúk és békekötések, vallások és egyéb ideológiák, pártok és mozgalmak s nem utolsó sorban rendkívüli egyéniségek voltak a hordozópillérei, akkor az újkori gazdaságtörténetnek a haszonszerzés céljából, ám mégiscsak valamilyen szélesebb körű szükséglet kielégítésére szerveződött vállalkozások jelentik - folyamatos metamorfózisaik ellenére is - állandó építőelemeit. Ők azok, akik tömeges méretekben megszervezik az alapvető emberi tevékenységet, a munkát. Ők azok, akiknek az érdekei, belső expanziós kényszerei tágítják, felszámolják a mindenféle értelemben vett kommunikáció (szállítás, közlekedés, távközlés, emberi érintkezés) fizikai és adminisztratív korlátait. Ők azok, akik jövedelemtermelő képességük folytán megteremtik a mindenkori állam számára a közjó érdekében történő redisztribúció anyagi feltételeit, és ők azok, akiknek az önzése és szűklátókörűsége mind a mai napig képes megingatni még oly stabilnak hitt politikai intézményeket és személyiségeket is (Lipovecz, 2000: 5-8).

A XX. századot a gazdaságtörténészek előszeretettel emlegetik a vállalatok évszázadaként, arra utalva, hogy a cégek minden korábbinál jelentősebb szerephez jutottak egy-egy ország gazdaságában, végső soron pedig a világgazdaságban. A korai kapitalizmusra jellemző egyszemélyi, sok esetben családi irányítású cégek helyett a kívülről hozott felső-, illetve középvezetők, fizetett menedzserek bevonásával létrejött a modern vállalat, amelynek egyik legfontosabb jellemzője a tulajdonos és a vállalatvezetés szétválása. A vállalatok terjeszkedésével, a termelés diverzifikálódásával, földrajzi kiterjedésével (távolabbi, később a külföldi piacokon való megjelenésével) a fizetett menedzserek száma egyre nőtt, s lassanként ők váltak a cég napi irányítását végző döntésképes réteggé. Az a tény, hogy ezek a cégek már nemcsak a hazai piac ellátására rendezkedtek be, hanem - részben külföldi termelő leányvállalataik, részben felvásárolt ottani versenytársaik révén - számos más ország vásárlóinak a kiszolgálására is, természetesen újfajta menedzseri szemléletet igényelt, s teljesen átszabta a cégek szervezeti felépítését is. Már nem elég pusztán megjelenni egy piacon, de ott teljes gyártási, kereskedelmi hálózatot kell kiépíteni, helyi munkaerőt alkalmazni, az ottani igényeknek megfelelő termékeket gyártani stb. Az üzleti élet lassanként új fogalommal ismerkedett meg: a multinacionális vállalattal. A nagy amerikai és nyugat-európai cégek viszonylag széles szabadsággal terjeszkedhettek Kelet-Európában, ahol az egykori állami mamutcégek vagy elbuktak, vagy a transznacionális vállalatok érdekeltségeibe kerültek, s csak kevesen tudták megőrizni önállóságukat.

Magyarországon 1972-ben nyílt meg a törvény biztosította lehetőség arra, hogy külföldi beruházók vállalatokat alapítsanak. A befektetési lehetőségek kedvezőbbé válásával az 1980-as évek végén indult meg tömegesen külföldi tőkebevonással vegyes vállalatok, joint venture-k alapítása. 1987 után évente átlag négy-ötezer vegyes vállalatot alapítottak. Az 1988-as tőkebefektetési törvény lehetővé tette a kizárólag külföldi tőkével történő társaságalapítást. Innen kezdve a befektetések száma ugrásszerűen emelkedett, fellendült a vállalatok külföldiek által történő privatizálása.

1997 közepéig kb. 30 ezer társaság jegyeztette be magát a cégbíróságokon. Ebből eredően a vállalatok közötti és vállalaton belüli interkulturális együttműködés napi jelenséggé vált (Borgulya, 1998: 23-28).

Győr a külföldi befektetések egyik célterülete. A külföldi befektetők 41 országból származnak: osztrákok (52%), németek (12%), angolok (12%), hollandok (10,9%), franciák (2,6%), amerikaiak (2,2%), svájciak (1,8%), olaszok (0,7%) stb. A városban és közvetlen vonzáskörzetében működő vegyes és külföldi tulajdonú vállalatok száma 339 (a Megyei Kereskedelmi és Iparkamara nyilvántartása alapján 2002 januárjában).

A kutatás célja

A 2002 tavaszán elkezdett kutatás célja, hogy összegezhető ismereteket kapjunk a győri külföldi tulajdonú cégeknél dolgozó magyar és más nemzetiségű menedzserek kommunikációs gyakorlatáról, tapasztalatáról, énképéről és egymásról kialakult véleményéről, tárgyalási szokásairól, motiválhatóságukról, attitűdjükről, nehézségeikről, munkakapcsolataikról, nyelvi és kulturális felkészültségükről. Ezekből az ismeretekből megállapításokat, következtetéseket és ajánlásokat vonhatunk le az idegennyelv-oktatás, az interkulturális kooperációra való felkészítés számára, valamint az előítéletek megszüntetése, egymás munkakultúrájának jobb megismerése által a hatékonyabb együttműködés előkészítésére.

A kutatás módszere

A kutatás súlypontja empirikus felmérés: a magyar és külföldi menedzserek által kitöltött - magyar, angol és német nyelvű - kérdőív, illetve ahol erre lehetőség volt, a kérdőívre épülő irányított beszélgetések. A kérdőívet a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Üzleti Kommunikáció és Idegen Nyelvi Tanszék munkatársai állították össze az OTKA T22161. számú kutatási projekthez (témavezető: Borgulya Istvánné dr.), amelynek címe: A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok. Célszerűnek tűnt számunkra a közös kérdőív használata, hiszen egyrészt azonos kérdésekre kerestük a választ, másrészt a kapott eredmények majd összehasonlíthatóak lesznek (az öt év eltérés, illetve a Pécs-Győr helyzetéből adódó hasonlóság/különbség figyelembevételével). A kérdőívben - gyakorlati szempontokat figyelembe véve - található zárt kérdés (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!), félig zárt kérdés (igen/nem...Ha igen, kérjük írjon le röviden egy ilyen esetet!), értékelési skála (Kérjük, értékelje a változásokat 1-től 3-ig a következőképpen!), szabad válasz (Sorolja fel azokat a tulajdonságokat,...!).

A kutatási minta

A vizsgálatba bevont vegyes és külföldi tulajdonú vállalatok körét a helyi adottságok határozták meg. A Győr-Moson-Sopron Megyei Kereskedelmi és Iparkamara céglistáján szereplők közül választottam ki néhányat (AUDI, VAW›Hydroalumínium Győr Kft.,Hörmann Győr Kft., Győri Keksz Kft., Philips Kft.). A választás szempontja volt egyrészt, hogy legyen köztük német, osztrák, francia, holland stb. tulajdonú; legyen köztük több ezer főt és alig száz főt foglalkoztató egyaránt; termelő és szolgáltató vállalat; valamint meghatározó volt a személyes kapcsolatok megléte is (ismeretlenül bejutni egy-egy céghez kérdőívekkel sikertelen kísérletnek bizonyult). A céglistáról választottakon kívül figyelembe vettem még egy

finn termelő cég, egy amerikai tulajdonú pénzintézet, egy francia kommunikációs szolgáltató társaság és egy osztrák könnyűipari cég egy-egy győri munkatársának interkulturális tapasztalatát is. A kérdőívet 21 magyar és 13 Győrött dolgozó külföldi menedzser töltötte ki. Tanulságos, ha a partner által tartott tükörbe (kölcsönösen) belenézünk.

1. táblázat
A vizsgálatban résztvevők általános adatai

	Magyar menedzserek	Külföldi menedzserek
Átlagéletkor	39,7 év 20-30 év: 15% 30-40 év: 30% 40-50 év: 35% 50-60 év: 5% 60 év felett: 5%	37 év 20-30 év: 8,4% 30-40 év: 58,2% 40-50 év: 25% 50-60 év: 8,4% 60 év felett: 0%
Nem	nő: 19% férfi: 81%	nő: 0% férfi: 100%
Végzettség	főiskola: 29% egyetem: 71%	mérnök (főiskola, egyetem): 82% szakközépiskola: 18%
Státusz	középmenedzser: 52,4% topmenedzser: 28,6% a vállalat 1. sz. vezetője: 19%	középmenedzser: 72,8% topmenedzser: 18,2% a vállalat 1. sz. vezetője: 0% tanácsadó: 9%

2. Kommunikáció külföldiekkel. Felkészültség az interkulturális kommunikációra

A kérdések első csoportja arra fókuszál, mennyire felkészültek a menedzserek a kultúrák és nyelvek találkozásában zajló közös munkára. A kultúra viselkedésmodell, amelyet a kultúra résztvevői kollektív tapasztalásként, közösségi ismeret- és hagyományegyüttesként kognitív és kommunikatív folyamatokban sajátítottak el. Az egyén fennmaradását egy közösség tagjaként anyagi és szellemi létében biztosítja. A kultúra stabilabb és tartósabb, mint az őt hordozó emberek. Nem tartja vissza az egyént és a közösséget izolációjában, hanem képessé teszi más kultúrákkal való megismerkedésre, összekapcsolódásra, együttélésre. A nyelv a kultúrát fogalmi hálóként megjelenítő jelzésrendszer. A kultúrák közötti valóságos kommunikációra csak a nyelvet fenntartó kultúra ismerete esetén van esély. Munkahelyeken, munkafolyamatok közben feltétlenül szükséges a kultúrák egyeztetése, az interkulturalitás kihívásaival való szembenézés. Például Svájcban a Mc Donald's hálózatában, a gyógyszergyárakban és vegyi művekben 79 különböző nemzeti-nyelvi kulturális hátterű munkás dolgozik, s ebből adódnak interkulturális problémák. Ezek megoldására a legtöbb nagy cég külön igazgatóságot tart fenn. Ezek a részlegek nem az olvasztótégely (melting pot) gyakorlatát akarják megvalósítani, hanem éppen ellenkezőleg: a különböző nemzeti, vallási felfogások szabad kiélését és összeegyeztetését segítik. Cél a kommunikativitás, amely nem pusztán nyelviség kérdése. A fontos közleményeket és információkat eleve több nyelven teszik közzé, és ingyenes nyelvtanfolyamokat kínálnak fel munkatársaiknak. A multikulturális társadalomban, szervezetben ugyanis nélkülözhetetlen az egymás iránti kölcsönös tisztelet (Ódor, 2001).

3. Nyelvtudás, nyelvhasználat

A megkérdezett 34 menedzser nyelvtudásával, nyelvhasználatával kapcsolatban a következő válaszokat adta:

2. táblázat
Anyanyelvén kívül hány nyelven tárgyalóképes?

A beszélt nyelvek száma	Magyar menedzserek	Külföldi menedzserek
0	4,8%	0%
1	52,3%	53,9%
2	42,9%	7,7%
3	0%	23%
4	0%	7,7%
5	0%	7,7%
A beszélt nyelvek átlagosan	**1,3**	**2,07**

1994/95-ben készült a nyelvtudásról országos szintű adatfelvétel a 14 éven felüli lakosság kétezer fős, reprezentatív mintáján. E vizsgálat szerint (a nemzetiségi nyelvtudókat nem számítva) a 14 éven felüli lakosság 11,8 százaléka ismer legalább egy idegen nyelvet legalább olyan szinten, hogy szóban és írásban is elboldogul rajta. Két nyelvet beszél 3,6 százalékuk, három vagy még több nyelvet 0,8 százalékuk (Terestyéni, 1998: 104). A 11,8 százalékos nyelvtudók száma Európának ezen a részén elégtelennek látszik a szükségletek kielégítésére. Összehasonlításul: Ausztriában 1974-ben kb. négyszer ennyien tudtak valamilyen idegen nyelvet; a 90-es évekre ez az arányszám hatszorosnak számítható (Szépe, 1998: 79). Az Európai Unió polgárainak 53 százaléka beszél valamilyen idegen nyelvet (Verses, 2002: 68). A győri vállalatok általam megkérdezett menedzserei körében a nyelvtudás sokszorosa az országos átlagnak (130 százalékos), de ez mégis elmarad a külföldi menedzserek nyelvtudásához (207 százalék) képest. A nyelvtudás mindannyiuk sikerességének egyik feltétele.

3. táblázat
Melyik idegen nyelvet használja rendszeresen a munkában?

Használt nyelvek	Magyar menedzserek	Külföldi menedzserek
angol	54%	46%
német	46%	15,5%
német/magyar	0%	38,5%

4. táblázat
Mely nyelv ismeretére lenne (még/inkább) szüksége?

Szükséges nyelv	Magyar menedzserek	Külföldi menedzserek
angol	27,3%	0%
német	27,3%	0%
nincs több nyelvre szükségem	13,6%	38,5%
francia	13,6%	15,5%
holland	9,1%	0%
spanyol	9,1%	0%
magyar	0%	46%

Bár a győri külföldi vállalatok nagyobb része osztrák/német tulajdonú (64 százalék), a német mellett az angol nyelv dominanciája szembetűnő. A gazdasági és kulturális élet nemzetközivé válása és a felgyorsuló globalizáció következtében egyre meghatározóbb szerephez jut néhány nyelv, amelyek növekvő befolyásuknak köszönhetően egyre komolyabb gazdasági értékkel is rendelkeznek. Az idegen nyelvekkel kapcsolatban különféle prognózisok és javaslatok láttak napvilágot. Az egyik variáns feltételezi a nagy világnyelvek számának a bővítését olyan újabb nyelvekkel, mint az arab, a japán, a kínai, az olasz és a spanyol. Egy másik elképzelés ezzel szemben a világnyelvek számát háromra korlátozná: az angol, az orosz és a francia nyelvre. Az Élőnyelvek Világkonföderációja (FIPLV) az UNESCO számára készített jelentésében azt javasolta, hogy mindenki tanulja meg a legelterjedtebb világnyelvet, az angolt, amelynek segítségével kommunikálni lehet az egész világon. A 2. és a 3. idegen nyelv azonban a szomszédos országok nyelve legyen. Eszerint a helyes magyar nyelvpolitika első helyen az angolt preferálja, második nyelvként a németet, az oroszt, a franciát és az olaszt, harmadik nyelvként az ukrán, a szlovák, a román, a horvát, a szerb, a szlovén, illetve a lengyel nyelvet (Banczerowski, 2002: 53- 66). Ez összhangban áll az ún. európai modellel, a közismert EU-céllal, amely szerint kívánatos, hogy az európai polgár három nyelvet ismerjen. Az Európai Unió országaiban a diákok 91%-a tanul angolul, 34%-a franciául, 15%-a németül, 10%-a spanyolul (Náray-Szabó, 2002: 19). A magyar menedzserek is az angolt, a németet és a franciát nevezték meg a legszükségesebb nyelvekként, 13,6 százalékuk úgy ítéli meg, hogy elégséges az általa beszélt nyelvek száma. A kérdőívet kitöltő, Győrött dolgozó külföldi menedzserek megfelelőnek érzik angol, illetve német nyelvtudásukat. Több mint egyharmaduk elegendőnek tartja az általa ismert nyelvek számát és a nyelvtudás fokát. Legszükségesebbnek a magyar nyelv tanulását tartják (46%), s ezt a vállalatok tanfolyamokkal, magántanárokkal támogatják (sok esetben még az itt élő családtagokét is).

5. táblázat
Mely nyelvet használják a külföldi munkatársakkal való érintkezésben?

A használt nyelv	Magyar menedzserek	Külföldi menedzserek
a külföldi partner nyelve	52,4%	33,3%
magyar nyelv	0%	33,3%
közvetítő nyelv	47,6%	33,3%

Európát a nyelvi sokféleség jellemzi (pl. az EU 15 tagországában a 12 hivatalos nyelvvel együtt mintegy 45 nyelvet és ezek számtalan dialektusát használják). A nyelvi pluralitás az európai kulturális örökség meghatározó eleme, és a politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális és tudományos életet egyaránt jellemzi. A nyelveknek politikai jelentőségük is van, hiszen az emberek jellemző módon általában egy bizonyos nyelvet beszélnek a legjobban. Így óhatatlanul hátrányos helyzetbe kerülnek - ha valaki vagy valami megakadályozza őket ennek a nyelvnek a teljes körű használatában - azokkal szemben, akik az általuk legjobban ismert nyelvet használhatják. A külföldi partnerekkel való együttműködésben a megkérdezett magyar menedzserek 47,6 százaléka közvetítő nyelvet használ, amit sokkal „demokratikusabbnak" ítéltek meg, hiszen így mindkét fél egyenlő esélyekkel indul a kommunikációban. A nyelv tehát fontos politikai és gazdasági fegyver is, ahogyan erre a történelem során vagy akár a jelen Közép-Európájában is számos példát találhatunk. Az EU több ízben deklarálta, hogy a nyelvet a nemzeti és személyes identitás részének tekinti, és nem áll

szándékában mesterséges euro-nyelvet és euro-identitást kialakítani, és hogy a nyelvek számának csökkentése növeli az EU polgárai és szervei közti távolságot, amely már eddig is nyugtalanító méreteket öltött. Félő azonban, hogy az információs társadalomban a globális kommunikáció a globális nyelv fejlődését segíti elő a kisebb nyelvek rovására (Szabari, 1998: 43-58). Az angol nyelvi imperializmus az angol dominanciáját hangsúlyozza, és fenntartja a közte és más nyelvek között levő strukturális és kulturális egyenlőtlenségek létrehozása és folyamatos újratermelése. A strukturális szó széles értelemben vett anyagi dolgokat jelöl (pl. intézményeket és pénzeszközök elosztását), a kulturális szó pedig a testetlen vagy ideológiai elemeket (pl. attitűdöket vagy pedagógiai elveket). Az angol nyelvi imperializmus a lingvicizmus egyik példája. A lingvicizmus „olyan ideológiák, struktúrák és cselekvési módok, amelyeket a hatalomnak és a forrásoknak nyelvi alapon meghatározott csoportok közti egyenlőtlen elosztásának legitimálására, kialakítására és újratermelésére használnak”(Kontra, 1998: 9-10, Phillipson, 1992: 47). Egy japán kommunikáció kutató, Tsuda két mai globális nyelvpolitikai paradigmát ír le: az angol terjedése paradigmát és a nyelvi ökológiai paradigmát (Kontra, 1998: 15, Tsuda, 1994: 49-61).

Az angol terjeszkedése paradigma:	A nyelvi ökológiai paradigma:
A. kapitalizmus	1. emberi jogi távlatok
B. tudomány és technika egyenlőség	2. a kommunikációbeli
C. modernizáció	3. többnyelvűség
D. egynyelvűség megőrzése	4. a nyelvek és kultúrák
E. nemzetköziesítés védelme	5. A nemzeti önrendelkezés
F. a világkultúra amerikanizálása és támogatása	6. Az idegennyelv-tanítás
homogenizálása	
A. nyelvi, kulturális és hírközlési imperializmus	

A magyar menedzserek 9,6 százaléka, a külföldiek 7,7 százaléka szerint származott a vállalatnak számszerűsíthető vesztesége nyelvi félreértésekből, fordítási hibákból. A feladatok sikeres megoldását a magyar vezetők szerint 61,9, míg a külföldiek szerint 23 százalékban gátolták nyelvi nehézségek. A számok megerősítik azt a tapasztalatot, hogy nem elegendő egy nyelvet általában ismerni, egyrészt a szaknyelv ismerete, másrészt a nyelvet beszélő közösség kultúrájának és gazdasági kultúrájának ismerete is elengedhetetlen feltétele a sikeres üzletnek, együttműködésnek.

3.1. Felkészültség az interkulturális kommunikációra

Problémát okozhat mindkét részről, ha nincs kellő tapasztalat a külföldi kollégákkal való együttes munkavégzés területén, ha nem készítették fel őket megfelelően a várható változásokra, újdonságokra, nehézségekre, ha nem vettek részt interkulturális tréningen. Mi a megkérdezett menedzserek tapasztalata e téren?

6. táblázat
Volt-e külföldi tapasztalatcserén/kiküldetésben?

	soha	egyszer	kétszer	háromszor	többször	rendszeresen
magyar	0%	14,3%	0%	4,8%	19%	61,9%
külföldi	23%	23%	7,8%	15,4%	15,4%	15,4%

7. táblázat
Vett-e részt külföldi továbbképzésen?

	nem	2 hétnél rövidebb ideig	2 hét-1 hónap között	1 hó-3 hó között	3 hónapnál hosszabb ideig
magyar	14,3%	38,1%	19%	9,6%	19%
külföldi	30,8%	30,8%	7,6%	15,4%	15,4%

Tartósan (három hónapig vagy annál hosszabb ideig) dolgozott korábban külföldön a megkérdezett magyar menedzserek 47,6 százaléka (ezen belül egy országban 90 százalékuk), s 90 százalékuk már a hazájában is dolgozott előtte együtt tartósan külföldiekkel . A külföldiek 84,6 százaléka dolgozott korábban tartósan külföldön, s közülük 77 százalék dolgozott már a hazájában is együtt más nemzetiségűekkel. Interkulturális tréningen a magyar válaszadók 20, a külföldiek 61,5 százaléka vett részt az együttműködést megelőzően. A fenti adatokból jól látható a magyar és a külföldi menedzserek interkulturális tapasztalatszerzési módjának különbözősége. A magyarok nagyobb számban vettek részt külföldi továbbképzésen, tapasztalatcserén, kiküldetésben, ugyanakkor jóval kisebb a tartós külföldi munkavállalás és az interkulturális tréningen való részvétel a körükben. A tudástőke soha nem látott mértékben való felértékelődése, valamint a munkaerő tervezett szabad áramlása várhatóan megnöveli a hosszabb külföldi tapasztalatszerzés lehetőségét. Európa államainak gazdasági erejét egy egységes piac létrehozásával kell növelni, ahol szabadon áramolhatnak a nemzetgazdaságok működéséhez elengedhetetlen faktorok: az áruk, a szolgáltatások, a tőke és a munkaerő. A globális európai piacon szükség van a munkaerő szabad áramlására, hogy egy egységes nemzetközi munkaerőpiacon a munkaerő kínálat és - kereslet a legoptimálisabban találkozzon. A jelenség természetesen nem korlátozódik csak Európára, hatósugara sokkal szélesebb.

4. Együttműködés a mindennapi munkában

A kérdések másik csoportja arra keresi a választ, hogy a kultúraközi kommunikáció mindennapi gyakorlatában a külföldi tulajdonú vállalatoknál milyen sztereotípiák, előítéletek nehezítik vagy könnyítik az együtt dolgozást, valamint a gyakorlati tapasztalatok mennyiben változtattak ezeken.

4.1. Sztereotípiák, előítéletek, tapasztalatok

Mik a sztereotípiák és mik az előítéletek? A két szociálpszichológiai fogalom kapcsolatban áll egymással. Eszerint a kognitív alapú általánosítások a sztereotípiák, az affektív-érzelmi alapúak az előítéletek. Az előítéletek tehát érzelmi indíttatású, tapasztalati úton meg nem erősített, nagy stabilitású általánosítások személyekkel, csoportokkal vagy tárgyakkal szemben. Egyes pszichológusok csak a negatív tartalmú

általánosításokat kezelik előítéletként, mások szerint kialakulhatnak pozitív beállítódások is. A sztereotípia egyaránt lehet pozitív és negatív. Mind a sztereotípiák, mind az előítéletek terén különösen gyakori a bizonyos etnikai csoporthoz, nemzethez tartozókkal szembeni (többnyire negatív) beállítódás. Mindkettő oka egyaránt kereshető az egyénben és a közösségben. Lehet az ok autoriter karakter, frusztráció vagy az egyén kognitív korlátai, lehet azonban a csoport keretei között zajló szocializációs folyamat eredménye. Kialakulásában kiemelt szerepe van a gyermekkori hatásoknak. Mivel az üzenet küldőjével szembeni erős érzelmi töltés (akár pozitív, akár negatív) zajforrás a kommunikáció folyamatában, így annak torzulását eredményezi (Borgulya, 1999: 14-18). Az ismert mondás - miszerint a világon a három legjobb dolog: kínai konyha, amerikai lakás, japán feleség - is jelzi, hogy az interkulturális kommunikációt erőteljesen befolyásolják a tudatalattiban működő kulturális sztereotípiák. A sztereotípiák egyre mobilabb világunkban hasznos szerepet is betöltenek, számos funkciót látnak el. Egy számunkra ismeretlen közegben rendszerező szerepük van, kapaszkodót kínálnak. Alkalmazásuk révén törekszünk a bizonytalansági tényezők csökkentésére (ennek például a nemzetközi tárgyalásoknál nagy jelentősége van). Önigazoló funkciójuk pedig megerősítést, önbizalmat ad. A sztereotípiák és előítéletek jelentős része információk alapján rakódik le az emberi tudatban akarva vagy akaratlanul. Akaratlagos az információszerzésünk, ha pl. külföldiekkel való találkozásra készülve igyekszünk előzetesen adatokat gyűjteni az adott népről, kultúráról. Akaratlanul is kapunk azonban háttér-információt attól a társadalmi közegtől, amiben élünk. A negatív sztereotípiáktól saját ellentétes élmények hatására sem könnyű megszabadulni (Hidasi, 199.: 110-115) .

Mivel a negatív sztereotípiák és előítéletek kialakulásában a tanulás játszik meghatározó szerepet, ugyanúgy a csökkentésüknek is a tanulás az egyik legfontosabb eszköze. A céltudatos képzés pedig még erőteljesebben leépítően hat a megalapozatlan beállítottságokra. Kívánatos, hogy a különféle kultúrák képviselőinek viselkedését megfigyeljük, megismerjük, s az ő kódrendszerükbe helyezve értelmezzük. Kifejezetten a kultúrák különbözőségére visszavezethető konfliktust, félreértést, mulatságos helyzetet a megkérdezett magyar vezetők 57,1 százaléka, a külföldi kollégáik 23 százaléka élt át. A megértő tolerancia, a hiteles és megbízható interkulturális ismeretek a zavartalan kommunikáció feltételei.

8. táblázat
Együttműködés külföldiekkel a mindennapi munkában

	Magyar menedzserek	Külföldi menedzserek
Szeretek velük dolgozni.	33,3%	58,3%
Szeretek velük dolgozni, de vannak zavaró momentumok.	47,6%	33,3%
Mindegy, hogy kivel dolgozom.	19,1%	8,4%
Jobb lenne, ha saját kultúrámbeliekkel kellene dolgoznom.	0%	0%
Nem szeretek velük dolgozni.	0%	0%

9. táblázat
Korábbi elvárások/eddigi tapasztalatok

	Magyar menedzserek	Külföldi menedzserek
Könnyebbnek képzeltem az együttműködést.	27,2%	0%
Ilyennek képzeltem az együttműködést.	50%	50%
Nehezebbnek képzeltem az együttműködést.	22,8%	25%
Semmilyen elképzelésem nem volt.	0%	25%

Az interkulturális ismeretekkel való felvértezettség, az egymás kulturájának, szokásainak tiszteletben tartása eredményeképpen a válaszadók nagy része szeret a más nemzethez tartozó kollégákkal dolgozni, azonban olyan nagy számban említenek meg zavaró momentumokat, ami a más nemzetiségűekkel való együttműködés előtti interkulturális tréningek szükségességét jelzik. Ezt igazolja az is, hogy az ilyen tréningeken nagyobb számban részt vett külföldi munkatársaknak pontos képe volt a várható együttműködésről, illetve 25 százalékuk kellemesen csalódott. Ugyanakkor a magyar kollégák egynegyede könnyebbnek gondolta az együttműködést.

5. Összefoglalás

A tanulmány röviden összefoglalta a győri, külföldi tulajdonú vállalatok magyar és külföldi menedzserei körében végzett kérdőíves vizsgálat első részének adatait. Megvizsgálta idegennyelvtudásukat, nyelvhasználati szokásaikat; a különböző nemzetiségű vezetők mindennapi együttműködését, egymáshoz való viszonyulásukat, egymással szembeni pozitív és negatív elvárásaikat, a kultúrák különbözőségéből adódó nehézségeiket. Megállapítható, hogy a magyar menedzserek nyelvtudása magasan az országos átlag fölött van, mindennapi munkájukhoz nélkülözhetetlen az idegen nyelvek tárgyalóképes szintű ismerete, mégsem éri el a külföldi kollégáik nyelvtudási szintjét. A menedzsereket felkészítő felsőoktatásnak, valamint a vállalatoknak minden segítséget meg kell adniuk: külföldön tanulás illetve munkavégzés, a nemzetek közötti kommunikációra felkészítés interkulturális tréningek által. A szakmai sikeresség elképzelhetetlen a körükben magas szintű nyelvtudás nélkül. A kérdőíveket kitöltő vezetők többsége 30 és 50 év közötti. Különösen a fiatalabb korosztálynál figyelhető meg az angol nyelv előretörése. Az angol, német, francia nyelv iránti igény is jelzi a nyelvi globalizáció irányát.

A kérdőív második része a különböző nemzetiségű menedzserek tárgyalási jellegzetességeit, a munkához és a munkatársakhoz való attitűdjük, motiválhatóságuk hasonlóságait és különbségeit, a nemzetközi kooperáció okozta változásokat vizsgálja. Ezen kérdések elemzése azonban meghaladja e tanulmány kereteit.

Felhasznált irodalom

1. Banczerowski Janusz: Nyelvi helyzetkép Európában. In.: Gadányi Károly - Pusztay János (szerk.): Közép-Európa: egység és sokszínűség. BDF, Szombathely, 2002. 53-66.
2. Borgulya Istvánné: Sztereotípiák, előítéletek és a kultúraközi kommunikáció. In.: Borgulya Istvánné (szerk.): A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok'98. JPTE Közgazdaságtudományi Kar, Pécs,1998. 14-18.

3. Borgulya Istvánné: A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok. In.: Borgulya Istvánné (szerk.): A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok'98. JPTE Közgazdaságtudományi Kar, Pécs,1998. 23-28.
4. Hidasi Judit: Az interkulturális sztereotípiákról. In.: Terts István (szerk.): Nyelv, nyelvész, társadalom/1. JPTE, Pécs, 1996. 110-115.
5. Kontra Miklós: Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárképzés. In.: G. Molnár Barbara (szerk.): Nyelvpolitika. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém 1998. 9-20.
6. Lipovecz Iván: Előszó. In.: Simon Ákos - Vass Péter (szerk.): Zsebvilág. A század cégei. HVG Kiadói Rt.,budapest, 2000.
7. Náray Szabó Gábor: A Nyelvek Európai Éve. In.: Gadányi Károly - Pusztay János (szerk.): Közép-Európa: egység és sokszínűség. BDF, Szombathely, 2002. 15-22.
8. Ódor László: A multikulturális Svájc. BKÁE, Pécs - Budapest, 2001.
9. Phillipson, R.: Linguistic imperialism. Oxford University Press, Oxford, 1992.
10. Szabari Krisztina: Az Európai Unió és a nyelvek. In.: G. Molnár Barbara (szerk.): Nyelvpolitika. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém 1998. 43-58.
11. Szépe György: Az európai „csatlakozás" néhány nyelvi vonatkozása. In.: G. Molnár Barbara (szerk.): Nyelvpolitika. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém 1998. 75-88.
12. Terestyéni Tamás: Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. In.: G. Molnár Barbara (szerk.): Nyelvpolitika. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém 1998. 101-116.
13. Tsuda, Y.: The diffusion of English: Its impact on culture and communication. In.: *Keio Communication Review/16. 1994. 49-61.*
14. Verses István: A nyelvismeret helyzete és a nyelvtanulást támogató közösségi programok az Európai Unióban. In.: Gadányi Károly - Pusztay János (szerk.): Közép-Európa: egység és sokszínűség. BDF, Szombathely, 2002. 67-74.

Szladovics Antal

Rendőri Szaknyelv

A köznyelv állandó változásában lényeges szerepet töltenek be a társadalmi- és politikai környezetre ható tényezők.

Elegendő példaként kívánom megemlíteni a rendszerváltozást megelőző idegen nyelvoktatást és az abból eredő kultúra beáramlást, illetve a rendszerváltás utáni nyelvtanítást, és annak más irányú hatásait.

Ugyanitt lehet megemlítenünk a tudomány és technika vívmányainak széleskörű elterjedésének hatását a köznyelv változására. Értem ez alatt a számítógép és az Internet közvetítésével beépült új-, ma már a nyelv szerves részét képező szavakat, így file, enter, Web oldal stb.

A változások hatására bizonyos szavak eltűntek a nyelvből, egyes szavak pedig aktualitásukat vesztik, jelentéskörük zsugorodik, helyüket egyéb más szavak veszik át

Pl.: régi foglalkozások elnevezései mint pintér, bognár, vincellér, hajdú, porkoláb, strázsa, perzekutor……..televízió = tv, előállítás = hatóság elé állítás, önazonosság(magához való viszony)=identitás

Egyes szavak degradálódnak, mint például legszebb szavaink egyike a SZERETŐ szó is, amelynek jelentése volt: az a kedves, szép, csodálni való személy, akit az Isten csak nekem teremtett …..Mai értelemben egy titkos-, főként testiségre épülő emberi kapcsolat részese, aki erkölcsileg elitélendő.

Minden magára adó tudomány, illetve szakma kialakítja a maga nyelvezetét, ezzel is hangsúlyozza elkülönülését a többi tudománytól, illetve szakmától.

Az általános szakmai nyelv létrejöttének alapvető feltétele a pontos, általánosan elfogadott és használt terminológia. Ez biztosítja minden szakma számára az általa feltárt tények lehető legegzaktabb megfogalmazását. A terminológia használata tehát nem öncélú, széleskörű használata a szakmai információk dekódolását gátló nyelvi korlátokat csökkenti illetve szünteti meg. A szakmai nyelvhasználat hatékonysági, nem pedig esztétikai vagy erkölcsi kérdés.

A tudományok és szakmák kezdetén könnyebb volt a helyzet, mivel a nyelv képviselői leverték a saját „cölöpjeiket”, amihez az újonnan alakulóknak alkalmazkodniuk kell. Pl.: matematika és a később kialakuló természettudományok fizikai, kémiai stb.

A köznyelv számára a rendőri szakma illetve a kriminalisztika (bűnüldözés tana) tudomány nyelve „bikkfa” nyelvként hat. A társadalmi fejlődés során a többi

tudományhoz képest később alakult ki a kriminalisztika és a rendőri szakma, így kénytelen volt az előtte levert „cölöpök”-höz alkalmazkodni.

A rendőrségi szaknyelvet alapvetően a büntetőjog nyelvezete alakította ki.

A büntetőjog a jogrendszer egyik ága, ún. jogág. A büntetőjog mint jogág az adott államban kifejlesztett vagy kialakult társadalmi és gazdasági viszonyokat védő azoknak a jogszabályoknak az összessége, amelyek az említett viszonyokat sértő vagy veszélyeztető magatartások tanúsítását büntetés kilátásba helyezésével tilalmazzák.

Formai értelemben a büntetőjog jogszabályok összessége. Alaki büntetőjogra, anyagi büntetőjogra és büntetés-végrehajtási jogra tagozódik. Az alaki büntetőjogra és büntetés-végrehajtási jogra tagozódik. Az alaki büntetőjog más néven a büntető eljárási jog. A büntető eljárási jog azoknak a jogszabályoknak az összessége, amelyek meghatározzák a büntető eljárás lefolytatásának az összessége, amelyek meghatározzák a büntető eljárás lefolytatásának (nyomozás, vádemelés, bírósági tárgyalás, ítélethozatal, fellebbviteli eljárás) rendjét, valamint az eljárásban részt vevő hatósági szervek (nyomozó hatóság, ügyészség, bíróság) és magánszemélyek (gyanúsított, védő, tanú, szakértő, sértett) jogait, illetőleg kötelességeit. A büntetőjogi felelősség – a bűnösnek kimondása és elítélés, illetőleg a felmentés – a büntető eljárás rendjén dől el.

A büntetés-végrehajtási jog azoknak a jogszabályoknak az összessége, amelyek meghatározzák a büntetőeljárás során elítéltek jogi helyzetét, a büntetés-végrehajtás eszközeit és módozatait, az elítéltekkel szembeni bánásmód szabályait.

A szűkebb értelemben vett büntetőjog általános és különös részre tagozódik. A büntetőjog általános része azoknak a jogszabályoknak az összessége, amelyek meghatározzák a büntetőjog alapelveit, célját, feladatát és intézményeitt, a büntethetőség (vagyis a büntetőjogi felelősségre vonás: a megbüntetés) feltételeit és akadályai; az egyes büntetési nemeket (pl. szabadságvesztés, pénzbüntetést) és azok alkalmazásának mértékét; a büntetés kiszabásának szempontjait és szabályait, valamint a büntetett előélethez fűződő hátrányok alóli mentesítés (a rehabilitáció) módozatait.

A büntetőjog különös része azoknak a jogszabályoknak összessége, amelyek meghatározzák, leírják az egyes bűncselekményeket (pl. az emberölést, a lopást), és megállapítják az azok elkövetőire (pl. sikkasztóra, a tolvajra) kiszabható büntetéseket.

Egyes büntetőeljárások eredménytelensége formai okokra vezethető vissza, bár tartalmilag a megállapítások helytállóak.

Röviden, a rendőr az ügyész és a bíró nem mindig „egy nyelven” beszélnek. Pl.: az elkövető rendőri szakban gyanúsított, ügyészi szakban terhelt, bírói szakban vádlott, végrehajtás során elítélt.

A rendőri nyelvet vagy nyelvezetet alapvetően a 3/1995. (III.1) BM rendelet „a Rendőrség szolgálati szabályzatáról” határozza meg, és használatát kötelezően írja elő:

„7.§. (1) A rendőri intézkedést – ha az intézkedés jellegéből vagy a körülményekből más nem következik – a napszaknak megfelelő köszönéssel, a polgár nemének, életkorának megfelelő megszólítással – ha a rendőr egyenruhát visel – tisztelgéssel és a tervezett intézkedés közlésével kell megkezdeni. Polgári ruhában intézkedő rendőr szolgálati igazolványa felmutatásával igazolja a rendőrséghez tartozását és intézkedési jogosultságát.

(2) Ha a polgár a rendőr első felszólításának nem tesz eleget, az intézkedő rendőr „A törvény nevében” figyelmezteti, hogy szigorúbban lép fel.

Továbbá a szabályzat egyes szavakat definiál, és kötelezően használni rendel:

116.§. E rendelet alkalmazásában:

a) *belépés:* amikor a rendőr az adott helyre minden korlátozás, akadályoztatás nélkül bemehet;
b) *bebocsátás:* amikor az intézkedésre érkező rendőrt a tulajdonos, birtokos vagy más jogosult személy beengedi, a belépési akadályokat megszünteti;
c) *behatolás:* amikor a rendőr a belépési akadályokat saját maga vagy közreműködő igénybevétele útján megszünteti;
d) *segélyhívás:* amikor a rendőr saját maga észleli más személy segélykérését, és emiatt, ezzel összefüggésben intézkedésbe kezd;
e) *támadással közvetlenül fenyegető magatartás:* az a fellépés, amikor a támadó helyzetéből, tevékenységének módjából és eszközéből a rendőr alaposan következtet arra, hogy a támadás nyomban bekövetkezik;
f) *testi épséget súlyosan veszélyeztető a támadás:* akkor, ha a támadó helyzetéből, tevékenységének módjából és eszközéből alaposan feltételezhető a súlyos sérülés közvetlen veszélye;
g) állomáshely: a szolgálati hely székhelye, illetve a rendőrkapitányság működési – Budapesten a főváros közigazgatási – területe
h) *lakóhely szerinti település:* lakóhely elhagyás szempontjából az elöljárónak bejelentett állandó lakóhely vagy tartózkodási hely szerint illetékes rendőrkapitányság működési területe;

A fentiek értelmében, ha egy rendőr intézkedésbe kezd, a szabályzat értelmében nem is nagyon tud más szavakat használni, illetve más nyelvezetet kialakítani mivel, ha nem a szabályzat szerint jár el az intézkedése szakszerűtlen.

De itt van mindjárt az intézkedés szó, számomra idegen, mivel minden rendőri tevékenységet ezzel a szóval illetünk, pedig lehetne rá szebb szót is alkalmazni pl.: tevékenység, eljárás .

Ahhoz, hogy a rendőri szaknyelvben lényeges változás következzen be, vagyis a köznyelv számára érthetőbb legyen, alapvetően a büntetőjog nyelvezetét kellene átalakítani.

A jelenleg hatályos Büntető Törvénykönyvet 1978-ban, míg a Büntetőeljárásról szóló törvényt 1973-ban fogadta el az akkori országgyűlés.

A rendszerváltás óta több mint egy évtized telt el. Ennek során újabb jogszabályok léptek életbe, és fejlesztették tovább a magyar büntetőjog intézményeit és rendszerét.

A jog teljes anyagának fejlődésével párhuzamosan tovább formálódott a joggyakorlat is. Az eltelt évtizedben a Legfőbb Bíróság több irányelvet, elvi döntést és kollégiumi állásfoglalást alkotott.

A jog fejlődése nem „önmozgásának" eredménye; a büntetőjog a társadalmi igényeket nem alakítja, hanem csak szolgálja. Büntetőjogunk – a tételes joganyag és a joggyakorlat – változása politikai, gazdasági és társadalmi rendszerünk fejlődésének következménye.

Előbbre lépett a jogtudomány is; a tételes joganyag tanulmányozására koncentráló régebbi merev jogi-dogmatikai szemléletét a kriminológiai gondolkodás terjedése oldja fel és hozza életközelbe.

Reménykedtünk, hogy az országgyűlés által 1998-ban elfogadott új büntetőeljárásjogi törvény, amely 2003. július 01.-én lép hatályba lényeges változásokat hoz a rendőri szaknyelvbe, de csalódnunk kellett, mivel a régi terminológiára épülve kevés változást hozott, ami lényegesen nem befolyásolja a nyelvet.

Mi a megoldás ?

A mostani fiatal rendőreink, már minimum érettségivel rendelkeznek, egy vagy több nyelvet beszélnek, illetve megértetik magukat. Maga a rendőrség is nyitottabbá vált, lassan érvényesül a „Szolgálunk és Védünk" szlogen, az állampolgárok is megértőbben fordulnak a szervezethez. Kezd beérni az arculatváltás amelyet a rendszer váltás után indítottunk.

A rendőri szaknyelv a maga társadalmi környezeti változások mellett lassan alakul, illetve az állampolgárok átveszik szavait, kifejezéseit, és a mindennapi életben használják és alakítják.

Humorosan, ha már a rendőrök nem hajlandók változtatni nyelvezetükön, tanuljanak meg „rendőrül" az állampolgárok.

Zöldi Kovács Katalin - Veresné Valentinyi Klára

Orosz-magyar interkulturális kommunikáció egy mikrofelmérés tükrében[38]

Bevezetés

Kérdőíves kutatásunkban azt a kérdést jártuk körül, hogy a megváltozott gazdasági és társadalmi szituáció hogyan tükröződik az orosz diákokkal folytatott hétköznapi kommunikációban: mennyire zökkenőmentes egy másik kultúrából származó csoporttal folytatott kommunikációjuk, hogyan értelmezik egy másik kultúra nem verbális és metakommunikációs jeleit, mennyire vagyunk mi magyarok empatikusak az idegenekkel szemben, s vajon a mindennapi kommunikáció a nyelvi különbségeken kívül tükrözi-e a gazdasági, történelmi tényezőket.

A vizsgált személyek köre

A kérdőívet 19 fő töltötte ki, nemzetiségi megoszlás szerint 15 fő orosz, 1 fő moldvai, 1 fő ukrán, 1 fő udmurt és 1 fő ingus nemzetiségű személy, ebből 17 fő orosz , 1 fő ingus és 1 fő ruszin anyanyelvű volt. Közülük 7 fő (3 férfi és 4 nő) 2000 szeptemberében érkezett Magyarországra, 12 fő pedig (6 nő és 6 férfi) 2001 szeptembere óta van itt. Életkoruk 19-22 év közötti. Mindannyian Gödöllőn, a Szent István Egyetem Gazdaságtudományi Karán tanulnak: 7 fő a nulladik évfolyamon, 12 fő az első évfolyamon. A nulladikosok csak nyelvet tanulnak, az első évfolyamon tanulók a magyar tannyelvű képzés térítést fizető hallgatói. Többségük kollégiumban lakik, ahol a felsőbb éves orosz társaik segítenek nekik a beilleszkedésben.

A kérdőív

A kérdőív rövid, erősen fókuszált volt. Törekedtünk arra, hogy a kérdőív kérdéseit egyértelműen, s a lehető legegyszerűbb szavakkal fogalmazzuk meg. Kerültük a kétértelmű szavakat, kifejezéseket, nem használtunk kettős tagadást. A kérdések rövidek voltak, nem hosszabbak 15 szónál. Ez a kérdőívkészítésnél rendkívül fontos tényező, ám a mi esetünkben még fokozottabban oda kellett rá figyelni, mivel a megkérdezetteknek nem anyanyelvükön kellett válaszolniuk. Fontos volt, hogy a kérdések érdekesek legyenek, ám az is cél volt, hogy a kutatott terület negatív oldala is kiderüljön. A kérdéseket igyekeztünk szellősen elhelyezni, hogy a formátum se legyen ijesztő.
A kérdéseket úgy állítottuk össze, hogy a kutatott témát alkomponensekre osztottuk (nyelvi nehézség, egyéb kommunikációs nehézség). Megpróbáltunk ugyanarra többféleképpen is rákérdezni, hogy biztosan a kutatási témát reálisan tükröző válaszokat kapjunk.

[38] A tanulmányt terjedelmi okok miatt rövidített változatban közöljük. (Szerkesztőbizottság)

A kapott válaszok

1. **Milyen nemzetiségű?**

15 fő orosz, 1 fő moldvai, 1 fő ukrán, 1 fő udmurt,1 fő ingus

2. **Mi az anyanyelve?**

17 fő orosz, 1 fő ingus, 1 fő ruszin

3. **Mióta van Magyarországon?**

7fő: 2000 szeptember, 12 fő: 2001szeptember

4. **Milyen intézményben/ egyetemen dolgozik/tanul? (egyetem, kar, évfolyam)**

Gödöllő, Szent István Egyetem, Gazdaságtudományi Kar,
7fő: 0. évfolyam, 12 fő: 1. évfolyam

5. **Milyen nyelvet használ abban az intézményben / egyetemen, ahol dolgozik/tanul?**

19 fő: magyar

6. **Az intézményben/egyetemen használt nyelv az anyanyelve? Karikázza be a megfelelő választ!**

Igen: - **Nem: 19 fő**

7. **Mi volt az első benyomása, amit az intézményben/egyetemen a magyarokról szerzett?**

Pozitív:

A magyarok udvariasak és kedvesek 80%

- Udvariasak és kedvesek voltak a kollégisták
- Udvariasabbak, mint nálunk otthon, mert mindenütt azt hallom, hogy: köszi, köszönöm stb.
- Udvariasabbak, mint otthon
- Udvariasabbak, barátságosabbak, mint nálunk
- Nagyon udvariasak az emberek
- Udvarias emberek laknak Magyarországon
- Nagyon udvariasak, főleg a fiúk
- Nagyon udvariasak egymással
- Vidámak, okosak, könnyen beszélgetni velük, udvariasak
- Magyarok udvariasak
- A magyarok nagyon udvarias és barátságos
- Nagyon kedvesek a magyarok
- A magyarok nagyon udvariasak és barátságosak
- Mindig érdeklődnek, hogy vagyok

A magyarok nagyon szépek 20 %

- Nagyon szép emberek vannak, nagyon szép nép
- Az első napokban nagyon tetszett a tanárnő, minden lány szép és szeretem, hogy barátságosak

A magyarok intellingensek, okosak 16%

- intelligensebbek, okos emberek

- érdekesek

Divatosabbak 5%, Jó véleményük van az oroszokról 5%

Negatív:

Nem szépek a magyar lányok 5%

Nagyon hangosan kiabálnak a bulin 5%

Az volt nehéz, hogy mindenki csak magyarul beszél, és egy kicsit németül 5%

Túl sokan dohányoznak, és olyan helyeken, ahol nem kellene 5%

8. Írjon le egy jellemző esetet!

Pozitív:

Segítőkészek 37%

- Sok magyar segít nekem a tanulásban.
- Ha nem ismerek valamilyen szót, magyarok szívesen magyarázzák meg.
- Amikor érkeztem Gödöllőre, találkoztam egy fiúval, aki azonnal meghívott vendégségbe.
- Nekem nem adta vissza a pénzem az automata, és néhány ember igyekezett segíteni. Ők mondták, mit kellett csinálnom.
- Én egy rossz esetben voltam. A pénzautomata nem működött, és nem adta vissza a kártyámat. A tanárom segített nekem, mert nem nagyon jó tudtam magyarul.
- Mindig az üzletekben, piacon segítenek nekünk, és néha nagyon sokat segítenek a magyar nyelvben.
- Mindenki segít egymásnak, ha az van valami baj.

Mindig bocsánatot kérnek 21 %

- Mindig bocsánatot kértek, ha ráléptek a lábamra.
- Mindig bocsánatot kérnek, ha valamit csinálnak, mert ez függ a kultúrájuktól, szokásaiktól.
- Az egyetemen és Magyarországon az emberek használnak udvarias szavakat, olyan mint tessék, elnézést, köszönöm különböző szituációkban.
- Oroszországban nem mindenki olyan udvarias.

Mindig köszönnek, udvariasak 16%

- Mindenki, aki az emeletünkön lakott köszönt
- A büfében mindenki először köszön a büfésnek, és utána kér.
- Amikor a folyosón sok ember volt, senki nem lökte a másikat, senki nem kiabált a szomszédra.

Eltérő szokások 5%

- ballagás

Szabálytisztelők 5%

- Ha volt a tábla „Dohányozni tilos”, ott senki nem dohányozott.

Negatív:

Sokan dohányoznak 5%

- Túl sokan dohányoznak, és ha az előadóba kell menni, át kell menni a büfé előtt, ahol mindenki dohányzik

A boltokban nem segítőkészek 5%

- Nehéz volt a boltokban kérni, mert nem akarták megérteni mit akarok mondani.

9. Mik a magyarok legjellemzőbb tulajdonságai? Írjon le kb. 10-et!

barátságosak, udvariasak, segítőkészek 100%
okosak, sokat tanulnak, tudnivágyók 55%

- sokat tanulnak
- minden előadásra eljárnak

szorgalmasak 53%

- munkaszeretők
- szeretnek dolgozni
- sokat dolgoznak a földeken

divatosan öltözködnek 53%

- sportosan öltöznek, érdekesen öltözködnek
- nagyon érdekes frizuráik vannak
- fiúk nagyon ügyelnek a frizurájukra
- amint kisüt a nap, az emberek rögtön levetkőznek

De!

- sok lány nem használ kozmetikát
- gyakran nem figyelnek a külsejükre
- lányok csak ritkán hordanak szoknyát
- a lányok nem olyan csinosak, mint nálunk

hangosan fújják ki az orrukat 37 %

vidámak, felszabadultak 37 %
szabály-és hagyomány-tisztelők 31 % : sok vallási ünnepük van
takarékosak 31 %
szeretnek bulizni 27 %
sok alkoholt isznak 26 % (pálinkát isznak, szeretnek sört, bort inni)
hangosan kiabálnak, zajosak 26%
mások, mint mi 26 %
pontosak, gyakran pontosítanak 26 %

sokan sportolnak 21 %

sokan dohányoznak 16%
büszkék az országukra 15 %

beszélnek nyelveket 10%

kíváncsiak 10 %
szépek 10 %
tisztelettudóak 10 %
nyugodtak 10%
szeretnek viccelni 10%
rokonszenvesek 10 %
szeretnek beszélgetni egymással 10 %
szeretnek énekelni 10%
szeretnek táncolni 10 %
szeretnek fütyülni 10 %
szeretnek sietni
szeretnek televíziót nézni
szeretik az amerikaiakat
sokat káromkodnak
a nők sokat szoláriumoznak

10. Milyennek látja a magyarokat?

étkezés

- a nők nem nagyon szeretnek főzni
- nem szoktak enni „fekete” kenyeret
- szeretnek erős ételt enni
- zsíros kaját esznek 10 %
- szeretik a gyors ételt
- mindenhol esznek: buszban, utcán, metróban, tanteremben

vásárlás
- ünnepek előtt az áruházakban nagyon sok ember van (ukrán)

számítógép
- mindenki jól tud számítógépezni

mobiltelefon
- mindenkinek van mobiltelefonja (ukrán)

üdvözlési forma
- amikor találkoznak, puszit adnak egymásnak (ukrán)

házak
- két- vagy háromemeletes házakban laknak (ukrán)
- szépek a házak, az udvarban rend van

autók
- szeretik a szép autókat
- általában SUZUKival járnak (ukrán)

emberi kapcsolatok
- hízelgők
- gyakran túl emocionálisak
- a lányok sokkal szerényebbek
- fiúk sokkal szemtelenebbek
- nem szoktak mutatni, amit éreznek

11. Voltak-e nehézségei a magyarokkal folytatott kommunikációban nyelvi problémák miatt? Karikázza be a megfelelő választ!

Igen: 15 fő **Nem: 4 fő**

12. Írjon példákat a magyarokkal folytatott kommunikációban jelentkező nyelvi problémáira!

- Nem tudtam dialógusokat megtanulni.
- Nem értettem a rádiót, tévét.
- Zh-ban nem tudtam kifejezni magam.
- Munkát akartam vállalni, de nem értették meg, mit akarok.
- A boltban nem tudtam elmagyarázni, milyen ruhát szeretnék.
- Az üzletben néha nem tudom megmagyarázni, hogy mi kell nekem.
- Sokan gyorsan beszélnek, és nem értem.
- Nem értem, mit mondanak.
- Különböző magyar akcentus miatt hozzá kell szoknom az emberekhez.
- Órán tanultuk, hogy „menjen a francba…”, és én sokkal csúnyábbat mondtam, hogy „menjen a „…”. Nem ismertem a különbséget.
- Megkérdezték, hova szeretnék utazni, és Franciaország helyett azt mondtam, hogy „a francba”.
- A boltban „comb ” helyett, csirke „gombát” kértem.

- Húst vettem, és azt mondtam, hogy „te ne legyél zsíros”, a helyett, hogy a hús ne legyen zsíros.
- Lerobbant az autóm, nem tudtam elmagyarázni, mi a baja.
- Nem értem a telefont.
- A tartózkodási engedélyemért mentem a rendőrségre, és nem értettek.
- Bankban nem értem, mit mondanak.
- Lementem a portára tanulni, és azt akartam kérdezni, hogy „Nem zavarok-e”, ehelyett azt kérdeztem „nem félek-e”. A portás azt kérdezte ”Mennyit ittatok?” „Öt percet” válaszoltam, mert úgy hallottam „Mennyit vártok?”

13. Voltak a nyelvi problémákon kívül más kommunikációs problémái a magyarokkal? Karikázza be a megfelelő választ!

Igen: 12 fő Nem: 7 fő

14. Írjon példákat a nyelvi problémákon kívüli más kommunikációs problémáira! (hangnem, bánásmód, sértő gesztikuláció, segítőkészség hiánya, túlzott közvetlenség stb.)

- A csoportvezetőm mindig elfelejti, hogy létezem, és nem nagyon akar segíteni. Egyáltalán nem akar. Lenéz engem.
- Nekem nem fontos, hogy mit gondolnak rólam a magyarok. Hiszen más világban élek. És ha valamelyik magyar úgy gondolja, hogy nálam jobb, mert magyar, ő buta, és butára nem szoktam figyelni.
- Az egyetemen és a kollégiumban van néhány ember, akik nem nagyon szeretik a külföldi diákokat.
- A kollégiumban vannak olyan emberek, akik nem akarnak köszönni a külföldi diákoknak.
- Volt egy eset, amikor egy férfi megtudta, hogy orosz vagyok, hátat fordított, és ott hagyott.
- Néhány öreg ember nem tud ülni mellettem a HÉV-en, amikor hallják az orosz nyelvet.
- Amikor vonaton utaztam Budapestre, a nővéremmel oroszul beszéltünk, és a mellettem ülő ember dühösen nézett ránk.
- Amikor a barátaimmal a cukrászdában ültünk, és oroszul beszéltünk, a szomszédos asztalnál ülő nő mondta a barátnőjének, hogy miért beszélünk az anyanyelvünkön, és miért nem beszélünk magyarul. És ezt nagyon sértő hangnemmel mondta.
- Az AVON-nál akartam dolgozni, de egy nő azt mondta, amikor megtudta, hogy orosz vagyok, hogy nem tud tovább maradni, mert már haza kell mennie.
- Egyszer a boltban egy nő sokáig nevetett rajtam, mert sok hibával mondtam egy mondatot.
- A kalauz majdnem megbüntetett a HÉV-en, mert nem tudtam elmagyarázni, amit akartam.
- Jártam egy magyar fiúval, de nem tudtam vitatkozni vele, elmagyarázni, mit akarok.
- Egyszer a boltban voltam az orosz barátnőmmel, és mellettem állt egy férfi, és megkérdezte a pénztárost: „Hogy tetszenek az orosz lányok?” Nekünk ez nagyon nem tetszett. Tudunk magyarul valamennyire!

- Problémám volt a kollégiumban, amikor megkérdeztem, hogy kaptam-e levelet. De nem tudtam helyesen mondani, és a portás sértő gesztikulációval adta át nekem a levelet. Szomorú voltam, és bocsánatot kértem.
- Nem mindig értem a magyar humort.
- Más szokások. Például nem értettem a locsolást.

15. Egyéb, amit a magyarokkal folytatott kommunikációjával kapcsolatban elmondana.

- Szerintem nagyon kedvesek, csak zavarban vagyok kérni.
- Szerintem udvariasak, kedvesek a magyarok.
- Sokat beszélgetnek velük sportolásnál, vacsoránál, portán.
- Sok magyart nem értek, mert gyorsan és csúnyán beszélnek.
- Nem nagyon értek, de nagyon törekszek.
- Nagyon gyorsan beszélnek, s kevesen beszélnek angolul, főleg németül.
- Gyorsan és értelmesen beszélnek, de nem mindenki.
- Velem magyarok lassan beszélnek, és ha valamit nem értek, még egyszer elmagyarázzák.
- Ha látják is, hogy nem értem, nem alkalmazkodnak, nagyon ritkán veszik figyelembe ezt.
- Gyakran járok az áruházba, mindig udvariasak, felelnek a kérdéseimre, soha nem kiabálnak rám, inkább nyugodtan, halkan elmagyarázzák, ha valami nem stimmel.
- Sok magyar ember van, aki nagyon csendesen beszél, és nagyon gyorsan.
- Nagyon udvariasak, csak tanulni nagyon nehéz.
- Amikor észreveszik, hogy nem vagyok magyar, vagy hangosan kezdenek beszélni, vagy nagyon lassan.
- Nem úgy beszélnek velünk, mint a magyarokkal. Egyesek lassan, mások haragszanak, és nem akarnak segíteni, hogy megértsük.
- Haragszanak gyakran, ha nem értem őket, mert gyorsan beszélnek.
- Általában vidám, békés emberek. Mint mindenhol, itt is vannak gonoszok is, kedvesek is, semlegesek is. Van nekem pár jó magyar barátom, akikkel szívesen együtt szórakozunk, beszélgetünk, teázunk, sportolunk. Boltokban mindig segítenek, ha utcán valakitől megkérdezem az utat, biztosan megmutatja.

Konklúzió

Az, hogy az orosz diákok minden negatív tapasztalat ellenére alapjában véve barátságosnak, segítőkésznek (sőt szépnek) látnak bennünket, azt jelzi, hogy a kultúra globalizálódásának, a transznacionális és transzkulturális áramlások kibővülésének már érződik a hatása. Elkerülhetetlen, hogy a magyarok is lépten-nyomon kapcsolatba kerüljenek más kultúrákkal határon belül és kívül egyaránt. Globális szinten rendkívüli mértékben megnőtt az emberek mobilitása, rengeteg a kivándorló, menekülő, külföldön tanuló, vendégmunkás, turista stb. Meglepően sok ember szerez tapasztalatot második, harmadik kultúrában. Bizonyos szakmák „nemzetközi" életformák kialakulásának kedveznek (pl. kutató, kereskedő, élsportoló stb). Az információáramlás hihetetlen méreteket öltött, egyre nagyobb területet fed le, és minden eddiginél nagyobb sebességet ér el. Ehhez az áramló információhoz egyre fiatalabb korban jutnak hozzá az emberek. Áramlanak a kulturális produktumok is (pl. médiumok, árucikkek, fogyasztási kultúra, intézményrendszerek). Egyre többen és egyre többször lesznek tanúi és átélői

különböző kultúrák találkozásának. Mindezek következtében az egyes emberek kulturális horizontja kiszélesedik.

A BM illetve az ORFK adatai szerint Magyarországon 2000 végén bevándorlási engedéllyel 82179 fő, huzamos tartózkodási engedéllyel pedig 32762 fő tartózkodott. S ha mindehhez hozzáadjuk a hazánkba látogató turisták számát, azt kell látnunk, hogy gyakorlatilag elkerülhetetlen a „kultúrák találkozása" Magyarországon belül is. Mindez megerősít bennünket abban a hitünkben, hogy érdemes tanulmányozni az itt tanuló külföldi diákok helyzetét egyrészt azért, hogy behatoljunk a magyar kultúra mélyrétegeibe, másrészt pedig azért, hogy idegen kultúrákat ismerjünk meg. Különösen fontos, hogy a külföldiek beilleszkedésével kapcsolatban megszerzett ismereteket visszaforgassuk a társadalomba, és bevigyük az iskolai nyelvórákra, s ezáltal is felkészítsük diákjainkat az új környezettel való találkozásra.

Bibliográfia

1. Armstrong, M. (1995) A Handbook of Personal Management Practice. Kogan Page Lt, London
2. Borgulya, Istvánné (1996) Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs
3. Buda, B. (1985) A beleélés lélektana. Budapest: Gondolat.
4. Buda, B. (1998) Kommunikáció és kultúra. In: Hidasi, J. (szerk) Szavak. Jelek. szokások. Windsor, Budapest
5. Crystal, D. (1998) A nyelv enciklopédiája. Osiris, Budapest
6. Cseke, H. (2001) United Colors of Hungary. Külföldiek Magyarországon. In: Figyelő 2001/ 51-52.
7. Dörnyei, Z. (2001) Teaching and Researching Motivation. London: Longman
8. Hidasi, J. (1992) Kultúra, viselkedés, kommunikáció. Budapest: Közgazdasági és jogi könyvkiadó.
9. Hofer, T. (1993) Globális kultúra – nemzeti kultúrák – a kulturális szféra jelentősége napjainkban. KVAT füzetek, Miskolc
10. Müller, B. D. (1991) Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, Iudicum, München
11. Torrington, D. And Hall, L. (1991) Personnel Management. Prentice Hall, New York

4. NYELVPOLI, NYELVTERVEZÉS, NYELVI JOGOK, SZOCIOLINGVISZTIKA, KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG, FORDÍTÁSTUDOMÁNY, KONTRASZTÍV NYELVÉSZET, MÉDIAHASZNÁLAT ÉS SZÁMÍTÓGÉPES SZÖVEGNYELVÉSZET

Batár Levente

A Veszprémi Egyetem mérnökhallgatói szerint a 18-22 éves korosztály nyelvi tabunak tekinti a káromkodásokat?

1. Bevezetés

Tízes éveik végén, húszas éveik elején járó fiatalok társas érintkezéseikben olyan gyakran hallok káromkodásokat, hogy az az érzésem támadt, számukra ez a fajta nyelvhasználat nem is számít tabunak. Ennek jártam utána.

2. A kutatás célja, módszerei

Kérdőív segítségével arra kerestem a választ, hogy a Veszprémi Egyetem mérnökhallgatói szerint korosztályuk nyelvi tabunak tartja-e a káromkodásokat, és hogy az adatközlők szerint korosztályuk káromkodási szokásait mennyire befolyásolja az adott társaság, alkalom és színtér.

Kérdésfeltevésemben vigyáztam rá, hogy az adatközlőknek ne saját nyelvi tevékenységüket kelljen megítélniük, vagyis nem önvallomáson alapuló, direkt kérdéseket tettem fel, hanem korcsoportjukról kérdeztem őket. A kérdőív kitöltése közben többször hangsúlyoztam, hogy ne saját, hanem korosztályuk nyelvhasználatára gondoljanak.

3. Engedjék meg, hogy tegyek három megjegyzést.

a, Semmi más oka nem volt annak, hogy az egyetemen belül a Mérnöki Kar hallgatóit választottam adatközlőnek, és nem a Tanárképző Kar hallgatóit, csak az, hogy őket oktatom angol nyelvre.

b, A „tabu” szó alatt nem rituális vagy mágikus eredetű tabu szavakat értek, mint például a grúz nyelvben a „kígyó”, vagy sok afrikai nép (kolokuma idzso, kikuju) nyelvében a „hetes” szám, hanem olyan szavakat, kifejezéseket értek alatta, amelyeket nem minden társaságban, helyszínen szabad vagy illik használni.

c, A káromkodás kifejezést Galgóczi László 1988-ban megjelent *Régi magyar káromkodások* című tanulmánya alapján gyűjtőfogalomként használom, amely magába foglalja a káromlásokat, átkokat, szitkokat és a becsmérlő kifejezéseket.

4. Adatközlők

Adatközlők száma összesen 65, ebből 33 nő, 32 férfi. Mindannyian 18-22 év közöttiek voltak, átlagéletkoruk 20-45 év. A minta nem reprezentatív. Ennek legfőbb oka, hogy minden próbálkozásom ellenére nem állt rendelkezésemre olyan adatbázis, amelyből kiderültek volna a Mérnöki Kar hallgatóinak meghatározó társadalmi tényezői.

5. Kérdőív felépítése

A kérdések előtt az adatközlők meghatározó társadalmi tényezőire (nemük, koruk, lakhelyük, szüleik legmagasabb iskolai végzettsége) is rákérdeztem, de utóbbiak alapján nem elemeztem a válaszokat.

A kérdőív csupán két kérdést tartalmazott:

(1) Véleményed szerint korosztályod a felsorolt személyek társaságában nagymértékben, kismértékben vagy egyáltalán nem próbálja meg elkerülni a káromkodások (káromlások, átkok, szitkok, becsmérlő kifejezések) használatát? A felsorolt személyeket ábécérendbe raktam, ezek a következők voltak: barátnő/barát, fiúbarátok, fiúdiáktársak, idegen idősebb férfiak, idegen idősebb nők, idegen idősebb vegyes nemű társaság, ismerős idősebb férfiak, ismerős idősebb nők, ismerős idősebb vegyes nemű társaság, közeli ismerősök, lánybarátok, lánydiáktársak, nagyon közeli barátok, rokonok, szomszédok, szülők, tanárok, testvérek, vegyes nemű diáktársak.

(2) Véleményed szerint korosztályod a felsorolt alkalmakkor és színtereken nagymértékben, kismértékben vagy egyáltalán nem próbálja meg elkerülni a káromkodások (káromlások, átkok, szitkok, becsmérlő kifejezések) használatát? A felsorolt alkalmak és színterek a következők voltak: baráti beszélgetéskor, baráti kiránduláskor, családi beszélgetéskor, családi kiránduláson, családi vitakor/veszekedéskor, disznótoron, egyetemi előadáson, egyetemi laborgyakorlaton, egyetemi szemináriumon, egyetem területén (órákon kívül), fedett pályás sportesemény, házibulin, kollégiumban, komoly kulturális eseményen (színház, bál, kiállítás), közhivatalban, kulturális eseményen (koncert, mozi), lakodalomban, mások otthonában, nyaraláson, nyilvános helyen (busz, utca, bolt, piac), nyilvános szórakozóhelyen (bár, diszkó, Diák Centrum), orvosi rendelőben/kórházban, otthon (hétköznap), otthon (ünnepkor), szabadtéri sportesemény, temetésen, templomban, udvarláskor, ünnepi alkalmakkor (esküvő, ballagás).

6. A lekérdezés körülményei, menete

A lekérdezés nyelvi óra keretében történt. Minden alkalommal 15 percet adtam a válaszadásra, egy ember kivételével ez az idő elegendő volt (válaszai értékelhetetlenek voltak). A válaszadás előtt röviden elmagyaráztam az adatközlőknek a különbséget a káromkodások fajtái (káromlások, átkok, szitkok, becsmérlő kifejezések) között. Minden egyes lekérdezés alkalmával a kérdőívet a megkérdezettekkel együtt átfutottam, értelmeztem. Az egyszerű megfogalmazás végett csak annyi kommentárt fűztem a lekérdezéshez, hogy vegyék azt komolyan, és (mint már korábban említettem) válaszaiknál korosztályuk nyelvhasználatára gondoljanak.

.

7. Kutatási eredmények

A válaszokat két szempont alapján elemeztem.

7.1. A két nem által adott összes választ egyben vizsgáltam.

Az első kérdésben a válaszok megoszlása a következő volt. A megadott személyek társaságában az említett korosztály 41 százalékban nagymértékben, 42,6 százalékban kis mértékben, 16,4 százalékban egyáltalán nem próbálja elkerülni a káromkodások használatát. Ennek a kérdésnek a válaszaiban egy rubrika sem volt, amit az adatközlők 90% fölött jelöltek volna be. A felsorolt személyek jelenlétében a következő sorrendben próbálják meg a 18-22 évesek elkerülni a káromkodások használatát: tanárok, idegen idősebb nők, ismerős idősebb nők, barátnő/barát, idegen idősebb férfiak, idegen idősebb vegyes nemű társaság, ismerős idősebb vegyes nemű társaság, szülők, ismerős idősebb férfiak, rokonok, szomszédok, testvérek, lánybarátok, közeli ismerősök, nagyon közeli barátok, lánydiáktársak, fiúbarátok és vegyes nemű diáktársak. (Meglepő a barátnő/barát megjelenése a felsorolás

negyedik helyén, magyarázatára később térek ki.) Csupán kettő és hét közötti válasz érkezett arra, hogy ez a korosztály idegen idősebb férfiak, idegen idősebb vegyes nemű társaság, ismerős idősebb férfiak, ismerős idősebb nők, ismerős idősebb vegyes nemű társaság, közeli ismerősök, rokonok, szomszédok és barát/barátnő jelenlétében egyáltalán nem fogja magát vissza. Három rubrika maradt üresen. Ez többek között arra utal, hogy a 18-22 éves korosztály úgy látja, fiúdiáktársak társaságában senki nem próbálja meg nagymértékben kerülni a káromkodások használatát. A másik két üresen hagyott rubrika arról árulkodik, hogy idegen idősebb nők és szülők jelenlétében nem fordul elő, hogy valaki egyáltalán ne próbálná meg elkerülni a káromkodások használatát. A harmadik oszlop válaszai megmutatják, hogy a megadott személyek társaságában a 18-22 évesek a következő sorrendben nem válogatják meg kifejezéseiket: fiúdiáktársak, fiúbarátok, nagyon közeli barátok, lánydiáktársak, vegyes nemű diáktársak, testvérek, lánybarátok, idegen idősebb férfiak, szomszédok, ismerős idősebb férfiak, rokonok, idegen idősebb vegyes nemű társaság, ismerős idősebb vegyes nemű társaság, közeli ismerősök, ismerős idősebb nők, tanárok, barát/barátnő.

A második kérdésre adott válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a korosztály a következő színtereken és sorrendben figyel oda megnyilatkozásaira: templomban, temetésen, komoly kulturális eseményen (színház, bál, kiállítás), közhivatalban, orvosi rendelőben/kórházban, otthon ünnepkor, ünnepi alkalmakkor (esküvő, ballagás), mások otthonában, családi beszélgetéskor, családi kiránduláson, kulturális eseményen (koncert, mozi), baráti beszélgetéskor, lakodalomban, otthon (hétköznap), disznótoron, nyilvános helyen (busz, utca, piac, bolt). Legkevésbé figyel oda szabadtéri sporteseményen, házibulin, kollégiumban, nyilvános szórakozóhelyen (bár, diszkó, Diák Centrum), fedett pályás sporteseményen, baráti kiránduláskor és családi vitakor. Két rubrika volt, ahova senki nem írt választ. Ezek szerint családi kiránduláson és komoly kulturális eseményen (színház, bál, kiállítás) a válaszadók szerint nem fordul elő, hogy a 18-22 éves korosztály tagjai egyáltalán ne próbálják meg elkerülni a káromkodások használatát.

7.2. Nemek szerinti megoszlásban is vizsgáltam a válaszokat. A legnagyobb eltérés az volt, hogy míg a nők összességében kevesebb mint 13 százalékban jelölték meg a harmadik oszlopot, vagyis, hogy korosztályuk bizonyos személyek társaságában egyáltalán nem próbálja meg elkerülni a káromkodásokat, addig a férfiak 20 százalékban jelölték meg azt. A második oszlopot mindkét nem 42 százalékban, az első oszlopot a nők 7 százalékkal többször jelölték be.

Az első kérdésben a válaszok között két jelentős különbség fedezhető fel. Egyik, hogy barátnő/barát társaságában a nők szerint korosztályuk 82 százaléka, míg a férfiak szerint csak 37 százaléka kerüli nagymértékben a káromkodásokat, ráadásul a nők közül senki, a férfiak közül ketten gondolták, hogy a korosztályuk egyáltalán nem fogja vissza magát káromkodás terén barátnő/barát jelenlétében. Hasonlóan eltérő válaszok érkeztek, amikor a tanárok jelenlétéről kérdeztem őket. A nők szerint korosztályuk 100 százaléka, a férfiak szerint csupán 69 százaléka próbálja meg elkerülni a káromkodásokat, emellett a férfiak szerint 6% nem is foglalkozik a tanár jelenlétével. Kisebb, de további jelentős különbségek is felfedezhetők: a férfiak szerint a fiúdiáktársak, közeli ismerősök, rokonok és szomszédok társaságában korosztályuk sokkal kevésbé válogatja meg közléseit, mint a nők szerint.

A második kérdésre adott válaszoknál a legnagyobb eltérés ott mutatkozik, hogy udvarláskor és ünnepi alkalmakkor a nők szerint a korosztályuk 90%-a, a férfiak 60%-a ügyel a káromkodások elkerülésére. Mindössze egy válaszra válaszoltak

ugyanolyan arányban a két nem képviselői: családi kiránduláson korosztályuk 45 százalékban nagymértékben, 55 százalékban kismértékben próbál meg nem káromkodni.

Az egyetemen belüli nyelvi viselkedést külön elemeztem. Kiderült, hogy a nők szerint egyetemi laborgyakorlaton a korosztály 100 százalékban, egyetemi előadáson és szemináriumon 91 százalékban próbálja meg nagymértékben elkerülni a káromkodásokat, míg a férfiak ugyanerre adott válaszai 38%, 56% és 63% voltak. Teljesen eltérő válasz érkezett arra, hogy az egyetem területén (órákon kívül) az adatközlők szerint mennyit káromkodik korosztályuk. Három nőivel szemben tizennyolc férfi adatközlő gondolta úgy, hogy egyáltalán nem kerüli korosztálya a káromkodásokat, és kilenc nőivel szemben két férfi válaszadó gondolta úgy, hogy nagymértékben kerüli korosztálya a káromkodásokat órákon kívül, de az egyetem területén.

A feltett kérdésre, vajon a mérnökhallgatók szerint korosztályuk nyelvi tabunak tartja-e a káromkodásokat, a válaszom egyértelműen igen. Más kérdés, hogy ennek ellenére (bizonyos okokból és különböző célokból) nagyon gyakran élnek ezek használatával. Talán ezek feltárása lesz egy következő kutatásom témája.

Felhasznált irodalom:

1. Crystal, David: The Cambridge Encyclopeadia of Language. Cambridge University Press, Cambridge, 1995.
2. Galgóczi László: Régi magyar káromkodások. In: *A magyar nyelv rétegződése*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.
3. Graupmann, Jürgen: Tabuk kislexikona. Kaloprint Nyomda, Kalocsa, 1998.
4. Kálmán László – Nádasdy Ádám: Hárompercesek a nyelvről. Osiris Kiadó, Budapest, 1999.
5. Wardhaugh, Ronald: Szociolingvisztika. Osiris Kiadó, Budapest, 1995.
6. Zaslavsky, Claudia: Afrika számol. Gondolat, Budapest, 1984.

Melléklet:

Táblázat 1. Az első kérdésre adott válaszok

	Összes válasz			Nők válaszai			Férfiak válaszai		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
barátnő/barát	39	24	2	27	6	-	12	18	2
fiúbarátok	8	21	26	6	15	12	2	16	14
fiúdiáktársak	-	28	37	-	18	15	-	10	22
idegen idősebb férfiak	36	22	7	16	14	3	20	8	4
idegen idősebb nők	44	21	-	20	13	-	24	8	-
idegen idősebb vegyes nemű társaság	33	28	4	12	21	-	21	7	4
ismerős idősebb férfiak	28	32	5	15	15	3	13	17	2
ismerős idősebb nők	44	19	2	20	13	-	24	6	2
ismerős idősebb vegyes nemű társaság	32	29	4	18	15	-	14	14	4
közeli ismerősök	18	43	4	12	21	-	6	22	4
lánybarátok	22	30	13	12	12	9	10	18	4
lánydiáktársak	16	28	21	9	15	9	6	14	12
nagyon közeli barátok	16	26	23	9	15	9	8	10	14
rokonok	27	33	5	9	21	3	18	12	2
szomszédok	25	34	6	18	15	-	7	19	6
szülők	32	33	-	18	15	-	14	18	-
tanárok	55	8	2	33	-	-	22	8	2
testvérek	23	21	21	15	9	9	8	12	12
vegyes nemű diáktársak	8	36	21	6	18	9	2	18	12

(1) Nagymértékben próbálja meg elkerülni a káromkodások használatát
(2) Kismértékben próbálja meg elkerülni a káromkodások használatát
(3) Egyáltalán nem próbálja meg elkerülni a káromkodások használatát

Táblázat 2. A második kérdésre adott válaszok

	Összes válasz			Nők válaszai			Férfiak válaszai		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
baráti beszélgetéskor	17	32	16	7	20	6	10	12	10
baráti kiránduláskor	4	41	20	2	25	6	2	16	14
családi beszélgetéskor	39	19	7	23	7	3	16	12	4
családi kiránduláson	30	35	-	15	18	-	15	17	-
családi vitakor, veszekedéskor	10	35	20	6	15	12	4	20	8
disznótoron	13	34	18	3	24	6	10	10	12
egyetem területén órákon kívül	11	33	21	9	21	3	2	12	18
egyetemi előadáson	48	9	8	30	3	-	18	6	8
egyetemi laborgyakorlaton	46	15	4	33	-	-	13	15	4
egyetemi szemináriumon	50	11	4	30	3	-	20	8	4
fedett pályás sportesményen	13	30	22	9	12	12	4	18	10
házibulin	2	33	30	-	21	12	2	12	18
kollégiumban	12	28	25	6	18	9	6	10	16
komoly kulturális eseményen (színház, bál, kiállítás)	55	10	-	33	-	-	22	10	-
közhivatalban	51	12	2	29	4	-	22	8	2
kulturális eseményen (koncert, mozi)	23	36	6	18	15	-	5	21	6
lakodalomban	14	43	8	6	27	-	8	16	8
látogatáskor, mások otthonában	43	14	8	27	6	-	16	8	8
nyaraláson	7	35	23	7	23	3	-	12	20
nyilvános helyen (busz, utca, bolt, piac)	10	39	16	6	21	6	4	18	10
nyilvános szórakozóhelyen (bár, diszkó, Diák Centrum)	8	35	22	6	21	6	2	14	16
orvosi rendelőben, kórházban	48	15	2	30	3	-	18	12	2
otthon (hétköznap)	14	40	11	6	24	3	8	16	8
otthon (ünnepkor)	47	16	2	27	6	-	20	10	2
szabadtéri sportesményen	5	26	34	3	18	12	2	8	22
temetésen	57	5	3	30	-	3	25	7	-
templomban	58	3	4	33	-	-	25	3	4
udvarláskor	52	11	2	30	3	-	22	8	2
ünnepi alkalmakkor (esküvő, ballagás)	43	18	4	27	6	-	16	12	4

(1) Nagymértékben próbálja meg elkerülni a káromkodások használatát
(2) Kismértékben próbálja meg elkerülni a káromkodások használatát
(3) Egyáltalán nem próbálja meg elkerülni a káromkodások használatát

Cseresnyés Márk

Elvesztettük a nyelvet?

