

TARTALOM

In memoriam Szabó Zoltán

Szépe György: **Szabó Zoltán (1927–2007)**; Jónás Frigyes: **Meghalt Szabó Zoltán**;
Borbás Gabriella Dóra: **Egy temetés, amire nem érünk rá elmenni** (vers)

Cs. Jónás Erzsébet

**A magyarországi orosz szakos képzés 1989-től 2006-ig
(a Nyiregyházi Főiskola története alapján) ... 5**

Vargha Katalin – T. Litovkina Anna – Barta Péter – Hrisztova-Gotthardt Hrisztalina
Antiproverbiium-tanulmányok II.

A csere mint ferdítési mód ... 23

Reder Anna

Kedves Tanárnő – megszólítások németórán ... 43

Vincze László

Kétnyelvűség, oktatás és nyelvi identitás Finnországban ... 59

Jónás Frigyes

A magyar mint idegen nyelv második nyelvként ... 74

Kuthy Erika

Meg kell-e ijednünk a PISA teszt eredménye láttán? ... 81

Kovács Tímea

**Az igekötők vizsgálata angol–magyar beszédprodukciónban
Myers-Scotton mátrix-modelljének keretében ... 91**

Molnárné László Andrea

Nyelvészeti kutatási lehetőségek a középiskolákban ... 100

KÖNYVSZEMLE

Szabó Zoltán

**Szűcs Tibor: A magyar vers kettős nyelvi tükörben:
német és olasz fordításokban ... 104**

Terts István

Bolla Kálmán (szerk.): Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások I-II. ... 106

Eklics Kata

**Huszár Ágnes (szerk.): A családi nyaggtatástól a munkahelyi nyelvhasználatig.
Szociolingvisztikai tanulmányok magyar nyelven ... 111**

Fülöp Erzsébet Mária

Kees de Bot – Sinfree Makoni: Language and Aging in Multilingual Contexts ... 113

Ujlaki Erika

Kovács János – Siptár Péter: A-Z Angol kiejtés. Tankönyv és gyakorlókönyv ... 116

Dóla Mónika – Sófi Boglárka

**Durst Péter: Lépésenként magyarul. Második lépés.
Magyar nyelvkönyv középfeladónak ... 117**

Huszár Ágnes

Вяч. Вс. Иванов: Лингвистика третьего тысячелетия. Вопросы к будущему ... 123

Lanteri Edina

Pelles Tamás: A magyar–olasz két tanítási nyelvű oktatás ... 126

Kovács László

**Gottdank Tibor: Szemantikus web –
Bevezetés a tudásalapú internet világába ... 129**

Petőcz Jánosné

**Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna: Általános iskolai idegennyelv-oktatás:
történet, elemzés (1945–1995) ... 131**

HÍREK

Doró Katalin

Kerekasztal-beszélgetés a kollokációkról ... 133

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Szerkesztőbizottság

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

*

Szerkesztőség (tartalmi kérdésekben levelezés): szeva1@freemail.hu; 1126 Budapest, Kiss János
altbnagy u. 48/B; Szerkesztő: SZÖLLŐSY ÉVA, Budapest

Szemle-rovat: TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
Szoftver-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Hírek-rovat: SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, Budapesti Műszaki Egyetem

*

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

*

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

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

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

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

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

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

Szabó Zoltán

1927 (Hosszúaszó, Küküllő megye) – 2007 (Kolozsvár)



A történelmi váltás óta tudott jönni. Ott volt a MANYE kongresszusain, publikált folyóiratunkban, és főleg ő volt több egyetemen belül a hallgatók legkedvesebb vendégtanára. Először Miskolcon, majd Pécsen (ahova már a váltás előtt is hívtuk állandó professzornak), valamint Budapesten. Itt a város szívében, az ELTE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén volt fővárosi állandó székhelye egy olyan vendégtanárnak, aki ugyanakkor Kolozsvárott a Babeş-Bolyai Egyetem Magyar Nyelv és Kultúra Tanszékén továbbra is oktatott és vezette doktorandusait. Ezt az ingázást egy hittérítő alázatával és egy stilsztika/nyelvezéstétika/irodalminyelv-professzor csendes európai humorával gyakorolta az eltávózása előtti hónapig.

A magyar irodalmi nyelv történetének legnagyobb élő tudósa, s egyúttal az *alkalmazott stilsztika* – mint új szakma – kiművelője halkszavúan élt közöttünk. Láttuk, hogy termete csökken, egészsége fogy, de jókedve nem hagyja el.

*

Szabó Zoltán 70. születésnapja alkalmából írt (s akkor meg nem jelent) szövegeből veszem a következő három bekezdést. Ezeket most is időszerűeknek tartom.

„Szabó Zoltán pályájának finom rajzolatához ... még sok minden hozzájárult; ezek közül csak kettőt emelek ki: az egyik az irodalomnak, ezen belül elsősorban a magyar irodalom történetének tudós szerete; a másik pedig a világszínvonalat célba vevő fejlődésre (mai divatos szóval: »modernizáció«-ra) irányuló lankadatlan törekvése. Vagyis: nem fogadta el a nyelvtudomány egészének és az irodalomtudomány egészének szétválasztását; s nem tekintette sem Kolozsvárt a magyar tudományosság perifériájának, sem a magyar stúdiumokat a nyelvészet történetén belül egy önértékű zárványnak.

Nem könnyű volt ez a starthelyzet. S még nehezebb lesz akkor, hogyha megnézzük: hova is jutott el Szabó Zoltán ezen az úton. Az én elhelyezési kísérletem szerint létrehozott egy (a) a nyelv-tudomány keretében, (b) a magyar irodalomra irányuló, (c) történeti beágyazottságú, (d) de elemző tudományágat (e) s egyúttal filológiai stúdiumot, (f) amely a stilsztikának (g) szöveg szintű (h) szemiotikai kutatását végzi (i) művésztörténetre is tekintettel levő keretben (j) szinkron metszeteknek (k) diakron fejlődésbe állításával: (l) voltaképpen egy pánkronikus stílus-karakterológiát (amelyet tapogatózva próbálok így elnevezni). ...

Szabó Zoltán *Festschrift*-je nem olvasható folyamatosan. Szemelgetni kell – és nagyon is lehet – benne. Nemcsak gazdag – iskolateremtő – tudományos munkásságát köszönhetjük Szabó Zoltánnak, hanem azt is, hogy egyik fókuszál szolgál az ebben a kötetben előttünk álló tudományos ellipszisnek.

A másik fókuszpontot nehezebb megjelölni; az lehetne egy tudománytörténeti minőségnek finoman (s talán szépen is) létrehozható absztrakciója; ez azonban nem volna megfelelő opposzió. Tehát egy – művészet iránt nyílt – nyelvészt kellene keresni; mégpedig lehetőleg olyant, aki kívül élt a magyar nyelv színterén s ugyanakkor több ponton rokonítható a másik fókuszponton levővel. Akárhogy is nézem, nekem Roman Jakobson jut eszembe ...”

*

Aztán olyan hirtelen halt meg (2007. június 19-én), és olyan gyorsan temették el (2007. június 22-én), hogy meg sem tudtuk szervezni a konvojt, hogy a búcsúztatására Kolozsvárra zarándokoljunk. Ez so-kunknak fáj.

Majd 2007. július 2-án a MANYE vezetőségi ülést tartott Budapesten, az ELTE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén. Ott láttam meg szinte véletlenül a túloldalon olvasható két írást (szerényen kifüggesztve az ajtó-ra): Jónás Frigyes kollega baráti nekrológját, valamint Borbás Gabriella Dórának (aki nyelvész-doktor és költő) a költeményét, amely megőrökíti Szabó Zoltán professzor személyiségét.

Szabó Zoltánról nyilván több helyen írnak nekrológot (bár szerény szerzőkről kevesebbet szoktak írni); a részletes szakmai méltatás ezeknek lesz a dolga.

Mi a csillogó szemű tanárt és kollegát búcsúztatjuk. Én a történelmi korszakokon átívelő – fél évszázados – barátomat is.

Szépe György

Meghalt Szabó Zoltán,

a Kolozsvári Egyetem magyar nyelvész professzora, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének hosszú évek óta állandó vendég munkatársa, a Tanszék oktatói közül sokaknak személyes jó barátja; az európai hírnevű magyar tudós, aki pályájának ezen utolsó szakaszát a Kárpát-medence vándoraként, a trianoni hazában is szerte oktató professzor-nagykövetként élte. Eltávozott közülünk egy Küküllő mentéről származó erdélyi magyar.

Csendes, szerény, környezetére érdeklődéssel tekintő és érzékenyen figyelmes ember volt. Határon túli magyarságát annak minden nehézségével szinte bocsánatkérően vallotta, inkább csak sejtette, ám permanens anyaországi jelenlétével a két haza sorsát szünös-szüntelen összekötötte. Budapest, benne egyetemünk az ő számára egyszerre volt Európa egy darabja mint intellektusának azíliuma, s egyszerre volt vágyott hazájának mozgásteret nyújtó terepnuma mint mindennapjainak kelleme. Valóságos énjét – a tudomány és emberség elválaszthatatlanságában hívó meggyőződését – nehezen fedte fel, mert felettébb szemérmes volt a nagy szavakkal való szóláshoz is. Tömör és elegáns stílusban beszélt, ha néha székeles hallgatását megszakította, de e tömörség tartalmában igaz, metakommunikációjában barátságos volt. Mondhatni, angolos és franciás egyaránt.

Számomra évtizedek óta atyai jó barát volt. Beszélgetéseinkben, véleményformálásában megértően optimista s objektíven realista volt, miként tekintete is: egyfelől fürkésző, másfelől simogató.

Észrevétlenül, csendben távozott közülünk. Korszakokon átívelő tapasztalatokkal, maradandó alkotásaival kedves történelmi hazánk fia nyolcvanévesen elment a csillagösvényen őseink honába.

Szabó Zoltán professzor úr, kedves Zoli bácsi, nyugodjál békében!

Jónás Frigyes

Egy temetés, amire nem érünk rá elmenni

„Fiacskám, mért nem írsz...”

„Fiacskám, rég láttalak...”

„Na most az van...”

– szavaidból pusztán ennyit sikerült

megőriznem.

Nem szóltál, hogy figyeljek jobban!

Nem felejtetted el egyetlen névnapomat sem

pedig 2 is van nekem

nem felejtetted el egyetlen születésnapomat sem

pedig kid voltam én Teneked...

és nem felejtettél el mindannyiszor hozni

valamit nekem

ha otthonról jöttél haza

És számosan vagyunk, akiknek nem felejtetted el

egyszer sem

és akiknek nem felejtettél el egyszer sem

Különös figyelemmel voltál az emberek iránt.

Minden ember iránt, aki szembejött Veled.