Az előadás mottója:

"Jel vagyunk értelmezés nélkül,
kín nélkül vagyunk, és idegenek között
elvesztettük majdnem a nyelvet."
Hölderlin, Friedrich: Mnémosyné

A nyelv eredete titok. A lingvisztika nem adott erre választ, és soha nem is fog. A nyelvnek jóllehet van tudománya, ő maga nem tudomány. Ezért talán csak a gondolkodás, vagy a hermeneutika felöl közelíthetünk valamelyest a nyelv fogalmához. Egyáltalában: korunkban, amikor elveszni látszunk az apró részletekben, lehet, hogy már önmagában szentségtörésnek fog hatni, hogy egy nyelvi konferencián valaki önmagával a nyelvvel kíván foglalkozni, én mégis megkísérlem.

A gyakorlati szociolingvisztikai kutatások – ahogy az absztraktban is írtam – sokszor teszik vizsgálatuk tárgyává a nyelvvesztést, és természetesen a fogalomhoz szorosan kapcsolódó rokon nyelvhasználati jelenségeket, úgymint a nyelvcserét, nyelvhalált. A nyelvvesztést azonban másképpen is értelmezhetjük, ehhez az eltérő aspektushoz a nyelvről való gondolkodás vezet el bennünket. Előadásomban nem egy nyelv vagy valamilyen nyelvváltozat elvesztéséről lesz szó, hanem a nyelv mint nyelv elvesztéséről. Ez korántsem tautologikus fogalmazvány, és nem is nyakatekert játék a megfogalmazással. A köznyelv, a mindennapi beszéd elfelejtett, elnyűtt költészet, amely már alig mond valamit. Egyre inkább elfelejtjük a nyelvi jel 'dolograutaltságát', a megértés visszahúzódik rejtekébe. Beszélgetéseink egyre felszínesebbek, közhelyszerűbbek. Ma már senki sem vár komoly feleletet egy „Hogy vagy?" kérdésre találkozáskor, de a szavak jelentésével sem igazán vagyunk tisztában, pusztán racionális szerepükben használjuk azokat. Eszerint joggal tehetjük fel: elvesztettük volna a nyelvet?

Napjainkban sokat foglalkoznak a kommunikációval: a felsőoktatásban az egyik legnépszerűbb stúdium, vágyai szerint majd minden fiatal a médiában akar szerephez jutni, az idegennyelv-tanulás is egyre szorítóbb, ám kellemes kényszer – főként így az Európai Unió küszöbén –, de többek közt például egy jogász feladata is a precíz, lelkiismeretes nyelvhasználat. Kommunikálni azonban nem is olyan egyszerű. Nemcsak azért, mert 5-6 ezer nyelv van a világon és megszámlálhatatlanul sok nyelvváltozat, és egyre több kódot kell ismernünk, hogy boldoguljunk az életünkben, hanem mert egyre inkább eltávolodunk a nyelvtől, egyre felületesebben értjük egymást. Nem szakadhatunk el azonban attól, hogy a nyelv *logosz*, azaz értelem. Az ókori görögök még így nevezték a nyelvet. A *logosz* a teremtő nyelv, a szó, ha kimondásra kerül, valósággá válik. A nyelvtudományban csak Austint és az ő performatívumait szokták beépíteni a kutatásokba, pedig a beszédaktus-elmélet egyáltalán nem újdonság, annyira nem, hogy a nyelvvel nem is lehet máshogyan foglalkozni, mint a nyelv valóságos mibenlétével, *logosz* voltával. Ahol a tett, az akarat, és a szó egybeesik az a *logosz*, a nyelv. Amikor beszélünk, azzal cselekszünk. Ezért nem mindegy, hogy mit és hogyan

---

A szerkesztőbizottság fenntartásokkal él az ógörög λογος szónak a szerző által adott laza interpretációját illetően.

mondunk, minden emberi kapcsolatunk a nyelvvel történő cselekvés révén valósul meg. A megértés ugyanígy cselekedeteket generál. Ha nem: nincs megértés.

A nyelv jelek sorozata. A szavak jelek, a grammatika jelekből áll, melyek megértésre várnak. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a középkori és a még régebbi gondolkodás szemantikai oldalának sajátos vonásait. A saussurei nyelvi jel önkényességéről mit sem tudván, az akkoriak ugyanis szoros, organikus kapcsolatot éreztek a szójel és denotátum között. Más szóval a neveket a megnevezett személyekkel, tárgyakkal, fogalmakkal vagy átfogóan dolgokkal azonosították. A kimondott szó konkrét megjelenítő erővel bírt, s úgy idézte fel a jelölt dolgokat, mintha azok valóságos formájukban vagy szimbolikus értelmükkel jelennének meg a beszédaktus folyamatában. Mindez kapcsolatba hozható a szómágiával és azzal a különleges, intenzív hatással, amellyel a kiejtett szó rendelkezett a régi korok beszélőinek tudata számára.

A *Biblia* szerint Isten is a kimondott szó erejével teremtette meg a világot: "Isten szólt: 'Legyen világosság', és világos lett."; "Isten újra szólt: 'A vizek közepén keletkezzék szilárd boltozat, és alkosson válaszfalat a vizek között'. Úgy is lett." stb. {Ter.1.3.;1.6.} A szavaknak sokszor ilyen mágikus erőt tulajdonítottak, vagyis a beszélő hitt abban, hogy ha áldást mond vagy átkot szór valakire, az valós következményekkel jár. A nyelvészet területén is tehát lényegében ez a gondolat él tovább a beszédaktus-elméletben, miszerint vannak olyan megnyilatkozások, melyek azáltal, hogy kimondjuk, cselekedeteknek felelnek meg, vagy cselekedeteket vonnak maguk után; nem állítanak, teremtenek: a semmiből a puszta kimondás által. De ez már csak töredékes következmény. A nyelvet ugyanis nem létrehoztuk, hanem kaptuk. Ezt világosan megmutatja a nyelv lényegisége. Tudniillik, hogy a nyelv dolog és eszköz egyszerre! Dolog, mert létezik, lényege rejtett, de megtalálható, eszközléte pedig alkalmasságában rejlik. A nyelv maga a cselekvés. „Kezdetben vala az Ige” – olvashatjuk az evangéliumban. Az Ige, vagyis az eredeti görög szövegben *logosz*. Az Ige nem más mint a nyelv, nem más mint a Teremtő. A nyelv tehát maga a teremtő erővel bíró tett, azaz Isten, s a nyelvet Istentől kaptuk, hogy mi is rendelkezzünk a teremtett világ dolgai fölötti uralommal, megnevezhessük a dolgokat, a beszéddel – az alkotásban és a megértésben egyaránt – teremthessünk és újrateremthessünk.

A nyelv nem eszköz tehát, mint a szociolingvisztika sugallja. Sokkal több. Az ember beszédre hangolt lény. Ahogyan Heidegger ismert mondata hangzik: „A nyelv a lét háza”. Arról van szó, hogy alapvető jellemzője az embernek a kimondhatatlan kimondására való irányultság. Ezért van nyelvünk. Hogy segítségével megragadhassunk valamit a világ valóságából. Mindig beszélünk, akkor is, ha gondolkodunk, ez belső nyelv. De nem is mi beszélünk, a nyelv beszél bennünk, s belőlünk. Ez olyan képesség, ami ősi és közös – mondhatjuk így is: az egyetlen nyelvi univerzálé. A nyelven keresztül a teremtés közelében, vagy ha úgy tetszik, Isten közelében maradunk. Amennyiben hallgatunk a nyelvre, a valóság bármilyen leképezése már önmagában teremtő mozzanat, amely erővel rendelkezik.

Nos, nyelvhasználatunkban egyre inkább eltávolodunk a dologra utaltságtól, és ezzel elvesztjük a lényeget. A nyelv sokkal kevésbé őrzi jel és dolog eredendő kapcsolatát.

Nézzük meg *hajó*, *tutaj* megnevezéseinket. Talán véletlen az azonos hangkapcsolat e szavakban, és hogy a *nyáj* megnevezésünkben is megvan ugyanez. Az angol *ship* ’hajó’ és *sheep* ’birka, nyáj’ egybevetése egy ici-picit már érdekesebbé teszi ezt. Ugyanakkor az legalábbis elgondolkodtató, hogy egy csomó nyelvben összefügg egymással a *hullám* meg a *juh*, illetve ezekkel jelentésbéli közelségben álló rokon megnevezések. Mégpedig indoeurópai nyelvekben, perzsában ugyanúgy, mint más

egyéb egymástól földrajzilag és történetileg távol eső nyelvekben. Ragadjuk ki talán szemléltetés céljából a ’kecske’ és az ’óceán’ kínai írásjelét: 羊 ; 洋. Ennek valamilyen kognitív alapja van? Közös emberi tapasztalat alakította volna így? (Mondjuk az a megfigyelés, hogy a juhnyáj is hullámzik.) Magyarázzuk ezt valamiféle bioprogram-hipotézissel? Egyáltalán nyelvészeti kérdés ez? Vagy az isteni eredet Bábel előtti maradványaira ismerhetünk? Valószínű csak az, azért nem tudom magyarázni, mert régre nyúlik vissza, a nyelvtudomány itt nem igazán segíthet. Ez is egyike a nyelv ősi titkainak.

(Egyébként maga a nyelv szó a nyelvek egy részében megegyezik a testrész nevével, mint a magyarban, egy másik részében őrzi a ’dolograutaltság’ jelentést, magába foglalva a dolog szót. Egészen különös a japánban, ami még egy igen erősen képi nyelv: *kotoba*, jelentése magyarul vissza sem adható /koto – dolog; ba – levél > a cseresznyefa lehulló levele a hullás pillanatában/.)

Ittlétünk nem pusztán a világban való lét, hanem egymással való lét. Ezért nap mint nap érintkezünk egymással, kommunikálunk. Mindannyian egy-egy külön világ vagyunk, ám életünk alapja megosztani másokkal a világot, megosztani az én világomat a te világoddal. A kommunikáció alaphelyzete tehát az én–te viszony. Ehhez tudni kell egymással találkoznunk, amikor a két világ megnyílik egymás előtt. Létünk (és nemcsak életünk) egymással történő közös megosztása a beszélésben valósul meg, illetve a beszélgetésben vagy megbeszélésben. A beszéd mindig önkifejezés, azért van, hogy adjunk a másik világához. A beszéd a beszélgetésben az ittlét önértelmezése. A kommunikálásban azt mondja ki mindenki, hogy mikor, miért, minek tartja magát. Ahogy megkomponálja a nyelvet valaki, önmagát juttatja kifejezésre, belső lelkivilágát mutatja a nyelve, túllép a tárgyi megfogalmazáson. A nyelv önfelmutatás. A kommunikáció sikere is azon múlik, visszhangra talál-e a másikban a beszédünk, tehát amit kimondunk vagy leírunk. Nem feledhetjük: „létünkben érint minket minden kimondott szó”. És a kimondott szó által másokat is létében érintünk. Gondoljon csak akár mindenki arra, mennyire megbánthatjuk a másikat pusztán szavainkkal.

De vajon megérthetjük-e egymást? Ami fontos: hogyan beszél az ember, ez a nyelv lényegi értelmezése. A *mit* nincsen *hogyan* nélkül. A *hogyan*: egyszer, de pontosan. Ha a hogyan kiüresedik, akkor a kommunikálás helyett eluralkodik a fecsegés. A fecsegés nem akar becsmérlő fogalom lenni, hiszen a beszélt nyelv már fecsegés. A beszéd továbbad és megismétel. Mondjuk egy kifejezés elterjed és ha elég szélesen, akkor a dolog úgy áll, mivel ezt mondják róla. A baj az, hogy a teljes talajtalanságig fokozódhat; eluralkodik az írottban is (ez az írkálás); nem tudom miről beszélek vagy írok. Belenövünk a dolgok mindennapi értelmezettségébe, a fecsegés behatol a nyilvánosságba is, és közömbös érthetőséget alakít ki mindenki számára. Visszafogja a kérdezést, a vitát, a közfelfogás dönt mindenről. Ma azt mondjuk: *vizes a fű*. Ez még így is mindig a világhoz kötődik, nem nem-lét, hanem mindennapi realitás. A beszédben mégis gyökértelenített, kiüresedett fecsegés. A nyelv nyelvként ma szinte csak a költészetben van jelen, egyébként rejtőzik „Isten csendjében” – ahogy Pilinszky mondja. Kifejezhetnénk magunkat így is: *az éjszaka könnycseppei peregnek a pázsiton*.

Vannak ősi, „holtnak” minősített nyelvek, melyek még őrzik jel és dolog eredendő kapcsolatát, és vannak archaikus, elfeledett szövegek is. Ezen írásokban még megmaradt valami dolog és szó közvetlen összefüggéséből, amikor szó és cselekedet egybeesett. Nevezzük ezt ősnyelvnek. Ez már csak töredékeiben, halványan hozzáférhető számunkra, de mégis effelé kell törekednünk. Hérakleitosznál olvashatjuk: „Gnothi theos theauton!” vagyis *Ismerd meg isteni önmagad!* A költői nyelvben, az eposzok nyelvében (l. Kalevala), de akár a népmesékben is még van gazdag képiség,

szimbólumnyelv. Mai nyelvhasználatunkat azonban úgy jellemezhetnénk, hogy absztrakt vagy fogalmi nyelv. A szavak nem a valósággal, hanem a mesterségesen szerkesztett észvilággal állnak összefüggésben, a fogalomnak nincs valósága, csak ésszerűsége van, megegyezésen alapszik. Ha megengedik e megfogalmazást: a szó gépiesített: jól használható, de üres. Voltaképpen az igazi nyelv a képnyelv, mert mindig mutat valamit a megértettből.

A tartalmi kiüresedéshez mind a jelentésváltozások, például a szavak mint jelek mögötti értelem túláltalánosítása, mind a beszédünk hiteltelensége hozzájárul. Például, a mai magyar köznyelvben mindent *imádunk*, a szeretlek is elkopottá válik állandó használatában, de azt, hogy *imádom,* úgy mondjuk ki a csokifagylalttól a szomszéd kutyáján át az ismerőseinkig mindenre és mindenkire, hogy sejtelmünk sincs róla, mire is vonatkozik a jelentése. Imádni ugyanis isteneket vagy Istent lehet eredeti 'dolograutaltságában'. A *forrás* megnevezés ma egy kirándulóhely, más értelmében eredet, olyan hely, ahonnan gondolatokat (szöveget) merítünk. De vajon mit jelentett a régebbi korok emberének, akik nem vezetéken kapták az életet jelentő vizet, akik csak források közelében élhettek, alapíthattak lakhelyet, teremthettek otthont. A megnyilatkozásaink pedig hiteltelenek. Jó példákat szolgáltat erre a média nyelvhasználata vagy a köznyelv interakcióinak eltolódásai, érvénytelen beszédaktusai. Felsorolásra három nap sem lenne elég. Inkább nézzük az ellenpólust: az autentikus beszéd egyedi és hiteles. Az autentikus beszéd tudattalanul is a jövőre irányul, metafizikai minőséget és értelmet keres. Ezért az autentikus beszédnek nem szabad megfeledkeznie arról, hogy az én és a te vagy ő is a halál felé létezik, minden időpillanatban meghalok egy kicsit. Vagyis a hiteles beszélő tudja, meddig mehet el a beszélgetésben a *mit és hogyan*ban.

Ebből jön szintén, hogy a nyelv nem képes az egészet kimondani, csak a töredéket. A nyelv ma már töredék, de benne van a felmutatása valaminek. A nyelv „non posset non peccare", nem tud nem vétkezni; mindig csődöt mond. De megvan a rámutató funkciója az eredetire, a megértettre. Szent Ágostontól idézve: „Elkeseredem, mert nyelvem nem volt képes szívemig felérni (…) nem tudom elérni beszédemmel, amit belül érzek. A megértés mintegy gyors villanásként tölti el a lelket, a beszéd lomha távolról sem hasonlít a megértettre. Mialatt a szavak lassan peregnek, a megértés visszahúzódott rejtekébe." A nyelv bizony türelmet, nyitottságot, szeretetet kíván meg magának.

A nyelv igazi lényege tehát nemcsak közlés. A nyelv költészet, mert költői képzeletünkre tart igényt, nem egyszerű leképezés. A költői (képi) nyelv a kimondhatatlanról szól, kimondható formában. Sőt: a csend is nyelv; a hallgatás transzcendens nyelv. A betű szerinti jelentés kevés. Próbálkoznunk kell a nyelv eredeti jelentésmezejének visszaállításával, ebben látom napjaink kommunikációjának próbakövét, s egyben felelősséget igénylő feladatát. Igenis meg kell tanulnunk szemléletesen, metaforikusan beszélnünk.

Kitérőt téve: a szerkesztett, mesterséges nyelvek problémája éppen abban áll, hogy szárazan logikusak. Az eszperantóban és társaiban a képes, színes kifejezésnek határt szab az érthetőség, a világos összefüggés a tartalom és a szavak között. Nem tartalmaz példának okáért idiómákat. Ezért tökéletesen alkalmas interlingvis közvetítő nyelvnek, de anyanyelvnek semmiképp. A grammatika alapja a logikában van, de ez nem jó. Nem elég a beszédre, mint kijelentésre helyezni a jelentéskategóriákat. A nyelvnek léte van! (Vö.: van „halott nyelv".)

Hogy létezik-e valamiféle nyelvi dezodor, nem tudom. Ám azt biztosan: a nyelvre nem elég csupán jelenségként tekinteni, hanem Heidegger felfogását követve lényegként kell vele bánni. Amikor mindenki az idegennyelv-tudás fontos szerepéről beszél az átalakuló Európában, vajon nem sikkad-e el a leglényegesebb? Kosztolányit megidézve: nem az az igazán érdekes, hogy hány nyelven mondunk valamit, hanem hogy mit és hogyan mondunk. Nem az ember beszél. A nyelv beszél. Mi csupán meghívottak vagyunk, és ez sem kevés. A nyelv meghív bennünket, tehát vendégként kell viselkednünk.

Ennélfogva összegzésként azt hangoztathatom: ne felejtsük el soha amikor kommunikálunk, illetve nyelveket tanulunk azért, hogy más kultúrájú emberekkel kommunikálhassunk, hogy nyelv nélkül nincs léte az embernek, csak élete. A nyelvben benne van az egész egyetemes és emberi kultúra, s a mélyben még több. A nyelv szüntelen szellemi dinamizmus, nem más, mint *energeia*. Szabadítsuk ki hát a nyelvet a grammatika fogságából. Nagyon fontos a szimbólumok használata és a képes beszéd. A szimbólum gondolkodnivalót ad. Olyat van értelme mondanom, hogy a másik elgondolkodjon rajta, ezzel mintegy kötelezzem az újragondolásra. A beszéd legyen mindig a már megértett újraalkotása. Hisz megérteni is úgy tudok valamit, ha saját nyelvemen (idiolektusomban) tudom elmondani azt, amit megértettem. Remélem, előadásom is adott ilyen átgondolni valót a jelenlévőknek. Köszönöm figyelmüket, zárásként pedig újra egy versből idézek:

„Vigyázzatok ma jól, mikor beszéltek,
és áhítattal ejtsétek a szót
a nyelv ma néktek végső menedéktek,
a nyelv ma tündérvár és katakomba…
…a nyelv ma szent kehely,
ki borát issza, élet borát issza,
előre néz, csak néha-néha vissza,
s a kelyhet többé nem engedi el.” /Reményik Sándor: Az Ige, 1920/

Felhasznált irodalom:

1. Austin, John: Tetten ért szavak. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
2. Buber, Martin: Én és te. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1999.
3. Hamvas Béla: Scientia sacra: Az őskori emberiség szellemi hagyománya. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1988.
4. Heidegger, Martin: A nyelv. In: *A dolog és a nyelv*. Sylvester János Könyvtár, Sárvár, 2000. 54-107.
5. Heidegger, Martin: Lét és idő. Gondolat Kiadó, Budapest, 1989.
6. Heidegger, Martin: Útban a nyelvhez. Helikon Kiadó, Budapest, 1991.
7. Kosztolányi Dezső: Nyelv és lélek. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1971.

Porkoláb Judit - Boda I. Károly

Egy bibliai szövegrészlet hipertextuális és retorikai szerveződésének vizsgálata

Az Evangélium János szerint 1-9.

A korszerű, konstruktív tudásszervezési módszerek, valamint a retorika „újjászületése" napjainkban felvetette bennünk azt az igényt, hogy a hipertext, a multimédia és a neoretorika módszereit, eszköztárát együtt alkalmazva gondolkodjunk el az evangéliumok szövegén, pontosabban János evangéliumának első, bevezető részén. Vajon tudunk-e újat mondani az ősi szövegekről a mai értelmezési módszerekkel a XXI. század emberének? Változó világunkban képviselhetnek-e továbbra is olyan örökséget, amely minden kor emberének, még a modernnek is tud üzenetet közvetíteni?

Az alábbiakban János evangéliumának első 9 versét vizsgáljuk. Megközelítésünk alapvetően konstruktív, és a hipertext technológia felhasználásán alapul: megpróbáljuk a szöveg megértéséhez vezető legfontosabb tudáselemeket összegyűjteni, és kapcsolatrendszerük alapján egy - alapvetően hierarchikus, „jéghegy"-szerű - hipertext struktúrába szervezni. A jéghegy csúcsán a vizsgált szöveg áll, a jéghegy különböző rétegeit pedig különböző tudásfajták alkotják: a Bibliából, mint az emberi kultúra egyik első, lényegileg is nemlineáris, hipertext szövegéből vett részletek (első szinten a többi három evangélium első mondataival), majd következhetnek a Biblia szövegmagyarázatai, (hermeneutikai) tanulmányok, Bibliai lexikonok, irodalmi művek, értelmező szótárak, stb. kiválasztott részletei, anyagai. (Nem elhanyagolható eleme ennek a megközelítésnek, hogy lehetőségünk van idegen nyelvű szövegrészletek (pl. bibliafordítások), valamint multimédia elemek beillesztésére is, amely pl. a különböző képzőművészeti alkotásokban megjelenő tartalom megjelenítésére is lehetőséget ad.) Ebben a megközelítésben vizsgáljuk a szövegekben levő retorikai elemek kognitív funkcióját is, azaz hatásukat a jéghegy-struktúra révén reprezentált tudás belső kapcsolatrendszerére.

Megpróbálunk elmélyülni régi korok emberének szövegeiben, a megértési folyamatot egy komplex hipertext struktúra kialakításával modellezni, és magyarázatot keresni és találni a stilisztika és a retorika eszközeivel a szövegek lehetséges világának[39] létrejöttére, a mondatok összefüggéseire, jelentésrétegeire.

Elöljáróban néhány módszertani megjegyzés. Az evangéliumokról, János evangéliumáról, és ezen belül az Előszóról (Prológusról) nagyon sokan és sokfélét leírtak már. Mégis: „Nincs még egy olyan része János evangéliumának, mint a Prológus, amelyikről többet írtak volna, amelyikről többféle vélemény és megközelítési kísérlet született volna, s amely mégis mindig új titkokat rejtegetne." (Bolyki01:56) A bibliamagyarázatok és -értelmezések hatalmas anyagának feldolgozási nehézségeiről, elméleti és módszertani problémáiról több helyen is olvashatunk (lásd például Fabiny94, Luz96). Szemléletesen kifejezi a jelenlegi helyzetet az a megállapítás, hogy „ma a hermeneutikai irányzatok áttekinthetetlen pluralizmusának idejét éljük" (Bolyki01:46), de például H. Weder egyenesen „hermeneutikai szükségállapot"-ról

[39] Tolcsvai Nagy Gábor: A szövegek világa. - Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 1994. 70-72.

beszél (idézi Bolyki01:48). Érdemesnek tűnik tehát olyan információ-szervezési elveket keresni, amelyek nagy mennyiségű információ hatékony feldolgozására szolgálnak. Tipikusan ilyen elv a szövegek hipertext struktúrába szervezése.

A hipertext elve rendkívül egyszerű:

- a szövegeket kisebb egységekre (csomópontokra vagy szegmensekre) bontjuk és
- a szövegrészletek között kapcsolatokat (hivatkozásokat, „linkeket") alakítunk ki,
- amelyeket - és itt lép be a modern információs technológia a képbe - egy megfelelő szoftver („böngészőprogram") segítségével tetszőleges sorrendben bejárhatunk,

azaz a szövegrészleteket a köztük kialakított kapcsolatok mentén tetszőleges, általunk választott sorrendben olvashatjuk. Az így kialakított hipertext struktúra azonban csak a lexikális tudás hatékony hozzáférhetőségét biztosítja, azaz nyitott ennek hasznosítása, további feldolgozása. Azaz amellett, hogy egy szöveg értelmezéséhez, magyarázatához a szükséges információkat összegyűjtjük, és hipertext struktúrába szervezzük, szükséges még egy olyan elemzési paradigma megválasztása, amely lehetővé teszi a vizsgált, tehát kiindulási pontként szolgáló szöveg és a vele kapcsolatban álló, de forrását tekintve tőle „idegen" szövegek egyfajta egységesítését, *unifikációját* (azaz a háttéranyagból figyelembe veendő, a vizsgált szöveg jelentését bővítő információk átemelését az értelmezés szövegébe, és a vizsgált szöveg értelméhez nem illeszkedő, attól idegen információk figyelmen kívül hagyását).

Szövegek egységesítéséről lévén szó, természetes lehetőségként adódik a választandó paradigmára a szövegek szó szerinti *és* metaforikus értelmezése, amitől már csak egy lépés a bibliai szövegek négyes jelentésének „klasszikus" elmélete. Az Írás négyes jelentésének elmélete szerint a szó szerinti (litterális) értelmen kívül a szöveg még három lehetséges (metaforikus) értelmezését kell figyelembe vennünk. Azaz a szöveg átvitt vagy spirituális jelentést is hordozhat, amely allegorikus, morális (vagy tropologikus) és analogikus lehet (részletesebben lásd Balázs87, Steinmetz94). Mivel mindhárom jelentés átvitt, azaz metaforikus, a különbség köztük az értelmezés "céltartományai" között van,[40] amelyek behatárolják a lehetséges jelentések körét. Másképp fogalmazva, a négyes jelentés elmélete a bibliai szöveg jelentésének olyan „holdudvarait" jelöli ki, amelyben a szöveg (pl. középkori) értelmezője biztonsággal, a téves értelmezés veszélye nélkül mozoghatott.[41] Bár manapság vannak ennél jóval „divatosabb" hermeneutikai elméletek is,[42] jelen megközelítésünkhöz ez áll a legközelebb, azzal a kiegészítéssel, hogy kellően indokolt esetben - például, ha az átvitt jelentést maga a szöveg mondja ki - a vizsgált bibliai szöveg a fenti jelentéstartományokon kívüli jelentést is hordozhat.

Bibliai szövegek esetén a szó (vagy betű) szerinti, litterális értelmezés fontosságát húzza alá egyebek között az, hogy Szent Jeromos, akinek a nevéhez a Vulgata, a Biblia latin

---

[40] Itt - kissé szabadon használva – „kölcsönvettük" a modern metaforaelmélet (forrás- és) céltartomány fogalmát a metaforikus leképezésekre. A forrástartomány a vizsgált szöveg szó szerinti jelentésével áll kapcsolatban, így mindhárom jelentésréteg esetén szükségképpen azonos.

[41] „A Biblia nyelvezete a lehetséges jelentések holdudvarát tárja fel. Bármely olyan értelmezés, amely e holdudvaron belül található, a szöveg érvényes egzegézise, még akkor is, ha ez az értelmezés nem felelt meg a szerző szándékának. Bármely értelmezés, amely kívül esik a lehetséges jelentéseknek ezen a holdudvarán, valószínűleg csak eiszegézis, és mint elfogadhatatlant, el kell utasítanunk." (Steinmetz94:12)

[42] A divatosság azonban nem azonos a hibátlansággal, még kevésbé a tévedhetetlenséggel: „A bibliai szövegek jelentésének rétegződését állító középkori elmélet minden hibája ellenére azért virágzott, mert igaz volt; míg az egy jelentés modern elmélete, minden látható erényével együtt téves." (Steinmetz94:20)

nyelvű fordítása kapcsolódik, „amikor a görög szövegeket kellett latinra fordítania, sohasem a szószerintiségre, hanem az értelem pontos visszaadására törekedett, kivéve a Szentírást, ahol 'még a szórend is misztérium' ... Eszerint a Biblia szövegének fordításakor még a legapróbb részletekben, így a szórend tekintetében sem szabad eltérni az eredetitől." (Balázs87:152) A szöveg szó szerinti értelme a többi jelentésréteget is magába rejti, de csak a szöveg szó szerinti jelentésének megértése után tárhatjuk fel a benne rejtőző mélyebb értelmet. Ezért mindig ezzel kell „megalapoznunk" a szövegértelmezést, mielőtt fokozatosan, egyre beljebb hatolnánk a vizsgált szöveg világába.

Az általunk vizsgált szövegrészlet metaforikus kezdése, a nagy betűs Ige szó háromszori előfordulása már az első versben, arra indítja az olvasót, hogy a szó szerinti értelmezésből kiindulva minél mélyebben hatoljon a szöveg további, átvitt jelentésrétegeibe. Ez az általunk vizsgált nyelvek (angol, francia, német) mindegyikében így van: a nagybetűvel indító kép arra utal, hogy a litterális értelmen túl meg kell keresnünk a szó szimbolikus jelentését.[43] Ehhez pedig rá kell hangolódnunk a szöveg egészére –a teljes evangéliumra –, majd továbbvihetjük a vizsgálatot János apostol első levelére a gondolati párhuzam miatt,[44] majd következhet az Újszövetség, a teljes Biblia, s.i.t. – vagyis gondolatban egy komplex hipertext struktúrát kell bejárnunk.

<u>Az Evangélium János szerint</u>
Előszó (1.1-9)

[1] Kezdetben volt az **Ige**, az **Ige** Istennél volt, és Isten volt az **Ige**,
[2] ő volt kezdetben Istennél.
[3] Minden általa lett, nélküle semmi sem lett, ami lett.
[4] Benne az **élet** volt, s az **élet** volt az emberek **világossága**.
[5] A **világosság** világít a sötétségben, de a sötétség nem fogta fel.
[6] Föllépett egy ember, az Isten küldte, s János volt a neve.
[7] Azért jött, hogy tanúságot tegyen, tanúságot a **világosságról**, hogy mindenki higgyen általa.
[8] Nem ő volt a **világosság**, csak tanúságot kellett tennie a **világosságról**.
[9] (Az **Ige**) volt az igazi **világosság**, amely minden embert megvilágosít.

Katolikus Biblia (Szent István Társulat kiadása)

János evangéliuma az Újszövetség egyik legtöbbet vizsgált és leggyakrabban idézett szövege. Elöljáróban foglaljuk össze az evangéliummal foglalkozó, igen tekintélyes irodalom néhány fontosabb megállapítását, kiegészítve az általunk választott megközelítési módból következő észrevételekkel.

A másik három evangélistát, Mátét, Márkot és Lukácsot szinoptikusoknak, együttlátóknak nevezzük, mert összehasonlítva szövegüket, azt tapasztalhatjuk, hogy

[43] Érdekes, hogy pl. az angol nyelvű Előszóban a *világosság* (Light) szintén nagybetűvel szerepel, kivéve Jn 1.4-et, ahol kisbetűvel fordul elő: *az emberek világossága* (the light of men) (forrás: The Bible. Authorized Version. - The Bible Societies: Oxford, 1982.)
[44] „Az Újszövetség apostoli levelei között ez a három irat [=János levelei] különleges helyet foglal el. Stílusuk és teológiai fogalmaik mutatják, hogy a János-evangélium hatása alatt keletkeztek, sőt talán a János-evangélium szerzőjének és kiadójának vagy kiadóinak közvetlen szerzősége is állítható." (Farkasfalvy94:371)

azonos forrásból táplálkoznak. Mindhárom evangélium bevezető sorainak középpontjában valamilyen történés áll, és azt fejtik ki:

- Máté Jézus nemzetségtábláját, majd Jézus születését,
- Márk Keresztelő János megjövendölését (utalva Izajás prófétára; Mal 3.1), működését és Jézus megkeresztelkedését,
- Lukács (egy rövid bevezetés, illetve ajánlás után) Zakariás és Erzsébet történetét, illetve Keresztelő János fogantatását mondja el.

János evangéliuma egészen más, a nézőpontja különbözik az előzőktől.[45] János nem történést beszél el, evangéliumának már az előszavában filozofikusan, a fogalmak logikai kapcsolódásával adja tudtunkra az egyik legbonyolultabb hittételt, Isten és Jézus Krisztus, Jézus Krisztus és az Ige, valamint az Ige és a világ (az emberek) kapcsolatát. Az evangélium stílusa, hangneme teologikus. Szavainak szimbolikus jelentése elgondolkodtató, saját korában már meggyőző erejű lehetett. Az Előszóban, illetve az előszó után Keresztelő Szent János is megjelenik (Jn 1.6-8; 1.15; majd 1.19-36), ami már itt lehetőséget ad hipertext kapcsolat kialakítására két másik evangélium szövegével (pontosabban mind a hárommal, mivel Máté evangéliumában is, bár a többi evangéliumhoz képest valamivel később (Mt 3.1-12), szintén megjelenik Keresztelő János). Figyelemreméltó, hogy az Előszónak, amely csodálatos tömörséggel összefoglalja János evangéliumának teologikus mondanivalóját, és a szinoptikus evangéliumoknak ez a legközvetlenebb kapcsolódási pontja - az evangéliumok bevezető soraiban pedig az egyetlen, ha nem tekintjük az Előszó „közöttünk élt", "láttuk dicsőségét" (Jn 1.14) sorainak többes szám első személyében kifejeződő utalást Jézus tanítványaira, tehát magukra az evangéliumokat megírt apostolokra is. A szövegben Keresztelő János az egyik alappillére annak a hídnak, amely összeköti az Ószövetséget az evangélium Igéjével. Vannak azonban más kapcsolódási pontok is:

- az első sorokban egyértelműen kifejeződő visszautalás a teremtésre,
- „a sötétség nem fogta fel" (1.5), „mégsem ismerte föl a világ" (1.10), és „A tulajdonába jött, de övéi nem fogadták be" (1.11) sorok utalása az Ószövetség választott népére,[46]
- utalás Mózesre és a törvényre (1.17).

János evangéliumának szemléletében a hellenisztikus filozófia és a keresztény világkép ötvöződik.[47] Akár később a skolasztikában, Aquinói Szent Tamás műveiben, vagy az újplatonista filozófiában, két nézet egyesül. Az evangélium is arra törekszik, hogy szélesebb horizontban bizonyítsa Jézus Krisztus tanításait. „A János-evangélium szellemi otthona már nem Palesztina szűk zsidó világa, hanem a II. század vallási és

[45] „Sz. János evangéliuma sokban eltér a másik háromtól. Leginkább abban különböznek, hogy a szinoptikusok Jézus galileai tanítását és csodatetteit írják le részletesebben, János pedig a júdeai és jeruzsálemi működését. Azonkívül János evangéliuma olyan beszédeket tartalmaz, amelyeket Jézus tanítványainak vagy a műveltebb zsidóknak tartott, ezért előadása ünnepi hangú, gondolatai - különösen, amelyek Isten Fia örök létezését, isteni küldetését és az Atyával való egylényegűségét fejtik ki, - sokkal nehezebbek. A szinoptikusok ezzel szemben inkább csak Jézus Isten országáról és annak valláserkölcsi követelményeiről szóló tanítását gyűjtötték össze. Ezek a tanítások az egyszerű néphez szóltak, ezért népiesek és könnyen érthetők." (Újszövetség85:175)

[46] „A tulajdonába jött, mert a világ a teremtés révén az övé, és övé különösképpen az Ószövetség választott népe, s ez a saját népe megtagadta Megváltóját, nem hitt Jézus Krisztusban." (Biblia82:1228)

[47] Egyes kutatók szerint egyéb forrásai is vannak az evangéliumnak, pl. a rabbinikus irodalom. (Benyik96:304)

bölcseleti szinkretizmusa,[48] amelynek keretén belül a kereszténység képes volt magába olvasztani az antik hagyományok legjavát, sőt egyes keleti (iráni, indiai) vallásokból is bőséggel meríthetett, és világhódító útjára alkalmassá vált." (Farkasfalvy94:135.)

Értelmezésünk középpontjában az Előszó 1-9 versei állnak, és elfogadva igaznak a bennük feltáruló tartalmat (ami az általunk választott szövegvizsgálati módszer alapvető kiindulási pontja), a továbbiakban elsősorban a szövegben kifejezett tartalom vizsgálatára, kibontására törekszünk. A kezdés anadiplózissal és poliszindetonnal[49] valósítja meg a szöveg egységét, az alkalmazott retorikai alakzatok vezetnek „a Prológus himnikusan szárnyaló szavai"-hoz (Bolyki01:59). Bár mi végig a szövegek vagy szövegrészletek közti, vagyis külső hipertext kapcsolatok kialakításával foglalkozunk, itt mégis érdemes egy kis kitérőt tennünk. Az említett retorikai alakzatokban kifejeződő szövegen belüli, belső kapcsolatok ugyanis a szöveg belső szerveződését határozzák (változtatják) meg: a szavak rövid szakaszokon belüli többszöri előfordulása, ismételése elősegíti a szöveg gyors, „valós idejű" (azaz szóbeli!) feldolgozását, és ezáltal a benne szereplő kulcsszavak memorizálását, bevésését. Vagyis a külső hipertext kapcsolatok kialakításához mintegy „tálcán kapjuk" a kulcsszavakat, mint kiindulási pontokat.

A szövegrészlet a *kezdetben* szóval indít, amely még egyszer előfordul. Az első öt versben az **Ige** (az eredetiben a görög Logosz[50]) szó dominál 3 explicit és 4 implicit előfordulással (ő, általa, nélküle, benne), majd a szó a 9. versben újra előfordul. Mellette szemantikai elsőbbség illeti az **Isten** szót 3 előfordulással. Ezután fokozatosan jelennek meg a további kulcsszavak:

- a 4. versben az *élet* 2 előfordulással,
- a 4-9 versekben a *világosság*, *világít* és *világosít* 8 előfordulással
- az 5. versben a *sötétség* 2 előfordulással
- a 4-9 versekben - beleszőve a többi kulcsszó közé - az *ember* 3 explicit és 1 implicit előfordulással (mindenki).

A fenti kulcsszavak közül egyedül az *ember* szó nem fordul elő egy retorikai alakzat ismétlődő elemeként. Az Ige szó az előszó további részében ismét dominál, 4.14-ben pedig az evangélium legfontosabb teológiai mondanivalója fogalmazódik meg: *az Ige testté lett,* metamorfózissal emberi életet választott.[51] Az Atyával való egylényegi létezés azonban mindvégig megmarad. A szöveg meghatározó eleme a párhuzam, nemcsak alakzati figuraként, hanem az azt meghatározó tartalomban: *Isten volt az Ige*.

Az **Ige** (Szó, Logosz) kulcsszóból kiindulva a felvázolt (és némileg egyszerűsített) komplex hipertext struktúra első néhány szintje a következő lehet :

---

[48] szinkretizmus (gör.-lat.): különféle vallási, filozófiai rendszerek, illetve kultúrák összehangolására törekvő irányzat (Akadémiai Kislexikon)

[49] poliszindeton: ismétlésen alapuló mondatalakzat, kötőszóhalmozás (Vigh Árpád: Retorika és történelem. Gondolat Kiadó: Budapest, 1981. 508.)

[50] „Ami az Ószövetséget illeti, a Logoszt Isten szavával, Igéjével lehet leginkább párhuzamba állítani." (Bolyki01:61)

[51] Az un. inkarnációs hermeneutika ezt tekinti kiindulási pontjának, „létanalógiába állítva" vele a Szentírás kettős természetét (Bolyki01:47-48).

A szerkesztőbizottság felhívja a szerzők figyelmét a milétoszi filozófiai iskola (Thálész, Anaximandrosz és Anaximenész) αρχη – értelmezésére, valamint a λογος szó „szabály(szerűség)", „törvény(szerűség)" jelentésére.

Ige, Szó, Logosz

- **Kezdetben volt az Ige** (=> Jn 1.1)
  - Kezdetkor teremtette Isten az eget és a földet. (=> Ter 1.1)
    - Isten lelke lebegett a vizek fölött. (=> Ter 1.2)
    - Isten szólt: „Legyen világosság” (=> Ter 1.3)
  - Ebben a kezdetben már volt az Ige[,] a Logosz (=> Jegyzetek 1.1[52])
    - Kezdetben, tehát a teremtés és az idő előtt volt már az Ige. (=> Jegyzetek 1.1-5)
    - Ő [=az Ige] nem lett, nem időben keletkezett, őt nem teremtette az Isten: ő kezdettől fogva volt. (=> Jegyzetek 1.1-5)
  - ő (=Jézus Krisztus, az Ige) tartja fenn hathatós szavával a mindenséget (=> Zsid 1.3))
- **az Ige Istennél volt** (=> Jn 1.1)
  - **ő [=az Ige] volt kezdetben Istennél.** (=> Jn 1.2)
  - az Ige részese az örök isteni természetnek, s az Istennél volt, mint a Szentháromság második Személye. (=> Jegyzetek 1.1-5)
    - Miután megváltott minket a bűntől, [Jézus Krisztus, az Ige] helyet foglalt az isteni Fölség jobbján (=> Zsid 1.3)
  - [Az Ige] A világba jött, a világban volt (=> Jn 1.10)
  - S az Ige testté lett, és közöttünk élt. (=> Jn 1.14)
- **Isten volt az Ige** (=> Jn 1.1)
  - a Logosz ... „egylényegű" volt Istennel (=> Logosz, kozmosz, theosz[53])
  - Isten volt a Logosz - de nem a Logosz volt Isten. (=> Logosz, kozmosz, theosz)
- **Minden általa [=Isten, az Ige által] lett, nélküle semmi sem lett, ami lett.** (=> Jn 1.3)
  - Isten örök akaratából az ő „legyen” szavára létrejött a világ (=> Jegyzetek 1.1)
    - Isten szólt: „Legyen világosság” (=> Ter 1.3)
  - a teremtés nagyszerű isteni művének közvetítője a Fiú, az Ige volt. (=> Jegyzetek 1.1-5)
  - Ő [=az Ige] volt minden teremtett dolog mintaképe. (=> Jegyzetek 1.1-5)
- **Benne [=az Igében] az élet volt** (=> Jn 1.4)
  - (ld. alább)
- **(Az Ige) volt az igazi világosság, amely minden embert megvilágosít.** (=> Jn 1.9)
  - Szavad fáklya a lábam elé, világosság az utamon. (=> Zsolt 119.105)
  - És láttam, hogy a bölcsesség felülmúlja a balgaságot, mint a világosság a sötétséget. (=> Préd 2.13)
    - Krisztus Isten ereje és Isten bölcsessége. (=> 1Kor 1.24)
  - Világosságul jöttem a világba, hogy aki hisz bennem, ne maradjon sötétségben. (=> Jn 12.46)

Benne [=az Igében] az élet volt (=> Jn 1.4)

- Őbenne [=az Igében] élet volt, a gazdag isteni élet, ezért lehetett közvetítő a teremtésben, ezért forrása az Ige minden létnek és életnek. (=> Jegyzetek 1.1-5)
  - Akkor megint szólt Isten: „Teremjen a föld zöldellő növényeket ..." (Ter 1.11)
  - ... (=> Ter 1.11 köv.)
- Én vagyok a feltámadás és az élet. (=> Jn 11.25)
  - Aki hisz bennem, még ha meghal is, élni fog. (=> Jn 11.25)

---

[52] forrás: Biblia82, BibliaCD97
[53] forrás: Bolyki01

- Én vagyok az Út, az Igazság és az Élet (=> Jn 14.6)
  - Senki sem juthat el az Atyához, csak általam. (=> Jn 14.6)
- hirdetjük nektek az örök életet, amely az Atyánál volt, és megjelent nekünk (=> 1Jn 1.4)
  - Isten örök életet adott nekünk, s ez az élet az ő Fiában van. (1Jn 5.11)
- **az élet volt az emberek világossága** (=> Jn 1.4)
  - Az Igéből kiáradó, természetfölötti, kegyelmi élet a bukott, a halál sötét éjszakájában vándorló emberiség számára az élet világossága volt. (=> Jegyzetek 1.1-5)
  - Már csak rövid ideig marad köztetek a világosság. (=> Jn 12.35)
    - Addig járjatok, amíg van világosságotok (=> Jn 12.35)
      - Aki sötétben jár, nem tudja, hova megy. (=> Jn 12.35)
    - Amíg veletek van a világosság, higgyetek a világosságban, hogy a világosság fiai legyetek. (=> Jn 12.35)
  - Az Isten világosság, és nincs benne semmi sötétség. (=> 1Jn 1.5)
  - **A világosság világít a sötétségben, de a sötétség nem fogta fel.** (=> Jn 1.5)
    - a bűnös, az istentelen világ, nem fogta föl az Ige világosságát. (=> Jegyzetek 1.1-5)

A hipertext struktúrában a hipertext hivatkozásokat (utalásokat) az idézetek forrásaira, azaz az idézeteket tartalmazó szócikkekre => jelekkel jelöltük. A fenti struktúra, *index* a hipertext struktúra központi eleme: az indexen keresztül kapcsolódnak egymáshoz a hipertext struktúra szócikkei. Az index többszintű; tagolását úgy valósítottuk meg, hogy az alsóbb szintek legalább egy kulcsszóval mindig kapcsolódjanak a magasabb szintekben szereplő idézetekhez (a kapcsolódást megvalósító kulcsszavakat aláhúztuk). Az áttekinthetőség miatt az **Ige, szó, logosz** bekeretezett „főcímből" kiágazó indexet szétbontottuk, és a **Benne [=az Igében] az élet volt** (=> Jn 1.4) idézethez rendelt idézeteket - tartalmi gazdagságuk miatt - egy külön indexben tüntettük fel, amelynek bekeretezett „alcíme" az indexben részletezett idézet.

Fentebb utaltunk rá, hogy a hipertext struktúra indexét némileg leegyszerűsítettük. Ez abban áll, hogy kihagytuk az Ige (Szó, Logosz) fogalom filozófiai, teológiai és nyelvészeti írásokban szereplő jelentésrétegeit, és pusztán

- az Előszónak (Jn 1.1-9),
- az ehhez közvetlenül kapcsolódó kommentároknak,
- János evangéliumának,
- Szent János első levelének,
- és a Biblia néhány, általunk választott további szövegének

az egyes részleteire való hivatkozásokat tüntettük fel (és természetesen még így is erősen szelektáltunk, például a világosság szó további csodálatos jelentésárnyalatai találhatóak meg a Zsoltárok könyvében, ...).

A filozófiai jelentésréteg gazdagságára egy példa:

Ige, Szó, Logosz

- a logosz kormányoz mindent, amely törvényszerűen irányítja a változás folyamatát (=>Hérakleitosz[54])
- A természetfilozófiában, csakúgy, mint a rendszer összes további részében, szükségképpen azok az eszmei struktúrák fejeződnek ki, amelyeket az isteni logoszban rejlő eszmék alakjában a logika tudománya tárt fel. (=>A hegeli filozófiai rendszer[55])

A teológiai jelentésrétegre szintén egy példa:**Ige, Szó, Logosz**

- Az "Ige" cselekvést és közlést jelent. (=> Isten Igéje[56])
- [Az Isten Igéje] kifejezés Jézus Krisztusra, mint Isten testté lett Igéjére utal (=> Isten Igéje)
- [Az Isten Igéje] kifejezés arra vonatkozik, amit Isten vitt véghez és tett nyilvánvalóvá Krisztus élete, halála és feltámadása által. (=> Isten Igéje)
- [Az Isten Igéje] kifejezés általános értelemben az egész Bibliára vonatkozik (=> Isten Igéje)

Végül a nyelvi jelentésrétegre is egy példa:

Ige, Szó, Logosz

- [Az ige szó] irodalmi nyelvünkben *kinyilatkoztatásszerű kijelentés*; a vallások nyelvében, különösen a protestánsoknál *bibliai idézet*, szerkezetben *igét hirdet, prédikál*; tulajdonnévszerűen *az Ige Isten*. (=> Értelmező Kéziszótár)
- Az ige szó 1416 után *Isten szava* jelentésében tűnik fel. 1774-ben *természetfölötti erejű mondat, szólás, szó* jelentésben találhatjuk nyelvünkben. (=> Történeti-etimológiai szótár)

A különböző megközelítési módok létjogosultságát az adja, hogy az emberi gondolkodás asszociatív jellege miatt szinte mindegyik jelentésnek az árnyalata, mellékjelentése benne sejthető a szimbolikus **Igében**. Az értelmezés feladata, hogy ezek közül kiválassza az adott szöveg tartalmával összeegyeztethető jelentéseket, és megállapítsa ezek következményeit.

Meggyőződésünk szerint egy ilyen hipertext struktúra kialakítása rendszerezetté és objektívvé teszi az anyaggyűjtést (az értelmezést nyilván nem!), és segít abban, hogy a későbbiekben bármikor kiemelhessük, illetve emlékezetbe idézhessük a számunkra lényeges részleteket. A hipertext alapvető funkciója ugyanis az alkotó emberi, gondolkodási tevékenység segítése, egyfajta „intelligens háttérmemória" kialakítása – nem több, de nem is kevesebb. Ennek a jelentősége olyan esetekben még nagyobb, amikor a feldolgozandó anyag mennyisége és tartalmilag szerteágazó jellege már-már az áttekinthetetlenség határát súrolja.

Lássunk végül egy példát a hipertext struktúra alkalmazására az értelmezés folyamatában!

---

[54] forrás: Kunzmann99
[55] forrás: Anzenbacher01
[56] forrás: McGrath95

Kezdetben volt az *Ige* (Jn 1.1). A *kezdetben* időhatározó felidézi tudatunkban a Genezisnek, a Teremtés könyvének idejét, és a *Teremtő Istenre* gondolunk, aki kezdettől fogva létezik, és a *Szó* erejével alkotta meg a világot (Ter 1.1). A teremtésben nemcsak az Ige jelent meg: Isten *lelke* lebegett a vizek felett (Ter 1.2). Isten első szavával a *világosságot* hozta létre (Ter 1.3). Itt még elegendőnek tűnik a szó szerinti értelmezés, pusztán az Ige szó nagybetűs formája jelzi az átvitt, szimbolikus jelentést.

Az „Ige az Istennél volt" második mondatban a szó jelentésének egyik másik lehetőségét is felfedhetjük. Isten létezése mellett a szó már Jézus Krisztust is magába foglalja, mint a Szentháromság harmadik személyét. Ebben az értelmezésben az Előszó későbbi sorai is segítenek: „[Az Ige] A világba jött, a világban volt" (Jn 1.10) és különösen „Az Ige testté lett, és közöttünk élt." (Jn 1.14). Tehát az első mondat Ige szava nemcsak Istent, hanem Jézust is jelenti. A jelentésbővülésre az anadiplózis hívja fel a figyelmünket: jelzi, hogy a szövegből egyre mélyebb teológiai igazságokat olvashatunk ki. Itt már eljuthatunk a sensus spiritualis, azaz a lelki értelemben vett jelentésig. „Isten volt az Ige", az idézett Szó fogalmában tehát egyszerre van jelen a Teremtő és Jézus Krisztus; az Ige egylényegű Istennel.

Az első versben egyesült tehát a két szó jelentése, kifejezve a keresztény vallás hittételét, a Szentháromságot, és annak tagjai közül két személynek az azonosságát és különbségét: az Atyát és a Fiút. Jézus később maga is utal is erre: „Aki engem látott, az Atyát is látta" (Jn 14.9).

A következő részleteket is csak metaforikusan tudjuk értelmezni. Anaforikusan visszatekintve a szövegben, kiolvashatjuk, hogy a *kezdetben* időhatározó Jézus Krisztusra is vonatkozik, hiszen az eddigiekből következően neki is része volt a teremtésben: „Minden általa lett, és nélküle semmi sem lett, ami lett." (Jn 1.3)

Visszatérve a szövegben a 4. versezethez, illetve nyelvtani szempontból a 8. mondathoz, Jézus, az Ige metonimikusan az *élet* és a *világosság* fogalmakban jelenik meg. "Benne élet volt, és az élet volt az emberek világossága." Az élet és a világosság szavak átvitt értelműek, igen gazdag jelentésárnyalatokkal. Szó szerinti értelemben az élet a létezés tartalma, a világosság szükséges hozzá. Logikailag összetartozó fogalmak. A világosságot a teremtésben az első napon létrehozta az Úr, aki tudta, hogy minden élőlény létezéséhez ez elengedhetetlen feltétel. A jánosi szöveg azonban Jézus személyével azonosítja. Az első rész 9. versében : „Az Ige volt az igazi világosság, amely minden embert megvilágosít." vagy később maga Jézus jelöli ki célját, így „Világosságul jöttem a világba, hogy aki hisz bennem, ne maradjon sötétségben." (Jn 12.46). Ebben a mondatban a világosság nemcsak Jézust magát, hanem azt a szándékát is kifejezi, hogy másnak is világosságot akar adni, azaz életet, megvilágosodott létezési módot. Ezt folytatja egy másik híres mondásában: „Én vagyok az Út, az Igazság és az Élet" (Jn 14.6).

Ennek befogadásában eljutottunk a sensus anagogicushoz, a lélekemelő értelemig.

Vizsgálódásunk középpontjában a Logosz szó állt, és a hozzá jelentésben közel álló néhány alapvető kulcsszó (élet, világosság). Eddigi értelmezésünkben kizárólag a szó bibliai és a kommentárokban fellelhető értelmezéseit használtuk fel. A hipertext struktúra szócikkeinek szintézisét megvalósító indexet tanulmányozva azonban egyértelműen kitűnik, hogy a szó további, és igen mély jelentésrétegeihez juthatunk el a

filozófiai (és teológiai, nyelvészeti, stb.) művekben előforduló értelmezéseket tanulmányozva. Tehát a hipertext módszer alkalmazása arra hívja fel a figyelmünket, hogy a szöveg értelmezése során jelenleg egy olyan jelentésgazdagságú és kulturálisan nagy hatású („hatástörténetű") anyag maradt kiaknázatlanul, ami még közelebb vihet az evangéliumban kifejtett gondolatok tartalmi hátterének feltárásában.

Tanulmányunkat pedig egy olyan idézettel szeretnénk zárni, amely felhívja a figyelmünket a szövegértelmezésben egy olyan terület kimeríthetetlen gazdagságára, amelyről eddig még nem volt szó: az *irodalomra*.

... és a régi kispap
Ma új hitében, hitvalló keményen
Azt hirdeti, mint evangélium:
Hogy szent az élet és jóság az Isten
S elmúlnak föld és ég, de az Ige,
A Szeretet marad s győz. Ámen, Ámen.

(Juhász Gyula: A régi kispap, 1925.)

Irodalomjegyzék:

1. Anzenbacher, A.: Bevezetés a filozófiába. Cartaphilus Kiadó, Budapest, 2001.
2. Balázs János: Hermész nyomában. A magyar nyelvbölcselet alapkérdései. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1987.
3. Benyik György: Az újszövetségi Szentírás keletkezés- és kutatástörténete. 2. kötet. JATEPress, Szeged, 1996.
4. Biblia CD 5.0. Kilenc bibliafordítás teljes szövegű Folio Views adatbázisa. Arcanum DataBases Kft., Budapest, 1997.
5. Biblia. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás. Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest, 1982.
6. Bolyki János: „Igaz tanúvallomás". Kommentár János evangéliumához. Osiris Kiadó, Budapest, 2001.
7. Magyar Értelmező Kéziszótár 1-2. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.
8. Fabiny Tibor (szerk.): Paradigmaváltások a Biblia értelmezésében. Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest, 1994. (Hermeneutikai Füzetek 1.)
9. Farkasfalvy Dénes: Bevezetés az újszövetségi Szentírás könyveihez. Szent István Társulat, Budapest, 1994.
10. Kunzmann, P. - Burkard, F.P. - Wiedmann, F.: Atlasz - filozófia. Athenaeum Kiadó, Budapest, 1999.
11. Luz, Ulrich: Evangélium és hatástörténet. Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest, 1996. (Hermeneutikai Füzetek 8.)
12. McGrath, Alister E.: Bevezetés a keresztény teológiába. Osiris, Budapest, 1995.
13. Steinmetz, David C.: A prekritikai írásmagyarázat elsődlegessége. In: Fabiny Tibor (szerk.) Paradigmaváltások a Biblia értelmezésében. Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest, 1994. 6-20.
14. A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1970.
15. Újszövetségi Szentírás. Görög eredetiből fordította és magyarázta Békés Gellért, Dallos Henrik. Primo Evangéliumi Kiadó, Budapest, 1985.

Erdélyi Csongor

Mérlegen a német helyesírási reform

A Német Szövetségi Köztársaság, Ausztria és Svájc legtöbb iskolájában véghezvitt helyesírási reform után hét évvel, a legtöbb újságban és számos folyóiratban megtörtént átállás után két évvel, a helyesírási reform gyakorlati következményei már láthatóak.

1. A helyesírási egység megtörése

Talán a legfontosabb következményt nem lehet első látásra felismerni: az iskolákban jelenleg olyan helyesírást tanítanak, amelyet az iskolán kívül senki nem használ. Sem az újságok, sem a reformerek nem vették át a vesszővel kapcsolatos szabályokat (*Kommaregeln*). Csak a tankönyvekben és a mesekönyvekben használták a vesszők elhagyásának technikáját, ami azt jelenti, hogy a diákok egy teljes generációja már nem úgy tanulja a vessző kitételét, mint ahogy azt a beszédközösség helyesnek tartja. Ezt a kárt aligha lehet majd évek alatt pótolni.
Néhány példa az átdolgozott mese- és tankönyvekből (a csillagok jelzik az elhagyott vesszők helyét):

- *Wir treffen uns gegen fünf Uhr bei ihr* um alles wegen heute Nacht zu besprechen. (Andreas Steinhöfel: Beschützer der Diebe, dtv 1998, S. 156)*
- *Einige baten mich in ihr Haus zu kommen* um nach einer alten Kranken, einem Kind oder einem Knecht zu schauen (Hans-Dieter Stöver: Die Akte Varus. Dzv 1997, S. 288)*
- *Um weitere Bruderkriege unter den Stämmen zu vermeiden griffen Abu Bakr und sein Nachfolger Umar auf den Plan* Mohammeds zurück den islamischen Staat nach Norden zu erweitern. (Geschichtsbuch 1, Cornelsen 1997, S. 219)*
- *Da haben wir in Anbetracht unserer höchsten Milde und im Hinblick auf unsere immerwährende Gewohnheit allen Menschen Verzeihung zu gewähren geglaubt* diese Nachsicht auch auf die Christen ausdehnen zu müssen (Geschichtsbuch 1, Cornelsen 1997, S. 193)*

A hírügynökségek példáját követve a fogalmakat sehol sem használják kis kezdőbetűvel (*erste Hilfe* /elsősegély/*, schwarzes Brett* /feketetábla/), habár ezt az új szabályok egyértelműen előírják. A „Du”-t /Te/ továbbra is nagybetűvel írják a levelekben, csak az iskola tanítja az ellenkezőjét. Szótagolásnál az egyes hangok elválasztása (*O-blate* /ostya/, *Buche-cker* /bükkmakk/) teljesen ugyanúgy megbukott, mint az idegen szavak értelmetlen szétdarabolása. Másféle írásmódokról nem is vesznek tudomást. Továbbra is „*auseinandersetzen*”-t /szétválaszt, szétültet, feloszt/ és „*Ewiggestrige*”-t /a megkésett/ írnak „*auseinander setzen*” és „*ewig Gestrige*” helyett. Egyszóval: a szabályozás és az írott nyelvi valóság között tátongó szakadék nagyobb, mint valaha. A reform céljával teljes mértékben ellentétes kép alakult ki.

Az iskolai írás és a felnőttek helyesírása közötti szakadék mellett elkezdődött a helyesírásnak különféle „házszabályokra (belső szabályzatokra)” való feldarabolódása, ami olyan mértékű visszalépés, amely abba az időbe vezet vissza, amikor katasztrofális állapotok uralkodtak az egységesített helyesírás (1901) kivívása előtt.

A *Die Zeit* c. hetilap például a saját maga alkotta új helyesírását olyan mértékben korlátozta, hogy gyakorlatilag csak az „*ss*”-szabály maradt meg. A *Neue Zürcher Zeitung* még tovább is ment: az új szabályok mintegy felét alkalmazta, ez átlagosan egy javítást eredményez egy oldalon. A jelenleg is folyamatban lévő reform reformja következtében az írásmódok száma még tovább fog emelkedni. A könyvtermelés nagy

része - a gyermekeknek íródott könyvek és a Bertelsmann Kiadó által kiadott művek kivételével – a régi helyesírás szerint jelennek meg. Oda a Bécsi Szándéknyilatkozatban rögzített fő cél, a helyesírás egységesítése!

2. Az új írásmód alacsony értéke

A legsúlyosabb vád a nyelvtanilag helytelen írásmódokat érinti, amelyek az új szabályokból törvényszerűen adódnak. Mindenek előtt nagy számmal jelentkeznek a nagy kezdőbetűs és a különírt alakok: *so Leid es mir tut, wie Recht du noch hattest, Hilfe tut Not, noch tief schürfender, das bei weitem nichts Sagendste, am Schwindel erregendsten, stb…*

- *Aus der Sache kann nichts werden – so Leid (!) es mir tut.* /A dologból nem alakulhat ki semmi – annyira sajnálom./ (Michael Ende: Wunschpunsch, Thienemann 1997, S. 91)
- *Wie Recht der Präsident hat.* /Hogy milyen igaza van az elnöknek./ (Zeit, 1999.06.10)
- *Der Fall ist so Besorgnis erregend, dass…* /Az eset oly aggasztó, hogy…/ (Nürnberger Nachrichten, 1999.10.14)
- *… Handlungen und Gedanken, die dann sehr Zeit raubend werden* /tettek és gondolatok, melyek aztán sok időt fognak elrabolni/ (Nürnberger Nachrichten, 1999.10.15)

Ezenkívül nem lehet különbséget tenni bizonyos kifejezések között: például már csak különírva használatos az „*aneinander hängen*" (régebben külön jelentéssel bírt a különírt /ragaszkodni egymáshoz/ és egybeírt /egymáshoz kapcsol/akaszt/ alak).
A változtatások közé sorolható még egy olyan közismert szó eltávolítása, mint a „*sogenannt*" /úgynevezett/.

Az új írásmódok részben esztétikátlanok (ezek mindig tartalmaznak olvasáspszichológiai szempontból nehéz szórészletet/: Ka**mmm**olch /tarajos gőte/, Bre**nnn**essel /csalán/) vagy teljesen szokatlannak hatnak:

- *wenn die Nichtoperierten ebenso behände laufen und springen wie die Operierten.* (ha a nem operáltak ugyanolyan fürgén szaladnak és ugrálnak, mint az operáltak.) (Zeit, 1999. 06. 17.) *behände<behende* /ügyes, fürge/. A '*behende*' alak változását a '*Hand*' (kéz) szó jelenléte okozta (*'behände'*). Tehát ez azt jelenti szó szerint, mintha a kézen szaladnának és ugrálnának (*'etwa auf den Händen'*) a nem operáltak és az operáltak.
- *Dass eine Hand voll Neu-Milliardäre entscheiden(…)* (Hogy egy maréknyi újgazdag döntsön…) (Woche, 1998. 09. 04.) Ennél a mondatnál a 'Hand voll' különírása okozhat félreértést, a régi 'Handvoll' alak praktikusabb volta vitathatatlan, hiszen a különírt alak 'voll' szava állhat egy rákövetkező mondatrész jelzőjeként is.

Ezen funkcionális hiányosságoknak az a következménye, hogy például újságírók vagy már nem azt írják, amit írni akarnak, vagy beletörődnek abba, hogy írásaik úgy jelennek meg, mintha nyelvileg nem hozzáértő írta volna azokat. Az újságok hasábjain nyomon követhető, hogy jó néhány kifejezést az átállás óta kerülnek, mert már nem lehet tudni, hogyan kell leírni őket.

Ennek megvilágítására idézem itt azt a nyilatkozatot, amelyet 1998 áprilisában 600, a nyelvtudomány és az irodalomtudomány területén jártas egyetemi oktató írt alá:
Az úgynevezett helyesírási reform *„nem tükrözi a nyelvtudományi kutatások jelenlegi állapotát"* (így nyilatkozott 1998. március 3-án a Német Nyelvtudományi Társaság /*Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft*/). A Közoktatásügyi Miniszterek

Helyesírási Bizottsága (*Rechtschreibkommission der Kultusminister*) is „elkerülhetetlennek" tartott 1997. decemberi jelentésében lényeges javításokat. Egy hibás szabályozást - amelyet a legnevesebb írók és a lakosság nagy része jó okkal elutasít, és amely az írott nyelvet évtizedekig háttérbe szorítaná – semmi esetre sem lehet az oktatás és a hatóságok számára kötelezővé tenni.

3. Az írás folyamatának nehézségei

Az új szabályokat lényegesen nehezebb elsajátítani, mint az eddigit. Ezzel elsődleges célját vétette el a reform, hiszen a helyes írás könnyítése volt a reformtörekvések legfőbb célja. A szabályzat azonban terjedelmes és olyan nehezen átlátható, hogy még a helyesírási szakma profijai is nehezen boldogulnak vele. A következmény ismert: számos értelmezési különbség adódik a szótárak között, és a hibák megdöbbentően nagy száma jellemzi az összes újságot, tankönyvet, mesekönyvet, stb.… Az iskolákban is több helyesírási hibát vétenek, a tanárok nem húzzák át azonban ezeket, mert bizonytalanok, és ezenkívül utasították őket, hogy a régi és az új – egyébként egymással ellentétes – írásmódot is fogadják el.

Íme két példa, amelyek az új szabályok bonyolultságát hivatottak bemutatni:
A, a főnevesült melléknevek nagybetűvel írjuk:

- *„des Weiteren* ('a továbbiakban'), *„des Öfteren"* ('többször').
- Kivételek: ha a melléknév névelő nélkül áll elöljárószó után: *„bei weitem"* ('messze, távolról'), *„seit kurzem"* ('egy idő óta, egy ideje')
- Kivétel a kivétel alól: *„in Folgendem"* ('a következőkben, az alábbiak szerint'), *„auf Deutsch"* ('németül'), *„in Grau"* ('szürkében')
- De: *„grau in grau"* ('nagyon sötét, nagyon szürke'), *„schwarz auf weiß"* ('írásban')

B, a rendkívül bonyolult vesszőhasználat:
„Hier fällt es schwer, zu schweigen. /Itt nehéz hallgatni./ (Az *es* utaló szó után kötelező a vessző kitétele!)
„Hier gilt es den Mund zu halten." /Most tartanunk kell/be kell fognunk a szánkat./ (A nem utalószóként álló *es* után nem áll vessző!)

Közismert és kísérletekkel bizonyított tény, hogy az „új" – tulajdonképpen a korai XIX. századra visszamenő – „ss" írás – amely egyébként alapjaiban eltér a svájci írásmódtól –, mindenütt új típusú hibák nagy számához vezet: *dreissig, heiss, aussen, Strasse.* Mint azt a nyelvtudomány bizonyítja, ezek a hibák sokáig jelen lesznek.

Az általános nehézségeket még a reform javára is felsorakoztatják. „A helyesírás reformja feltételezi, hogy minden tanár és diák számára a helyesírási lexikonnal való bánásmód magától érthetőbbé válik, mint eddig." (Az állami irányítású Iskolapedagógiai és Képzéskutatási Intézet /*Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung*/ segédanyaga.) A reform előtt éppen azt ígérték, hogy az egyszerűsítéssel a tanórák milliói és márkák milliárdjai spórolhatók meg.

4. A reform reformja már folyamatban van

A reform súlyos hiányosságai és a megvalósításával kapcsolatos rossz tapasztalatok szükségessé tették egy reform reformjának előkészítését. Már 1997 decemberében előállt az Államközi Bizottság (*Zwischenstaatliche Kommission)* egy korrekciós javaslati jegyzékkel, amelyet „elkerülhetetlenül szükségesnek" jellemzett. A közoktatásügyi miniszterek és a szövetségi belügyminisztérium azonban elutasított

mindenféle változtatási javaslatot, és gondoskodott arról, hogy a javítás nélküli reform 1998. augusztus 1-jén életbe lépjen. Időközben azonban hivatalosan meghirdették a reform reformját. A berlini iskolai szenátus közölte, hogy „az a tény, hogy a szabályozás alkalmazása az iskolákban problémákat szül, mindenki számára ismeretes. Az Államközi Bizottság feladata a szabályok kritikája és bírálata, ezenkívül olyan javító szándékú javaslatok előkészítése, amelyek a reform reformjában azután szerepelnek. Bizonyára ott majd ugyanúgy figyelmet szentelnek a belső szabályokra, mint azok kritikáira." Mivel a közoktatási miniszterek már nem bíznak saját bizottságaikban (amely túlnyomórészt a sikertelen reform alkotóiból áll), delegálnak számukra egy tanácsadót, amelynek a helytelen döntéseket kell megakadályoznia. Ezt a „német helyesírási tanácsadót" csak Németország képviseli, mivel a Helyesírási Bizottsággal való első közös ülésükön 2001. február 8-án csak a német fél volt jelen – a 3 svájci és osztrák tag nem. Még nem látható előre, hogy milyen hatása lesz az Államközi Bizottság által hozott konszenzus felrúgásának.

A reform reformja miatt minden újonnan nyomtatott szótár és könyv hulladékpapírnak minősíthető, ezenkívül a helyesírási reform költségei kétszeresek-háromszorosak lesznek. Már most legalább 10 millió új helyesírással kiadott szótár használhatatlan, mivel ezek az új szabályokat nagymértékben hibásan alkalmazzák. Amikor 1999 márciusában a Bertelsmann-Szótár második kiadása megjelent, a kiadóvállalat egyik szóvivője kijelentette: „Mindenesetre van egy olyan szótárunk, amely a hivatalokban a következő két(!)-három(!) évben lesz használható." Ez az új német helyesírás hanyatlásának kora.

5. A költségekről

A reform több milliárd német márkába/Euro-ba kerül, ami közvetve kihatással volt a Goethe-intézetek bezárására is. Egyedül a tankönyvek átdolgozása került kiadói számítások szerint hozzávetőlegesen 300 millió márkába. A mérleg másik serpenyőjébe viszont a közoktatásügyi miniszter tankönyvekkel kapcsolatos nagyobb költségvetése helyett egy folyamatosan csökkenő támogatás került. Kisebb kiadók mentek és mennek tönkre a reform súlya alatt, de olyan nagy kiadókra, mint a Brockhaus-Langenscheidt, is nehézségek várnak, mert ők a lexikográfiai területre összpontosítottak. 2001-ben például a Brockhaus Kiadó egy részét el kellett adni a Bertelsmann-nak.

A reform költségei és haszna közötti aránytalanságot gazdasági oldalról is megvizsgálták. Az egyik legfontosabb eredménye a vizsgálatnak, hogy: *„a helyesírási reform következtében a szövetségi államok polgárainak emberi tőkéjük egy részéről le kellett mondaniuk."* (Manfred Trietzel/Christian Müller: „Was die Rechtschreibreform kostet" /Amennyibe a helyesírási reform kerül/. Handelsblatt, 2001. 08. 21.) Jelentős hasznuk nincs belőle az embereknek, még hosszú távon sem.

Az új helyesírással nyomtatott könyvekkel kapcsolatos gazdasági nehézségek közepette kiadják azt a számos elkészült kiadványt, amelyek a reform visszavonása elleni egyetlen még bevethető fegyvernek számítanak. Csak az a baj, hogy közben elfelejtik vagy nem is tudják, hogy ez a reform elkerülhetetlen javításokat, azaz további reformintézkedéseket von maga után.

6. A német nyelv egyre inkább érvényét veszti

A német nyelv és kultúra külföldön való ápolása több okból is nehézségekbe ütközik a helyesírási reform következtében: egyrészt hiányzik a pénz külföldön sok német részlegről, osztályról, másrészt a németül tanulóknak a szükséges új taneszközök beszerzésére sincs meg a fedezet; harmadrészt jelentős irritációt váltott ki a helyesírás reformjának puszta híre is. Negyedrészt ehhez társul még egy átláthatatlan helyesírási

összevisszaság az új tankönyvekben. A piacvezető Langenscheidt Kiadó néhány szótárában például az idegen nyelvet tanuló nem talál már meg egy olyan közismert szót, mint a „*sogenannt*” /úgynevezett/. Ezeket a Közoktatásügyi Miniszter akaratára eltávolították.

Hogyan hathat a külföldi pályázókra, hogy helyesírásukat hibásnak titulálják, holott az az összes irodalmi műben megtalálható, a német miniszterelnök pedig saját bevallása szerint továbbra is használja?

7. Még nem késő megállítani a reformot!

A reform visszavonása egyébként azon tanulók terheit növelné, akiket már 1996 óta az új szabályok szerint oktatnak. (A reform a megegyezés szerint két évvel korábban való bevezetésének egyébiránt az volt a célja, hogy a tanulókat kísérleti nyúlként használják.)

Érdemes a viszonyokat érzékeltetni:
Az általános iskolákban az egész helyesírási reform által érintett szókincsből csupán két-három tucat szó érintett, szinte mind az „ss” szabályok által. A Szászországi Közoktatásügyi Minisztérium (*Sächsisches Kultusministerium*) hivatalos vizsgálata szerint a következő szavakról van szó:

- 1. osztály (1): *muss*
- 2. osztály (2): *fasst, lässt*
- 3. osztály (8): *biss, isst, misst, nass, passt, riss, vergiss, wusste*
- 4. osztály (10): *Fass, floss, goss, Nuss, presst, schoss, Schuss, schloss, Schloss, Schluss.*

Habár a megfelelő új szabályok csekély száma miatt nem lenne csoda, ha a gyerekek azokat „problémamentesen” megtanulnák, az iskolai vizsgálatok azt mutatják, hogy az új – valójában az 1902-ben Ausztriában is megszűntetett – „ss” szabályok számítanak az első számú hibaforrásnak. A befolyásos Nevelési és Tudományos Társaság (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*), amely a reformot támogató legerősebb hatalom, azt írta a Szövetségi Alkotmánybíróságnak (*Bundesverfassungsgericht*) 1997 novemberében: „A Nevelési és Tudományos Társaság üdvözli a reform mielőbbi bevezetését. Olyan szabályok tanítása, amelyeket nemsokára elavultnak fognak minősíteni, vét a tanítók és a tanulók méltósága ellen.” „Reform” helyett csak a „reform reformját” kellett volna írni, hogy meg lehessen világítani a mai helyzetet.

8. Ki a felelős az összevisszaságért?

Míg a reform mellett kitartó összes újság főszerkesztője biztos abban, hogy a reformot nem ők akarták, hanem csatlakoztak a hírügynökségekhez, addig a hírügynökségek azt állítják, hogy ez teljesen fordítva történt: szerintük a Karlsruhei Döntés után az újságok főszerkesztőinek 95%-a a reform mellett döntött.
A legújabb verzió így szól:
„*A német nyelvű országok a hírügynökségeket nem kötelezték a reform elfogadására. A Német Hírlapkiadók Szövetsége (Bundesverband der Deutschen Zeitungsverleger, BDZV) és a hírügynökségek közösen hozták meg a döntést, hogy 1999-ben bevezetik a reformot*” (Axel Springer Kiadó Rt., 1999. 07. 08.), azaz újságjaikat az új reform szabályai szerint nyomtatják. Ezzel ellentétben néhány nappal később a BDZV megállapítja: „*A Német Hírlapkiadók Szövetsége sohasem döntött a helyesírási reform mellett.” (*Axel Springer Kiadó Rt., 1999. 07. 20.)
Végeredményben senki sem vállalja magára a döntéseket.

Valójában világosan bebizonyítható, hogy a Német Sajtóügynökség (*Deutsche Presse-Agentur - dpa*) állt a háttérben. A *dpa* már 1996 augusztusában – amikor nem volt még szinte semmi konkrét ismeret a szabályozás tartalmáról – sürgette az újságok szerkesztőségeit a reform átvételére. Mivel a *dpa* a hírlapkiadók tulajdonában van, a hírlapkiadók a tulajdonképpeni felelősök. A szerkesztők még ma visszatérnének a régi helyesírásra, ha lehetne.

9. Egy pillantás a múltba mindent megmagyaráz

Ismételten felmerül a kérdés, hogyhogy hatalmas hiányosságok jellemzik a reformot annak ellenére, hogy azon több évtizeden keresztül (1952 óta!) dolgoztak vezető helyesírási szakemberek. A magyarázat nagyon egyszerű: a reformereknek ezekben az években teljesen más céljaik voltak. Főleg a következő változtatásokat akarták megvalósítani:

- A főnevek kis kezdőbetűvel való írása (mindenek előtt ezt! Még a végleges döntés időpontjában is egyhangúlag az volt az elképzelés, hogy a kisbetűs írás a legjobb megoldás.)
- A hosszúsági jel eltörlése (*„Boot” > „bot”* /csónak/*; „Jahr” > „jar”* /év/*)*
- Az idegen szavak következetes németesítése (*„Katastrophe” > „katastrofe”* /katassztrófa/*; „Apotheke” > „apoteke”* /gyógyszertár/)
- A *das* egységes írásmódja (a *daß* kötőszót is ez helyettesítette volna)
- Szélsőséges egyedi írásmódok bevezetése (*„Abt” > „apt”* /apát/*; „Obst” > „opst*” /gyümölcs/ stb…) (ez legfőképpen egyes reformerek vesszőparipája volt)

Ezt a javaslatot azonban nem engedélyezte az oktatási bürokrácia. Ehelyett meghallgatta a reformerek beszámolóját - amelyről a nyilvánosság nem is tudott, és 1993-ban – hogy valamit egyáltalán felmutassanak oly sok év után – nagy sebesen egy javaslatot dolgozott ki. Ez jelentős pontokon pontos ellentéte volt a reformerek javaslatának, mindenek előtt túlzásba vitte a nagy kezdőbetűs írást, ami mellett senki soha nem érvelt, és amelytől már 1974-ben teljes mértékben függetlenítette magát a vezető reformer, Gerhard Augst.

A reformerek oly sokszor megmosolygott népetimológiai ötleteit (*einbläuen* /ruhát kékít/, *schnäuzen* /orrot töröl/, stb…) csak a nemzetközi munkacsoport legutóbbi találkozója után és a kollégákkal való mindennemű egyeztetés nélkül csempészték be a reformalkotásba. A reform különös keletkezési történetének legnagyobb problémáját talán a tudósok és a közoktatásügyi bürokrácia közötti ellentét képezte amiatt, hogy utóbbi egy szakmailag egyáltalán nem hivatott ellen-munkacsoportot hozott létre.

Mindezek ellenére 1994 őszén senki – sem a közvélemény, sem a szakma – sem tudhatta, mit tartalmaz az új terv. Ezért nem igaz az, hogy a szakembereknek vagy bárki más érintettnek lehetősége lett volna a tervezett újításokhoz hozzászólnia. Ehelyett az történt, hogy 1995 júliusában megjelent egy javaslat apró szójegyzékkel kiegészítve, melyet a bajor közoktatásügyi miniszter közbenjárására azonnal visszavontak, ugyanis nem tetszett neki a „*heiliger Vater*” (szentatya, szentséges atya) szóban a ’heiliger’ (szent) kisbetűs írásmódja, ezenkívül 35 idegen szó németesítése. Azonban rá egy évre ezt a javaslattervezetet ismételten kiadták, ügyelve arra, hogy ez pontosan egybeessen azzal az időponttal, amikor – a Bécsi Szándéknyilatkozat aláírása után nem sokkal - a legtöbb szövetségi állami iskolában határidő előtt bevezetik a reformot. A Bertelsmann Kiadó szótára egy nappal a Bécsi Szándéknyilatkozat után már a könyvesboltokban volt (!!!). (Egy szemtanú vallomása alapján a Bécsi Szándéknyilatkozatot a jelentős mértékű habozás ellenére azért írták alá mégis az utolsó pillanatban, mert – mint azt egy

jelenlevő személy megjegyezte – „a Bertelsmann-t már kinyomtatták”.) Az első javított tankönyvek is azonnal kaphatók voltak. A kiadók ilyetén együttműködése nélkül a közoktatásügyi miniszter gondosan megtervezett „rajtaütési manővere” nem sikerült volna. Nem alábecsülendő szerepet játszanak végül a szoftvercégek, például a Microsoft, hiszen a szövegek helyesírási ellenőrzésének reform alapján történő előzetes átállítása (még ha az időközben elavulttá is vált) nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a helyesírás változását egészen a privát szféráig is eljuttassák, még ha a legtöbb felhasználót az egyáltalán nem érdekli, és szükséges voltáról nincs is meggyőződve.

10. Egy politikai törmelékhalom

A reform a lakosság nagy részének akarata ellenére történő megvalósítása a demokráciának kárt okozott. Különösen feltűnő volt a Schleswig-Holstein-i eset, ahol a népszavazás döntését elsősorban a tankönyvkiadók segítségével megakadályozták, manipulálták, majd azt alig egy év elteltével a tartományi gyűlés érvénytelenítette.

A felelős politikusok is már megszegték az ígéretüket, miszerint a reformot visszavonják, amennyiben az akár egyetlen szövetségi államban meghiúsulna. Ezek után már nem kell csodálkozni az egyre növekvő elégedetlenségen, ami az ezzel kapcsolatos politikát jellemzi.

11. Hogyan nézhet ki a jövőben a helysírás?

Az úgynevezett régi helyesírás az évszázadok során fejlődött ki számtalan ember bábáskodása mellett, és a nyelv ezáltal könnyen olvashatóvá vált. A helyesírás – a túlzott bonyolultsága miatt való - valamelyest kétes hírnevét a Duden által választott tévútnak köszönheti, hiszen a Duden Kiadó reklámszlogenje így szól: „A Duden-re mindenkinek szüksége van.”

Titkárnők és tanárok számtalan kérdésére adott válaszaiban a Duden egyre inkább belebocsátkozott olyan egyedi szómegállapításokba, amelyek ugyan egyértelműek voltak, de már nehezen elsajátíthatóak és semmi közük nem volt az írott nyelvhez, így nem is fordulhatnának elő az újságokban és a könyvekben. Miért is kellene a „*noch mal*” /még egyszer/ és a „*ernst nehmen*” /komolyan venni/ kifejezéseket külön, a „*radfahren*” /kerékpározni/ és a „*ernstzunehmend*” /komolyan veendő/ szavakat egybe és a „*der schnelle Brüter*” /gyorsreaktor/ kifejezésben a „*schnelle*” melléknevet kis betűvel írni? Ezért a Duden-nek mindenkire szüksége volt. Kétségtelenül ugyanúgy néz is ki az új szabályozásban a nyelvidegen meghatározásoknak ez a finoman szőtt hálója, és még nehezebb dolog úrrá lenni rajta. Mielőtt a reformhoz hozzá kezdtek volna, empirikusan meg kellett volna vizsgálni, hogyan írnak is valójában az emberek: a vizsgálatban természetesen nem gyerekeket és a kevés íráskészséget igénylő szakmák dolgozóit, hanem művelteket és a helyesírásban jártas embereket kellett volna megvizsgálni. Egyébiránt a Német Szövetségi Gyűlés (*Deutscher Bundestag*) 1998. március 23-án ezt a döntést hozta:

> „A Szövetségi Gyűlésnek az a meggyőződése, hogy a nyelv állandóan és közös megegyezés alapján fejlődik azon polgárok által, akik vele és általa élnek. Egyszóval: A nyelv a népé. (…) Az állam arra korlátozza magát, hogy megteremtse azt a rendszert, mely a ténylegesen használt nyelv meghatározására szolgál.”

Ha az ember így áll hozzá a helyesírási problémákhoz, akkor a gyakorlott helyesírást jelentősen rövidebb úton sajátítja el, mint azt ez idáig a Duden segítségével tette. Ezért van szükség a már kész helyesírási szabályokat kísérletek, vizsgálatok segítségével állandó jelleggel ellenőrizni, és a tapasztalatok alapján megváltoztatni. Hiszen a nyelv a népé!

Felhasznált irodalom:

1. Theodor Ickler: Die „wohl durchdachte" Reform stirbt. In: Die Welt, 2000.07.25., Forum
2. Dankwart Guratzsch: „Auf wiedersehen, Rechtschreibreform!" In: Die Welt, 2000.07.25., Forum
3. Dankwart Guratzsch: Die deutschen Rechtschreibregeln werden erneut reformiert. In: Die Welt, 2000.07.25., Politik
4. Dankwart Guratzsch: Verpfuschtes Schriftdeutsch. In: Die Welt, 2000.07.25., Forum
5. Theodor Ickler: Paradoxe Lage. In: Die Welt, 2000.07.26., Feuilleton
6. Petra Pulver: Die neue Rechtschreibung in der WELT. In: Die Welt, 2000.07.26., Feuilleton
7. Dankwart Guratzsch: „Klärung auftretender Zweifelsfälle". In: Die Welt, 2000.07.26., Feuilleton
8. Dankwart Guratzsch: Die Kleinschreibung spart 35 000 Tonnen Blei. In: Die Welt, 2000.10.04., Feuilleton
9. Theodor Ickler: Die Rechtschreibreform ist am Ende. In: Die Welt, 2001.06.29., Forum
10. Theodor Ickler: Neuschreib-Konfusionen. In: Die Welt, 2002.02.27., Forum
11. Kathrin Spoerr: Kommission stellt Rechtschreibreform infrage. In: Die Welt, 2002.02.27., Politik
12. Theodor Ickler: Rechtschreibreform als unendliche Geschichte. In: Die Welt, 2002.03.08., Feuilleton
13. Manfred Trietzel/Christian Müller: „Was die Rechtschreibreform kostet" /Amennyibe a helyesírási reform kerül/. Handelsblatt, 2001. 08. 21.
14. Klaus Heller: Rechtschreibung 2000 – Die aktuelle Reform. Wörterliste der geänderten Schreibungen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1996.
15. Hertha Beuschel-Menze – Frohmut Menze: Die neue Rechtschreibung. Wörter und Regel leicht gelernt. Rohwolt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 1996.
16. Theodor Ickler: Rechtschreibreform – eine Bilanz. Herausgegeben von der Forschungsgruppe Deutsche Sprache. Berlin, 2001.

Fazekas Tiborc

Nyelvtudásunk és nyelvoktatásunk problémái az európai uniós tagság küszöbén

1. A helyzet

A magyar lakosság nyelvtudásáról lesújtó, elmarasztaló képet bemutató statisztikák száma szinte tetszés szerint bővíthető. Egy 1997-ben hazánkban is elvégzett EU-felmérés tanúsága szerint pl. a közösség hivatalos nyelveiként számon tartott nyelvek közül a magyar lakosság mindössze 13 százaléka képes a németet, 8 százaléka az angolt (azaz a két nyelvet együtt a lakosságon belül *összesen 21 %*) olvasásban könnyen megérteni. Szlovéniában ugyanezen felmérés azonos mutatói 32 és 27 %-os (azaz *összesen 59%-os*), Csehországban 20 és 14 %-os (azaz *összesen 34 %-os*), Lengyelországban 10 és 13 %-os (azaz *összesen 23 %*-os) arányt mutattak ki. A vizsgálat nem mutatta be a hivatalos nyelvet beszélők közötti átfedéseket, vagyis hogy pl. a mindkét nyelvet értők rétege mennyiben fedi egymást, vagyis rontja még tovább összességében a felsorolt számadatokat. A felsorolt adatok értékelésekor figyelembe lehet természetesen venni, hogy a magyarok mellett három szláv nyelvet beszélő ország lakosságának adatait vetjük egybe, ami a nyelvek eltérő tipológiai jellege (illetve a tanult idegen nyelvek anyanyelvvel való tipológiai rokonságának ténye) miatt nem vezet föltétlenül helyes következtetésekhez. A statisztikában azonban így vagy úgy, de hátul kullogunk. Lehet arra is hivatkozni, hogy pl. Lengyelországban és az egykori Csehszlovákiában a kötelező iskolai orosz nyelvoktatás az anyanyelv és a tanult nyelv rokonsága miatt (és a diákok körében vitathatatlanul minden országban létező negatív attitűd ellenére) sokkal eredményesebb lehetett, mint Magyarországon, ám akkor Szlovénia példája jelzi, hogy az összehasonlítás során valószínűleg nem erről, nem csupán *a nyelvek tanításáról*, e munka eredményességéről van szó.

Kiss Jenő közelmúltban kiadott könyvében ugyancsak külön táblázatban ismerteti a magyar összlakosság nyelvismeretét (174. o.). Eszerint napjaink Magyarországán a lakosság 4,37 százaléka tud németül, 2,21 százaléka angolul (azaz *összesen a lakosság 6,58 %-a*!). A két idézett felmérés eredményei csak kis mértékben térnek el azok negatív tartalmát illetően: az EU-felmérés szerint minden ötödik magyar képes németül/angolul kommunikálni, a Kiss Jenő közölte adatok szerint viszont csak minden tizedik. Nyilvánvaló már e két adat egybevetésekor, hogy a különböző statisztikákban a nyelvtudás értékelésének ismérvei között is nagyon nagy különbségeket kell föltételeznünk, vagyis *nem csupán a konkrét nyelvtudás, hanem annak mérése, értékelése is problematikus*.

Figyelemre méltó továbbá, hogy noha az első kötelezően oktatott iskolai idegen nyelv évtizedeken át az orosz volt. Oroszul az EU-felmérés szerint csupán a magyar lakosság 4 %-a, a Kiss-féle könyv szerint 1,52 százaléka ért. Vagyis *Magyarországon az intézményes, iskolai idegennyelv-tanítás hatékonyságával és az idegennyelv-ismerettel kapcsolatosan nagyon komoly problémákat kell föltételeznünk*.

2003. április elején Magyar Bálint oktatási miniszter egy márciusban elvégzett felmérés eredményeire hivatkozva azt mondta a sajtó képviselőinek, hogy a tanárok többségének véleménye szerint heti 6-8 nyelvórára lenne szükség a diákok nyelvtudásának olymértékű növeléséhez, hogy azok egy eddig nem ismert további nyelvből is levizsgázhassanak. Amíg ez nem következik be, addig érvényes marad a megállapítás, miszerint „A csatlakozó országok között Magyarországon beszélnek a legkevesebben idegen nyelveket”.

A jelenlegi iskolai oktatási helyzet ismeretében az oktatási miniszter reményei a nyelvtudás fejlesztésére szinte illuzórikusnak tűnnek: ha a jelenlegi iskolai nyelvoktatás óraszámát annak kétszeresére-háromszorosára emelnénk is (ami a tantervek zsúfoltsága miatt gyakorlatilag lehetetlen), akkor talán sikerülne a nyelvtudók (*nyelvvizsgát tenni képesek*) számát az összlakosság maximum 13 (német) illetve közel 7 (angol) százalékára emelnünk, vagyis komoly erőfeszítések árán (összességében a lakosság 20 %-ára feltornászva az idegen nyelvet beszélők számát), egy százalékkal lemaradva Lengyelország mai statisztikai eredményei mögött megőriznénk jelenlegi utolsó helyünket az EU-tagjelölt országok között.
Különösen elgondolkodtató mindez annak fényében, hogy a legújabb, 2002. decemberében az EU-n belül, a nyelvekkel kapcsolatosan elvégzett felmérés adatai szerint pl. angolul tízből nyolc svéd, dán vagy norvég tud, de még a németeknél és az osztrákoknál is minden második ember. Finnországban - a finnek anyanyelvének tipológiailag a magyaréhoz hasonlítható szerkezeti idegensége ellenére - tízből hatan beszélnek angolul, ketten németül. A statisztika alapján is „láthatóan" többnyelvű Hollandiában pedig tízből nyolcan tudnak angolul, heten németül és négyen franciául. Csak emlékeztetőül: a Kiss Jenő-féle statisztika megfelelő adatainak alapján Magyarországon ilyen „tízből x ember tud y-ul" töredékszámokat eredményezne, hiszen a könyvében felsorolt adatok szerint nálunk kb. minden huszönötödik ember tud németül és minden ötvenedik angolul (nem túl kedvderítő, de a játék kedvéért elmondható, hogy minden tíz magyarból kb. 0,4 tud németül és 0,2 angolul).

2. A nyelvoktatásban kimutatható gondok, és az azokból következő tennivalók

Magyarországon az intézményes közoktatás hagyományosan kritikus területe az idegennyelv-oktatás. Ennek rendkívül sokféle oka van. Csak illusztrációként idézek itt néhányat közülük:

- a magyar nyelv tipológiai „távolsága" az Európában és hazánkban hagyományosan oktatott idegen nyelvekhez képest
- a magyar lakosság hagyományosan negatív érzelmi viszonya a hivatalos oktatásban korábban elsőként megjelent nyelvekkel (német, orosz) szemben
- a nyelvoktatás technikai, anyagi és (szak)emberi feltételrendszerének gyengesége, egyenetlensége, e rendszerek összevisszasága, nem egymásra épülése
- az utóbbi évtizedekben a nyelvtudás megszerzésére irányuló nyelvtanulás iskolán kívülre (magán nyelvórákra) való eltolódása, és így az anyagi lehetőségek függvényévé válása
- ennek következtében a nyelvtudásban megmutatkozó különbségek szegregációs erejének aránytalan növekedése
- az oktatáspolitika akciószerűsége, egyre rövidebb távra tervező, „sikerorientált" jellege, az oktatási tananyagok korszerűsítésének gondja, az oktatók folyamatos továbbképzésének megoldatlan kérdése
- az idegen nyelvi elemek köztereken, médiákban és a mindennapokban egyre sűrűbb fölbukkanásával párhuzamosan megfigyelhető „mentális bezárkózás" az anyanyelvbe (pl. a filmek szinkronizálásának szükségszerűsége a televízióban) stb.

A tervek szerint alig több mint egy év múlva Magyarország az Európai Unió tagja lesz. Ezzel egy időben valamiféle „közvélemény" határozott intézkedéseket igényelt, az

Országgyűlés pedig törvényt fogadott el az idegen nyelvű elemek nyilvánosságának visszaszorítására. A magyar nyelv hivatalossá válik ugyan az Unión belül majd, ám nyilvánvaló, hogy nem kerül, nem kerülhet sor minden hivatalos anyag maradéktalan magyar lefordítására, az Európai Unió a hivatalosak mellett kialakítja a „munkanyelvek" hivatalos nyelvekénél szűkebb körét.
Ezért *a világnyelvek, hangsúlyozom,* ***világnyelvek*** *ismerete változatlanul elengedhetetlen lesz a jövőben* ahhoz, hogy a magyar állampolgárok közvetlenül kapcsolódhassanak a Közösség programjaihoz, tevékenységéhez. Pályázni, hivatalos anyagokat beadni még ez sem lesz elég, mert pl. az Unió saját – és minden egyes hivatalos nyelven belül létező – „bürokratikus" nyelvhasználata már ma sem azonos teljesen a világnyelvek (német, francia, angol) saját közigazgatási nyelveivel.
Sürgősen meg kell tehát változtatnunk sokmindent, s ehhez szeretnék néhány javaslatot tenni.

a) Talán a legsürgetőbb a több idegen nyelv párhuzamos tanulásának gyakorlata lenne. Ehhez meg kellene/lehetne változtatni a merev rendszereket, és a tanév mint időbeli keret helyett –legalábbis a középiskolákban- rugalmasabb, féléves (szemeszteres) rendszerekre kellene átállnunk. A diákok így az első négy szemeszterben sokféle tananyagot (nyelvet) ismerhetnének meg, és ezek közül választhatnák ki az utolsó négy szemeszterben intenzíven tanulandó tárgyaikat.

b) Ezzel párhuzamosan az oktatási formákban is a sokkal rugalmasabb, új formákat (változó összetételű tanulócsoportokat, szakcsoportokat) kell szorgalmaznunk és fejlesztenünk.

c) Meg lehetne változtatni a nyelvtanulás menetét is. Én hasznosnak tartanám, ha pl. minden diák tanulna minimum egy évig egyfajta „általános nyelvészeti bevezetőként" latinul (de nem a latin nyelv megtanulása céljából!), hanem mintegy kulcsként, az összes többi idegen nyelv megtanulásának előgyakorlataként és mintegy azok nyelvtani és szakterminológiai mintájaként. Természetesen lehetne olyan speciális tananyagot is összeállítani erre a célra, amelynek ismerete később, pl. az angol, a francia, a spanyol, de adott esetben még a szláv és a germán nyelvek tanulásakor sem lenne – elsősorban a szókincs megtanulásakor- „veszteség", hanem éppen ellenkezőleg: kulcs, segítség a továbbjutáshoz. Egy ilyenfajta „bevezető nyelvtanulást" követően lenne kötelező jelleggel választható a három fő idegennyelv-típusból (neolatin-germán-szláv) két idegen nyelv, amelyek egymástól is alapvetően elütnek.

d) Mindenképpen erősítenünk kell a több idegen nyelv tudására való törekvést. Németországban másfél évtizede dolgozom (a magyar nyelvvel jelentkezők feladatainak összeállításával és értékelésével) zsüritagként egy a középiskolások számára évenként megrendezett, a többnyelvű nyelvtudást értékelő (nem mérő!!!) versenysorozat munkatársaként. 1992-ben e „verseny" legjobbjai, hat országból (Németország, Lengyelország, Magyarország, Belgium, Finnország, Svájc) 6-6 diák, Magyarországon, az érdi Vörösmarty Mihály Gimnáziumban töltöttek egy hetet egy ún. „Euroseminar" (Euroszeminárium) keretében. Együtt dolgoztak, nemzetközi csoportokban oldottak meg számos és sokféle feladatot, hihetetlenül sokat tanultak, és rengeteg újdonsággal ismerkedhettek meg a rendező országban. Nagyon szerettem volna e rendezvénnyel Magyarországon „iskolát" teremteni, amihez európai partnereket is találhattunk volna (maga a rendezvény adományokból fedezte a rendezvény összes költségét), de sajnos nem folytatódott a megkezdett sorozat.

e) Rendkívül fontosnak tartom, hogy a némethez hasonló belföldi és nemzetközi „versenysorozat” induljon a magyar diákok számára is, ugyanakkor az semmiképpen se váljon teljesítménykényszerré, ne legyen az egykori „Ki miben tudós?” vetélkedők életpályákat meghatározó súlyú, nyomasztó küzdelmévé!

f) A nem iskolai nyelvoktatásnál fokoznunk kell *a nyilvános, mindeki számára elérhető távoktatás* lehetőségeit. Nem szabad ezt a képzési formát teljes egészében a piac törvényeinek megfelelő rendszerekben működtetnünk, és mindenképpen támogatni kell az interneten is alkalmazható oktatási formák lehetőleg nyilvános, megfizethető elterjedését. Ha a közszolgálati televízió nem alkalmas egy ilyen különleges és életfontosságú közszolgálati cél ellátására, akkor vagy ennek megfelelően át kell alakítani, vagy létre kell hozni egy külön, de mindenképpen közszolgálati alapon működő „oktatási televíziócsatornát” (aminek szükségességét a „Mindentudás Egyeteme” sorozat feltűnő és megérdemelt sikere bizonyítja).

3. A nyelvismeret/nyelvtudás értékelésében, a nyelvvizsgarendszerben rejlő problémák

Bár nyilvánvaló, hogy van értelme a megszerzett nyelvtudás nemzetközileg is objektív mérce szerinti értékelésének, semmiképpen sem tekinthetjük csak azt nyelvtudásnak, ami papírral igazolható. Szerintem itt is jónéhány körülmény játszott közre a jelenlegi, nemzetközi statisztikákban megmutatkozó kedvezőtlen helyzet kialakulásában, és csak néhányukat sorolhatom itt fel:

- a nyelvismeret és *a nyelvtudás formális elismertetésének hazai kényszere*, a nyelvvizsgák fokozódó szerepe, ám a diákok jelentős részét inkább elijesztő jellege. Német lektorként magyar egyetemeken oktató kollégáim hozzák folyamatosan a példákat a magyar egyetemisták nyelvtanulási motivációjára: a diákok csak azért járnak a nyelvórákra, mert nyelvvizsga nélkül nem kapnak diplomát. Tele vannak az órák motiválatlan diákokkal, egyre kiábrándultabb tanárokkal, és az egész konstrukció úgy ahogy van fölösleges a nyelvtudás fejlesztése szempontjából.
- a formális nyelvtudás (nyelvvizsga) *anyagi elismerés*ére kialakított, ám statikus rendszerek (nyelvpótlékok) gyakorlata. A nemzetközi környezetben is érvényesülő és idegen nyelveken is továbbadható szaktudást kell elismernünk, nem csupán a nyelvvizsgát. El kellene érnünk, hogy *a szakképzés bizonyos elemeit egy bizonyos szintet elérve idegen nyelven taníthassuk a diákoknak*. E tekintetben (is) nagyon sokat tanulhatunk a Finnországban folytatott oktatási rendszerből és gyakorlatból.
- *a hazai nyelvvizsgarendszer eltérései a nemzetközi értékelési rendszer(ek)től*, mindenek előtt a legalacsonyabb nyelvismereti szintek el nem ismertsége a hazai nyelvtudási adatok megállapításakor alapvetően rontja a statisztikánkat. (A nyugat-európai megkérdezettek pl. igen nagy számban adták azt a választ, hogy a szabadságuk ideje alatt külföldön tartózkodva tanultak meg idegen nyelveket. Így bizonyosan sok magyar is megismert idegen nyelveket, ám a nyelvtudás mérésének növekvő szigora, meg számos más kulturális és pszichológiai gát miatt is, eszébe nem jutna egy felmérés során azt mondani, hogy „tud” görögül, horvátul, lengyelül vagy akár németül, mert hátha be is kell bizonyítania ezt a

tudást, s akkor kiderül, hogy *a kért, a kikérdezett, tételes nyelvtudással* esetleg nem rendelkezik.)

- a formális (papírral igazolt) és a tényleges nyelvtudás között megbúvó és nehezen mérhető, ám a gyakorlatban érvényesülő különbségek. Erre a legkirívóbb, de csak anekdotikus jellegű példával a magyarok orosz nyelvtudása szolgálhat, hiszen a lakosság jelentős része sokszor több mint egy évtizedig tanult oroszul, sok embernek (pl. a tudományos minősítés részeként) ráadásul papírral igazolt orosztudása *kellene legyen, de nincs*.
- mivel a nyelvtudás egyedül elismert mércéje a nyelvvizsga, a nyelvoktatás eredeti céljai helyett nyelvvizsga-felkészítéssé változott. Ma már nem az a jó tanár, akinek a diákjai Thomas Mannt, William Goldingot, Claudio Magrist, Gábriel Gárcia Marquest olvasnak úgy eredetiben, hogy értik és élvezik a szöveget, hanem az, akinél a leghamarabb és a legkönnyebben a legjobb vizsgaeredményt érik el a diákok.

Mérhetetlenül fontos lenne a nyelvtanulással kapcsolatosan kialakult egyéni és intézményesült görcsök feloldásához a nyelvismereti/nyelvtudásbeli tapasztalatok gyakorlati hasznának meg- és felismertetése a nyelvet tanulókban, az idegen nyelveken folytatott dialógus. Mind a Magyarországon tartózkodó külföldiek, mind a magyarok külföldi útjai nélkülözhetetlen elemeket jelentenek egy átgondolt és előrelátó idegennyelv-tanítási politikában. Meglátásom szerint az e tekintetben létező lehetőségeinket sem sikerül optimálisan kihasználnunk, vagyis itt is sok lenne a főleg összehangolásra, átgondoltságra irányuló tennivalónk.
Az általam mindig lelkesen idézett finnek pl. mindent átgondolva úgy döntöttek, hogy a Finnországba tanulmányi céllal beutazó külföldiek (a képzés minden szintjén) éppúgy, mint a Finnországból tanulmányi céllal külföldre utazó diákok valamennyien igénybe vehetik a CIMO nevű szervezet szolgáltatásait, tanácsait, segítségét. Noha a CIMO a magyar Balassi Bálint Intézet magyar vonatkozású feladataihoz hasonlóan főleg a nem finnek finn nyelvtudásának megszerzésére és javítására törekszik, világos, hogy a Finnországba beutazó nem finnek egyúttal a finnországi idegennyelv-oktatás óriási támaszát, nem szakmai, de a nyelvet a maga valóságában közvetíteni képes bázisát is jelentik.
Minden létező lehetőséget ki kell ahhoz használnunk, hogy a nyelvtudás és a nyelvismeret szintje nagyságrendileg javuljon Magyarországon. Csak így, csak nagyon határozott változtatásokkal lehet – legalábbis hosszabb távon valahogyan - elkerülnünk, hogy a magyarok döntő többsége ne „kukán”, ne eleve hátrányos helyzetben kerüljön majd az Európai Unióba.

Jegyzetek:

1. Kiss Jenő: Társadalom és nyelvhasználat. Budapest, 1995.
2. Lásd az interneten a www.index.hu 2003 április 14-i híreit.
3. Az idézett internet-oldal hírének főcíme.
4. Ennek szövege sok más hasznos és ide illő információval együtt az interneten olvasható a http://europa.eu.int/comm/education/languages/consult/ebs_de.pdf címen.

5. A versenyre vonatkozó aktuális információk a www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de oldalon olvashatóak.
6. Ezek a nemzetközi nyelvismereti vizsgafokozatok között található A1 (minimum szint) és A2 (belépő –Basic Level- szint). Lásd: Fokról fokra magyarul. Budapest, Idegennyelvi Továbbképző Központ 2002. 9. o.
7. Lásd erről a www.cimo.fi internet-oldalat

Gábor Zsuzsa

A magyar katonai nyelv terminológiai változásai a NATO-csatlakozás következtében

A Varsói szerződés 1990-ben felbomlott. Véget ért az a korszak, amely a magyar katonai nyelv fejlődését 1945-től meghatározta.
A XX. században a magyar katonai nyelvet előbb a német, majd az orosz szabályzatokban, kézikönyvekben importált szó- és mondatalkotási szabályokat követő, a magyartól idegen germanizmusok és russzicizmusok alakították. E szókapcsolatok tükörfordításai, a szinte szolgai, időnként a legelemibb magyar nyelvi, nyelvhelyességi szabályokat is felrúgó módon átültetett szerkezetei mély nyomokat hagytak a magyar katonai gondolkodásmódban.
Az 1994-es Békepartnerségi- majd az 1999-es NATO-csatlakozás előkészítő munkálatai nyelvi szempontból kaotikusnak nevezhető állapotok között mentek végbe. A NATO szellemi kompatibilitást igényelt, tegyük hozzá joggal, a csatlakozni szándékozó országoktól, és ezt már a 90-es évek közepétől közös tervezéssel, kiképzéssel és hadgyakorlatokkal, valamint az ezekkel kapcsolatos konzultációs lehetőségekkel próbálta biztosítani.
A katonák számára mindezek az alkalmazott katonai nyelv alapkérdéseit érintették.
A problémák főleg a haderőszervezésnek az eddigitől eltérő strukturális és fogalmi különbségeiből, illetve a két nyelvben rendelkezésre álló kifejezőeszközök különbségeiből fakadtak.
Az átállás első időszaka a fegyveres erők rendeltetésével, szervezetével, tevékenységével, fegyverzetével, egyéb eszközeivel, és a vezetési nyelvezettel kapcsolatos addigi átfogó katonai ismereteik teljes felülvizsgálatát feltételezte. Katonáinknak hosszú évtizedek alatt megszerzett tudást kellett átértékelniük, és új alapokra helyezniük. Át kellett dolgozniuk valamennyi kapcsolódó direktívát és rendelkezést, az új alapokon nyugvó újszerű ismereteket pedig minden egyes alárendelthez el kellett juttatniuk, s ami több, megértetniük és elsajátíttatniuk velük azokat. Ami pedig talán ennél is fontosabb: a Magyar Honvédségnek olyan körülmények között kellett az új, eredetijében angol nyelven megfogalmazott követelményrendszernek megfelelnie, hogy nem volt kellő számú, az angol nyelvet és az angol katonai nyelvet jól beszélő katonai szakembere, illetve polgári alkalmazottja.
A kezdetektől világos volt, hogy ez a gigantikus feladat egyre sürgetőbben veti fel annak igényét, hogy a Magyar Honvédség behatóan, tudományos igénnyel foglalkozzon a katonai szaknyelv megújításával, modern (és fülsértő) új katonai szakzsargonnal (tipikus anglicizmussal) élve „NATO kompatibilissé tételével a NATO-val való interoperabilitás érdekében”.

Habár mélységesen egyetértek Confucius állításával, miszerint „The beginning of wisdom is calling things by their right names.”, illetve Arisztotelész: „How many disputes could have been deflated into a single paragraph if the disputants had just dared to define their terms.” örökérvényű mondásával, de azt hiszem, jogosan feltételezem, hogy az elmúlt évtized nem volt alkalmas arra, hogy kampányba fogjunk szép anyanyelvünk védelme érdekében. Katonáknak és civileknek, katonai szakembereknek és nyelvtanároknak közösen kellett örülnünk, ha végre többé-kevésbé közérthető kifejezés született egy-egy, a NATO-ban alkalmazott katonai szakkifejezés magyar megfelelőjeként, még akkor is, ha az adott kifejezés nyelvhelyességi szempontokat

figyelembe véve sántított. Fogalmi eltérések és hiányok miatt sok esetben egyszerűen lehetetlen volt megadni egy minden szempontból megfelelő magyar szót vagy kifejezést, vagy akárcsak nyelvileg érzékeltetni, hogy az adott angol kifejezés miben tért el annak legközelebbi magyar fogalmi megfelelőjétől, ha egyáltalán létezett ilyen.
Annak a kérdésnek volt jogos prioritása, hogy hogyan legyünk képesek **a szakmai tartalom** elferdítése nélkül visszaadni a NATO folytonosan megújuló irodalmát. Példának hozhatók a NATO kézikönyv 1993., 1995., 1997. évi újra és újra átdolgozott fordítási kísérletei, amelyekben a különböző fordítók egyazon fogalom megfeleltetéseként egymáshoz nem is hasonlító magyar kifejezésekkel dolgoztak.
Vegyük például a **CJTF** angol katonai rövidítést! Köznapi használata leginkább a rövidítést adó angol szavak kezdőbetűinek kiejtésével terjedt el. (Az már csak az érdekességet fokozza, hogy hol a magyar ABC betűinek kiejtése, hol az angolos „spelling" a mérvadó. S tényleg csak zárójelben jegyzem meg, hogy az angol „J" betű meglehetősen gyakori helytelen megnevezése – – J = [dfei] / G = [dfi:] - további problémához, egy C**G**TF betűszóhoz vezet.)
A CJTF angol megfelelője **Combined Joint Task Force**. Fordítója „Vegyes összetételű Közös Alkalmi Kötelék"-nek nevezte el. A megadott magyar terminus technicus azt sugallja, hogy a „**combined**" szó jelenti a „*vegyes összetételű*"-t, a „**joint**" pedig a „*közös*"-t.
Már a sorrendet tekintve is éppen a fordítottja az igaz! Ebben a fordításban a két szó tartalma is megfoghatatlan. Mit takarhat katonai értelemben a *vegyes*, és mit a *közös* szó? Nem véletlen, hogy ez a félrefordítás volt a szülője több azt követőnek, amikor a combined szót ruházták fel összhaderőnemi, sőt összfegyvernemi értelemmel, pedig a „combined" a „**multinational**", vagyis a több nemzeti (és nem többnemzetiségi / többnemzetiségű!) szó szinonimája, a „joint" pedig, a több haderőnemből álló, vagyis *összhaderőnemi* fogalomé. A „task force" pedig ideiglenes, vagyis alkalmi harci feladatot végrehajtó force. A force szó *kötelék* fordítása újítás volt, amely azóta elterjedt. (Külön vizsgálódást igényelne annak kiderítése is, hogy a magyar katonai nyelvben mindezidáig mit fedett a *kötelék* szó.) Vagyis a CJTF meggyökeresedni látszó magyar megfelelője a **Több nemzeti összhaderőnemi alkalmi harci kötelék.**
TNÖAHK(?). Vajon, képes lesz-e ez a hosszú megnevezés, és betűszóként való funkcionálásra teljesen alkalmatlan, kiejthetetlen rövidítése a mindennapi használatra?

További félreértelmezési példákat hozhatnánk a HM kétnyelvű kiadványának, a National Defence / Honvédelem évenként megjelenő számaiból. Volt olyan év, amikor a fordítási hiányosságok, pontatlanságok miatt a megjelent példányokat be kellett zúzni.

Csak a fogalmi tisztázások után kerülhet sor arra, hogy számon kérhessük az angol és a magyar nyelv alapvető szerkezeti különbségeiből, a fogalmi tagolások különbségeiből, a két nyelv szóalkotási módszereinek különbségeiből, és a két katonai szaknyelv stiláris eltéréseiből fakadó problémákat leküzdő szép, szabatos nyelvezetet. Igaz, ez magában hordja annak a veszélyét, hogy amire eljön az idő, hogy ez irányba léphessünk, egyes kifejezések már annyira meghonosodhatnak, hogy szélmalomharcnak tűnhet a kiirtásukért, átfogalmazásukért folytatott küzdelem. Még mindig kísértenek az orosz tükörfordításokból ránk ragadt „közvetlen harcérintkezésben lenni az ellenséggel", „erőszakos folyóátkelést végrehajtani", „azonnal foganatosítandó rendszabályokat hozni" stb. egy szuszra kimondandó terminusai.

Az elmúlt évtizedben a fő problémát az okozta, hogy a NATO struktúrája, működési mechanizmusa, alkalmazott elveinek megismerése rengeteg olyan terminológiai

fordulatot hozott felszínre, amelyek korábban ismeretlenek voltak, vagy teljesen eltérő jelentéstartalommal bírtak.

A közös nyelv- és fogalomrendszer hiánya komoly problémákat okozott akkor is, amikor a mi szakembereinknek kellett a magyar haderő viszonyait bemutatni a különböző NATO- országokból, szervektől érkezett személyeknek, delegációknak. A magyar katonai szaknyelv „angolosított" fogalmait hallva a NATO illetékesei nem úgy és nem azt értették, amit a mieink mondani szerettek volna. Hogyan is lehetett volna ez másképp, hiszen mind a mai napig problémát jelentett és jelent például a legalapvetőbb katonai fogalom a

- haderőnem - fegyvernem - szakcsapat hármas tagozódásának visszaadása.

A haderőnem fogalomra a kezdeti szószedetek, 7segédanyagok felváltva az *armed force, armed forces, arm, arms, branch, service* és a *services* szavakat adták meg. Ez utóbbi az *arms and services* szókapcsolat miatt győzni látszott, csak az volt a zavaró, hogy magyarul ezt a fogalmat épp fordított sorrendben, vagyis „*haderőnemek és fegyvernemek*"-ként alkalmazzuk. Gyakran, a fordított sorrend miatt, a két szó jelentéstartalmát is felcserélték. Csak a legújabb NATO terminológiai szótár adja meg a pontos megfelelőjét a haderőnem szónak, s ez a **Military Service.** (A branch of the Armed Forces of the United States, established by act of Congress, in which persons are appointed, enlisted, or inducted for military service, and which operates and is administered within a military or executive department. The Military Services are: the United States Army, the United States Navy, the United States Air Force, the United States Marine Corps, and the United States Coast Guard.)

- További struktúrakülönbségből fakadó megfeleltetési problémát jelent, hogy a NATO–ban a fegyvernemek haderőnemtől független három csoportba sorolhatók. Nem beszélhetünk tehát pl. a Szárazföldi haderőnem egyes fegyvernemeiről és szakcsapatairól, hanem be kellene őket sorolnunk a **Combat arms- Combat Support Arms – Combat Service Support Branches** (harcoló, harctámogató és harckiszolgáló fegyvernemek) osztályozásba, ahol ugyanaz a fegyvernem, vagy szakcsapat a feladatától és lokációjától függően a hármas osztásban akár két csoportba is tartozhat. Külön problémát jelent, hogy *fegyvernem és szakcsapat* csoportosítás sem létezik, valamint, hogy magának a *fegyvernem* szónak sincs egyetlen angol szóval megadható megfelelője.
- Hasonló fejtörést okoz az „*alegység, egység, magasabbegység*" fogalomrendszer teljes hiánya (hiszen valamennyi csapatformációt **unit**-nak, esetleg **force**-nak neveznek), illetve alkalmazása egészen más megközelítésű.
- Ugyancsak gondot jelent a rendfokozatok megfeleltetése, s nem csak a brit és az amerikai angol eltérő megnevezései miatt. Például a tiszthelyettesi rendfokozatok alsó három eleme megfeleltethető, vagyis Sergeant = Őrmester / Staff Sergeant = Törzsőrmester / Sergeant 1st Class = Főtörzsőrmester, de a magyarban hiányzik a 1st Sergeant = Század fő- altiszt / a Master Sergeant = Zászlóalj törzsszolgálatnál / Sergeant Major = Dandár törzsszolgálatnál szolgálatot teljesítő rendfokozati megnevezés.
- A fordított, magyarról angolra való megfeleltetés legalább ekkora nehézségekbe ütközik. A 90-es évek elején, amikor az első átszervezési hullámban az új szervek kialakultak, nagyon komoly probléma volt, s maradt a mai napig ezeknek a szerveknek az elnevezése. A magyar Főnökség, Csoport Főnökség, Főcsoport Főnökség, Igazgatóság, Aligazgatóság, Főigazgatóság, Osztály, Alosztály, Főosztály, Hivatal, Felügyelőség, Főfelügyelőség, Szemlélőség - és még

folytathatnánk a sort- teljes káoszt okoznak az egyes szervek felelősségterületeinek beazonosításakor, hiszen a 90-es évek elején bármely szerv önkényesen dönthetett úgy, hogy őt holnaptól pl. **Directorate**-nek fogják angolul nevezni. A megnevezéseket, legjobb tudomásom szerint, azóta sem egységesítették.

- A katonai szaknyelvi terminusok hibás fordítása gyakran nem a tárca bűne. Nem feledkezhetünk meg a média katonai szaknyelvet nem ismerő, félrevezető, hamis terminológiai megfelelést terjesztő szerepéről sem. Még a laikus is elgondolkozik azon, vajon mit fedhet a tv, rádió által előszeretettel használt *légi lovasság* az „**air cavalry**" fogalom. A helyes megfeleltetés a *helikopteres felderítő.* Igaz, a **cavalryman** lovas katonát jelent, a **cavalry** *lovasság, lovassági* ***és*** *felderítő* jelentéssel bír. Az **armored cavalry** viszont egyértelműen *páncélos felderítő*t, a **light mixed cavalry regiment** pedig *könnyű vegyes felderítő ezred*et takar.

  Aránylag friss, 2003. január 16-i hírként hangzott el az esti tv híradóban, hogy már 200 *katona- rendőr* érkezett az USA-ból Taszárra. A **Military Police** megfelelőjeként a magyar katonai nyelv a tábori csendőrség fogalmat használja, s hosszas fejtörést okozna kitalálni, hogy kik is azok a katona- rendőrök. Ezt a kiragadott példát a többivel együtt folytatni szintén szép és izgalmas kutatómunkát igényelne.

A katonai szaknyelvben megjelenő új kifejezések és szófordulatok meghonosításának igénye, valamint az MHPK, VKF 55/1999 (HK 4) sz. intézkedése szükségessé tették a HVK Doktrinális Tanács tanácsadó szervezeteként működő, un. **Terminológiai Harmonizációs Testület** létrehozását és működtetését, amelynek célja a magyar katonai szaknyelv megújítása, új alapokra helyezése a NATO-ban alkalmazott terminológia figyelembe vételével, illetve a terminológiai problémák kezelése.

A meggyökeresedett régi katonai nyelvezet, a szinte laikus megfeleltetések nagymértékben hátráltatják a terminológiai egyeztető munkában résztvevők kezdeményező készségét az új terminus technicusok, nómenklatúra és terminológia kialakításában, elfogadtatásában és elterjesztésében. Az újfajta terminológia használata nem vált egységessé, alkalmazása egyedi és esetleges.

Az egyes szervek presztízskérdésnek tekintik, hogy egy-egy anyag fordítását ne kérjék meg egymástól. Mindenki fordít, és mindenki másképp fordít.

Hadd álljon itt egy önmagáért beszélő példa erre a napi nyelvtanári gyakorlatból is. Alapfokú kétnyelvű katonai nyelvi nyelvvizsgánkon egy olyan szöveg értelmezése volt a feladat, amelyben kulcsszerepet játszott a **No-fly zone** fogalom helyes fordítása. A fogalom magyar nyelvi megfelelője a *repüléstilalmi övezet*. Kimutatásom szerint az 54 vizsgázó 18 különböző értelmezéssel próbálkozott, köztük *repülésmentes/ nem repülhető/ repülésre nem alkalmas/ még be nem repült/ a repülésbe fel nem vett zóna/ térség/ sáv/ öv/* stb. szavak tetszőleges összekapcsolásával. Az a kérdés, hogy minek alapján fogadjunk el egy megoldást, s utasítsunk vissza egy másikat, ha mind a mai napig nincs átfogó angol-magyar, magyar-angol katonai szótár. Egy magára valamit is adó, angolul beszélő és elvileg két nyelven dolgozó katona saját szószedetet állít össze saját használatra. Nincsenek terminológiai irányadó kiadványok. A katonai felsőoktatásban, a nyelvoktatásban az autentikus anyagok hajszolása a jellemző. A nem magyar anyanyelvű angoltanárok kizárólagos egynyelvű oktatásra való törekvése következtében az igényes, kétnyelvű segédletek és tankönyvek teljes mértékben hiányoznak.

Az egységes szaknyelv minden tudomány meghatározó kritériuma, alkalmazása különösen lényeges a hadtudományok esetében, ahol a jól rendszerezett, egyértelműen

definiált katonai fogalomrendszer a katonai kommunikáció működésének alapja. Nem feledkezhetünk meg arról, hogy itt a legkisebb félreértés, félreértelmezés is beláthatatlan következményekkel járhat. A gyors és pontos információcsere, az egyértelműség hiánya emberéleteket követelhet.

Irodalomjegyzék:

1. NATO Kézikönyv, harmadik javított kiadás, (fordította: Vitray Tamásné) Stratégiai és Védelmi Kutató Intézet, Budapest 1997. 316.o
2. Krasznay László mk. alezredes - Merő András nyá. mk. alezredes- Gábor Zsuzsanna: Angol - magyar katonai szó és kifejezés gyűjtemény. HM HVHCS, Budapest, 2003.
3. Dictionary of Military and Associated Terms, 12 April 2001 (As Amended Through 14 August 2002), Joint Publication 1-02 , Department of Defense
4. Zakariás Győző mk. alez – Nagy Sándor alez. – Magyar László nyá. alez.: A megújításra váró magyar katonai szaknyelv. In: Új Honvédségi Szemle, 2000. 5. szám. 71-89

Jámbor Emőke

Célközönségek, célkitűzések és nyelvkönyvek

1. Az előadás célja és tárgya, a kutatás módszere

1.1. Az előadás célja és tárgya

Előadásom célja, hogy betekintést nyújtsak a XX. század során megjelent magyarok számára írt spanyol nyelvkönyvek történetének főbb jellemzőiről, állomásairól, valamint arról, hogy a nyelvkönyvekben hogyan tükröződik a világ változása. A nyelvkönyvek vizsgálata során kiemelten foglalkozom a nyelvkönyvek célközönségével és a célkitűzéseivel. A XX. század során számos spanyol nyelvoktatásra készült kiadvány került a nyelvkönyv-piacra. Előadásomban csak azokra a nyelvkönyvekre térek ki, amelyek a készségépítésre szolgáló tudást, a nyelvre vonatkozó ismeretanyagot és a nyelvben való jártassághoz szükséges információs anyagot együttesen tartalmazzák. Szöveggyűjtemények, leíró nyelvtanok, civilizációs jegyzetek nem képezik kutatásom tárgyát.

1.2 A kutatás módszere

A vizsgálat tárgyát képező spanyol nyelvkönyvek sorát az Országos Széchenyi Könyvtár, a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, az Országos Idegennyelvi Könyvtár állományából gyűjtöttem össze. Az általam felkutatott első spanyol oktatásra használt nyelvkönyv 1910-ből származik. A legújabb, vizsgálatomban felhasznált nyelvkönyv 1999-ben jelent meg. Mivel az Országos Széchenyi Könyvtár minden Magyarországon megjelenő, illetve magyar vonatkozású könyvből köteles példányt tart, úgy tekintem, hogy az összes, magyarok számára írt spanyol nyelvkönyv rendelkezésemre áll. Ez közel 150 nyelvkönyvet, illetve spanyol nyelvoktatásra szánt és használt könyvet jelent. A rendelkezésemre álló nyelvkönyvek közül a következő szempontból válogattam. A 90 év alatt megjelent nyelvkönyveket, a megjelenés időpontja alapján három fő korszakra osztottam fel. Az 1910 és 1947 között megjelent nyelvkönyvek közül minden elérhetőt felhasználtam a dolgozatomban. Ebben a periódusban összesen 8 nyelvkönyvet találtam.

1957-től, az intézményes nyelvoktatás elterjedésétől kezdve az 1980-as évek végéig több spanyol nyelvkönyv került a könyvpiacra, mint a vizsgált 1910 és 1947 közötti időszakban. A megjelenő sorozatok nem minden könyve szerepel a vizsgálatban, de minden sorozatból legalább egy kötetet felhasználtam az elemzéshez. A két évtized alatt megjelent közoktatásban használt spanyol nyelvkönyvek közül összesen 12 könyv került bele a vizsgálatba.

Az 1990 után megjelent nyelvkönyvek közül a középiskolákban és felsőfokú intézményekben legelterjedtebben használt három nyelvkönyvet vettem bele a vizsgálatba.[57]

2. Az 1910 és 1999 között megjelent magyarok számára írt spanyol nyelvkönyvek

Az 1. 2. és a 3. táblázatban összefoglalom, hogy a vizsgált nyelvkönyvek mikor, hol, milyen célközönség számára és milyen nyelvtanulási célkitűzések alapján keletkeztek:

[57] Az adatok felmérésében a 2001/2002-es tanévben a budapesti közoktatásban és felsőoktatásban tanító spanyolos kollégák segítették munkámat. Ezuton köszönöm meg segítségüket.

2.1. 1910-1947-ig

Évszám, kiadás helye	szerző	Cím	Célközönség	Nyelvtanulás célja
1910, Rozsnai Kiadó Bp.	Rozsnyai Károly	Gyors nyelvmester	Művelt nagyközönség, ifjúság, utazók, kereskedők	Spanyol nyelvi környezetbe kerülve kommunikálni tudjanak (Sp.o.)
1921, Schenk Kiadó Bp.	Dr. Honti Rezső	A spanyol nyelvnek szóban, írásban és olvasásban való tanítására	Magántanulók	Spanyol nyelvi környezetbe kerülve kommunikálni tudjanak (Sp.o.)
1928, Buenos Aires	Spiré Sándor	Spanyol nyelvkönyv	Dél--Amerikába bevándorló magyar ajkúak	Dél-Amerikában beszélt spanyol nyelv elsajátítása
1939, Bp.	Aczél testvérek	Urania nyelvmester Spanyol a kiejtés pontos megjelölésével	Magán és iskolai oktatásban résztvevők	Spanyol nyelv alapjainak elsajátítása
1939 , Bp. Lingva Kiadó	Dr. Honti Rezső	A spanyol nyelvnek 1000 szó segítségével magánúton való tanulására	Magán és iskolai oktatásban résztvevők	Spanyol nyelv alapjainak elsajátítása
1940, Bp. Bp-I Gazda-ségi Kar	Dr. Végh Zoltán	Kétperces olvasmányok Dél-Amerikáról	Dél-Amerikába bevándorló magyar ajkúak	Magas szintű spanyol tudás megszerzése, a latin-amerikai gazdasági, kulturális helyzet megismertetése
1942, Bp. Bp. Bp-I Gazda-ségi Kar	Dr .Végh Zoltán	Egyperces olvasmányok	Spanyol nyelvet tanuló egyetemisták	Spanyol nyelv tökéletesítése
1947, Buenos Aires	Kőszegfalvi Endre	Spanyol nyelvkönyv	Dél-Amerikába bevándorló magyar ajkúak	Dél-amerikai spanyol nyelv magas szintű elsajátítása

1. táblázat

Az 1910-től megjelent nyelvkönyvek több évtizeddel megelőzték a magyarországi intézményes spanyol nyelvoktatás kezdetét.[58] (Tantervi útmutató;1980:5)Az első, magyarok számára írt spanyol nyelvkönyv 1910-ből származik.[59] Azt követően évtizedenként egy, kettő, illetve három, magyarok számára írt spanyol nyelvkönyv jelent meg először Magyarországon, majd a magyar ajkúak kivándorlási hulláma következtében Argentínában, Buenos Airesben. Az 1910 és 1947 közötti időszakban megjelent nyolc nyelvkönyv különböző kiadónál került napvilágra. A szerzők elsősorban magántanulásra ajánlják műveiket. A nyelvkönyvek között egy sorozatot találunk. A Végh Zoltán által írt *Kétperces olvasmányok*(1940) *Egyperces olvasmányok* (1942) a *Kétnyelvű könyvtár* sorozatban jelentek meg, azonban tematikájukban és felépítésükben lényegesen eltérő művekről van szó. A táblázatban szereplő többi nyelvkönyv különálló alkotás.

A nyelvkönyvek között két fő irányvonalat különböztethetünk meg. Az egyik csoportba azok a könyvek tartoznak, amelyeket a Magyarországon élő magyar ajkúak számára adtak ki, a másik csoportba azok kerülnek, amelyek kivándorlók számára készültek. A célcsoportok és a nyelvtanulási célok eltérő jellege miatt különböző típusú nyelvkönyvek tartoznak ebbe a csoportba.

[58] Középiskolai és egyetemi nyelvoktatás a két világháború közötti időszakban és az azt követő években nem volt Magyarországon. 1949-től az orosz nyelv kötelezővé válásával a spanyol és más nyugati nyelv oktatása háttérbe szorult. Az 1955-56-os tanév jelentett fordulatot a spanyol nyelv oktatásban. 1957-ben a Vörösmarty gimnáziumban indult meg a spanyol nyelv oktatása gimnazisták számára.

[59] Az 1910-es kiadványt az Országos Széchenyi Könyvtár állományában találtam. Ennél régebbi nyelvkönyvre egyik általam felkeresett könyvtárban sem találtam. (Országos Széchenyi Könyvtár; Központi Szabó Ervin Könyvtár, Országos Idegennyelvű Könyvtár, Országos Pedagógiai Könyvtár)

A Magyarországon megjelent nyelvkönyvek egy művelt, nyelvtanulás iránt érdeklődő nagyközönség számára készültek. Ez a réteg, egy művelt tehetősebb társadalmi réteg lehetett, mivel valószínűleg csak annak a rétegnek volt anyagi fedezete a magán nyelvtanulásra és a külföldi utazásokra. Az 1910-ben megjelent nyelvkönyvből kiemelt szövegrészlet is azt jelzi, hogy a nyelvkönyv egy jobb módú társadalmi réteg számára készült.

„Lajos adja ide a ruhámat; öltözködni akarok! ***Luís déme V. mi ropa! quiero vestirme."*** **(Rozsnyai;1910:24)**
„Mondja a kocsisnak, fogjon be! ***¡Vaya V. a decir al cochero que espere!"*** **(Rozsnyai;1910:24)**
„Ön a mosóné? ***¿Es V. lavandera de la casa?***
„Igen uram! ***¡Si señor!"***
„Mossa ki tisztességesen. ***Lavéla con cuidado."*** **(Rozsnyai;1910:30)**

A kivándorlók számára készült nyelvkönyvek közül kettő Argentinában, egy Magyarországon került a spanyolul tanuló célközönséghez. A kivándorlók számára készült nyelvkönyvek olyan célközönség számára íródtak, akik a történelmi helyzet adta lehetőségek következtében, a spanyol nyelvet nem elsősorban műveltségük gazdagítása érdekében, hanem megélhetésük biztosítása céljából kezdték el tanulni és sajátították el. A Buenos Airesben kiadott nyelvkönyvek szerzői figyelembe vették a feltételezett célközönség elvárásait. A nyelvkönyvben a Dél-Amerikában használt spanyol nyelvi jellegzetességeket és kiejtést is tanítják a bevándorló magyarok számára. A könyvekben található nyelvi anyagok nem csak a mindennapi élethelyzetekben használt fordulatokat tartalmazzák, hanem kitérnek olyan nyelvi anyagok oktatására is, amelyek feltétlenül szükségesek a helyi, a bevándorló számára új, idegen nyelvi környezetben való megfelelésre és túlélésre.
Például:

„Pályázat (állásra)
Tisztelt Uram!
A „La Prensa"-ban olvastam hírdetését, és vagyok bátor szolgálataimat az üresedésben levő állás betöltésére felajánlani. Magyar (nemzetiségű), 25 éves, nős és foglalkozásomra (nézve) villanyszerelő vagyok. Több gyárban dolgoztam Európában és ebben az országban, és nagyon jó bizonyítványaim vannak. Spanyolul elég jól beszélek,- ugyanis 5 éve vagyok az országban, azonkívül beszélek németül és magyarul. Kedvező választ várva vagyok tiszteletteljesen alázatos szolgája: Kiss János"
(Spiré;1928:50)

„Solicitud de empleo
Distinguido Senor:
He leído su aviso en el diario „La Prensa" y me tomó la libertad de ofrecerle a Vd. mis servicios para desempeñar el puesto que se halla vacante. Soy húngaro, de 25 años de edad, casado y electricista de profesión. He trajado en varias fábricas en Europa y en este país y tengo muy buenos certificados. El castellano lo hablo bastante bien, pues llevo 5 años en el país, además hablo el alemán y el húngaro. Esperando una favorable contestación saludo a Vd. muy respectuosamente, su seguro servidor
Juan Kiss"(Spiré;1928:50)

2.2. Az 1957 és 1990 között megjelent spanyol nyelvkönyvek

Évszám, kiadás helye	**Szerző**	**Cím**	**Célközönség**	**Nyelvtanulás és a nyelvkönyv célja**
1957, Bp.	Király Rudolf	Spanyol társalgás	Utazók, de a könyvben nincs megjelölve	A különböző élethelyzetekben használt nyelvi fordulatok bemutatása, úgy, hogy azok kezdők számára is érthetőek és használhatóak legyenek. (Móritz;1974:135)
1960, Bp.	Király Rudolf	Spanyol nyelvkönyv ***Tanuljunk nyelveket!***	Magántanulók és tanfolyamon résztvevők	Nyelvvizsga?
1963, Bp.	Király Rudolf	Spanyol olvasókönyv ***Tanuljunk nyelveket!***	Magántanulók és tanfolyamon résztvevők	Nyelvvizsga?
1969, Bp.	Király Rudolf	Spanyol nyelvkönyv a gimnáziumok II. osztálya számára	Gimnazisták	Érettségi
1975, Bp.	Scholz László	Spanyol társalgás	Turisták, nyelvtanulók	Gyakorlati nyelvtudás, mindennapi helyzetekben használt kifejezések
1977, Bp.	Bikfalvy Péter	Spanyol nyelvkönyv a gimnáziumok szakosított tantervű kezdő osztályai számára	Gimnazisták	Érettségi
1979, Bp.	Gerse Károlyné Simor András	Spanyol nyelvkönyv I.	Gimnazisták	Érettségi, nyelvvizsga
1979, Bp.	Bánátiné Bartha Fülei-Szántó	Spanyol nyelvkönyv I. *Tanuljunk nyelveket!*	felnőttek, tanfolyamon résztvevők	Nyelvvizsga
1980, Bp.	Gergelyi Mihályné Simor András	Spanyol nyelvkönyv II.	Gimnazisták	Érettségi, nyelvvizsga
1981, Bp.	Komlódi Zsuzsanna	Spanyol nyelvkönyv III.	Gimnazisták	Érettségi, nyelvvizsga
1982, Bp.	Gerse Károlyné Scholz László	Spanyol nyelvkönyv IV.	Gimnazisták	Érettségi, nyelvvizsga
1982, Bp.	Bánátiné Czöndör Klára	Spanyol nyelvkönyv II.- *Tanuljunk nyelveket!*	felnőttek, tanfolyamon résztvevők	Nyelvvizsga

2. táblázat

Az 1950-es évek első éveiben nem jelent meg spanyol nyelvkönyv. Az első spanyol nyelvoktatásra szolgáló kiadvány a Király Rudolf- féle *Spanyol társalgási zsebkönyv* (1957) nem sorolható a hagyományos nyelvkönyv kategóriába, azonban mégis meg kell említeni, mert hiányt pótló műként jelent meg az akkor még teljesen érintetlen spanyol tankönyvpiacon. Az 1949-ben megalakult Tankönyvkiadó 1957-ig nem adott ki spanyol nyelvoktatásra készült anyagot.

A középiskolai spanyol nyelvoktatás 1957-ben indult a Vörösmarty gimnáziumban. A középiskolai oktatás első éveiben még nem létezett gimnazisták számára készült nyelvkönyv. A tanárok saját elképzeléseik és ötleteik alapján tanították a spanyol nyelvet. (Simor;1996:5). 1960-ban jelent meg a *Tanuljunk nyelveke!t* sorozat első, majd 1963-ban a második kötete. A gimnáziumokban a felnőttek számára készült tankönyvekből - a fent említett *Tanuljunk nyelveket!* sorozat első kötetéből - folyt az oktatás. 1966-ban jelent meg az első spanyol nyelvi középiskolai tankönyvsorozat. Ezt követően 1972-től jelentek meg a szakosított tantervű harmadik és negyedik osztályok számára készült tankönyvek is. (Móritz;1974:132). 1979-től került bevezetésre a gimnáziumok számára készült új spanyol tankönyvsorozat, amely közel 15 éven keresztül volt használatban a középiskolákban. A *Tanuljunk nyelveket!* sorozatot 1979-ben újra kiadták, majd 1982-ben a sorozat második kötete is megjelent. A két kötet (1979;1982) szellemisége eltér az 1960-ban és 1963-ban kiadott *Tanuljunk nyelvet!*

sorozat első kötetétől. Az 1960-ban kiadott *Tanuljunk nyelveket!* sorozat nyelvkönyveinek témakörei mindennapi élethelyzeteket mutattak be, de nem kapcsolódtak a spanyol világhoz, olvasmányai bármely, elsősorban szocialista országban játszódhattak volna. Az 1979-ben és 1982-ben kiadott *Tanuljunk nyelveket* sorozat nyelvkönyvek szerzői olvasmányaik szövegeit spanyol, illetve magyar környezetben helyezték el.
Az 1980-as években a már megjelent és kiadott gimnáziumi nyelvkönyvek és *Tanuljunk nyelveket* sorozat újabb, de változatlan tartalmú kiadásai kerültek az olvasóközönség elé. Az említett nyelvkönyvsorozatokon kívül *Társalgási zsebkönyvek* (1957;1974) és az *Idegennyelvi kiskönyvtár* kötetei[60] (Horányi;1970 és Scholz;1978) nyújtottak segítséget a fiatal és felnőtt spanyol nyelvtanulók számára. Az 1960-tól 1989-ig tartó időszakban megjelent nyelvkönyveket és tankönyveket néhány kivételtől eltekintve [61] a Tankönyvkiadó[62] adta ki.

2.3. Az 1990 után megjelent nyelvkönyvek

évszám, kiadás helye	**szerző**	**cím**	**célközönség**	**nyelvtanulás és a nyelvkönyv célja**
1992, Bp, Aula	Kertész Judit	Spanyol nyelvkönyv I.	egyetemisták, felnőttek, egyéni és csoportban tanulók	fő cél beszédcentrikus nyelvoktatás
1998, Bp. Nemzeti Tankönyv-kiadó	Nagy Erika, Seres Krisztina, Adela Milán Vela	Spanyol nyelvkönyv I. Viva el espanol! ***Tanuljunk nyelveket!***	14-15 éves korosztály, gimnazisták, egyetemisták	érettségi, nyelvvizsga köznapi beszédhelyzetek oktatása, cél a spanyol nyelvi környezetben, Spanyolországban való megfelelés
1999, Bp. Nemzeti Tankönyv-kiadó	Nagy Erika, Seres Krisztina, Ana Orenga Portolés	Spanyol nyelvkönyv II. ***Tanuljunk nyelveket!***	15-17 éves korosztály, középiskolások, egyetemisták	érettségi, köznapi beszédhelyzetek oktatása cél a spanyol nyelvi környezetben, Spanyolországban való megfelelés

3. táblázat

1989-ben a Tankönyvkiadó monopol helyzete megszűnt. Sorra kerültek piacra a különböző kiadóknál megjelent spanyol nyelvkönyvek. Az oktatási intézményekben - közoktatási és felsőoktatási intézményekben és a nyelviskolákban - végzett felméréseim alapján arra az eredményre jutottam, hogy a középiskolákban, a felsőfokú intézmények nem szakos képzésében és a nyelviskolákban az Aula Kiadó *Spanyol nyelvkönyv I.* (1992) kötetét és a Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. *Spanyol nyelvkönyv I.* és *II.* kötetét használják legelterjedtebben. Az oktatási intézmények számos, különböző spanyol kiadású nyelvkönyvet használnak, de előadásomban csak a hazai, illetve külföldi, de kizárólag magyarok számára írt nyelvkönyvekkel foglalkozom.
A vizsgált Nemzeti Tankönyvkiadó kiadványai esetében a gimnáziumi nyelvkönyvek és a *Tanuljunk nyelveket!* sorozat összekapcsolódik, és egy sorozatban jelenik meg. A

[60] Az *Idegennyelvi kiskönyvtár* sorozat köteteit nem vettem bele az elemzésembe, mivel csak szövegeket tartalmazó könyvekről van szó.
[61] Az egyes egyetemek saját kiadványaikat, jegyzeteiket adták ki. A Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó is foglalkozott nyelvkönyvkiadással.
[62] A Tankönyvkiadó által, a magyarok számára kiadott -nem csak spanyol, minden nyelvből! - nyelvkönyveket két fő csoportba oszthatjuk. Az egyikbe az iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek, a másikba az iskolán kívüli nyelvoktatás céljára kiadott nyelvkönyvek tartoznak. Az első csoportba tartoznak az 1949-től kiadott gimnáziumi nyelvkönyvek. A második csoportba tartoznak az 1955-ben elindított *Tanuljunk nyelveket!* és a a T*ársalgási zsebkönyv* sorozat, az 1965-ben elkezdett *Képes nyelvkönyvek gyerekeknek* sorozat, az 1969-ben indult *Idegennyelvi kiskönyvtár* sorozat és az 1972-ben kezdett *Kevés szóval idegen nyelven* sorozat. (Móritz:1974:135)

Tanuljunk nyelveket sorozat nyelvkönyvek célközönsége elsősorban a középiskolások, de csoportos és egyéni nyelvtanulásra, idősebb korosztály oktatására is alkalmas. A nyelvkönyvek bevezetője alapján a nyelvkönyvek célja, hogy spanyol nyelvi környezetben, köznapi kommunikációs helyzetekben a diákok meg tudjanak szólalni, és megismerjék a spanyol szokásokat. Latin-Amerikával foglalkozó szövegeket nem találunk a sorozatban, egy-két illusztráció utal a latin-amerikai országokra.
Az Aula kiadó könyve elsősorban egyetemisták számára készült, de minden spanyolul tanuló számára hasznos nyelvkönyv lehet. A nyelvkönyv célja a beszédcentrikus nyelvoktatás.

3. Célközönségek változása a vizsgált nyelvkönyvek alapján

A XX. század első éveiben megjelent magyarok számára írt nyelvkönyvek célközönségét két fő csoportra oszthatjuk fel. Az egyik célcsoport a Magyarországon nyelvet tanuló, művelt, német nyelvi előképzettséggel rendelkező tehetősebb társadalmi réteg. A másik célcsoport a gazdasági és politikai okok miatt kivándorlásra kényszerült magyar ajkúak közössége. A kivándorlók a társadalom minden rétegéből származtak, ezért a kivándorlók esetében nem jelölhetünk meg egy-egy olyan társadalmi csoportot, amelyben kiemelten sokat tanulták a spanyol nyelvet.
A II. világháborút követő években az orosz nyelv kötelezővé válásával (1949), a spanyol és más nyugati nyelvek visszaszorulása következtében kevesen tehették meg, hogy spanyol nyelvtanulásba kezdjenek. Azonban az 1950-es évek második felétől kezdődő magyarországi intézményes nyelvoktatás elterjedésével egyre több társadalmi csoport kapcsolódott be a spanyolul tanulók körébe. Jellemzően inkább a fiatalok, gimnazisták, egyetemisták tanulták akkor és ma is a spanyol nyelvet, de a nyelviskolákban felnőttek számára is volt és van lehetőség spanyol tanulásra. A spanyol nyelvet olyan nyelvtanulók választják, akik egy, kettő vagy három nyelv előképzettségével rendelkeznek. A spanyol nyelvtanulók köre sokszorosára nőtt az intézményes nyelvoktatás megindítása óta, számuk eléri az évi hatezer főt.(Jámbor 2001;Győri 2002)

4. Nyelvtanulási célok változása a vizsgált nyelvkönyvekben

A nyelvtanulási célok tekintetében is két fő irányvonalat figyelhetünk meg az 1910 és 1947 között megjelent nyelvkönyvek esetében. A Magyarországon és Dél-Amerikában kiadott nyelvkönyvek is a gyakorlati nyelvtudás elsajátítását tűzik ki célul a nyelvtanulók elé. A különbség az, hogy a Magyarországon kiadott nyelvkönyvek a Spanyolországba történő kiutazásokra, és rövid ott- tartózkodásra készítik fel a tanulót. A Dél-Amerikában kiadott nyelvkönyvek azonban olyan nyelvi anyagot nyújtanak a spanyolul tanuló és már idegennyelvi környezetben élő bevándorlók számára, hogy ők az új életkörülményeikben meg tudjanak felelni az ottani elvárásoknak, és be tudjanak kapcsolódni az ország életébe.
Az 1950-es évektől kiadott nyelvkönyvek megjelenésekor, a gyakorlati nyelvtudás megszerzése mellett új nyelvtanulási cél került a célkitűzések közé. Számos spanyolul tanuló célja a nyelvtudás elérésén túl az állami nyelvvizsga, illetve az érettségi vizsga megszerzése. Ma az egyetemi és főiskolai diploma vagy doktori cím megszerzéséhez intézménytől függően egy vagy két, alap és/vagy középfokú nyelvvizsga-bizonyítványra van szükség. Spanyol nyelvet tanulók nyelvválasztásának is egyik fő oka a nyelvvizsga megszerzése. Az intézményi keretek között spanyolul tanuló nem nyelvszakos diákok 36 %-a vallotta azt, hogy a diplomához szükséges nyelvvizsga miatt tanulja a spanyol nyelvet. (Jámbor; 2001)

5. A történelmi események hatása a spanyol nyelvkönyvekben

A XIX. század végén és XX. század elején felerősödő Dél-Amerikába történő kivándorlási hullám következtében számos magyar ajkú kezdett a spanyol nyelv tanulásába. Ez új irányvonalat indított el a magyarok spanyol nyelv tanulása tekintetében. Egyrészről megnőtt a spanyol nyelvet tanulók száma, másrészről a társadalom különböző rétegei kezdtek a spanyol nyelv tanulásába. A kivándorlás hatására a Dél-Amerikában beszélt spanyol nyelv oktatása is belekerült a magyarok számára kiadott spanyol nyelvkönyvekbe.
Az II. világháborút követő években, politikai és nyelvpolitikai döntések következtében[63] a spanyol nyelv oktatása visszaszorult. Az 1956-57-es tantervi reform hatásaként 1957-ben a Vörösmarty gimnáziumban indult meg a spanyol nyelv oktatása. Az 1959-es kubai forradalom következményeképpen számos spanyol szakos tanár, majd diák került ki ösztöndíjasként, illetve számos szakember számára nyílt meg a lehetőség arra, hogy Kubában töltsön és dolgozzon néhány évet. Ez a lehetőség nagy lendületet adott az akkor még korlátozott utazási lehetőséggel élő magyarok számára. A társadalom különböző rétegei kapcsolódhattak be a spanyol nyelv tanulásába.
Az 1990-ben bekövetkező rendszerváltás következtében a Latin-Amerikához fűződő gazdasági kapcsolataink visszaestek, és előtérbe került Spanyolország szerepe. A felsorolt, nagy vonalakban vázolt történelmi események hatásai érvényesülnek és tetten érhetőek a XX. században magyarok számára írt nyelvkönyvek célközönségének, célkitűzéseinek változásaiba, és nyelvi és országismereti elemeinek megjelenésében. Az utóbbiakkal egy következő előadás keretében foglalkozom.

Összegzés

A 23 vizsgált spanyol nyelvkönyv alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a célközönség és a nyelvtanulási célok minden korban hatással voltak a nyelvkönyvek tartalmára. Azaz a nyelvkönyvekben található nyelvi anyag mindig attól függött, illetve függ, hogy ki, mikor, mit akar elmondani az adott nyelven. Annak ellenére, hogy a vizsgált nyelvkönyvek jelentős része hasonló nyelvi szint - kezdő illetve középhaladó - elérését célozta meg, a szerzők különböző eszközöket és módszereket alkalmaztak nyelvkönyvírás során. Minden bizonnyal, minden egyes könyv esetében, a szerzők célja az lehetett, hogy minél hatékonyabban és alaposabban készítsék fel a nyelvtanulót a szerzők által feltételezett célközönség célkitűzéseire. A szerzők a feltételezett célok elérésében különböző módokon próbálták meg segíteni a nyelvtanulókat. A nyelvkönyvírás, illetve annak eredménye az, hogy az adott nyelvkönyv hogyan épül fel, nemcsak a vizsgált szempontoktól -célközönség, célkitűzések-, hanem egyéb tényezőktől is függ. Mind a szerző felkészültsége és látóköre, az általa alkalmazott módszertan, mind a nyelvkönyvírásra szánt anyagi lehetőségek, a piaci viszonyok, pszichológiai tényezők, a mindenkori könyvkiadó elvárásai, a történelmi, politikai és gazdasági helyzet hatással vannak a nyelvkönyv összetételére, felépítésére. A felsorolt tényezők összehangolása komoly feladatot jelent a szerző(k) számára, de ezek figyelembe vétele nagy segítséget jelent a sikeres nyelvkönyvírás megvalósításához.

[63] 1949-től az orosz nyelv tanulása kötelezővé vált.

Felhasznált irodalom:

1. Bánáti Nándorné-Bartha Éva-Fülei-Szántó Endre (1979) Spanyol nyelvkönyv, Tankönyvkiadó, Budapest, 539 o.
2. Bánáti Nándorné-Czöndör Klára (1982) Spanyol nyelvkönyv II. Tankönyvkiadó, Budapest, 472 o.
3. Banó István-Szoboszlay Miklós (1972) Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához, Tankönyvkiadó, Budapest, 351 o.
4. Bikfalvy Péter–Faluba Kálmán (1977) Spanyol nyelvkönyv a gimnázium szakosított tantervű IV. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Budapest, 289 o.
5. Gergelyi Mihályné-Simor András (1980) Spanyol nyelvkönyv II. Tankönyvkiadó, Budapest, 176 o.
6. Gerse Károlyné-Scholz László (1982) Spanyol nyelvkönyv IV. Tankönyvkiadó, Budapest, 214 o.
7. Gerse Károlyné–Simor András (1979) Spanyol nyelvkönyv I. Tankönyvkiadó, Budapest, 202 o.
8. Gimnáziumi és liceumi tankönyvek jegyzéke (1940) A Református Egyetemes Konvent hivatalos kiadvány, Budapest, 14 o.
9. Gimnáziumi, reálgimnáziumi, reáliskolai tankönyvek jegyzéke (1924) Lamper R. Könyvkiadó vállalat, Budapest, 31 o.
10. Győri Anna (2002)Választott nyelve a spanyol in Iskolakultúra Iskolakultúra Pécs, 53-62.
11. Horányi Mátyás (1970) Cuentos españoles, Tankönyvkiadó, Budapest, 91 o.
12. Honti Rezső dr. (1921) A spanyol nyelvnek szóban, írásban és olvasásban tanító nélkül való elsajátítására, Budapest, Schenk Ferenc Könyvkereskedő Kiadója, 160 o.
13. Honti Rezső dr. (1939) Schidlof gyakorlati módszere a spanyol nyelvnek 1000 szó segítségével magánúton való tanulásra, Budapest, Lingva Kiadó, 32 o.
14. Jámbor Emőke (2001) La situación actual de la enseñanza de la lengua española en Hungría in Medicina et Linguistica, Semmelweis Egyetem Nyelvi Kommunikációs Központ, Budapest, 187-193.)
15. Kertész Judit (1992) Spanyol nyelvkönyv 1. Aula Kiadó, Budapest, 436 o.
16. Király Rudolf dr. (1957) Spanyol társalgási nyelvkönyv, Tankönyvkiadó, Budapest, 126 o.
17. Király Rudolf dr. (1960) Spanyol nyelvkönyv, Tankönyvkiadó, Budapest, 398 o.
18. Király Rudolf dr. (1963) Spanyol olvasókönyv, Tankönyvkiadó, Budapest, 135 o.
19. Király Rudolf dr. (1969) Spanyol nyelvkönyv gimnáziumok II. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Budapest, 206 o.
20. Komlódi Zsuzsa (1981) Spanyol nyelvkönyv III. Tankönyvkiadó, Budapest, 204.
21. Kőszegfalvi Endre (1947) Gyakorlati spanyol nyelvkönyv és szótár a Dél-Amerikában beszélt spanyol nyelv elsajátítására, Buenos Aires, 295 o.
22. Móritz György (1974) Idegen nyelvi tankönyvkiadásunk 25 éve in Idegen nyelvek tanítása 5. 129-137 o.
23. Nagy Erika-Seres Krisztina-Adela Milán Vela (1998) Spanyol nyelvkönyv I., Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 263 o.
24. Nagy Erika-Seres Krisztina-Ana Orenga Portolés (1999) Spanyol nyelvkönyv II. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 262.
25. Rozsnyai Károly (1910) Gyors nyelvmester, Budapest, Rozsnyai Könyvkiadó Hivatala, 37o.
26. Scholz László (1978) Relatos breves espanoles, Tankönyvkiadó, Budapest,
27. Scholz László (1975) Spanyol társalgás, Tankönyvkiadó, Budapest, 174 o.

28. Simor András(1987) Antología poética, Tankönyvkiadó, Budapest, 127 o.
29. Simor András (1996) Egy tanár feljegyzései in Hegyvidék, Budapest, 1996, május 21, 5.o.
30. Spiré Sándor (1928) Dél-amerikai spanyol nyelvtan és gyakorlókönyv, Buenos Aires, Dél-Amerikai Magyarság, 143 o.
31. Tanterv és utasítás a gimnázimok számára (1970) Tankönyvkiadó, Budapest, 119 o.
32. Tantervi útmutató Spanyol nyelv I-IV. (1980) Tankönyvkiadó, Budapest, 54 o.
33. Végh Zoltán dr.(1940) Kétperces beszélgetés Dél-Amerikáról, Budapest, Budapesti Gazdasági Kar,113 o.
34. Végh Zoltán dr.(1942) Egyperces olvasmányok, Budapest, Budapesti Gazdasági Kar, 119.
35. Uránia nyelvmesterei magántanulásra(1939), Budapest, Aczél Testvérek Kiadása, 48 o.

Kolozsi Sándor

A láthatatlan fal?
A német nyelv fejlődése a szétszakítottság évtizedeiben és az újraegyesítés után

1. Bevezetés

Németország II. világháború utáni történelme közismert; a győztes szövetséges hatalmak négy megszállási övezetre osztották az országot, Berlint pedig négy szektorra. A három nyugati megszállási övezetből alakult meg 1949. májusában az NSZK, majd októberben a szovjet zónából az NDK. Két Németország jön tehát létre, két különböző világrendszerhez tartozó két állam, amelyek épp emiatt mindig a világpolitika előterében és ütközőpontjában álltak. A két ország összehasonlításából ugyanis mindig szembeszökően lemérhető volt, melyik világrendszer az életképesebb, az eredményesebb, a magasabb rendű. 1961 augusztusában a berlini fal megépítése után a megosztottság fizikai értelemben is nyilvánvalóvá vált és véglegesnek tűnt.

Hogyan hatottak mindezek a tények a német nyelv alakulására? Ha abból az alaptételből indulunk ki, hogy társadalom és nyelv szoros összefüggésben állnak, és a kettő viszonyában a társadalom az elsődleges, akkor valamilyen módon nyelvi formában is meg kellett nyilvánulni a fenti történelmi-politikai tényeknek.

A társadalmi-politikai viszonyoknak a nyelvre való hatása szemléletesen tanulmányozható a XX. századi Németország és a német nyelv példáján. Tanulmányomban elsősorban a következő kérdésekre keresem a választ:

- a politikai megosztottság évtizedeiben (1949-1990) nyelvi kettéválásra is sor került-e?
- vajon az újraegyesítés utáni kommunikációs nehézségek nyelvi okokra vezethetők-e vissza, vagy más okok következményei?

Másként fogalmazva azt szeretném kideríteni, hogy a címben tett kérdőjel jogos-e, illetve hogy Christoph Heinnak igaza van-e írásom elején idézett provokatív-paradox véleményével.

A forrásokból származó idézeteket magam fordítottam magyarra, és a bennük található kiemelések tőlem származnak.

2. A nyelvi szituáció Németországban 1871 - 1990 között

A következő táblázat szemlélteti – természetesen leegyszerűsítve – a német nyelv alakulását 1871-től, a német egység megteremtésétől 1990-ig, az újraegyesítésig.

1871 – 1945	**1 állam**	**1 nyelvközösség**	**1 kommunikációs közösség**
1949 – 1990	**2 állam**	**1 nyelvközösség**	**2 kommunikációs közösség**
1990-től	**1 állam**	**1 nyelvközösség**	**2 kommunikációs közösség**

Az egyesült Németország ma úton van afelé, hogy **két** kommunikációs közösségből ismét **egy** kommunikációs közösséggé váljon.

Nyelvközösségen értjük azon emberek összességét, akik **azonos anyanyelvet beszélnek**.

Kommunikációs közösségnek azon emberek összességét nevezzük, akiknek **közös az anyanyelvük és ugyanazon államban élnek.**

A két fogalom megkülönböztetése a következők miatt fontos. Az emberi kommunikáció szabályai és szokásai nem csupán nyelvhez kötöttek. Azok az emberek, akik azonos nyelvet használnak, de más országban, **más szocio-kulturális környezetben** élnek, többé-kevésbé másként kommunikálnak. Gondoljunk az erdélyi vagy felvidéki magyar anyanyelvűek nyelvhasználatára. Könnyű belátni, hogy azonos anyanyelvű személyek, akik egy és ugyanazon államban is élnek, **azonos tapasztalati háttérr**el rendelkeznek „Minél nagyobb a közös tapasztalatok mennyisége, annál eredményesebb lehet a megértés;…" (Kremnitz,1997, 31. l.)
Tulajdonképpen ez a felismerés teszi érthetővé, hogy bizonyos szint felett miért nem lehetséges eredményes nyelvhasználat az adott nyelvterület szocio-kulturális háttérismerete, azaz országismeret nélkül. Meglátásom szerint e téren a hazai idegennyelv-oktatásnak jelentős adósságai vannak.