Legyen az kollega, diák vagy egy folyosóra

betévedt

Biztos elmondják Rólad, hogy irtál cikkeket...

El szeretném mondani,

kedvenc szófordulatod,

mely nem szó volt

de így emlékszünk Rád mindannyian:

– ahogy megláttál minket, megálltál

széttártad karjaid, és megjelent a szemedben

a szemed körül, az arcodon, az egész lényeden

az a csibészes mosoly, melyről most tudtam meg,

80 éves volt.

El szeretném mondani

Szabó Zoltán,

észrevettük ám sokan, hogy nagy ember voltál –

nagy ember vagy!

gd.

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

A magyarországi orosz szakos képzés 1989-től 2006-ig

(a Nyíregyházi Főiskola története alapján)

A rendszerváltozás óta a felsőoktatás idegen nyelvi tanárszakjain több koncepcióváltás, szerkezeti átalakítás történt. A változtatások „állatorvosi lovaként” az orosz szakos képzés élte át a legtöbb kísérletezést. Felvázolva a történéseket az alábbiakban a Nyíregyházi Főiskola orosz nyelv és irodalom szakát mutatjuk be.

Történeti kitekintés a tanszék 45 évére

A Nyíregyházi Főiskola jogelődjében, a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán 1962-ben indult el az orosz szakos képzés. Az azóta eltelt, történelmi változásokkal is járó 45 esztendő jelentős kutatástörténeti és oktatástörténeti értéket halmozott fel az Orosz Nyelv és Irodalom Tanszéken. A tanszék egy-egy korszaka önmagában is feldolgozást, kutatást érdemlő időszak.¹

1. Az első korszak a mennyiségi tömegképzéssel jellemezhető. Az alapító tanszékvezető, *Kicska* Antalné dr. oktatásszervező munkája idején, a '60-as években a tanszék huszonöt oktatóval az intézmény legnagyobb létszámú tanszéke volt. A hallgatók százait bocsátotta ki a tanszék minden évben az akkor országosan egységes képzési program szerint.

2. A második periódust a szakmai fellendülés jellemezte. *Papp* Ferenc akadémikus tanszékvezetésének rövid néhány éve alatt, a '70-es évek közepén lendült fel a tudományos fokozatok megszerzését célzó szakmai tevékenység. Számos, akkor pályakezdő oktató ekkor készült az egyetemi doktori disszertációja megvédésére, a kandidátusi fokozatot célzó aspirantúrára. Ez a szakmai felpozíció a következő korszakokban hozta meg érezhető módon a gyümölcsseit.

3. A harmadik korszak a változások első időszaka volt dr. *Székel* Gábor tíz éves tanszékvezetése alatt. A '80-as években egymás után születtek a tudományos fokozatok, ekkor jelentek meg az első kollektív kutatásokat összegző kötetek. Az évtized közepétől, 1985-től Magyarország főiskoláin, így Nyíregyházán is szerveződni kezdtek a nyugati nyelvek tanszékei. Az Orosz Tanszék önfelálló módon segítette ezek kialakulását úgy is, hogy a két idegen nyelv szakos saját kollégáit engedte át az új tanszékek megalapítására, beindítására.

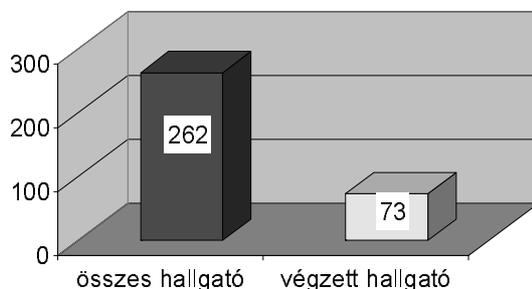
¹ *40 éves az Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék Nyíregyházán (1964–2004)*. (Szerk.: Cs. Jónás Erzsébet) Krúdy Kiadó: Nyíregyháza, 2004. pp. 5–13.

Az időszak Magyarország történelmében társadalmi változással, rendszerváltással járt. Az 1989-es rendszerváltozás idején az orosz nyelvi tanszék rendkívül kedvezőtlen – a hektikus politikai közhangulattal is magyarázható – létszámcsökkentést élt át mind a hallgatók, mind az oktatók körében. Ezek a tendenciák érzékletesen képeződnek le az összes oroszos hallgató és oroszos végzősök számában a változások idején és az azt követő évek során (lásd az oszlopos diagramokat).

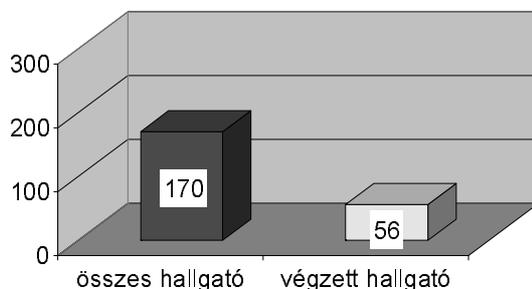
4. A negyedik korszak a megszorítások ellenére a szakmai beérés időszaka. 1993-tól Csekéné dr. Jónás Erzsébet vette át a tanszék vezetését. Ekkor kezdődött az orosz szakosok átképzése a 3 éves nyugati nyelv szakos (angol, francia, német, olasz) képzések keretein belül. A nyugati nyelvek iránti megnövekedett igény önmagában is apasztotta az orosz szak iránti keresletet. Ehhez járult 1995-ben a oktatói létszám jelentős csökkentése; ennek során indoklasként a képzés gazdaságossága került előtérbe. Világosan kitűnt, hogy az orosz szak közmegítélése és a főiskolán belüli erkölcsi pozíciója egyre romlik, hiszen a közoktatásból kiszorult az orosz nyelvi képzés, amely a gazdaságossági szempontból „értékelhető” nagy hallgatói létszámot biztosította volna. Nyilvánvaló volt, hogy ilyen módon orosz szakos tanárookra is csak minimális mértékben van szükség.

**Az orosz szakos hallgatói létszám alakulása a nyíregyházi főiskolán
1989 – 2005**

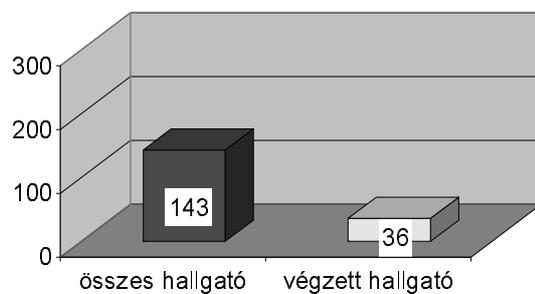
1989/90



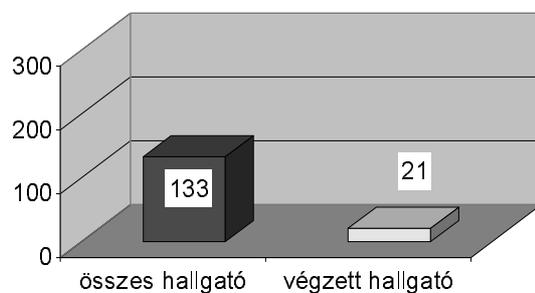
1991/92



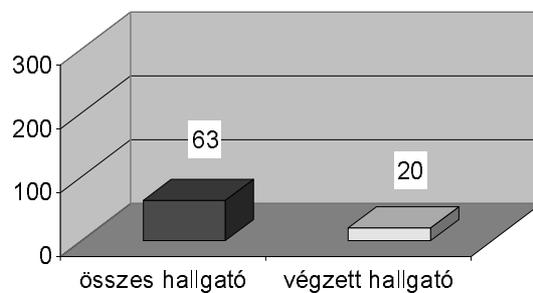
1995/96



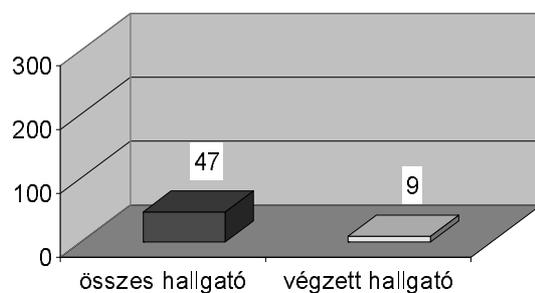
1996/97



2000/2001



2005/2006



A fentebb vázolt lélektani terhek ellenére a felhalmozott szellemi energia még mindig továbblendíti a tanszék, amely a szakmai, tudományos és oktatásszervező erőfeszítéseknek köszönhetően minőségi előrelépéseket tett: az ezredfordulót megelőző és követő években magyar tudományos fórumok előtt három habilitáció és egy akadémiai doktori védés zárult le sikeresen; Oroszországban is egy eredményes DSc-védést könyvelhetett el a tanszék; a kutatások eredményessége mind a mai napig több száz publikációnak és közel száz könyvnek a megjelentetésével, a hazai és a nemzetközi szakmai fórumokon való folyamatos aktív jelenléttel dokumentálható.²

A tanszék oktatási egységként és kutatóhelyként való megítélése, s mint az orosz kultúra magyarországi legkeletibb, határ közeli bázisának kultúrdiplomáciai értékelése jelenleg is kettős. Egyfelől nem lehet el nem ismerni, hogy a szakmai teljesítmények alapján és a magas akkreditációs minősítés következtében a főiskola megítélését pozitívan meghatározó eredményességi tényező. Másrészt viszont az itt folyó tanár szakos képzés – a több évtizedes kiváló módszertani hagyományok és a tantárgyi program megújítása, piacképessé tétele ellenére – az alacsony, jóllehet reális hallgatói létszám miatt semmiképpen sem rentábilis. A hivatalos megítélés a kimagasló teljesítményű szellemi műhelyt és a kultúrdiplomáciai missziót nemigen tekinti elegendő súlyúnak a mérleg másik serpenyőjében azzal szemben, hogy a tanszék a saját oktatóinak „eltartását” nem tudja biztosítani a hallgatói normatív támogatásokból, illetve költségtérítéssel befizetésekből. Meggyőződésünk ugyanakkor, hogy a missziós szerepnek a súlya a nehézségek növekedésével egyenes arányban tovább nő, hiszen az orosz tanszék ebben a határ menti térségben geopolitikai helyzeténél fogva lassan az egyetlen olyan kvalifikált nyelvi bázis marad, amely Ukrajnán keresztül Oroszország számára viszonylag hamar elérhető, Magyarország számára pedig a kölcsönös együttműködéshez nélkülözhetetlen kulturális támaszpontot jelent.

Az orosz nyelvi képzési programok módosulásának sarokkövei

Az új igényeknek megfelelő kínálat nyújtásával a tanszék képzési profilja az utóbbi 15 évben alapvetően megváltozott.