3. A német – német nyelvi viszony, mint politikum

Vizsgálódásainkat tehát 1949-ben kell kezdenünk. Hogy milyen hatással volt a nyelvre a két német állam léte és szembenállása, e tekintetben célszerű abból kiindulni, amit Domaschnew mond egy nyelv normatív egységéről. „Egy nyelv addig őrzi meg normatív egységét, amíg az a nyelvi-kulturális népcsoport (etnikum), vagy az az állami-nemzeti közösség (nemzet) egységes, amely ezt a nyelvet használja." (Domaschnew, 1991, 1. l.) Fenti vélemény igazsága igen jól tanulmányozható a német-német nyelvi viszonyon. De nem csupán az, hanem a **nyelvtudomány és a politika viszonya** is. Ezt a bonyolult folyamatot **Dirk Bauer** a következőképpen foglalja össze tanulmányában. „A két német állam összehasonlítása – bármelyik oldalról és bármilyen speciális súlypontról legyen szó – *politikum volt és maradt,* és ezért mindig közvetlenül antagonisztikus politikai és ideológiai látásmóddal párosul. A nyelvtudományi publikációkban is egyértelmű, hogy a komparatív munkák szerzői is csak ritkán tudnak saját ideológiai szemléletmódjuktól megszabadulni. Sok kelet-nyugati nyelvi problémáról szóló tanulmány esetében az a benyomásunk, hogy *a szerzők számára nem elsősorban a nyelvtudományi kutatás a fontos, hanem előre megfogalmazott politikai ítéleteik igazolása.* Politikai-ideológiai irányultságuk sok esetben nyelvészeti érdeklődésüket is meghatározza. Ez a nyelvtudományi kutatásokkal szembeni nem tisztességes eljárásmód *mindkét német állam tudósaira jellemző."* (Bauer, 1990, 218. l.)
Mivel az idézett tanulmány 1990-ben született, a két német állam fennállásának negyven évére vonatkozóan rövid összegezésnek tekinthetjük a német nyelvtudomány ideológiai szemléletmódját illetően. A négy évtized azonban túlságosan hosszú ahhoz, hogy az egész folyamatot minden szempontból egységesnek tekinthetnénk. Behatóbb vizsgálódás alapján egyértelműen legalább három jól elkülönülő szakaszra bontható.

4. A német - német tudományos kapcsolatok három szakasza

Az NSZK-ban végzett összehasonlító Németország-kutatást – és ennek megfelelően a nyelvi problémát is – általában három szakaszra szokás osztani.

- Az első szakasz az NSZK és NDK alapításától a berlini fal építéséig tart. Politikailag ezt a periódust főként az jellemzi, hogy az NSZK az NDK-t mint autonóm államot nem ismeri el. Ezekben az években az NSZK-ban az NDK közeli gazdasági és politikai összeomlására számítottak. Ezzel szemben a sztálinizmus felszámolásával és gazdasági reformok révén a szocialista német állam megszilárdulása következett be.
- A második, legrövidebb szakasz mindössze kilenc évig, 1961-től 1972-ig tart. Ezekben az években a kutatásokon belül az az álláspont érvényesül, hogy az NDK-t, mint tudományos kutatások tárgyát elfogadják. Ezzel a tudományos NDK-kutatás a Németország-politika úttörője lesz.

- 1972-ben az alapszerződés aláírásával minden tekintetben lassan enyhül a két német állam közötti viszony, és megkezdődik az összehasonlító Németország-kutatás harmadik, utolsó szakasza.

A fenti történelmi-politikai események képezik a kelet-nyugati nyelvi probléma változásának, lassú fejlődésének alapját is. A prioritást jelzi, hogy **minden** korszakhatár történelmi dátumokhoz köthető. Mi jellemzi azonban ezeket a szakaszokat konkrétan a nyelvtudományban?

4.1 Az első szakasz: a két német állam alapításától a berlini fal építéséig (1949-1961)

Hogy az 50-es években az NDK nyelvéről szóló zsurnalisztikai és nyelvtudományi cikkekre mi a jellemző, azt a publikációk címei önmagukban is elég jól jellemzik. Ilyen és ehhez hasonló címeket lehetett akkoriban olvasni; „A Negyedik Birodalom nyelve", „A német nyelv keleti kényszerzubbonyban", „Német nyelvszakadás". Ezen írások szerzői egy „pártzsargon" és „pártnyelv" kialakulásától, valamint a szovjet zónában fellépő erős szláv befolyástól féltek. „Párt-halandzsa", „groteszk-militáns kifejezésmód", „fogalomferdítés" gyakran használt kifejezések, mint a hidegháború tipikus megnyilvánulási formái a nyelvtudományban. A szakemberek többnyire minden tudományos igényt feladnak. „Mert mindkét állam számára az ideológiai ellenfél rágalmazása és a saját pozíció ebből eredő stabilizálása volt az elsőrendű cél. Ehhez kevés kivétellel a nyelvtudomány is hozzájárult az 50-es években."(Bauer, 1990, 221. l.)

4.2 A második szakasz: a közeledés politikája (1961-1972)

Az NDK politikai rendszerének konszolidálódása után a megváltozott status quo természetesen a nyelvtudományi érdeklődésre is kihatott. Megjelenik néhány részletes munka, amelyek tendenciájukban a korábbi publikációk pozícióját és eredményeit ismétlik meg enyhén módosítva. A nyelvtudomány csupán alárendelt szerepet játszik, ideológia-kritikává válik. A nyugatnémet nyelvészek „mindenekelőtt azokat a nyelvi változásokat kifogásolják, amelyeket az NDK idézett elő, és amelyek **nyelvszakadás**hoz vezethetnek. NDK-beli különfejlődést elsősorban a **szókincs**re vonatkozóan állapítottak meg. (…) Elutasítják a szemantikai változásokat is, mivel van sok olyan lexéma, amelyek nem alakjukban, hanem jelentésükben különböznek."(ugyanott, 222. l.) Teljesen érthetően ezek a szavak elsősorban **politikai-világnézeti tartalmú fogalmak** voltak, mint pl. felépítmény, szabadság, demokrácia, haladás, tömeg, kollektíva, tulajdon.

Az NDK nyelvtudósai publikációikban határozottan visszautasítják a nyelvszakadás vádját, és hangsúlyozzák a nyelvhasználat közös vonásait. Gustav Korlén, svéd germanista a következőképpen foglal állást a kérdésben. „Megpróbálja felszámolni azt az öröklött felfogást, hogy a nyelv manipulálása és irányítása csak a szocialista országokra érvényes és hangsúlyozza, hogy a nyugat nyelve hasonló jellemzőket mutat. Ezek kimutathatók mind a reklámban, mind a politikában." (Bauer, 1990, 225. l.)

Az egyoldalúság mellett a legtöbb szerző egy másik hibát is elkövetett. Abból indultak ki ugyanis, hogy a szótárakban meglévő különbségek megfelelnek a tényleges hétköznapi nyelvhasználatnak is. Ma már egyértelműen tudjuk, hogy közel sem ez volt a helyzet. Erre később visszatérek.

4.3 A harmadik szakasz: az alapszerződéstől a fordulatig (1972 - 1990)

1966 végén létrejön az ún. nagykoalíció, és ezzel megváltozik a két német állam viszonya. Eddig az NDK-val történő párbeszédet elutasították. A Kiesinger-Brandt kormány idején fordulatra került sor a keleti és a Németország-politikában, amely a kapcsolatok enyhítését célozta. Ezek a mélyreható változások a nyelvtudományban is

tükröződnek. „Összefoglalva a német-német nyelvtudomány harmadik szakaszáról megállapítható, hogy az álláspontok differenciálódtak.(…) Néhány extrém állásponttól eltekintve a nézeteltérések után a **nyelvi kérdésben is közeledésre kerül sor.** Azonban a kirajzolódó közeledést beárnyékolja a nemzeti kérdés, mert ott továbbra is fennáll a polarizáltság." (Bauer, 1990, 23l. l.)

5. Két fontos elméleti nyelvmodell

A fejlődést ebben az időben a **Peter von Polenz** által – az ausztrál nyelvészre, Michael Clyne-re való hivatkozással – előterjesztett **pluricentrikus nyelvkultúra koncepciója** jelentette. Polenz a koncepciót a német-német szituációra éppúgy alkalmazza, mint az osztrákra vagy a svájcira. Von Polenz 1988-ban írt tanulmányában (Binnendeutsch oder plurizentrische Sprachkultur) kritikusan vitába száll **Hugo Moser** NSZK nyelvtudós nézeteivel. „Elutasítja Moser osztályozását, amely az NSZK változatot, mint 'főváltozatot' az NDK változat fölé rendeli. A Moser által használt hierarchia rokon az **unicentrikus** látásmóddal, amely a szövetségi-német felsőbbrendűségét sugallja." (ugyanott, 223. l.)

A pluricentrizmus koncepcióját az NDK-beli nyelvtudósok is támogatták. Idővel felülkerekedett a nyelvtudományban az a felfogás, hogy **az eltérések a szókincs egy részében nem elegendőek** ahhoz, hogy egy önálló nyelvi variánst igazoljanak. Domaschnew pl. úgy véli, „hogy egy önálló nyelvi variáns nem csupán a szókincs egy részéből vezethető le, hanem egészében egy mélyreható folyamatra kell támaszkodnia, amely nem csak a lexikát foglalja magában, hanem különböző mértékben a szóképzést, a frazeológiát, a szemantikát és a kiejtést (…) is figyelembe veszi." (Domaschnew, 1991, 7. l.)

6. Lexikális különbségek és jelentőségük az NSZK és NDK nyelvhasználatában

Ennek a sokat emlegetett és vitatott sajátos NDK-szókincsnek a megítélése a szakirodalomban meglehetősen különböző. A szóban forgó specifikus szavak számát sem egységesen becsülik meg. Az általam vizsgált forrásokban 1500-tól 2500-ig terjedő számokat találtam.

Alább található egy válogatást tartalmazó lista azokból a fogalmakból, amelyeket Németország két részében különbözőképpen jelöltek. Itt célszerű megkülönböztetni azokat a szavakat, amelyeket **politikai megfontolások**ból használtak másként, azoktól a szavaktól, amelyek politikailag-ideológiailag semlegesek voltak. Az első csoportba tartozó szavakat kövér szedéssel emeltem ki.

NDK-beli szóhasználat :	**NSZK-beli szóhasználat :**
Deutsche Demokratische Republik	**Sowjetische Besatzungszone (SBZ), Ostzone, Zone, die sogenannte DDR, Mitteldeutschland, drüben**
Sozialistische Staatengemeinschaft	**Ostblock**
Antifaschistischer Schutzwall	**Schandmauer, die Mauer**
Staatsratvorsitzender	Staatspräsident
Ministerpräsident	Kanzler
Menschenhandel	**Fluchthilfe**
Kader	**Funktionär**
Kaderabteilung	**----------**
Reisekader	**----------**
Beratung	Besprechung

Kollektiv	Team
Feierabendheim	Altenheim
Feuerwehrzwanganholung	Feueralarmmelder
Kaufhalle	Supermarkt
„sozialistische Wartegemeinschaft" (pejorativ gebraucht)	Warteschlange
Rostquietsch (pejorativ für Moskwitsch)	----------
Jahresendflügelpuppe	Weihnachtsengel
Frühjarsschokoladenhohlkörper	Schokoladenosterhase
Jugendweihe	**----------**
Estrade	bunter Abend
Schallplattenunterhalter	Discjockey
Datsche	Wochenendhaus, Landhaus
Perspektive	Aussichten, Chancen
Rekonstruktion	Sanierung, Modernisierung
Zielstellung	Zielsetzung
Fakt	Tatsache, Faktum
gesellschaftlich	öffentlich, sozial
moralisch und physisch verschlissen	konstruktiv überholt und abgenutzt
andenken	planen, erwägen
abrechnen	Rechenschaft ablegen
	Bericht erstatten
informieren, daß	mitteilen, daß
auf dieser Strecke	auf diesem Gebiet
	in dieser Hinsicht
in Größenordnungen	in ganz erheblichem Umfang
geschuldet sein	ist zu verdanken
	hat seine Ursache in
die Frage steht	die Frage stellt sich
Broiler	Brathähnchen
Ketwurst	Hot dog
Griletta	Hamburger
Eierteigwaren	Nudeln
Sättigungsbeilage	Garnierung
Valuta	Devisen
Zwei-Raum-Wohnung	Zwei-Zimmer-Wohnung
Erdmöbel	Sarg
urst- (Vorsilbe zur Steigerung, jugendsprachlich)	super

A szakemberek többsége a **transzfer-elmélet** értelmében feltételezte, hogy újraegyesítést követően az új tartományok lakossága viszonylag rövid idő alatt automatikusan átveszi e fogalmak NSZK-beli megfelelőit. A valóságban ez másként, differenciáltabban történt.

Mindenekelőtt tisztázandó az a kérdés, **mekkora a jelentősége a lexikabeli eltéréseknek.**

Egyáltalán nem olyan nagy, mint azt korábban feltételezték. Az ideológiához kötődő szókészletet elsősorban a nyilvános politikai kommunikációban, a médiában használták. Bár a homogenitás érzetét sugallták, azonban minden NDK-beli nyelvhasználó

rendelkezett a hivatalos mellett egy **nem hivatalos szókészlet**tel is. „Feltehető, hogy az NDK-ban a nyilvános és magán nyelvhasználat közötti diszkrepancia igen komoly volt. De az átállás képessége a nyilvánosról a nem nyilvános nyelvhasználatra valószínűleg nem csupán NDK-specifikus jelenség.” (Reiher, 1995, 283. l.)
Ezekután összegezzük röviden, von Polenz (1990) cikke alapján, hogy milyen különbségek mutatkoztak a két német állam nyelvhasználatában!

7. Nyelvhasználat a (régi) NSZK-ban

- A nyelvi normatudat kevésbé stabil, mint az NDK-ban.
- A lipcsei és a mannheimi Dudent összehasonlítva, utóbbi inkább a szabad „nyelvpiac” regisztráló eszköze, nem pedig előíró nyelvi autoritás.
- A tájnyelvi beszéddel szemben nagyobb tolerancia nyilvánul meg a médiában is. Ennek valószínű oka a sokmillió menekült és üldözött integrálódása 1945 - 61 között.
- Erősebb, polarizáltabb politikai nyelvhasználat a parlamentben, a választási küzdelmekben és a tömegkommunikációban. Oka a föderatív politikai struktúra, a többpártrendszer és a parlamenti demokrácia.
- Feltűnő generációs különbségek, pl. ifjúsági nyelv (high sein, cool, Freak, Zoff, fetzig, einen/ null Bock haben auf etw.)
- Az erős internacionalizálódási tendencia a politikában, a gazdaságban és a tudományban jelentősen enyhítette a vilmosi és a nemzetiszocialista idők nyelvi purizmusát. Eredményeképpen egyre jobban terjednek az internacionalizmusok.

7.1 Nyelvhasználat az NDK-ban

- Beállítottságát tekintve az NDK az összes németnyelvű ország között a legszigorúbban ragaszkodott a normákhoz. Ennek oka nem redukálható csupán az NDK-beli nyelvi szituációra, hanem történelmi okai is vannak. A reformáció óta az NDK középső és déli része az a nyelvi tájegység, ahol az írott nyelvi norma szerinti lutheri beszéd a legkorábban és legintenzívebben érvényesült, és kiszorította a tájnyelvi beszédet.
- A dialektusok diszkriminációja mindvégig jellemző volt. Magyarázata az, hogy szovjet befolyásra 1945 után a normanyelvhez igazodás megerősödött. A tájnyelvi, regionális és magán nyelvhasználatot a megszüntetett polgári-kapitalista társadalmi rend maradványának tekintették.
- Az erős nyelvi normatudatnak volt politikai oldala is. A politikai szókincset, a szavak jelentését és a hivatalos kommunikációbeli viselkedést **párt- és kormányzati szabványok rögzítették.**
- Az orosz nyelv befolyása lényegesen csekélyebb volt, mint az angolé Nyugat-Németországban.
- Az angolból származó jövevényszavak lényegesen nagyobb számban voltak jelen, mint azt korábban sejtették. Oka a nyugati tv és sajtó, valamint a nyugatiakkal fenntartott személyes kapcsolatok hatásában keresendő.

8. Két német állam – két német nyelv? Volt-e valójában nyelvszakadás?

A megválaszolandó kérdés tehát az, hogy ezek a különbségek elegendőek-e ahhoz, hogy az NSZK és NDK esetében a német nyelv nemzeti variánsairól beszélhessünk. Egy saját nemzeti variáns létezéséhez hiányoznak a németből mindkét állambeli kutatók nézete szerint a különbségek a hangtan és a nyelvtan területén. A politikai szakadás negyven éve alatt tehát **nem volt nyelvszakadás**, bár igen sokat beszéltek róla. Az állítás indoklására ismét Polenzet idézem. „A nyelvszakadás elsietett hipotézise egy hagyományos nyelvfelfogáson vagy nyelvideológián alapult, azon a feltételezésen

ugyanis, hogy egy nyelv absztrakt, önmagában egységes, ellentmondásmentes rendszer egy homogén nyelvközösségben, és hogy minden szónak megvan a maga teljesen konkrét, minden nyelvhasználó és minden szituáció esetére fix jelentése. (…) Időközben azonban a szocio- és pszicholingvisztika valamint a nyelvpragmatika fejlődése révén jobban ismerjük a szavak jelentésének alapvető viszonylagosságát, függésüket a hangsúlyozástól, a *beszélő felek előzetes ismereteitől és érdekeitől*, a nyelvi kontextustól, a szituáció típusaitól és a metakommunikációtól." (Polenz, 1983, 84. l.)
Ezen ismeretek alapján tehát kijelenthető, hogy a szókincsben és a nyelvhasználatban meglévő minden eltérés ellenére, nem közvetlenül és elsődlegesen a német nyelv volt az, ami a kelet és nyugat közötti kommunikációban gondot okozott, hanem **a különböző társadalmi rendszerekből eredő eltérő szocializáció és a különböző tapasztalati világ.** A tapasztalatok viszonylag stabil képződmények, és a társadalmi változásokkal nem változnak maguk is automatikusan.

9. Nyelvfejlődés az újraegyesítés után

Sok szakember feltételezte, hogy az NDK-specifikus szavak a politikai áttörés után viszonylag gyorsan eltűnnek. Hogy nem ez következett be, azt megerősíti egy kérdőíves vizsgálat, amelyet 1993-ban 4 keleti és 4 nyugati egyetemen végeztek. Azt vizsgálták, hogy az NSZK nyelvi struktúráit keleten átvették-e, és ha igen, milyen mértékben. A vizsgálódás a következő eredményt hozta:

- A keleten szocializálódott megkérdezetteknél az NDK-specifikus jelentések még megtalálhatók voltak.
- A kapitalista gazdasági rendszerrel kapcsolatos fogalmak esetében, mint pl. marketing, piacgazdaság, tőzsde stb. a keleti hallgatók tudása meglehetősen pontatlan volt.
- Ahol az NSZK és NDK változat egyaránt létezik, ott lassú változás tapasztalható a nyugati variáns javára, pl. Kaufhalle – Supermarkt. De a folyamat lényegesen lassabb, mint korábban sejtették.
- Különösen szívósak azok a fogalmak, amelyek az **értékrendszer**rel függenek össze, mint pl. képzés, nevelés vagy olyan kifejezések mint „az egyéni érdekek összehangolása a társadalmival".

Tapasztalatait a kutatás vezetője így foglalja össze: „A szemantikai különbségek alapja a *különböző értékrendszerek*ben rejlik. Mivel az *értékképzetek* a megváltozott történelmi feltételek és az erős társadalmi nyomás ellenére viszonylag állandóak, nem várható, hogy a kelet- és nyugat-németek közötti sokat kifogásolt kommunikációs nehézségek rövidtávon megszüntethetők." (Reiher, 1995, 287. l.)

Az elmondottakból logikusan következik, hogy a kommunikációban fellelhető eltérések az egyén magatartásában és cselekedeteiben is megnyilvánulnak. Ennek vizsgálata azonban most nem témánk.

10. Végkövetkeztetés

Összegezésként megállapítható tehát: ha kelet- és nyugat-németek között egy láthatatlan fal volt, vagy van, akkor az nem a nyelv volt. Sokkal inkább az újraegyesítés előtti más-más politikai rendszerre, társadalmi viszonyokra és az ezekből eredő értékképzetekre és viselkedésmódokra vezethetők azok vissza. Vagy másként fogalmazva: „A kelet- és nyugat-németek közötti megértési nehézségek a különböző kommunikatív mintákon és stratégiákon alapulnak." (Antos, 1997, 14. l.)

Felhasznált irodalom:

1. Antos, Gerd (1997): Fremdheit in der Muttersprache. Unterschiede in kommunikativen Mustern zwischen Ost und West. In: Sprachreport 1. S. 13-14.
2. Bauer, Dirk (1990): Zwei deutsche Staaten! – zwei deutsche Sprachen? In: Deutsche Sprache 3. S. 218-240.
3. Domaschnew, Anatoli (1991): Ade, DDR-Deutsch! Zum Abschluß einer sprachlichen Entwicklung. In: Muttersprache 1. S. 1-12.
4. Kremnitz, Georg (1997): Die Durchsetzung von Nationalsprachen in Europa. FernUniversität Hagen. 94 S.
5. Polenz, Peter von (1983) Deutsch in der BRD. In: Tendenzen, Formen und Strukturen der deutschen Standardsprache nach 1945, Ingo Reiffenstein et al., S. 41-60. Marburg: Elwert.
6. Polenz, Peter von (1990): Nationale Varietäten der deutschen Sprache. In: Ein Textbuch zur Lexikologie. Bd. 1. S. 319-337. Budapest: Holnap Kiadó.
7. Reiher, Ruth (1995): Deutsch-deutscher Sprachwandel. In: Ein Textbuch der Lexikologie. Bd. 2. S. 280-288. Budapest: Holnap Kiadó.

Kusztor Mónika

Grammatical Metaphors és explicitáció a tolmácsolt szövegben. Közelítés Halliday modelljéhez

1. Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben egyre nő az érdeklődés a fordított és tolmácsolt szövegek jellemző tulajdonságai iránt, egyre több kutató vizsgálja a nyelvi közvetítés eredményeként létrejött szövegek tipikusan előforduló szövegjegyeit (Pápai 2001: 30). A szakirodalom tükrében a fordított szövegek egyik jellemző tulajdonsága, hogy explicitebbek, nyelvileg kifejtettebbek, mint az eredeti szövegek. Ez az explicitációval foglalkozó munkákban található meghatározás szerint azt jelenti, hogy a fordító valamiképpen több információt közöl, mint az eredeti szöveg szerzője. Nyíltabban, világosabban fejez ki valamit a célnyelvi szövegben, bővíti a szöveget nyelvi, illetve nyelven kívüli információval, explicitté tesz olyan tartalmakat, amelyek az eredetiben csupán implicit módon jelentek meg (vö. többek között Klaudy 1996: 99, Klaudy 1999: 5, Pápai 2001: 39, Pápai 2002: 488)[64]. Mivel ezt a szövegjegyet több tanulmány eredménye igazolja, az explicitációt fordítási univerzálának tekinti a fordítástudomány. Ebben a tanulmányban célom, hogy bemutassam Halliday *grammatical metaphor* modelljét és a benne rejlő lehetőségeket a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg nyelvi kifejtettségi fokának vizsgálatára, illetve ismertetni a módszer egy eredeti és egy szinkron módon tolmácsolt szövegre való alkalmazásának eredményeit.

2. Halliday modellje: *grammatical metaphor*

Halliday a *Systemic Functional Linguistics* kereteiben dolgozta ki a *grammatical metaphor* modelljét (Halliday ^{2}1994), amelyben a szerző abból indul ki, hogy jelentések bizonyos kategóriáinak vannak „természetes", vagy „eredeti" nyelvtani megjelenési formái: ami a szemantika szintjén egy folyamatot vagy cselekvést (*process*) fejez ki, annak „eredetileg" az ige nyelvtani kategóriája felel meg. A folyamatban résztvevő dolgoknak és személyeknek (*participating entity*) a „természetes" kifejeződési formája a főnév vagy főnévi csoport, a folyamat/cselekvés körülményeinek (*circumstance*) a határozók (melyek - legalábbis az angolban - *adverbial group* vagy *prepositional phrase* formájában jelennek meg). Két folyamat vagy cselekvés közötti logikai vagy szemantikai kapcsolat (*relator*) eredeti állapotában kötőszó formájában jelenik meg:

szemantika szintje		lexikogrammatika szintje
process	→	verbal group
participating entity	→	nominal group
circumstance	→	adverbial group or prepositional phrase
relator	→	conjunction

Ennek a feltevésnek bizonyítékát Halliday a kongruens és metaforikus formák időbeliségében látja; a kongruens alakok a nyelv fejlődésének mindhárom tekintetében megelőzik a metaforikusakat: filogenetikai, ontogenetikai és logogenetikai szempontból

[64] Nem látszik tisztázottnak a szakirodalomban, mit jelent pontosan, miben mutatkozik meg, hogyan mérhető a „nyelvi kifejtettség", az „implicit információ felszínre hozása", „explicitté tétele" (vö. Heltai (megjelenés alatt)). Jelen tanulmánynak azonban nem célja az explicitáció elméleti-definíciós kérdéseivel foglalkozni.

nézve egyaránt. Azaz a kongruens alakok korábban alakultak ki a nyelv története során. A gyerekek nyelvi fejlődésük korábbi szakaszában sajátítják el azokat, és ugyanabban a szövegben tipikus módon korábban fordul elő a nagyjából ugyanazon tartalomnak a kongruens módon való megfogalmazása.

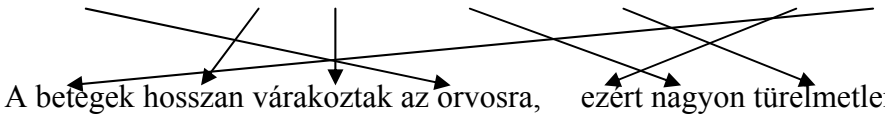
Sokszor azonban nem ezen a módon realizáljuk a mondanivalónkat. Előfordul, hogy eltolódás következik be a Halliday feltevése szerint egymásnak megfelelő szintek között és cselekvést kifejező tartalmat főnév, vagy egy a cselekvésben résztvevőt például határozó fejez ki:

szemantika szintje	lexikogrammatika szintje
process	verbal group
participating entity	nominal group
circumstance	adverbial group or prepositional phrase
relator	conjunction
	verbal group

A jelentésnek ezt a kódolási módját nevezi Halliday nyelvtani értelemben metaforikusnak, míg a nem metaforikust, a „természetest" kongruensnek.

Mindezt egy a magyarból vett példával szemléltetve: *Az orvosra való hosszú várakozás nagy türelmetlenséget okozott a betegek körében.* Látható, hogy ebben a mondatban két cselekvés, illetve folyamat van elrejtve: az, hogy valaki *várakozott,* és az, hogy valaki *türelmetlenné vált*. Ennek a két cselekvésnek egyike sem ige alakjában jut kifejezésre, tehát metaforikus formával van dolgunk. Ha kibontjuk ezeket a nem a nekik megfelelő ruhába öltöztetett folyamatokat, akkor például a következőt kapjuk: *A betegek hosszan várakoztak az orvosra, ezért nagyon türelmetlenek lettek.* Az átfogalmazás során megfigyelhető grammatikai kategóriaváltásokat a következő ábra szemlélteti:

Az orvosra való hosszú várakozás nagy türelmetlenséget okozott a betegek körében.



A betegek hosszan várakoztak az orvosra, ezért nagyon türelmetlenek lettek.

Elemezve a történteket, többek között következő átváltásokat találjuk: ami a kongruens formában ige, (várakoztak), az a metaforikusban főnév (várakozás). A metaforikus formában a cselekvést jellemző „hosszan" adverbium a metefórikus formában a főnév mellékneves jelzője, csakúgy, mint a szófajváltó „való" segítségével melléknevesített „orvosra való", ami a kongruens formában a cselekvés egyik résztvevője. A cselekvés másik résztvevője, a cselekvő (betegek) a metaforikus mondatban határozóként szerepel. A metaforikus mondat igéje által kifejezett jelentést a kongruens változatban a két tagmondatot összekötő kötőszó hordozza.

A metaforikus kódolás egyik mellékhatása, amint azt e példában is látjuk, hogy mondattanilag több, de kisebb egységből egy nagyobb keletkezik. Itt két tagmondatból egy lett.

A fentiekből világossá válik, miért választotta Halliday modelljének a metafora elnevezést: hasonlóan, mint a hagyományosan, lexikális értelemben vett metafora esetében, itt is arról van szó, hogy egy bizonyos jelentést nem a legmegszokottabb módon, eszközzel fejezünk ki, nem a legegyszerűbb, leggyakoribb kifejezési módon. A különbség annyi, hogy míg a hagyományosan értelmezett metafora esetében ez a változás, ez a megszokottól való eltérés lexikai síkon következik be, addig a grammatikai metaforánál nyelvtani síkon: más nyelvtani konstrukcióval, más nyelvtani kategóriával fejezzük ki az adott tartalmat.

3. Grammatikai metafora és explicitáció

Az előbb azt mondtam, hogy a grammatikai metaforának az a lényege, hogy más eszközökkel fejezi ki ugyanazt a tartalmat. Ez ugyan így van, ha elolvassuk a két példamondatunkat, ugyanazt az információt kapjuk, mégis van egy kis tartalmi különbség. A metaforikus formában csupán impliciten van benne bizonyos információ, amit a befogadónak kell levezetnie, kikövetkeztetnie. Hiszen a metaforikus formában tulajdonképpen nincs feltétlenül benne, hogy a betegek vártak. Persze minden magyarul tudó ember így értelmezné a mondatot, de el lehet képzelni ugyanezt a mondatot olyan szövegkörnyezetben is, ahol másoknak kellett hosszan várniuk, és erre reagáltak a betegek. A kongruens forma ezzel szemben egyértelműbben jelöli meg a közlendő tartalmat.

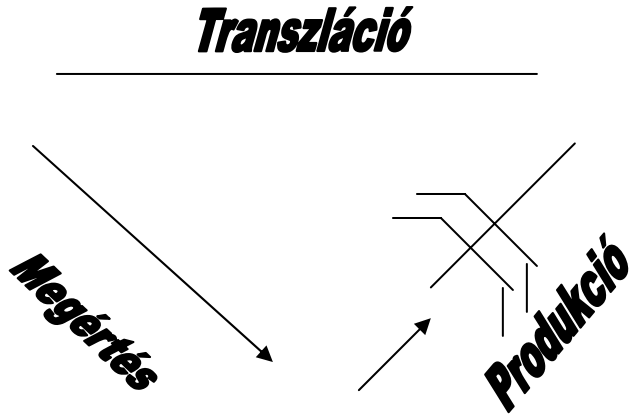
A metaforikus kódolás esetében a befogadónak tehát több lehetőség között magának kell megtalálnia a megfelelő értelmezést, mivel bizonyos jelentéselemek nem jelennek meg, vagy homályossá, implicitté válnak. Ezzel szemben a kongruens formában expliciten jelennek meg a jelentéstartalmak.

A metaforikus megfogalmazás kisebb információtartalmát az a tény is bizonyítja, hogy míg egy kongruens formát gond nélkül, egyértelműen metaforikussá tudunk alakítani, addig fordított irányban korántsem olyan egyszerű a helyzet; több lehetséges variáns közül sokszor csak olyan járulékos információ segítségével tudjuk megfogalmazni a kongruens formát, ami a metaforikus alakban nem szerepel. A *she announced that she was accepting* kifejezésből egyértelműen képezhető annak metaforikus párja: *the announcement of her acceptance*. Ha azonban ez utóbbi adott, és ebből képezendő a kongruens forma, akkor több, egymással tartalmilag korántsem egyenértékű megoldás képzelhető el, hiszen nem tudjuk, ki tette a bejelentést, ő (*she*) vagy valaki más; nem tudjuk továbbá, hogy a cselekmény a múltban történt, éppen most történik, vagy történni fog a jövőben; és nem tudjuk, hogy ő (*she*) volt-e a cselekvő, ő fogadott-e el valamit, vagy őt fogadta el valaki más - ez összesen 12 lehetséges közlendő jelentést, 12 féle interpretációt, 12 lehetséges kongruensen megfogalmazott mondatot jelent (Halliday/Matthiessen 1999: 235). Fontos azonban itt megjegyezni, hogy a metaforikus forma esetében csak akkor állíthatjuk, hogy nyelvi eszközökkel nem közvetít bizonyos tartalmakat, ha szigorúan csak az adott nyelvi kifejezést (jelen esetben egyetlen főnévi csoportot) veszünk górcső alá, kiszakítva azt a szövegkörnyezetéből, ami esetleg tartalmazza explicit módon az adott, a kiemelt metaforikus alakban nem szereplő információt, ami lehetővé tette a szöveg alkotója számára, hogy egy metaforikus kifejezést használva ne ismételjen meg már elhangzott jelentéselemeket. Íly módon itt egy szegmántálási problémáról is szó van, amelyre az általam ismert grammatikai metaforáról szóló szakirodalom nem tér ki, annak ellenére, hogy fontosnak látszik; annál fontosabbnak, minél rövidebb nyelvi egységet vizsgálunk.

Az előbb a példamondatokkal kapcsolatban már láttunk néhány átváltást, Halliday (Halliday/Matthiessen (1999: 246-248) egy egész sor nyelvtani kategóriaváltást állapít meg, amelyek szerepet játszanak a metaforikus kódolásban. Az alábbi ábrán csak a legfontosabbak, a leggyakoribbak szerepelnek:

kongruens kódolás		metaforikus kódolás
1. melléknév	→	főnév
2. ige	→	főnév
3. kötőszó	→	főnév
4. ige	→	melléknév
5. kötőszó	→	melléknév
6. kötőszó	→	ige
7. kötőszó	→	prepozíció
8. határozó	→	melléknév

A Halliday által intralingválisan, csak az angol nyelvre vonatkozóan megalkotott modellt Steiner (2001) kibővítette interlingvális vizsgálatok céljára, fordított és eredeti szövegek összehasonlítására használva azt. Egy kísérleti jellegű tanulmány eredményei alapján azt a hipotézist állította fel, hogy a fordításokra valószínűleg általánosan, forrás- és célnyelvtől függetlenül jellemző, hogy kevésbé „metaforikusak" a halliday-i nyelvtani értelemben, mint az eredeti szövegek. Mégpedig azért, mondja Steiner, mert a fordító kicsomagolja a nyelvtani metafora módján elrejtett üzenetet - ez szükséges ahhoz, hogy egyáltalán megértse azt - , és ha már kicsomagolta és megértette, nem csomagolja vissza, legalábbis nem olyan mértékben, nem annyira „metaforizálja", mint az az eredeti szövegben volt. Ezt a folyamatot Steiner a következő ábrával szemlélteti:



A transzláció folyamatában a fordító megérti a metaforikus üzenetet. Ez azt jelenti, hogy átkódolja azt a megértés folyamatában a kongruens formára (Halliday feltevése szerint ugyanis csak a kongruens formán keresztül, ezen az úton lehetséges a nyelven kívüli világ nyelvi leképezése és a megértés. A metaforikus forma csupán ezen alapuló másodlagos alakként értelmezendő), és az üzenet célnyelven való megfogalmazásakor

nem metaforizálja olyan mértékben azt, nem jut el olyan magasra a metaforikus kódolás vonalán, mint az az eredeti szövegben megfigyelhető volt.

Itt kell megemlíteni a grammatikai metafora különösen Ravelli (1988) által hangsúlyozott és kidolgozott nagy előnyét, a gradualitását, azaz egy nyelvi kifejezés metaforikus jellegének mérését. Egy, a magyarból vett példával élve a *szépen énekeltek* kongruens megfogalmazás „egy fokkal" metaforikusabb változata a *szép énekük*, míg az *énekük szépsége* még egy lépést jelent a metaforikus és kongruens kódolás skáláján a metaforikus végpont irányába.

4. Módszertani megjegyzések

Fontos felhívni a figyelmet néhány módszertani kérdésre. Az egyik kritikai megjegyzés az lehet, hogy nem mindig egyszerű megállapítani, hogy például egy főnév kongruens módon egy dolgot jelöl-e, vagy pedig metaforikus módon egy cselekvést/folyamatot. Pl. *oktatás* (aminek ez eredete bizonyára az ige és az ezzel kifejezett cselekvés, de a mai nyelvhasználatban kérdéses, hogy valóban cselekvést fejezünk-e ki a szóval, vagy dolgot: mindent és mindenkit, iskolákat, tanárokat stb, aki részt vesz az oktatásban.) A másik kritikai megjegyzés a nyelvtani metafora koncepciójának interlingvális alkalmazására, vagyis Steiner (2001) munkájára vonatkozhat. Kérdés ugyanis, hogy lehet-e alkalmazni más nyelvekre azt a listát, azokat a kategóriaváltásokat, amiket Halliday interlingválisan az angolra vonatkozólag megállapított. A válasz meggyőződésem szerint, hogy nem lehet egy az egyben átvinni egy nyelv nyelvtani kategóriáit a másikra. Erre a módszertani problémára ennek a dolgozatnak a keretei között azonban csak utalni tudok.

5. Tolmácsolt szöveg elemzése

5.1. Eredményekre vonatkozó hipotézisek

A fent bemutatott módszert kísérleti jelleggel alkalmaztam az angol nyelvű eredeti szövegeket és azok német nyelvű tolmácsolását, illetve német nyelvű beszédek angolra való tolmácsolását tartalmazó Pöchhacker-korpusz[65] egy kiválasztott szövegpárjára, német forrás- és angol célnyelvvel. Az eredményekre vonatkozóan két, egymásnak ellentétes hipotézisből indultam ki:

1. Tekintve Steiner (2001) fent idézett eredményeit, miszerint a fordított szövegek nyelvtani értelemben kevésbé metaforikusak, mint eredeti párjaik, hiszen a fordítók nem „csomagolják" vissza az üzenetet olyan mértékben, mint azt az eredeti szövegek szerzői tették, várható, hogy a szinkrontolmácsolás körülményei között, a rendelkezésre álló idő rövidsége miatt a tolmácsok még kevésbé tudják elvégezni ezt a kognitív többletteljesítményt igénylő műveletet, a magasabb absztrakciós szintet képviselő metaforikus formák létrehozását. Az 1. hipotézis szerint tehát a tolmácsolt szövegben kevesebb grammatikai metaforát lehet találni.
2. Müller (1996) megfigyelésének alapján várható, hogy a szinkrontolmács a szigorú időkeret miatt ahol csak tudja, közvetlenül átveszi a hallott szöveg nyelvtani srtuktúráját, annak mintegy szintaktikai imitációját adva. Lévén hogy a két szóban forgó nyelv, az angol és a német nyelvtani struktúrái nagyban hasonlítanak egymáshoz, erre a tolmácsnak várhatóan lesz is elég alkalma. A 2.

[65] Az összesen 115 975 szót tartalmazó korpuszt Prof. Dr. Franz Pöchhacker vette fel, és transzkribálta egy bécsi üzemgazdasági témájú konferencián, és bocsátotta rendelkezésemre, amiért ezúton is szeretnék köszönetet mondani neki.

hipotézis szerint tehát a tolmácsolt szövegben hozzávetőlegesen ugyanannyi grammatikai metaforát lehet találni, mint az eredeti szövegben.

5.2. A vizsgálat eredményei

Az egyenkénti vizsgálat során a 2. számú hipotézis bizonyult erősebbnek:
A tolmácsolásban az eredeti szöveghez képest tizenöt alkalommal figyelhető meg eltolódás a halliday-i nyelvtani metafora skáláján, tizennégy alkalommal a kongruensebb forma irányába, egyszer pedig az ellenkező, a metaforikus irányba. Ez az egyenként három és fél oldalas, nagyjából körülbelül félszáz mondatértékű elemet tartalmazó szövegek esetében meglehetősen kevésnek mondható. Erősen érvényesül tehát a 2. hipotézisben megfogalmazott "struktúrakövetés". Példa erre a következő mondatpár, amelyben a tolmács átveszi a metaforikus *Koordination* és *Vorbereitung* kifejezéseket, amelyekből nem derül ki a cselekvő(k) személye, és ahol a cselekvést kifejező tartalmat főnév hordozza:

a) und die **Koordination** und die **Vorbereitung** für dieses Jahr der Familie wird in Wien stattfinden.

and the **coordination** and the **preparation** will take place in Vienna.

Az 1. hipotézis szerepe sem elhanyagolható, akkor sem, ha viszonylag csekély számban figyelhető meg elmozdulás az eredeti szöveg metaforikus jellegéhez képest. Figyelemre méltó tény ugyanis, hogy ezen elmozdulások egy kivétellel a kongruens forma irányába történtek. Lássunk erre néhány példát:

b) Seine **Folgerung, des** Professor Alvira:

Now Professor Alvira then **makes the conclusion**:

Mint látható, a fenti példában eredeti szövegrészében egy főnévi csoport szerepel, amit a tolmács mondatértékű elemmel váltott fel, kibontva a nyelvtani metaforát: míg az eredeti beszédben a főnév fejezi ki a cselekvésre vonatkozó információt, a cselekvő személy pedig annak a birtokos jelzőjeként jelenik meg, a tolmácsolt szövegben kongruens módon a cselekvő főnév, a cselekvés ige.

c) Eine Gesellschaft kann zerbrechen **am Stolz dessen**, der nur an sich denkt,

A society may desintegrate **because there are people who only think of themselves**

A c) pontban bemutatott szövegrészben a tolmács a *because* kötőszóval explicitté teszi az eredeti szövegben implicit ok-okozati viszonyt (ezenkívül meg is magyarázza a *Stolz* szó jelentését, ez azonban nem tárgya a nyelvtani metafora alapján történő elemzésnek).

6. Összefoglalás és kitekintés

Halliday grammatikai metafora modelljének előnye, úgy gondolom, abban áll, hogy egységes nyelvelméleti alapokon állva képes az explicitáció strukturális-grammatikai aspektusának rendszerbe foglalt vizsgálatára. Kétségtelenül további kutatásra van

szükség a grammatikai metafora módszertanilag tiszta és megalapozott interlingvális alkalmazásának érdekében, ennek nyomán azonban Halliday módszere eredményesen gazdagíthatja a fordított és tolmácsolt szövegek nyelvi kifejtettségének modellezését. Relevanciáját növeli, hogy az explicitáció jelenségének a szakirodalom tükrében nagy jelentősége van a fordított és tolmácsolt szövegek tulajdonságait tekintve. Bár a módszer nem képes az explicitáció minden aspektusának vizsgálatára, hiszen például nem foglalja magába a magyarázó betoldások vizsgálatát, meggyőződésem szerint eredményesen alkalmazható a fordítás- és tolmácsolástudományban a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg nyelvi kifejtettségi fokának összehasonlítása céljából.

Felhasznált irodalom

1. Halliday, Michael Alexander Kirkwood: An Introduction to Functional Grammar. Arnold, London, [2]1994.
2. Halliday, Michael Alexander Kirkwood/Matthiessen, Christian M. I. M.: Construing Experience Through Meaning. A Language-based Approach to Cognition. Cassel, London/New York, 1999.
3. Heltai Pál: Az explicitáció egyes kérdései angol-magyar szakfordításban (megjelenés alatt)
4. Klaudy Kinga: Back-Translation as a Tool for Detecting Explicitation Strategies in Translation. In: Klaudy K./Lambert, J./Sohár A. (szerk.) Translation Studies in Hungary. Szekszárd, 1996.
5. Klaudy Kinga: Az explicitációs hipotézisről. In: Fordítástudomány I/2. 1999. 5-21.
6. Müller, Frank Ernst: Präferentielle Strukturen beim Übersetzen und beim Simultandolmetschen. In: Lauer, A. et al. (szerk.) Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag. Narr, Tübingen, 1996. 281-289.
7. Pápai Vilma: Az explicitációs hipotézis vizsgálata. Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem. 2001.
8. Pápai Vilma: Fordítási univerzálék: az explicitáció. In: Fóris Á./Kárpáti E./Szűcs T. (szerk) A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Lingua Franca Csoport, Pécs, 2002. 486-493.
9. Ravelli, Louise: Grammatical metaphor: an initial analysis. In: Steiner, E./Valtman, R. (szerk.) Pragmatics, Discourse and Text. Pinter, London, 1988. 133-147.
10. Steiner, Erich: Translations English – German: investigating the relative importance of systemic contrasts and of the text-type 'translation'. In: SPRIKreports 7, 3/2001. 3-47. http://www.hf.uio.no/german/sprik/
11. Pápai, Vilma (2001): Az explicitációs hipotézis vizsgálata, Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem.
12. Pápai, Vilma (2002): Fordítási univerzálék: az explicitáció, in: *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye.* Szerk: Fóris Ágota, Kárpáti Eszter, Szűcs Tibor, Lingua Franca Csoport, Pécs, 486-493.
13. Ravelli, Louise (1988): "Grammatical metaphor: an initial analysis", in: Steiner, Erich/Valtman, Robert (edd.): *Pragmatics, Discourse and Text*, London: Pinter, 133-147.
14. Steiner, Erich (2001): „Translations English – German: investigating the relative importance of systemic contrasts and of the text-type 'translation' ", in: *SPRIKreports* 7, 3/2001, 3-47. http://www.hf.uio.no/german/sprik/

Menus Borbála

A denglish térhódítása a német gazdasági nyelvben, és annak néhány oktatáspolitikai vonatkozása

1. Bevezetés

1.1. Globalizálódó világunk egyik kísérőjelensége az angolszász kultúra, és az angol/amerikai nyelv hegemóniája a társadalmi és gazdasági kommunikáció számos területén. Európában évszázadokon keresztül a latin nyelv volt a közvetítő, az ún. *Lingua franca*. Bár sokan ellenzik, lassan be kell látni, hogy ezt a közvetítő szerepet ma egyre inkább az angol tölti be, amelynek világméretű terjedése már a brit gyarmatbirodalom kialakulásával elkezdődött. A huszadik század második felétől kezdve az Egyesült Államok katonai és gazdasági potenciálja révén tudományos nagyhatalommá nőtte ki magát. Gyakorlatilag az életünket meghatározó technikai és gazdasági újításokat *Amerikából importáltuk* Európába. Az esetek többségében az újdonsággal együtt az angol elnevezést is átvettük; részben kényelemből, részben kényszerűségből, amennyiben az illető nemzeti nyelvben nem sikerült megfelelő szót találni (vagy alkotni) az új dologra vagy jelenségre. Ily módon az évtizedek során egyre több angol szó került az egyes európai nyelvekbe. Ezzel párhuzamosan azonban a már meglévő anyanyelvi szavakat is elkezdték angollal helyettesíteni. A ruhákon és a plakátokon is megjelentek az angol feliratok, immár nemcsak egyes szavak, hanem teljes mondatok[66].

A jelenség nem új. A szépirodalomban számos példát találhatunk arra, hogyan fűszerezték magyar nemesek latin szavakkal és mondásokkal a beszédüket. A 19. században a pesti polgárok ha magyarul beszéltek, azt némettel keverték. Orosz arisztokrata körökben pedig a francia dívott. Kétnyelvűeknél is gyakran előfordul, hogy ha a megnevezni kívánt fogalmat jelölő szót vagy kifejezést a másik nyelvben alkalmasabbnak találják, akkor egyszerűen „váltanak". Az angol elemek szaporodásának egyik oka éppen ebben a *kétnyelvűségben,* azaz az angol nyelv használatának tudományos körökben és a gazdasági kommunikációban (konferenciák, multinacionális vállalatok, stb.) való terjedésében keresendő.

A nyelvi divat kérdése már valamivel összetettebb. Ahogyan az orosz arisztokraták számára a francia nyelv használatához az „elegancia", a „műveltség" fogalmai társultak, úgy jár együtt manapság az angol szóhasználat bizonyos modernség, a régitől való elhatárolódás érzetével. Mindkettőben közös, hogy egy magasabb presztízsű nyelv használatával, az illető kultúrában való jártasság fitogtatásával mintegy az adott magasabb kultúrához való tartozását demonstrál(hat)ja a nyelvhasználó. Az angolul tudók és nem tudók között egy képzeletbeli határvonal húzódik, amely egyúttal műveltségi határt is jelent. Ezen a határon belül érezni magát valakinek − különösen egy alacsonyabb iskolázottságú egyén esetében − fontos szociális megerősítést jelent.

---

[66] Fontos tudni, hogy ebben az esetben nemcsak importról, hanem *exportról* is szó van: „…. az Egyesült Államok kultúrája − kategóriarendszerével, összes belső konfliktusával − a világ egyik legnagyobb és legexpanzívabb iparága. Az Egyesült Államok nem pusztán számítógépeket, software-eket, hanem kulturális eszméket is exportál − kíméletlenül és üzleti alapon, lebírhatatlan tőkeerővel." (György, 1995:11-12)

Hasonló képzeletbeli határvonal húzódik az idősebb és a fiatalabb generációk között is. A fiataloknak természetes vágyuk, hogy minden lehetséges módon elhatárolják magukat szüleik és nagyszüleik ízlésétől, világfelfogásától és hagyományaitól. Erre jó eszköz az angol nyelv, amelyet azok (általában) nem beszélnek. Az angol nyelvi elemek világméretű terjedéséhez azonban − sajátos struktúrája, egyszerű szintaktikai felépítése, lexikai bázisa, valamint fogalomrendszere révén − maga az angol nyelv is hozzájárul.

1.2. Az angol hatás minden európai nyelvben jelentős, de korántsem egyenlő mértékű. Ezzel kapcsolatban figyelemreméltó tanulmány látott napvilágot: Dieter E. Zimmer hét európai nyelvre kiterjedően megvizsgálta, hogy az informatika 60 legismertebb, leggyakoribb elemét a vizsgálatba bevont nyelvek milyen módon, milyen szavakkal fejezik ki. Ahol angol és saját nyelvű szó körülbelül egyaránt használatos valamely fogalom megjelölésére, ott mindkettőt beszámította, figyelembe vette. Az eredmény? A franciában, a svédben és a spanyolban a vizsgált szóanyagnak legalább 80%-a nemzeti nyelvű, s csak a maradék angol. A hollandban, a dánban és az olaszban 60 % körüli a nemzeti nyelvű szavak részesedése, a németben pedig 57% (1997; idézi még Grétsy,1999:80). Ebből is látszik, hogy a német nyelv a legnyitottabbak, és minden bizonnyal a legveszélyeztetettebbek közé tartozik e tekintetben[67].
Autentikus német szövegekkel dolgozó nyelvtanárok, fordítók értetlenül szemlélik, miként angolosodik el hivatásuk tárgya. Üzletemberekkel pedig időnként megesik, hogy, bár a magyar fél tárgyalóképes német tudással rendelkezik, a német partner angol nyelven óhajt vele kommunikálni. Nincs könnyebb helyzetben az sem, aki − némettudását elmélyítendő − napilapokat vagy képeslapokat szeretne olvasni. Hacsak nem beszél az illető kitűnően angolul, mindjárt az elején készítheti a német mellé az angol szótárt is.
Míg az angolnak az egyes nemzeti nyelvekre gyakorolt hatása a nemzetközi nyelvészeti szakirodalomban úgymond napirenden van, addig a kérdés *idegennyelv-tanítással (és tanulással)* kapcsolatos vonatkozásai elkerülni látszanak az „illetékesek" figyelmét. Legalábbis ami a magyar oktatáspolitikát illeti.

2. Helyzetkép a német nyelv fokozatos anglicizálódásáról

2.1. Az angol-amerikai nyelvi hatások vizsgálatával a német nyelvészek a XX. század harmincas éveitől kezdve foglalkoznak. Munkáikból kiderül, hogy az angol nyelvi elemek átvétele tulajdonképpen már a 2. világháború előtt elkezdődött. A folyamat a háborút követően felgyorsult, és mind a mai napig töretlen intenzitással érvényesül (idézi Fink, 1975:187). Az angol hatás természetesen nem egyformán érinti a nyelv egyes területeit. Általános vélemény, hogy a „legfertőzöttebb" a gazdaság, azon belül is a reklám nyelve. Létezik egy másik megközelítés is, amely szerint az angol hatás nem a nyelv törzsét képező köznyelvben, hanem a szaknyelvekben (informatika, légi közlekedés stb.) és az ún. különnyelvekben (ifjúsági nyelv, szleng) érvényesül leginkább (Busse,2001:48). A változások eddig kizárólag a nyelv lexikai állományát érintették (Schanke,2001:246), de van, aki úgy véli, a jövőben a szintaxis területén is számolni kell bizonyos angolosodási tendenciákkal (Zimmer,1997:78-79).

Sajátos jelenség, hogy az átvett angol szavak „önálló életre kelnek", és előfordul, hogy az eredetitől részben vagy teljesen eltérő jelentést kapnak, sőt új angol szavak keletkeznek (Pseudoanglizismen), amelyek a forrásnyelvben nem léteznek (*Handy*, *Twin, Dressman*). Busse ∠ezeket is figyelembe véve∠ a következőképpen definiálja az anglicizmus fogalmát[68]: „Ein Anglizismus ist ein deutsches Sprachzeichen, unabhängig

[67] Grétsy László a magyar nyelvet is ez utóbbiak közé sorolja (1999:80).
[68] Értelmező fordításban magyarul: Az anglicizmus olyan német nyelvi elem, amelynek jelentése vagy

davon, ob er eine im englischen Sprachgebrauch übliche Bedeutung oder Wortform wiedergibt oder nicht." (2001:44) Az anglicizmusok egy másik csoportján pedig éppenhogy nem látszik kölcsönzött voltuk. Ilyenek a teljes vagy részleges tükörfordítások: *Kollateralschaden − collateral demage; unterentwickelte Länder − underdeveloped countries; schweigende Mehrheit − silent majority.* Előfordul az is, hogy angol hatásra a német szó bővül új jelentéssel: a *kontrollieren* eddig csak „ellenőriz" értelemben volt ismert, ma már azonban - az angol *to control* mintájára - egyre gyakrabban használják „ural," „ura valaminek", „irányít" jelentésben is.

2.2**.** Nyelvészeti szempontból nézve az anglicizmusok a német nyelvnek egy rendkívül kreatív és produktív rétegét képezik. Jó példa erre a *look* főnév, amelyet újabb és újabb szóösszetételekben használnak, egyre bővítve ezzel a jelentéstartományát[69]: *Trachten-Look* (divat)*, Holz-Look* (bőráru)*, Metallic-Look* (műszaki cikk)*, Country-Look* (kultúra) stb. (Fink, 1997:5). Höhne szerint a mai kor igényeinek megfelelő kreatív nyelvhasználatot a nyelvi normának is el kellene ismernie. Úgy véli, megérett a helyzet arra, hogy a nyelvileg helyes és helytelen fogalmát átértékeljék, és rugalmasabb szabályokat alkossanak, amelyek igazodnak kommunikációs funkcióhoz és szituációhoz (1991:206-207).

A felkapott szavak és kifejezések egy része eltűnik a nyelvből (főleg az ifjúsági és csoportnyelvekből), nagyobbik hányaduk azonban idővel beintegrálódik, mint például a *Rowdytum, recyclebar*, *trendig,* vagy a *boomen* esetében. A folyamat természetesen nem zökkenőmentes. Bizonytalanságok mutatkoznak a helyesírásban, főleg a kötőjel, valamint a nagy- és kisbetű használatában (*Sale of Return, Terms of trade, Produkt-Now-how*). A névelők esetében az a gyakorlat, hogy megvárják, amíg a nyelvhasználat eldönti, melyik alak honosodjon meg (*carport. order, relaunch*). Az elterjedtség és használati gyakoriság alapján a szótárak szerkesztői folyamatosan vesznek fel angol szavakat a német nyelv „állományába". A *Rechtschreibduden* legújabb kiadásában például már olyan viszonylag friss jövevények is szerepelnek, mint *Backstage, Smiley, Trash, downloaden, chatten,* stb.[70]

2.3. Busse az anglicizmusok terjedésével kapcsolatban azt vallja, hogy azok a német társadalom amerikanizálódásának nyelvi következményei (2001:49). A gyorsétterem-hálózatok, az Internet, a képregény- és rajzfilmfigurák, az egészség (Welness) fetisizálása révén életmódmintákat, kulturális és szellemi értékeket vesznek át; nyelv és kultúra pedig összetartozó fogalmak. Az anglicizmusok mértéktelen terjedését sokan a német nép nemzeti öntudatának gyengeségére, illetve annak hiányára vezetik vissza. Míg egyes magyar nyelvészek ellenállásra buzdítanak a „nyelvi imperializmus" ellen (Kontra, 1998), addig a német nyelv sorsáért felelősséget érző publicisták „öngyarmatosítást" (Selbstkolonialisierung) emlegetnek (Hensel, 1999). Oppelt szerint a történelem során „megterhelt" német nyelvet a felnövekvő új nemzedékek nem érzik igazán magukénak, és feltehetően ez az oka annak is, hogy a német mérnökök meg sem próbálnak az anyanyelv tárházából új szavakat alkotni.

---

szóalakja nem minden esetben eredeztethető az angol nyelvhasználatból.

[69] Természetesen ezek a jelentések az angol nyelvhasználatban ismeretlenek.

[70] A szerkesztőket a *Verein Deutsche Sprache* elnöke hevesen kritizálta, szerinte ilyen szavaknak egy német szótárban semmi helyük. Walter Kramert (Westfalen Blatt 1. 8. 2000.o. S.) idézi Busse (2001:43).

Érdemes néhány sort az eredetiből is idézni[71]:

> „Die seelische Verfassung des heutigen deutschen Menschen scheint der Angelpunkt zu sein, von dem aus sein Verhältnis zur Sprache gesehen werden muß. Fühlen wir uns doch am Ende eines langen Weges durch die Geschichte, an einem ruhmlosen Ende, mit dem wir andere Völker mit ins Verderben gerissen haben. Da mag es verständlich sein, wenn sich die junge Generation davon absondern will, und wenn sich dies auch darin äußert, dass sie *diese geschichtlich so belastete Sprache* nicht sprechen und schon gar nicht weiterformen will.“ (1972:113) [én emeltem ki]

Mint ahogyan modern korunkra általában, a német társadalomra is jellemző a hagyományos értékek háttérbe szorulása, a nyereség- és sikerorientált életszemlélet térhódítása. Ma már a nyelvi eszközöket is gazdasági célra használják. Míg korábban a szépprózа, az igényes publicisztika volt a mérvadó, addig ma a közönség és a divat elvárásainak megfelelni igyekvő médiasztárok, a nyelvi kreativitást a nyelv kitekerésével összekeverő, üzleti sikert hajhászó újságírók és reklámszövegírók diktálják a „normát” (Schneider, 1994:79-80).

A pesszimista nyelvészek mellett a német társadalom egy része is rosszallással fogadja az anglicizmusok rohamos terjedését. Úgy vélik, az angol szavak fölöslegesek, zavarják a megértést. Használóik nagyzási hóbortból, divatmajmolásból „torzítják el”, „züllesztik” az anyanyelvüket. Az *Amideutsch, Dummdeutsch* szatirikus szógyűjtemények szerzői már a címválasztással is állást foglalnak a kérdésben[72]. A *Lexikon der Unwörter*[73] pedig nagyrészt angol vonatkozású szócikkeket tartalmaz. A magyarban használatos *hunglish* szóhibridhez hasonló elnevezések, mint *Denglish, Germang, Engleutsch* mintegy a német nyelv „pidginizálódását” vetítik előre (Busse, 2001:43).

A *Wörterbuch überflüssiger Anglizismen*[74] szerzőjével ellentétben Busse úgy véli, hogy nincsenek fölösleges anglicizmusok. Az a tény például, hogy egy szövegben integrálatlan, vagy integrált angol elemek fordulnak elő, szövegnyelvészeti szempontból információt hordoz: az előbbiek szlogenekben, az utóbbiak az egyéb hosszabb reklámszövegekben (Fließtext) fordulnak elő (2001:48). Nem lehetne például *Kinder*-t használni a *Kids* helyett, amellyel a köznyelvben a középkorú felnőttek illetik a McDonald’s kultúra fogyasztóit (a régebbi *Teenager* helyett). A *Kid’s* egyébként az ifjúsági (főleg zenei) magazinok speciális szóhasználatához tartozik, tehát egyértelmű stilisztikai megkülönböztető funkciója van[75].

Busséval egyetemben számos német nyelvész elutasítja az „Überfremdung der deutschen Sprache” réme elleni szélmalomharcot, és a megoldást inkább a nyelvhasználók anyanyelv iránti felelősségének felébresztésében (Debus, 2000:202), a leendő szakemberek célirányos anyanyelvi nevelésében (Oppelt, 1972:110) látják. Az igazi veszélyt az jelenti, hogy a német nyelv, *mint olyan* szorul ki bizonyos stratégiai területekről, mint például a tudományos és gazdasági kommunikáció. Ez a tendencia

---

[71] Magyarul: „A németek anyanyelvükhöz való viszonyát a lelki beállítottságuk felől kell vizsgálni. A történelem során ugyanis egy hosszú utat jártak be, amelynek végén más népeket is magukkal rántottak a pusztulásba. Talán érthető, hogy az új generáció nem akar közösséget vállalni ezzel a múlttal, és elhatárolódásuk abban is megnyilvánul, hogy a történelem során annyira megterhelt német nyelvet sem használni, sem továbbfejleszteni nem akarják. [továbbformálni, ami alatt itt Oppelt új (szak)szavak képzését érti].”

[72] Henscheid, E: Dummdeutsch Ein Wörterbuch, Neuausgabe. Stuttgart. 1995; Probst, A.: Amideutsch. Ein kritisch-polemisches Wörterbuch der anglo-deutschen Sprache. Frankfurt am Main, 1989:

[73] Schlosser, H.D. Lexikon der Unwörter. Gütersloh, 2000:

[74] Pogarell, R.-Schröder, M., Paderborn, 2000.

[75] Itt Busse (48) Hoberget (313) idézi: Sprechen wir bald Denglisch oder Germang? In:. Eichhof-Cyrus, Karin.M. und Hoberg, Rudolf (Hrsg), Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende: Sprachkultur oder Sprachverfall? Thema Deutsch 1. Mannheim, 2000.

azonban, amellett, hogy a nyelv fokozatos elszegényedéséhez, gyengüléséhez (közvetve az anglicizálódásához is) vezet, mint probléma már túlmutat a német nyelvterület és kultúra határain. A német mint idegen nyelv oktatóinak, és általában az oktatáspolitika aktorainak számolniuk kell a tanulási motiváció, azaz a németül tanulóknak, ha nem is számszerű csökkenésével, de szociális átstrukturálódásával mindenképp[76].

3. Anyaggyűjtés és módszer

Amióta a marketing a modern gazdaság alfája és omegája, azóta a reklám az életünk szerves (el- és kikerülhetetlen) részévé vált. A jó marketing alapja a jó marketing-kommunikáció, azaz a jó reklám. A reklámüzenet célközönséghez való eljuttatásának számos módja van. Az egyik, talán legszembetűnőbb reklámozási forma a köztéri reklámtábla (plakát, digitális képernyő, futóreklám stb.). A tv-, a sajtó-, a rádió- és internetreklámtól eltérően a köztéri reklám (*Aussenwerbung/Out-of-Home-Media)* gyűjtőfogalom, amely magába foglalja az ún. utcabútorokat (favédő henger, szemetesláda, köztéri óra) a légireklámot, a fényreklámot, a hagyományos és óriás méretű plakátokat, a járműreklámot, az építkezési hálón elhelyezett fóliákat, a tűzfalreklámot, továbbá a szendvicsember „intézményét" is.

A német, osztrák és svájci közterületi reklámcégeknek közös szakmai szövetségük van, a Fachverband für Aussenwerbung, amelynek gondozásában a *Plakativ. Out-of-Home- Medien & Large Format Printing* című marketingkommunikációs szakfolyóirat kéthavonta megjelenik (a közterületi reklámról Ausztriában, Németországban és Svájcban lásd még Menus, 2001). Ebből választottam ki 3 cikket (1998 április; 2000 december; 2001február), és ezekből gyűjtöttem ki az anglicizmusokat (nemcsak angol kölcsönszavakat, hanem angol mintára képzett, vagy angolnak látszó, de a német nyelvhasználatban keletkezett szavakat is). Az angol tükörfordításokkal és tükörjelenségekkel nem foglalkoztam. Vizsgálódásaimat a következő, általános szempontok figyelembevételével végeztem:

- előfordulási arány (szóismétléssel és anélkül)
- szófaj szerinti megoszlás
- előfordulási gyakoriság a szöveg témája szerint
- stilisztikai, szemantikai és pragmatikai funkció

Mindezekkel a közvetlen célom az volt, hogy adalékokat szolgáltassak ahhoz, milyen konkrét nehézségekkel kell szembesülniük azoknak a nyelvtanulóknak és nyelvtanároknak, akik a német gazdasági nyelvet tanulják, illetve tanítják (utóbbihoz lásd még Menus, 2002). Közvetve pedig üzenetnek szántam a nyelvpolitikusoknak (az idegennyelv-oktatás illetékeseinek), akiket meg kívánok győzni arról, hogy a német nyelv esetében nem pusztán idegen (angol) lexikai elemek kampányszerű felszaporodásáról van szó, sőt a látszat ellenére a legkevésbé erről van szó. Remélem, sikerül megláttatnom, hogy az általam vázolt problémának konkrét, jól körülhatárolható (nyelv)oktatáspolitikai vonzatai (is) vannak.

[76] Várhatóan csökkenni fog az igény a felsőoktatásban, miután bizonyos területeken a német szakosok már csak angolul publikálnak, tehát az aktuális szakirodalom olvasásának az igénye mint motivációs tényező nem szerepel. Az alsó és középszintű oktatásban viszont nem csökken, talán még nőni is fog az érdeklődés a német nyelv iránt. A szabad munkaerőáramlás az új EU-tagországokban a közeljövőben mindenképpen befolyásolja majd a német nyelvoktatási piacot (Menus, 2000:71-72).

4. Eredmények

4.1. *Az anglicizmusok szófaji megoszlása és téma szerinti előfordulási gyakorisága 3 szövegkorpusz összehasonlító vizsgálatának tükrében*

4.1.1. A szövegek körülbelül azonos időben íródtak. Sajnos még megközelítőleg sem azonos hosszúságúak, ezért az arányokat a három cikk viszonylatában százalékban is megadom (1-2- ábra). A válogatásnál a téma hasonlóságát vettem alapul: mindhárom szöveg a médiatervezéssel kapcsolatos.

A leghosszabb cikk (2710) szó) címe: *Internet meets Out-of-Home-Media* (2001/1.6-10.); a plakáthelyek Interneten való árusításáról és az Interneten kereskedő, ún. Dotcom- cégekkel való együttműködés lehetőségeiről szól. Az első olvasásra angol szavaktól „hemzsegő" szövegben mindössze 43 anglicizmust sikerült kimutatni; szófaji megoszlás szerint 42 főnevet, 1 melléknevet. A főnevek túlnyomó többsége (kötőjeles) szóösszetétel: *Old-Economy; New-Economy; Brand-Maker; Life-Saver; Computer-Chanel; City-Portal; Internet-World; e-Commerce-Idee; Service-Provider; Kreativ-Teams; Ambient-Media-Segment; Start-up-Companies.* (Ez utóbbi német utótaggal is előfordul, némi helyesírási módosítással: *Startup-Unternehmen*, sőt mint főnévi utótagként is: *Internet-Startups*).

A német nyelvnek az a tulajdonsága, hogy szavak egymás mellé helyezésével szóösszetételeket lehet képezni, megkönnyíti az angol szavak integrálását, a német elemekkel való kombinálását. Angol mintára ezeket is kötőjellel kötik: *Top-Spender-Branchen; Response-Möglichkeiten; Online-Planungstools; Street-TV; Internet-Nutzer* (*Internet-User* formában is!). A *Player der Old-Economy* szerkezetben szinte fel sem tűnik a német szintaktikai kötőelem. Különös figyelmet érdemel a *Verlinkung (von Plakaten ins Internet)* főnév, amely az Internettel együtt átvett *link* angol főnév produktív használatát példázza (*verlinken).*

Amint eddig láttuk, a főneveket általában nagybetűvel írják. A kisbetű és az idézőjel a kifejezés integrálatlan voltára, valamint egyéni szóhasználatra utal (*new musik download site).* Az egy és ugyanazon szerzőnél tapasztalható írásmódbeli ingadozásokból arra lehet következtetni, hogy az illető nincs tisztában vele, mely kifejezéseket kell használatosnak, már ismertnek tekinteni, és melyeket nem: *Page Impressions* (8.old.); *„page impressions"* (10.old.).

A crossmedial melléknév szép példája a nyelvi kreativitásnak. A *crossmediales Angebot* = kombinált (Internet+plakát) reklámeszköz-ajánlatot jelent, határozó funkcióban még sűrítettebb jelentést hordoz:

> „Immer öfter *werden* die Mediaberater des grössten deutschen Unternehmens für Out-of-Home-Werbung *crossmedial tätig*. Hier geht es allerdings nicht um die Zusammenstellung von Standard-paketen, sondern vielmehr um individuell geprägte Mixes …" (10. old.) [én emeltem ki]

Érthető módon nagy számban fordulnak elő marketinggel (marketingkommunikációval, médiakutatással, reklámmal) kapcsolatos szakszavak (*Response*, *Life-Saver, Brand-Maker, Ambient-Media, Top-Spender, Handling, Brand-Awareness*). Utóbbi német megfelelője (*Markenbekanntheit)* is előfordul egyszer.

A másik csoportot az internetes szakszavak alkotják: *Website, Dotcom, Page-Impressions, World Wide Web, Online* („webreklám" jelentésben). Az *Old-* és *New-Economy* fogalma is közvetve az Internethez kapcsolódik: A harmadik csoportot az *Outdoor- Out-of-Home-* előtagú közterületi reklám-szakszavak, valamint reklámeszköz-elnevezések alkotják: *Megalight* (tv-képernyőszerű, óriásplakát méretű belső világítású reklámtábla), *BlowUp* (óriás méretű, felfújt termékszobor), *Superposter* (a szokásosnál

nagyobb méretű, hagyományos papírplakáttal bevont óriástábla), *CLP=City-Light-Poster* (utasvárókban elhelyezett belső világítású vitrin). A *Computer* és a *Print* (sajtóreklám jelentésben), valamint a *Joint-Venture, Headline, Team, Fan* az előbbieknél már jóval korábban bekerültek a nyelvhasználatba. A *Learnings (aus TV)* a német *Werbeerinnerung* szinonímájaként szerepel, a cikkíró a szóismétlés elkerülésére alkalmazza. A *Player, Insider* gazdasági szakemberek által használt divatszavak, amelyekkel a napi sajtóban gyakran találkozni. A *„Kick off"* angol kifejezés használatának fontos stilisztikai funkciója van: az *Anfang, Start* főnevek helyett való használata „lendületes kezdés", „a piacra való berobbanás" konnotatív jelentéseket hordoz.

Az *Out-of-Home-* előtag ellentétpárja, az *In-Home-* egy alkalommal fordul elő. A cikk címét egyébként *Internet meets Out-of-Home-Media* egy egységnek vettem. Mivel egy komplett angol mondatról van szó, az alkotóelemei nem épülnek be a német szövegbe, a benne szereplő igét (*meets)* sem vettem a szófaji megoszlásnál figyelembe. A részben vagy teljesen angol cégneveket és internetcímeket is figyelmen kívül hagytam. Az így kapott 2710 szóból 92 angol szó vagy angol alapú képzett szó; ha csak a főneveket hasonlítjuk össze, akkor az arány 876:91. Ha az ismétlődéseket nem vesszük figyelembe, azaz csak az egyedi szóelőfordulásokat számítjuk, akkor az arány 294:43 (2. ábra).

Az *Internet meets Out-of-Home-Media* cím már önmagában is figyelemre méltó. A címadásnál egyre gyakrabban alkalmaznak anglicizmusokat, illetve teljes angol mondatokat (Menus, 2002, 96-97). Ezen elemeknek (azon túl, hogy divatból, figyelemfelkeltő céllal is alkalmazzák őket) rendkívül fontos szövegnyelvészeti funkciójuk van. Utalhatnak többé- kevésbé rejtett szándékokra, amellyel a szöveg íródott (pl. reklám), kifejezhetnek bizonyos alkalmazkodást a szöveg címzettjének ízléséhez, világfelfogásához, vélt vagy valós műveltségi szintjéhez. A címadók az angol szavakkal a németben szokatlan mértékű tartalomsűrítést tudnak elérni, ami (az angolul tudóknak) megkönnyíti az eligazodást a tartalomjegyzékben. A cím „hatáslélektanához" (Veszprémi, 1983:94) azonban az is hozzátartozik, hogy az olvasó éppenhogy nem érti miről van szó, és azért olvassa el a cikket.

4.1.2. A második szöveg címe: *Mit Qualität in die Zukunft: Die Plakatwertung Österreich setzt neue Maßstäbe* (*Plakativ,* 2000/3. 6-9.). Ebben egy egységes táblahely-minősítő rendszer bevezetéséről, a minősítés alapján értéktelennek ítélt helyszínek megszüntetéséről olvashatunk. A 2472 szavas korpuszban mindössze 34 angol szót, illetve angol-német vegyes szóösszetételt találtam. Ebből az egyedi szóelőfordulás: 17 főnév. Ami elsőre feltűnik, az a következő betűszavak gyakori ismétlődése:: *PPI=Poster Performance Indicator; OTS=Opportunity to See; GRPs=Gross Rating Points; PPs=Poster Points.* (szóösszetételben is: *PP-Niveau*). Ezek a médiaanalízisben használt szakkifejezések, pontosabban az előző három, a *PPs* teljesen új, *GRPs* mintájára alkották osztrák plakátcégek munkatársai. A betűszavaknak egyébként legalább egyszer a teljes megfelelője is előfordul a szövegben[77].

Az új táblahely-kategóriák is angol nevet kaptak: *Standard, Top, Select, Star* (szóösszetételben: *Top-Kategorie, Select-Tafeln*). A szintén médiaanalízisből ismert

[77] Szépe György ezt a jelenséget nem tipikus szakmai kommunikációnak nevezi. Amikor szakemberek nem szakemberekkel kommunikálnak, ajánlatos a terminusokat körülírással helyettesíteni, vagy használatukat ilyennel bevezetni (1987:25). Egyébként a dolog fordítva is működik. A vizsgált cikk esetében (is) látszik, hogy nem csupán szakmai köröknek, hanem szélesebb közönségnek is (a plakátokat megrendelő ügyfeleknek) íródott.

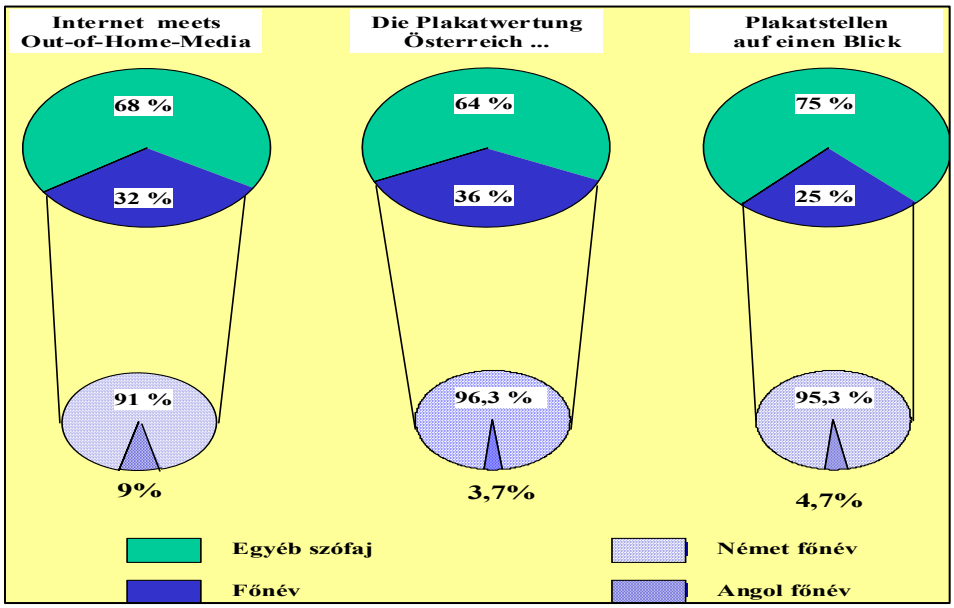
Recall itt nem a szokásos *Recall-Wert,* hanem *Recall-Kontakte* összetételben fordul elő, megközelítőleg „OTS” jelentésben.

A számítógép képernyőjéről ismert *tools* itt egyes számban, névelővel is előfordul (*das Tool*), de főleg az előző szövegben is használatos szóösszetételben *Planungstools, Mediaplanungstool.* A *computergestütztes Planungstool* kifejezés jelzői előtagja fölöslegesnek tűnik, hiszen a *Tool*-ban már benne van, hogy számítógépes eszközről van szó.

A *Run* főnév a német *Rennen* jelentését (is) beleképzelve (Lehnbedeutung), a következő mondatban „tülekedést”, „versengést” jelent: „Einen *Run* auf die Besten Stellen, wie in Deutschland, wird es bei uns nicht geben.” (8.old.) [én emeltem ki] Az előzőhöz viszonyítva ebben a szövegben jóval kisebb arányban találhatók angol szavak. A főnevek aránya: 897:34, az egyedi előfordulás viszonyszámai pedig: 391:17 (2. ábra)

4.1.3. A harmadik cikk, *Plakatstellen auf einen Blick* (*Plakativ* 2000/3. 12-14.) szerzője egy, a plakáttáblák értékesítését és a médiatervezést megkönnyítő számítógépes programot ismertet. Itt 1524 szóra 19 angol szó, illetve angol tagú szóösszetétel (18 főnév+1 ige) jut. Az egyetlen ige, a *budgetieren* a *Challenge, Features, Benchmark* főnevekhez képest „őshonosnak” számít. Az eddig megismert *Tool* új összetételben is előfordul: *Optimierungstool. Verkaufstool* (*-instrumernt* utótaggal is!) A *Laptop, Zoom, online-Modus, Thumbnail-Bilder* számítástechnikai, az *OTS, GRP* pedig médiakutatási szakszavak. Ez utóbbi szóösszetételben is szerepel: *Werbedruck GRP* (kötőjel nélkü!). A *Branchen-Leader* és *Marktleader* azonos utótagú német-angol vegyes szóösszetételek, írásmódjuk mégis különbözik; utóbbit talán a német *Marktführer* mintájára írták egybe.

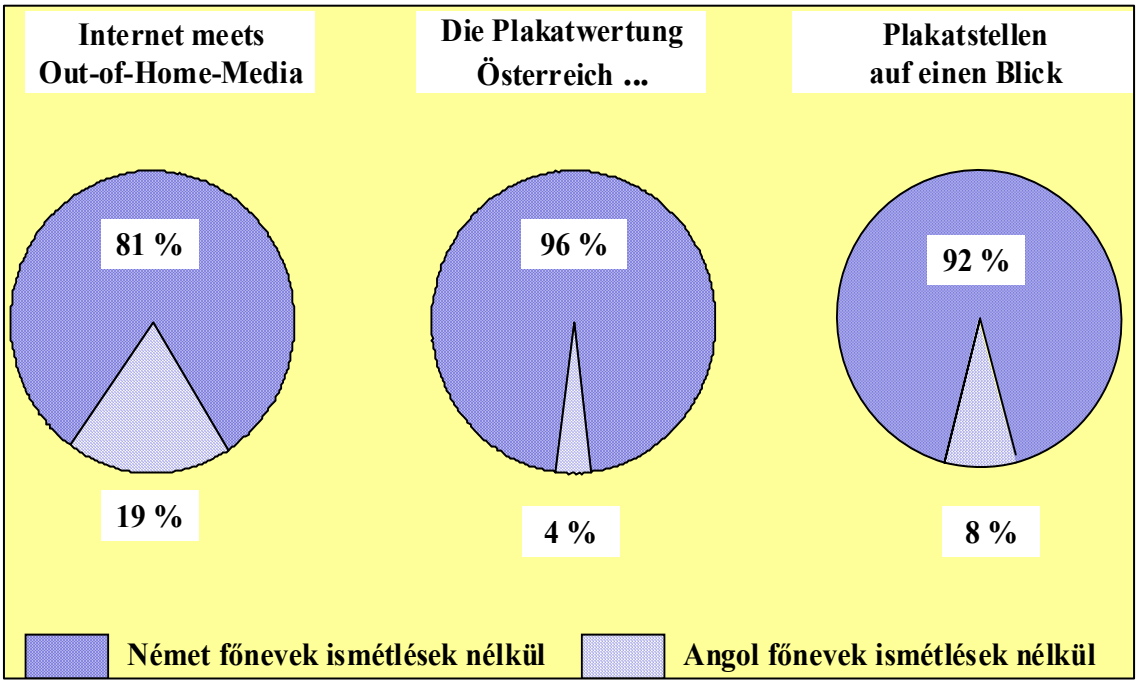
A szövegben előforduló összes főnév 4,7 százaléka angol, vagy angol-német vegyes szóösszetétel, az arány 397:18, az egyedi előfordulás: 211:18. A két arányszám közötti jelentős különbség abból adódik, hogy ebben a szövegben az anglicizmusok gyakorlatilag nem ismétlődnek, kivételt képeznek a *Laptop* (2x) *és* a *Zoom* (2x).



1.ábra:
Az anglicizmusok részaránya a három szövegkorpuszban. A felső sor az össz-szóelőfordulást mutatja, az alsó a főnevek előfordulási arányát.

4.1.4. Ha az 1. és 2. ábrán látható előfordulási arányokat összehasonlítjuk, kiderül, milyen fontos az egyedi szóelőfordulások mérése. Ha az ismétlődéseket leszámítjuk, akkor a második szövegben megközelítőleg azonos, az elsőben és a harmadikban viszont kétszer olyan magas értéket kapunk. Az anglicizmusok átlagos részaránya a három szövegben 10,3 %, de ha az ismétlődéseket is beszámítjuk, ez az érték csak 6%. Az előfordulási gyakoriság témafüggő, ahol számítógépes technikákról és elektronikus kereskedelemről is szó van, ott értelemszerűen magasabb értékeket kapunk.

Az eredmények tükrében megerősíthető az a szakirodalomból ismert tény, hogy tudniillik túlnyomórészt főnevek kerülnek átvételre. Ezek könnyedén kapcsolódnak német szóelemekhez (jóval könnyebben, mint a magyarban), és úgy tűnik, viszonylag gyorsan integrálódnak. Az angol írásmódot (a kiejtést is) azonban megtartják, kivéve a szókezdő nagybetűt. Rendkívül gyakori a kötőjeles, két-háromtagú szóösszetétel. A hagyományosan hosszú német szóösszetételeket kerülik, ha van rá mód, legalább az egyik tagot angol szóval helyettesítik, és az egészet kötőjellel írják.



2. ábra:
A német és angol főnév-tokenek (egyedi főnév-előfordulások) aránya a három szövegben.

4.2. *Az anglicizmusok különböző funkciói egy közel 3000 szavas szövegkorpuszon belül*

4.2.1. Az *Internet meets Out-of-Home Media* című cikket korábban, egy másik összefüggésben már vizsgáltam (Menus, 2002:92-93). Az *Out-of-Home-* előtag (közterületi jelentésben) 1998 tájékán bukkant fel a szakmai nyelvhasználatban, mint a német *Aussen(werbe),* valamint az angol *Outdoor-*. dublettje. Két év leforgása alatt ismertté és használatossá vált. Két teljes *Plakativ* számot összehasonlítva (kb. 2 x 30 000 szavas szövegkorpusz) a következő eredményre jutottam: Az 1998 áprilisi számban „közterületi" jelentésben 78 jelzői előtag + főnév (*Aussenwerbung, Outdoor-Medien,*

stb.), valamint önálló terminus (*In- und Outdoor*) fordult elő, ebből 76 német és csupán 2 angol. A 2000 áprilisi számban 118 ilyen előfordulást regisztráltam, ebből 99 német, 9 british angol (*outdoor*) és 10 (!) amerikai (*Out-of-Home-*). Tehát az idegen dublettek kb. 15 százalékban szorították ki a hazai terminusokat. Az *Out-of-Home* előtag használata 0-ról 8%-ra nőtt. Mindezt egybevetettem a kérdéses cikkel (*Internet meets…*) és kiderült, hogy abban szinte csak idegen dublettek szerepelnek: az amerikai 78%-os, az angol 17%-os arányban. Ebből egyértelműen következik, hogy az anglicizmusok előfordulása erősen témafüggő, ez viszont arra utal (vö. 4.1.; 4.2.), hogy azoknak fontos szerepük van a szövegépítésben. Nos, a továbbiakban megvizsgáljuk, immár egyetlen fogalomra korlátozva, hogy az anglicizmusoknak milyen lehetséges stilisztikai és pragmalingvisztikai funkciói mutathatók ki a vizsgált korpuszban.

A szövegben a „közterületi" jelentésben használt jelzői előtag összesen 41 szóösszetételben fordul elő, ebből 31 az *Out of Home-,* 7 az *Outdoor-,* és mindössze 2 a német *Aussenwerbe-* előtaggal. Az *Aussenwerber* egyedi státuszt élvez, mivel nem helyettesíthető sem az angol, sem az amerikai „jövevénnyel" , azonkívül, hogy nem is számít szóösszetételnek.(3.-ábra).

4.2.2. Ha az *Out-of-Home,* illetve a*z Outdoor-* előtagokat megpróbáljuk behelyettesíteni a német *Aussen-, Aussenwerbe-* megfelelőjükkel, azt látjuk, hogy az idegen szavak olyan többletjelentéseket hordoznak, amelyek gazdagítják a német nyelv kifejezéstárát. Az *Out-of-Home-* jelzőként használt előtag sokkal találóbb a közterületi reklám meghatározására, hiszen a pályaudvari padlóreklám, vagy banner a célközönség otthonán kívül van (ellentétben a tv-, rádió-, illetve a sajtóreklámmal), de nem kint. Talán ez az otthonra utalás a *Home* főnévvel az egyik oka annak, hogy a korábban átvett *Outdoor-* előtag csak bizonyos összetételekben honosodott meg: *-Kommunikation, -Spezialist, -Bereich, -Anbieter* Az „Aussenwerbekommunkation", „Aussenwerbeanbieter" ellen tiltakozik a nyelvérzék, az „Aussenwerbespezialist", „Aussenwerbungsbereich" már valamivel jobban hangzanának, de az előbbi esetében le kellene mondani arról a presztízsnyereségről, amivel az angol *Outdoor-Spezialist* használata jár. A marketing szakmában egyébként világszerte divat a foglalkozást, beosztást angolul megnevezni. Egyébként a szövegben előforduló *Aussenwerber* is megközelítőleg ugyanazt jelenti, csak itt pusztán a foglalkozásról van szó, a szakértelem és a presztízs hangsúlyozása nélkül. A *Bereich* jelzőjeként viszont az angol szónak szintaktikai és stilisztikai szerepe is van. A következő felsorolásban nagyon nehéz lett volna német szót használni, annak ellenére, hogy az *Aussenwerbung* az angol *outdoor advertising* tükörfordításának tűnik:

> „Optimad.com positioniert sich als europäische Handelsplattform für Medialeistungen *aus den Bereichen Online, Print und Outdoor* und versteht sich als neutraler Partner und Service-Provider für Vermarkter und Media-Agenturen."(8.) [én emeltem ki]

A szövegben az *Out-of-Home-Medien* kifejezés fordul elő leggyakrabban. Míg a *Werbemedien* szóösszetétel viszonylag gyakori, addig az *Aussenwerbemedien*-t teljesen kiszorították előbb az *Outdoor-,* később az *Out-of-Home* előtagú összetételek. Ennek részben az az oka, hogy bizonyos szavakat a nyelvhasználók időről időre „levedlenek". A *Reklame* ma már csak pejoratív értelemben használatos. Az *Aussenwerbung* is poros, ósdi kifejezésnek tűnik, az ilyen-olyan médiaelnevezések mellett. A közterületi reklám egy megújult, modern média; ezt hivatott kommunikálni az újonnan átvett amerikai szó.

Hasonlóan régimódinak érzik a nyelvhasználók a hosszú, jellegzetesen német szóösszetételeket. Hódít a kötőjeles szóképzés (angol módra): *Aussenwerbebranche* helyett *Outdoor-Branche/Out-of-Home-Branche; Aussenwerbeträger* helyett *Out-of-*

Home-Werbeträger stb. De ha nem kínálkozik megfelelő idegen szó, akkor a német is megteszi, mint azt az *Aussenwerbeplätze*[78] esetében láthattuk.

	Out-of-Home-	*Outdoor-*	*Aussen-*
-Medium	xx		
-Media	xxxx		
-Medien	xxxxxxxxxxxxxxx	xx	
-Branche	x	x	
-Werbeträger	x		
-Anbieter		x	
-Bereich		x	
-werbeplätze			xx
-werber			x
-Spezalist		x	
-Werbeformen	x		
-Werbung	xxxx		
-Kommunikatio		x	
-Gruppe	x		
-Media-Gruppe	xx		

3. ábra:
A „közterületi" jelentést hordozó előtagvariánsok előfordulási gyakorisága az „Internet meets Out-of-Home-Media" című cikkben.

5. Összefoglalás

A vizsgált szövegkorpuszokban egyetlen anglicizmust sem találtam, amelyről bizonyítani lehetne, hogy használata fölösleges. Többségükben frissen átvett angol terminusokról van szó, amelyeket vagy a német megfelelőjének szinonimájaként használják egyazon szövegen belül, vagy − amennyiben nem létezik német megfelelője − csak az angol szakszót. Nem terminusjellegű szavak esetében is előfordul azonban, hogy a szöveg szerzője úgy dönt, hogy nem a németet, hanem annak az angol megfelelőjét használja. Ha például sok marketinges vagy Internettel kapcsolatos (kötelező) angol szó fordul elő a szövegben, a cikkíró a „szabadon választott" részben is előszeretettel használ hasonlókat. Ez kétségtelenül több, mint nyelvi sznobizmus, az anglicizmusok használatánál stilisztikai okok (is) közrejátszanak.

A stilisztikai „idomulás" mellett rendkívül fontos az anglicizmusok pragmatikai funkciója. Hasonlóan a reklámszövegekhez, a marketingkommunikációban is fontos szerepe van a rábeszélésnek (és az önszuggessziónak). Ehhez kiváló eszköz az angol szó, amelynek érték- és presztízsnövelő funkciója van. Különösen nagy jelentősége van mindennek egy olyan területen, ahol reklámmal kereskednek: a texterek kreatív nyelvhasználata befolyásolja mind az egyéb területeken működő reklámszakemberek, mind a szakírók stílusát.

Mint ahogyan már szó volt róla, a többnyire Amerikából származó technikai és egyéb újdonságokkal együtt az angol elnevezés is átkerül a német nyelvbe. Ily módon bizonyos területek szakszókincse majdnem teljesen angol szavakból tevődik össze. A

[78] Ez egy új szakszó a közterületi reklámban, azokat a helyeket jelöli az Interneten, ahol közterületi reklámeszközöket lehet reklámozni.

gyors gyarapodást azonban elősegíti a régi dolgok nyelvi eszközökkel való felfrissítésének igénye is, amely arra indítja a nyelvhasználókat, hogy egyes német terminusokat is angolra cseréljenek. Ezen „szemantikai vedlésen" túl az angol szavak (különös tekintettel a szóösszetételekre) új jelentéstartalmakat is képesek kifejezni. Ilyenkor nem a régi kiszorításáról, hanem kiegészítéséről, azaz a nyelvi kifejezéstár gazdagodásáról van szó. A fentiek alapján azokkal a nyelvészekkel kell egyetértenünk, akik azt állítják, hogy az anglicizmusoknak német nyelvben fontos szemantikai funkciójuk (is) van.
Mindezeket figyelembe véve jogosan teheti fel bárki a következő kérdéseket: Kaphat-e egyáltalán némettanári-diplomát valaki felsőfokú angoltudás nélkül? Nem kellene-e (legalább) felajánlani a tanárszakot is választó leendő germanistáknak az angollal való szakpárosítást? Nem kellene-e intézményesen biztosítani a némettanárok angol nyelvi (tovább)képzését?

6. Felhasznált irodalom

1. Busse, Ulrich: Anglizismen im Gegenwartsdeutschen. Eine Taskforce für die deutsche Sprache oder alles bloß Peanuts? In: *Der Deutschunterricht,* 2001/4. 48-52.
2. Debus, Friedhelm: Zur Frage des english-amerikanischen Einflusses. In: *Deutsch als Fremdsprache,* 2000/4. 195-204.
3. Fink, Hermann: „Know-how" und Hifi-Pionier". In: *Muttersprache,* 1975/3. 186-203.
4. Fink, Hermann: *Von „Kuh-Look" bis „Fit for Fun". Anglizismen in der heutigen deutschen allgemein- und Werbesprache.* Freiberger Beiträge zum Einfluß angloamerikanischer Sprache und Kultur auf Europa. Peter Lang, Frankfurt am Main, 1997.
5. Grétsy László: Anyanyelvünkről bizakodva. In: Glatz Ferenc (szerk): *A magyar nyelv az informatika korában. Magyarország az ezredfordulón. VII.* MTA, Budapest, 1999, 79-82.
6. György Péter: Bevezetés a *Művészet és média találkozása a boncasztalon*-hoz. Kulturtrade Kiadó, Budapest, 1995, 7-14.
7. Hensel, Horst: Muttersprache und kulturelle Selbstbehauptung. In: *Der Sprachdienst,* 1991/1-2. 26-29.
8. Höhne, Steffen: Sprachnorm und Sprachnormwandel als kontitutive Faktoren wissenschaftlicher Sprachberatung. In: *Muttersprache,* 1991/3. 193-216.
9. Kontra Miklós: Angol nyelvi és kulturális imperializmus és a magyar tanárképzés. In: *Nyelvpolitika.* Szerk.: G. Molnár Barbara, VEK, Veszprém, 1998.
10. Menus Borbála: Tanuljunk nyelveket − másképpen! In: *Új pedagógiai szemle,* 200/7-8. 66-72.
11. Menus Borbála: A közterületi reklám Ausztriában, Németországban és Svájcban. In: *BGF Tudományos évkönyv,*Budapest, 2001, 86-102.
12. Menus Borbála: Kell-e tudniuk a némettanároknak angolul? In: *Új kihívások a nyelvoktatásban,* Konferenciakiadvány, Budapesti Gazdasági Főiskola, 2002. 91-99.
13. Oppelt, Wilfried: Der Ingenieur als Sprachschöpfer - Hoffnung oder Gefahr? In: *Muttersprache*, 1972/5. 109-115.
14. Schanke, Egil: Neuere englische Lehnwörter in der deutschen Wirtschaftssprache aus der Sicht eines Norwegers. In: *Muttersprache*, 2001/3. 235-247.
15. Schneider, Wolf: Schreihälse und Wortverdreher. Dankrede. In: *Der Sprachdienst,* 1994/3-4. 78-81.

16. Szépe György: A „determinologizált” szakmai kommunikáció. In: *Nyelvpedagógiai Írások* IX. MKKE Nyelvi Intézet, Budapest, 1987. 16-29.
17. Veszprémi Miklós: Szavakba sűrített lényeg? Fórum a címadásról. In: *Jel-Kép,* 1983/2. 93-115.
18. Zimmer, Dieter, E.: Deutsch und anders. Die Sprache im Modernisierungsfieber. Reinbeck bei Hamburg, 1997.

Nikolicza Erika

Das Ofner Stadtrecht – A Budai Jogkönyv

A „Das Ofner Stadrecht", a Budai Jogkönyv az ország fővárosaként is működő Buda városának jogkönyve. Mint címe is mutatja nyelvezete német. Keletkezési korát ugyan ismerjük (hosszú időn keresztül, mintegy 100 éven át készült a XV. századtól fogva), eredeti példánya azonban nem maradt ránk, mindössze három másolata ismert. Ezek közül a legkorábbi (XV. századi) az ún. Cromer-féle kézirat (1541 és 1559 közötti időből), amely nevét tulajdonosáról, Leonard Cromer kassai polgárról kapta. A kézirat ma az Egyetemi Könyvtárban található. 1842-ben fedezte fel Michnay András, a pozsonyi evangélikus líceum tanára és könyvtárosa intézménye könyvtárában a Jogkönyv egy XV. századi másolatát. A Líceumi kódexnek nevezett példányt 1845-ben tette közzé. A harmadik kézirat 1938-ban Bozsernyik Béla gimnáziumi tanár hagyatékából került elő. Ezt a példányt a kutatás a Budapesti kézirat néven illeti, és a XVI. század elejéről származik.

A Jogkönyvvel kapcsolatos vizsgálódásra már többször, több szempont alapján sor került. A XX. század elején Davori Relković Néda a Jogkönyv művelődéstörténeti vonatkozásait vizsgálta, 1930-ban kiadott művében Didovácz György pedig nyelvészeti szempontból végzett kutatást. Mollay Károly 1959-ben készítette el a Jogkönyv kritikai kiadását. A legújabb eredmények közé tartozik a Blazovich László és Schmidt József közreadásában 2001-ben megjelent Buda város jogkönyve c. kiadvány, amely a mű történeti áttekintésén túl annak magyar fordítását is tartalmazza. A jelen elemzés a Mollay-féle kiadást[79] vette alapul.

A Jogkönyv fogalma

A jogkönyvek megalkotását a mindennapi gyakorlat tette szükségessé. Német nyelvterületen is, akárcsak Magyarországon a joggyakorlat hosszú időn keresztül az élő szokásjog szerint íratlan törvények alapján zajlott. A német területen keletkezett jogszabályok jogkönyvekben történő írásbeli rögzítése a XIII. század folyamán kezdődött el. Ezek nyelve kezdetben latin, később pedig német volt. Az első német nyelvemlék ezen a téren az 1220 és 1235 között íródott 'Sachsenspiegel'. Szerzője, Eike von Repkow, aki művét ugyan latinul írta, de később azt német nyelvre is lefordította.

Magyarországon az első német nyelvű jogkönyvek eredete és honi körülmények közötti alkalmazása összefüghetett a betelepedett vándorló német ajkúak igényeivel és nyelvi sajátosságaival. Később a már itt letelepedett lakosság megalkothatta saját jogkönyvét, természetesen német nyelven. Kevés ilyen jogkönyv maradt fenn, eredeti példányban pedig még kevesebb. Jelentőségét tekintve kiemelkedik közülük az időben egyik legkésőbbi, a Budai Jogkönyv.

A városfogalom

A Jogkönyv tartalmának sokszínűségét, körültekintő megfogalmazásait akkor értékelhetjük igazán, ha elsőként tisztázzuk a városfogalom mibenlétét. Ehhez a számos város-meghatározás közül a Jacques Le Goff által adott városfogalomhoz fordulunk. Azért ehhez, mert ez a középkori városnak olyan meghatározását adja, amely az élő várost és működését a római jog segítségével ragadja meg. A római jog a várost

[79] Mollay K.: Das Ofner Stadtrecht.

testületként (universitas) határozza meg, amelyre jellemző a közös vagyon, a közös pénztár és a közös jogi képviselő, azaz jogi személyisége van.

J. Le Goff szerint „mindig is léteztek városok Nyugaton, de a késő Római Birodalom maradványvárosai voltak, és mindössze maroknyi lakos élt falaikon belül, valamilyen katonai, adminisztratív vagy vallási vezető szűk környezete. Főleg püspöki városok voltak ezek, kisszámú világi és valamivel több egyházi lakossal, ahol a gazdasági élet kimerült a mindennapi szükségleteket kielégítő kis helyi piacban. […] a fejlődés […] csak a XII. századra ér el jelentősebb méreteket. Akkor valóban átalakítja a gazdasági és társadalmi struktúrákat, s a városi önkormányzatért indított harcokkal hozzálát a politikai struktúrák felforgatásához is."[80]

Ennek a folyamatnak lesz eredménye az a város, amely Le Goff értelmezésében nem egyszerűen az ott lakók számtani összessége, hanem kollektíva, universitas. Az universitas létrejöttének feltétele a személy libertasa. „A meghatározott és átadott engedmények összességét libertasnak nevezték. A libertas, a szó középkori értelmében sem nem tehermentesítés, sem nem függetlenség, hanem a lex által meghatározott állapot."[81] „A települések lakói kezdetben úrtól-uruktól függő viszonyban (dominium) élnek, aki(k) felettük a joghatóságot is gyakoroljá(k). Életkörülményeiknek megfelelően a használt jogok egy részét - pl. mértékkel, posztó- és űrmértékkel kapcsolatos ügyekben az észrevételnek, illetve a büntetés kiszabásának jogát - maguk számára ugyan megválthatják, de felettük az úr bíráskodási joga megmarad. A jogok átengedése elvben az úr jóindulatától függött, de valójában ki kellett azt kényszeríteni."[82] Ez a folyamat tükröződik Le Goff tanulmányának címében is, „Du mouvement á l' institution"[83] azaz „A mozgalomtól az intézményig"[84]. A formálódó közösség legfőbb összetartó ereje tehát a polgárok személyének és tulajdonának szabadsága volt.

A város lakói általában tevékenységüket tekintve is elkülönülnek a nem-város településektől, kereskednek vagy a kézművesség valamely válfaját űzik. Ehhez szükségük van arra, hogy a korabeli világban rendelkezésre álló, elsősorban jogi értelemben biztosított életterük tovább bővüljön. Jogi szempontból tekintve érdekeikre, nem engedhették meg maguknak például azt, hogy hosszan tartó bírósági eljárás végén istenítélettel döntsék el peres ügyeiket. De érdekeltek az elsősorban gazdasági tevékenységüket érintő jogi kereteken túlmenő lehetőségeik folyamatos kiterjesztésében is. A város védelme érdekében a kívülről jövő veszély, de akár belső veszély, például tűz esetén is közösen kell fellépniük. A város védelmében falat kell építeniük, azt vigyázniuk kell, karban kell tartaniuk. Mindehhez - és persze még sok máshoz is - saját igazgatási rendszerre, a közös terhek közös viselésére volt szükség. Fel kellett tehát építeniük saját életüket.

Városnak tehát Le Goff szerint azt a települést nevezzük, amely városi szervezettel hatóságként működik, azaz jogi személyisége van, universitast alkot. Az universitas pedig azon emberek csoportja, akiknek ugyanazon jog keretében közös életük van. Az universitas négy legfőbb megnyilvánulási formáját a római jog alapján Le Goff az alábbiak szerint szedi csoportokba: 1. a társulás joga; 2. a bíráskodási jog; 3. a városi demokrácia; 4. a kollektív tulajdon. E szempontok Budai Jogkönyvben való fellelésének bemutatására tett kísérletet ez az előadás.

---

[80] Le Goff, J.: Az értelmiség a középkorban. 30. p.
[81] Ladányi E.: Az önkormányzat intézményei … 34. p.
[82] Ladányi E.: A városfogalom kutatásának … 274. p.
[83] Le Goff, J.: L' apogée de la France urbaine médiévale. In Histoire … Paris, 1980. 263. p.
[84] Vö. Ladányi E.: A városfogalom kutatásának … 274. p.

A társulás joga

A társulás joga a város polgárainak azt a jogát fejezi ki, hogy gyülekezhetnek, és megtehetik mindazt, ami universitasuk megalkotásához szükséges. A közösség tagjainak sorába egy idő után azonban nem volt egyszerű bekerülni. Mivel a városban létező szabadság és a városnak adományozott privilégiumok igen nagy vonzerőt jelentettek a környék lakosai számára, szabályozni kellett a vidéki lakosság városba való beáramlását. Ez oda vezetett, hogy a városi polgárok többé nem voltak teljes egészében azonosak a városi lakossággal.

„Welich frömbt man sich in dÿ stat zu Ofen Zihen vnd daselbs purger recht gewinnen wil, der sol sein eines gueten, des wol geleüt ge erbter man. Hat er des erbes nicht, so sol er setzen pürgen, das er das selbig Iarr vnd albeg fürpass losung geben vnd mit der stat leiden wil vbel vnd guet..”[85] Ha egy idegen Buda városába akar költözni, és ott polgárjogot akar nyerni, annak jó hírűnek és öröklött tulajdonnal bíró embernek kell lennie. Ha nincs ilyen vagyona, akkor kerítenie kell olyan polgárt, aki igazolja, hogy abban az évben és utána is a várossal együtt kiveszi a részét jóban és rosszban egyaránt. Azaz elsődleges szempontja a polgárok közé való felvételnek az, hogy biztosított-e az illető részéről a közös terhekben, vagyis az adózásban való osztozásának képessége. Ha valaki nem polgára a városnak, azaz nem vesz részt a közös terhek viselésében, az természetesen nem vehet részt a közösséget érintő ügyek eldöntésében sem. *„[...] das in der erwellung des richters vnd derr gesworenn dy menschen, dy nicht sein mitwanerr derr Stat, dy sullen nicht mitstümmen mit warten noch mit werchen:”*[86] A bíró és az esküdtek megválasztásakor azok az emberek, akik nem a város lakói, azok ne szavazzanak sem szóban sem cselekedettel. Lényeges eleme a közösséghez tartozásnak a városi tulajdon birtoklása, tehát ez a közösségi lét egyik legmeghatározóbb eleme. A Freiburgi Jogkönyv 23. cikkelye is szinte szó szerint ezt tartalmazza. „Qui proprium, non obligatum, valens marcam, in friburc habuerit, burgensis est.”[87] – akinek Freiburgban nem terhelt tulajdona van, az polgár.

Miért akarhatott valaki Buda városának polgárai közé tartozni? Természetesen főváros volta miatt. Ezen túlmenően érdemes azonban azt is megvizsgálni, hogy melyek lehettek azok a jogok, amelyek ugyan csak a város területére korlátozódtak, de mégis elnyerésük oly vonzóvá tehette Buda városát. A személyes és tulajdona szabadságán túl a városi polgárnak joga volt saját bírájához, mentes volt minden jobbágyi szolgáltatás, a közmunkák végzése, a beszállásolás alól, ugyanakkor vám- és révmentességet élvezett, de joga volt az iparűzéshez, a kereskedéshez, az ingatlanszerzéshez, annak örökítéséhez és még hivatalviselési képességgel is rendelkezett.

A bíráskodási jog

A polgároknak szükségük volt a gyors és hatékony igazságszolgáltatásra, nem bízhatták érdekeik érvényesülését hosszantartó, véletlenszerű ítélkezésre. Jogi személyiségként kivívták maguknak azt a jogot, hogy városuk határain belül saját, választott bírájuk legyen, és életük az ő irányítása alatt formálódjék. A budaiak is rendelkeztek ezzel a joggal. A szabad bíróválasztás joga a következőképpen szerepel a Jogkönyvben. *„Der stat gemain wol gesessen vnd geerbt, Vernunftige leüt haben einen richterr zu kiesenn aus in selberr, wen sy wellen, Also das derr selbig richterr von deutscherr art sey von allem seinem geschlächt.”*[88] E szerint a város tulajdonnal rendelkező polgárai választják maguk közül a bírót, mégpedig azt, akit ők akarnak, és

[85] OSt. 66.
[86] OSt. 47.
[87] Davori Relkovic Néda: Buda város … 42. p.
[88] OSt. 24.

akinek németnek kellett lennie minden nemzedékére visszamenően. *„[...] sy bicht oetwungen werden zu nemmen einen richterr nach vnserem willen oder durch vns geben, Sunder aus yrerr erwellung mugen sy nemmen einen für steerr, Welichen sy wellen, [...]”*[89] Nem kell tehát olyan bírót elfogadniuk, akit nem szabadon választottak. *„Der künig sol ym nicht setzen ein richterr, sunderr sy sullen haben frey wilkor aus in selberr einen richterr zu erkisen vnd zu setzen, Wer einerr gemein dar zu wol gefelt.”*[90] A király sem helyezhet föléjük bírót, csak az töltheti be ezt a tisztséget, akit az egész közösség megválaszt.

A bíró a többi tisztségviselővel együtt egy évig, azaz Szent György napjától Szent György napjáig maradt hivatalában. A bíróválasztás lebonyolítását is szabályozta a Jogkönyv, amely az alábbiak szerint ment végbe: *„Zu Erwellung des Stat Richters an sand iorgen tag. So das hochampt in vnser obristen zu vnserr lieben frawn volbracht ist, zu stundt an vor essen zeit, Ee ein yederman zu tisch get, so süllen vor dem Rathaus auf dem platz zu samen komen der stat gantz gemain, armma vnd reich, ydoch dÿ peÿder stat wol gesessen vnd ge erbet sein, vnd süllen mit guetem vorrate vnd wol pedachtem muet aintrechtigklich erwellen vnd erhöhen einen Richterr,”*[91] A városban lakó és tulajdonnal bíró polgárok tehát gazdagságukra való tekintet nélkül a Boldogasszony-templomban tartott mise után nem mentek haza ebédelni, hanem az ebédet megelőző egy órában összegyűltek a városháza előtti téren, hogy a következő évre bírájukat megválasszák. Nem korlátozott tehát a bíróválasztáskor jelenlévők száma. Gyakori eset lehetett, hogy a közösség a mindenkori számításba kerülő bírójelölt személyét illetően igen behatárolt választási lehetőségek ellenére mégsem volt egységes, azaz több jelölt közül kellett választaniuk. Erre a nemkívánatos -*„do got vor sey”*[92] -esetre az alábbiak szerint rendelkezik a Jogkönyv: *„ob das geschech, [...] das seÿ auf den selbigen tag nicht aintrechtigkait machen wurden, also das ain tail wurd stummen auf ainen man, der ander tail auf ain anderen man, der zwair sol kainer richter werden, sunder man sol dy erwellung schieben vnd verziehen vntz auf den anderen tag, od sÿ ainmuetigklich der zwair ain haben wolten, sunst sullen sy den dritten aintrëchtigklich zu einem Richterr kiesen Vnd erhöhen, [...]”*[93] Ha tehát megtörténne az, hogy a választás napján nem jutnak egyetértésre, azaz a polgárok egyik fele egyik jelöltet, másik fele a másik jelöltet támogatja, akkor egyikük se legyen bíró, hanem a választást ebben az esetben másnapra el kell tolni. Ha a két jelölt közül az egyik személyét illetően egyezségre jutnak, akkor ő lesz a bíró, ha pedig nem, akkor egy harmadik személyt kell bíróvá emelniük.

A városi demokrácia

„A városi demokrácia azt jelenti, hogy a városi közösség döntésének alapja olyan széles, amennyire lehetséges a római jog quod omnes tangit elve alapján.”[94] Ez jelenti egyrészt azt, hogy a várost mint közösséget érintő ügyekben valamennyien, akik polgárjoggal rendelkeztek részt vehettek, illetve másrészről azt, hogy a városi közösség által választott tisztségviselők olyan intézkedéseket nem hozhattak, amelyek az egyén érdekét a közösség érdekei elé helyezték volna. Jól megragadható ennek az elvnek az érvényesülése a bíró, illetve más városi tisztségviselők esküjének szövegében. *„Jch swer ain ayd [...] der stat Zu Ofen, deütschen vnd Vngeren, armm vnd reich getrew zu sein Vnd ein rechtes recht zu halten Vnd wil das lassen widerrfaren dem armen als dem*

[89] OSt. 25.
[90] OSt. 26.
[91] OSt. 32.
[92] OSt. 32.
[93] OSt. 32.
[94] Ladányi E.: A városfogalom kutatásának … 275. p.

Reichen, [...] nach meinem gueten gewissen Vnd vermügen, [...] den schaden zu pewaren, das recht zu füederen Vnd das vnrecht zu hinderen vnd zu krenken. [...]"[95] A bíró Buda városának tesz esküt, annak lakóinak fogadja meg, legyenek azok németek vagy magyarok, szegények vagy gazdagok, hogy legjobb tudásával igyekszik a jogot megtartani, a jogtalanságot pedig megakadályozni.

A kollektív tulajdon

A kollektív tulajdon az alábbiak szerinti csoportokba szedve nyilvánul meg: 1. a város kincstára; 2. a közösség közös ingatlanai; 3. a harang; 4. a város pecsétje.

1. A város kincstára a város kulcsai és a városkönyv mellett a város bevételeit jelenti. A város kulcsairól szóló cikkelynek csak a címe maradt fenn, *„Von der stat schlussil"*[96], azaz 'A város kulcsáról'.

A városkönyv tulajdonképpen a város emlékezete, mert minden írásos dokumentumnak a másolatát tartalmazta, amelyet a város pecsétjének ellátásával kiadtak. *„Dy stat sol haben ein pesunderr mergklich puech, das sol alle Iarr in anfang vnd in gang des gerichtes vermergkt vnd vernewt werden vnderr des Richter vnd der Ratherren namen, als das statgrundtpuech, do sol der statschreiberr dÿ maÿnung vnd in haltung aller prief, dy vber erb vnd gescheft vnd anderr namhaftige trefliche sach geschriben vnd vnder der stat sigil gesigelt werden, gar ordenlich vnd gruntlich vermergken."*[97] A városnak rendelkeznie kell tehát egy különös figyelemmel kitűntetett könyvvel, amelyet minden év elején meg kell nyitni, és a bíráskodási év folyamán vezetni kell. Az új bíró valamint az új tanácsosok neve alatt meg kell újítani mint egy telekkönyvet. A bíró hivatali ideje alatt a város jegyzőjének fel kell jegyeznie ebbe a könyvbe minden olyan városi pecséttel ellátott okiratot, amely örökségről, üzletről vagy más fontos eseményről szól. Mindezt nagyon rendesen és alaposan kell feljegyezni. A bejegyzéseknél, ugyanúgy mint az egyes városi tisztségviselők hivatalba állításánál igen fontos a közösség („gemein"[98] Gemeinde) szerepe. A közösség kifejezés kis magyarázatot igényel. A Jogkönyvben szereplő kifejezés németül a következőképpen értelmezhető: die Gemeinde „1. unterster politischer oder kirchlicher Bezirk mit eigener Verwaltung. 2. Gesamtheit der Einwohner, Angehörigen eines solchen Bezirks. 3. Gesamtheit der Teilnehmer eines Gottesdienstes."[99] A Jogkönyvben szereplő szövegösszefüggésbe a második jelentés illeszthető be, tehát a magyar jelentése ennek megfelelően a közösség.

2. A közösség közös ingatlanai közé tartozott a városfal is. „Die Mauer macht die Stadt nicht nur Festung, sie markiert auch den Bereich eines besonderen Stadtrechtes - nämlich einer weitgehenden bürgerlichen Rechtsgleichheit im Gegensatz zur herrenständischen Ordnung, die außerhalb der Stadtmauer gilt - einer Verfassung in der freie Bürgerschaften ihren Stadtherren gegenüber Mitbestimmung oder sogar Autonomie behaupten -[…]"[100] A városfal tehát több szempontból is igen nagy jelentőséggel bírt, mind határként, mind védelmi feladata révén és egyúttal a városi költségvetést leginkább sújtó teherként is. Európa-szerte így volt ez: „Így tehát a sáncfal

[95] OSt. 42.
[96] OSt. 357.
[97] OSt. 52.
[98] OSt. 23.
[99] Duden 289. p.
[100] Ennen, E.: Die europäische Stadt des Mittelalters. 11. p.

építése volt a városok által végzett első közmunka, amely a középkor végéig a legsúlyosabban terhelte pénzügyeiket."[101] A budai városfal az előbbi összefüggésben nem szerepel a Jogkönyvben, de más vonatkozásban jó néhányszor sor kerül megemlítésére. Vannak olyan cikkelyek, amelyeknek csak a címe ismert, ezek közé tartoznak a városfalra vonatkozók is: *„Von den huttern auff dem Turn Deß Sambsten thares"*[102] A Szombatkapu tornyát védőkről; *„Von der huet der Iudenn Turnn"*[103] A Zsidó-torony védelméről; *„Von der hut Ann sand Johanns Turnn"*[104] A Szent János-torony védelméről; *„Von gemaÿner huett der stadt mawr In der Chuniglichen stadt Ofen"*[105] A városfal közös védelméről Buda királyi városban.

3. Elsőként Buda városának városházáján van harang, másutt inkább órát állítottak be (az óra ütötte az időt). A harang, amely a közösséget közös cselekvésre szólítja fel, a Budai Jogkönyvben is ezt teszi. A harangokat a polgárok gyűlésének összehívásakor, jeles személy halálakor vagy veszély esetén szólaltatták meg. *„Wan dy stat ichtz merklichs oder gross anget, [...] Auch derr Richterr dy gloken auf dem Rathaus lassen leüten auf das, das ein yeder man desterr fuederlicherr auf das Rathaus komen mag, [...]*."[106] Amikor a városban valami jelentős vagy nagy esemény történik, akkor a bíró szólaltassa meg a városházán a harangokat, hogy ezzel szólítson fel mindenkit a városházánál való gyülekezésre. Ha a harangok megszólaltak, mindenki köteles volt büntetés kilátásba helyezése mellett a városháza előtti téren megjelenni. A harangot tényleg csak indokolt és fontos esetekben használták. *„Mit der sturm gluckenn schol man nÿmer leuthen, de czu den großen feÿr tagen vndd czu auff laüffen Vndd czu prinsten yn derr stadt Vndd den furstenn Vndd andern mechtigenn hern, Auch gephenten pristen Vndd geswornenn purgern, so dÿ sterbenn*."[107] A vészharanggal semmikor máskor nem lehet harangozni, csak nagy ünnepnapok, csődület és tűz esetén vagy fejedelmek és más hatalmasságok, felkent papok, esküdt polgárok halálakor. A harang kihirdetésen kívüli másik feladata a veszélyre való figyelemfelhívás, például tűz esetén. A kis területen egymáshoz közel álló házak gyorsan a tűz martalékává válhattak, tekintet nélkül gazdájuk vagyoni állapotára. Ezért a harang az egész közösséget érintő veszély esetén, a közös védekezésre való felszólítás révén ténylegesen védelmi szerepet is betöltött. E feladata szimbolikus értelemben következhet alakjából is, hiszen maga a harang formáját tekintve valaminek a védelmezésére is alkalmas: „ in der Form an eine Glocke erinnernder Gegenstand (der vielfach zum Schutz über etwas gestülpt wird)"[108] „Strumglocke = Alarmglocke"[109] .

4. A szintén a közös tulajdon fogalomkörébe tartozó pecsétről is említést tesz a Jogkönyv. A városnak két pecsétje volt. Pontosan szabályozták a pecsét használatának és tárolásának, őrzésének módját. Az év folyamán mindkét pecsétnek, a kicsinek is és a nagynak is egy-egy német tanácsosnál kell lennie egymástól elkülönítve. A nagynak, amellyel semmi egyebet lepecsételni nem lehet mint jogügyleti iratokat, elzárva kell lennie úgy, hogy a zárat legalább két német polgár lássa el saját pecsétjével. A kicsi pedig egy német esküdt polgárnál legyen elzárva a ládájában, amelyhez legyen kulcsa a városi jegyzőnek. *„Es sol auch ein deutscherr des Rats der stat sigil paÿde, das klain*

[101] Pirenne, H.: A középkori gazdaság és … 106. p.
[102] OSt. 239.
[103] OSt. 240.
[104] OSt. 241.
[105] OSt. 242.
[106] OSt. 37.
[107] OSt. 251.
[108] Duden 307. p.
[109] Wahrig 1197. p.

vnd das gros, Inne haben, ydoch gesundert, das gros, do man anders nicht mit sigilt, dan hantfesten, das sol verslossen sein vnd zum minsten mit zwayrr deütscherr purger petschaft versigilt sein. Aber das klain petschaft sol ein deutscherr gesworner purgerr haben verslossen in seiner lad vnd dar zu sol der statschreiberr den slussel haben."[110] A pecsét sorsa az új bíró megválasztásáig pedig a következő: *„Alle Zeit Zu sand Iörgen tag, [...] sol man das gemain Insigel zu dem Rathaus pringen, verslossen in der lad, do sol man es aus nemmen vnd es zaigen der gemain, darnach sol man es wider ein legen vnd versliessen [...]"*[111] Tehát mindenkor Szent György napján a közösség ládába zárt pecsétjét a városházához kell vinni, ki kell abból venni, és az egész közösségnek fel kell mutatni, majd pedig visszatenni és ismét elzárni.

Összegzés

Magyarországon a város-definíciók közül korábban elsősorban a német minta honosodott meg. Ez az előadás ezzel szemben egy magyarországi viszonylatban kevésbé elterjedt francia történésztől, Jacques Le Gofftól származó város-definíciót vett alapul. Az előadás ennek a meghatározásnak az egyes elemeit próbálta fellelni az egyik legértékesebb hazai városemlék, a Budai Jogkönyv lapjain.

A város Jacques Le Goff meghatározása alapján kollektívának, universitasnak tekintendő, amelynek lakói együttesen jogi személyiséget alkotnak. A szabadsággal rendelkező egyes emberek közös céljaik elérésére társulást, testületet hoznak létre, hogy az az érdekeiket a közösség egyes tagjaival és a közösségen kívülállókkal szemben egyaránt képviselje. A polgárok jogi helyzete azonos, és erre az állapotukra építve hozzák létre az egyének felett álló közösséget, a várost. A város tehát jogi személynek tekintendő, és mint ilyen rendelkezik a társulás és a bíráskodás jogával, közös tulajdona van, és a városon belül érvényesül a római jog 'quod omnes tangit' elve.

Ez a négy eleme a Le Goff-i város-meghatározásnak a Budai Jogkönyv számos részletében kimutatható. A Jogkönyv cikkelyei nagy számban foglalkoznak a szabad, királytól független bíróválasztással, a közösség tagjainak ezzel kapcsolatos feladataival és a megválasztott bírónak a közösség életében betöltött szerepével. Az egész közösséget érintő ügyek eldöntésében biztosított az ún. 'quod omnes tangit' elv érvényesülése. A város közös tulajdonát képező kincstár a város kulcsaival és a városkönyvvel együtt, az ingatlanok közül a városfal és a városháza, a közös cselekvésre felszólító harang, valamint a pecsét szintén szerepelnek a Jogkönyvben. A közös terhek viselése az adózás szabályozásában biztosított. Együtt van tehát minden lényeges eleme a Jacques Le Goff által adott város-meghatározásnak. Az ország fővárosában élő németek – a magyar jogszokást is figyelembe véve – maradandó jogi, nyelvi alkotást hagytak az utókorra.

Felhasznált irodalom:

1. Das Ofner Stadtrecht (Eine deutschsprachige Rechtssammlung des 15. Jahrhunderts aus Ungarn); Herausgegeben von Karl Mollay. Budapest, 1959, Akadémiai Kiadó.
2. Davori Relkovic Néda: Buda város jogkönyve (Ofner Stadtrecht); Bölcsészetdoktori értekezés; Bp., 1905.
3. Didovácz György: A budai jogkönyv (Ofner Stadtrecht) hangtana. Bp., 1930.
4. DUDEN Bedeutungswörterbuch. Mannheim, Wien, Zürich, 1985, Dudenverlag.
5. Ennen, Edith: Die europäische Stadt des Mittelalters. Göttinga, 1987.

[110] OSt. 53.
[111] OSt. 62.

6. Gerhard Wahrig: Deutsches Wörterbuch. Güttersloch, 1997, Berteslmann Lexikon Verlag.
7. Gönczi, Katalin: Ungarisches Stadtrecht aus europäischer Sicht. Die Stadtrechtsentwicklung im spätmittelalterlichen Ungarn am Beispiel Ofen. Frankfurt am Main, 1997.
8. Ladányi Erzsébet: A városfogalom kutatásának módszertani kérdései. Történelmi Szemle XXXIV (1992) 3-4, 271-283. p.
9. Ladányi Erzsébet: Az önkormányzat intézményei és elméleti alapvetése az európai és hazai városfejlődés korai szakaszában. Bp., 1996.
10. Le Goff, Jacques.: Az értelmiség a középkorban. Bp., 1979.
11. Le Goff, Jacques: Das Hochmittelalter. Frankfurt am Main, 1976.
12. Le Goff, Jacques.: L' apogée de la France urbaine médiévale. In Histoire de la France urbaine. Sous la direction de Georges Duby. Tome 2. La ville médiévale des Carolingiens á la Renaissance. Volume dirigé par Jacques Le Goff. Paris, 1980, Seuil.
13. Pirenne, H.: A középkori gazdaság és társadalom története. Bp., 1983.

Tokaji Ildikó

Magyar földrajzi nevek a térképeken

Kivonat:
A névrajz a térképek fontos kiegészítő eleme. A rajzi elemeket egészíti ki olyan többletinformációval, amely nélkül a térképi ábrázolás értelmezhetetlen lenne.
A névrajz legfontosabb elemei a földrajzi nevek, amelyek nem csak a térképolvasó, hanem a nyelvész, a néprajzos és a történész számára is sok hasznos adatot szolgáltatnak.
Magyarország területét, de még elnevezés nélkül Muhammad Idrisi marokkói arab térképész rajzolta egy térképre1154-ben. Buda neve azonban ezen a térképen már olvasható. Az 1230-as Epstorfi térképen Pannónia mellett az Ungeria név is megtalálható.
Egy 1507-ből származó térképen rajta van a Fertő és a Balaton rajza (az utóbbinak a neve is), valamint Buda, Pest, Szeged stb. városok nevei.
A magyarországi térképészet történeti emlékei közül érdemes megemlíteni a Lázár Deák által készített térképet, valamint a Mária Terézia és II. József által kiadott rendeletek alapján készített kataszteri térképeket. A pontos, minden igényt kielégítő térképek készítésének elengedhetetlen feltétele a helyes földrajzi névhasználat.
A térképek földrajzi nevei folyamatosan változnak, egyesek eltűnnek, és újak jelennek meg.
A történelem eseményei és az azt követő változások nyomon követhetők a földrajzi nevek változásai alapján is.

A földrajzi nevek szerepe a térképen
A régmúlt idők, a letűnt korok ránk maradt emlékei között a térképek kiemelkedő helyet foglalnak el. Történészek, régészek, földrajztudósok, nyelvészek a megmondhatói mennyi hasznos információt nyerhetünk a ránk maradt régi térképek tanulmányozása során, ugyanis a történelem és a kultúrtörténet fejlődése nyomon kísérhető a térképeken keresztül is. Értékes adatokat szolgáltatnak számunkra a térképek a települések fejlődéséről, az egyes államok kialakulásáról, a földrajzi névadási gyakorlatról, egy korszak nyelvhasználatáról és a nyelv térbeli változásáról. A ma is ismert településnevek mellett egykor jelentős, de már kihalt városok nevére, megváltozott országhatárokra és földrajzi nevekre bukkanhatunk a régebbi térképeken. A térkép tehát olyan művészeti alkotás, amely a történetíráshoz, kutatáshoz, oktatáshoz és a mindennapi életben való tájékozódáshoz nyújt nélkülözhetetlen alapot. A térképhasználat közvetítő eszköze a térképi nyelv, amely alapvetően a jelek, szimbólumok nyelve. Nagyon fontos azonban az írott nyelv szerepe is a térképészetben. A térképeken előforduló megnevezések és számfeliratok összességét névrajznak nevezzük, amely az ábrázolt sík-, víz- és domborzatrajzot teszi olvashatóvá, értelmezhetővé. A névrajz elősegíti a tájékozódást a térképeken, valamint információt szolgáltat az ábrázolt terület jellegéről, egyes térképeken pedig a tulajdonviszonyokról is. Az előbbiekből következik, hogy a térkép grafikus szimbólumokból álló nyelve az írás nélkül csak kusza vonalak halmaza lenne, de a megírások sem mondanak önmagukban semmit. Érthetetlen szavakból teleszórt lap lenne a térkép csupán. A névrajz tehát a térképek olyan fontos eleme, amely a rajzi elemeket egészíti ki olyan többletinformációval, amely nélkül a térképi ábrázolás értelmezhetetlen lenne. Ez azt jelenti, hogy csakis a térkép és az írás együtt nyújthat valódi ismeretközlést, ez vezet el

a földrajzi adottságok térbeli megismeréséhez. Összefoglalva: a névrajz legfontosabb részei a földrajzi nevek, amelyek nemcsak a térképolvasó, hanem a nyelvész, a néprajzos és a történész számára is sok hasznos adatot szolgáltatnak.
A földrajzi név fogalmát Fábián Pál – Földi Ervin – Hőnyi Ede: A földrajzi nevek helyesírása című kiadványban a következőképpen adja meg:
„Földrajzi névnek nevezünk minden olyan nyelvi alakulatot, amelyet a földfelszín természetes (hegy, patak, sivatag stb.) vagy mesterséges (csatorna, út, dűlő, település stb.) részleteinek azonosítására kisebb vagy nagyobb közösségek használnak. A földrajzi nevek (Bécs, Mátra, Dunántúl, Belső-Ázsia, Rákos-patak, Nagy-Ausztráliai-öböl, Ördög küllője, Tolna megye, Akácfa utca stb.) mind tulajdonnevek."
A földrajzi nevek azonban nem mindig elégségesek a térképen ábrázolt tereptárgyak megnevezésére. Kiegészítjük ezeket olyan földrajzi köznevekkel, mint domb, tenger, vasútállomás, gimnázium, ország stb. Ezen felül földrajzi jellegű jelzők használatára is szükség lehet. Ide sorolhatók többek között: alsó, délkeleti, régi, lapos stb. Ezeket is, mint az előzőeket kötőjellel kötjük a hozzá tartozó földrajzi névhez.

A földrajzi nevek etimológiája

A földrajzi nevek etimológiájával (eredetmagyarázatával) elsősorban a névtudomány foglalkozik. Az összehasonlító-történeti módszeren kívül szenzációhajhász laikusok is gyakran próbálnak párhuzamot vonni a magyar és ahhoz hasonló hangzású földrajzi nevek között (pl. Tokaj-Tokió). A hasonlóság a legtöbb esetben azonban csak véletlen, ugyanis a helynevek a történelem folyamán gyakran változtak, és az eredeti elnevezés hangzása még jelentősen eltért a maitól, valamint a történelmi és a politikai változások következtében is gyakran egészen más elnevezése lett a településeknek. Nyelvészek, geográfusok, térképészek és egyszerű halandók is érdeklődnek a helynevek származása iránt. Az ő munkájukat elősegítendő Kiss Lajos készített „Földrajzi nevek etimológiai szótára" elnevezéssel olyan részletes lexikonszerű könyvet, amely tudományos pontossággal ad szócikkekbe foglalva információt a településnevek változásairól és származásáról. Ezen kívül még adatokat szolgáltat a település földrajzi elhelyezkedéséről, közigazgatásban betöltött szerepéről valamint történelméről.
Arra, hogy mit tekintünk magyar földrajzi névnek az Akadémia által kiadott „Földrajzi nevek helyesírása" ad támpontot:
„A földrajzi nevek közül magyar névnek tekintjük a magyar szóalkotás révén magyar elemekből létrejött neveket (Borsod, Magyarország, Hódmezővásárhely, Velencei-tó, Sziklás-hegység, Vas megye stb.); a nyelvünkhöz idomult hagyományos átvételeket (Párizs, Tátra, Ázsia, Nílus, Duna stb.); az említett két csoport neveinek és más magyar szavaknak kombinációit (Észak-Borsod, Dél-Magyarország; Magas-Tátra, Kelet-Ázsia; stb.).
Részben magyar név az a többtagú földrajzi név, amelynek egy vagy több tagja idegen név vagy szó (Hudson-öböl, Déli-Orkney-szigetek, Keleti-Sierra Madre stb.)."

A világ térképészetének rövid történeti áttekintése

A térképezés a legrégibb történeti múltba, kb. négyezer évre tekint vissza, mivel a térképek, illetve a térképszerű ábrázolások iránti igény már az emberiség történetének elején felmerült. Kultúrtörténeti kutatások szerint az ember a kommunikációs fejlődése során először rajzolt, csak azután írt. Lakóhelyét, annak környezetét, a megfigyelt jelenségeket homokba, agyagba rajzolta. Ezek természetesen nem maradtak fenn, és földrajzi neveket sem tartalmaztak. A legrégibb térképszerű ábrázolás, amely már földrajzi neveket is tartalmazott a „Babiloni rajz" agyagtáblába vésve készült időszámításunk előtt 2500-ban. Ezen a tengerbe ömlő folyókat hullámos vonalakkal

jelölték, a városokat körökkel. A városneveket a jelük mellett íves alakban helyezték el, a hegyeket pedig halomszerű rajzzal ábrázolták. Jelentősen később, már inkább térképnek tekinthető rajzok készültek a földek megadóztatása céljából. Kínában maradtak fenn ilyen alkotások, amelyek időszámításunk előtt kétezer évvel készültek.
Az ókori Egyiptomban kb. 4000 évvel ezelőtt a földmérés annyira ismert volt, hogy ábrázolása még a sírkamrákban is gyakori, de talán a legpompásabb földmérő illusztráció a Mena sírkamrájában levő rajz. Ezekből a jelenetekből arra következtetünk, hogy az ókori egyiptomiak előtt a térkép sem volt ismeretlen, hiszen a földmérést elsősorban térképkészítés céljából végzik, valamint a charta szó is az óegyiptomi nyelvből maradt fenn.
II. Ramszesz idejében kb. 3400 éve nagy háborúk zajlottak le. Herodotos értesít arról, hogy a Fáraó minden hadjáratáról térképek készültek. Apolloniosz Rhodiosz említi munkájában (Argonautica), hogy a hadjáratok után sok térkép maradt fenn, és azok levéltárba kerültek. Arról is van tudomásunk, hogy Egyiptomban az adózás szabályozása érdekében, annak igazságos elosztása végett térképeket készítettek. Az elkészült térképeknek pedig ahhoz, hogy a megfelelő információt szolgáltathassák tartalmazniuk kellett földrajzi neveket.
Annak az oka, hogy a térképkészítés már az ókorban nagy jelentőségű volt, egyrészt a földek megadóztatása, másrészt a hadjáratok sikerességét elősegítő úttérképek iránti szükséglet volt.
A térképészet fejlődése nem volt egyenletes. A XVII. századig a térkép képszerűen jelölte a szárazföldek, óceánok, és tengerek vonalát. A nagyobb városokat, településeket rajzokkal jelölték, amelyen bástyákat, városfalakat ábrázoltak, a domborzatot pedig perspektivikusan ábrázolták annak ellenére, hogy a térkép tulajdonképpen felülnézetben készült. Ezek látványosak voltak ugyan, de nem feleltek meg a valóságnak. A középkorban az élet minden területén általánosan eluralkodó vallásosság a térképészetre is nagy hatással volt. A valós térképi tartalom jelentős mértékben lecsökkent, helyüket vallásos tárgyú rajzok és feliratok, szövegek vették át sokszor olyan mennyiségben, hogy a térképek az eredeti cél betöltésére alkalmatlanokká váltak.
Ugrásszerű fejlődés csak a nagy földrajzi felfedezések idején alakult ki. A hajózás megteremtette az igényt a pontosabb térképek iránt. Teljesen érthető, hogy a célnak megfelelően a tengerek és óceánok partvonala sokkal részletesebben volt ábrázolva a térképeken, mint a szárazföldek. Ennek az is volt az oka, hogy a szárazföldi kereskedelem a vízihez képest jelentéktelen volt.
A XVIII. század közepe táján, amikor a térképeket helymeghatározási, valamint távolság- és területmérési célokra is kezdték alkalmazni, és a katonaság is egyre nagyobb érdeklődést mutatott a térképek iránt, szükségessé vált a tereptárgyak pontosabb ábrázolása. A perspektív rajzokat felváltotta a felülnézetes ábrázolás, és megjelentek az ábrázolt objektumok jellegzetességeit tükröző egyezményes jelek, az úgynevezett jelkulcsok.

Magyar földrajzi nevek a régi térképeken

Honfoglalás előtti korszak

Hazánk területének egy részét egységes és szervezett államként a Római Birodalom birtokolta. Magas kultúrájuk, kiterjedt kereskedelmük, háborús politikájuk lehetővé és szükségessé tette az utak és hidak építését. Ez szinte megkövetelte nemcsak a saját, hanem a szomszédos területekről készült térképszerű alkotások elkészítését. A Kárpát-medence első fennmaradt ábrázolása is ebből a korból származó úttérképen található. A későbbi Magyarország területének felismerését a Duna és a Tisza vonala, valamint a

földrajzi névmegírások teszik lehetővé. Egy a Seuso-kincsek között található esküvői tálon pedig a Balaton (latinul Pelso) rajza maradt fenn. Az eddig ismert legrégebbi térképek, amelyek Magyarország területét is ábrázolják akkor készültek, amikor a magyarság még Etelközben lakott. Az első térképet Castorius készítette kb. 340-ben. Ez egy meglehetősen vázlatos ábrázolás, de feltüntették rajta Pannónia nevét, sőt Aquinco, Brigetto és más településnevek is a kék színű hullámzó vonal, a Danubius mentén sorakoznak.
Egy másik, a Beatus-térkép 466-ban készült. Az Alán földön deltára szakadt Danubius és a Pannonföld feliratok tisztán olvashatók rajta.
A XI. század elejéről származó, úgynevezett angolszász térképen Pannonia, Dalmatia valamint talán elsőként a „Hunorum gens" (hunok népe) felirat olvasható.
Magyarország területét, de még a terület földrajzi nevének megjelölése nélkül Muhammad Idrisi marokkói arab térképész rajzolta egy térképre1154-ben. Ezen a térképen több magyar földrajzi név olvasható. Latin betűvel, de arab elnevezéssel többek között ezeket a településneveket találjuk a térképen:
Sopron (sabruna), Pozsony (buzana), Nyitra (neitram), Székesfehérvár (belgraba), Siklós (sinulau), Esztergom (asarkuna), Vác (liula), Buda (benuara), Csongrád (garmakana), Belovár (bitam), Csanád (sent), Bács (bansin), Nándorfehérvár (kalgradun). A folyóink nevei a Duna, Dráva és a Tisza is olvasható. Magyarország neve pedig: Bilad ankaria.
Az 1285-ben készült herefordi térképen csak a Duna neve segít Magyarországot megtalálni.
További fontos változás olvasható az 1223-1235 között készült ebstorfi térképen, amelyen a Pannónia mellett az Ungeria név is megtalálható. Ez az első olyan ismert térkép, amelyen Magyarország neve ebben az alakban szerepel. A települések egy csoportja felett pedig ez olvasható: „Pannonia inferior, quae nunc Vngaria" (Alsó-Pannónia, amely most Magyarország).
Az 1300-as és 1400-as években sok érdekes, különleges térkép született, amelyen Magyarország folyóvízeit más és más módon rajzolták.
Ptolemaiosz 1482-ben készült ulmi kiadású térképén is felismerhető Magyarország területe, de a Duna és a Tisza vonala helytelen folyási iránnyal van ábrázolva.
Giovanni da Carignano 1300 körül készített meglehetősen pontos térképet annak ellenére, hogy ez egy hajózási térkép, (portolán térkép) volt. Ezeken a térképeken (mivel nincs rá szükség) nem ábrázolták részletesen a szárazföldeket. Megfigyelhető, hogy a Dunának is csak a tengerbe ömlő deltája van részletesen ábrázolva, a többi része csak szimbólikus. A következő említésre méltó alkotást Petrus Veskonti készítette 1320-ban. Hazánkról itt is csak az Ungaria valamint a Danubi Fluvi felírat tanúskodik.
A térképeken többnyire a folyóvizek és a települések szolgáltatták az egyedüli tájékozódási pontokat. Gyakran azonban téves megoldások terjedtek el az ábrázolásban. Több térképen is nem létező méretű hármas Duna- szigetsort tüntetnek fel. Ilyen az 1352-ben Angelo Dalorto által készült térkép is. Itt több érdekességet is találunk. A főváros, Veszprém mellett a sávos árpádházi lobogó rajza látható, Buda csak egy kis városka a Duna partján. Veszprém mellett egy hullámos vonallal ábrázolt folyó fut a budai szigetág felé. A folyó mellett egy kis sötét foltból egy kis vízfolyás indul. A folt megírása: Flui pingua. Egyes feltételezések szerint ez a Balaton.
Egy 1351-ből származó térképen a Duna Pozsony (Posonia) alatt, Mosony (Mesinor) táján egy nagy szigetet alkot. A sziget déli ágán Győr (Jauri), a végénél Buda neve olvasható. Alatta két nagy folyó, a Dráva és a Száva ömlik a Dunába. Vonalaik között helyezték el az Ongria feliratot.

Marcus Pizigano 1367-ben készült portolán térképén a nagybetűs Ungria és Buda hármas tornyos rajzát találjuk. Ekkor Székesfehérvár a főváros, a legnagyobb város, amit az árpádsávos zászlóval és a királyi koronával jeleznek.
Az 1375-ben készült Catalan-térképen a Pannonia felirat messze nyugatra a Bajor vidék alá tolódott el, a főváros itt is Albaregale (Székesfehérvár). A térkép több települést is ábrázol hazánk területén: Kőszeg (cais), Moson (moseno), Győr (jauri), Vác (bachi), Buda (buda), Temesvár (temisuar), Esztergom (strigonium) Nándorfehérvár, (dir) stb. Itt Erdély nevét is olvashatjuk (ergiul), valamint a Tiszát „tissia" néven.
A Duna-Tisza vonalának helyes ábrázolása (ha kezdetlegesen is) a XV. és XVI. századi térképeken tűnik fel. A Duna (Danubius) vastagvonalú ferde futása közben egy nagy szigetet alkot, majd a Fekete-tengerbe (Mare pontinumba) ömlik. A nagy sziget közepén találjuk meg Buda nevét.
1450-ben Fra Mauró műhelyében készült térképen Buda, Székesfehérvár és több magyar város neve is jól olvasható, de a Duna Belgrád körüli rajza tekervényes hálózatot alkot. Itt is megtalálható a Balaton „Albaregale"-tól nyugatra. Alakja kerek, vízfolyás vezet belőle a Dunába.
A 140-150 körül készült eredeti Ptolemaiosz-művek alapján kiadott 1490-ből származó Ptolemaiosz Romae kiadású térképen olvasható a Pannonia Superior és Pannonia Inferior földrajzi név. Az Aquincum feletti Dunakanyar jól kivehető, a Dráva és a Száva vízvonala is megközelítőleg helyes irányú. Mai települések római kori elődeinek nevei is olvashatók a térképen: Savaria (Szombathely), Scrabantia (Sopron), Lussonium (Dunakömlőd) stb.
A három nagy Duna-sziget Nicolaus Cusa bíboros 1491-ből származó térképén ismét megjelenik. Pozsony (Presburgum) alatt a Csallóköz, Esztergomtól Budáig húzódik a második sziget, majd a Mura befolyásánál végződik a harmadik sziget. A Tisza és Duna összefolyása a hosszú ideig jellegzetes „V" alakkal ábrázolódik. Habár ebben az időben a domborzatábrázolás még nagyon kezdetleges volt, a Kárpátok vonulata jól kivehető.
Henricus Martellus Germanus 1490-ben Ptolemaios térképét dolgozta át. Tizenhárom térképet szándékozott elkészíteni, de ez nem sikerült. Két térképet készített, amelyen Magyarország (VNGARIA) területe is megtalálható. Fontos magyar földrajzi neveket találunk ezeken a térképeken is (Buda, Pest, Pécs, Belgrad), de ami a legérdekesebb a Balaton rajza és elnevezése. A tavat a Dunával párhuzamosan és valódi hosszánál háromszor hosszabb méretben ábrázolták. Radkersburgtól Alba Real-ig (Székesfehérvár) húzódik, neve a Balkán-térképen „balatvnio palus", a Közép-Európa térképen pedig „Balatonia Lacus". Mindkét név mocsarat jelent. Germanus munkáján 140 településnév és egyéb földrajzi név található.
A vízrajz ábrázolásában további előrelépést jelent Hieronimus Münzer térképe annak ellenére, hogy a Duna vonala ferdén fut le a Tiszával (Teyssa flv.) való találkozásig. Egy 1507-ből származó térképen rajta van a Fertő és a Balaton rajza és az utóbbinak a neve is, valamint Buda, Pest, Szeged stb. városok nevei. Bár sok hiba van a térképen, de sok addig ismeretlen települést ábrázol.

Az első magyar térkép: Lázár deák térképe (1528)

Lázár deák; Eleazarus (1475 k.-1528 k.) diakónus volt és Bakócz Tamás esztergomi bíboros érsek titkára, valamint naptárreformer. Feltehetően látogatta a pozsonyi, majd a bécsi egyetemet, ahol matematikát és geometriát tanult. 1509-ben pappá szentelték. Egy bécsi feljegyzés szerint Collimitius „legkiválóbb" tanítványával, Lazareussal készítette elő Bécsben az V. lateráni zsinaton (1512-17) előterjesztendő naptárreform-javaslatot.

Mivel Lázár magyar volt, jól ismerte hazáját, ezért az általa 1514-ben vázlatos formában készített térkép földrajzilag pontosabb volt az idegenek (olaszok, németek) által készített térképeknél. Feltehetőleg többedmagával a Dózsa-parasztháború idején végzett önálló mérésekre támaszkodva és korábbi térképeket felhasználva készítette el csodálatra méltó alkotását.
A térkép keletkezésének körülményei nem tisztázottak teljesen, de büszkék lehetünk rá, mert ez az első igazán magyar térkép. A térkép elkészítésének oka az egyre erősödő oszmán birodalmi előretörés volt. A védekezés megkövetelte a hadműveleti tervezést, amelyhez pedig az utakat, vízfolyásokat, rejtőzködési, elszállásolási lehetőségeket is feltüntető részletes térképre volt szükség. Ameddig Nyugat-Európát nem kezdte fenyegetni a török veszély, nem indult a keletre eső területeket érintő komoly térképezés. Lázár térképe is katonai érdekből született, a törökök elleni védekezést elősegítendő. Sajnos azonban művét nem tudta befejezni, ez a munka másra hárult. Csak a mohácsi vész után jelent meg 1528-ban német kiadó átdolgozásában és nyomtatásában.
Lázár halála után Georgius Tannstetter (Collimitius), bécsi matematikus-csillagász rendezte térképét sajtó alá, és már 1526-os Bécsbe menekülésekor átadta Ingolstadtban a kiadónak, amelyet végül Apianus nyomatott ki 1528-ban.
Tanstetter nem titkolta, hogy Lázár térképét dolgozta át, erről az a felirat is tanúskodik, ahol az olvasható, hogy „Tabula Hungariae ad quator latera" ('Magyarország térképe négy lapon'), valamint, hogy Lázárnak, Bakócz Tamás titkárának a műve. Egyetlen fennmaradt példányát az OSZK-ban őrzik. Ez a térkép nem csak földrajzi, hanem történeti szempontból is jelentős, mert sok olyan helység neve található meg rajta, amely a török uralom alatt elpusztult.
A térkép névrajza, valamint a kiegészítő szövegek (a magyar nyelvű is) gótbetűvel vannak megírva. A térképen ezernégyszáznegyven, többnyire a korabeli névhasználatnak megfelelő földrajzi név található, ebből ezerkétszázhetven településnév, amelyek egy része az átdolgozásnak esett áldozatul. Tanstetter nem csak előkészítette, hanem átalakította a térképet, amely munka során a településnevek egy részét németesítette, valamint nemcsak a magyar, hanem a német nevek közül is sokat pontatlanul írt meg. Így a térkép nem tudta szerepét betölteni, amikor Ferdinánd király a török támadások elleni hadmozdulatok tervezéséhez akarta felhasználni. A térképeknek ugyanis a vízrajz mellett a településnevek a tájékozódást legjobban elősegítő elemei.
Más szempontokból azonban a térkép pontosabb volt elődeinél. A települések egymáshoz viszonyított távolságának helyessége bizonyítja, hogy a térkép alapját csillagászati helymeghatározáson, a tartalmát pedig gondos helyszíni bejáráson alapulva szerkesztették. A települések földrajzi helyét kör, jelentőségét a mellé rajzolt különböző nagyságú oldalnézetes épületrajz érzékelteti. A fontosabb települések rajza több tornyot és épületet tartalmaz. Egyetlen hidat jelöl a térkép az Al-Dunán, a 105-ben épült Traianus-hidat. A gazdag vízrajzzal szemben a déli területek ábrázolása viszonylag elnagyolt.
A térkép nagyon szép, rajzolata színes, és a természetes formákat utánozza. A folyók kettős vonallal vannak ábrázolva, színűk kék, az állóvizek (tavak, tenger) felszíne ezzel szemben zöld színű. A hegyeket barna színű halmok (az akkoriban elterjedt „vakondtúrások"), az erdőt zöld fák, a településeket lilásrózsaszín felületek jelzik. A térkép használatát elősegítendő latin és német nyelvű szöveges magyarázattal van kiegészítve. A térkép érdekessége, hogy két részre van osztva egy pontsoros határvonallal, amely jelzi a törökök által elfoglalt területet. A szemléletesség fokozása érdekében a török hódoltsági terület sárgával, a magyar kézen levőt pedig rózsaszínnel

ábrázolják. A térkép hiányossága a Balaton pontatlan megrajzolása. A tó „S” alakban megtörve, a valóságosnál kétszeres szélességben, Tihany pedig szigetként van ábrázolva. A térkép a korabeli alkotásokhoz viszonyított pontosságát egy hosszúsági fokokat is jelző mértékléc jelzi a ráhelyezett körzővel. Az akkori szokásoknak megfelelően rajzos kiegészítésként két csatajelenetet láthatunk a térképen. A jobb oldali keret mellett Zsigmond ostromolja hiába Galambóc várát. Alatta pedig Szendrő (Zsendrin) váránál olvasható, hogy 1439-ben Murád szultán elfoglalta.
A mohácsi ütközet helyén pedig kettős kereszttel jelzik a helyet, ahol II. Lajos király meghalt.
Szép díszítő elem a térképen bal oldalon a Habsburg-címer (benne Csehország és Magyarország címerével), jobb oldalon pedig az egyensúly kedvéért virágból és gyülmölcsből font koszorú keretez egy feliratot. Alatta az Adrián pompás vitorláshajó rajzát találjuk. A térkép alján szöveges kiegészítésként Magyarország (Hungaria) története olvasható latinul és németül.
A térkép egy másik különlegessége a tájolása. Akkoriban, amikor ez a térkép készült, még nem létezett semmilyen kötelező érvényű térképábrázolási módszer, így az északi tájolás sem volt általánosan elterjedt. Ezen a térképen az északi irány megközelítőleg 45 fokos szöggel északnyugat felé el van forgatva. Ez okozza azt a hosszú ideig fennálló téves véleményt, hogy ez a térkép pontatlanul, torzan ábrázolja a Dunát és a Tiszát. Nem ismerték fel, hogy a folyók ábrázolása ennek ellenére minden korábbinál pontosabb. Két következménnyel járt a különleges tájolás. Az egyik, hogy mivel azt hitték, hogy a Duna folyása ilyen ferde irányú - más térképekre is átvéve - másfél évszázadig ez az ábrázolási mód uralkodott. A másik következmény, hogy rossznak, torznak tartották Lázár térképét. A szokatlan, ÉK-DNy-i tájolás oka nem ismeretes, de valószínűsíthető, hogy korábbi, ferde lefutású Duna-ábrázolások hatása következtében keletkezett.
A térképről 1553-ban másolatot nyomtattak Velencében 1:1 200 000-es méretarányban. A térképet négy lapon, fametszetben Vavassori készítette. Ez az ábrázolás hű maradt az eredetihez.
Lazius is átdolgozta Lázár térképét, de erősen kritizálva olyan másolatot készített, amely a Duna és Tisza folyását nem ellenőrizte, a belső részeken pedig tovább rontott. Erről aztán sok további feldolgozás készült, amely mind átvette ezt a hibás tájolási módot, ahelyett, hogy saját felmérésre támaszkodott volna. Teljességgel érthető, hogy a török uralom alatt lévő Magyarország területén nem kívánt senki komoly térképészeti munkát végezni. Helyes ábrázolásra, pontos térkép készítésére pedig csak a török kiűzése után a XVII. században került sor.

A török hódoltság korának térképei

A mohácsi csatavesztést követően a törököktől nem háborgatott Erdélyben élt Honterus János (Johannes Honterus Coronensis).
1532-ben Erdély leírása c. munkájához mellékeli Erdély részletes fametszetű térképét. A Lázár-térképet részben kinagyítva, helyismeretre támaszkodva átdolgozva ábrázolja a szászok lakta helységeket. A térkép címe: „CHOROGRAPHIA TRANSYLVANIAE”, alatta: „Sybembürgen”.
A térképen 225 településnév található, ennek közel fele szász név. Egyes elnevezések latinul is meg vannak írva, mások csak németül: Szeben (Hermanstat, Cibinum), Brassó (Corona), Gyulafehérvár (Weissenburg, Alba Ivlia), Beszterce (Nösen, Bistricia), Kézdivásárhely (Neumarkt). Találunk magyar neveket is a térképen: uilach (Újlak), betlemfalo (Betlenfalva).

A térképen közel függőlegesen folyik a Maros (Morossus), valamint a Nagy- és Kis-Küküllő (Klein és Groskockel). A következő folyónevek olvashatók még a térképen: a Szamos (Thymes) és a Körös (Kreysch), amelyek a lapszélen lévő írás szerint Magyarországra folynak (Initium inferioris Pannoniae).
Honterus az 1934-ben készített világleírásához 16 térképből álló kisatlaszt csatol, amely nemcsak a magyar, hanem a világ térképtörténelmében is fordulópontot jelentett. Korábban ugyanis Ptolemaiosz térképeinek átdolgozott változatai jelentek meg mindenütt, és ez az első térképgyűjtemény, amely teljesen új szerkesztés eredménye.

Hevenesi Gábor zsebatlasza

A török kiűzése után a közigazgatás megszervezéséhez, az elnéptelenedett területek betelepítéséhez új felmérésen alapuló térképekre volt szükség. Hevenesi Gábor (1656) hazafisága megnyilvánulásaként megszületett az első, kizárólag hazánk területét ábrázoló atlasz. (Parvus Atlas Hungariae).
Hevenesi a Vas megyei Városmiskén született. Tanulmányai befejezése után a nagyszombati, grazi, majd bécsi egyetem tanára; itt jelentette meg három évvel Buda visszafoglalása után (1689-ben) 38 térképoldalt tartalmazó atlaszát. Az egyes térképlapok mérete 14,5 x 11,9 cm, a méretaránya pedig 1:1 500 000. A térképek nem újabb helyszíni mérések eredményeként készültek, hanem a régiek helyesbítésével. A kiadvány áttekintést ad hazánk földrajzáról, és névmutatót ad, amelyben 119 víznevet és 2605 helynevet (az oldalszám és a földrajzi koordináták közlésével) sorol fel. Ez az első magyar névmutató!

A későbbi térképészeti emlékek közül azonban érdemes megemlíteni a Mária Terézia és II. József által kiadott rendeletek alapján készített kataszteri térképeket. Ebben az időben a felmérési módszerek fejlődése és új ábrázolási módszerek kidolgozása tette lehetővé a pontos, minden igényt kielégítő térképek készítését. Tudományos igényű alkotások azonban csak a tizenkilencedik században készültek.

Földrajzinév-használat a Monarchiában

A térképhasználók közül kevesen vannak annak a ténynek tudatában, hogy a térképeket a közelmúltig szinte kizárólag kézzel rajzolták. (Bizonyos esetekben ez még ma is így van!)
Részben ez is lehetett az oka, hogy nem készültek nagy példányszámú, mindenki számára könnyen elérhető térképek. Magyarországon a Monarchia idejében (1880-1920) a századforduló körül kezdtek oktatási célra nagy mennyiségben falitérképeket készíteni, amelyeket elsősorban az iskolai oktatásban használtak fel.
A következőket írja erről cikkében Faragó Imre (ELTE Térképtudományi Tanszék):
„A térképkészítés történetében először fordult elő a lakosság szélesebb rétegeit közvetlenül érintő térképkiadás. A XIX. század végén és a XX. század elején kezdődött el először az elsősorban az oktatás célját szolgáló atlaszok és falitérképek készítése. Az ország vezetése és lakossága a dualizmus előnyeit érzékelve és kihasználva a teljes bel- és kultúrpolitikai autonómia kiépítésén fáradozott. Ez a földrajz és a történelem oktatásában is érvényesült. A kultúrpolitika részletes tananyagot dolgozott ki a Magyar Szent Korona országának földrajzoktatásához, valamint a magyar nemzet történetének elsajátíttatásához. Ennek megfelelően a két térképigényes tantárgy követelményeihez igazítva sorra jelentek meg az iskolai atlaszok és térképek. Ezeken a magyar névterület és az államterület hozzávetőleges egybeesése következtében a magyar/nem magyar névanyag felvétele vagy elhagyása nem merült fel kérdésként. Nem szabályozták

jelentős mértékben a névhasználatot, annak ellenére, hogy a század elején már bontakoztak ki viták a határokon túli magyar névhasználatról. Nem számítjuk a névhasználati változtatások körébe a településnevek 1898 és 1912 között folyó rendezését."
1920 előtt általában a hivatalosnak tekinthető államnyelvi névalakokat szerepeltetik a térképeken. Ennek súlyos következményei vannak. Ekkor kerülnek le a honfoglalás kori magyar elnevezések Horvátország, Szlavónia, Moldva és Havasalföld területéről. A magyar térképolvasók így többé nem ismerkedhettek meg ezekkel az időközben archaikussá vált régi elnevezésekkel. A határokon kívüli elnevezések alkalmazása nem egységes, mert ugyan a településnevek elsősorban az államnyelven szerepelnek (Osijek, Wien, Dresden), de a vizek és tájak nevei magyar vagy magyaros alakjukkal vannak feltüntetve.
A gazdaság fejlődése szükségessé tette az ásványkincsek kiaknázását, ennek pedig hatása volt a földtudományok fejlődősére is. A magyar tájszemlélet központjává a Kárpát-medence vált. A tudomány többnyire elfogadta a lakosság elnevezéseit és hivatalossá tette.