1. Az orosz szakosok más nyelvszakra való átképzése a '90-es években kezdődött el. Ettől függetlenül az orosz nyelvi programokat 1993-ig az idegen nyelv és irodalom szakokra vonatkozó klasszikus korábbi képesítési követelmények határozták meg,³ melyeknek a középpontjában a magas szintű (felsőfokú) nyelvtudás, a nyelvészet és az irodalomtörténet elméletileg megalapozott ismerete állt. Ekkor az úgynevezett egységes tanárképzés koncepcióját tűzte ki célul a kormányzat. Kereteit 8 félévben határozta meg, melyben 1200 óra állt rendelkezésre. 70%-ban elméleti, 30%-ban gyakorlati felkészítést írt elő. Az előbbi a történeti és összehasonlító nyelvészet, a leíró nyelvészet mellett a klasszikus irodalomtudományi diszciplínák (szláv mitológia és népköltészet, a középkori orosz irodalom történeti és kultúratörténeti háttere, az orosz

² *40 éves az Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék Nyiregyházán (1964–2004)*. (Szerk.: Cs. Jónás Erzsébet) Krúdy Kiadó: Nyiregyháza, 2004. pp. 14–30.

³ Az Orosz Nyelv és Irodalom szak egyetemi és főiskolai szintű képesítési követelményei. (Szerk.: Szalamin Edit) Az Oktatási Minisztérium dokumentuma, 1993.

klasszicizmus, szentimentalizmus, romantika, szimbolizmus, akmeizmus, futurizmus, a modern orosz irodalmi iskolák) bemutatása, valamint a művelődéstörténeti tanulmányok jelentették. A gyakorlati képzés a felsőfokú nyelvvizsga témaköreinek társalgási ismeretét, a fordítási és szövegértési készségeknek a kialakítását célozta meg.

2. 1997–98-ban az egységes egyetemi szintű tanárképzés koncepciója az akkreditáció lefolytatása ellenére nem folytatódott.⁴

1999-ben, az új oktatáspolitikai és gazdasági igényeknek megfelelően, s a '95-ös megszorításokat követően szükségesnek látszott, hogy a nyelvi szakbizottságok változtassanak az elméleti és gyakorlati képzés arányain, és legalább a főiskolai szinten – a nyíregyháziak kezdeményezésére – bevezessék az alkalmazott nyelvtudományok közül a fordítástudományi és pragmalingvisztikai stúdiumokat. A 2001-ben életbe lépett képesítési követelményekben már az egyetemi 1350, illetve a főiskolai maximum 1200 óraszám mellett megjelennek a kreditmennyiségek is.⁵ Az egyetemi képzés 150 kreditet, a főiskolai ekkor minimálisan 95-öt tartalmazott. Az elmélet és a gyakorlat aránya is elmozdult. Az egyetemen 34%-ban, a főiskolán 44%-ban határozták meg a gyakorlati stúdiumokat.

3. 2004-től elkezdődött az EU-ban célul kitűzött bolognai modell előkészítése. Az ennek szellemében készült képesítési követelmények a programot két szintre osztották. A 6 féléves BA alapképzésre 4 féléves MA mesterképzés, majd erre 6 féléves PhD képzés épül. Csak ez az MA képzés jogosít a jövőben a tanárképes diploma megszerzésére. A kreditszám a BA-ban 180, az erre ráépülő MA-ban 120 pont lett. 2006 szeptemberétől a főiskolai képzésben a hallgatók csak a nem tanárképes BA program szerint tanulnak. A szak megnevezése is változott. 2006-tól a neve „szlavisztika, orosz alapszakos bölcsész”. A BA képzésben a gyakorlati tárgyak aránya 54%-ra nőtt.⁶

A piaciorientált alapképzés az előzőeknél is célirányosabban a *gyakorlati életben* még jobban *használható* ismereteket preferálja a diszciplináris szaktudományokkal szemben. A 120 kredites, alapvetően hagyományos filológiai tárgyak s a 10 pedagógiai diszciplína után a specializációk immár 50–50 kredit értékben kínálják a piacképes orosz nyelvismereti stúdiumokat a gazdasági nyelv, az ügyintézés és a turizmus szakterületeiről.

A nyíregyházi idegen nyelvi képzések kihasználják a helyi lehetőséget. Itt működik az ország egyetlen Gyorsírás és Gépírás Szaktanszéke, amely a BA keretében *Idegen nyelvi ügyintéző* 50 kredites specializációs képzést hirdet a nyelvi tanszékkel közös program keretében. Ez a program az orosz nyelvre vonatkozóan a következő kompetencia-ismereteket biztosítja: írott nyelvi kommunikáció (szövegszerkesztés, táblázatkezelés, levelezési és jegyzőkönyv-vezetési ismeretek), irodai kommunikáció (ügyviteli és irodaszervezési, valamint ügyfélszolgálati ismeretek stb.).

⁴ A MAB elnökének 1392/III/98. számú levele: Állásfoglalás és indoklás a benyújtott Egyetemi szintű orosz nyelv és irodalom szak szakindítási kérelméről (Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza)

⁵ Az Orosz Nyelv és Irodalom szak egyetemi és főiskolai szintű képesítési követelményei. (Szerk.: Ferincz István) Az Oktatási Minisztérium dokumentuma, 2001.

⁶ Szlavisztika alapszak képesítési követelményei az OKM honlapján. In: *Alapképzési és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei*. 2006. okt. 9. (<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=638>)

Az alábbiakban tekintjük át korszakonként a nyíregyházi Orosz Nyelv és Irodalom Tanszéken használt oktatási programokat. (A soron következő változásokat félkövérrel emeltük ki.)

Figyelmet érdemel ezek összevetésében, hogy az 1998/99. tanévtől a piaciorientált ismereteket nyújtó új tárgyak száma (üzleti nyelv, üzleti levelezés, elektronikus kommunikáció, sajtónyelvi szövegértés stb.) 3-ról a 2004/05. évi kredit alapú kínálatban 35-re nő. A 2006/07. évben induló BA szlavisztika alapszak orosz szakirányában pedig ez az arány a professzionális irodatechnikai, ügyintézői ismeretekkel együtt már 50 kreditese önálló modul képez.

OROSZ SZAKOS KÉPZÉSI PROGRAMOK NYÍREGYHÁZÁN

1991/92. tanév

Orosz nyelv és irodalom szakos tanári szak tantervi hálója

(ai = aláírás, gjj = gyakorlati jegy, K = kollokvium, Sz = Szigorlat, Av = Alapvizsga, ÁV = államvizsga)

(Ez tekinthető kiindulási állapotnak: 8 félév, 1200 óra)

Tantárgy	I. félév	II. félév	III. félév	IV. félév	V. félév	VI. félév	VII. félév	VIII. félév	
Bevezetés a szlavisztikába	30 ai (1+1)	15 K (0+1)							
Orosz fonetika		30 gjj (1+1)							
Nyelv- és stílusgyakorlat	60 gjj (0+4)	60 gjj. K (0+4)	60 gjj (0+4)	60 gjj. Av (0+4)					
Gyakorlati orosz nyelvtan	30 gjj (0+2)	30 gjj (0+2)	15 gjj (0+1)	30 gjj (0+2)					
Rendszerező orosz nyelvtan					30 K (1+1)	30 gjj (1+1)	30 Sz (1+1)		
Orosz irodalom			15 gjj (0+1)	15 gjj (0+1)	45 gjj (1+2)	60 K (1+3)	60 gjj (1+3)	60 Sz (1+3)	
Kultúratörténet			30 gjj (1+1)	30 gjj (1+1)	30 K (1+1)				
Országismeret						30 gjj (0+2)	30 gjj (0+2)		
Szak-módszertan				30 K (1+1)	45 gjj (0+3)			ÁV	
Tanítási gyakorlat /záró						45 ai (0+3)	30 gjj (0+2)	30 (záró) gj (0+2)	
Kötelező spec. koll.						15 gjj (0+1)	15 gjj (0+1)		
Heti óraszám	8 ó	9 ó	8 ó	11 ó	10 ó	12 ó	11 ó	6 ó	
Félévi óraszám	120	135	120	165	150	180	165	90	=1125

1998/99. tanév

Orosz nyelv és irodalom szakos tanári szak tantervi hálója

(ai = aláírás, gyj = gyakorlati jegy, K = kollokvium, Sz = Szigorlat, Av = Alapvizsga, Zv = Záróvizsga)

(Első változtatások a piacorientált képzés felé, 8 félévre maximum 1200 órában)

Tantárgy	I. félév	II. félév	III. félév	IV. félév	V. félév	VI. félév	VII. félév	VIII. félév	
Bevezetés az orosz nyelvészeti tanulmányokba	30 K								
Fonetikai gyakorlatok	30 gyj								
Gyakorlati orosz nyelvtan	30 gyj	30 gyj						Zv	
Nyelv- és stílusgyakorlat	45 gyj	45 gyj	45 gyj	45 gyj Av				Zv	
Középkori orosz kultúra		30 K	30 K						
Orosz üzleti nyelv		30 gyj	30 gyj						
Orosz üzleti levelezés			30 gyj	30 gyj					
Fordításstiliztika				30 K					
Kultúratörténet XVIII–XIX. század				30 K					
Módszertan				30 K	30 gyj			Zv	
Szláv nyelvtörténet					30 K				
Orosz fonetika, fonológia					30 K				
Az orosz névszók					30 K				
Orosz irodalom XIX. század					30 K	30 Sz			
Országismeret XX. század						30 K			
Az orosz íge						30 K			
Az orosz szintaxis							30 Sz		
Orosz irodalom 1917-ig							30 K		
Orosz irodalom 1917 után								30 Sz	
Kötelező spec. koll.					30 gyj	30 gyj	30 gyj	30 gyj	
Tanítási gyakorlat						30 ai	30 gyj		
Zárótanítás								30 gyj	
Heti óraszám kb.	9 ó	9 ó	9 ó	11 ó	12 ó	10 ó	8 ó	6 ó	
Félévi óraszám	135	135	135	165	180	150	120	90	=1110

Az OR 2404 – OR2308-ból teljesítendő kreditszám: 8, az OR 1306 letételéhez

Tantárgy neve	Kód	Óraszám		Teljesítés (kredit)		Előfeltétel	1	2	3	4	5	6	7	8
		ea.	gyak.	szk.	kreditp.									
Orosz nyelvi országismeret	OR 2404		2	G	2	–				+				
Országismeret XX. század	OR 2405	2		K	3	–					+			
Orosz nyelvi országismeret	OR 2406		2	G	2	–						+		
Kontrasztív szövegsemantika	OR 2216		2	G	2	–							+	
Orosz irodalom XX. század	OR 2307		2	G	2	–							+	
Orosz irodalom XX. század	OR 2308		2	G	1	OR 2307								+
Összesen:					12									

Az OR 2210 – OR 9285-ből teljesítendő kreditszám: 10

Tantárgy neve	Kód	Óraszám		Teljesítés (kredit)		Előfeltétel	1	2	3	4	5	6	7	8
		ea.	gyak.	szk.	kreditp.									
Kiejtés, intonációs gyakorlat	OR 2210		2	G	2	–	+							
Szlovák nyelv (kezdő)	OR 2701		2	G	2	–	+							
Szlovák nyelv (haladó)	OR 2702		2	G	2	–		+						
Sajtónyelv	OR 2105		2	G	2	–		+						
Orosz lexikológia	OR 2201	2		K	2	–		+						
Orosz üzleti protokoll	OR 2505		2	G	2	–		+						
Orosz üzleti levelezés	OR 2503		2	G	2	–		+						
Orosz üzleti levelezés	OR 2504		2	G	2	OR 2503			+					
Fordításstilisztika	OR 2601	2		K	3	–			+					
Szláv összehasonlító nyelvészet	OR 2211	2		K	3	–			+					
Az orosz névszók	OR 2212		2	G	2	–					+			
Az orosz tanítás magyarországi története	OR 2506	2		K	3	–					+			
Az orosz ige	OR 2213		2	G	2	–						+		
Kontrasztív szövegsemantika	OR 2215		2	G	2	–						+		

Műfordításelemzés (oroszi irodalmi anyagon)	OR 3603		2	G	2	–	
Műfordítási gyakorlat	OR 3604		2	G	2	–	
Az idegen nyelv oktatásának integrációja más tantárgyakkal	OR 3605	2		K	3	–	
Szlovák nyelv (haladó)	OR 3701		2	G	2	–	
Szlovák nyelv (haladó)	OR 3702		2	G	2	–	
Orosz nyelv	OR 3703		2	G	2	–	Csak nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatóknak
Orosz nyelv	OR 3704		2	G	2	OR 3703	Csak nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatóknak
Orosz nyelv	OR 3705		2	G	2	OR 3704	Csak nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatóknak
Orosz nyelv	OR 3706		2	G	2	OR 3705	Csak nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatóknak

2006 szeptemberétől

Szlavisztika alapszak. Orosz szakirány (BA)

(A bolognai modell szerint tanárszak nélkül 6 félévre, 180 kreditben hirdetett program.

Ebből az egyik 50 kredités specializáció a piacképes, professzionális idegen nyelvi
ügyintéző képzés)

Tantárgy neve	Tantárgy kódja	Heti kontakt óraszám		Félévi köv.	Kredit-pont	Meghirdetés ajánlott féléve					
		ea.	gy.			1	2	3	4	5	6
ALAPKÉPZÉS (180 kredit)											
ALAPOZÓ ISMERETEK (10 kredit)											
Informatika	AIB1001	0	2	G	2	X					
Kommunikáció	AIB1003	2	0	K	2	X					
Társadalmi ismeretek	AIB1010	2	0	K	2		X				
Könyvtárismeret	AIB1009	2	0	K	2		X				
Filozófiatörténet	AIB1002	2	0	K	2	X					

SZAKMAI TÖRZSANYAG (110 kredit)										
A) Szakmai alapozó modul (47 kredit)										
Általános szláv kultúratörténet	OUB1101	1	0	K	4	X				
Általános szláv országismeret	OUB1102	1	0	K	3		X			
Kultúratörténet és országismeret I. Kultúratörténet XVIII–XIX. század	OUB1103	1	0	K	4				X	
Kultúratörténet és országismeret II. Kultúratörténet XX. század	OUB1104	1	0	K	4					X
Irodalmi műelemzés I. Műelemzés XVIII–XIX. század	OUB1105	0	2	G	3			X		
Irodalmi műelemzés II. Műelemzés XIX. század	OUB1106	0	2	G	3				X	
Irodalmi műelemzés III. Műelemzés XX. század	OUB1107	0	2	G	3					X
Irodalmi műelemzés IV. Műfordítás-elemzés	OUB1108	0	2	G	3					X
Kultúraszemiotika. Bevezetés a kultúraszemiotikába	OUB1109	2	0	K	4			X		
Másik szláv nyelv és kultúra I. Másik szláv nyelv és kultúra 1.	OUB1110	0	2	G	2			X		
Másik szláv nyelv és kultúra II. Másik szláv nyelv és kultúra 2.	OUB1111	0	2	G	2				X	
Másik szláv nyelv és kultúra III. Másik szláv nyelv és kultúra 3.	OUB1112	0	2	G	2					X
Másik szláv nyelv és kultúra IV. Másik szláv nyelv és kultúra 4.	OUB1113	0	2	G	2					X
Szláv összehasonlító nyelvészet	OUB1114	2	0	K	4			X		
Szláv folklór	OUB1115	1	0	K	4					X
B) Választott nyelv speciális ismeretei (63 kredit)										
Orosz szakirányú ismeretek										
Orosz nyelvi kommunikáció I. Orosz nyelv- és stílusgyakorlat 1.	OUB2116	0	3	G	4	X				
Orosz nyelvi kommunikáció II. Orosz nyelv- és stílusgyakorlat 2.	OUB2117	0	3	G	4		X			
Orosz nyelvi kommunikáció III. Orosz gyakorlati nyelvtan 1.	OUB2118	0	2	G	3	X				
Orosz nyelvi kommunikáció IV. Orosz gyakorlati nyelvtan 2.	OUB2119	0	2	G	3		X			
Orosz nyelvi kommunikáció V. Orosz fonetika 1.	OUB2120	0	2	G	3	X				
Orosz nyelvi kommunikáció VI. Orosz fonetika 2.	OUB2121	0	2	G	3		X			

Orosz szövegszemantika I. Orosz szövegértés 1.	OUB2122	0	2	G	2	X						
Orosz szövegszemantika II. Orosz szövegértés 2.	OUB2123	0	2	G	2		X					
Orosz szövegszemantika III. Orosz sajtónyelv	OUB2124	0	2	G	2			X				
Orosz lexikológia	OUB2125	2	0	K	3			X				
Orosz nyelvi pragmatika I. Orosz fordítástechnika	OUB2126	0	2	G	2		X					
Orosz nyelvi pragmatika II. Orosz üzleti nyelv 1.	OUB2127	0	2	G	3		X					
Orosz nyelvi pragmatika III. Orosz üzleti levelezés 1.	OUB2128	0	2	G	3		X					
Nyelvi alapvizsga	OUB2129	0	0	K	2		X					
Szláv nyelvtörténet	OUB2130	2	0	K	3					X		
Orosz leíró nyelvtan I. Orosz morfológia 1. A névszók	OUB2131	1	0	K	3			X				
Orosz leíró nyelvtan II. Orosz morfológia 2. Az ige	OUB2132	1	0	K	3				X			
Orosz leíró nyelvtan III. Orosz szintaxis	OUB2133	2	0	K	4					X		
Kommunikáció és fordításelméletek. Orosz fordításelmélet	OUB2134	2	0	K	3				X			
Nyelvi vizsga	OUB2135	0	0	K	4							X
Szakedolgozat	OUB2136	0	0		4							X
TANÁRI SZAKOT MEGALAPOZÓ ISMERETEK (10 kredit)												
Gondolkodók a nevelésről	TKB1101	2	0	K	3			X				
A nevelés társadalmi alapjai	TKB1202	2	0	K	3				X			
Bevezetés a pszichológiába	TKB1103	2	0	K	2	X						
A tanárjelölt személyiség- fejlesztése	TKB1204	0	2	gy	2	X						

**Idegen nyelvi ügyintéző specializáció (50 kredit)
a Gyorsírás és Gépírás Tanszékkal együtt**

**Idegen nyelvi ügyintéző modul tantervi hálója (Gyorsírás és Gépírás Tanszék)
(30 kredit – 450 óra)**

Tantárgy neve	Félév és óraszám						Számonkérés típusa	Kreditpont
	1	2	3	4	5	6		
Írott nyelvi kommunikáció: 255 óra								17
Elektronikus írástechnika			30	30	30		Gyakorlati jegy	6
Információtechnológia és információkezelés				30	15		Gyakorlati jegy / Kollokvium	3
Levelezési és jegyzőkönyvvezetési ismeretek				30	30		Gyakorlati jegy	4
Idegen nyelvű írásbeli kommunikáció					30	30	Gyakorlati jegy	4
Irodakommunikáció: 195 óra								13
Általános üzleti és titkári kommunikáció			15	15	30	30	Kollokvium / Gyakorlati jegy	6
Ügyviteli és irodaszervezési ismeretek és gyakorlat			15	15	30		Kollokvium / Gyakorlati jegy	4
Konfliktuskezelés és tárgyalástechnika						15		1
Idő- és projektmenedzsment						15	Kollokvium	1
Rendezvényszervezés						15	Kollokvium	1
								30

Szabadon választható tárgyak

Tantárgy neve	Félév és óraszám						Számonkérés típusa	Kreditpont
	1	2	3	4	5	6		
Írásfejlesztő gyakorlat			30	30			Gyakorlati jegy	4
Irodai egészségtan és ergonómia					15		Kollokvium	1
Ügyfélszolgálati ismeretek						15	Kollokvium	1

**Az orosz nyelvi modul tantervi hálója (Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék)
(20 kredit – 210 óra)**

Tantárgy neve	Félév és óraszám						Számonkérés típusa	Kreditpont
	1	2	3	4	5	6		
Orosz nyelvi kommunikáció I. Orosz nyelv- és stílusgyakorlat 3/3. (új lexika)			45				Gy	4
Orosz nyelvi kommunikáció II. Orosz nyelv- és stílusgyakorlat 4/3. (új lexika)				45			Gy	4
Orosz nyelvi pragmatika I. Orosz fordítástechnika			30				Gy	2
Orosz nyelvi pragmatika II. Orosz üzleti nyelv 1.			30				Gy	3
Orosz nyelvi pragmatika III. Orosz üzleti levelezés 1.			30				Gy	3
Orosz szövegsemantika III. Orosz sajtónyelv			30				Gy	2
Orosz nyelvi pragmatika III. Orosz nem verbális kommunikáció					30		K	2
								20

Szabadon választható tárgyak

Tantárgy neve	Félév és óraszám						Számonkérés típusa	Kreditpont
	1	2	3	4	5	6		
Orosz nyelvi pragmatika V. Orosz tárgyalástechnika						30	K	2
Kultúratörténet és országismeret I. Orosz nyelvi országismeret						30	K	2
Orosz nyelvi pragmatika IV. Orosz elektronikus kommunikáció						30	K	2

Megjegyzés: A specializáció moduljait az Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék a mintatantervben megjelölt időben (III–IV–V–VI. félév) hirdeti meg.