Trianont követő változások
Mivel az államhatár nem egyezett meg az anyanyelvhasználat elterjedésével, csak a névterület harmada maradt az államhatáron belül. A földrajzi nevek használata nem követte az államközpontúság elvét, már csak azért sem, hogy jelezze mely területek szerves részei az egykori Magyarországnak, vagyis így sugallja a revíziót. A változás érdekes módon abban jelentkezik, hogy nem kisebb, hanem nagyobb területre terjed ki a magyar földrajzi nevek használata, ugyanis Szlavónia, Horvátország és Dalmácia térképein ismét több régi magyar elnevezés olvasható.
Az 1922-ben megjelent Kogutowitz-féle földrajzi iskolai atlaszban ellentmondásos névhasználattal találkozunk. A magyar történelmi határokon belül minden névanyag magyar, a Kárpátokon kívül a településnevek elsősorban államnyelvű, a táj- és vízrajzi nevek pedig magyar nyelvű alakban szerepelnek. Egyes térképlapokon még bonyolultabb a helyzet, mert Horvátországban magyar, Havasalföldön pedig román településnevek szerepelnek. Ausztriában azonban felemás megoldásként két nyelven szerepelnek a megírások: Wien/Bécs, Wiener Neustadt/Bécsújhely.
1929-ben megjelent Kogutowitz iskolai atlasza, amely kizárólag magyar földrajzi névanyagot tartalmaz.
Az idő múlásával változások történtek a földrajzi nevek használatában, mintegy beletörődve a megváltoztathatatlanba. Megjelent az „ÁTI" kisatlasz, amely elsősorban magyar névalakokat valamint, több új, vagy annak tekinthető névalakot használ. Az Eperjes-Tokaj-hegyvidék először jelenik meg a népi eredetű Sátor-hegység néven, a Vlegyásza pedig Vigyázó néven szerepel. A történeti határokon túli települések magyar neveit kizárólag a névmutatóban közli az atlasz szerkesztősége. A térképek jelentős része következetlen a földrajzi nevek használatában. A településnevek elsősorban államnyelven, a táj- és vízrajzi nevek pedig magyar vagy kevert elnevezéssel szerepelnek: Wien, de a tartományok magyarul; Napoli, de Nápolyi-Appeninek szerepelnek.
Az 1940-es években Princz Gyula, Cholnoky Jenő, Teleki Pál és Bartucz Lajos munkájának eredményeképpen megszületett a „Magyarország Tájrajza" című alkotás, amely tisztán magyar földrajzi névalakok létrehozására törekedett. Ezek egy része nyelvhasználatunk részévé vált: „Ptácsnik" helyett „Madaras"; „Pop Iván" helyett „"Iván-havas".

Földrajzinév-használat 1945-49 között

Az újraindult oktatásnak szüksége volt térképre, de a helyzet ideiglenességéből kifolyólag (a békeszerződés Magyarország számára előnyös) eredményében bízva, országhatárok nélküli iskolai térképek készültek. A földrajzi nevek közül elsősorban a terület- és vízrajzi nevek (a Kárpát-medencén kívül is) kerültek magyarul a térképre. Ismét szerepeltek a 40-es évek magyarosított nevei, valamint új elnevezések is megjelentek:

A Gömör-Tornai-karszt „Galaság" néven, a Vlegyásza „Kalota" néven, a Moldva pedig ideiglenes nevén: „Vlatva"-ként szerepel.

A szocialista Magyarország földrajzi névhasználata

Mint az élet minden területén, itt is a központi irányítás döntött a földrajzi nevek sorsáról.

Először csak iskolai térképek készültek, amelyeknél a magyar névhasználat a határokon kívüli területeken erősen visszaszorult. Ennek olyan következményei lettek, hogy a lakosság az irodalomban, történelemben szereplő helyneveket egy idő után nem tudta beazonosítani.

Újabb elnevezések születtek, Gömör-Tornai karszt helyett: „Aggteleki-hegység", valamint a Szlovák-alföld, majd Duna menti alföld, Zempléni-hegység. Kárpát-medence térkép ebben az időszakban nem jelenik meg, csak „kivágatokban" (részletekben).

A nagytájnevek rendezése során újdonságként jelenik meg, ami ma már általánosan ismertté és a magyar nyelv részévé vált: a „Dunántúli-középhegység" és az „Északi-középhegység".

Ellentmondásos „szabályokat" alkalmaznak, mert a határokon kívül a települések államnyelven, a tájnevek és a vízrajz nevei elsősorban magyarul szerepelnek. (Csak a 10 000 lakosnál nagyobb települések neve szerepel magyarul.) Kivételt képez az akkor még létező romániai Magyar Autonóm Tartomány, ahol elsősorban magyar névrajzú térképek készülnek.

1967-ben nagyszabású munka eredményeként negjelent „Magyarország nemzeti atlasza". Az MNA – újra Kárpát-medence térképet tartalmazott, de „Magyarország és szomszédsága" néven szerepeltette.

1971-ben megjelenik „Magyarország földrajzi névtára I.", amely szabályozza a földrajzi névhasználatot. Ekkor gyökeresednek meg a következő földrajzi nevek: „Aggteleki karszt"; „Zempléni-hegység".

A MNA második kiadása, amely 1989-ben jelenik, meg több változtatást hoz, ugyanis újra megjelenik a „Kárpát-medence"-térkép, de „Magyarország és szomszédsága" címen. Itt a természetföldrajzi kifejezések magyar néven szerepelnek, a településnevek államnyelvi és magyar néven.

A rendszerváltozás hatásai

Bár megszűnik a földrajzi névhasználat állami szabályozottsága, de az eredmény nem teljesen pozitív. Egyrészről megtörténik a már szinte teljesen elfelejtett középkori nevek rehabilitálása, mivel Kárpát-medence térkép jelenik meg 1999-ben teljes magyar névanyaggal, de ezzel egyidejűleg nagy számban jelennek meg hiányos, rossz, külföldön készített térképek, amelyek a földrajzi névhasználatot nem a magyar szokások vagy érzelmek szerint alkalmazzák. Természetesen végre kaphatók Kárpátalja, Erdély és Szlovákia magyar nevekkel ellátott autós, idegenforgalmi és turistatérképei. Sajnos

az oktatásban megszűnt az egységes atlaszhasználat, a különböző kiadók eltérő névanyagot használnak, így az iskolások nem ugyanazt a Kárpát-medencét ismerik meg.

Konklúzió

Kevés olyan alkotás létezik, mint a térkép, amely tanúja a történelmi, politikai változásoknak. A földrajzi nevek használatának több száz évet átölelő időszakon keresztül történő tanulmányozása felér egy időutazással. A helynevek tulajdonképpen természetes úton keletkeznek, de a helynevek tanúi a kornak, és demonstrálják a folyamatos változást, amely származhat nyelvhasználati változás következtében is, de lehet társadalmi eredetű is. A földrajzi név tehát fontos forrása lehet a történelmi, néprajzi, földrajzi és politikai tárgyú kutatásoknak.

Irodalomjegyzék:

1. Imrédi – Molnár László: Térképalkotás, Tankönyvkiadó, Bp. 1970.
2. Klinghammer István: A kartográfia kialakulása napjainkig, Budapest, 1999.
3. Lebegyev: Topograficseszkoje csercsényije, Hedra, Moszkva, 1975.
4. Ljutuv, A. A.: Kartografija, Progress, Moszkva, 1983.
5. Fábián Pál – Földi Ervin – Hőnyi Ede: A földrajzi nevek helyesírása, Akadémia kiadó, Budapest 1998.
6. A magyar névhasználat változásai a Kárpát-medencét ábrázoló térképeken, I. rész Faragó Imre, ELTE Térképtudományi Tanszék
7. A magyar névhasználat változásai a Kárpát-medencét ábrázoló térképeken, II. rész Faragó Imre, ELTE Térképtudományi Tanszék
8. Kiss Lajos: Földrajzi nevek etimológiai szótára, Akadémia, Budapest, 1978.
9. Papp-Váry Árpád: Magyarország története térképeken, Kossuth kiadó/Cartographia, 2002.
10. Plihál Katalin: Térképkülönlegességek, Cartofil, Budapest, 2002.

Tóth László

Az európai lingua franca problémája

Az 1958-ban született ún. Nyelvi Charta az Európai Közösségek, illetve az Európai Unió nyelvhasználatát nyolc cikkben szabályozza, s rögzíti a hivatalos nyelveket. Ezek közül a legfontosabb, hogy a tagállamok és ezek polgárai a hivatalos nyelvek bármelyikén fordulhatnak az Unióhoz, amely köteles a választ ezen a nyelven megadni, ha viszont az Unió fordul valamely tagállamhoz vagy annak polgárához, ezt az adott tagállam hivatalos nyelvén köteles megtenni. Lényeges az is, hogy a Charta kötelező érvényén túl lehetőséget ad arra, hogy saját ügyrendjeiken belül az Unió szervei részletesebb szabályozást dolgozzanak ki. Mivel az Európai Unióban a nyelvi kérdés különösen fontos és érzékeny téma, a különböző csúcsértekezleteken – hasonlóan más fontos témákhoz – gyakran megerősítik az addig is érvényben lévő határozatokat. Ide tartozik, hogy az Európai Tanács 1995. június 26-i ülésén megerősítette a Tanács által 1995. június 12-én elfogadott következtetéseket a nyelvi különbözőségről és többnyelvűségről az EU-ban. Ez az egyenjogúsági és egyenrangúsági alapelv – amelyet a római és a maastrichti szerződésben is megerősítettek – mind a mai napig érvényben van. Az Európai Unió szervezeteiben használt hivatalos nyelveknek tehát összhangban kell lenniük a tagállamokban használtakkal, azaz a tagállamok hivatalos, standard államnyelveivel. Az uniós hivatalos nyelvek egyenrangúsága tehát azt jelenti, hogy az EU-ban születő szövegeket minden hivatalos nyelven *megfogalmazzák* (nem fordítják!), s mindegyik „eredeti szöveg", azaz egyik sem számít fordításnak. Természetesen a valóságban a legtöbb szöveg az angol és/vagy francia nyelvű *eredeti* fordítása. Így, bár ennek az elvnek igen nagy jelentősége van a jogalkotásban és a jogalkalmazásban, a gyakorlat valójában nem követi az elméletet.

Az Európai Uniónak jelenleg (*2003. március!*) 15 tagállama, 368 millió lakosa és 11 hivatalos nyelve van. Az Unió hivatalos lapja, az *Official Journal of the European Communities,* mind a 11 hivatalos nyelven megjelenik. A 15 tagországban ugyanakkor 13 államnyelv létezik, s egyes országok meghatározott részeiben más nyelvek is hivatalosnak számítanak. Ilyen például a német helyzete Belgiumban, vagy a kataláné, baszké és gallegóé Spanyolországban. A tagországokban beszélt nyelvek száma megközelíti az 50-et, s az ezekhez kapcsolódó dialektusok száma szinte felmérhetetlen.

Nyelvi harc az Európai Unióban

Mint láttuk, az Európai Unió nyelvi joga jelenleg tizenegy hivatalos nyelvet határoz meg, amelyek egyben munkanyelvek is, ám e terminusok semmilyen meghatározását nem adja. Így aztán az Unióban kialakult egy olyan helyzet, amelyben elméleti szinten a hivatalos nyelvként elfogadott nyelvek egyenrangúak és egyenjogúak, a valóságban azonban mintha bizonyos nyelvek egyenlőbbnek számítanának. A hivatalos nyelv ebben a gyakorlatban az a nyelv, amelyet a hivatalos tanácskozásokon, illetve a jogi érintkezésben kifelé, a külvilág felé irányuló kommunikációban használnak, amelyen megjelennek a különböző dokumentumok, közlemények, pályázati kiírások stb. A munkanyelv azonban a nem hivatalos üléseken, illetve a belső megbeszéléseken, az előkészítés során és az EU-tisztviselők napi munkájában használatos. Az első számú munkanyelv sokáig a francia volt, amelynek ma is kedvez, hogy az Unió intézményeit ezen a nyelven alkották meg, és építették ki, de a különböző testületek földrajzi

elhelyezkedése (Brüsszel, Luxemburg és Strasbourg) is e nyelv pozícióit erősíti (vö. Truchot, 1999. 183). Nagy-Britannia csatlakozásával – s rögtön tegyük hozzá: az Amerikai Egyesült Államok világszerte növekvő politikai, gazdasági és kulturális hatalmával – az angol is felzárkózott a francia mellé, amelyet mára a második helyre szorított vissza.
Egy EU-ban használt hivatalos nyelv valódi státuszát tehát jobban kifejezi az, hogy munkanyelvként használják-e, és ha igen, milyen mértékben, milyen fórumokon.

Ebben a kérdéskörben a francia helyzetét vizsgálva megállapítható, hogy a francia nyelv a világnyelvek közti kiemelkedő státuszát mára elveszítette. Ez a tény erős ellenreakciót váltott és vált ki mind a mai napig Franciaországban. Ennek a szituációnak a legfőbb oka természetesen az USA növekvő gazdasági és nyelvi hatalma, amely a francia nyelvre, kultúrára, tudományokra és technikára, sőt egyesek szerint még a franciaországi jogrendszerre is hatással van. Erre a helyzetre a franciák EK-, illetve EU-beli hegemónia-igényük masszív fokozásával válaszoltak, s Nagy-Britanniával (de főként az angol nyelvvel) való rivalizálásuk is ide vezethető vissza (Klare, 2001. 71).
Jól reprezentálja mindezt az 1994-ben elfogadott új francia nyelvtörvény, pontosabban a francia nyelv alkalmazásáról szóló törvény.[112] A törvény – amelynek egyes cikkelyei szakemberek szerint az 1975-öshöz hasonlóan ellentétesek az Európai Unió különböző dokumentumaival is – széles elfogadásra talált a francia lakosság körében.

A német nyelvvel egészen más a helyzet. A német egység létrejöttével – noha az egyesülés komoly terheket rótt az NSZK-ra – Németország gazdasági és demográfiai súlya a Közösségekben még inkább kézzelfoghatóvá vált. A németek egyre inkább kényelmetlennek érezték, hogy nyelvük nem tartozik a munkanyelvek közé, s ennek egyre sűrűbben hangot is adtak. Ennek persze kevés kézzelfogható eredménye lett; például a Bizottság 1993. szeptember 1-jén formálisan megerősítette ugyan, hogy a belső használatra szánt bizottsági dokumentumok a jövőben az angol és a francia mellett németül is rendelkezésre állnak majd, a gyakorlat ezt a későbbiekben nem követte. Az EU-ban egyébként is az angol és a francia a meghatározó, legyen szó a kifelé és befelé irányuló kommunikációról, a levelezésről, az előkészítő anyagok vagy a munkaanyagok dokumentumairól, a szakértői tárgyalásokról és megbeszélésekről. Utóbbiak egyébiránt tolmácsolás nélkül folynak, ugyanis a brüsszeli EU-szakértők és tisztviselők mindegyike beszél és/vagy ért angolul és fanciául, tehát mindenki azt a nyelvet használja, amelyet jobban tud, a másikon pedig mindent megért.
A német Bundesrat végül keményebb lépésre határozta el magát: 1994. május 20-án határozatban szólította fel a Bizottságot, hogy biztosítsa a német nyelv számára a neki kijáró nyelvi pozíciót, hiszen a német nyelvhasználók közössége a legnagyobb az Unióban, Németország pedig az EU legnagyobb nettófizetője. Maga Kohl kancellár is érzékenyen viseltetett a német nyelv uniós státusza kérdésében. Hivatali ideje alatt történt, hogy az EU-nál dolgozó német tisztviselőket utasították, ha az előterjesztéseket nem biztosítják német nyelven is, tagadják meg azok tárgyalását.
1999 a „nyelvvita" szempontjából érdekes év volt. Az NSZK és most már Ausztria is tiltakozott az ellen, hogy az EU az informális üléseken csak az angol és a francia (tehát a gyakorlatban használatos érintkezési nyelvek) használatára koncentrál, így akarván a

[112] A törvény rendkívül privilegizált helyzetet biztosít a francia nyelvnek. Például a közvélemény tájékoztatását szolgáló feliratok és hirdetmények, a közszolgálat területén született szerződések nyelve csak a francia lehet, sőt az utóbbiakban nem szerepelhetnek olyan idegen kifejezések, amelyeknek van francia megfelelőjük. Ezenkívül előírja még, hogy a nem francia nyelvű rendezvények programját, dokumentumait francia nyelvű fordítással vagy összefoglalóval kell kiegészíteni (vö. Szabari, 1996. 35).

német nyelvi pozíciót gyöngíteni. Sokan, közöttük az újraválasztott német EU-biztos, Günter Verheugen is, a német nyelv ilyen mellőzésében versenyhátrányt láttak a német gazdaságra nézve. Tulajdonképpen az egész vita akkor robbant ki, amikor Finnország átvette az Unió soros elnöki tisztét, és az uniós szabályoknak megfelelően az angolt és a franciát jelölte meg munkanyelvként a sajátja mellett a nem hivatalos miniszteri tanácskozásokra. A legfontosabb találkozókon, tehát a külügyin, a gazdaságin és a pénzügyin viszont több munkanyelvet is elismertek. A németek és az osztrákok azonban szerették volna elérni, hogy a németet minden találkozón munkanyelvnek ismerjék el, s ezért többször is távolmaradásukkal tüntettek – jog szerint ok nélkül. Erre aztán még ugyanebben az évben, rendkívül élesen tiltakozott a spanyol és az olasz külügyminiszter is. Abel Matutes és Lamberto Dini azt követelték 1999. szeptember elején, hogy az informális külügyminiszteri találkozók tanácskozása alatt – ahol az angolon és francián kívül a német is munkanyelv – spanyolul és olaszul is tolmácsoljanak. Ebben a vitában Joschka Fischer utalt arra, hogy a német az informális külügyminiszteri találkozókon már évek óta harmadik munkanyelvként szolgál. Végül mind Fischer, mind Matutes beadták fejtegetésük egy részét – angolul (vö. Klare, 2001. 75).

Az Európai Unióban a demográfiai adatokat tekintve a német az első számú anyanyelv, 90 millióan, a lakosság 24%-a beszéli első nyelvként, míg az angolt, a franciát és az olaszt a lakosságnak csupán 16%-a. Egy uniós felmérés szerint azonban második nyelvként a polgároknak csak 8%-a tanulja a németet – a franciát, pláne az angolt sokkal többen[113]. Az is érdekes, hogy emellett görögül és portugálul szinte senki sem tanul. A németeknek így most az a legfontosabb feladata, hogy újra népszerűvé tegyék nyelvüket a többi európai uniós állampolgár számára, és ne csak az üzleti világban beszéljenek németül (vö. A német nyelv az EU-ban, 2002.).

Az angolról szólva elmondhatjuk, hogy ma kétségkívül a világ legtöbbet használt nyelve, mintegy 500 milliónyian használják anyanyelvükként, s csak becsülni lehet azoknak a számát, akik második nyelvként tanulják. Európában[114] – miként Ázsiában, Afrikában és Latin-Amerikában is – többnyire az angol az első az iskolai tantervekben (Wolff, 1998. 7). Úgy tűnik, az angol az a nyelv, amely *világnyelvként* lehetővé tudja tenni, hogy a globalizáció korában a különböző anyanyelvű emberek kommunikálhassanak egymással, s később az emberiség nagy részének második nyelvévé váljon. Ennek a folyamatnak egyesek szerint az egynyelvű világ létrejötte lenne a valódi betetőződése.
Lehet, hogy *bizonyos* gazdasági, kereskedelmi, technikai, tudományos stb. okokból egy ilyenfajta egynyelvűség kívánatos lenne, de tudjuk, hogy ennek egyrészt maga a nyelv, a nyelvi változás az akadálya, másrészt nem biztos, hogy egy ilyen fatalista cél valóban

[113] Szabari Krisztina utal egy érdekes felmérésre, amelyet 1990-ben végeztek az EU különböző szerveinél dolgozó gyakornokok körében. Arra a kérdésre, hogy milyen hatása lenne Lengyelország, Csehszlovákia és Magyarország esetleges EU-csatlakozásának a nyelvek jelentőségére és rangsorára, a megkérdezettek 53 százaléka úgy válaszolt, hogy ez egyértelműen a német nyelv jelentőségét növelné az Unióban (Szabari, 1996. 35). Ehhez természetesen hozzá kell tenni, hogy Magyarországon viszont az utóbbi évtized az angol előretörését jelzi az idegennyelv-oktatásban (vö. Szépe, 2001. 76–7).

[114] Egy nemrégiben készített felmérés szerint az Európai Unió országaiban az angol a leggyakrabban beszélt idegen nyelv – a nem angol anyanyelvű EU-állampolgárok 41%-a beszéli. A második helyen, messze leszakadva a francia következik (19%), azután a német (10%), a spanyol (7%) és az olasz (3%). Ugyanakkor az is igaz, hogy az európaiak 47 százaléka nem beszél más nyelvet, mint az anyanyelvét. Összességében képes az angolt használni (anyanyelvként, vagy idegen nyelvként) az EU-lakosság 56%-a, míg a francia nyelvnél 35, a németnél pedig 33% a hasonló arány – írja összeállításában a L'Express című francia hetilap (2002. 01. 16. – www.pbkik.hu/eic/hirek/babel.htm).

az emberiség érdekét szolgálná. A gazdasági és kulturális globalizáció mára a mindennapok részévé vált, de ennek nem kell feltétlenül együtt járnia a nyelvi elszegényedéssel még akkor sem, ha a nemzetközi érintkezési nyelvek sorában ma messze az angol vezet. Dieter Wolff szerint (i.m. 8–9) az angol előretörésének kontextusában a nyelvi sokféleség megőrzése több alapvető okra is visszavezethető. Ezek a következők: kulturális uniformizálódás, nyelvi gyarmatosítás (a phillipsoni *nyelvi imperializmus* is idevonható) és nyelvi uniformizálódás.

Összefoglalásként megállapítható, hogy az Európai Unió felismerte ugyan a nyelv jelentőségét a különböző kultúrák megőrzésében, és támogatja is ezeket, de nyelvpolitikájának azon a gyakorlati síkján, amely – valójában kidolgozatlansága miatt – egyenlőbbé teszi az angolt és a franciát a többi nyelvnél, saját alapeszméje ellen fordul, s lehet, hogy ez az ellentmondás egyszer majd időzített bombának bizonyul. A kontinentális Európa nagy részén ugyanakkor a fair play hírneve az angoloknak dukál. Robert Phillipson (vö. Phillipson, 2001, 1–6. pont) szerint ezért az volna a természetes, ha Nagy-Britannia is küzdene az EU hivatalos nyelveinek valódi egyenlőségéért. Ebben a törekvésben szükség van az érvényben lévő értelmezési és fordítási szisztémák elemzésére, és olyan forgatókönyvek kidolgozására, amelyek hatékony és igazságos kommunikációt biztosítanak. Ily módon is megerősíteni az európai demokráciát, ez mindenkinek érdekében áll Európában – beleértve a briteket is.

A nyelvi kérdés – van megoldás?

A nyelvi kérdés, tehát az EU hivatalos nyelveinek egyenjogúságát és egyenrangúságát biztosító tolmácsolási és fordítási szolgálatának problémája egyre nagyobb terhet ró az EU-ra mind anyagi, mind elvi téren. Ez a mindegyik hivatalos nyelvről mindegyik hivatalos nyelvre történő közvetlen tolmácsolás az Európai Tanács, a Miniszterek Tanácsa és az Európai Parlament tanácskozásain kötelező, azonban gyakran nem teljesíthető gyakorlati és technikai gondok miatt. 11 hivatalos nyelv esetén ugyanis 110 irányban kell egyszerre fordítani, ha minden nyelvről minden nyelvre közvetlen a fordítás (vö. Gados, 1999. 15).
Az EU jelenlegi bővítésénél a nyelvi kérdés még hatványozottabban fog fölmerülni, hiszen a belépő országok mindegyike ragaszkodik ahhoz, hogy államnyelve az EU hivatalos nyelve legyen, ez pedig szinte megoldhatatlanná teszi a fordítás és tolmácsolás feladatait.

A nyelvi kérdés természetesen nem csak a fent említett szűk értelemben probléma, vitathatatlan, hogy jelentős hatása van a „nyelvi piacra", az oktatás, a kultúra, a gazdaság stb. területeire. Éppen ezért indokolt, hogy a *nyelvi kérdés* kifejezést mára már tágabb értelmezésben (is) használják. Megoldására természetesen már eddig is több javaslat született. A legtöbb ezek közül egy *lingua franca forgatókönyv*re épül. Ebben a forgatókönyvben két különböző nyelvű beszélő olyan nyelvet használ, amely egyiküknek sem az anyanyelve. Egy ilyen elképzelés természetesen több veszélyt is hordoz magában, amelyek közül a legszembetűnőbb a kommunikáció hatékonyságának kérdése. Először is, mivel mindkettő számára idegen a nyelv, „a tökéletlen használat, amellyel élnek, valamint a bizonytalanság, amelyet tapasztalnak, anélkül adódik össze, hogy lehetőség nyílna a javításra" (Candelier et al, 1999. 252). Másodszor a kiválasztott nyelvi közeg nagymértékben elválik kulturális vonatkozásaitól, holott a jelentésben a kulturális meghatározottság fontos szerepet játszik. Ez persze két, különböző kultúrájú beszélő között félreértéseket fog okozni. Harmadik veszélyként említhetjük azt, amikor

az alapelv sérül, azaz az egyik beszélőnek a lingua franca az anyanyelve, s így behozhatatlan előnyben van partnerével szemben, aki így véleményét, érveit kevésbé sikeresen tudja előadni, szándékait esetleg éppen ezért nem tudja kellő mértékben érvényesíteni.

Európában a legismertebb lingua francák az ókori görög koiné, a középkori vulgáris latin és a szintén a középkorban keletkezett sabir, a Mediterráneum nyelve. A mai világ lingua francájaként az angolt szokták emlegetni, bár talán pontosabb volna nemzetközi nyelvnek nevezni, hiszen az emberiség történetében – legalábbis tudomásom szerint – mind népszerűségét tekintve, mind az összes beszélő számához viszonyítva a legnagyobb elterjedtségre tett szert. Mindezt a különbségtevést azért érzem indokoltnak, mert lingua franca olyan nyelv is lehet, amely senkinek sem az anyanyelve. Ilyenek a kihalt vagy a mesterséges nyelvek. Gondolom, hogy az Európai Unió nyelvi kérdésének megoldásában a kihalt nyelvek irrealitását nem kell sokat taglalni, a mesterséges nyelveknek viszont vannak esélyei, bár az angol pozíciói egyelőre kikezdhetetlennek tűnnek.

A mesterséges nyelvekről

A mesterséges nyelv, vagy más elnevezéssel tervezett nyelv, nemzetközi nyelv, szerkesztett nyelv, (nemzetközi) segédnyelv[115] a különböző nyelvű beszélők közötti kommunikáció céljait szolgáló, közvetítő nyelv.
A mesterséges nyelvek azonban nem a mai kor gyermekei. Amint Umberto Eco rendkívül izgalmas könyvében (l. Eco, 1998.) olvashatjuk, a tökéletes nyelv keresése, azaz a bábeli probléma megoldása rendkívül régóta foglalkoztatja az embereket. A különböző megoldások gazdagsága meglepő, de azért szerencsére könnyen tipizálhatók. Leszámítva azokat a javaslatokat, amelyek az emberi nyelvekből próbáltak meg – gyakran spekulatív módszerekkel – az ősi, egyetlen, tehát ádámi nyelvre visszakövetkeztetni, két nagy csoportot különböztethetünk meg: *a priori (*filozófiai) és *a posteriori* (természetes nyelvi alapú) *nyelveket*.
Az a priori filozófiai nyelvek célja, hogy a meglévő, egységes emberi fogalmak logikai osztályozása által megszerkesszék az ideális nyelvet. (Éppen ezért hívják őket fogalom-osztályozó filozófiai nyelveknek is.) Ezek nem a természetes nyelvek szerkezetére és elemeire épülnek, hanem egy nyelv előtti gondolkodás föltevésére, azaz arra, hogy a jelentés elsődleges a jellel szemben. Bár a létrejött tervezetek közül nem volt hosszú távú sikere egyiknek sem, kutatóik (Bacontől Leibnizig) az emberi gondolkodásról, fogalomalkotásról, a jelentésről stb. máig nagyon értékes kijelentéseket tettek.
A posteriori nyelvek története a XIX. század utolsó két évtizedében kezdődött. A posteriori nyelv esetében az elvárás az, hogy nyelvtana legyen egyszerű és szabályos, ugyanakkor kövesse a természetes nyelvek nyelvtanát, szókincse emlékeztessen ezek lehetséges szavaira. A ma is használatos nemzetközi segédnyelvek kivétel nélkül a posteriori nyelvek, tehát a természetes nyelvek összehasonlításán és kiegyensúlyozott szintézisén, a forrásnyelvek közös tényeinek rendszerbe szervezésén alapulnak. A ma használatos posteriori nyelvek közül a legismertebb az eszperantó (a nyelv neve egyszerűen Internacia Lingvo /ILO/).

Az 1887-ben született eszperantó (forrásnyelvei elsősorban az újlatin, germán és szláv nyelvek) a legsikeresebb mesterséges nyelv, amelynek nagy szociális bázisa alakult ki:

[115] Otto Jespersen ajánlotta még 1930-ban, az interlingvisztika alapmeghatározásában (vö. Szerdahelyi, 1977. 331).

az eszperantó beszélőközösség („nem folyamatos etnikum”) folyamatosan fejleszti ezt a nyelvet. Így a különböző nyelvi rétegek: köznyelv, irodalmi nyelv, tudományos nyelv, zsargonok stb. is megjelentek. Az eszperantó területi változatainak kialakulása ellen több tényező is hat: egységes oktatás, Eszperantó Akadémia, írott sajtó stb. Eszperantó nyelven elérhető a világirodalom számos alkotása, vannak eszperantista könyvkiadók, folyóiratok. Több ország rádiója (pl. a Magyar Rádió) sugároz eszperantó nyelvű műsort, sőt az eszperantót használják a számítástechnikában is. Tudományos nyelvként 1925 óta alkalmazzák.
1954-ben az UNESCO határozatában ismerte el a mozgalom eredményeit, pozitív céljait. 1979-től a Nemzetközi Kibernetikai Szövetség hivatalos nyelve lett az angol és a francia mellett, 1985-től pedig a San Marino-i Nemzetközi Tudományos Akadémia (Akademio Internacia de la Sciencoj = AIS) első hivatalos nyelve. Az eszperantót alkalmazza még ezen kívül a Postaunió, a vasúti vállalatok, a PEN Klub stb.
A világ sok országában oktatják, Magyarországon minden iskolatípusban oktatható, egyenjogú nyelv. A budapesti ELTE-n lehetett a világon elsőként eszperantó szakot végezni, de ma már Európában a torinói, az Aix-en-Provence-i és a paderborni egyetemen is működik ilyen profilú képzés.
Mára a posteriori nyelvek közül valójában az eszperantó az egyetlen, amely „életben maradt”, így a következőkben vázolandó, a mesterséges nyelvekkel kapcsolatos problémák tulajdonképpen az eszperantóra vonatkoznak.

A mesterséges nyelvekkel kapcsolatos problémák
A posteriori nyelv a természetes nyelveken kifejezett tartalmak megfogalmazására alkalmas. „E gyakorlati előny persze elméleti korlátnak is tekinthető” (Eco, 1998. 312). Ugyanis a különböző nyelvek különböző módon szervezik a tartalmat, a nyelvi relativizmus tehát gond lehet egy nemzetközi segédnyelv számára. Ha azonban elfogadjuk, hogy létezik egy minden nyelvre kiterjedő tartalmi rendszer, akkor az valószínűleg a nyugati világ tartalmi rendszere lesz. Alapvetően az eszperantó is ezt követi, ám ez Európa szempontjából nem jelent problémát, szélesebb távlatokban pedig a valóság és a gyakorlat tulajdonképpen igazolja ezt a lépést. (Például Japán fejlődésének az alapja is egy indoeurópai közvetítő nyelv, az angol elfogadása volt.)
A másik gond lehet a nyelvi-nyelvjárási különfejlődés problémája, amely egy közvetítő nyelvben is ugyanúgy jelentkezhet. Az eszperantó hívei szerint, ha a nemzetközi segédnyelv „csak” segédnyelv maradna, ilyen mértékű változásokra nem kell számítani, továbbá a felülről ható ellenőrzés gátolja ezt a folyamatot.
Végül, de nem utolsósorban meg kell jegyezni, hogy a mesterséges nyelvekkel, s így az eszperantóval kapcsolatban is a legtöbb embernek van valamiféle negatív attitűdje, véleménye (pl. nem tekintik élő nyelvnek, kétségbe vonják kommunikációs hatékonyságát stb.), amely leginkább a tájékozatlanságból és információhiányból fakad.

Esélyek és jóslatok

Egy közvetítő nyelv akkor válik nemzetközivé, ha bizonyos extralingvisztikai okok ezt lehetővé teszik, sőt megkívánják. Ezek közül a legfontosabb a hagyomány (l. latin) vagy a nyelv mögött álló gazdasági, politikai hatalom (l. angol), de gyakran különféle tényezők együttes hatása is kiválthatja (l. a szuahéli esetében a kereskedelem és a gyarmatosítás!) a nemzetközivé válást. Mára ilyen ok lehetne az, hogy számos jelenség (egyre fokozódó mobilitás, tömegtájékoztatás, világmédia…) alkalmas lenne egy kiválasztott segédnyelv elterjedését elősegíteni. Ezek közül kétségkívül a (nemzetközi) média a legmeghatározóbb, viszont ennek érdekében egyelőre az angol terjesztése áll.

Ennek ellenére a jövőben talán politikai döntés fogja elősegíteni a nemzetközi segédnyelv sikerének előmozdítását. Ennek természetesen különböző forgatókönyve lehet, de minden bizonnyal elősegíti majd olyan – főleg a nemzetállamok létrejöttében gyökerező – alapigazságok egyeduralmának a megbomlása, mint a nyelvi széttagoltság kárhoztatása, vagy a kisebbségi nyelvek tiszteletben tartásának igénye.

„Az összes közül az a Fontenelle által fölvetett és d'Alembert által az Enciklopédia bevezetőjében is hangoztatott ellenvetés tartja magát, amely szerint a kormányokat önzésük mindig megakadályozta abban, hogy meglássák, mi szolgálná az emberi társadalom egészének a javát. Még ha múlhatatlanul szükségünk volna is a nemzetközi segédnyelvre, az a világközösség, amelynek a mai napig nem sikerült megegyeznie bolygónknak a környezeti katasztrófától való megmentését célzó sürgős teendőkről, nem biztos, hogy fájdalommentesen be tudná gyógyítani a Bábel ütötte sebet.
Századunk azonban az élet minden területén olyan rohamos változásokhoz szoktat bennünket, hogy nem tanácsos könnyelmű jövendölésekbe bocsátkoznunk. Lehet, hogy éppen a nemzeti méltóság érzése adná meg az áttöréshez szükséges erőt: attól tartva, hogy az eljövendő egyesült Európában egyetlen nép nyelve válhat egyeduralkodóvá, azok az államok (vagyis egy kivételével az összes), amelyeknek saját nyelvük elfogadtatására kevés esélyük van, síkraszállhatnának egy nemzetközi segédnyelv bevezetése mellett (Eco, 1998. 316–7)."

Hogy erre a kérdésre döntő hatással lesz-e az oly közel álló EU-bővítés, nem tudjuk, de az biztos, hogy az angol pozíciója most nagyon erősnek látszik. Azok, akik nem tartják reálisnak egy mesterséges nyelv bevezetését az európai kommunikációban – és lehet, hogy ebben igazuk van –, az angol státusának további erősödését jósolják még akkor is, ha az EU-ban talán mélyreható nyelvi reform lenne.

Összefoglaló

A fentieket figyelembe véve az európai lingua franca problémájának megoldására
három út mutatkozik:

Az első az Európai Unió jelenlegi álláspontja. Minden európai polgár őrizze meg anyanyelvét, és tanuljon meg még 2-3 idegen nyelvet. Ezek közül az egyik legyen az adott polgár számára valamely okból fontos nyelv, a másik legyen egy szomszédos ország nyelve, az esetleges harmadik pedig legyen egy ritka nyelv. Az EU hivatalnokai értsenek meg mindent angolul, németül és franciául, ezek közül legalább az egyiket használják minden szempontból tökéletesen. Ez a megoldás tehát megőrzi a nyelvek különbözőségét, de sikere kérdéses a költségek és a hatékonyság szempontjából.

Mint láttuk, a felmérések szerint az európai polgároknak több mint fele már ma is képes használni az angolt. (Ez természetesen nem azt jelenti, hogy tud is angolul.) A második megoldás tehát az angol nyelv mindenki számára kötelező alkalmazása lehetne. Ezzel az a probléma, hogy igen sok időt, pénzt és energiát követel, hiszen a nyelvtanulást minden generációval újra és újra el kell végezni. Ezenkívül hátrányt jelenthet a beszélő számára az angol anyanyelvűvel szemben. Ugyanakkor az angol a többi nyelvre fenyegetettséget is jelent, sokak szerint a jelenlegi nagy angol nyelvi hatás további növekedése bizonyos nyelvek sorvadásához, esetleg pusztulásához vezethet. Kétségtelen tény viszont, hogy a gazdasági és politikai erővonalak ennek a megoldásnak kedveznek.

A harmadik megoldás egy nemzetközi segédnyelv (tulajdonképpen az eszperantó) alkalmazása. Az eszperantó elfogadható, jó kommunikációs szintet biztosító elsajátításához kb. két-háromszáz munkaórára van szükség, tehát túl nagy erőfeszítés nélkül tanulhatná meg minden nemzedék újra meg újra. Az eszperantó nyelv egységét és állandó fejlesztését az Eszperantó Akadémia ellenőrizhetné és végezhetné. A megoldás hívei szerint ez a leghatékonyabb, a legolcsóbb és a legigazságosabb út, ami nem jelentene sem hátrányt, sem indokolatlan előnyt az EU egyetlen nemzete számára sem. Tény azonban, hogy ma ennek a megoldásnak az elfogad(tat)ása kevés reménnyel kecsegtet.

Felhasznált irodalom:

1. Andrássy György: Nyelvek és nyelvi jog az ezredfordulón. 2001. In: www.jak.ppke.hu/forum/irodalom/nyjezr.htm
2. Blanke, Detlev: Planschprachen und europäische Sprachenpolitik. In: Sprachenpolitik in Europa. GIL (Gesellschaft für Interlinguistik), 2001/Oktober. 85–105.
3. Brozović, Dalibor: A harmadik évezred nyelvpolitikájához. Elmélkedés az eszperantó igénybevételéről. In: MNyokt., 1998. 4. szám. 3–10.
4. Candelier–Batley–Hermann-Brennecke–Szépe: Nyelvpolitikai irányelvek a jövő évezred számára. Idegen nyelvek az oktatásban. In: Szépe Gy.–Derényi A. (szerk.) Nyelv, hatalom, egyenlőség. Corvina, Budapest, 1999. 251–271.
5. Crystal, David: A nyelv enciklopédiája. Nyelvi tervezés. Osiris, Budapest, 1998. 454–457.
6. Eco, Umberto: A tökéletes nyelv keresése. Atlantisz, Budapest, 1998.
7. Fodor István (főszerk.): A világ nyelvei. Akadémiai, Budapest, 1999.
8. Gados László: Az egyesülő Európában társalogjunk vagy dadogjunk? Hexaco GNH Kft., Budapest, 1996.
9. Gados László: Egyenes beszéd EU-nyelvügyben. Humán Európa Szövetség, Zalaegerszeg, 1999.
10. Haszpra Ottó: Az Európai Unió közös nyelve – melyik? In: Magyar Nemzet, 2001. október 7. (LXV/234.) 5.
11. Kasper, Christine: Österreichisches Deutsch und andere plurizentrische Sprachen der EU: das Beispiel Flanderns. In: Muhr–Schrodt (szerk.) Österreichisches deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Hölder-Pichler-Tempsky, Wien, 1997. 127–146.
12. Kiss Jenő: Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.
13. Klare, Johannes: Sprachenpolitik aus französischer Sicht. In: Sprachenpolitik in Europa. GIL (Gesellschaft für Interlinguistik), 2001/Oktober. 59–84.
14. Kontra Miklós: Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárképzés. In: MNyokt., 1997. 3. szám. 3–14.
15. Labrie, Normand: Nyelvpolitika. In: Szépe Gy.–Derényi A. (szerk.) Nyelv, hatalom, egyenlőség. Corvina, Budapest, 1999. 15–24.
16. Ninyoles, Rafael L.: Társadalmi szerkezet és nyelvpolitika. In: Szépe Gy.–Derényi A. (szerk.) Nyelv, hatalom, egyenlőség. Corvina, Budapest, 1999. 155–180.
17. Phillipson, Robert: Linguistic imperialism. Oxford University Press, Oxford, 1992.
18. Phillipson, Robert: European language policy: an unmet sociolinguistic challenge. In: Sociolinguistica, 2000. 197–204.

19. Phillipson, Robert: English and the world's languages. 2001. [www.hltmag.co.uk/nov01/sart1.htm]
20. Szabari Krisztina: Az Európai Unió és a nyelvek. In: MNyokt., 1996. 3. szám. 30–45.
21. Szépe György: Az európai nyelvpolitika problémája. In: Új Horizont, különszám, 1999. 133–6.
22. Szépe György: Nyelvpolitika: múlt és jövő. Iskolakultúra, Pécs, 2001.
23. Szerdahelyi István: Bábeltől a világnyelvig. Gondolat, Budapest, 1977.
24. Truchot, Claude: Az Európai Közösség nyelvpolitikájának kibontakozása. In: Szépe Gy.–Derényi A. (szerk.) Nyelv, hatalom, egyenlőség. Corvina, Budapest, 1999. 181–196.
25. Willemyns, Roland: Dutch in the European Union: The Language Policy of the "Nederlandse Taalunie". In: Sociolinguistica, 1997. 53–61.
26. Wolff, Dieter: "L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas" Megjegyzések az európai többnyelvűséggel és nyelvi uniformizálódással kapcsolatban. In: MNyokt., 1998. 2–3. szám. 3–11.

Veresné Valentinyi Klára

A blattolás több szempontú megközelítése

1. Bevezetés

A gödöllői Szent István Egyetem Nyelvi Intézetében a múlt század nyolcvanas évei óta folyik szakfordítóképzés. A piac igényeit szem előtt tartva, a szakfordítóképzés megtartása mellett, felmerült az üzleti tolmácsolás tanításának igénye. Ezért 1999 óta tanítom a „Bevezetés az üzleti tolmácsolásba" című tantárgyat, amelynek fontos részét képezi a „blattolás" azaz az írott szöveg hangzó visszaadásának a tanítása.

Jelen cikkemben a blattolást több szempontból elemzem:

- a blattolás pszicholingvisztikai megközelítése
- a blattolás szociolingvisztikai megközelítése
- a blattolás szövegnyelvészeti mgközelítése

2. A blattolás pszicholingvisztikai megközelítése

A *„blattolás"* pszicholingvisztikai megközelítésének tárgyalásánál a blattolás definíciójából kell kiindulnunk: „a tolmácsolás és a fordítás között helyezkedik el az írott szöveg hangzó visszaadása". A definíció első részéből az következik, hogy a *blattolás* vizsgálatánál meg kell nézni mindazokat a folyamatokat és készségeket, amelyekre mind a fordításnál, mind pedig a tolmácsolásnál aktiválunk. A definíció második részéből ('írott szöveg hangzó visszaadása') pedig az következik, hogy sajátos szövegértési folyamattal állunk szemben. Mi történik tehát blattolásnál agyunk „fekete dobozában"? A fentiek alapján a blattolási folyamat az alábbi részekből áll: (A szerző a 2. és 2.1. pontban a folyamat vázlatos pszicholingvisztikai leírását adja, aminek közlésétől a Szerkesztő Bizottság terjedelmi okok miatt eltekint.)

2.2. A blattolás és a beszédprodukció

A blattolásnál a beszédprodukció tervezési (makrotervezési és mikrotervezési) és kivitelezési szakaszból áll. A makrotervezésnél a beszélő elhatározza, hogy bizonyos mondanivalót, a blattolás esetében az írott szöveg jelentését, valamilyen céllal, meghatározott elvárások alapján hangosan kifejezi. A makrotervezés tehát szorosan kapcsolódik a szándékhoz. Első lépés a fogalmi vagy gondolati előkészítés, amely a jelentés és a beszélő addigi egyéb ismeretei (világról alkotott kép, tudás, tapasztalat stb.) alapján történik. Ezen a gondolati szinten elsősorban asszociációs kapcsolatok fedezhetők fel, vizuális és egyéb érzékszervek által rögzített emléknyomok (memória), de még nem nyelvi formában. Ezután történik döntés a pragmatikai tényezőkről (cél: kérés, tagadás stb., partner, szituáció, aktuális feladat, udvariassági szabályok), a szemantikai és a szintaktikai szerkezetekről (argumentumok, predikátumok).

A mikrotervezés azonnal a makrotervezés eredményeként jön létre, de azzal egyidejűleg is történhet. „A beszélő az egyes beszédaktusokat nyelvi formába teszi, megkezdi a lexikális egységek válogatását a mentális lexikonból, és bizonyos időrendet tervez meg az elhangzásra vonatkozóan" (Gósy 1999: 43). Transzformációs szabályokkal megjelentetjük a tárolt elemekből a felszíni szerkezeteket, majd fonológiai szabályok alkalmazásával a fonológiai szerkezetet. „A mikrotervezési eredmények azonnal artikulációs gesztusok sorozatába transzformálhatók, vagyis meghangosíthatók." (Gósy 1999: 44) Ha a fenti axiómámat elfogadjuk, azazhogy a beszédprodukciós modell a blattolás második szakaszára alkalmazható, úgy azt a feltételezést állíthatjuk fel, hogy a mikrotervezés már a célnyelvre vonatkozik.

A blattolásnál az olvasásnál lejátszódó szövegértési modellben említett hosszú távú memória mellett a rövid távú memória is fontos szerepet játszik, amelyre a kognitív pszichológiai kutatások alapján Moser-Mercer (1978) információ-feldolgozási modellje is alkalmazható. Moser-Mercer „részletesen foglalkozik az információ tárolásával, az emlékezet folyamataival, és megpróbálja ábrázolni az agyban már meglévő információk aktiválását és az újonnan szerzett észlelések egyidejű feldolgozását" (Szabari 1999: 65). Moser-Mercer modelljén az input észlelésének és a jelentés azonosításának fázisait a közös interlingvális fogalmi bázison keresztül ún. leképezéses *(mapping)* módszerrel képzeli el. A jelentés azonosítása után, a rövid távú memóriában a fogalmi bázis hálózati csomópontjaiban aktiválódnak a célnyelvi elemek, és kapcsolatba kerülnek a hosszú távú memóriában tárolt „kapcsolatokkal" (*relations).* Amennyiben a „*mapping*" sikeres, azaz aktiválódnak a célnyelvi elemek, átlépünk a beszédprodukció fázisába, ahol a szóbeli közvetítő agyában megkezdődik a jelentés parafrazálása, majd meghangosítása.
De nézzük, hogy mit mondanak ezekről a szakaszokról a tolmácsolási modellek!

2.3.A blattolás és a tolmácsolási modellek összehasonlítása

Az első tolmácsolással foglalkozó könyvek írója közül Herbert (1952) és Rozan (1956) nevét kell megemlíteni. Herbert a tolmácsolás folyamatát három fázisra osztja, a megértés, a konverzió és a produkció szakaszát különbözteti meg, amelyeket részletesen be is mutat (Szabari 1999: 55). A denotatív (szituatív) modell szerint „… az analízis szakaszában a fordító a forrásnyelvi jeleket visszavezeti a denotátumok mindannyiunk számára közös világába, tisztázza, hogy a forrásnyelvi szöveg az objektív valóság melyik szituációját írja le, a szintézis szakaszában pedig ugyanezeket a denotátumokat, ugyanezeket a szituációkat leírja a célnyelv eszközeivel" (Klaudy 1994: 57). A transzformációs modellen Chomsky generatív grammatikájának hatása érhető nyomon. A modell „… legegyszerűbb válfaja szerint a fordító a forrásnyelvi jeleket nem a valósággal, hanem a célnyelvi jelekkel azonosítja, hiszen a forrásnyelvi jelek célnyelvi megfelelői a fejében már előre adva vannak. Eszerint az elképzelés szerint a fordítás egyszerű behelyettesítés, a forrásnyelvi jelek célnyelvi jelekkel való helyettesítése" (Klaudy 1994: 58). A szemantikai modell a transzformációs modell hiányosságait pótolja: „A fordító talán (…) szemantikai összetevőkre bontja a forrásnyelvi mondatok szavait, vagyis a forrásnyelvi analízis során nem elemi lexikai egységekre és grammatikai struktúrákra vezeti vissza az eredeti szöveget, hanem elemi szemantikai egységekre, elemi jelentésekre *(szémákra*)" (Klaudy 1994: 61).

A tolmácselméletek következő fontos állomása a „párizsi iskola" címszó alatt szerepel, és Danica Seleskovitch nevéhez fűződik. Seleskovitch (1989) neve fémjelzi a „*theorie du sens*" tolmácsoláselméletet, amelynek „középpontjában a mondanivaló értelmének, a deverbalizált gondolatnak a közvetítése áll" (Szabari 1999: 56). A párizsi iskola szerint a tolmácsolás három fázisa a következő: 1.Az értelem *(sens)* megragadás; 2. A tolmács megszabadítja a gondolatot anyanyelvi köntösétől (deverbalizálás); 3. Az értelem másik nyelven történő spontán kifejezése (reprodukció).

A kilencvenes évek végén születik meg Setton (1999) komplex modellje (*cognition in communication)*, amelyen a kognitív-nyelvészeti folyamatok mellett a pragmatikai tényezők (*environment, situational knowledge, world knowledge*) is megjelennek. A „fekete dobozban" lejátszódó főbb folyamatokat új terminussal jellemzi: elemző (*parser*), összeszerelő (*assembler*) és végrehajtó (*executive*). Érdekes, hogy a forrásnyelvet és a célnyelvet egymással párhuzamos vonalpárral köti össze, ami a kapcsolat jellegéről nem árul el sokat.

A fenti tolmácsolásmodellek szerint a szóbeli forrásnyelvi jel észlelése után következik a megértés (Herbert 1952, Rozan 1956), visszavezetés a denotátumokra vagy a szituációkra, az elemi jelentésekre vagy *szémákra*, az értelem vagy *sens* azonosítása (Seleckovitch 1989) vagy az elemzés az elemzőben (*parser)* (Setton 1999). Gósy (1999) olvasási modelljében szintén az észlelés, felismerés és hozzáférés után következik a megértés, Merser-Moser pedig infomáció-feldolgozási modelljében a közös interlingvális fogalmi bázison keresztül ún. leképezéses *(mapping)* módszerrel képzeli el a jelentés azonosítását. A tolmácsolási modellek, az olvasási és információ-feldolgozási modellek összegzése alapján a blattolás első szakaszában az olvasáshoz és a tolmácsoláshoz hasonlóan a forrásnyelvi jelek észlelése után következik a szövegértés, majd a célnyelvi beszédprodukció. A tolmácsolástól csak annyiban tér el a blattolás, hogy ott hallott forrásnyelvi szöveget kell megérteni, míg a blattolásnál írott forrásnyelvi jelről beszélünk, s utána mindkét esetben a célnyelvi beszédprodukció következik. Egyedül a transzformációs modellben találjuk, hogy a forrásnyelvi jeleket *behelyettesíti* a fordító a célnyelvi jelekkel, tehát kimarad a megértési szakasz. A transzformációs modell figyelembevételével arra a következtetésre juthatunk, hogy bizonyos esetekben a forrásnyelvi jel észlelése után a megértés következik, máskor kimarad a megértés, és csak *behelyettesítésről* van szó.

A fenti modellek segítségével könnyebben behatárolhatók a blattoláshoz szükséges készségek. Az azonosítás után pedig megkezdődhet a szükséges készségek, azaz az olvasásértés, olvasás és beszéd egyidejű képessége, kiváló prezentációs készség, nyelvtudás és a széles társadalmi, kulturális stb. háttérismeret fejlesztése.

A blattolás performancia szintű vizsgálata során a blattolás szociolingvisztikai és szövegnyelvészeti aspektusait vizsgálom.

3. A blattolás és a szociolingvisztika

„A fordító (…) nemcsak két nyelv, hanem két társadalom, két kultúra között is közvetít" (Klaudy 1994: 35), ezért a fordítás, tolmácsolás és így a blattolás során is fontos a társadalmi jellemzők figyelembevétele, „amit ma pragmatikai adaptációnak nevezünk" (Klaudy 1994: 30). Ehhez „jó elméleti megalapozást kínálnak a kontextus és az intenciók fontosságát középpontba állító, funkcionalista és pragmatikai modellek" (Láng 2001: 79), valamint a szociolingvisztika, ami „tudományosan megalapozott leírásokat adhat a forrásnyelv és a forrásnyelvi társadalom, a célnyelv és a célnyelvi társadalom viszonyáról, s ezzel segíthet…" (Klaudy 1994: 35) a fordítói döntésben. A nyelvészetben a hetvenes években jelentkeznek a funkcionális, társadalmi, kommunikatív, etnológiai aspektusok, amelyek természetszerűleg a fordítás- és tolmácsoláskutatást sem hagyták érintetlenül. Ennek egyik terméke Hans Vermeer (1978) „skoposelmélete". Vermeer abból indul ki, hogy a transzláció alapvetően teleologikus cselekvés, és igazi szerepét a kultúraközi kommunikációban elfoglalt helye határozza meg (Szabari 1999: 40). A transzláció domináns eleme az a cél (*skopos*), amelyet a transzlátum a célnyelvi kultúrában tölt be (Szabari 1999: 42). Mindezen szempontok azonosítására Reiß *et al.*(1984) egy sor kiegészítendő kérdést javasol.

A fordítási esemény során tehát figyelembe kell vennünk a célnyelvi olvasó igényeit, jellemzőit (pl. egyéni beszéd sajátosságok), az adott kommunikációs szituáció összetevőit (partner (alá/fölérendeltség, megszólítás), cél, intenció, helyszín, téma stb.), a társadalmi (horizontális és vertikális rétegződés), kulturális, politikai és egyéb jellemzőket.

A blattolásnál, illetve a blattolás tanításánál is ismernünk kell az autentikus tolmácsolási esemény egészét, és annak szociális szerveződését: a blattolás mindig

szociális kontextusba ágyazott legyen, a címzett és kommunikációs szituáció megfelelő ismertetésével.

4. A blattolás és a szövegnyelvészet

A fordításhoz és a tolmácsoláshoz hasonlóan a blattolásnál is érvényesíteni kell a szövegnyelvészeti szempontokat: figyelembe kell venni a szöveg külső „jegyeit" és belső szerveződését.

A külső jegyek meghatározását a különféle szövegtípusok azonosításával kell kezdenünk, amelyben nagy segítséget kaphatunk Katharina Reiss (1984) szövegtipológiájából (tartalomközpontú, formaközpontú, felhívásközpontú, audio-mediális szöveg).

A belső jellemzők azonosítására „Nida és Taber (1969) egy nyolc pontból (1. Szöveg eleje és vége, 2. Belső átmenetek, 3. Időbeli viszonyok, 4. Térbeli viszonyok, 5. Logikai viszonyok, 6. Referencia viszonyok, 7. Lényegkiemelés, értelmi és logikai hangsúly, 8. Szerző részvétele és nézőpontja) álló listát javasol" (Klaudy 1994: 46), amely a blattolás szövegnyelvészeti megközelítésének egyik alapja lehet. Szakszövegek esetében Vannyikov (1987) és Trimble (1985) tudományos-műszaki szövegekre vonatkozó szempontjai nyújthatnak segítséget. Az előbbi a szakszöveg nyelvi szervezettségét, stílusát, funkcióját, pragmatikai jellemzőjét sorolja fel, míg az utóbbi a szöveg felépítését, retorikai funkcióit és technikáit.

Feltétlenül érvényesítenünk kell „a mondat értelmi struktúráját, vagyis azt, hogy a mondatban mi az, amit ismerünk (téma, topic), mi az, ami új (réma, comment), és az új információn belül mire helyezzük a hangsúlyt (rematikus csúcs)" (Klaudy 1994: 47).

A szöveg belső szerkezetének vizsgálatából a blattolás tanítása számára levonható következtetés, hogy a szándék és a hangsúly felismerésével értelemközpontú reprodukálásra kell törekednünk. Éppen ezért már „…az előkészítő szakaszban kezdettől fogva kiemelt szerepe jut az értelemközpontú megközelítésnek (*theorie de sens*), amely elősegíti a helyes szövegértési stratégiák kialakítását. " (Láng 2001: 78) Ugyanilyen nagy hangsúlyt kell fektetnünk a szöveg szerkezetének, felépítésének (kohéziós viszonyok, ellipszis, anafora, katafóra stb.) megfelelő kialakítására is. A külső szövegjellemzőket, szövegtipológiai meghatározásokat a blattolásnál is szem előtt kell tartani, következésképpen tanítani szükséges.

Konklúzió

A blattolás pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai és szövegnyelvészeti szempontú megközelítéséből összefoglalásként elmondható, hogy a blattoláshoz jó szövegértés (értelemközpontú megközelítéssel), szövegelemző készség (lényeglátás, összefüggések megállapítása, külső műfaji jellemzők felismerése), jó prezentációs és kommunikációs készség, pontos, világos és lényegretörő kifejezőkészség, a beszéd és olvasás egyidejűségének képessége szükségesek. A blattolás beszédprodukció szakaszában figyelembe kell venni a címzettet, a célnyelvi társadalmat, kultúrát és a beszédépítés, valamint a kommunikációs helyzet konvencióit is. Mindez magas szintű nyelvtudást igényel. Elengedhetetlen a széleskörű általános műveltség és tájékozottság a világban.

Mivel a fordításhoz és a tolmácsoláshoz szükséges készségek a blattolással is fejlődnek, a blattolást már a képzés kezdeti szakaszában érdemes elkezdeni, és a képzés teljes ideje alatt alkalmazni. Sőt, mivel a blattolás összetett készségeket igényel, a szakfordító- és tolmácsvizsgán vizsgafeladataként történő alkalmazása is indokolt.

Bibliográfia

1. Akmajian, A., Demers, S., Farmer, A.K., Harnish, R.M. 1995. Linguistics: AnIntrodcution to Language and Communication. 4th edition. Cambridge: MIT Press. 10. Unit.
2. Bakos, F. 1983. Idegen szavak és kifejezések szótára. Budapest: Akadémiai Kiadó
3. Bendik, J. 1999. A tolmácsolás praxeológiája. In Fordítástudomány. 1999. I. évfolyam, 2. Szám
4. Bond, N. 2001. Interpreting the objectively "strange" and the strangely"objective". Hybrid texts in socialdiscourse and in the social sciences. In Across. Volume 2, Issue 2, 2001.
5. Csernahovszkaja, L. 1976. Perevodi szmiszlovaja struktúra. Moszkva:Mezsdunarodnije Otnosenyija.
6. Garman, M. 1992. Psycholinguistics. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambrideg: Cambridge University Press. 4., 5. Units
7. Gibson, E. J., Levin, L. A. 1975. The Psychology of Reading . Cambridge: MIT Press.
8. Gile, D. Realista elképzelések a tolmácsolás kutatásának jövőjéről. Modern Nyelvoktatás.
9. Gósy, M. 1999. Pszicholingvisztika. Budapest: Corvina
10. Herbert.J. 1952. The interpreter's handbook. How to become a conference interpreter. Geneva: Librairie de l'université Georg.
11. Klaudy, K. 1994. A fordítás elmélete és gyakorlata. Angol/ Német/ Francia/ Oroszfordítás-technikai példatárral. Budapest: Scholastica.
12. Klaudy, K., Lambert, J., Sohár, A. Translation Studies in Hungary. Budapest: Scholastica Kiadó.
13. Láng, G. Zs. 2001. A tolmácsolás oktatása. Doktori értekezés. Pécs. o. 211.
14. Moser,B. 1978. Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application. In: Gerver,D. Sinaiko,W. (eds) Language Interpretation and Communication. New York: Plenum Press, 353-368.
15. Munday, J. 2001. Introducing Translation Studies. Theories and Applications. London:Routledge
16. Nida,E.A.-Taber,Ch.R. 1969. The Theory and Practice of Translation. Leiden: Brill.
17. Nord, Chr. 1998. Translating as a Purposeful Activity. Manchester: St. Jerome Publishing.
18. Pym, A. 2000. Innovation in translatorand interpreter training. Report on an on-line symposium. InAcross. Volume 1, Issue 2, 2000.
19. Pym, A. 2000. The European Union and its future languages: questions for language policies and translation theories.In Across. Volume 1, Issue 1, 2000.
20. Reiß, K., Vermeer, H. J. 1984. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Linguistische Arbeiten147. Tübingen: Niemeyer.
21. Rozan,J. 1956. La prise de notes en interprétation consécutive. Geneve: Georg.
22. Setton, R. 1999. Simultaneous Interpretation. A cognitive-pragmatic analysis. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
23. Seleskovitch,D., Lederer, M. 1989. Pedagogie raisonné de l'interprétation (Collection Traductologie 4) Paris: Didier Éruidition/ Brüssel-Luxemburg: OPOCE.
24. Szabari, K. 1999. Tolmácsolás. Bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába. Budapest: Scholastica.

25. Szabari, K. 1996. Az Európai Unió és a nyelvek. A nyelvi szabályozási gyakorlat, valamint a fordítás és tolmácsolás jelene és jövője. In Modern Nyelvoktatás. 1996. II. évfolyam. 3. szám.
26. Trimble, L. 1985. English for Science and Technology. A discourse approach Cambridge: Cambridge University Press.
27. Vannyikov, Ju.V.1987. Naucsno-tyechnyicseszkij perevod kak oszobij vid gyejatyelnyosztyi. In Naucsno-tyechnyicseszkij perevod. Moszkva:Nauka.
28. Vermeer, H.J. 1978. Ein rahmen für eine allgemeines Translationstheorie. Lebende Sprachen 23. 99-102.

5. PSZICHOLINGVISZTIKA, NEUROLINGVISZTIKA

Bácsi János

A hálószemantika szerepe a megkésett beszédfejlődés terápiájában

Bevezető

A kognitív tudományok utóbbi két évtizedben elért eredményei a terapeutákat arra ösztönözték, hogy a diszfáziás gyermekek beszédfejlesztéséhez újabb és újabb módszereket dolgozzanak ki.

A mondatmegértés feltérképezése (Pléh, 1998), az emberi emlékezet típusainak és működésének kísérleti alapon történő leírása (Baddeley, 2001), az agykutatás eredményei (Chanqeux, 2000), az emberi nyelv működéséről vallott nézetek összevetése (Pinker, 1999) és a modern tanuláselméletek (Nahalka, 2002) mind arra sarkallják a diszfáziás gyermekek fejlesztésével foglalkozó szakembereket, hogy gondolják újra az elméleti kereteiket, amelyben eddig dolgoztak, és próbáljanak ki olyan gyakorlati lehetőségeket, amelyeket a kognitív kutatások eredményei kínálnak.

Dolgozatomban azt vizsgálom, hogy a szemantikus hálóelméletek, valamint a terjedő aktiváció kutatása milyen új fogalmi keret kialakítására ad lehetőséget a diszfázia megítélésében az expresszív nyelvi zavar esetén. Azt mutatom be, hogy nagymennyiségű empirikus adat feldolgozásával hogyan hozható létre egy szemantikus hálószótár, és az hogyan alkalmazható a terápiában.

Az expresszív nyelvi zavar jellemzői és az eddigi terápiák kritikája

A csecsemő – gyermek – és serdülőkori pszichikus zavarok diagnosztikája (DSM–III–R 1990) a következőkkel jellemzi az expresszív nyelvi zavart: „*Ennek a rendellenességnek a lényegi vonása az expresszív nyelv fejlődésének olyan súlyos zavara, ami nem magyarázható mentális retardációval vagy inadekvát iskoláztatással, és nem pervazív fejlődési zavar, halláskárosodás vagy neurológiai rendellenesség okozza ... lingvisztikai jellemzői változatosak, és a rendellenesség súlyossági fokától, valamint a gyermek életkorától függenek.*”

A deficit legjellemzőbb tünetei a limitált szókincs és az új szavak megtanulásának nehézsége. Jellemezni szokták még korlátozott variabilitású mondathasználattal, én azonban ezt a limitált szókinccsel magyarázom. A deficit előfordulása a populáció 3-10 %-át érinti.

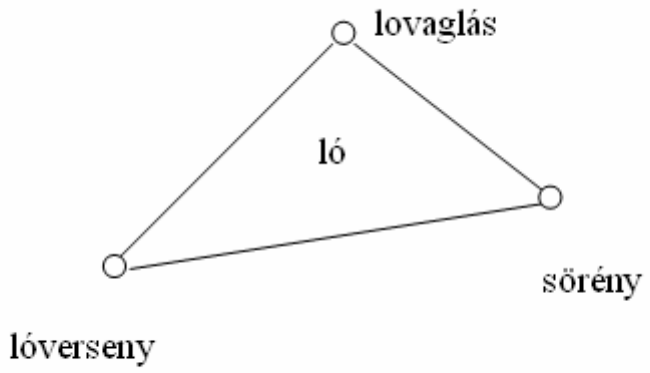
Ha egy gyermek 4 éves koráig nem beszél, vagy minimális szókincset használ (20 szónál kevesebbet), akkor gyermekneurológiai vizsgálatra kerül sor. Ha a vizsgálat a diagnózisban már említett deficiteket kizárja, akkor megkésett beszédfejlődésről van szó, amelynek oka vitatott, e keretek között nincs lehetőség a lehetséges okok tárgyalására. A beszédterápiát általában logopédusok végzik, amelynek alapja az, hogy képeket mutatnak a gyermekeknek, s próbálják rávenni őket arra, hogy a logopédus által megnevezett képet nézzék, majd ismételjék meg a képen látott dolog nevét. Ez a terápia heti 2-3 alkalommal ismétlődik egy-másfél éven keresztül. A gyermekek többsége megtanulja a képek nevét, bizonyos idő után egyre több hívóképet nevez meg, de más új szavakat nem, vagy alig produkál. Ennek okát abban látom az, hogy azok a hívóképsorozatok, amelyeket a logopédusok használnak, nem a beszédterápiához

készültek, hanem az intézményesített oktatás keretei között folyó írás- és olvasástanítás segítéséhez.

A hívóképsorozatból többféle garnitúra van forgalomban, hiszen ezek a különböző tankönyvekhez és olvasástanítási módszerekhez igazodnak. A hívóképsorozatokban az a közös, hogy szinte csak főnévvel megnevezhető dolgokat ábrázolnak. Fogalmilag a főnevek nem, vagy nagyon kis százalékban tartoznak azonos szemantikai struktúrához, így a diszfáziás gyermekeknek ezeket a fogalmakat nincs mihez kapcsolniuk. A különböző képek bemutatását és a hozzájuk kapcsolódó fogalmak felsorolását (ibolya, írógép, maci, pipa, zászló, űrhajó, juhász, bodza, dzsip, csiga, Aquincum stb.) valószínű úgy élik meg, mintha nekünk 44 különböző könyvből olvasnának fel egy-egy mondatot, s azt várnák tőlünk, hogy ezekből állítsunk össze egy olyan történetet, ami még tetszik is. Ha egy-egy képről, vagy azonos szemantikai struktúrához tartozó képekről beszélnének, talán hatékonyabb és gyorsabb lenne a terápia. A következőkben erre a lehetőségre mutatok példát.

A szemantikai struktúra

A pszichológia, az emlékezetkutatás és a tanuláselméletek bizonyították, hogy azokat a fogalmakat, amelyekhez előismeretet tudunk kapcsolni, könnyebben és rövidebb idő alatt tudjuk megtanulni. A folyamat úgy mehet végbe, hogy a rövid távú memóriába (RTM) bekerülő új fogalom előhív a hosszú távú memóriából néhány olyan fogalmat (előismeretet), amelyhez kapcsolható az új. Nézzünk egy példát! Ha a *ló* szót halljuk, olyan fogalmaink kerülnek az RTM-be, mint lovaglás, sörény, lóverseny stb., vagy olyan kép jelenik meg bennünk, amely felidézi kedvenc lovunkat. A fogalmak összekapcsolódnak, struktúrát alkotnak. Ezt a következőképpen lehet szemléltetni. (1. ábra)



1. ábra

Szemantikai struktúrán tehát egy olyan fogalmi hálót érthetünk, amely az RTM-ben jön létre úgy, hogy az oda bekerülő hívóinger a HTM-ből előhív 2-6 olyan fogalmat, amely össze tud kapcsolódni a hívóinger fogalmával, vagy kijelöli azt. Egy szemantikai struktúra 2-7 fogalom összekapcsolódásából jön létre. Azért legalább kettő, mert minimum két fogalom összekapcsolódása jelöl ki egy harmadikat, és azért legfeljebb 7, mert az RTM kapacitása nem tud többet kezelni (Miller, 1956).

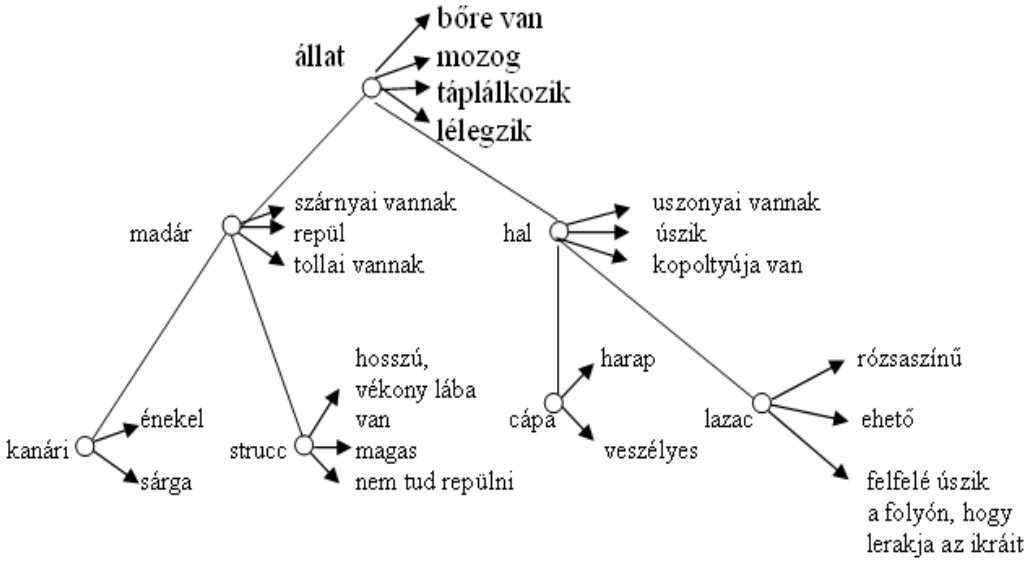
Az eddig elmondottakból kitűnik, hogy a diszfáziás gyermekek szókincsfejlesztését nem lehet a véletlenre, az éppen kéznél levő hívóképsorozatra vagy képdominókra

bízni, hanem tudatosan, a szemantikai struktúra figyelembevételével meg lehet, és meg is kell tervezni. A következőkben azt mutatom be, hogyan lehet ezt az elméletben és a gyakorlatban megvalósítani.

Hálóelméletek

Az agy struktúrájának és működésének vizsgálata nagy hatást tett a kognitív modellek alkotóira. A mesterséges intelligencia kutatóknak egy csoportja a modellalkotást abban kereste, keresi, hogy megpróbálja párhuzamba állítani az emberi agy felépítését és működését a számítógép felépítésével és működésével. E kutatások eredményeként megszületik a „mesterséges neuron" fogalma, valamint a mesterséges neuronhálóé. Ezeket a modelleket nagyon sok területen használják mind az elméletalkotásban, mind gyakorlati problémák megoldásában. E keretek között nincs lehetőség valamennyi hálóelmélet és azok gyakorlati eredményeinek tárgyalására. A sok modell közül csak néhány, a téma szempontjából releváns elméletről szólok vázlatosan.

Az egyik első szemantikus hálóelméleti modell Quillian TLC (Teachable Lanquage Comprehender, 1969). A modell azt szerette volna megjeleníteni, hogy az emberek hogyan értik meg, hogyan dolgozzák fel a szövegeket. Ez a modell a fogalmaknak olyan hálózatát képzelte el, amely hierarchikus, és olyan csomópontokból épül fel, amelyekhez bizonyos mennyiségű tulajdonság tartozik. (2. ábra)



2. ábra

A modell a maga korában forradalmi volt, de sok kritika érte, amelyek közül a legerősebb az volt, hogy a modellben minden kapcsolat egyforma erősségű, vagyis az aktiváció nincs súlyozva.

Quillian modelljét fejlesztette tovább Collins és Loftus (1975). Az általuk készített modellt már nem olyan szigorú strukturáltság jellemzi, mint Quillian modelljét, viszont ők vezették be a „szemantikus hálózat" fogalmát, amely már az aktiváció egyfajta súlyozottságát jelenti, amely szerint a kapcsolatok (a fogalmak) összetartozásának foka meghatározza, hogy mennyire könnyen vagy nehezen tud két csomópont között az aktiváció terjedni. A csomópontok közötti kapcsolatok típusai különbözőek lehetnek, ezeket nevezik „kategóriatagsági asszociációk"-nak. Ilyenek pl.: az „az" kapcsolatok (A harcsa az egy hal.), „nem az", „van neki", „nincs neki", „tud", "nem tud" stb.

kapcsolatok. Ebben a modellben két fogalom úgy kapcsolódik össze, hogy a mindkettőből kiinduló aktiváció végigfut az egész hálón, amíg össze nem kapcsolódik.

A hálómodellek tudományelméleti kritikái mutatják meg igazán, hogy miért éppen ezek a modellek lehetnek a hatékonyabb terápiák kidolgozásának elméleti keretei.

A kritikusok egyik csoportja például (Jonson-Laird-Herrmann-Chaffin, 1984) azt hozza fel a hálómodellekkel szemben, hogy azok túl erőteljesek, hogy szinte csak a fogalmak közötti kapcsolatok létrejötte az érdekes, de a fogalom és a világ kapcsolatáról nem tudnak számot adni.

A sikeres terápia szempontjából viszont éppen az lehet a legfontosabb, hogy a fogalmak között hogyan épülnek ki a kapcsolatok. Ha erről valahogyan számot tudunk adni, akkor a kapcsolatok létrehozását segítő terápia eredményesebb lehet, mint a véletlenszerűen összeállított szólisták alapján történő szókincsfejlesztés. A fogalmi kapcsolatok és a világ relációját pedig empirikus úton lehet mérni. Ha tesztelem, hogy az egészséges 4-7 éves beszélők RTM-jébe egy inputként beadott fogalom a HTM-ből milyen fogalmat, fogalmakat hív elő, s hoz ezzel létre egy szemantikai struktúrát, majd ebből egy gyakorisági hálószótárt készítek, akkor nagy valószínűséggel megjósolható lesz az, hogy hogyan lehet egy diszfáziás gyermek limitált szókincsét a leghatékonyabban bővíteni. A fejlesztés éppen azért lehet hatékony, mivel a diszfáziás gyermek meglévő szókincséhez építhetem az empirikus anyagra épülő szemantikai struktúrát, nem pedig új diszkrét egységeket akarok az RTM-en át beépíteni a HTM-be.

A szemantikai hálószótár megvalósításához két feladatot kell elvégezni:

1. A 4-7 éves gyermekek szókincsét vizsgálni a szógyakoriság alapján, s a leggyakrabban használt fogalmak szemantikai struktúráit kell elkészíteni.
2. Találnunk kell olyan mesterséges neuronháló-modellt, amely alkalmas a szemantikai hálószótár létrehozására.

A szemantikai hálószótár

Készítettünk az OM által engedélyezett 14 első osztályos olvasókönyv alapján egy gyakorisági szótárt (Bácsi és Kerekes, 2003). A szótár készítésével az volt az alapcélunk, hogy megállapítsuk, melyek a leggyakoribb szavak, amelyekkel egy hatéves gyermek biztosan találkozik az olvasástanulás során. A tankönyvek teljes szókészletét feldolgoztuk; először töröltük azokat a grafémasorokat, amelyek nem elemei nyelvünk szókészletének, de az olvasástanítás menetében elengedhetetlen hangkapcsolatok. Azután töröltük a nem tartalmas szavakat. (Azt tekintettük tartalmas szónak, amely a jelentésnek mindhárom oldalát hordozza.) Az így létrehozott anyag mennyiségi mutatóit a 3. ábra tartalmazza.

grafémasorok száma	27.293
tartalmas szavak száma	12.226
10 vagy annál gyakrabban előforduló szavak száma	1.953

3. ábra

A szemantikai hálószótár alapját a leggyakrabban előforduló 200 szó adja. Úgy gondolom, ez megfelelő adatbázist nyújt a szemantikai struktúrák teszteléséhez.

Jelenleg a főnevek feldolgozását végezzük a következő módszerrel: Az ország 12 különböző településén egy-egy szóról összesen ötezer 4-7 év közötti gyerek mondja el, hogy mi jut eszébe. Akik már tudnak írni, írásban nyilatkoznak, akik nem, azok hanganyagát rögzítjük vagy jegyzeteljük. Azt kérjük a gyermekektől, hogy

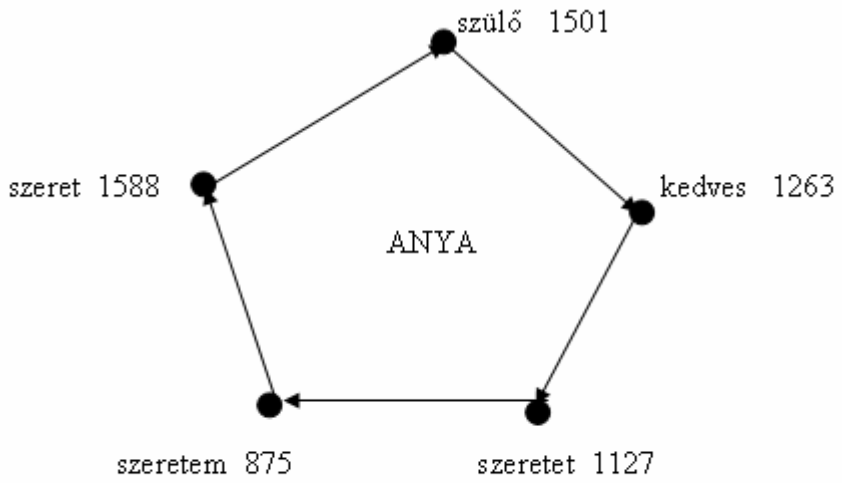
mondják el/írják le pl. szerintük mitől fa a fa, vagy pl. mi jut eszükbe a nagymamáról. Az így kapott megnyilatkozások alapján létrehozzuk azt a szemantikai struktúrát, amely az adott fogalmat kijelöli. A mennyiségi mutatók alapján azt az öt fogalmat tekintjük a szemantikai struktúra elemének, amelyek a leggyakoribbak.

Az eddig már feldolgozott fogalmak alapján a következőket mondhatjuk.

a) Mitől anya az anya? (5000 válasz alapján csökkenő gyakoriság szerint.)

1. szeret:	1588	
2. szülő:		1501
3. kedves:	1263	
4. szeretet:	1127	
5. szeretem:	875	

(Az 'anya' szemantikai struktúráját a 4. ábra mutatja egy leegyszerűsített hálómodellben.)

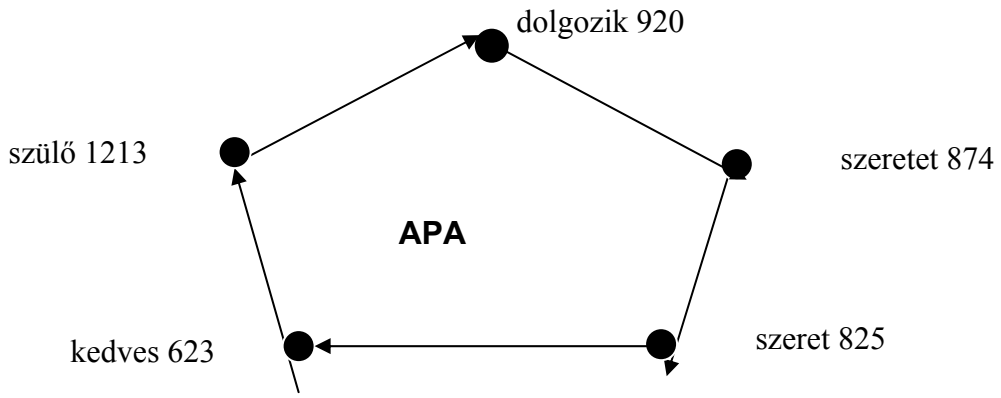


4. ábra

b) Mitől apa az apa? ((5000 válasz alapján csökkenő gyakoriság szerint.)