Az orosz szakos képzést befolyásoló külső tényezők

Az orosz nyelvet a rendszerváltozás után negatív politikai konnotáció sújtotta.

Még ma is él egyfajta politikai ellenérzés az egykori Szovjetunió utódállamaival szemben, miközben mindenki sajnálkozva konstatálja az elveszített keleti piacokat. Sokáig számon tartottuk a Moszkvába szállított szabolcsi almát, a nyíregyházi konzervgyár odakint kapós termékeit, az Ikarus buszokat és a magyar borok felvevőpiacát – a régi szovjet birodalmat.

Jó lenne visszakerülni a külkereskedelemben a rendszerváltás óta helyünket elfoglaló németek, franciák, angolok, japánok mellé. Kulturális hívószavakra már alig reagál a mai magyar utca embere – ki volt Puskin, Tolsztoj, Csehov, kik az ikonfestészet képviselői, a nagy orosz zeneszerzők stb. –, ám a fiatal közgazdászok, külkereskedők privát úton nagy tömegben kezdik el ismét az orosz nyelv intenzív elsajátítását. A vállalkozói szféra viszont még mindig úgy véli, hogy ha kell, majd megveszi az oroszul tudókat „aprópénzért kilóra”, mondván: annyian vannak. Ebben van a nagy tévedés! Hiszen a kötelező jellegű oroszoktatás eltörlése a '90-es években gyakorlatilag egyet jelentett az oroszoktatás megszüntetésével. Közoktatásunk szankciószerűen likvidálta az oroszoktatás több évtized alatt kialakított tudományos-metodikai potenciálját. Már nincs kit „megvenni”, mert kiöregedtek mindazok, aki a két kultúrát, a magyart és az orosz egyaránt magas szinten ismernék, s veszélyben vannak a szaktanárszékek is. A huszonnegyedik órában vagyunk, hogy ezen – akár önző gazdasági érdekből, akár a kulturális misszió súlyát végre komolyan belátva – az oktatáspolitikai vezetői változtassanak.

Az orosz nyelv jelenlegi mellőzöttsége ellentmond az ország gazdasági, kereskedelmi, kulturális érdekeinek. Az orosz nyelv által lefedett terület a világ egyik leghatalmasabb piaca, ahová visszajutni elsőrendű érdeke a magyar gazdaságnak. Oroszul jól kommunikáló szakemberek segítségével bejutási esélyeink erre a piacra lényegesen javulhatnának. Bár új programok jelentek meg az orosz szakos képzésben, a megvalósítás keretei szűkre szabottak, hiszen a közoktatást és a felsőoktatást a '90-es évektől kezdve folyamatos anyagi megszorítások terhelik: nincs pénz a kötelező angol mellett a fakultatív oroszra, nincs pénz a hallgatói mamutlétszámú szakok prioritása mellett a minimális létszámuk ellenére is kulturális missziót betöltő kis szakok fejlesztésére, amilyenné az orosz is vált az idők során.

Várhatóan „EU-hídország” szerepünket is figyelembe véve az angol, német, francia mellett az orosz a harmadik–negyedik legfontosabb idegen nyelv Magyarországon. A Nyíregyházi Főiskola ad otthont az oroszon kívül az ország egyetlen főiskolai székhelyű, önálló, egyetemi szintű Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszékének. A szakpárban való képzés az orosz és más nyelvszak piacképességét már eddig is bizonyította. 2006-tól a fő alapszak mellett az orosz nyelv kis szaknak, úgynevezett 50 kredités minor BA szaknak is választható. A piac igényeit kiszolgáló, specializációként is választható tárgyak sora biztosítja a gyakorlati hasznosíthatóságot.

Országos viszonylatban Kárpátalja közelsége miatt a hallgatók nyelvismereti szintje, beszédkészsége itt jobb az átlagosnál. A Nyíregyházi Főiskolán – ebben az oroszul beszélőkhöz legközelebbi, határszéli régióban – az egyetemi szintű MA orosz nyelvi diszciplináris bölcsész mester szak indítása is indokoltnak és megvalósíthatónak tűnik a közeli jövő perspektívájaként.

Végezetül tekintsük át az alábbiakban időrendbe szedve azokat a külső tényezőket, amelyek az orosz szakos képzésre nézve mégis bizonytalan jövőképet prognosztizálnak:

1985 – Új idegen nyelvi tanszékek létrehozása a főiskolákon.

1989 – Rendszerváltozás: az orosz oktatás nem kötelező, helyére a közoktatásban az angol lép.

1990 – Megkezdődik az orosz szakosok átképzése a 3 éves nyugati nyelvi tanárképzés keretében.

1995 – Leépítések az oktató karban (110 oktató kapott felmentést).

1996 – Normatív finanszírozás bevezetése a közoktatásban és a felsőoktatásban (a hallgatói létszám határozza meg a pénzügyi bevételt).

2000 – Felsőoktatási integráció (az egyetemek és főiskolák összevonásával cél a további megtakarítás).

2004 – Bolognai modell előkészítése a felsőoktatásban (a BA képzéssel megszűnik a főiskolai tanári diploma).

2006 – A BA képzés kezdete. A 3 éves képzés nem ad szakmai diplomát.

2008 – A felsőoktatási törvény módosításaként életbe lép a FER (fejlesztési hozzájárulás: a hallgatóknak és családjuknak sokkal több anyagi áldozattal jár a képzésben való részvétel).

Tudásközpontú társadalmunkban egy felkészült, igényes szakmai háttérrel rendelkező, értékes képzési ág iránti felelősség – ilyen a jelenlegi szlavisztikán belül az orosz szakirány – a magyar köz- és felsőoktatásban a jövő nemzedékei számára is tervező döntéshozóknak közös ügye kell hogy legyen. Ehhez segít szerény adalékul jelen állapotfelmérésünk a Nyíregyházi Főiskola Orosz Nyelv és Irodalom Tanszékén.

VARGHA KATALIN – T. LITOVKINA ANNA – BARTA PÉTER –
HRISZTOVA-GOTTHARDT HRISZTALINA

Antiproverbium-tanulmányok II.

A csere mint ferdítési mód

A közmondások elferdítésének több fajtája lehetséges. Ezek közül a leggyakoribbak és legkedveltebbek: a közmondás egyik összetevőjének cseréje (szubsztitúció, helyettesítés); kiegészítő elemek hozzáadása (bővítés, betoldás, hozzátoldás vagy kiegészítés); szűkítés (kihagyás, elhagyás, rövidítés). A közmondásferdítés módjainak formai változatai úgy rendszerezhetők a legkönnyebben, ha a változtatás módját (csere – bővítés – szűkítés) és mértékét (szórend, írásjel, egy hang, több hang, egy szó, több szó, egy tagmondat stb.) együtt nézzük, ahogy ezt Vargha Katalin javasolta (Vargha 2004: 49–57; Vargha–T. Litovkina 2007), és Barta Péter alkalmazta a francia anyagra (Barta 2005–6).

Az alábbi tanulmányban az antiproverbiumok elferdítésének egyik leggyakoribb típusát, a cserét elemezzük (az antiproverbiumok fogalmáról, a formai változatok rendszeréről, a kiegészítő elemek hozzáadásáról, valamint a szűkítésről mint az antiproverbiumokban gyakran alkalmazott ferdítési módokról lásd Hrisztova-Gotthardt és társai 2007). Tanulmányunk kilenc fejezetre tagolódik a csere mértéke szerint (szórend, írásjel, egy hang, több hang, egy szó, több szó, egy tagmondat stb.). Bár áttekintésünk elsősorban a formai változatokat mutatja be, helyenként kitérünk ezek tartalmilag tipikus eseteire is.

Igyekszünk mindegyik jelenségre olyan magyar, angol, német, francia és orosz példákat hozni, ahol a ferdített és az eredeti közmondás csak a kérdéses ferdítési módban tér el. Néha azonban csak olyan példát találtunk, amelyben egyszerre több mód kombinációja figyelhető meg. Az antiproverbiumok után minden esetben megadjuk a közmondás eredeti formáját kapcsos {} zárójelben.¹

¹ Az angol nyelvű antiproverbiumok elferdítésének kedvelt módjairól lásd (Tóthné Litovkina 1999a, 1999b; T. Litovkina 2004, 2005: 28–87; 2007a; T. Litovkina–Mieder 2006: 17–26). Korábbi magyar szerzők (és néhány nem magyar szerző) által felállított tipológiákról lásd (Vargha 2004: 44–9); a magyar nyelvű közmondásferdítésekről lásd (T. Litovkina–Vargha 2004; Vargha–T. Litovkina 2007); a magyar nyelvű antiproverbiumok kedvelt ferdítési módjairól (összevetve az angol nyelvű közmondás-persziflázsokkal) lásd (T. Litovkina–Mieder 2005: 158–76); az orosz nyelvű antiproverbiumok kedvelt ferdítési módjairól lásd (T. Litovkina 2007b); az orosz nyelvű antiproverbiumok elferdítésének kedvelt módjairól (összevetve az angol nyelvű közmondás-paródiákkal) lásd (T. Litovkina 2006, 2007c); a francia nyelvű antiproverbiumok kedvelt ferdítési módjairól lásd (Barta 2005, 2005–6, 2006, 2007); a német nyelvű antiproverbiumok elferdítésének kedvelt módjairól lásd (Röhrich–Mieder 1977: 114–8; Umurova 2005: 101–7); az angol nyelvű antiproverbiumok elferdítésének kedvelt módjairól (összevetve a német, francia, orosz és magyar nyelvű közmondás-paródiákkal) lásd (T. Litovkina és társai 2007, 2008).

A ferdítési módok vizsgálatában az alábbi korpuszokra támaszkodtunk:

- a magyar antiproverbiumok mintegy 7000 szöveget tartalmazó adattára, melyet T. Litovkina Anna és Vargha Katalin közösen állítottak össze;²
- az angol nyelvű szövegek (kb. 6000 ferdítés) túlnyomórészt amerikai és brit írott forrásokból származnak, és szintén megtalálhatók két nyomtatott gyűjteményben, Wolfgang Mieder és T. Litovkina Anna összeállításában (Mieder–Tóthné Litovkina 1999, T. Litovkina–Mieder 2006);
- a német nyelvű szövegek forrásai elsősorban Wolfgang Mieder gyűjteményei (Mieder 1982b, 1985, 1989b, 1998), emellett Gossler könyve (Gossler 2005), valamint Hrisztova-Gotthardt Hrisztalina által összegyűjtött példák az internetről;
- a francia antiproverbiumok Barta Péter több mint 1800 tételt tartalmazó adattarából valók, többségük lelőhelye az internet, valamint Philippe Mignaval könyve (Mignaval 2004);
- az orosz szövegek Harry Walter és Valerij Mokienko két antiproverbium-gyűjteményéből származnak (Walter–Mokienko 2001, 2005); többségük az internetről való.

1. Két szó felcserélésével elérhető a közmondások igazságértékének megkérdőjelezése. A közmondásokban rejlő bölcsesség, igazságtartalom nem feltétlenül érvényes minden esetben, erre mutatnak rá a következő példák. Leggyakoribb a főnevek felcserélése:

Az okoskodás halála a tett. {A tett halála az okoskodás}*

Jobb ma egy tűzok, mint holnap egy veréb. {Jobb ma egy veréb, mint holnap egy tűzok}

Minden falt megtalálja a maga zsákját. {Minden zsák megtalálja a maga faltját}

Nem a részvétel a fontos, hanem a győzelem. {Nem a győzelem a fontos, hanem a részvétel}

Példák más nyelvekből:

A: Spice is the variety of life. {Variety is the spice of life}

A: Beauty is in the beholder of the eye. {Beauty is in the eye of the beholder}

N: Der Stamm fällt nicht weit vom Apfel. {Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm}

F: Les oreilles ont des murs. {Les murs ont des oreilles}

² T. Litovkina Anna és Vargha Katalin adattárának egy része 2005 áprilisában látott napvilágot két kötet formájában: „*Éhes diák pakkal álmodik*”. *Egyetemisták közmondás-eltérőltatásai* (T. Litovkina–Vargha 2005a) és „*Viccében él a nemzet*”. *Magyar közmondás-paródiák* címmel (T. Litovkina–Vargha 2005b; újabb kiadása T. Litovkina–Vargha 2006). Az „*Éhes diák pakkal álmodik*” című könyv több mint 1700 közmondás-paródiát tartalmaz, amelyekben közel 300 magyar közmondás fedezhető fel. A ferdítéseket a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Karának hallgatói (Szekszárd) 2004–2005-ben gyűjtötték vagy alkották. A „*Viccében él a nemzet*” című kötet 324 ismert magyar közmondásnak közel 1500 ferdített, parodizált változatát tartalmazza, többnyire az utóbbi 25 év publicisztikájából, az internetről, valamint a magyar szépirodalomból, továbbá szóbeli közlések, hirdetések és más források alapján.

* Az antiproverbiumok példáinak bonyolult bemutatása teszi szükségessé a filológiában egyébként szokatlan aláhúzás alkalmazását. – A szerk.

F: On ne fait pas d'œufs sans casser d'omelettes. {On ne fait pas d'omelette sans casser d'œufs}

O: У семи детей нянька без гла за. {У семи нянек дитя без гла за}

O: Нет добра без худа. {Нет худа без добра}

A következő közmondás-persziflázásokban az igéket cserélték fel. Ezekben gyakran az ok-okozati összefüggés, máskor az eredeti értékrend borul fel:

Ki sokat él, keveset alszik. {Aki sokat alszik, keveset él}

Nem az a legény, aki állja, hanem aki üti. {Nem az a legény, aki üti, hanem aki állja}

Példák más nyelvekből:

A: The hand that rules the cradle rocks the world. {The hand that rocks the cradle rules the world}

A: Spoil the rod and spare the child. {Spare the rod and spoil the child}

N: Hunde, die beißen, bellen nicht. {Hunde, die bellen, beißen nicht}

N: Wer sündigt, schläft nicht. {Wer schläft, sündigt nicht}

F: Mourir, c'est partir un peu. {Partir, c'est mourir un peu}

O: Тише будешь – дальше едешь. {Тише едешь – дальше будешь}

O: Меньше делай, больше говори. {Меньше говори, больше делай}

Más szófajú szavak felcserélése is előfordul: lehetnek melléknevek vagy akár határozók, mindenesetre az eredeti közmondásban párosan kell szerepelniük. Példák:

Jobb soha, mint későn. {Jobb későn, mint soha}

Járatlan utat a jártért el ne hagyj! {Járt utat a járatlanért el ne hagyj}

Példák más nyelvekből:

A: A hard man is good to find. {A good man is hard to find}

A: Better never than late. {Better late than never}

N: Wie du dir, so ich mir. {Wie du mir, so ich dir}

N: Kurze Rede, langer Sinn – Glatteis für die Eselin! {Lange Rede, kurzer Sinn}

F: Mieux vaut un grand chez soi qu'un petit chez les autres. {Mieux vaut un petit chez soi qu'un grand chez les autres }

O: Две головы хорошо, а одна лучше. {Одна голова хорошо, а две лучше}

O: Свято место пусто не бывает. {Пусто место свято не бывает}

Alkalmanként három vagy négy szó is (olykor a proverbium minden szava) új helyre és szerepbe kerül:

Nem a részvétel, a győzelem a fontos. {Nem a győzelem a fontos, hanem a részvétel}

Nagyfejű mondja bagolynak, hogy veréb. {Bagoly mondja verébnak, hogy nagyfejű}

Néha a gyerek sem érti az anyja szavát. {Néma gyereknek az anyja sem érti a szavát}

Kevés a sok, eszkimó a fóka! {Sok az eszkimó, kevés a fóka}

Példák más nyelvekből:

A: There is many a cup `twixt the lip and the slip. {There is many a slip `twixt the cup and the lip}

- A: When children ask embarrassing questions, invention is the necessity of mother.
 {Necessity is the mother of invention}
- N: Liebe Dich selbst wie Deinen Nächsten. {Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst}
- N: Man muss nicht fallen, wenn man Feste feiert. {Man muss die Feste feiern, wie sie fallen}
- F: Conduire ou choisir, il faut boire. {Boire ou conduire, il faut choisir}
- F: Parfois, »deux tu l'auras« valent mieux qu' »un tien«. {Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras}
- O: В каждой доле есть правда шутки. {В каждой шутке есть доля правды}
- O: Своему каждое. {Каждому свое}

Azonban a közmondás értelmének megváltoztatásához vagy más jellegű ferdítéséhez elég lehet egyetlen szó helyének megváltoztatása:

- F: On fait son lit comme on se couche. {Comme on fait son lit on se couche}

Két hang (hangcsoport) felcserélése is előfordul a közmondásferdítésekben (itt csak a két szót érintő hangcserét vizsgáljuk; a hangok felcsereléséről egy szón belül lásd a 4. fejezetet). Ez az eljárás gyakori az angol nyelvben (elnevezése: *metathesis* vagy *spoonerism*) és a franciában (elnevezése *contrepèterie*), ahol nagy hagyománya van a közmondások elferdítésén kívül is.

- A dakota lónak négy botja van, mégis meglá**bl**ik. {A lónak négy lába van, mégis me**g**botlik}
- Vasból nem lesz fakarika. {Fából nem lesz vaskarika}
- A fák nem égnek a nőig. {A fák nem nőnek az égig}
- A fülnek is fála van. {A fálnak is füle van}

Példák más nyelvekből:

- A: It never pains but it roars. {It never rains but it pours}
- A: Mary Ellen eloped in her sophomore year at college. Like many a student, she thought she would sophomore if she didn't put the heart before the course. {Don't put the cart before the horse}
- N: Eigener Gerd ist Holdes wert! {Eigener Herd ist Goldes wert!}
- N: Was lange gärt, wird (endlich) Wut. {Was lange währt, wird endlich gut}
- F: Martyr, c'est pourrir un peu. {Partir, c'est mourir un peu}
- F: Vieux motard que jamais. {Mieux vaut tard que jamais}
- O: Лом костей не парит! {Пар костей не ломит}
- O: Лучше колымить в Гондурасе, чем гондурасить в Колыме. {Лучше синица в руках, чем журавль в небе}

2. Írásjel megváltoztatását tükrözik az alábbi, kérdés formájú, a közmondás igazságát megkérdőjelező címek a sajtóból és szépirodalomból:³

- Betyárból a legjobb pandúr?
 Sírva vigad a magyar?

³ Proverbiuumok alkalmazásáról egy mű címeként a magyar nyelvben lásd (T. Litovkina Anna 2005a: 143–7).

Nem a ruha teszi az embert?l
 Nincsen rózsa tövis nélkül?
 Új seprő jól seper?

Példák más nyelvekből:

A: Moderation in all things... including moderation?l
 A: Two can live as cheaply as one what?l
 N: Liebe macht blind?l Liebe macht gleichgesinnt. {Liebe macht blind}
 N: Der Mensch, denkt Gott, lenkt. {Der Mensch denkt, Gott lenkt}
 F: Qui dort dîne?l Or, l'appétit vient en mangeant!l Donc, l'insomnie fait maigrir.
 {Qui dort dîne; L'appétit vient en mangeant}
 F: N'y a-t-il pas de fumée sans feu?l {Il n'y a pas de fumée sans feu}
 O: Правда? Матка гла за колет?l {Правда матка глаза колет}
 O: Меняют ли коней на переправе?l {Коней на переправе не меняют}

3. Egyetlen hang⁴ cseréje (leggyakrabban a mássalhangzóé) is elegendő az eredeti közmondás kifordításához. Ez leggyakrabban szókezdő helyzetben történik:

Nincs új a WAP alatt. {Nincs új a nap alatt}
 Nem a ruha veszi az embert. {Nem a ruha teszi az embert}
 A halnak is füle van. {A falnak is füle van}
 Akinek haj van a fején, ne menjen napra. {Akinek vaj van a fején, ne menjen napra}

Példák más nyelvekből:

A: The summer hotel may be crowded but there's always room for one bore. {There's always room for one more}
 A: When making out your income tax, remember that it's better to give than to deceive. {It's better to give than to receive}
 N: Neue Wesen kehren gut. {Neue Besen kehren gut}
 N: Gut Ding will Keile haben. {Gut Ding will Weile haben}
 F: Tout est bien qui finit mien. {Tout est bien qui finit bien}
 F: A beau sentir qui vient de loin. {A beau mentir qui vient de loin}
 O: Куда ни кинь, везде блин. {Куда ни кинь, везде клин}
 O: Цель оправдывает средства. {Цель оправдывает средства}

Szó belsejében:

Lassan járj, tovább égsz. {Lassan járj, tovább érsz}
 Kutyából nem lesz szalonka. {Kutyából nem lesz szalonna}
 Kutyaharapást szókével. {Kutyaharapást szórével}

⁴ A hang és nem a betű változását vizsgáljuk, mégpedig azért, mert a közmondásferdítés alapvetően szóbeli műfaj; a vizsgált nyelvek közül a magyarban, a németben és az oroszban többnyire megegyezik a betű és hang változása, mert lényegében fonetikus írásmódot követnek; az angol és a francia külön csoportot alkotnak: a hang és a betű gyakran egymástól függetlenül módosítható.