1. szülő:		1213
2. dolgozik:	920	
3. szeretet:	874	
4. szeret:	825	
5. kedves:	623	

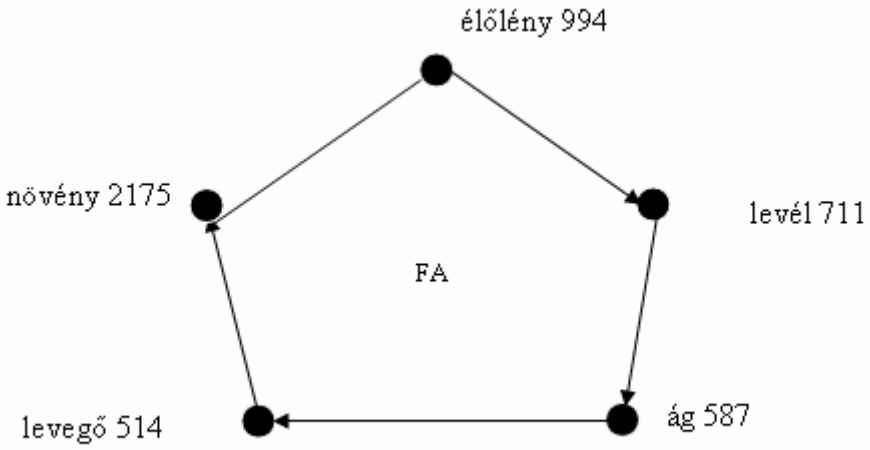
(Az ’apa’ szemantikai struktúráját az 5. ábra mutatja egy leegyszerűsített hálómodellben.)



5. ábra

c) Mitől fa a fa? (5000 válasz alapján csökkenő gyakoriság szerint.)

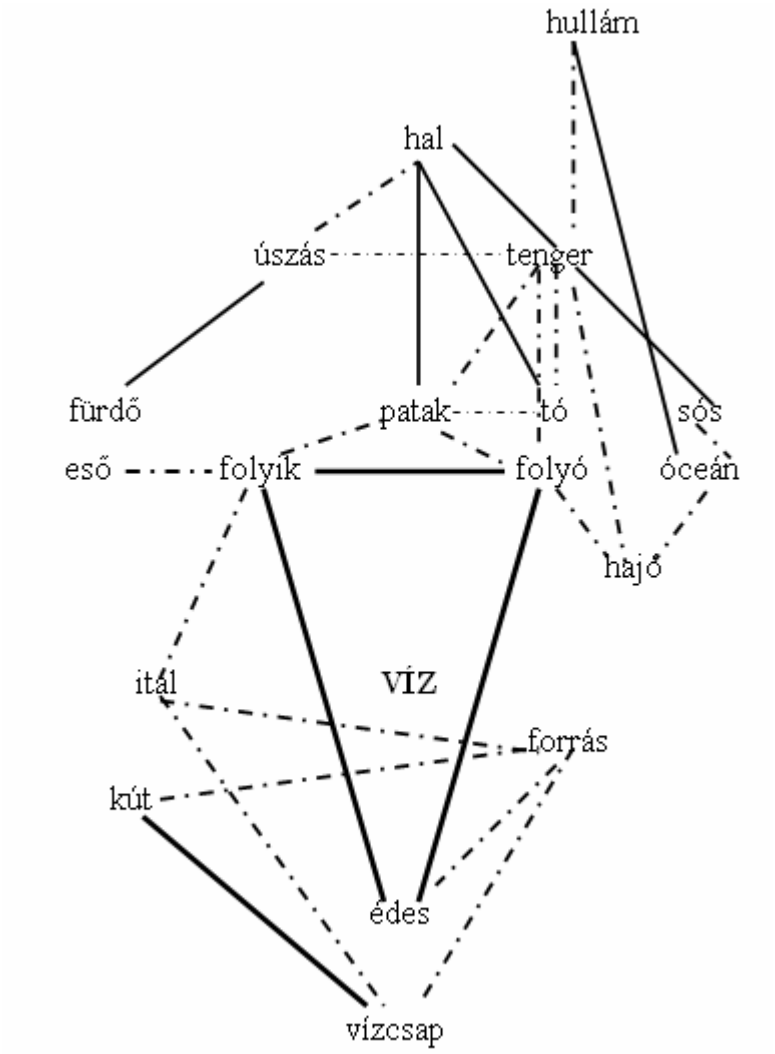
1. növény:	2175
2. élőlény:	994
3. levél:	711
4. ág:	587
5. levegő:	514



6. ábra

(A ’fa’ szemantikai struktúráját a 6. ábra mutatja egy leegyszerűsített hálómodellben.)

A 7. ábra a ’víz’ szemantikai hálóját mutatja egy 25 fős első osztály minden tanulójának megnyilatkozása alapján.



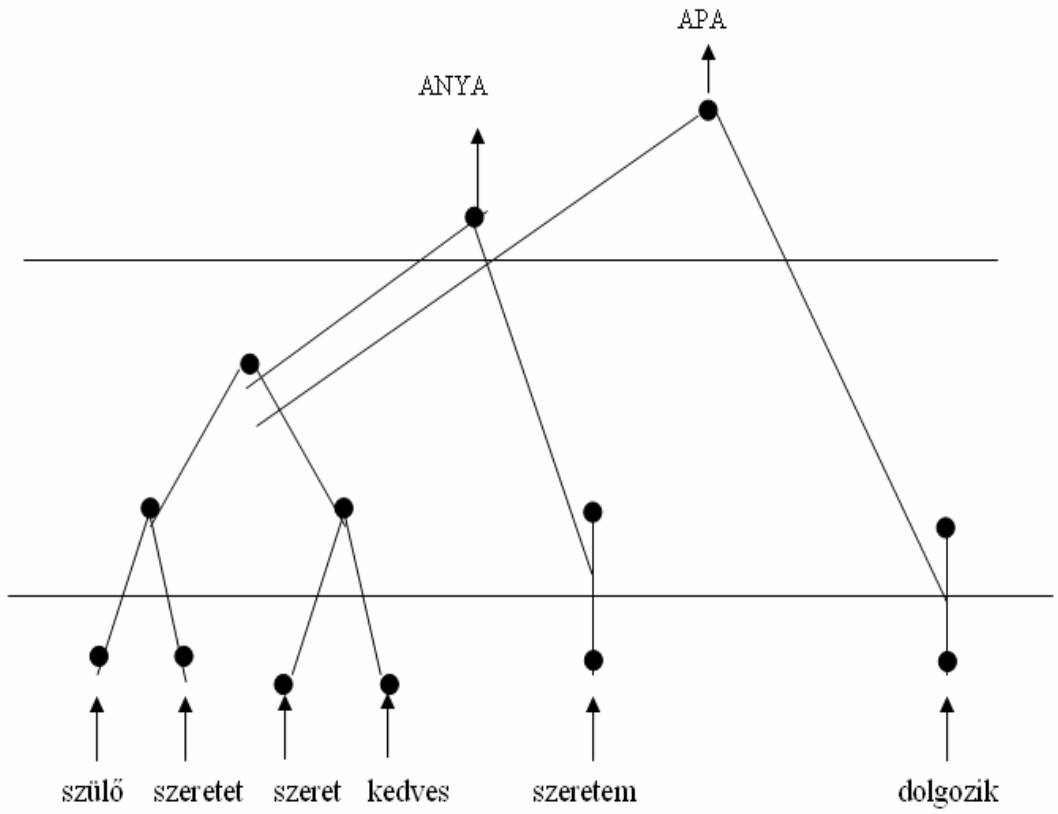
7. ábra

A 7. ábráról leolvasható hogy a ’víz’ fogalom szemantikai struktúráját három fogalom alkotja ebben a közösségben, ez az a 3 fogalom, amelyet mind a 25 gyermek elmondott: „folyó, folyik, édes”. Az is megfigyelhető ezen a hálón, hogy egy fogalomhoz kapcsolódnak olyan más fogalmak, amelyek vagy személyes élményen, vagy egyéni érdeklődésen alapulnak, de jól elkülöníthető, hogy melyek lehetnek relevánsak a szókincsfejlesztésben, és melyek szorulnak a perifériára.

Ha a teljes anyag a rendelkezésünkre áll, programozási feladat lesz, hogy milyen struktúrájú hálószótárt hozunk létre. Legígéretesebbnek a Mesterséges Neuronhálózatok (Artificial Neural Network, ANN, Bishop, 1995) ígérkezik. A 3 rétegű neuronháló lényege, hogy az első réteg neuronjai csak kimenetükkel csatlakoznak más neuronokhoz, bemeneti értékeik (súlyozásuk) szabadon változtathatóak. A kimeneti rétegben található neuronoknak csak a bemeneti rétegéhez csatlakozik neuron, így a kimenetén megjelenő értékek szabadon leolvashatóak. A köztes (rejtett) réteg minden neuronnal tarthat kapcsolatot. A hálózat tanítása a bemeneti súlyok változtatásával történik. A gyakorlatban már

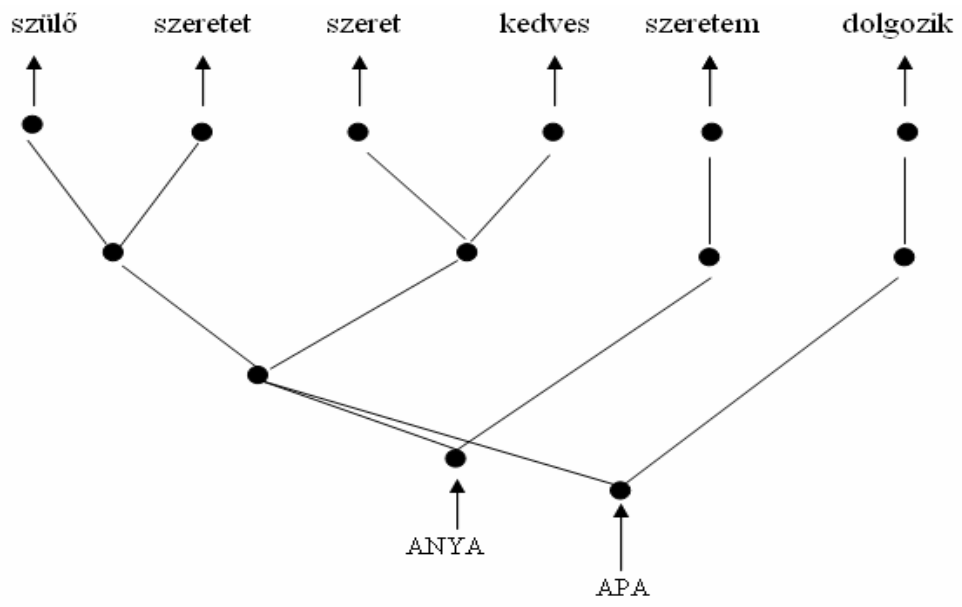
működik ilyen ANN rendszer. A magyar fonémákat képes valós időben felismerni, így alkalmas a beszédjavítás terápiájára (Paczolay, Tóth, Kocsor és Kerekes, 2003.)

A szemantikai hálószótár esetén az ANN rendszer tanítását a 8. ábra mutatja az ’anya’ és ’apa’ fogalmaira vonatkoztatva.



8. ábra

A rendszertől azt várjuk, hogy a tanítás után – a bemenetet és a kimenetet mintegy felcserélve – a beírt fogalomhoz kapcsolódó öt releváns (leggyakoribb) fogalmat írja (jelölje) ki, valamint követhető legyen az is, hogy milyen perifériális fogalmak kapcsolódhatnak még a bemeneti fogalomhoz. A rendszer sematikus vázlata a 9. ábrán látható.



9. ábra

Összegzés:

Dolgozatomban azt próbáltam bizonyítani,hogy a diszfáziás gyermekek fejlesztésére egy szemantikai hálószótár segítségével hatékonyabb terápiás eljárásokat lehet kidolgozni, mint a hívóképek alapján végzett szókincsfejlesztés.

Tíz éve dolgozom diszfáziás gyermekekkel és afáziás felnőttekkel. Tapasztalatból mondhatom, hogy amióta nem a hívóképek segítségével végzem a munkám, hanem hálószótár alapján, a terápia gyorsabb és eredményesebb. Ha egy diszfáziás gyermek csak egyetlen szót mond, ez egyetlen szó alapján már készíthetünk a hálószótár segítségével olyan fejlesztési tervet, amely megjósolja, hogy milyen szavakat, milyen sorrendben fog a legkönnyebben megtanulni a gyermek.

Úgy gondolom, a szemantikai hálószótár az egészséges gyermekek szókincs-fejlesztésében is hatékonyan használható.

Irodalom

1. Bácsi János – Kerekes Judit (2003) Az első osztályos olvasókönyvek szóanyagából készült gyakorisági szótár „Van szó”. Módszertani Közlemények. 2003. II. szám 52-57.
2. Baddeley, A. (2001) Az emberi emlékezet. Budapest: Osiris Kiadó
3. Bishop, C. M. (1995) Neural Networks for Pattern recognition. Oxford: Oxford University Press.
4. Chaqeux, J. P. (2000) Agyunk által világosan. A neuronális ember avagy az agykutatás keresztmetszete. Typotex Kiadó.
5. Collins, A. M. – Loftus, G. R. (1975) A Spreading activation theoriy of semantic processing. Psycholoqical Review, 82. 240-247.
6. Jonson-Laird, P. N. – Herrmann, D. J. – Chaffin (1984) Only connections: A critique of semantic networks. Psychological Bulletin, 96, 292-315.
7. Miller, G. A. (1956) The maqical number seven, plus or minus two: Same limits on our capacity for processing information. Psychological Review, 63. 81-97.
8. Nahalka István (2002) Hogyan alakul ki a tudás a gyerekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.

9. Paczolay Dénes, Tóth László, Kocsor András és Kerekes Judit (2002) Gépi tanulás alkalmazása egy fonológiai tudatosságfejlesztő rendszerben. Alkalmazott Nyelvtudomány II. évfolyam 2. szám 55-67.
10. Pinker, S. (1999) A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet? Typotex.
11. Pléh Csaba (1998) A mondatmegértés a magyar nyelvben. Budapest: Osiris Kiadó.
12. Quillian, M. R. (1969) The teachable lanquaqe comprehender: A simulation program and theory of lanquaqe. Communication of the ACM, 12. 459-476.

Dr. Dános Kornél

A hypothyreosis-eredetű beszédrendellenesség és WS-differenciáldiagnosztikája

(esettanulmány)

I. Előzmények:

A 12 éves páciens (fiú) neurolingvisztikai, majd kardiológiai és haematoanalitikai vizsgálatát 4 éve fokozódó tanulási nehézségei és beszéd-rendellenességei indokolták.

Anamnézis:

Erőteljes fizikumú, enyhén túlsúlyos (61 kg/168 cm), lassú mozgású, normális testfelépítésű fiú. Fogazata ép, anyagcsere-problémái nincsenek, hallása jó, látása közepesen gyenge (myopia gradus medii). Kéz- és lábhasználata ambilaterális, rendszeresen a manipulálandó tárgyhoz közelebb lévő végtagot használja, ugyanakkor a két kézhez azonos távolságban (középen) lévő tárgy megfogásakor (ugyanígy a két láb középvonalára állított labda elrúgásakor) a használandó végtag megválasztásának dilemmája 2-3 másodperces motorikus gátlást generál.

Intrapartuális hypoxiás encephalopathia, a 2 és fél éves korban diagnosztizált arrhythmia 9 éves korára megszűnt, egyéb komolyabb megbetegedései nem voltak, morbiditása átlagos.

7 éves koráig viselkedési, beilleszkedési, tanulási és beszédzavarok nem voltak tapasztalhatók, közepesen erős kapcsolatteremtési törekvés és közlékenység jellemezte. 8 éves korában enyhe dyslexiás tünetek jelentkeztek, ezzel egyidőben zárkózottá vált, baráti kapcsolatai fellazultak, beszéde redukálódott. Szóbeli közlései jelenleg tőmondatokra és egyedi szavakra korlátozódnak. Beszédtempója feltűnően lassú, hangja mély és érdes. Iskolai eredményei drasztikusan romlottak, a 2002-2003-as tanév első félévében öt tantárgyból (irodalom, nyelvtan, földrajz, matematika, angol nyelv) megbukott. Az iskolapszichológus speciális/kisegítő iskolába történő átirányítását javasolta.

Családi háttér:

Az apa (43) és az anya (39) kiskereskedők, mindketten középiskolai végzettségűek. Első gyermekük (17) leány, speciális általános iskolát és kereskedői szaktanfolyamot végzett, mentálisan enyhén retardált. Az anyánál pathológiás tünetek nincsenek, az apánál gyakori és verbalizált szuicíd fantáziálás tapasztalható, effektív szuicíd kísérlet nélkül.

II. A célzott neurolingvisztikai teszt:

1. **Szóismétléses teszt** a rövidtávú memória ellenőrzésére: 3-7 szóból álló sorozatok azonos sorrendű megismételtetése hallás alapján, az elemek számának fokozatos növelése mellett. Az első hibás reakciónál azonos szószámú, de tartalmában eltérő

sorozat megismétlésére kell kérni a pácienst. Az elfogadhatósági küszöb 4-6 éves gyermekeknél 3 szó, 7-9 éveseknél 4, 10-14 éveseknél 5, 14 éves kor felett pedig 6 szó.

2. **Megnevezéses teszt** a nominális amnézia kimutatására/kizárására: a páciensnek 50 olyan tárgyat kell felmutatott képek alapján megneveznie, amelyek ismerete tőle elvárható. 25 tárgy a mindennapi rutin tevékenységgel kapcsolatos (pl. könyv, toll, kenyér, rádió, ajtó), 25 pedig a ritkábban használatos vagy csak képről ismert tárgyakat reprezentálja (vonat, repülőgép, tank, jegesmedve, orvosi fecskendő). Az elfogadhatósági küszöb 45 helyes megnevezés.

3. **Attributív teszt** a konkrét tárgyak és jellemző tulajdonságaik közti kapcsolat meglétének ellenőrzésére: szópárosítás rendezetlen szóhalmazból (pl. jég, édes, kutya, csúszik, cukor, ugat: jég+csúszik, kutya+ugat, cukor+édes) írásban. A feladat 25 szópár megalkotását írja elő. Az elfogadhatósági küszöb 7-9 éveseknél 7 perc, 10-14 éveseknél 6 perc, 14 éves kor felett 5 perc (a tényleges teljesítményidő hibás szópáronként 12 másodperccel, össze nem párosított szavakért pedig 6-6 másodperccel növelendő).

4. **Grammatikai tesztek** a verbális lexikon részét képező irreguláris morfológiai alakzatok meglétének vizsgálatára (a magyar nyelv sajátosságait figyelembe véve, itt elsősorban névszói tesztek jöhetnek számításba, szemben az angol, német, olasz vagy spanyol igei tesztekkel). Ilyenek:
   - névutós mutató névmási szerkezetek a „z” hangot megőrző hibás alakzatok kimutatására (pl. amiatt – az miatt, azmiatt, emellett – ez mellett, ezmellett);
   - személyes névmások túlragozásának (a tárgyrag szabályosnak vélt, de az adott esetben felesleges használatának) ellenőrzése (pl. engem – engemet, téged – tégedet);
   - a nominativus alak megtartásának ellenőrzése a személyes névmások ragozott alakjaiban a szótő megőrzésének hibás analógiájára (pl. nélkülem – énnélkülem, veled – teveled);
   - tőhangváltós főnevek accusativus alakjának előállítása tőhangváltás és kötőhang-használat nélkül, hibás analógiára (pl. szekér – szekért, szén – szént, madár – madárt);
   - magánhangzó-kiejtéses főnevek accusativus alakjainak analógiás előállítása kötőhang alkalmazása és a magánhangzó kiejtése nélkül (pl. korom – koromt, verem – veremt);
   - a kétszeres irregularitás elkerülésére törekvés az igék múlt idejű alakjaiban, hibás analógiára (pl. venni – vett vs. enni – ett, vinni – vitt vs. inni – itt).

5. **Halmozott toldalékolási teszt** a grammatikai processzáló memória vizsgálatára bonyolultabb névszói és/vagy igei alakzatok produkáltatása útján. A páciens feladata a halmozottan toldalékolt alakzat produkálása a megadott paraméterek alapján. Például, a *házaimban* szegmentum produkáltatásához az alábbi paramétereket adjuk meg:
   - (képet felmutatva) Ezek házak.
   - Mindegyik ház az enyém.
   - Ezekben tartom a bútoraimat.
   - Válaszolj(on) <u>egyetlen</u> szóval: hol tartom a bútoraimat?

   (Más példák: *megírhattad volna, fiaimról, meghamisították, eredménytelenül,* stb.)

6. **A beszédsebesség vizsgálata:** csak az átlagostól szignifikánsan eltérő beszédsebességet (feltűnően gyors, vagy feltűnően lassú) regisztráljuk.

7. **A hangmagasság vizsgálata:** csak az életkor és a fizikai adottságok alapján becsült átlagostól szignifikánsan eltérő hangmagasságot (feltűnően magas, vagy feltűnően mély) regisztráljuk.

8. **Verbális képleírás:** 20 objektumot (17-18 tárgyat és 2-3 személyt) bemutató kép leírását (objektumok megnevezését és egymáshoz viszonyított helyzetük bemutatását) kérjük a pácienstől kérdések alapján (20 kérdés) a térlátás vizsgálata céljából. Csak a térbeli viszonyok tévesztését regisztráljuk, az elfogadhatósági érték 20 helyes válasz. A páciens a vizsgálat alatt mindvégig láthatja a képet.

9. **Térmemória vizsgálata:** a 8. tesztben szereplő objektumok egymáshoz viszonyított helyzetének emlékezetből történő felidézését kérjük a pácienstől kérdések alapján. A páciens a vizsgálat alatt a képet nem láthatja.

10. **A vonatkozói/jelzői alárendelt mondatok megértése:** 5 összetett (vonatkozói/jelzői alárendelt) mondatot olvasunk fel a páciensnek, minden mondat elhangzása után rákérdezünk az alárendelt tagmondatra. Például:
    A mondat: *Nem szeretem az olyan filmeket, amelyekben a szereplők kiabálnak.*
    A kérdés: *Milyen filmeket nem szeretek?*
    Az elfogadhatósági érték 5 helyes válasz.

11. **Mondatszerkesztési teszt:** a páciensnek értelmes mondatokat kell összeállítania írásban a véletlenszerű sorrendben, de már megfelelő morfológiai alakban megadott szósorozatokból úgy, hogy minden egyes szót egyszer használ fel a sorozatból (pl. emberek, drágakövek, egész, akiket, csillogó, akadnak, a, olyan, életükben, vonzanak *Akadnak olyan emberek, akiket egész életükben vonzanak a csillogó drágakövek.*). A produkálandó mondatok száma 5, a szószám az életkor függvénye (7-9 éveseknél 6 szó, 10-14 éveseknek 8 szó, 14 éves kor felett 10 szó).

III. A neurolingvisztikai teszt alapján valószínűsíthető diagnózisok [2, 3]

Alulteljesített tesztek sorszáma:	Valószínű diagnózis:
1, 2, 3, 4, 9, 10.	Alzheimer-kór
5, 6 (lassú), 10, 11.	Parkinson-kór
1, 5, 6 (gyors), 7 (magas), 11.	Huntington-kór
6 (lassú), 7 (mély), 8, 9, 10.	Williams-szindróma
(1,2,3,4)-ből min. kettő, (5,6)-ból min. egy, (7,8,9,10)-ből min. kettő, 11.	CJD / BSE

IV. Az esettanulmányban szereplő páciens neurolingvisztikai tesztjének eredményei

A páciens édesanyjával folytatott beszélgetést követően a neurolingvisztikai vizsgálatra 2003. február 7-én 14 és 16 óra között (1-6. teszt), majd február 10-én 14 és 16 óra között (7-11. teszt) került sor Békéscsabán (a páciens lakóhelyén), otthoni környezetben. A vizsgálat során zavaró körülmények nem léptek fel. Részletes eredmények:

Ssz	Teszt típusa	Regisztrált eredmény	Értékelés
1	szómemória	referencia-tartomány alsó határértékét alulról közelíti (átlagosan 4,6 szó)	gyenge
2	megnevezéses	referencia-tartomány alsó határértékét alulról közelíti (42 szó)	gyenge
3	attributív	referencia-határértéken (6 perc)	normális
4	grammatikai	lassú, bizonytalan, de hibátlan	normális
5	toldalékolási	10 produkált alakzatból 2 hibás	gyenge
6	beszédsebesség	feltűnően lassú	**lassú**
7	hangmagasság	feltűnően mély	**mély**
8	térlátási/képleírási	megnevezés gyenge: 17 jó megoldás (ref.: 20), relatív térlátás szignifikánsan gyenge: 11 jó megoldás (ref.: 20)	**rossz**
9	térmemória	szignifikánsan gyenge: 7 jó megoldás (ref.: 20)	**rossz**
10	mondatértési	szignifikánsan gyenge: 2 jó megoldás (ref.: 5)	**rossz**
11	mondatszerkesztési	gyenge: 3 jó megoldás, az előírt időkeretet (5 perc) jelentősen túllépte (9 perc 17 másodperc)	**rossz**

A 6., 7., 8., 9. és 10. teszt eredményei a Williams-szindrómát valószínűsítették (a diagnózis valószínűségét az anamnézisben említett arrhythmia növelte), a 11. teszt eredménye ezt a valószínűsített diagnózist a Creutzfeldt-Jakob szindróma irányába módosította, míg az 1., 2., 3. és 4. teszt eredményei gyengítették ezt a tendenciát, ugyanakkor az anamnézisben szereplő intrapartuális hypoxiás encephalopathia mindkét diagnózis valószínűségét csökkentette.

A **Williams-szindróma** (általában kongenitális) szupravalvuláris aortasztenózis által generált hypoxiás ischemiás encephalopathián alapuló átmeneti mentális fogyatékosság. A főként gyermekkorú páciensekre jellemző a meglepően mély hangfekvés és a hiperkommunikativitás. A nyelvi funkciók viszonylag sértetlenek, ugyanakkor a térmemória és a térlátás szignifikánsan rossz, ennek következtében gyakori a térbeliségre vonatkozó magyar határozói ragok és névutók, illetve idegennyelvi prepozíciók tévesztése. A páciensek nehezen értik meg az összetett (vonatkozói) alárendelt mondatokat, verbális képleírásuk gyenge. Francia és német anyanyelvű pácienseknél megfigyelték a grammatikai nem tévesztését is. Az aortasztenózis viszonylag egyszerű kardiológiai beavatkozással megszűntethető, de legkésőbb 20 éves korra magától is korrigálódik.[(2)]

A **Creutzfeldt-Jakob szindróma** a szubakut szivacsos agyvelősorvadás egyik formája, amely progresszív demenciát okoz. A következményes nyelvi és beszéd-rendellenességek: progresszív verbális memóriavesztés és konzekvens beszédértés-romlás (amit a hippocampalis régió károsodása okoz), a mentális lexikon redukálódása (a Wernicke-mező károsodása következtében), a grammatikai elemkészlet redukálódása (a Broca-mező károsodása miatt), a mondattervezés és szerkesztés fokozatos romlása (a Geschwind-mező károsodása miatt), beszédlassulás, majd teljes elnémulás (a gyrus motoricus károsodása következtében). A betegség inkubációs periódusa változó, prognózisa kifejezetten rossz. [3]
A körzeti gyermekorvossal (gyermekkardiológus szakorvos) folytatott konzultáció során kértük a páciens kardiológiai, neurológiai és laboratóriumi (vér-) vizsgálatát.

V. A kardiológiai vizsgálat eredménye:

A szupravalvuláris aortasztenózis és a következményes Williams-szindróma diagnózisát a körzeti gyermekorvos útján kért kardiológiai vizsgálat negatív eredménye egyértelműen kizárta, csupán enyhe arrhythmiát állapított meg.

VI. A neurológiai vizsgálat eredménye:

A Williams-szindróma és a Creutzfeldt-Jakob szindróma diagnózisát a neurológiai vizsgálat negatív eredménye megnyugtatóan kizárta.

VII. A laboratóriumi vérvizsgálat eredménye:

A laboratóriumi vérvizsgálat – a zömében normális paraméterek és az elenyésző számú kisebb rendellenesség mellett – súlyos fokú pajzsmirígy-elégtelenséget (hypothyreosis) állapított meg. A TSH-faktor (Thyroid Stimulans Hormon) mért értéke 0,47 µIU/ml (IU = a hormonális aktivitás nemzetközi egysége), tehát 4,7 X 10^{-7} IU/ml volt, míg normális értéket jelző referencia-tartomány 2-10 µIU/ml, azaz, 2-10 X 10^{-6} IU/ml.[1]

A **hypothyreosis** (általában jódhiány-okozta) pajzsmirígy-elégtelenség, amikor is a pajzsmirígy nem termel elegendő mennyiségű thyroid hormont. A thyroid hormontermelés csökkenésének az agyműködésre gyakorolt hatása: az agyműködés általános lelassulása, enyhe fokú retardáltság, verbális memóriavesztés, a beszédsebesség csökkenése, a mondattervezési képesség csökkenése, a beszéd általános redukálódása, a mondatszerkesztési egyszerűsödés. [4]

A laboratóriumi vérvizsgálat eredménye alapján felállított hypothyreosis-diagnózist az anamnézisben szereplő beszéd-rendellenességek alátámasztották, a neurolingvisztikai vizsgálat pedig megerősítette. A páciens gyógyszeres kezelése megkezdődött.

VIII. Következtetés:

A diagnosztikai célú komplex neurolingvisztikai teszt által valószínűsített hypothyreosis és Williams-szindróma differenciáldiagnosztikájának alapjául a laboratóriumi vérvizsgálat TSH-faktor teszteredménye szolgál, ami egyben kizárhatja a Creutzfeldt-Jakob szindrómát, és nélkülözhetővé teheti a kardiológiai vizsgálatot is.

HIVATKOZOTT IRODALOM

1. Cecil Textbook of Medicine. W. B. Saunders Company, Philadelphia, 2002.
2. Dános, Kornél: Neurolingvisztikai posztulátumok a nyelvtudomány (alkalmazott nyelvészet) számára. Medicina et Linguistica, Semmelweis Egyetem, Budapest, 2001. (különkiadás)
3. Dános, Kornél: Diagnosing Bovine Spongiform Encephalopathy Consistent with Creutzfeldt-Jakob Disease at an Early Stage by means of Applied Linguistical Methods. In: Acta Physiologica Hungarica, No. 1-3. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2002.
4. Dorland's Illustrated Medical Dictionary. W. B. Saunders Company, Philadelphia, 2000.

Kukorelli Sándorné

A szuicid nyelvi viselkedés (152 öngyilkos búcsúlevelének több szempontú elemzése alapján levont következtetések)

1. Bevezetés

Shneidmann (1985) óta tudjuk, hogy az öngyilkossági szándék jelzést ad magáról. A szuicid személy jelzéseinek nagy része nyelvi jelzés, azaz indokolt a szuicid kommunikáció nyelvészeti kutatása. A szuicidális beszédmód része a magyar nyelvnek. A szuicid és nem szuicid személyek beszédmódja abban tér el, hogy más nyelvi eszközöket preferálnak.
Ahhoz, hogy a krízishelyzetben lévő személy nyelvi viselkedését megértsük, emelni kell az általános ismeretek szintjét az öngyilkosságról mint jelenségről. A nehézségekkel küszködő ember (rejtett vagy nyílt) jelzései elsősorban az interperszonális kapcsolatokban ismerhetők fel (a legkönnyebben a magánéletben, a munkahelyen vagy a szabad idő eltöltése alatt), **és a kimenetel a két ember közötti kommunikációtól függ.**

Kutatásom során egyrészt abból a hipotézisből indultam ki, hogy a krízishelyzetben lévő emberek jelzik az öngyilkossági szándékukat, másrészt pedig abból a tételből, hogy bizonyítottan hasonló tudati állapotban vannak. Így konzekvens hipotézisem az volt, hogy jelzéseik megfogalmazása során hasonló verbális eszközöket használnak.

2. A levélírás formai követelményei és a búcsúlevél

A búcsúlevelekben a szuicid személyiségre jellemző kommunikációs sajátosságok többé-kevésbé teljes körűen a forma, a tartalom és a nyelvi eszköztár segítségével tárhatók fel.

Azzal kapcsolatban, hogy milyen mértékben felelnek meg a minta búcsúlevelei a levélírás formai követelményeinek (címzés, megszólítás, záró formula, keltezés, aláírás, valamint a levél egészének felépítése: bevezetés, tárgyalás, befejezés) Tuckman és munkatársai már 1959-ben kijelentették, hogy a búcsúlevél teljesen strukturálatlan, és nincs semmilyen követelmény a tartalmat illetően. A formai követelmények ennek ellenére történő betartása vagy be nem tartása a szuicid búcsúlevelek esetében részben azonos, részben pedig eltérő okokra vezethető vissza (jön a vonat, hat a gyógyszer stb.), mint a nem-szuicid levelekben.

A nem-szuicid személyek sem tartják be sok esetben a levélírással szemben támasztott követelményeket, egyfelől, mert nem ismerik, másfelől pedig a magánlevelezésben nem tartják kötelezőnek.

A búcsúlevelek nagyrészt családtagoknak szólnak. A mintából 91 levél címzettje a család, 9 a hatóságoknak (rendőrség, orvos) szól, 7 az ismerősöknek, 7 annak, aki éppen megtalálja a holttestet, és 38 esetben pedig nem állapítható meg a címzett. A levelekben

gyakran szerepel a címzett rokonsági fokának megnevezése. **Ez kiemeli a búcsúlevelek kommunikatív jellegét**.

A búcsúlevelek több mint felében van megszólítás, több mint háromnegyedében szerepel záró formula, és kevesebb mint háromnegyedében található aláírás. A keltezés a búcsúlevelekben csupán elvétve fordul elő. Ennek egyik oka az lehet, hogy a címzett számol azzal, hogy még a tett elkövetésének napján megtalálják őt. Azaz az írás ideje és a helye majdnem egybeesik a tett végrehajtásának idejével és helyével.

A névvel történő aláírások a legelterjedtebbek. Nyilvánvaló, hogy a címzetteknek maga a levél, de még az aláírás is több információt ad, mint a kutatónak. A búcsúlevelekben a megszólítás és a záró formula szinte állandó levélelemként szerepel.

A mintában közel azonos számban fordulnak elő hosszabb levelek (65) és rövid üzenetek (63), ugyanakkor tartalmát tekintve 24 végrendeletet találtam. A búcsúlevelekben keverednek a levél- és a végrendelet-elemek, azaz a végrendeletben is van levélelem. Mind a levelek, mind a végrendeletek tartalmaznak a címzettek további viselkedésével, vagy a feladó temetésével kapcsolatos meghagyást (72), ritkábban kötelmi (7) vagy dologi (18) hagyományt.

Az adatok azt igazolják, hogy a szuicid búcsúlevelek esetében csak arról beszélhetünk, hogy azok megformáltságuk és tartalmuk tekintetében, inkább levelek, vagy inkább végrendeletek. Itt meg kell jegyezni, hogy azért beszélhetünk a búcsúlevelek esetleges végrendeletként történő minősítéséről, valamint hagyományról és meghagyásról, mert a feladó meghalt.

A búcsúleveleket is a közlés kényszere hozta létre. A búcsúlevelek formai és tartalmi követelmények által nem szabályozott (nincs búcsúlevél-írási tanácsadó) magánlevelek vagy magánokiratok. Ezeket a leveleket a szuicid személy saját kezűleg a tett elkövetése előtt írja, annak kezdő lépéseként. A búcsúlevélben az öngyilkos verbalizálja a tett okait és körülményeit, és ezzel elősegíti az autodestrukcióra irányuló döntésének kialakítását.

Pl.: (110)
Kedves Fiam K.!
Téged arra kérlek, hogy mindenben legyél ember, próbáljátok elviselni ezt a bajt. Én már itt hagylak benneteket, nagyon fáj ez nekem, hogy így kellett dönteni. De már én nem bírom tovább ezt a sok fájdalmat. Benneteket, a család minden tagját, a szívemben magammal viszem. Ezt az elhatározást a gyógyíthatatlan betegség és a nagy fájdalmak idézték elő.
Sokszor csókollak benneteket
Apátok P. I.
Nagyon sokszor megsirattam én már ezt a határozatot. De ez már így van. 14°° óra a pontos idő, és ahhoz tartom magamat. Még egyszer búcsúzom tőletek, sokszor csókollak benneteket. A jó Istent kérem, hogy legyen veletek.
14°° órakor véget ér az életem.
Édesapátok P. I
Szervusztok.

A búcsúlevelek sikeresen csak akkor kutathatók, ha **előtérbe helyezzük a búcsúlevél funkcióit, az ontológiai megközelítés itt nem vezet eredményre.**

A búcsúlevél három funkciója különíthető el:

- a döntés kialakításának és véglegesítésének eszköze,
- az üzenet címzetthez való eljuttatásának eszköze, és
- a szuicidium motorikus mechanizmusának iniciáló/vagy követő eszköze. (manualitás/fizikalitás első mozzanata).

3. Dekódolatlan üzenetek?

Felmerül a kérdés, hogy nevezhetjük-e az öngyilkosságot elkövetett személyek búcsúleveleit dekódolatlan üzeneteknek, vagyis megfejtés nélkül maradt korábbi üzenetek logikus következményének. Hiszen maguk a levélírók utalnak arra, hogy környezetük az előkészületeket akár észre is vehette volna. A szuicid személy számos esetben megfogalmaz egy retrospektív elvárást a közvetlen környezet figyelmének feléfordulása iránt, azaz utalás történik korábbi sikertelen kommunikációra.

A korpuszból kitűnik, hogy az öngyilkosságot megelőzi egy mérlegelési időszak. És az öngyilkos gondolat akkor válik tetté, ha a szuicid személy nem bírja egyedül megoldani a problémáit, azaz nem képes a helyzetet sem elfogadni, sem pedig új, számára elfogadható helyzetet teremteni. A búcsúlevélírók kognitív állapotára tehát jellemző a beszűkülés, hiszen nem láttak alternatív cselekvési lehetőséget. A levélírók a halált, mint az egyetlen kivezető utat írják le.

Egy biztos: a búcsúlevelek elkésett S.O.S. jelzések, amelyeket esetleg több dekódolatlan üzenet előzött meg, pl.:

(41)
Miért nem segítettél. Én próbáltam, de ennyi sikerült.

Az, hogy a krízishelyzetben lévő személy és környezete között létre jön-e a kommunikáció, és ha igen, akkor milyen formában és tartalommal valósul meg, nagyban függ a szuicid egyén személyiségétől, élethelyzetétől, kultúrkörétől. A mintában szereplő szuicid személyek nagy részéről kiderült (a levelekből és a 87 személyre rendelkezésre álló adatokból), hogy magányosan élt. Ismert tény, hogy egyedül nehezebb elviselni a betegséget, anyagi gondokat, munkahelyi problémákat stb., de nehezebb beszélni is a gondokról, ha senki nem áll hozzánk közel. Vannak levelek, amelyekben az öngyilkos egyenesen kimondja, hogy a testvérének vagy volt feleségének azért nem mondta el az öngyilkossági szándékát, mert nem tudta, hogyan tegye (101, 121). Az öngyilkosok egy része mástól várja problémái megoldását (ilyen a személyiségstruktúrája, szocializációja), és ha a(z) (el)várt segítség elmarad, az önpusztításba menekül.

(56 részlet)
...
Nem tudtam megoldani semmit, gyenge vagyok, s a baj csak gyengít. Szerettem a családomat, ő eldobott „de bánom“. Nem hisz nekem ezen a földön senki, ezért választom, hogy el kell menni. ...

Szenvedj te is drágám, hisz nem hittél nekem. ...
Hibáztam „sokat”, de rendbe tudtam volna hozni! Így érzem!! Fáj! Fáj! Nem vagyok szemét, mindig másnak segítek, magamat kikészítem!
Gonosz voltam, rendbe akartam hozni, belém rugott az élet. „Kösz.“ Lehettem volna valaki! Szeretem az embereket, ezért lettem rendőr. Tanulni is akartam, de közbeszólt az élet, és egy olyan ember, aki kevesebb mint én, csak van pénze, ő nem harcolt mint én, ezért vagyok fáradt.

A búcsúlevelek egy részében a feladó szorong, ambivalens. Az ambivalens viselkedést leginkább az érzelmi csapongás mutatja. Korábbi állításait a levélíró rendre megcáfolja, azaz ezzel visszavonja az előző állítást. Ez lehet egy védekezési mechanizmus is, emögé bújhat a szuicid személy abból a célból, hogy valóban ne kelljen cselekednie. A visszavonások a fenti levélben gyakoriak, ez azt sugallja, hogy a levélírónak nehézségei vannak azzal, hogy valami mellett kitartson. A visszavonások impulzívvá teszik a feladó nyelvi stílusát. A kommunikáció során az állításaink visszavonására, vagy módosítására való képességünk tesz bennünket rugalmassá, kellemes beszélgető és jó tárgyaló partnerré. A visszavonások mértéktelen használata azonban deviáns viselkedésre utal (Weintraub 1981). A módosítások intenzív alkalmazása a szorongás jele (uo.), a döntésképtelenséget, az akarat teljes lebénulását takarja.

Az öngyilkosság előtti állapot utolsó szakasza a döntés és az autodestrukció. Az öngyilkost saját negatív énképe gátolja abban, hogy az önagresszió helyett a mások ellen irányulót válassza. A másokkal szembeni agresszió azonban gyakran része a korábbi viselkedésének.

(151)
Kedves H.!
Amennyiben nem kelnék fel, nagyon jól kell tudnod, hogy mindig szerettelek, és mindig szeretni foglak, mindent megpróbáltam, de nem jött össze. Már arra is gondoltam, hogy meg foglak ölni, de a gyerekeket néztem. ..
Aláírás

Y.

A búcsúlevél írói tehát nem törekszenek sikeres kommunikációra, számukra fontos a szeretet kinyilvánítása a címzett(ek) felé, és földi életük rendezett lezárása (tartozások megadása, kölcsönkért dolgok visszajuttatása, rendelkezés az örökösök vagy hagyományosok felé, stb.).
Ebből következik, hogy a búcsúlevelekben dominálnak a pozitív vagy semleges érzelmek**. A levélíró énképe negatív, így a levelekben lényegesen gyakrabban fordulnak elő az önminősítések (a pozitív és semleges érzelmeket tartalmazó levelekben), mint a vádaskodások (a negatív és vegyes érzelmeket tükröző levelekben).**

1. táblázat
Az érzelmek kifejezése a búcsúlevelekben

Érzelmek	Budapesti minta		Békés megyei minta		Összesen	
	db	**%**	**db**	**%**	**db**	**%**
Levélszám	**109**	**100**	**43**	**100**	**152**	**100**
Semleges	**59**	**54,13**	**18**	**41,86**	**77**	**50,66**
Pozitív	**36**	**33,02**	**13**	**30,23**	**49**	**32,24**
Negatív	**7**	**6,42**	**8**	**18,60**	**15**	**9,87**
Vegyes	**7**	**6,42**	**4**	**9,30**	**11**	**7,24**

A minta tanúbizonysága szerint a búcsúlevelekre a megbékélés és nem az agresszió a jellemző.

(122)
X.!
Te vagy az igazi testvér. Szerintem minden testvérnek ilyennek kellene lennie, mint amilyenek mi voltunk. Talán te vagy egyedül az, aki egy kicsit megért most, hogy amikor ezt olvasod már én nem élek.
De figyelj X., nem kell nekem ez az élet. Nem kínlódom, tudod, hogy soha nem fogott ki rajtam a munka, de most már nem akarok szenvedni. Mert idáig volt valami szerencsém, de már nem várok a szerencsére. Nem kell semmi. Belefásultam, nincs már miért viselnem az élet próbáját. Tudom, hogy a rossz nyelvek (szerint) Évát fogják hibáztatni, de ez nem így van. Igaz, te ezt elhiszed nekem.
Ugye nem erre a levélre emlékszel mindig, hanem inkább a jóra?
Ne legyél soha szomorú, ne bántson soha semmi. Élj boldogan. Igaz, hogy most nélkülem, de élj egy kicsit helyettem is, hiszen fiatal vagy, előtted az élet. Légy nagyon boldog.
Ha időd engedi, gyere anyuékhoz, hiányzol nekik.
Szerető testvéred

4. A tagadás és az öngyilkosság

Magyarországon a szuicid nyelvi viselkedést eddig kevesen kutatták. Kiemelendők itt Kézdi Balázs a kultúráról és az öngyilkosságról (1987, 1988, 1991, 1995a/, 2000), valamint Osváth és munkatársai (1996) által a szuicid búcsúlevelek transzkulturális vizsgálatáról írt tanulmányai. Kézdi elsőként vizsgálta a szuicid szöveget a diszkurzív elmélet alapján, azaz nem a szuicidiumhoz vezető okok magyarázatával, hanem a szuicid jelenség megértésével foglalkozik. Ez mindenképpen váltást jelent a szuicidium látásmódjában. A szerző tett azonban vitatható megállapításokat is, például szerinte „magyar nyelven nem lehet nem tagadni, ha öngyilkosságról van szó“(1987, 87).
Ezek a kutatások azonban a kifejezési sík vizsgálatának szintjén megrekedtek, a nyelvi következtetések kuszák, és nem élnek a nyelvnek mint diagnosztikai eszköznek az alkalmazási lehetőségével.
Az öngyilkosság azonban akkor is lehetséges, ha a tagadás hiányzik a kommunikációból. Ezt támasztja alá egy egyetemi tankönyvben található leírás is: *„Kóros lehangoltságban (dysthymia)) szenvedő betegek között gyakori az öngyilkosságra való törekvés, ami gyakran disszimulációval párosul, azaz, jókedvűnek*

látszanak, pozitív verbális megnyilvánulásokat produkálnak, ezzel kijátszva a környezet ellenőrző felügyeletét" **(**Nyírő Gyula 1961,109**).**

Saját kutatásaim is igazolták azt a tézist, hogy a tagadó grammatika a szuicid kommunikációban kétségtelenül előforduló, de annak nem szükségszerű velejárója. **A teljes mintában 29 levélből hiányzik a tagadó grammatika. (Ezek a levelek halállal végződő öngyilkosságok búcsúlevelei!) Illusztrációként következzék itt egy ilyen levél:**

(136)
Végrendelet helyett
Ha úgy adatik nekem, hogy az életem minden előzetes jel nélkül fejeződik be, akkor minden hagyatékom örököse a keresztlányom X. legyen.
Amennyiben ápolás és gondozás válik szükségessé, a lakóházam azé legyen, aki ezt a feladatot vállalja. Ez esetben X-re a takarékbetétkönyveken lévő pénzt hagyom. X-et mindenféleképpen értesíteni kell, mert Y-ban lakik, a címe: ...
Aláírás
Nyilatkozat
Alulírott, A. B. ... alatti lakos, ezennel beleegyezek, sőt kérem, hogy a halálom után elhamvasszanak. A poraimat pedig a ...-i temetőben lévő előre megváltott sírhelybe helyezzék el. A pontos helyet a temetőgondnok tudja. A fedél sokszínű nyílását meg C. D. kisiparos.
Dátum *Aláírás*

A 29 tagadó grammatika nélküli búcsúlevélből azonban 6 levélben van implicit tagadás. Ezekben a levelekben a tagadás egyben a negatívum elutasítását is kifejezi. Például:

(100)
Az én számomra csak te voltál az élet. Elvetted a családomat, a barátaimat, mindent, hogy csak te maradj. Úgy lett. Vállaltam.
Ez a vége.
Szerelemmel gondolok rád, szerelemmel búcsúzom.
Aláírás
Az én számomra csak a kettőnk kapcsolata volt az élet. *(végetért a kapcsolat = nincs tovább miért élni)*

A mintából kitűnik, hogy a szuicid tetthez valamilyen veszteség vezet (az egészség, a szeretett személy, az anyagi stabilitás elveszítése, szerelmi bánat stb.). A veszteséget elszenvedett egyén a veszteség és az élet közé egyenlőségjelet tesz, és így arra a következtetésre jut, hogy az életnek nincs értelme.

Az öngyilkosok az esetek nagy részében megnevezik tettük okát, és abból kikövetkeztethető a veszteség tárgya. *A levelek közel egynegyedéből nem derült ki a szuicidium kiváltó oka.* ***A szuicid személyek a tettükkel a szeretett személy, a jó családi kapcsolat, az egészség stb. hiányát utasítják el.***

A levelekben előforduló negációkat öt csoportba soroltam: *deklaratív pszeudonegáció és negáció, posztulatív negáció, rogatív negáció, kondicionális negáció és benevolens negáció.* A korpuszban összesen 784 tagadószót (*nem, ne, nincs, sem, soha, sehol, semmi stb.*) találtam, és ez 679 tagadó szegmentumnak felel meg. Az

eltérést a számokban az okozza, hogy 105 esetben halmozott negáció-előfordulásról van szó. Az egy mondatrészre vonatkozó tagadószókat egy tagadó szegmentumnak veszem. A negációk halmozása vagy ismétlése nyomatékossá teszi a megállapítást (76), tagadást (4), tiltást (11), kérést (11) vagy az utasítást (3). A nyelvi sztereotípiák nem tartalmaznak nyomatékosítást.

2. táblázat
A negáció és a beszédszándék a búcsúlevelekben

Kifejezési sík			Tartalmi sík		
Negáció	**db**	**%**	**db**	**%**	**Beszédszándék**
Deklaratív negáció	516	65,82	440	64,80	Ténymegállapí-tás
Deklaratív pszeudonegáció	82	10,46	78	11,49	Negatívum elutasítása
Posztulatív negáció	53	6,76	42	6,19	Tiltás
Rogatív negáció	66	8,42	55	8,10	Kérés
Kondicionális negáció	19	2,41	16	2,36	Utasítás
Benevolens negáció	48	6,12	48	7,07	Nyelvi sztereotípia
Összesen	784	100,00	679	100,00	
Összes rejekció **1463**		53,59		46,41	

A táblázatból egyértelműen kiderül, hogy a ***deklaratív negáció*** alkotja a legnagyobb csoportot, hiszen a negációk 65,82%-át, tartalmi síkon pedig 64,80%-át teszi ki. A deklaratív negációt a feladó a levelekben tények megállapítására alkalmazta. Az esetek nagy részében a levélíró kijelenti, hogy mit nem tud/akar elvégezni, mit nem tett *[pl.: nem nyúltam a máséhoz, nem hagytam magam megvesztegetni (112)],* és mit nem fog tenni *[pl.: Z-t nem fogom ... elhagyni (119)]*. Néha minősíti saját magát, vagy a címzett(ek)et *[pl.: ... bocsássatok meg nekem, mert biztos nem voltam a legjobb ember veletek szemben. (141); Nem vagyok szenilis, ... (10])]* stb.

A ***deklaratív pszeudonegáció*** (10,46%), illetve 11,49% fejezi ki az elvetést, azaz a negatívum elutasítását. A levélíró a pszeudonegáció segítségével elutasítja valaminek a hiányát. Ez a valami korábban adott volt a számára, azonban elveszítette (tárgyvesztés). A veszteségekben az első helyen az egészség áll *[Tettem oka, hogy már nem bírok együttélni a gyógyíthatatlan májrák fájdalmaimmal.(20)]*. Ezt követi a szeretett személy, majd az önbecsülés, a bizalom, a remény és az anyagi biztonság elvesztése. A veszteségek sok esetben halmozottan lépnek fel.

A ***posztulatív és rogatív negáció*** tartalma ugyanaz, ezeket a beszédszándék különbözteti meg. Az első esetben a feladó megtilt a címzetteknek dolgokat, a másodikban pedig kéri őket valamire [*pl.: B-nek ne adjál semmit, mert még el sem jött meglátogatni, amikor megoperáltak. (117); Ne törjetek össze, ti sokkal erősebbek vagytok nálam, ... (42)]*. A rogatív negáció valamivel gyakrabban fordul elő, mint a posztulatív.

A ***kondicionális negáció*** csak a negációk 2,41%-ában, illetve 2,36%-ában fordul elő, vagyis a „ha“ – „akkor“ típusú kauzatív szerkezetbe foglalt utasítás *[pl.: Ha nem jövök haza,* akkor *... az erdőben találtok csüngeni. (15)]* a búcsúlevelekre nem jellemző. Összesen 10 levélben fordult elő (6,58%).
A ***benevolens negáció***t, azaz a nyelvi sztereotípiát a levélírók 48 – 48 alkalommal használták, ami a negációk 6,12%-át és a tagadó szegmentumok 7,07%-át teszi ki. Nyelvi sztereotipiák a levelek mintegy egynegyedében szerepelnek.

Le kell szögezni, hogy a beszéd nem képzelhető el tagadószók használata nélkül. A tagadószó használata mind az egyedfejlődés során, mind felnőtt korban konstruktív szerepet játszik. A negatív hozzáállás egész életünkben megmarad, és az egó ellenállását tükrözi intenzív betolakodási szándékkal szemben. Az első „nem” a gyermek fejlődésében mérföldkő a személyiség autonóm határvonalainak létrehozásában (Weintraub 1981). A tagadószó használatának a felnőttek esetében is köze van a tagadás védekező mechanizmusához. A tagadás általában a realitás néhány aspektusának az „el nem ismerésére” vonatkozik, azonban a tagadó eszközök nem mindig tagadást fejeznek ki. És még valamit nem szabad a tagadó grammatika és az öngyilkosság kapcsán elfelejtenünk: **a tagadó eszközök „csak” nyelvi jelek, és jelkapcsolat nélkül a nyelvi jelek semmit sem mondanak!**

Az előzőekből következik, hogy:

- ***Az elutasítás tényét nem egyedül a negáció vagy egyedül a tagadás képes megvalósítani. A negáció a beszéd kifejezési, a tagadás pedig a beszéd tartalmi síkján érvényesül.***
- ***A kommunikatív jelentés az elsődlegesen fontos a szuicid nyelvi viselkedés kutatásának szempontjából.***

5. A tabu és a búcsúlevél

A búcsúlevél egy elkésett „segélykérés”, amelyet 40 személy esetében bizonyítottan megelőzött egy dekódolatlan üzenet. Ez arra vezethető vissza, hogy a halál és az öngyilkosság kérdését félelem övezi. Az embernek a társadalomban be kell tartania bizonyos viselkedési szabályokat, valamint jogi és erkölcsi normákat. Vannak a társadalmi berendezkedéstől függő normák, és vannak olyan normák, amelyek minden korszakban és társadalomban érvényesek (pl.: az adott közösséghez tartozók megölésének tilalma, vagy a szülő és gyermek egymás iránti szeretete).

A szuicid személyek 36 levélben megnevezik a halált / az öngyilkosságot, 35 esetben használnak eufemizmusokat, és 90 alkalommal alkalmaznak allúziót. 26 levél semmilyen módon nem utal a halálra. Az öngyilkos kimondhatná, amit szándékozik tenni, hiszen őt már nem korlátozhatják annak a társadalomnak a szokásai, amelyből elmegy. Miért választja a feladó a körülírást? Miért nem mondja el előbb, vagy miért nem érthetően mondja el a halál-gondolatokkal foglalkozó ember a problémáit pl. a levele címzettjének? Erre nehéz lenne válaszolni, ha egyáltalán lehet. Nem teszi lehetővé a kultúránk, nem tudja az öngyilkos, hogy mit vált ki a címzettből, hiszen nincs egyértelmű viszonyulás az ilyen tettekhez. Nézzünk néhány példát a búcsúlevelekben használt eufemizmusra és allúzióra az **öngyilkosság** *és a* **halál** *kifejezésére!*

Eufemizmusok:

(4)

Mindenem fáj, és ezért inkább befejezem az életet.

(63)

Megkérek mindenkit, hogy ne haragudjon rám, hogy ilyen hirtelen elmentem.

(110)

Téged arra kérlek, mindenben legyél ember, próbáljátok elviselni ezt a bajt.

Allúzió:

(36)

Nekem elég volt az életből.

(93)

A tettem inkább önzés, mint gyávaság.

(130)

Az én időm lejárt.

6. Kommunikatív funkciók megnyilvánulása a búcsúlevelekben

A búcsúleveleket, még akkor is, ha ezek elkésett üzenetek, a kölcsönös megértésnek a kooperációból fakadó kényszere hozta létre, és a célszerű emberi tevékenység folyamatában megismerő, kommunikatív és információhordozó funkciót töltenek be. A kölcsönös megértés hozzátartozik a szuicid személy földi életének rendezett befejezéséhez. A funkciók egyike sem egyeduralkodó egy-egy levélben. Ez talán csak a pár szavas levelek esetében fordul elő. A valamivel hosszabb levelekben több funkció is megnyilvánul.
A búcsúlevelekben is, minthogy szövegekről, illetve kommunikációs egységekről van szó, elválaszthatatlanul nyilvánulnak meg a kommunikatív/nyelvi funkciók. Igaz, a domináns nyelvi funkció(ka)t minden levélben meg lehet határozni.

A halállal végződő öngyilkosságok búcsúleveleiben a feladók információkat közölnek, hol érzelem-semlegesen, hol pedig pozitív vagy negatív érzelmek kinyilvánítása mellett. Mindezzel a szuicid személy a címzettre kíván hatni. A fatikus funkció a megszólításban, a bevezető mondatokban és búcsú-formulákban fejeződik ki. Jóllehet itt pszeudointerakcióról van szó, a feladó mégis törekszik gondolatai lekerekítésére.

A levelekben minden kommunikatív funkció, kivéve a metanyelvi funkciót, jelen van. Az emotív, a referenciális és a konatív funkciók hierarchiája dönti el, hogy egy-egy búcsúlevélben melyik funkció a domináns.
A fatikus funkció érdekessége, hogy „csonka” formában nyilvánul meg. Megszólítás 89 levélben található, záró formula pedig 119-ben. A többi esetben, főleg ha az öngyilkosság otthon történt, arra lehet következtetni, hogy ezen levelek a családnak szólnak. A szuicid szövegek érthető sajátossága az is, hogy nincsen bennük a további kapcsolatfenntartásra vonatkozó kijelentés. Az persze előfordul, hogy a feladó kifejezi sajnálkozását afelett, hogy a címzettel vagy címzettekkel többé nem találkozhat.

Nézzük most meg a kommunikatív funkciók megnyilvánulását egy búcsúlevélben! Az alábbi levélben a domináns funkciót zárójelben vastag betűtípussal jelölöm. A megadott uralkodó funkció az előtte lévő szövegrészre vonatkozik.

(27)
Arany B. és L.!
Ne szégyelld, amit tettem, gondolj arra, hogy nekem így jobb. **(fatikus)** *Neked is köszönök mindent, tudod, hogy szerettelek mindig. B.-vel legyetek továbbra is jóban, szeressétek egymást, mint eddig.* **(konatív)** *Ami itt maradt téged illet, élvezd, és egy kicsit talán jobban élsz. B. rengeteget tett értem, nehogy engedd meghurcolni, mert nem azt érdemli.* **(referenciális)**

Halálomért senki nem hibás, én akartam. Nem mások hibája miatt történt, hanem a *betegségem miatt.* **(referenciális)**

Az *ákombákom csúnya írást nézzétek el* nekem, *de már szebben, jobban nem tudok írni, hiszen remeg mindenem.* **(konatív)**
A Jó Isten adjon nektek nagyon jó egészséget, hiszen megérdemlitek. **(konatív)**
Hamvasztva temessetek el, az egyszerűbb, és én azt akarom. **(referenciális)**
Nem tudok többet írni, utolsó ölelés, puszi helyett már csak így búcsúzom
M. **(fatikus)**
Ui. A halálomról nem kell senkit tudósítani, nem kell tömeg, a legegyszerűbb legyen. **(referenciális)**

A fenti búcsúlevelet egyrészt áthatja a címzettekre irányuló szeretet és hála, azért, amit a feladóért tettek. Másrészt a feladó arra ösztönzi a címzetteket, hogy az ő halála után is tartsák a kapcsolatot, valamint, hogy az érintetteknek ne legyen lelkiismeret-furdalásuk a feladó tette miatt. A levél egy kétmondatos nyilatkozatot is tartalmaz arról, hogy a feladó szuicid tettéért senki sem okolható. Az adott mondatok címzettje feltehetően a hatóság (rendőrség, orvos). A fenti levélben négy kommunikatív funkció nyilvánul meg, de **dominánsnak** a címzettre való tudatos hatás kifejezésére szolgáló **konatív funkció nevezhető**. Az idézett levél jól ábrázolja azt is, hogy a funkciók egy-egy szövegrészben, de még egy mondaton belül sem mindig különíthetők el. Például:

Neked is köszönök mindent, tudod, hogy szerettelek mindig. B.-vel legyetek továbbra is jóban, szeressétek egymást, mint eddig. **(emotív, konatív)**
A búcsúlevelek között akad egy olyan, amelyben a poétikai funkció is megnyilvánul. Ebből idézek egy versszakot:

(104)
Az Én Miatyánkom
Mikor a szíved már csordultig tele,
Mikor nem csönget rád soha senki sem,
Mikor sötét felhő borul életedre,
Mikor, kiket szeretsz, nem jutsz eszükbe.
Ó, „Lélek” ne csüggedj! Ne pusztulj bele!

6. A pszeudointerakció és a búcsúlevél

A búcsúlevélírók nemcsak kommunikálnak, hanem interagálnak is a címzettekkel. A szuicid személy eközben kívül tud maradni időn és téren, azaz olyan időperspektívából láttatja velünk a közölteket, amelyet ő már nem él meg.

A búcsúlevélben leírtakat vizsgálhatjuk egyidejűleg létező (szinkrón szemléletmód) és egymásra következő dolgokként (diakrón szemléletmód). A szinkrón és diakrón kategória együttesen van jelen a búcsúlevelekben. A szinkróniában csak egyetlen perspektíva vehető figyelembe, éspedig a beszélőé/feladóé, vagyis a dolgok történésének időpontját a beszéd pillanatához viszonyítjuk. A diakrón szemléleti mód a közlemény létrejöttének pillanatához, a tett elkövetésének időpontjához, vagy a levél olvasásának időpontjához képest a legtöbb esetben visszatekintést, ritkábban pedig előretekintést fejez ki. A téma szempontjából több információt nyújt a diakrón perspektívák vizsgálata.

Néhány példa a két említett (diakrónia) perspektíva kifejezésére:

prospektív perspektíva

> *(7)*
> *Mondjátok azt B-nek meg K-nak, hogy asztmás rohamban haltam meg. Köszi.*
> *(146)*
> *Nagyon szeretném, ha eljönnél a temetésemre. ... Ha a szívedre hallgatsz, akkor eljössz, hogy utoljára láss engem, aki téged soha sem fog elfelejteni.*

A fenti példákban is kommunikálnak és interagálnak feladók a címzettekkel, hiszen olyan kérelmeket fogalmaznak meg (meghagyással élnek), amelyeket haláluk után teljesítenek a címzettek. Kultúránkban az elhalt kérését illik teljesíteni. Ezt a feladók is tudják, ezért folyamodnak oly gyakran a meghagyáshoz, és ezért kérnek az elvégezhetőség szempontjából a legtöbb esetben reális dolgokat. A példa első mondatában a levélíró még meg is köszöni kérése teljesítését. A visszacsatolás azonban kizárt, így csak **pszeudointerakcióról** beszélhetünk.

retrospektív perspektíva

> *(33)*
> *Gyerekeim, ti is bocsássatok meg, mert nem voltam a legjobb apátok.*
> *(68)*
> *A tettem elkövetését semmilyen bűncselekmény, zsarolás, pénzügyi probléma nem váltotta ki.*
> *(139)*
> ***Ne aggódj, százszor átgondoltam, ez volt a legjobb dolog, amit tehettem.***

A levélíró úgy ír a bekövetkező dolgokról, mintha már bekövetkeztek volna. **Itt is az interakció benyomását kelti a kommunikáció.** A szuicid tett elkövetése utáni időre vonatkozik az, amit a feladó jelenként ír le. **A levélírás és a tett közötti idő nem bontható szegmensekre, hiszen a búcsúlevél a döntés véglegesítésének eszköze és a tett kezdő lépése.**

prospektív – retrospektív perspektíva

> *(57)*
> *Csak éppen azt ne merjétek mondani, hogy ezt nem ép elmével csináltam.*
> *(98)*
> *Elhíresztelhetitek a gyárban, hogy miatta lettem öngyilkos.*

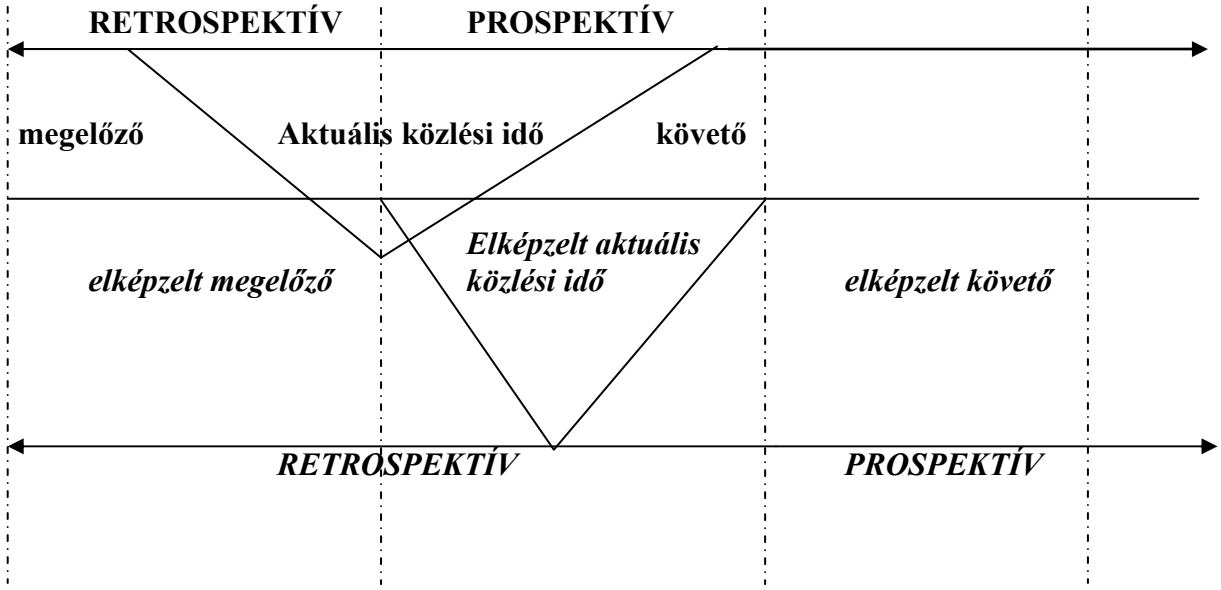
(101)
Tudod, sosem tudnék még egyszer máshoz nyúlni, másba szerelmes lenni, mással lefeküdni. Az életem voltál.

Hogyan is néz ki az események tényleges időbeli történésének egymásutánja? Először is a szuicid személy dönt arról, hogy hogyan oldja meg a problémáit. Mivel azonban nem talál más kiutat, elköveti önpusztító tettét. Amikor felfedezik az öngyilkosságot, azaz megtalálják a holttestet, a búcsúlevél nem egyből a címzetthez kerül. A címzett (a hatóság csak ritkán címzettje ezen leveleknek) a levél tartalmát vagy a rendkívüli haláleset kapcsán lefolytatott eljárás során, vagy annak lezárása után ismeri meg.
A levelekből kiderül, hogy a levélíró úgy „beszél" a címzettel, mintha sem térben, sem időben, de legalábbis időben, nem választaná el őket semmi.

Az alábbi ábra az események tényleges egymásutániságát ábrázolja. Ezek az események a tett elkövetésének időpontjában (**aktuális közlési idő**) – ennek első lépése a levélírás –az előtt (**az aktuális közlési időt megelőző idő**) vagy után (**az aktuális közlési időt követő idő**) történnek. Az ábrán az erre vonatkozó részt vastag betűtípussal írtam.
A következő viszonyítási alap a búcsúlevelekben a levél olvasásának időpontja. Ezt az ábrán **elképzelt aktuális közlési időnek** neveztem. Azaz, az ehhez az időhöz viszonyított események **az elképzelt aktuális közlési idő** előtt (**az elképzelt aktuális közlési időt megelőző idő**) vagy után (**az elképzelt aktuális közlési időt követő idő)** mennek végbe. Az erre vonatkozó részt az ábrán dőlt vastag betűtípussal emeltem ki.

Valamilyen értelemben az események nagy része prospektív – retrospektív, vagyis a visszatekintés a bekövetkező események szemszögéből történik.

1. ábra



8. Összegzés

A minta vizsgálata azt igazolta, hogy a szuicid nyelvi viselkedés kutatásában a kommunikatív sík vizsgálata a döntő, a kommunikatív eszközrendszer szerepe másodlagos. A negatívum elutasítása, azaz a tagadás a döntés kialakítása során játszik fontos szerepet, amikor már végleges a döntés (destruktív megoldás esetében), a tagadó eszközök mást fejeznek ki (ténymegállapítást, kérést, utasítást). A levelekben, ha azok nem pár szóból vagy mondatból állnak, a kiváltó okok és körülmények leírásánál találkozunk a legtöbb tagadással. A tagadást nemcsak a tagadó szegmentumok (negációk és nem negációk) fejezik ki (Elegem van a nyomorúságból …).

A közleményben hivatkozott és utalt művek a szerző alábbi hasonló tárgyú megjelent és megjelenés alatt alló publikációiban szerepelnek:

1. Adalékok a befejezett öngyilkosságok búcsúleveleinek megismertetéséhez. Levél-e a búcsúlevél? In: *A Dunaújvárosi Főiskola Közleményei 2000. XXIII.,* Főiskolai Kiadó, Dunaújváros, 2002. 255-262. (16742 n)
2. A búcsúlevél-kutatás történeti áttekintése. *Pszichoterápia, XI. évf., 5. sz.,* 2002. 317-330. (67171n).
3. Der Abschiedsbrief als spezielles Sprachgebrauchsregister. Negation und Verneinung. (erste Ergebnisse) In: *Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia füzetei. IV. Dunaújvárosi Nyelvvizsgáztatási és Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia* DF, Dunaújváros, 2002. 33-42. (18742 n)
4. A búcsúlevél, mint speciális nyelvhasználati regiszter. (Levél-e a búcsúlevél? Az öngyilkos üzenete.) *Pszichoterápia, XI. évf., 6. sz.,* 2002. 422-432. (44907).
5. A búcsúlevél, mint speciális nyelvhasználati regiszter. A tagadás problémája. *Erdélyi Pszichológiai Szemle, III. évf., 2. sz.,* 2002. (32414)

Közlésre elfogadva:

1. A búcsúlevél, mint speciális nyelvhasználati regiszter. Kommunikációs idősíkok. *Alkalmazott Nyelvtudomány.* 2003. ? (15545)

Marijan Palmovic

The restrictions of child language corpora in the research of child language acquisition

Today, child language corpora are the most common way of child language research. Crosslinguistic studies based on data from several national corpora are not rare, data banks such as CHILDES are available on internet. Audio data are extended with video recordings that enable more accurate transcription and analysis of data. The corpora themselves include more children and become less susceptible to individual differences. The data collected are generally regarded as objective and open to various theories and approaches. Various hypotheses can be tested against such empirical evidence. Child language corpora provide longitudinal data – children are usually recorded for several years - and, at the same time, provide thorough information about the parental input. Of course, such time consuming and slow collection of information can be regarded as a drawback: child corpora usually consist of only a few children (in comparison to other methods of data collection) and often a small change in the environment, e.g. a new baby, can make parents quit the recording.

As for the Croatian child language corpus, it consists of the total of 9 children tape recorded or video recorded from the age of around 1 to 3 or 4 years. All data are transcribed according to the rules of CHILDES database (MacWhinney, 1995) and the first data are now available via internet. The work on morphological encoding is on the way and the morphological data for the first two children are available. In this paper I would like to share some experiences of research on Croatian child language corpus. I will compare this research methodology with language experiments, i.e. various elicitation tasks.

Croatian is a highly flective language and the majority of the relations between sentence parts are expressed with inflectional markings. Derivation is also rich and the choice of derivational suffixes is often unpredictable, e.g. when changing the aspect of the verb. There are many homophonous suffixes, too. These three points makes any computer-based analysis difficult. Many details have to be managed manually. Researchers are always in danger to loose data that have to be neglected at some point due to simplicity reasons. However, these are only technical considerations. It seems more important to see what kind of data we can obtain and what are these data good for.

The program-package CLAN (a part of the CHILDES data bank) enables morphological analysis of any language corpus in a relatively simple way: transcripts consist of "main lines" on which actual utterances are recorded. The program MOR generates a "morphological line" below every "main line" of the transcript. On this line every word taken from the main line is analyzed according to the grammar and lexicon that is prepared for the analysis. For example, a word "was" would be analyzed as "V:AUX|be&PRET:SG". Now any statistical analysis can be shifted to the morphological line and any encoded category can be taken into account. This kind of encoding enables detailed statistical analysis that would give answers to questions about quantity of any encoded category, about the time of its emergence, and the course of its development (in terms of the number of occurrences). However, it gives only indirect evidence about the grammatical rules that children employ.

More suitable method for establishing child's knowledge of linguistic rules is an experiment, i.e. various elicitation tasks. This method of data collection is particularly frequent in studies within the generative theory (cf. Crain & Thornton, 1999). The overall logic of these experiments is to find a sentence that can be interpreted as ambiguous only if some language rule does not apply (i.e. is not acquired by the child). The sentences usually make use of the presence or absence of some rule that restricts the set of possible meaning of the given sentence in a way that assures that the sentence is ambiguous if the rule is absent. In a sentence like "He is showing Bert that the Ninja Turtle can play the trumpet" the set of possible meanings can be given in the pictures that accompany it and the child's choice of the correct picture can show weather he or she understands it ambiguously or not, i.e. weather the child knows the appropriate language rule or not. This sentence is ambiguous only if a child does not know the language rule: then the sentence could also be interpreted so that "He" and "the Ninja Turtle" are the same person while the correct interpretation would be only the one in which someone else is showing how Ninja Turtle plays the trumpet (the third person on the picture). The suitability of such language experiments for the generative grammar is obvious: it is possible to make tasks that would show whether any parameter of a language is set to the "adult" value or not. The number of such parameters and their timing represent the process of acquisition and language development and can serve as a measure of it. The binary nature of parameters provide both positive and negative answers and the advantages of a controlled environment is something that needs no further explanation.

This kind of evidence would be very hard to get from a language corpus that consists of spontaneous utterances. They are not tagged as products of grammatical rules, imitations or anything else and in a language corpus, that is meant to be a recording of a spontaneous speech, one can find everything: onomatopoeias, imitations, songs, even foul words. Ungrammatical sentences are not marked with a star as in linguistics textbooks. In a way, the only thing we have is a sample of a language production, or as generativists would say, language performance. The problem is the need of making conclusions about language competence. If we try to investigate "language intuitions" of our childre, the only thing we have is the "positive evidence" sometimes enhanced by parental corrections or repetitions of correct forms (usually neglected by children). This constitutes our objective data from which we construct the child's system.

Such a basis of the research is open to an objection that it could not grasp the speaker's intuitions about the ungrammaticality of some sentence and, consequently, the child's ability not only to employ what is in language possible, but also, to exclude what is not. It could give only an assessment of what is in child language frequent and what is not. But what data should we look for in the child language corpus to make conclusions about the acquisition of the morphology that is so important when assessing the language development in Croatian? The first research of various elements of morphological development in Croatian was done within the framework of the theory of natural morphology (Dressler & Karpf, 1994). In this framework, that is developed to analyze language acquisition in morphologically rich languages (Gillis, 1998), a good sign of the acquisition of morphological rules is presence and frequence of oppositions of various forms of the same lemma or "mini-paradigms" (oppositions would include two forms, e.g. singular vs. plural while mini-paradigms include more various forms of the same lemma, e.g. a noun in different cases). However, there is a great element of chance in any child language corpus, a chance that would lead a researcher to say that a

language rule is absent from the child language only on the basis of the absence of appropriate elements in the language corpus. A better measure of infrequent language traits should be found. For example, instead of looking for the oppositions and mini-paradigms, one could use Good-Turing measure of assessing the probabilities of infrequent features (cf. Sampson, 2001), a measure that was developed to make probability assessments of infrequent sequences in language corpora. One should be aware of the fact that the time of the first recording of a morphological trait is not the same as the firs moment of its ocurrence and that the difference can be quite big. However, perhaps the best way to overcome various methodological obstacles would be to combine recording with language experiments. Individual data obtained in longitudinal studies could than be matched with the data collected on a statistically relevant sample. This strategy would be necessarry for establishing norms of normal language development in Croatian.

References:

1. Crain, S. & Thornton, R. (1999) Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
2. Dressler, W. & Karpf, A. (1994) The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language acquisition, Yearbook of Morphology: 99-122.
3. Gillis, S (ed.) (1998) Studies in the Acquisition of Number and Diminutive Marking, Antwerp Papers in Linguistics 95, Universiteit Antwerpen.
4. MacWhinney, B. (1995) The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
5. Sampson, G. (2001) Empirical Linguistics, Continuum, New York, London.

ROBERT ORAVECZ

INTERNET-SUICIDE-DISCOURSE

Introduction:
The scientific development of psychology-based suicidology during the past fifty years contributed to the recognition of a psychological process, which precede the suicide act.

In 1961, Farberow and Shneidman described the phenomenon of "cry for help.

- A few years later Erwin Ringel (1969) described the presuicidal syndrome.

In the 1980's Firestone described the entity of "inner voice", as "internalized negative thought processes" and their consequences, the "negative Self representations".
Until the beginning of Nineties, Michel and Valach have published a few articles on the theory of goal directed action.

According to the action theory, *"suicide is a goal directed action, seen as an alternative to original life-carrier, which may relate to a relationship… or work…in critical times when a person's self-evaluation is negative. Suicide thus may be a possible solution to a subjectively unbearable situation and may emerge repeatedly throughout life as a possible goal."*
Action theory contain the concepts of goal, intention, plan, strategy, decision, evaluation, choice, success and failure.

"The suicide carrier consists of several steps, which may include repeated contemplation of suicide as a goal, suicide attempts, increasing suicidal intentions, putting it down in writing, planning, devising the strategy, taking the final decision, starting the sequence of necessary actions to commit suicide."
As it increase from the above presented concepts of action theory, suicide is a process, which starts days, months or even years before the suicide act.

Michel and Valach recognized that human actions, supposedly also those, leading to suicide "*are motivated and accompanied by emotions".*

Shneidman (. 1957, 1993) described an emotion, the unbearable psychological pain, as the key moment in the development of the presuicidal process. *"Suicide occurs when mental pain is deemed by the person to be unbearable".*

Orbach (2001) formulated a definition on mental pain: *"Mental pain is the experience of inner torture, perturbation, and surfeit of negative emotion brought about by an inner estranged and hostile force, which destroys the unity of the Self and the mind."*
It seems, that mental pain occurs, when the coherence of psycho-social identity decreases due to some internal (psychological) or external (socio-cultural) changes.

The understanding of the suicide process presupposes the identification of two sub-processes. One is the process of adaptation, which tends to the restoration of individual identity and an other one is a process of self-destruction, which lead the individual toward death.
The process, leading to suicide is a language driven process, which can be understood by using the theory and methodology of discoursive suicidology, which integrates the

elements of contemporary, late modern and postmodern theories of human sciences as well, as the relevant suicidological, psychopathological and biological concepts.
The theory of discoursive suicidology observes the phenomenon of suicide as a discoursive manifestation. A semiotics based definition on discourse defines the term "as reality, caught in signs."Or as Foucault stated, discourse represents the social control over the individuals by a permanent influence on human cognition.

According to the theory of discoursive suicidology, suicide process appears in the context of present and past interactions between a suicidal individual and the socio-cultural environment.

By using a metaphor, the individual is supposedly "sinking" into the suicidal discourse, offered by the culture, transferred through the interpersonal space by the common language use, and influenced by inner biological, cognitive and affective (maladaptive) mechanisms.
As it has been presented before, the process oriented suicidological concepts are present for more than forty years. But even today it seems difficult to find appropriate methodology to approach the suicide process, which is often hidden and inaccessible for the suicide research
Only the expansion of Internet use offered a new perspective toward a more appropriate understanding of the suicide process. Internet is among other qualities also a widely open communication channel, available for almost everybody, everywhere, at any time. The virtual space of electronic communication has offered some new communication possibilities also for suicidal individuals.
According to the information presented on the Web-site of the alt.suicide.holiday newsgroup,

Ash is "*an unmoderated newsgroup which was set up in late 1987/early 1988 to discuss why suicides increase during the holiday seasons;*
Currently, common topics on ash include poetry, philosophy, psychology, relationships, depression, and of course... suicide."

Today, Ash represents a specific, value oriented subculture, which declares themselves as "pro choice", what means, that they "*believe that people have a right to commit suicide and thus, in general, do not try to dissuade people from doing so.*"
The newsgroup is well visited, since 19th October 2002 and 9th of January 2003 the author downloaded 12108 messages, approximately 145/day in average.
By using the archive of Alt.suicide.holiday at Google, the author successfully downloaded the corresponded messages of four, supposedly younger individuals, who committed suicide.
According to the topic of this paper, the discoursive aspects of suicide process, it seems, that the discovered "case" of "Andy" is the most appropriate for presentation.

The reasons for such decision are the following:

- The complete number of messages is relatively low. The recovered discoursive material contains only nine threades and the total number of messages is 103.
- Every thread starts with a message of the suicidal individual "Andy".
- It seems also a remarkable fact, that "Andy" joined the Ash newsgroup for a short time before the suicide act. Therefore, the complete message production had been concentrated into a time period between 25th September and 14th October 1996.

- The author have not detected any "collateral" discourse production via e.mail etc. therefore the discourse production on Ash. had not been contaminated by other discourses, irretrievable for interpretation.

PERFORMATIVES

At the beginning of his posting, Andy exposed suicidal intentions. *"I am feeling quite sick of life, and am actually looking forward to death, because I feel that it can only be better."* Such impression - building statements are usual at the beginning of a presuicidal conversation. Such statements serve the promotive intentions of the utterer to protect own reality and to influence the reality of the communication partners.

The response Andy received from the other Ash members was noticeably impersonal *"…if you really wanted to be dead, you probably would be." "Like some other things in life, sometimes you don't even have the strength to do what's necessary."*

Following the initial messages, the newsgroup remained silent for a few days. In the same time, Andy started to use even more and more explicit suicidal vocabulary, like

" *am very suicidal and plan on killing myself this weekend".*

It seems, that impersonal statements or even the lack of response from the socio-cultural environment provoke the development of a particular suicide discourse.

In the sixties, Austin described the constative and performative function of the human language use. The "speech act theory" developed by him became a very important moment toward the recognition of the fact, that human speech is appropriate to share thoughts, to perform acts, but also to shape our representations on ourselves and to influence the world around us.

According to Austin, Searle, Leech, Levinson, some speech acts have been recognized as very influential, because of the illocutionary force they have.

For example, the statement, uttered by one of the Ash posters:

"*Put the barrel in you mouth. Do it in public its good for everyone to see human brains splattered al over the place".* represent a powerful attack on the self-representations of the addressee.

As Sándor Ferenczi wrote, *"the weak and undeveloped personality reacts to sudden unpleasure not by defense, but by anxiety-ridden identification and by introjection of the menacing person or aggressor."* Therefore, it could be expected that such statements represent the key points of the suicide process.

The presented particular suicide discourse contains many "strong" statements. Supposedly, the most powerful among them are those, suggesting, recommending or even ordering suicide as the solution of the addressee's problem. At the same time, there were also some utterances, expressing life-saving intentions, like *"Please don't do this. I care for you with all my heart and soul…".* In some extent, the presented "pro - suicide" and "life saving" statements are competitive.

By using a metaphor, the "life saving" and "pro – suicide" statements are like components in a LEGO box. When somebody starts to construct a toy, all available elements can be taken into account, but later, during the construction process some parts fit into the concept and some others become less and less appropriate.

AMBIVALENCE

In 1991, according to the theoretical consideration of 10 leading suicidologists, Leenaars described eight patterns, highly relevant for suicide. Ambivalence and ambiguity were not among them.
By the opinion of the author, ambivalence and cognitive ambiguity are obstacles in the development of a discourse, leading to suicide.

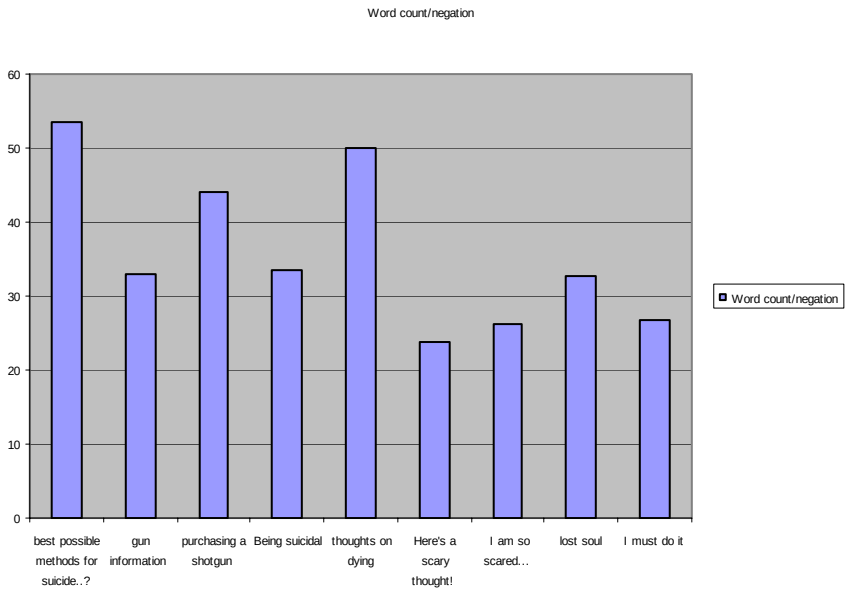
For example, Andy wrote: *"Although I am fairly close to death, I still have fears. Even though I hate the life I live with such a passion, to pull the trigger seems so difficult.".*
"I think I am more frightened about what lies beyond, whether it is something even worse than what life is."
It seems, that suicide is possible only if the ambivalence and ambiguity become resolved through a discoursive process.

Andy's final statements well reflected the resolution of ambivalence and ambiguity- *"There has to be some worth to your life. And I don't see any. I just have to get stronger, and do what I have to do. All my pain will be over"* .

THE ROLE OF NEGATION

During the 80's Kézdi stressed the role of negation during the suicide process. He stated, that the rate of negation is higher in suicide related texts, than in a random control sample. The author confirmed, that in cultures with high suicide rate the suicide related texts contain higher rate of expression, appropriate for negation.

The analysis of Andy's posting show, that last four messages contain higher rate (word count/number of negation) of expressions, appropriate for negation. Higher negation rates are present in the later messages.



The author found many sentences, where an expression, appropriate for negation has been linked to the expression of emotional ambivalence and cognitive uncertainty. For example:
"I don't know anymore."
" I'm all out of answers."
"…and I'm not crazy and don't really feel depression."
"I don't know."
"I can't believe all of this is happening."
"…but I'm not so certain anymore."
"I don't have a grasp on anything…"
Such statements appeared at first in the Andy's message, written six days before he committed suicide and they are present in all following messages, except the last one.

In the last message, written only a day before the suicide, words of negation had been used for different purposes:
"Although I didn't pull the trigger last night, nothing is getting better."
"I can't sleep…"
"I can't deal with what my life is."
"I can't go on living just for the sake of living."
"There has to be some worth to your life. And I don't see any."
*"…my life has become a living hell, and is so **unbearable**."*

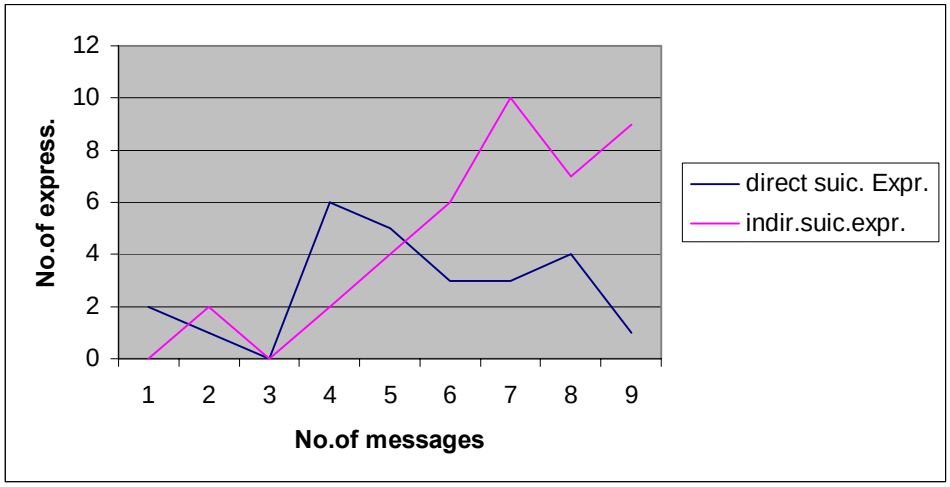
The statistical analysis of negation, direct and indirect suicide expressions, appearing in Andy's posting confirmed the outcome of discoursive suicide note analysis, that negation is more tightly connected with suicide than the direct or indirect suicide expressions. (Kézdi, Oravecz, Fekete)

Descriptive Statistics	Mean	Std. Deviation	N
No.of negation	7,11	4,40	9,00
direct suic. Expr.	2,78	1,99	9,00
indir.suic.expr.	4,44	3,75	9,00

The correlation analysis showed, that there is "strong tendency" toward a significant correlation between negation, direct and indirect suicide expression, but not between direct and indirect suicide expressions.

Correlations		No.of negation	direct suic. Expr.	indir.suic.expr.
No.of negation	**Pearson Correlation**	1,00	**0,66**	**0,63**
	Sig. (2-tailed)	,	**0,05**	**0,07**
	N	9,00	**9,00**	**9,00**
direct suic. Expr.	**Pearson Correlation**	**0,66**	1,00	0,13
	Sig. (2-tailed)	**0,05**	,	0,73
	N	**9,00**	9,00	9,00
indir.suic.expr.	**Pearson Correlation**	**0,63**	0,13	1,00
	Sig. (2-tailed)	**0,07**	0,73	,
	N	**9,00**	9,00	9,00

Even a simple graph seems appropriate to present the dynamics of direct and indirect suicide expressions during the suicide process.



The number of direct suicide expressions (“*death”, “suicide*”) obviously decreases, but the number of indirect suicide expressions *(“do the job”, “finally end”, “no longer be around” “to do myself” “pull the trigger”etc)* increase towards the end of the posting. By a hypothesis of the author, *“suicide”* is an “external” word, appropriate to describe behavior of others.

But it seems, that the process of suicide shanges the perspective of the suicidal individual, who is not able to maintain the duality of “inner” and “outer”. Even by using the word “suicide”, the individual is forced to take the perspective of others, who represent the “common sense” reality.
As it appears from the suicide note research (Oravecz 1999), the suicidal individual sometimes has to destroy or deconstruct the reality to resolve the problem of emotional ambivalence and cognitive ambiguity.
The process of reality deconstruction is a discoursive process, which use performative acts, verdictive utterances to implement or to consolidate the Self representations, coherent with self destruction.
A statement, like *“…my life has become a living hell, and is so **unbearable**.”* serves as an appropriate discoursive tool, to cut the still remaining positive representations, which connect the cognition of a suicidal individual to the rest of the world. Because the resolution of ambiguity and ambivalence result a decrease of cognitive dissonance and consequently the disappearance of a positive future representation, which seems necessary to move the individual toward suicide, as the only solution.

Szépe Judit

Univerzális vs. rendszerszabályozott elem- és szerkezetválasztás (Parafáziák szegmentumválasztó és hangsorépítő stratégiái)

A kreatív nyelvhasználat szabálykövető természete nemcsak a rendszerszabályoknak megfelelő nyelvi alakulatokban mutatkozik meg, hanem az azoktól eltérőkben is tetten érhető.
Szabályszegő nyelvi alakulatok a nyelvhasználat számos területén felbukkannak: a köznapi beszéd nyelvbotlásaiban, a nyelvi humorban, a költészetben, a patologikus beszédben, a gyermeknyelvben, sőt a nyelv történeti változásának adatsoraiban is. Nyelvi rendszerszabályt lehet akaratlagosan is megszegni, de a szabályszegés lehetséges eljárásainak megvannak a maguk irányító szabályai (vö. pl. már Jakobson 1941, 1955, 1963, Fromkin 1973, 1980, Cutler 1982, Dell 1985, 1986, Levelt 1989). A deviáns formációk létrejöttét olyan elvek irányítják, amelyek a nyelv működésének kognitív mechanizmusaiból, továbbá univerzális, illetőleg egyedi rendszersajátosságaiból vezethetők le. Éppen ezért a tévesztések alkalmasak arra, hogy független bizonyítékként szolgáljanak a nyelv rendszerösszefüggéseiről, illetőleg működésfolyamatairól megfogalmazott hipotézisek ellenőrzésére mintegy a tettenérés erejével.

A deviáns formációk olyan nyelvi alakulatok, amelyek a beszédprodukcióban a rendszer működése során fellépő téves műveletek következményeképp jönnek létre. Téves műveletek különféle, általában mentális (fogalmi) és nyelvi szinteken jelenhetnek meg (vö. Huszár 1998, 2000, Gósy 2001, 2002), így a deviáns formációk a grammatika eltérő elemzési szintjein, illetőleg dimenzióiban értelmezhetők. Most bemutatandó vizsgálatom elsősorban patologikus devianciákra, afáziás beszélők fonológiai szinten értelmezhető parafáziás jelenségeinek szekvenciaszervezési sajátosságaira terjed ki. Célom, hogy kimutassam – s lehetőség szerint az afáziás jelenségeken kívüli független bizonyítékokkal is alátámasszam –, hogy a szekvenciába tévesen kerülő elem kiválasztását és pozícióját egyfelől rendszerszabályok, másfelől olyan, nagy hatókörű egyszerűsítési stratégiák irányítják, amelyek eltérő műveletek formájában öltenek testet.

A parafázia az afáziás beszédnek az a jellegzetessége, hogy a közlemény egyik összetevője helyén egy másik, ugyanolyan nyelvi szintű összetevő jelenik meg. Szegmentális parafázia jön létre tehát, ha egy közlésegységben valamelyik szegmentum helyett egy másik szegmentum jelenik meg, így pl. *piros* helyett *kiros* adatban *p* helyett *k*. Ez a jelenség a szakirodalomban beszédhang-helyettesítés néven is ismert. (A könnyebb olvashatóság kedvéért az adatokat a magyar helyesírás szerint közlöm, s a későbbi példákban nem az asszimilációt, hanem az asszimiláció szabályszegő elmaradását jelölöm szögletes zárójelek közé tett IPA-átírási jelekkel. Ugyanígy jelölöm szükség esetén a téves művelet által érintett szegmentumokat.) A helyettesítésen kívül az elemek törlését és betoldását is parafáziának tekintjük. Ezekben az esetekben egy szegmentum helyén zéró, illetőleg egy zéró helyén szegmentum jelenik meg, pl. *szalámi* helyett *saámi*, *beledolgoztam* helyett *belgedolgoztam*.

A vizsgálat négy non-poszterior afáziás beszélő 4 órányi spontán és előhívott közléséből (saját gyűjtés) elemzi a fonológiai adatokat. Annak bizonyítására, hogy az egyszerűsítési elv a szekvenciaszervezésnek valóban univerzálisnak tekinthető stratégiáiban nyilvánul meg, a parafáziás adatok szekvenciaszerveződési sajátosságait nemafáziás korpuszokkal is összevetem: egy körülbelül 700 spontán nyelvbotlást tartalmazó gyűjteményből (saját gyűjtés), egy 81 éves közlő mintegy 300 spontán tévesztését tartalmazó gyűjteményből (saját gyűjtés), egy nem értelmi fogyatékos autista kisfiú

anyanyelv-elsajátításának a kezdetektől 7 év 9 hónapos koráig felvett beszédkorpuszából (Forró Orsolya gyűjtése), illetőleg gyermeknyelvi deviáns adatokból (Dezső 1970, Gósy 1999, Kassai 1981, Lengyel 1981 a,b, továbbá Rétei Eszter gyűjtése, Svak Tímea gyűjtése és saját gyűjtés) és általános iskolások mintegy 1000 íráshibáját tartalmazó korpuszból (Lengyel é.n.) való adatokkal.

Rendszerszabályok a szegmentumok kiválasztásában

Megfigyelhető, hogy a parafáziás folyamatokban tendenciaszerűen ugyanazok a magánhangzók és mássalhangzók töltik be a helyettesített és a helyettesítő szerepet is: a nem-hátulképzett mássalhangzók (pl.: /t z d l/) és a nem-alsó nyelvállású magánhangzók (pl.: /y i o e:/). Ezek az elemek a rendszer legnagyobb sűrűségű tartományának tagjai, és feltehetően ezzel összefüggésben a spontán beszédben is a leggyakoribbak. (A nagy sűrűségű tartomány halmazelméleti kifejezéssel nagy számosságú (rész)halmaz.) A lehetséges magyarázat ezeknek az elemeknek az implementációbeli kétarcúsága. A nem-hátulképzett mássalhangzók a viszonylag legkisebb artikulációs energiafelhasználással ejthető egységek, a semleges légzőálláshoz közelebbi, nem-alsó magánhangzók pedig a képzési konfiguráció kis mértékű szükséges elmozdulásával ejthetők. Ez indokolja ezeknek az elemeknek a helyettesítőként való gyakori megjelenését. Ugyanakkor a szájcsatorna (közel) azonos felületén képezendő számos mássalhangzó, illetőleg a (közel) azonos konfigurációs térben képezett számos magánhangzó az artikuláció olyan nagyfokú pontosságát követeli meg, amely az afáziás közlők számára nem ritkán elérhetetlen. Ezt az igazolja, hogy az itt említett elemek gyakran jelennek meg helyettesítettként is (Szépe 2000: 102–109).

Az egyszerűsítés elve a szekvenciaszervezésben: elemválasztó és szótagépítő stratégiák

A szekvenciák szabályszegő alakulatai az egyszerűsítés elvét követik, vagyis fonológiai információtartalmuk mindig kisebb, mint a szabálykövető alakoké (Szende 1992, 180–183, 1997, 153–163, Szépe 2000, 158–166). Ez az elv az alapja annak, hogy olyan, egymással ellentétes irányú műveletek eredményeit is, mint a törlés és a betoldás, azonos keretben értelmezhessük (Szépe 2002).

Az egyszerűsítés elve a deviáns nyelvi alakulatok létrehozása során mind az elemválasztásban, mind a szótagépítésben jelen van. Négy nagy hatókörű stratégiája van, amelyek közül a szekvenciaszervezés egynek vagy többnek a követésével állítja elő a deviáns alakot. E stratégiák a következők:

Az egyszerűsítés elvét képviselő nagy hatókörű stratégiák – amelyeknek eredményei a parafáziás alakok – a következők: (A) a tagolási határok kiemelése; (B) az összetevők sorrendjének cseréi; (C) a szerkezetek konstituenseinek harmonizálása (szerkezetismétlés); (D) a rendszerszabályok hatókörének kiterjesztése. (A (D) pont eseteit nem külön, hanem az (A)–(C) műveletein belül fogom bemutatni.)

(A) <u>A tagolási határok kiemelése</u>

Az afáziás szekvenciák legnagyobb számban és változatosságban megjelenő egyszerűsítési stratégiája a tagolási határok kiemelése. A tagolási határok kiemelése növeli a közlemény redundanciáját, ezáltal csökkenti információtartalmát. A tagolási határ kiemelése vagy határjelöléssel történik ott, ahol a folyamatos közlés szekvenciaszervezési szabályai ezt nem írják elő vagy éppen tiltják, vagy többféle tagolási jel együttes alkalmazásában nyilvánul meg. A tagolás kijelölésében a szupraszegmentális tényezők megjelenése és a posztlexikális szabályok felléptének elmaradása mellett szegmentális komponensek is részt vesznek. A szegmentális komponensek a tagolási határon a közlés átmeneti felfüggesztésére törekszenek, vagyis

vagy a glottisz működését szüntetik meg zöngétlen hang beiktatásával, vagy zárkomponenst tartalmazó hanggal akasztják meg a képzés folyamatát, sőt gyakran a két komponenst együtt tartalmazó elemet választanak a határ megerősítésére. Mind az indításjelzés, mind a határjelzés leggyakoribb megerősítői tehát a zöngétlenségművelet és a zárművelet. (A példasorokban az (a) jelű példák minden esetben a parafáziás adato(ka)t, a (b) a nyelvbotlásbelit, a (c) az időskorit, a (d) az autistát, az (e) pedig a gyermeknyelvi adato(ka)t tartalmazza.)

Zöngétlenségműveletet tartalmaz indításjelzésben a *h* bevezetése a közlésegység elejére, ahogyan ezt az (1) példasor mutatja, továbbá a zöngés kezdés zöngétlenítése (2). A zöngétlenítés a határjelzés kiemelésében is részt vesz (5), ám az afázián kívül csak a gyermeknyelvi korpuszban volt kimutatható.

Zárműveletet tartalmaz indításjelzésben egy zárhang protézise (3), továbbá a nazális vagy réshang helyett zárelemet tartalmazó homorgán hang megjelenése (4a).

A zárelemet tartalmazó zöngétlen hang protézise, pl. (3a,c,d), továbbá a zöngétlen zárhang és a *h* együttes megjelenése a közlésegység elején (pl.: *thőorvos* 'főrorvos') egyszerre tartalmaz zöngétlenség- és zárműveletet. A zöngétlenségművelet minden korpuszban fellelhető, míg a zárművelet nyelvbotlásban nem jelenik meg, továbbá a nazális vagy réshang helyett zárelemet tartalmazó homorgán hang megjelenése kizárólag afáziában mutatkozik. A határjelzés kiemelésének minden korpuszban megjelenő zárműveletei pedig a zárkonstituens bevezetése a zárószegmentumba, vagy zárhang betoldása a közlésegység végére (6). Ez utóbbi esetben a zárhangok az esetek legnagyobb részében zöngétlenek, vagyis egyszerre képviselik a zöngétlenség- és a zárműveletet. (Itt köszönöm meg Szende Tamásnak a jelenség értelmezésében nyújtott segítségét.)

A szóbelseji morfémahatárok kiemelésének az afázián kívül kizárólag az időskori adatokban megjelenő művelettípusa a posztlexikális szabályok elmaradása (7).

Míg a szegmentális műveletek kiemelik a határjelzéseket, addig a szótag-, azaz hangsorépítő műveletek bevezetik azokat. A rendszerszabályok által elő nem írt tagolási határ bevezetése úgy rendezi át a közleményt, hogy annak ritmus- és redundancia-viszonyai növeljék a szekvencia morfémaszerkezeti vagy fonotaktikai tagoltságát. A határbeiktatás minden vizsgált korpuszban jelen lévő stratégia (8).

(1)	(a) *hírt egy levelet*	'írt egy levelet'
	(b) nincs adat	
	(c) *az három hadag volt*	'az három adag volt'
	(d) *hamiska*	'apiska'
	(e) *húj*cip[ë·]	'új cipő'
(2)	(a) *komb*	'gomb'
	fízen	'vízen'
	(b) *tervezek egy arra faló kanyarást*	'tervezek egy arra való kanyarást'
	(c) *megsütni a saját sírjában*	'megsütni a saját zsírjában'
	(d) nincs adat	
	(e) *firág*	'virág'
(3)	(a) *kpár*	'pár'
	tjogi	'jogi'
	nem kirodába	'nem irodába'
	(b) nincs adat	
	(c) *föltült*	'fölült'
	(d) *tüzemanyag*	'üzemanyag'

(e)	*addide blabda*	‘add ide a labdát’
(4) (a)	*tin*	‘nem’
	bár	‘vár’
	csok	‘sok’
(b–e)	nincs adat	
(5) (a)	*dop*	‘dob’
	készen	‘kézen’
	tévét nészni	‘tévét nézni’
(b–d)	nincs adat	
(e)	*szalat*	‘szalad’
	ténylek	‘tényleg’ (írásban)
(6) (a)	*Ápichán*	‘Ápisznál’
	nagyont jól	‘nagyon jól’
(b)	*mocsogat*	‘mosogat’
	rajtad a sort	‘rajtad a sort’
(c)	*igendám, de*	‘igen ám, de’
(d)	*apunt*	‘apu’
	damódak(k)	‘mamóka’
(e)	*edz enyim*	‘ez az enyém’
	banánt	‘banán’
	eljönk	‘eljön’ (írásban)
(7) (a)	*saj*[t#j]*a*	‘sajtja’
	tanu[l#j]*unk*	‘tanuljunk’
(b)	nincs adat	
(c)	*nem akarom elhiszni*	‘nem akarom elhinni’
	fagylaltot esztünk	‘fagylaltot ettünk’
(d)–(e)	nincs adat	
(8) (a)	*szentember*	‘szeptember’
(b)	*habdarál*	‘harapdál’
(c)	*a forrállást még húsz percig folytatni kell*	‘a forralást még…’
(d)	*sajtóci*	‘majmóci’
(e)	*Ki az a Szárnyati Géza?*	‘szárnyat igéz a [malacra]’

(B) <u>Az összetevők sorrendjének cseréi</u>

Az afáziás beszéd másik nagy hatókörű egyszerűsítő stratégiája a szerkezetet alkotó konstituensek sorrendjének felcserélése. A struktúra-átrendezés fő forrása tehát az, hogy a deviáns alakokban az elemek vagy az összetevők egymás pozíciójában jelennek meg. Ebben az esetben az információcsökkenés forrása az, hogy a beszédmechanizmus egy (vagy több) rendező szabállyal kevesebbet alkalmaz, mint ahány a jól formált alakra elő van írva. Összetevők sorrendjének cseréje a grammatikai elemzés bármelyik szintjén előfordulhat. Jegyek cseréje történik a *táffítős* ‘távfűtés’ alakban, szegmentumoké a *künölös* ‘különös’-ben, morfémák a *Rábírni se nézel?* ‘ránézni se bírsz?’ szerkezetben. A fonológiai szinten értelmezhető cserék közül a vizsgált korpuszokban elsősorban az elemcserék voltak gyakoriak, a jegycserék ritkábban fordultak elő, méghozzá a parafázián kívül egyértelműen csak a nyelvbotlásokban és az időskori adatokban (9).

(9) (a)	*táffítős*	‘távfűtés’
	összpo[N]*kort*	‘összkomfort
(b)	*a hír fütőtúzként terjedt*	‘a hír futótűzként terjedt’
	szaccsolok	‘saccolok’
(c)	*csinálj egy kapicsúnót*	‘csinálj egy kapucsínót’
(d)–(e)	nincs adat	

A magyar szótag fő szerkezeti egységei a mássalhangzóval kitöltött vagy ki nem töltött szótagkezdet (onset), valamint a rím, amely tartalmazza a szótagalkotó magánhangzót (nukleust) és a szótagzáró mássalhangzóval kitöltött, vagy ki nem töltött szótagzárlatot (kódát). A szegmentumok cseréje szinte minden esetben szótagpozíciókkal értelmezhető. Szükségszerű, hogy a magánhangzók egymás pozíciójában való megjelenése mindig a nukleus-kitöltés cseréje is legyen, de az már nem magától értődő, hogy a mássalhangzócserék is rendszeresen szótagpozíciókhoz kötődjenek. És mégis: összesen egyetlen olyan adatot találtam az összevetett korpuszokban, amelyben nem köthető az elemcsere szótagpozíciókhoz: ez a nyelvbotlásos *ilodarmi* ‘irodalmi’ alak.

A szótagstruktúrát különféle átrendező műveletek, mindenekelőtt a mássalhangzóval kitölthető pozíciók között gyakoriak szótagon belül és szomszédos szótagok között. Jellegzetes típusai a következők: a szomszédos szótagok (vagy szomszédos szóalakok párhuzamos) onsetjei közötti sorrendcsere (10); a szomszédos vagy párhuzamos nukleusok közötti sorrendcsere (11), a szomszédos vagy párhuzamos szótagok kódái közötti sorrendcsere (12); az azonos szótagi onset és kóda közötti sorrendcsere (13); és a korábbi szótag kódája és a következő szótag onsetje közötti sorrendcsere (14).

(10) (a)	*szoronánsabb*	‘szonoránsabb’
(b)	*thelszízenődik*	‘elszíneződik’
(c)	*szőgenyek*	‘szőnyegek’
(d)	*nedves cirkos*	‘kedves cirmos’
(e)	*panicsor*	‘paradicsom’
(11) (a)	nincs adat	
(b)	*hidag, észeki táj*	‘hideg, északi táj’
(c)	*Rudetolt*	‘Rudotelt’
(d)–(e)	nincs adat	
(12) (a)	nincs adat	
(b)	*hertalytó*	‘helytartó’
(c)	*püskönd*	‘Pünkösd’
(d)–(e)	nincs adat	
(13) (a)	*nüs*	‘sün’
(b)	*befezejte*	‘befejezte’
(c)	*boroszkány*	‘boszorkány’
(d)	*vullánk*	‘vulkán’
(e)	nincs adat	
(14) (a)	nincs adat	‘páfrány’
(b)	*párfány*	
(c)	*a Hovnéd utcába*	‘a Honvéd utcába’
(d)	nincs adat	
(e)	*rednesség*	‘rendesség’ (írásban)

Megfigyelhetjük, hogy míg más adatokban előfordul, az afáziás korpuszban egyáltalán nincsen példa kóda és következő szótagi onset, illetőleg szomszédos kódák közötti sorrendcserére. Ez utóbbi arra utal, hogy az afáziás hozzáférésben kiemelt szerepe van a szerkezet összetevőjében az első pozíciónak. Ezt a parafáziás mássalhangzó-harmóniák szintén alátámasztják: az érintett pozíció mindig a tagolási egységek első, szótag eleji mássalhangzója. (Szépe 2000, 144–145). A nyelvbotlásos adatok is azt mutatják, hogy az onset érintettsége kiemelt: a szomszédos onsetek közötti sorrendcserére hatszor annyi példa van, mint a kódák közöttire, három és félszer annyi, mint a kóda és a szomszédos onset közöttire, valamint kétszer annyi, mint az azonos szótagi onset és kóda közöttire.

(C) A szerkezetek konstituenseinek harmonizálása (szerkezetismétlés)

A szerkezetek konstituensei között akkor jön létre harmónia, lényegében tehát egyszerűsítő egyenirányítás, ha a téves szerkezetépítő művelet egy olyan komponenst (jegyet, szegmentumot, morfémát, szintaktikai vagy szemantikai szerkezetet), amely a szekvenciában legalább egy pozícióban már hatékonyan mozgósítva volt, elhelyez egy olyan pozícióban is, amelyre a rendszerszabály azt nem írja elő, s ahonnan törli a szabály szerinti komponenst.

Ez történik az afáziás közlésegységek magánhangzóinak téves hangrendi illeszkedéseiben. A köznyelvi szabályt az afáziás egyszerűsítési stratégia egyrészt módosíthatja, másrészt pedig túlgeneralizálhatja, vagyis kiterjesztheti a normál működési környezetén túlra (15). A szabálymódosítás abból áll, hogy a hangrendi illeszkedést nem a tő váltja ki, mint a köznyelvi alakban (Nádasdy–Siptár 1994), hanem a következő szótag (15b), a túlgenerálás pedig abban, amikor a stratégia végrehajtja az illesztést nem illeszkedő jegy (nyelvállásfok) esetében is (15e), vagy a szabály által elő nem írt tőben (15c) vagy toldalékon (*-val/-vel*) is (15a, második adat).

(15) (a)	*hetvenhárombe kezdtem*	'hetvenháromban kezdtem'
	öttöl több vót	'öttel több volt'
(b)	*illetéleg a beszélő*	'illetőleg a beszélő'
(c)	*az ebődhordó fogóját*	'az ebédhordó fogóját'
(d)	nincs adat	
(e)	*a kanyha fala*	'a konyha fala' (írásban)
	repöllő	'repülő' (írásban)

Harmónia nemcsak magánhangzók, hanem mássalhangzójegyek (16) és szegmentumok (17) között is létrejöhet, illetőleg – akár szóhatárokon keresztül is – mássalhangzó-kapcsolatok között is (18). A mássalhangzó-harmóniában a deviáns elem a közlésegység egy másik pozíciójában szintén megjelenik, de ott megfelelően. (17)-ben az is megfigyelhető, hogy leggyakrabban (afáziában mindig) az onset az irányító pozíció. A mássalhangzókapcsolat-harmónia a gyors vagy lezser beszédben is létezik (Siptár 1995, Szende 1992, 1997). Ott az a szabály érvényesül, hogy a korábban megjelenő beszédhang artikulációja követi a későbbiét, pl.: *lesz sütemény* [S:], *tíz zseb* [J:] ejtése. Az afáziás beszéd ezúttal is módosítja a szabályt. Függetlenül attól, hogy melyik mássalhangzó következik korábban vagy később, az afáziás példákban a nem elöl képzett mássalhangzó illeszkedik az elöl képzetthez, illetőleg az orális zárhang illeszkedik a vele azonos képzéshelyű nazálishoz (18a).

(16)	(a)	*tontosság*	‘pontosság’
		a Nagyar Nemdebe	‘a Magyar Nemzetbe’
	(b)	*eloszlász*	‘eloszlás’
	(c)	*ezt a hülye kuját*	‘ezt a hülye kutyát’
	(d)	nincs adat	
	(e)	*szürdőszoba*	‘fürdőszoba’
		gergeti	‘kergeti’ (írásban)
(17)	(a)	*küzönbözik*	‘különbözik’
	(b)	*egyre csöbb csángó*	‘egyre több csángó’
	(c)	*haszlos lesz*	‘hasznos lesz’
	(d)	*vullánk*	‘vulkán’
	(e)	*szésze*	‘csésze’
		közomböző	‘különböző’
(18)	(a)	*szottam*	‘szoktam’
		tunnám	‘tudnám’
		pánna	‘párna’
	(b)	*szemmel voltak velem*	‘szemben voltak velem’
	(c)	nincs adat	
	(d)	*buffenc*	‘bukfenc’
	(e)	*Jukka*	‘Jutka’

A különféle szintű betoldások a közlésegységet szekvenciaszervezési szempontból teszik homogénebbé, vagyis egyszerűbbé. A szótag üres szerkezeti pozíójába való szegmentumbetoldás az érintett szótagok szerkezetének egyneműsítését idézi elő (19), a teljes szótag betoldása pedig ezen felül még szegmentálisan is homogenizálja az alakot (20).

(19)	(a)	*mindan ketten*	‘mind a ketten’
	(b)	*tropik prominens*	‘topik prominens’
	(c)	*szerencsé*[k]*tlenséget*	‘szerencsétlenséget’
	(d)	nincs adat	
	(e)	*krokrodil*	‘krokodil’
(20)	(a)	*Huhunágel*	‘Hufnágel’
		a feladatata	‘a feladata’
	(b)–(c)	nincs adat	
	(d)	*lálálában*	‘lábam’
		lábambam	‘lábam’
		valalamit	‘valamit’
	(e)	*igengen*	‘igen’
		mozoziba	‘moziba’ (írásban)
		nenemérdekelsz	‘nem érdekelsz’

Szabályok túlgeneralizációja nemcsak a jegyek, illetőleg a szegmentumok, hanem a szótag nagyságrendjében is végbemennek. Végezetül tekintsük át ezt a kérdéskört.

A legfőbb szótagillesztési szabály a szonoritási (hangzóssági vagy zengősségi) sorbarendezés (Törkenczy 1994). E szabály értelmében a) a szótaghatár által tagolt mássalhangzó-kapcsolat esetében hátrányos, ha a kapcsolat két tagja azonos szonoritású. Ezen belül b) hátrányos, ha első tagja nem nagyobb szonoritású, mint a második tagja. Ez a szabály nem terjed ki a szó-, illetőleg morfémahatáron lévő kapcsolatokra, továbbá az intervokális hosszú mássalhangzókra, amennyiben fonológiai reprezentációjukban kételemű kapcsolatoknak (geminátáknak) tekintjük őket. A túlgeneralizált szabály ezeken a szekvenciarészleteken is működik, s ezzel is a szótagszerkezet optimalitásának növelésére törekszik.

A fonológiai reprezentációjukban geminátáknak tekintett intervokális hosszú mássalhangzók elemei azonos szonoritásúak. A jelenség a nyelvbotlás- és az időskori korpuszban fordul elő, a parafáziák között mindössze egyetlen adat lelhető fel. Ez nem véletlen, hiszen a parafázia stratégiája épp az ellenkező művelettel egyszerűsít, nevezetesen a mássalhangzókapcsolatok egyneműsítésével. A nyelvbotlásos és az időskori tévesztések alapján úgy tűnik, hogy az a) szabály erősebb, mint a b). A korpusz adataiban a túlgeneralizáció ugyanis rendre megszünteti a hosszú mássalhangzók szonoritási egyneműségét azzal, hogy egyik elemüket megváltoztatja (21a–e), de teljesen esetleges, hogy a létrejött mássalhangzó-kapcsolat két eleme közül az első vagy a második rendelkezik nagyobb szonoritással. (A 21–22-es példában kizárólag nyelvbotlásos (21a–d, 22a–f) és időskori (21e–f, 22g–i) adatok szerepelnek.)

(21) (a)	*fél kentőtől nem indítanak*	‘fél kettőtől nem indítanak’	[nt]>[tt]
(b)	*hallosztad azt a borzalmat*	‘hallottad azt a borzalmat?’	[st]>[tt]
(c)	*hogy estek túl rajta*	‘essek’	[St]>[SS]
(d)	*rá lehetne vetni*	‘venni’	[tn]>[nn]
(e)	*könyvem*	‘könnyem’	[ùv]>[ùù]
(f)	*garmatika*	‘grammatika’	[rm]>[mm]

Megfigyelhetjük, hogy a megváltoztatott elem mindig a kapcsolat első eleme. A jelenség párhuzamba állítható a gyors-, lezserbeszédnek azzal a szabályával, hogy ha egy kételemű mássalhangzó-kapcsolatból hosszú mássalhangzó lesz, akkor mindig az első elem hasonul a másodikhoz, ami egyébként megfelel az asszimilációk magyarban általános irányának. Ugyanakkor a – környezet nélküli – (21e) kivételével az adatok döntő többségénél kimutatható, hogy a hosszú mássalhangzó bontása további struktúrarendezésre vezethető vissza. Olyanra, mint a példasorban a szóalakok párhuzamos szótagjainak illesztési harmóniája (21a).

A szonoritási hierarchia szabályának túlgeneralizálása a mássalhangzó-kapcsolatok egy másik tartományában is végbemegy: az olyan szótaghatárokon, amelyek morféma-, illetőleg szóhatárral esnek egybe. A működési elv itt is hasonló: növeld a kapcsolat elemei között lévő szonoritási különbséget, függetlenül sorrendjüktől. (22) példái közül (22a) még az antilabiális szabályt is kiterjeszti. (Az antilabiális szabály szerint a kis szonoritáskülönbségű kételemű intervokális mássalhangzó-kapcsolatok esetében hátrányos, ha a második mássalhangzó labiális. Ez

nem érvényes akkor, ha az első mássalhangzó *sz-* vagy *s*.) Számos túlgeneralizációs adat ugyancsak visszavezethető további struktúrarendezésre. Például első szótagi onset-, illetőleg kódaharmóniát mutat a tövekben (22i), szomszédos onsetharmóniát pedig (22f, g).

(22)	(a)	*kakaskort*	'kakas-port'	[Sk]>[Sp]
	(b)	*szétmont*	'szétbont'	[tm]>[tb]
	(c)	*a te tantékeden tartom*	'tanszékeden'	[nt]>[ns]
	(d)	*késmenge*	'képpenge'	[Sm]>[Sp]
	(e)	*eltöprő többség*	'elsöprő'	[lt]>[ls]
	(f)	*becslérlő*	'becsmérlő'	[tSl]>[tSm]
	(g)	*nagyon haszlos lesz*	'hasznos'	[sl]>[sn]
	(h)	*akkor venné érte*	'észre'	[rt]>[sr]
	(i)	*küldött Titánnak jó, finom porcogókat, hű, de bordog volt*	'boldog'	[rd]>[ld]

((22i)-ben azt az igen ritka példát láthatjuk, hogy a tévesztés hatóköre átlépi a frázishatárt.)

Megfigyelhetjük, hogy a szonoritási hierarchia túlgeneralizálására morfémahatár által nem tagolt szótaghatáron sokkal kevésbé jellemző a nyelvbotlásokra és az időskori adatokra. A (22i)-n kívül összesen még két példa mutatkozott a korpuszban (*szemgentális* 'szegmentális' [mg]>[gm], *kurtúra* 'kultúra' [rt]>[lt]).

Kitekintés

Megfigyelhettük, hogy ha egy deviáns alak létrejöttében téves hangsorépítő művelet működik közre, az otthagyja a nyomát az alakon. Hiszen a deviáns jelenséget kiváltó komponensek adottak és jelen vannak, vagy nincsenek jelen, de levezethetők. Ám az, hogy *miért* indul el egy hangtani szempontból deviáns szekvenciát létrehozó stratégia, annak oka nem minden esetben hangtani. Eltérő nyelvi szintek és dimenziók lehetnek indítói az implementációban hangtani devianciát eredményező szekvenciaszervezési stratégiának. A tévesztéseket vizsgáló következő kérdésnek a jelenségszintű megfejtések után tehát a kiváltó okot kell keresni.

Igazolódott, hogy a deviáns alakok fő szervezőelve az egyszerűsítés, amely nagy hatókörű stratégiák működése által irányítja az elemválasztást és a hangsorépítést a szekvenciában. Láttuk azonban, hogy ugyanazoknak a stratégiáknak eltérő korpuszokban eltérő műveletei lehetnek. A következő kérdés tehát az, vajon milyen tényezők hatására indítanak el hasonló környezetben azonos stratégiák eltérő műveleteket.

A jelenség végső értékelése pedig akár történeti–tipológiai perspektívát is felidézhet. Feltehető, hogy a kevésbé differenciált képletek – egyéb patológiai, gyermeknyelvi, történeti, dialektológiai párhuzamok alapján – elementárisabb állapotokat és univerzális stratégiákat tükröznek.

A munkát az OTKA T 034960 pályázata támogatta.

Felhasznált irodalom

1. Cutler, A. Slips of Tongue and Language Production. Mouton, Amsterdam, 1982.
2. Dell, G. S.: A Spreading-Activation Theory of Retrieval in sentence production. In: Psychological Review 3, 1986. 283–320.
3. Dell, G. S.: Positive feedback in hierarchial connectionist models: applications to language production. In: Cognitive Science 9, 1985. 3–23.
4. Dezső L.: A gyermeknyelv mondattani vizsgálatának elméleti–módszertani kérdései. In: Általános Nyelvészeti Tanulmányok VII, 1970. 77–99.
5. Fromkin, V. (szerk.): Errors in linguistic performance. Academic Press, London, 1980.
6. Fromkin, V. (szerk.): Speech errors as linguistic evidence. Janua Linguarum 77. Mouton, The Hague, 1973.
7. Gósy M.: A lexikális előhívás problémája. In: Gósy M. (szerk.): Beszédkutatás 2001. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 2001. 126–142.
8. Gósy M.: A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. In: Magyar Nyelvőr 126/2, 2002. 192–204.
9. Gósy M.: Pszicholingvisztika. Corvina, Budapest 1999.
10. Huszár Á.: Az elszólásvizsgálat egy lehetséges módja. In: Gósy M. (szerk.): Beszédkutatás ’98. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 1998. 21–34.
11. Huszár, Á.: A versengési elv a nyelvbotlások létrejöttében. In: Gósy M. (szerk.): Beszédkutatás 2000. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2000. 63–74.
12. Jakobson, R.: Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Uppsala, 1941.
13. Jakobson, R.: Two aspects of language and two types of aphasic disturbances. In: Jakobson, R. – Halle, M. (szerk.): Fundamentals of language 2. Mouton, The Hague, 1955. 53–82.
14. Jakobson, Roman: Towards a linguistic typology of aphasic impairments. In: Reuck, A.V.S. de – O’Connor, M. (szerk.): Disorders of language. Churchill, London, 1963. 47–75.
15. Kassai I.: Távhasonulás a gyermeknyelvben. In: Nyelvtudományi Közlemények 83, 1981. 160–167.
16. Lengyel Zs.: A gyermeknyelv. Gondolat, Budapest 1981a.
17. Lengyel Zs.: Tanulmányok a nyelvelsajátítás köréből. Nyelvtudományi Értekezések 107. Akadémiai, Budapest, 1981b.
18. Lengyel Zs.: Az írás. Kezdet–folyamat–végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai. Corvinus, Budapest, é.n.
19. Levelt, W. J. M.: From intention to articulation. MIT Press, Cambridge MA., 1989.
20. Nádasdy Á. – Siptár P.: A magánhangzók. In: Kiefer F. (szerk.): Strukturális magyar nyelvtan II. Fonológia. Akadémiai, Budapest, 1994. 42–182.
21. Siptár P.: A magyar mássalhangzók fonológiája. Linguistica, Series A. Studia et dissertationes 18. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 1995.
22. Szende T.: Phonological representation and lenition processes. MFF/HPP 24. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 1992.
23. Szende T.: Alapalak és lazítási folyamatok. Linguistica, Series A, Studia et Dissertationes 22. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 1997.
24. Szépe J.: Fonémikus parafáziák magyar anyanyelvű afáziások közlésfolyamataiban. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Magyar Nyelvészeti Intézetének Kiadványai 2. PPKE BTK, Piliscsaba, 2000.
25. Szépe J.: A nyelvi rendszer egyszerűsítésének tendenciái és változatai az afáziában (A hangtan szintje). Magyar Nyelvőr 126/2, 2002. 230–237.

26. Törkenczy M.: A szótag. In: Kiefer F. (szerk.): Strukturális magyar nyelvtan II. Fonológia. Akadémiai, Budapest, 1994. 273–392.

Pollner Péterné

Szinonimák gyakorisági vizsgálata

Bevezetés

A gyermekek értelmi fejlődése az iskolás korosztálynál legszembetűnőbben a nyelvhasználatban mutatkozik meg. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a beszédben alkalmazott nyelvi szerkezetek egyre összetettebbé válnak, valamint azt is, hogy az alkalmazott szókincs egyre változatosabb lesz. A gyermekek egyre árnyaltabban fejezik ki mondanivalójukat, és egyre több szinonimát ismernek, használnak beszédjükben. A szinonimák használatával kapcsolatos felmérés igen jól mutatja ezt a fejlődést.

A kutatás módszere

A vizsgálat során két tesztlapot alkalmaztam. Az első lapon hét ige szerepelt a következő sorrendben: *eszik, fut, nevet, sír, lop, gondolkodik* és *alkot*. Ezek közül a *fut*, az *eszik* és a *gondolkodik* semleges hangulati értéket képvisel, a *nevet* pozitív jelentéstartalmú, míg a *sír* és a *lop* negatív jelentéstartalmú. A második lapon hét melléknév állt a következő sorrendben: *szép, csúnya, családias, erőszakos, buta, sivár és szemtelen*. Pozitív jelentéstartalmúak *a szép* és a *családias*, negatív jelentéstartalmúak a *csúnya, erőszakos, buta, sivár és szemtelen*. A tesztet egy iskolai tanóra alatt kellett kitölteni a gyerekeknek.

A kutatásban résztvevő személyek

Felmérésemben három korcsoport szinonimahasználatát vizsgáltam meg. A legkisebbek nyolc (n=25), a következő korcsoportban a gyerekek tíz (n=28) és a legnagyobbak tizenkét (n=26) évesek voltak. Az adatlapot összesen 79 gyerek töltötte ki.

Az adatok feldolgozásának módja

1, A vizsgálat során megnéztem, hogy mely szavak jellemzőek az egyes korosztályokra.
2, A gyermekek által megadott szavakat összevetettem az általam ismert és elérhető gyakorisági szótárak adataival.

A szinonima-definíció és a tesztlapok javításáról

A gyermekek megoldásai közül elsősorban azokat fogadtam el jó megoldásként, amelyek a Magyar Szinonimaszótár, illetve a Szókincstár megfelelő szócikkeinél szinonimaként szerepeltek. Ha ezekben a szótárakban nem találtam meg a megoldásokat, akkor a következő feltételeket alkalmaztam a helyes megoldások kiválasztásakor.

Elsősorban Ruzsiczky Éva klasszikus szinonima meghatározását tartottam szem előtt. Ruzsiczky a következő kritériumokat említi a szinonimitással kapcsolatban: (i) fogalmi tartalom alapján egymáshoz közel álló szavak; (ii) kismértékben térnek el egymástól; (iii) azonos helyzetben, ugyanazon szószerkezetekben, s ugyanazon szövegkörnyezetben használatosak. (Ruzsiczky, 118.)

A konkrét esetek eldöntéséhez azonban további szempontokat is figyelembe vettem.
1, A gyermekek sok esetben szószerkezeteket adtak meg. Ha a megadott hívószó ige volt, akkor az igei alaptagú szószerkezeteket helyes megoldásként fogadtam el. Ugyanígy, ha a megadott hívószó melléknév volt, akkor a melléknévi alaptagú szószerkezeteket szintén helyes megoldásként értékeltem.
2, Bizonyos igeképzőkkel ellátott igéket a megadott igei hívószóra helyes megoldásnak fogadtam el, még akkor is, ha a hívószónak és a megoldásnak, vagy esetleg két megoldásnak azonos volt a szótöve. Döntéseimben nem önkényesen jártam el. Ha az általam referenciaként használt szótárakban, illetve az Értelmező Kéziszótárban külön címszó alatt szerepelt a gyermekek által megadott szó, akkor külön megoldásnak fogadtam el azokat. Így például a műveltető igéket, a gyakorító képzős igéket, az -i, -nyi, -s, -as, -es, -os, -ös, -ú, -ű, -jú, jű, -ható, -hető képzős melléknevеket mindig külön lexémaként kezeltem.
3, A melléknévi igeneveket elfogadtam melléknévként, amennyiben teljesültek rájuk a magyar grammatika ideillő feltételei. Ezek szerint: „A melléknévi igenevek szófajváltását három szempont közös vizsgálatával lehet legegyszerűbben kimutatni. Megfigyeljük, hogy az adott melléknévi igenévi alak a, szerepelhet-e a mondatban állítmányként, b, határozóként és c, fokozható-e. Ha a három szempont mindegyike teljesül, valószínű, hogy az igenévi alak szófajt váltott: melléknév lett belőle.” (Magyar grammatika, 237.)
4, Azokat a megoldásokat nem fogadtam el a hívószó szinonimájának, amelyekről nem tudtam eldönteni, hogy létező diáknyelvi szavak, vagy még egyszerűen a gyermekeknek nem sikerült pontosan elsajátítani ezeknek a szavaknak a használatát. Például a lop hívószóra a gyermekek megoldásként írták az enyvel és az elenyvel szavakat. Ezekről úgy véltem, hogy az enyveskezű melléknévből jöttek létre, de a tényleges nyelvi használatban nem léteznek.

Azokat a megoldásokat, amelyeket nem fogadtam el jó megoldásként, az egyéb szavak kategóriájába soroltam.

Eredmények

Az egyes korosztályokra jellemző szavak

Az alábbi táblázatok csak azokat a szavakat foglalják magunkban, amelyek csak az adott korosztálynál szerepeltek. Összehasonlításként minden egyes korosztálynál az oszlopok alján szerepel egy szám, amely azt mutatja, hogy az adott korosztály hányféle szinonimát (típusszám) adott meg a megfelelő hívószóra. Ezekből a számszerű adatokból jól látszik, hogy minél idősebbek a gyermekek, annál több szinonimát ismernek.

a. Igéknél
1, alkot

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
varr	cselekszik	díszít
művészkedik	fejleszt	létrehoz
összerak	szerkeszt	munkál
hajtogat	13	tesz
13		formál
		16

A megadott szinonimáknál megfigyelhető, hogy a legkisebb korosztály sokkal konkrétabb jelentésű igéket adott meg a hívószóra, míg a negyedikesek és a hatodikosok elvontabb jelentéssel bíró igéket is írtak megoldásként.

2, eszik

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
hamizik	burkol	habzsol
csámcsog	mammog	fogyaszt
11	tömi a pofáját	nyammog
	tömi a majmot	vacsizik
	töm	uzsizik
	tömi a száját	szopogtat
	tömi a hasát	ropogtat
	10	rágcsál
		hammol
		eszeget
		eddegél
		22

A legnagyobbak lényegesen több olyan szót adtak meg, amelyet a kisebb korosztályok nem. Ha a negyedikesek oszlopát olvassuk, akkor látszik, hogy ők főként diáknyelvi és szleng szavakból ismernek többet. A hatodikosoknál ezzel szemben a hívószónak több köznyelvi változatát is megtalálhatjuk.

3, fut

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
iparkodik	elhúz	száguld
igyekszik	futkál	iszkol
10	13	vágtázik
		suhan
		rohangál
		sietve megy
		robog
		lódul
		galoppozik
		felveszi a nyúlcipőt
		elinal
		23

Az adatok azt tükrözik, hogy a fut esetében a gyermekek a köznyelvi szókincsből ismernek és használnak egyre több igét. Elsősorban a megoldások száma utal a nyelvi fejlődésre.

4, gondolkodik

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
töpreng	pedzi	jár az agya
csiszolja az agyát	kieszel vmit	jár az esze
6	7	forog az agykereke
		meditál
		kattognak a kerekei

		forognak a kerekei
		filózik
		11

Az igék közül a gondolkodik hívószóra adták meg a gyermekek a legkevesebb szinonimát. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy számukra ez volt a legelvontabb a hét ige közül. A korcsoportonkénti változatosság szempontjából érdemes megfigyelni, hogy minél nagyobbak a gyermekek, annál több szószerkezetet használnak. Ez az eredmény jól tükrözi, hogy az idő múlásával az összetettebb gondolkodásmód hatására hogyan válik egyre összetettebbé a nyelvhasználat is.

5, lop

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
zsebre tesz	rabol	kifoszt
elrak	meglép vmivel	lopkod
10	kirámol	eltulajdonít
	felkap	kölcsönvesz
	12	tolvajkodik
		14

A lop ige esetében is jól látszik a fejlődési tendencia. A legnagyobbak rendelkeznek a legváltozatosabb szókinccsel. A lop ige formális változata (eltulajdonít), a lop igével szinonim átvitt jelentésben használt kölcsönvesz, illetve a lopás mikéntjére utaló kifoszt csak náluk szerepel. A kisebb korosztályok egyedi megoldásként a lop ige köznyelvi változatait adták meg.

6, nevet

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
örül	rötyög	röhögcsél
10	pukkadozik	röhécsel
	kacarászik	örvendezik
	14	jókedvre derül
		16

A nevetre adott megoldások nagyon hasonlítanak a fut, lop hívószavakra, abból a szempontból, hogy itt is a köznyelvi kifejezések ismeretével bővül a gyermekek szókincse.

7, sír

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
üvölt	rinyál	szipog
9	kesereg	eltörik a mécses
	nyafog	potyog a könnye
	hullatja a könnyeit	visít
	nyáficol	sirat
	hümmög	rimánkodik
	16	nyivákol
		csak a szeme könnyezik
		17

Érdekes megfigyelni, hogy a nagyobbak már több szószerkezetet adnak meg. Ez is mutatja, hogy hogyan válik egyre összetettebbé a nyelvhasználat a mentális fejlődéssel párhuzamosan.

b. Melléknevekénél

1, buta

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
butus	tudatlan	gyagya
tökkelütött	oktondi	ügyefogyott
tökfej	marha	béna
kiscsoportos	korlátolt	őrült
17	szőke	gügye
	süsü	degenerált
	löttyagyú	bamba
	19	üresfejű
		tök
		sületlen
		primitív
		lüke
		kuka
		gyengeelméjű
		elmebeteg
		butácska
		analfabéta
		agyatlan
		agyhiányos
		34

A buta szinonimái között minden korcsoportban egyre nagyobb számban és egyre változatosabban fordulnak elő a diáknyelvi és a szleng szavak. Ez nem csoda, hiszen a gyermekek minden korosztályára jellemző, hogy leszólják egymást, így elsősorban a beszéden keresztül sajátítják el a butával kapcsolatos újabb és újabb szinonimákat.

2, családias

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
békés	szelíd	családszerető
5	szorgalmas	otthonszerető
	nyugodt	gondoskodó
	társas	törődő
	10	meleg
		10

A buta rengeteg szinonimája után szomorú tény azt látni, hogy egy, véleményem szerint, pozitív jelentéstartalmú melléknévnek, a családiasnak milyen kevés változatát ismerik a gyermekek. Némi fejlődés ugyan tapasztalható, de ezek az alacsony értékek arra engednek következtetni, hogy sem otthon, sem az iskolában nincs elég hangsúly a családdal kapcsolatos pozitív értéken.

3, csúnya

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
rémes	iszonyatos	hányingergerjesztő
irtózatos	rusnya	förmedvény
fertelmes	félresikerült	borzasztó
11	elhasználódott	torzszülött
	csufi	szörnyű
	10	szépséghibás
		rémséges
		otromba
		hánynivaló
		csúnyácska
		borzalmas
		aszott
		22

A buta szinonimáit vizsgálva azt lehet megállapítani, hogy az egyes korosztályok az idő elteltével mind a köznyelvből, mind a szépirodalomból, mind a diáknyelvből gyarapítják szókincsüket.

4, erőszakos

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
utálatos	kemény	otromba
4	6	rámenős
		erősködő
		10

A melléknévi hívószavak közül az erőszakosra adták meg a gyermekek a legkevesebb és a a legkevésbé változatos szinonimákat. Igen erős a gyanúm, hogy a gyermekek azért nem próbálkoztak többet ennél a feladatnál, mert sokan nincsenek teljesen tisztában az erőszakos szó pontos jelentésével.

5, sivár

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
elhagyott	mezítelen	jellegtelen
madár se járt	lakatlan	egyhangú
kong az ürességtől	10	unalmas
kipusztult		tar
10		szürke
		száraz
		sík
		halott
		elhalt
		aszott
		17

A sivár esetében úgy tűnik, hogy a köznyelvi szókincsből ismernek és használnak egyre több melléknevet a gyermekek. Érdekes viszont, hogy elsősorban a kisebbek írtak kifejezéseket. Ennek talán az lehet az oka, hogy a sivár elvont jelentésű szó, a legkisebbek pedig könnyebben meg tudják ragadni ennek a szónak a jelentését

olyan kifejezéseken keresztül, amelyekhez esetleg valamilyen vizuális kép (madár se járt), vagy hanghatás (kong az ürességtől) is kötődik.

6, szemtelen

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
nagypofájú	visszapofázó	udvariatlan
5	olyan tuskó, hogy magától hasad	nagyszájú
	10	illetlen
		visszafeleselő
		szájalós
		neveletlen
		13

A szemtelen esetében úgy látszik, hogy a köznyelvi szókincsből ismernek és használnak egyre több melléknevet a gyermekek. Itt elsősorban a megoldások száma utal a nyelvi fejlődésre.

Ezzel a hívószóval kapcsolatban is hasonló a helyzet, mint az erőszakossal. Úgy tűnik, hogy sok gyermek nincs teljesen tisztában a szemtelen szó jelentésével, és ezért adtak meg kevés szinonimát. De az is lehetséges, hogy a szemtelennek, az erőszakosnak és a családiasnak a szinonimái viszonylag ritkán fordulnak elő az írott és a beszélt nyelvben, és a gyermekeknél ezért kevés megoldás született.

7, szép

2. osztály	*4. osztály*	*6. osztály*
elragadó	bombázó	ragyogó
elkápráztató	csillogó	csodálatraméltó
díszes	pompás	világszép
csodás	frankó	gyönyörűséges
10	kellemes	fenséges
	kecses	csodaszép
	elbűvölő	vonzó
	18	szemet gyönyörködtető
		rokonszenves
		eszményi
		ékes
		egzotikus
		délceg
		daliás
		csini
		csecse
		angyali
		álomszép
		álombeli
		30

A nagyobbak nemcsak változatosabb szinonimakészlettel rendelkeznek, hanem a kisebb korosztályokhoz képest egyre több olyan szót adtak meg, amelyeket valószínűleg a szépirodalomból ismernek. Ilyenek például a délceg és a daliás melléknevek.

Gyakorisági adatok

Adataimat az Újságnyelvi gyakorisági szótárnak, A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótárának és a Toldi-szótárnak az adataival vetettem össze. Az adatok összehasonlítása során több probléma is felmerült.

I, Az általam vizsgált gyakorisági szótárak nem tartalmaznak adatokat a szószerkezetekre vonatkozóan.

II, A gyermekeknek az volt a feladatuk, hogy egy megadott hívószóra kellett szinonimákat gyűjteniük. Ennek a feladattípusnak az volt az előnye, hogy így olyan többjelentésű szavakat is elfogadhattam jó megoldásként, amelyeknél a több jelentés esetleg egy szófaji kategórián belül létezik, és ezek közül az egyik aljelentés megegyezik a hívószó jelentésével. Ez azonban a gyakorisági szótárakkal való összehasonlítás során problémát jelenthetett. Ha egy gyakorisági adat mellett egy többjelentésű szó esetében nem szerepeltek azok a szövegek, amelyekben a szavak előfordultak, akkor nem fogadhattam el a gyakorisági adatot. Például a buta szinonimájaként a sötét melléknevet is megadták a gyerekek, amelyet jó megoldásként értékeltem. A Toldi-szótárban a sötét gyakorisági adata kettő, de a Toldiban a sötét egyszer sem szerepel a buta szinonimájaként, hanem a következő jelentésekben:

1. „fény, világosság nélkül való": (Toldinak a nádasban) Nádtors lőn az ágya, zsombok a párnája, Isten kék egével födve a tanyája, Mígnem a *sötét* éj szárnya alá vette S fekete ponyvából sátort vont felette (4:3)

2. „kellően meg nem világított": Mint a hímszarvas, kit vadász sérte nyillal, Fut *sötét* erdőbe sajgó fájdalmival ... Úgy bolyonga Miklós (4:1) (Toldi-szótár, 217)

Így a sötét gyakorisági adataitól a Toldi-szótár esetében el kellett tekintenem.

Ehhez a kategóriához tartozik a buta hívószóra megadott szőke, a családiasra a meleg, a csúnyára az iszonyú, az erőszakosra a kemény és a vad, a sivárra a kopasz, szürke, száraz melléknevek esete. Ezeket mind jó megoldásként értékeltem. Azonban mindegyik megadott melléknévről elmondható, hogy nem az elsődleges szótári jelentésében szinonimája a hívószavaknak, ezért nem fogadhattam el a hozzájuk tartozó szótári gyakorisági adatokat.

Hasonlóan a többjelentésű melléknevekhez a vágtat igét, mint többjelentésű szót a gyerekek a fut szinonimájaként adták meg. A Toldi-szótárban azonban a „lovon gyorsan megy" jelentésben szerepel. Így a Toldi-szótár gyakorisági adatát ebben az esetben sem fogadhattam el. (Toldi-szótár, 149.)

III, Egy melléknévi hívószó esetében a gyerekek sokszor olyan melléknévi igeneveket is megadtak, amelyek már a melléknévi szófaji kategóriába is besorolhatók. Ezért, ha a gyakorisági szótárakban egy szó gyakorisági adata mellett szófajként az igenév megjelölés szerepelt, de a melléknévi nem, akkor a megadott gyakorisági adattól eltekintettem. Ellenkező esetben a melléknévi gyakorisági adatot, mint referencia adatot felhasználtam. Például az erősködő és a követelőző esetében csak igenévi gyakorisági adatok szerepeltek, ezért ezeket nem fogadtam el referencia adatként.

A következő részben az egyes hívószavak mellett kiírtam azokat a szinonimákat, amelyeknél a megfelelő gyakorisági szótárban találtam referenciaadatot. A hívószavak mögötti számok azt jelölik, hogy összesen hány, a gyermekek által megadott szinonimának szerepelt gyakorisági adata az adott szótárban. Ezeket az adatokat érdemes összevetni a feljebb közölt változatosságot (típust) jelölő adatokkal. Ebből az összehasonlításból az állapítható meg, hogy a gyermekek sokkal színesebb szókincset adtak meg, mint amennyi adatot a gyakorisági szótárak alapján össze tudtam gyűjteni.

A Toldi-szótár gyakorisági adatai

alkot	4 teremt, dolgozik, tesz, csinál
eszik	1 fal
fut	3 rohan, szalad, siet
gondolkodik	1 kitalál valamit
lop	1 fosztogat
nevet	2 mosolyog, örül
sír	4 rí, zokog, sirat, rimánkodik

buta	2 együgyű, bolond
családias	2 kedves, meleg
csúnya	5 rút, csúf, iszonyú, fertelmes, szörnyű
erőszakos	2 vad, durva
szemtelen	0
szép	3 gyönyörű, délceg, daliás
sivár	4 üres, puszta, kopár, kietlen

A Toldi-szótár adatait összevetve a saját adataimmal jól látszik, hogy a szótár pusztán egy szépirodalmi mű szókincsét dolgozta fel. Ezért fordulhat elő az, hogy az olyan hívószavak szinonimáinak esetében, amelyek inkább mondhatók szépirodalminak, mint például a sivár, a csúnya, a szép és a sír, több gyakorisági adat szerepel, mint a köznyelvben gyakran használt hívószavak szinonimáinál, például az esziknél, a lopnál vagy a szemtelennél.

Az Újságnyelvi gyakorisági szótár

alkot	16 díszít, fest, létrehoz, teremt, gyárt, munkálkodik, rajzol, dolgozik, tervez, épít, művel, tesz, formál, készít, csinál, szerkeszt
eszik	11 zabál, táplálkozik, habzsol, fal, majszol, ebédel, vacsorázik, reggelizik, fogyaszt töm, rágcsál,
fut	8 rohan, szalad, siet, száguld, futkározik, rohangál, elhúz, iparkodik
gondolkodik	3 okoskodik, töpreng, kitalál valamit
lop	6 elemel, elvisz, elvesz, rabol, meglép vmivel, felkap
nevet	3 röhög, mosolyog, vigyorog
sír	7 pityereg, könnyezik, zokog, ordít, sirat, bőg, siránkozik

buta	10 ostoba, esztelen, dilis, őrült, bamba, tanulatlan, sületlen, primitív, bolond, kiscsoportos
családias	13 otthonos, kedves, házias, családszerető, meghitt, hangulatos, gondoskodó, törődő, meleg, társas, szelíd, szorgalmas, békés
csúnya	12 ronda, gusztustalan, undorító, csúf, borzasztó, szörnyű, szépséghibás, iszonyú borzalmas, aszott, félresikerült, elhasználódott
erőszakos	6 goromba, vad, követelőző, agresszív, kemény, utálatos
sivár	8 üres, kopár, puszta, kietlen, egyhangú, unalmas, élettelen, lakatlan
szemtelen	4 udvariatlan, arcátlan, illetlen, neveletlen
szép	22 gyönyörű, csodálatos, csinos, ragyogó, jóképű, kívánatos, karcsú, eszményi, ékes, egzotikus, délceg, bámulatos, csábító, bájos, pompás, kellemes, kecses elbűvölő, elragadó, díszes, csodás

A Toldi-szótár és az Újságnyelvi szótár adatait összevetve a saját adataimmal megállapítható, hogy az Újságnyelvi szótár szókészlete sokkal jobban lefedi a gyermekek szókészletét. Ennek persze az is oka, hogy míg a Toldi-szótár csak egy szépirodalmi mű szövegét dolgozta fel, addig az Újságnyelvi szótár közel félmilliós szóanyaggal dolgozott. Viszont az is feltűnő különbség, hogy a Toldi-szótárban az olyan szavakra is, mint a daliás, lehetett gyakorisági adatot találni, míg az Újságnyelvi szótárban inkább a köznyelvi szavakra.

A mai magyar nyelv széppprózai gyakorisági szótár

Sajnos, a szótár írott változatában közölt anyagon kívül több adat nem állt rendelkezésemre, a szótár pedig a feldolgozott anyagnak csak a töredékét közölte. A vizsgálat ezen részével kapcsolatban csak akkor tudok eredményekről beszámolni, amikor lehetővé válik számomra, hogy a szótár egész anyagához hozzáférjek. Addig is közlöm azokat az adatokat, amelyek a gyermekek által megadott szinonimák között és a szótár írott változatában a gyakorisági adatoknál is szerepeltek.

alkot	10 fest, teremt, rajzol, dolgozik, épít, tesz, formál, készít, csinál, cselekszik
eszik	3 ebédel, vacsorázik, fogyaszt
fut	5 rohan, szalad, siet, elhúz, igyekszik
gondolkodik	1 töpreng
lop	3 elvisz, elvesz, felkap
nevet	4 röhög, mosolyog, vigyorog, örül
sír	2 ordít, üvölt
buta	3 bolond, hülye, ostoba
családias	6 kedves, meleg, szelíd, szorgalmas, nyugodt, békés
csúnya	4 ronda, borzasztó, szörnyű, iszonyú
erőszakos	3 vad, követelőző, durva
szemtelen	1 pimasz
szép	7 gyönyörű, csodálatos, csinos, ragyogó, helyes, karcsú, kellemes
sivár	3 üres, kihalt, száraz

Igaz az adatok hiányosak, de úgy tűnik, hogy a Szépirodalmi és az Újságnyelvi gyakorisági szótárak ugyanazt a szókincset fedik le a gyermekek által megadott szinonimák közül. Ez az állítás azonban csak akkor válik bizonyítottá, ha a Szépirodalmi szótár teljes anyagához hozzá tudok jutni.

A gyakorisági szótárak eredményei alapján azt várnánk, hogy egy adott hívószóra a kísérleti személyek azokat a szavakat aktivizálják a leggyakrabban, amelyekkel az írott, illetve a beszélt szövegekben a leggyakrabban találkoznak. Az általam elemzett gyakorisági szótárak adatai és a saját gyakorisági adataim között azonban alig van átfedés. Ennek az eltérésnek lehet az az oka, hogy a felhasznált gyakorisági szótárak csak írott nyelvi anyagokat dolgoztak fel, a felmérésemben azonban a gyermekeknek írott, illetve beszélt nyelvi szavak aktivizálása is a feladatuk volt. Ezért lehet az, hogy például a buta és a gondolkodik esetében alig találtam gyakorisági adatokat a három szótárban, míg például a buta esetében a gyermekek rengeteg szinonimát gyűjtöttek össze, és az egyes korcsoportoknál bizonyos szinonimáknak magas gyakorisági értékük volt.

A kutatással kapcsolatos további vizsgálatok és megválaszolandó kérdések

1, Az eredmények értelmezésekor felmerült bennem az a kérdés, hogy milyen szerepe van az egyes szavak elsajátításában a nyelvi rendszer ismeretének. Ezalatt azt értem, hogy rengeteg olyan szó van, amelyet a gyermek talán még sohasem hallott, de ha a szóalkotás, szóképzés szabályait megfelelően alkalmazza, akkor egy már ismert szó alapján képes a megfelelő képző segítségével egy másik szófajú szót létrehozni. Az egyéb szavak között számos példa található, amely alátámasztja ezt a feltételezésemet. Például a családias hívószóra az egyik gyerek az emberszerető szót adta meg megoldásként, ugyanakkor szerepeltek nála a családszerető, gyermekszerető melléknévi igenevek/melléknevek is. Míg az első megoldás nem fogadható el szinonimaként, ugyanis ilyen szó nem létezik, a második és a harmadik megoldás igen. Ahhoz, hogy ezt a feltételezésemet alátámasszam, további vizsgálatokra van szükség.
2, A jelen kutatásban adataimat három szinonimaszótár adataival vetettem össze. Sajnos csak a héten jutott tudomásomra, hogy a tavalyi év során Szegeden elkészítettek egy új gyakorisági szinonima szótárat, amely tíz és tizenkét éves gyermekek szókincsét is feldolgozza. Nagyon valószínűnek tartom, hogy ennek a szótárnak az anyaga és a saját adataim között jelentős átfedéseket fogok találni, így a továbbiakban vizsgálataimat erre a szótárra is ki fogom terjeszteni.

Hivatkozások

1. Csirikné Czachesz Erzsébet és Csirik János (1986) Újságnyelvi gyakorisági szótár. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged.
2. Füredi Mihály és Kelemen József (szerk.) (1989) A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest.
3. Gecső Tamás és Spannraft Marcellina (szerk.) (1998) A szinonimitásról. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához I., Budapest, Tinta Könyvkiadó.
4. Keszler Borbála (2001) Magyar grammatika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 237.
5. Pásztor Emil (1986) Toldi-szótár. Tankönyvkiadó, Budapest.
6. Ruzsiczky Éva (1998) Elméleti és gyakorlati szempontok. In: Gecső és Spannraft (szerk.) A szinonimitásról. 118-123.
7. Sándor Mária (1988) Mintavétel az állami gondozott és a családban nevelkedő gyerekek nyelvének összehasonlító vizsgálatához. In: Hajdú (szerk.) A magyar nyelv rétegződése, táji tagolódása. Tankönyvkiadó, Budapest, 669-693.

MELLÉKLET - APPENDIX

A KÖTET SZERZŐI – LIST OF AUTHORS

Sz.	Név	Intézmény	Elérhetőség
1.	Ablonczyné Dr. Mihályka Lívia	Széchenyi István Egyetem Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék 9026 Győr, Egyetem tér 1.	ablne@sze.hu 96/ 503-484
2.	Bácsi János	SZTE JGYTF-i Kar Gyakorló Általános Iskola 6725 Szeged, Boldogasszony sgt.8.	bacsi@jgytf.u-szeged.hu 62/ 546-083
3.	Batár Levente	Veszprémi Egyetem Nyelvi Lektorátus 8200 Veszprém, Egyetem u. 10.	batarl@freemail.hu
4.	Boda István Károly, Dr.	Debreceni Egyetem 19.Matematikai és Informatikai Intézet 4020.10 Debrecen, Egyetem tér 1.	bodai@math.klte.hu
5.	Boda Istvánné, Dr. Porkoláb Judit	Debreceni Egyetem Magyar Nyelv. Tanszék 4010 Debrecen, Egyetem tér 1.	bodai@math.klte.hu
6.	Boldizsár Boglárka	NYME ATIF 9022 Győr, Liszt F.u. 42.	boglarkab@freemail.hu 96/ 516-765
7.	Csatlós Krisztina	Szolnoki Főiskola 5000 Szolnok, Ady Endre út 9.	kcsatlos@externet.hu 56/ 421-455
8.	Cseresnyés Márk	Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelvészeti Intézet 2081 Piliscsaba, Egyetem u.1.	marce@mailbox.hu
9.	Dános Kornél, Dr.	Semmelweis Egyetem Nyelvi Kommunikációs Központ 1094 Budapest, Ferenc tér 15.	dkornel@nyelvi.sote.hu 1-212-9338
10.	Kukorelli Sándorné	DF, Idegen Nyelvi Lektorátus	verbias@mail.poliod.hu
11.	Erdélyi Csongor	Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központ	e.marton1@chello.hu
12.	Fazekas Tiborc	Hamburgi Egyetem Finnugor Intézete	fs6a006@uni.hambug.de
13.	Gábor Zsuzsa	Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem 1581 Budapest, Pf.:15	gaborzs@zmne.hu
14.	Háry Eszter	Pécsi Tudományegyetem, TTK, Felnőttképzési Intézet 7633 Pécs, Szántó K.J. utca 1/b	ehary@hotmail.com
15.	Horváth Lia	Semmelweis Egyetem Nyelvi Kommunikációs Központ 1094 Budapest, Ferenc tér 15.	lia@enternet.hu
16.	Jámbor Emőke	Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem,Nyelvi Lektorátus	jambore@axelero.hu
17.	Jancsi Beáta	Pécsi Tudományegyetem Idenen Nyelvi Titkárság	janabea@freemail.hu
18.	Jászter Rózsa	Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem 1581 Budapest, Pf.:15	jaszter@zmne.hu
19.	Juhász Kálmán Attila	DF, Idegen Nyelvi Lektorátus	juhasza@mail.poliod.hu 25/551-621
20.	Kálló Krisztina	Szolnoki Főiskola 5000 Szolnok, Ady E.u.9.	kallo@kgf.hu 56/ 421-455
21.	Kerekes Judit	Kós Károly Általános és Alapfokú Művészeti Iskola 6792 Zsombó, Móricz Zs.u. 22.	ponine@mailbox.hu
22.	Király Zoltán	Dunaújvárosi Főiskola 2400 Dunaújváros, Táncsics 1/a	kiru@mail.poliod.hu 25/ 551-259

23.	Kolozsi Sándor	Szolnoki Főiskola 5000 Szolnok, Ady E.u.9.	kolozsi@szolf.hu 56/ 340-913
24.	Konczosné Szombathelyi Márta	Kovács Margit Ált. Műv.Központ 9024 Győr, Répce utca 2.	kszm@freemail.hu 96/ 324-026
25.	Kusztor Mónika	Univesitat des Saarlandes	moku0001@stud.uni-saarland.de
26.	Lőrincz Ildikó	NYME ATIF 9022 Győr, Liszt F.u.42.	lorincz@atif.hu 96/ 516-765
27.	Lukácsné Budai Judit	Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem 1581 Budapest, Pf.:15	judit@hotmail.com
28.	Mátyás Judit	Pécsi Tudomány Egyetem Közgazdaságtudományi Kar 7622 Pécs, Rákóczi út 80.	matyas@ktk.pte.hu
29.	Menus Borbála	BGF KKFK 1168 Budapest, Diósy L.u.22-24.	tamokf@freemail.hu
30.	Nikolicza Erika	DF, Idegen Nyelvi Lektorátus	25/551-618
31.	Oravecz, Róbert, Dr.	Ormozsi Pszichiátriai Kórház Szlovénia	robert.oravecz@guest.ames.si
32.	Palmovic, Marijan	University of Zagreb Laboratory for Psycholinguistic Research	palmovic@erf.hr
33.	Papp István	Semmelweis Egyetem Nyelvi Kommunikációs Központ 1094 Budapest, Ferenc tér 15.	stpais@nyelvi.sote.hu
34.	Pollner Péterné Oszkó Julianna	Pécsi Tudományegyetem BTK 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.	julcsus.stud.btk.pte@btk.stud.jpte.hu
35.	Putz Mónika	Semmelweis Egyetem Nyelvi Kommunikációs Központ 1094 Budapest, Ferenc tér 15.	
36.	Rébék-Nagy Gábor, Dr.	PTE ÁOK Nyelvi Intézet 7624 Pécs, Szigeti u.12.	rng@externet.hu 72/ 536-296
37.	Szépe Judit	MTA Nyelvtudományi Intézet Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar 2081 Piliscsaba, Egyetem u.1.	szepe@nytud.hu 1 490 2138
38.	Szladovics Antal	BRFK Rendkívüli Haláleseti Osztály 1139 Budapest, Teve u. 4-6. B. ép. 773.	1/443-5280
39.	Tokaji Ildikó	DF, Idegen Nyelvi Lektorátus	tokajii@mail.poliod.hu 25/551-637
40.	Tompos Anikó, Dr.	Széchenyi István Egyetem Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék 9026 Győr, Egyetem tér 1.	tomposa@sze.hu 96/ 503-484
41.	Tóth László	Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelvészeti Intézet 2081 Piliscsaba, Egyetem u.1.	tolac@freemail.hu
42.	Újvári Józsefné	DF, Idegen Nyelvi Lektorátus	25/551-633
43.	Veresné Valentinyi Klára	Szent István Egyetem Gödöllő	kvalent@folade.gau.hu
44.	Zöldi Kovács Katalin	Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar	habilitas@axelero.hu