Példák más nyelvekből:

- N: Tagung: Frisch getagt ist halb geronnen. {Frisch gewagt ist halb gewonnen}
 N: Wer den Schaden hat, braucht für den Schrott nicht zu sorgen! {Wer den Schaden hat, braucht für den Sprott nicht zu sorgen!}
 F: Il n'y a pas de fusée sans feu. {Il n'y a pas de fumee sans feu}
 F: L'argent n'a pas d'honneur. {L'argent n'a pas d'odeur}
 O: В темноте, но не в обиде. {В тесноте, но не в обиде}
 O: Что посеешь, то и пожрешь. {Что посеешь, то и пожнешь}

Szavégi helyzetben:

- Addig nyújtózkodj, ameddig a takaród ég! {Addig nyújtózkodj, ameddig a takaród ég}
 Aki mer, az nyel. {Aki mer, az nyell}

Példák más nyelvekből:

- A: Take it or leafit. {Take it or leaveve it}
 N: Kommt Zeit, kommt Rad! {Kommt Zeit, kommt Rat}
 N: Die Zeit heilt Wunder! {Die Zeit heilt (alle) Wundenu}
 F: On ne trousse jamais ce qu'on cherche. {On ne trouve jamais ce qu'on cherche}
 F: Pas d'argent, pas de suif. {Pas d'argent, pas de Suisse}

Egy magánhangzó cseréje jóval ritkábban fordul elő adatbázisunkban:⁵

- A kivétel erősíti a szabályt. {A kivetel erősíti a szabályt}
 Tisztaság fél egészség. {Tistaság fél egészség}
 A szerelöm vakít. {A szerelem vakít}
 Ki mint vet, úgy arat. {Ki mint vet, úgy arat}

Példák más nyelvekből:

- A: The pun is mightier than the sword. {The pen is mightier than the sword}
 A: A good beginning is half the bottle. {A good beginning is half the battle}
 N: Alte Liebe rastet nicht. {Alte Liebe rostet nicht}
 N: Wer wogt, gewinnt. {Wer wagt, gewinnt.}
 F: L'oignon fait la force. {L'union fait la force}
 F: Il n'est pure eau que l'eau qui dort. {Il n'est pire eau que l'eau qui dort}
 O: Обещанного три гaда ждут. {Обещанного три гoда ждут}
 O: Чaстота – залог здоровья. {Чiстота – залог здоровья}

4. Két hang megváltoztatásával is elferdíthető a közmondás eredeti szövege:

- Aki kapja, falja. {Aki kapja, marja}
 Ki sokat Marços,⁶ keveset fog... {Aki sokat markol, keveset fog}
 A bevétel erősíti a szabályt. {A kivétel erősíti a szabályt}

⁵ Talán azért gyakoribb a változtatás a mássalhangzókkal kapcsolatosan, mint a magánhangzókkal, mert számuk magasabb lévén nagyobb a variálási lehetőség.

⁶ Ferdinand Emmanuel Edralin Marcos (1919–1989) Fülöp-szigeteki elnök volt 1965 és 1986 között.

Példák más nyelvekből:

A: As the old proverb says: A bird in the hand is worth two in the bus. {A bird in the hand is worth two in the bush}

A: As the prig is bent, so is the snob inclined. {As the twig is bent, so is the tree inclined}

N: Eigentor stinkt. {Eigenlob stinkt}

N: Aller Umfang ist schwer. {Aller Anfang ist schwer}

F: Téléski qui croyait prendre. {Tel est pris qui croyait prendre}

F: L'appétit vient en nageant. {L'appétit vient en mangeant}

O: Мал похотник, да дорог. {Мал золотник, да дорог}

O: С мылом рай и в шалаше. {С милым рай и в шалаше}

Két hang (hangcsoport) felcserélését a közmondásferdítésekben már tárgyaltuk az 1. fejezetben, a következő példákban látható a **hangok (hangcsoportok) felcserélése** egy szón belül:

Ábrándozás az étel megrontója. {Ábrándozás az élet megrontója}

Vak tyúk is talál meszet. {Vak tyúk is talál szemet}

Jobb az egyenes út, mint a bögre. {Jobb az egyenes út, mint a görbe}

A bökkenő: kenyérkölcson visszajár... {Kölcsonkenyér visszajár}

Példák más nyelvekből:

A: Let sleeping dogs lie. {Let sleeping dogs lie}

O: Нет дамы без огня. {Нет дыма без огня}

5. A legkedveltebb ferdítési módok közé tartozik **egy szó megváltoztatása**, leggyakrabban ez a proverbium első vagy utolsó szava. Az első szó megváltoztatása:

Peches ember vízzel főz. {Szegény ember vízzel főz}

Teszt a lelke mindennek. {Rend a lelke mindennek}

Hornból is megárt a sok. {Jóból is megárt a sok}

Példák más nyelvekből:

A: Avarice is the root of all evil. {Money is the root of all evil}

A: Marriage makes strange bedfellows. {Politics makes strange bedfellows}

N: Müdigkeit schützt vor Torheit nicht. {Alter schützt vor Torheit nicht}

N: Sex regiert die Welt. {Geld regiert die Welt}

F: Bière du matin n'effraie pas le pèlerin. {Pluie du matin n'effraie pas le pèlerin}

F: La simplification fait la force. {L'union fait la force}

O: Баба не волк, в лес не убежит. {Работа не волк, в лес не убежит}

O: Игла что дышло: куда повернул, туда и вышла. {Закон что дышло: куда повернул, туда и вышла}

Az utolsó szó megváltoztatása:

Evés közben jön meg a postás. {Evés közben jön meg az étvágy}

Mindenütt jó, de legjobb máshol. {Mindenütt jó, de legjobb otthon}

Madarat tolláról, embert hitelkártyájáról. {Madarat tolláról, embert barátjáról}

Példák más nyelvekből:

- A: The bigger they are, the harder they hit. {The bigger they are, the harder they fall}
- A: He who hesitates is constipated. {He who hesitates is lost}
- N: Wer zuletzt lacht, lacht am lautesten. {Wer zuletzt lacht, lacht am besten}
- N: Liebe macht erfinderisch. {Liebe macht blind}
- F: Il n'y a pas de fumée sans Indiens. {Il n'y a pas de fumée sans feu}
- F: C'est au pied du mur qu'on voit le mur. {C'est au pied du mur qu'on voit le maçon}
- O: Не имей сто рублей, а имей сто баксов. {Не имей сто рублей, а имей сто друзей}
- O: Большому кораблю – большое кораблекрушение. {Большому кораблю – большое плавание}

Ritkábban máshol is állhat a megváltoztatott szó (bár a németben ez az eljárás is meglehetősen gyakori):

- Ki korán kel, iskolát lel. {Ki korán kel, aranyat lel}
- A jó pap nyolcig tanul. {A jó pap holtig tanul}

Példák más nyelvekből:

- A: The lack of money is the root of all evil. {The love of money is the root of all evil}
- A: Handsome is as the photographer does. {Handsome is as handsome does}
- N: Wie die Alten sungen, so paffen die Jungen. {Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen}
- N: Reden ist Silber, Lieben ist Gold. {Reden ist Silber, Schweigen ist Gold}
- F: Il n'y a que les professeurs qui ne changent pas d'idée. {Il n'y a que les imbéciles qui ne changent pas d'idée}
- F: Chassez le Breton, il revient au galop. {Chassez le naturel, il revient au galop}
- O: Не свисти – девок не будет. {Не свисти – денег не будет}
- O: Дружба дружбой, а нефть врозь. {Дружба дружбой, а табачок врозь}

A következő néhány példában a közmondás egyik szavát egy vele ellentétes értelműre cserélték:

- A rosszból is megárt a sok. {A jóból is megárt a sok}
- Kivétel gyengíti a szabályt. {Kivétel erősíti a szabályt}
- Éhezés közben is megjön az étvágy. {Évés közben jön meg az étvágy}
- Van új a nap alatt. {Nincs új a nap alatt}

Példák más nyelvekből:

- A: Spare the rod and save the child. {Spare the rod and spoil the child}
- A: All's unfair in love and war. {All's fair in love and war}
- N: Man stirbt nur einmal. {Man lebt nur einmal}
- N: Aller Anfang ist einfach. {Aller Anfang ist schwer}
- F: Sévérité bien ordonnée commence par soi-même. {Charité bien ordonnée commence par soi-même}

- F: L'avenir appartient à ceux qui se lèvent tard. {L'avenir appartient à ceux qui se lèvent tôt}
 O: Каждый сам кузнец своего несчастья. {Каждый сам кузнец своего счастья}
 O: Где положишь, там и потеряешь. {Где положишь, там и найдешь}

Az általunk ismert antiproverbiumok szerzői gyakran az eredeti közmondásban szereplő szót ahhoz hasonló hangzásúra cserélik:

- Hallottakról jól vagy semmit! {Halottakról jól vagy semmit}
 A harang rossz tanácsadó. {A harag rossz tanácsadó}
 Jóból is megárt a sokk. {Jóból is megárt a sok}

Példák más nyelvekből:

- A: Matrimony is the root of all evil. {Money is the root of all evil}
 A: Hair today, gone tomorrow. {Here today, gone tomorrow}
 N: Ausnahmen beschädigen die Regel. {Ausnahmen bestätigen die Regel}
 N: Ehrlich ehrt am längsten. {Ehrlich währt am längsten}
 F: Bedaine, je ne boirai pas de tonneau. {Fontaine, je ne boirai pas de ton eau}
 F: Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu hais. {Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es}
 O: Человеку свойственно обжираться. {Человеку свойственно ошибаться}
 O: Каждый сам кузнечик своего счастья. {Каждый сам кузнец своего счастья}

Sok esetben egy szó **szubsztitúciója nem alapszik semmiféle értelmi vagy hangzásbeli hasonlóságon**. Például Sirisaka Andor *Anyósok könyve. Humorisztikus, szatirikus anyós-tárgyu apróságok mulatságos és tanulságos gyűjteménye* c. könyvében (Sirisaka 1900), ahol a közmondás-persziflázs több típusával is találkozunk (a téma minden esetben az anyós), a ferdítés egyik leggyakoribb típusa az eredeti közmondás egyik szavának cseréje az *anyós* szóra:

- Ahová az ördög nem mehet maga, oda anyóst küld. {Ahová az ördög nem mehet maga, vénasszonyt küld}
 Jobb ma egy veréb, mint holnap egy anyós. {Jobb ma egy veréb, mint holnap egy túzok}

Példák más nyelvekből:

- A: No man is a hero to his mother-in-law. {No man is a hero to his valet}
 A: When mother-in-law comes in at the door, love flies out the window. {When poverty comes in at the door, love flies out of the window}
 F: Dans toute mère de famille, il y a une belle-mère qui sommeille. {Dans tout homme, il y a un cochon qui sommeille}

A német és orosz antiproverbiumokban inkább a „nő” a kedvelt téma:

- N: Wie Mann sich bettet, so liegt die Frau. {Wie man sich bettet, so schläft (liegt) man}
 N: Man muss die Frauen feiern, wie sie fallen. {Man muss die Feste feiern, wie sie fallen}

O: Баба не волк, в лес не убежит. {Работа не волк, в лес не убежит}
 O: Женщина – друг человека. {Собака – друг человека}

Sokszor illesztenek be egy szexualitással⁷ kapcsolatos szót valamelyik szó helyére. Különösen népszerű maga a *szex* szó:

Aki a szexet szereti, rossz ember nem lehet. {Aki a virágot szereti, rossz ember nem lehet}

Szex a lelke mindennek. {Rend a lelke mindennek}
 Jótett helyébe szexet várj. {Jótett helyébe jót várj}

A leggyakoribb témák: orgazmus, genitáliák, nemi betegségek, fogamzásgátló eszközök, könnyelmű nők:

Türelem orgazmust terem. {Türelem rózsát terem}

A tripper nem szégyen, csak roppant kellemetlen. {A szegénység nem szégyen, csak roppant kellemetlen}

Pérez számolva, az asszony szeretve jó. {Pérez számolva, az asszony verve jó}

Példák más nyelvekből:

A: Where there's a pill, there's a way. {Where there's a will, there's a way}

A: Two is company, three is an orgy. {Two is company, three is a crowd}

N: Was dem einen sein Sex, ist dem andern sein Komplex. {Was dem einen sein Uhl, das ist dem andern sein Nachtigall}

N: Sex regiert die Welt. {Geld regiert die Welt}

F: La femme des uns fait le bonheur des autres. {Le malheur des uns fait le bonheur des autres}

F: Un homme travesti en vaut deux. {Un homme averti en vaut deux}

O: Язык до клитора доведет. {Язык до Киева доведет}

O: Хочешь жить – умей раздеться. {Хочешь жить – умей вертеться}

Gyakori a csere alkalmával a durva nyelvezet használata, ez a mai beszélt köznyelvre, különösen az ifjúság nyelvére általánosan jellemző.⁸

Aki szereti a pinát, rossz ember nem lehet. {Aki a virágot szereti, rossz ember nem lehet}

Ahány ház, annyi szopás. {Ahány ház, annyi szokás}

A férfi szívéhez a farkán keresztül vezet az út. {A férfi szívéhez a gyomrán keresztül vezet az út}

Magyar ember evés közben nem kefél. {Magyar ember evés közben nem beszél}

⁷ A szexuális tartalmú közmondás-persziflázsokról az angol, német, magyar és orosz nyelvben lásd (Tóthné Litovkina 1999b); a szexuális tartalmú közmondásferdítésekről az angol nyelvben lásd (Tóthné Litovkina 1999a; T. Litovkina 2005: 87–99); a szexuális témájú német wellerizmusokról lásd (Mieder 1982a).

⁸ Lásd a következő szlengszótárakat: (Spears 1991; András-Kövecses 1994a, 1994b; Mokienko 1995; Buj 1995).

Példák más nyelvekből:

- A: Behind every great man there's an asshole. {Behind every great man there's a woman}
- A: Home is where the asshole is. {Home is where the heart is}
- N: Aus dem Arsche, aus dem Sinn. {Aus den Augen, aus dem Sinn}
- N: Wer einmal fickt, dem glaubt man nicht. {Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht}
- F: Chatte échaudée craint l'eau froide. {Chat échaudé craint l'eau froide}
- F: La bite ne fait pas le moine. {L'habit ne fait pas le moine}
- O: Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не фа...лось. {Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало}
- O: Мир не без добрых блядей. {Мир не без добрых людей}

6. Előfordul az is, hogy az eredeti proverbium egy szavát több szóra cserélik:

- Ahány ház, annyi baj legyen. {Ahány ház, annyi szokás}
- Ki korán kel, sok tyúkot lel. {Ki korán kel, aranyat lel}
- Addig üsd a vasat, amíg rá nem ütsz a kezedre. {Addig üsd a vasat, amíg meleg}
- Kicsi a bors, de nagyot lehet tüszenteni tőle. {Kicsi a bors, de erős}
- Ne fessd az ördögöt a falra, mert kineveznek faliújság-felelősnek. {Ne fessd az ördögöt a falra, mert megjelenik}

Példák más nyelvekből:

- A: Ignorance is blister when one is suntanned. {Ignorance is bliss}
- A: Of two evils, choose the one with the better-looking legs. {Of two evils choose the lesser}
- N: Eine hübsche Frau schützt vor Torheit nicht. {Alter schützt vor Torheit nicht}
- N: Der letzte Tropfen fällt nicht weit vom Stamm. {Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm}
- F: Qui vole un œuf ferait mieux de voler un bœuf. {Qui vole un œuf vole un bœuf}
- F: Il n'y a pas de femme au foyer sans feu. {Il n'y a pas de fumée sans feu}
- O: Дают – бери, бьют – сдачи давай. {Дают – бери, бьют – бег}
- O: Ученье – свет, неученье – чуть свет и на работу. {Ученье – свет, неученье – тьма}

Ennek a fordítottjával (több szó cserélése egy szóra) csak elvétve találkozunk:

- N: Eiterherd ist Goldes wert. {Eigener Herd ist Goldes wert}
- N: Armut findet auch ein Korn. {Ein blindes Huhn findet auch (ein)mal ein Korn}
- F: On ne fait pas d'omelette sans feu. {On ne fait pas d'omelette(s) sans casser d' [des/les] œufs}
- O: Семеро одного найдут. {Семеро одного не ждут}
- O: Кто не работает, тот пьет! {Кто не работает, тот не ест}

7. **Két szó** szubsztitúciója is nagyon gyakori az általunk ismert szövegekben:

- Akármilyen kedves vendég, 40 évig untig elég. {Akármilyen kedves vendég, három napig untig elég}

Nem esik messze a vak a botjától. {Nem esik messze az alma a fájától}
Ajándék bornak ne nézd a fokát! {Ajándék lónak ne nézd a fogát}

Példák más nyelvekből:

- A: Widows rush in where spinsters fear to tread. {Fools rush in where angels fear to tread}
A: When spinsterhood is bliss, 'tis folly to be wived. {When ignorance is bliss, 'tis folly to be wise}
N: Dummheit schützt vor Reichtum nicht. {Alter schützt vor Torheit nicht}
N: Der Fladen fällt nicht weit vom Ochsen. {Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm}
F: Au royaume des aveugles, les borgnes passent inaperçus. {Au royaume des aveugles, les borgnes sont rois}
F: Qui s'y frotte se gratte. {Qui s'y frotte s'y pique}
O: Было бы здоровье, а болезни найдутся. {Было бы болото, а черти найдутся}
O: О власти или хорошо, или правду. {О мертвых или хорошо, или ничего}

Az alábbi példákban **hangzásbeli hasonlóságon alapul** két szó cseréje:

- Aki merít, az nyerít. {Aki mer, az nyer}
Aki birka, marha. {Aki birja, marja}
Szegény ember kézzel nőz. {Szegény ember vízzel főz}

Példák más nyelvekből:

- A: A switch in time saves crime. {A stitch in time saves nine}
A: Small things come to those who mate. {All things come to those who wait}
N: Ewig gärt am längsten. {Ehrlich währt am längsten}
N: Gelegenheit schaft Triebe. {Gelegenheit macht Diebe}
F: Bon gland ne saurait sentir. {Bon sang ne peut mentir}
F: A bon château, bon râteau. {A bon chat, bon rat}
O: Где тошно, там и рвет. {Где тонко, там и рвется}
O: Как отГЛЮКнется, так и отCLICKнется. {Как аукнется, так и откликнется}

Olykor az eredeti közmondásban ismétlődő szót cserélnek egy másik, szintén ismétlődő szóra:

- A regény, ha a kalapjába szarik is, regény marad. {A legény, ha a kalapjába szarik is, legény marad}
Aki kolbászt ránt, kolbász által vész el. {Aki kardot ránt, kard által vész el}
Az szeret igazán, ki utoljára szeret. {Az nevet igazán, aki utoljára nevet}
Büdös likból büdös szél fúj. {Bolond lukból bolond szél fúj}

A magyar korpuszban nagyon gyakran és változatosan variálják így az *Élni és élni hagyni* közmondást, amelynek paródiáiban ugyanaz az *élni*-vel hasonló hangzású szó kétszer is szerepel:

- Félni és félni hagyni.
Felélni és felélni hagyni.

Égni és égni hagyni.
Vélni és vélni hagyni.

Ugyanez a helyzet a németben is az ismert *Leben und leben lassen* közmondásnál:

Schenken und schenken lassen.
Lachen und lachen lassen.
Lügen und lügen lassen.
Sprechen und sprechen lassen.
Lieben und lieben lassen.

Példák más nyelvekből:

A: If at first you don't succeed, cry, cry again. {If at first you don't succeed, try, try again}
 A: Thirst come, thirst served. {Thirst come, thirst served}
 N: Wer A sägt, muss auch B sägen. {Wer A sägt, muss auch B sägen}
 N: Reich und reich gesellt sich gern. {Gleich und gleich gesellt sich gern}
 F: Triera bien qui triera le panier. {Rira bien qui rira le dernier}
 F: Deuil pour deuil. {Œil pour œil}
 O: Слесарю – слесарево. {Кесарю – кесарево}
 O: От бобра бобра не ищут. {От добра добра не ищут}

8. Nagyon gyakori és különösen népszerű az összetett mondat szerkezetű közmondások esetében a **közmondás második felének teljes cseréje**. Az alábbi közmondáspersziflázsok mind ugyanarra a népszerű magyar közmondásra (*Aki másnak vermet ás, maga esik bele*) vezethetők vissza:

Aki másnak vermet ás, az a sírásó.
 Aki másnak vermet ás, az a vakond.
 Aki másnak vermet ás, jegyezze meg a helyet.
 Aki másnak vermet ás, nem magának ássa.

Az angol nyelvben az *If at first you don't succeed, try, try again* az egyik azon közmondások közül, amelyek paródiái között a legtöbb ilyen típusú példát találjuk:

If at first you don't succeed – forget it.
 If at first you don't succeed, give up.
 If at first you don't succeed – you are fired.
 If at first you don't succeed, you're average.

A németben a *Wer A sagt, muss auch B sagen* ezt a fordítási módot tekintve az egyik legtermékenyebb közmondás:

Wer A sagt, muss auch 'nen Kreis drumrum machen.
 Wer A sagt, streckt auch die Zunge heraus.
 Wer A sagt, muss ... das Alphabet bis Z beherrschen.
 Wer A sagt, kann auch gleich Halstabletten nehmen.

A franciában az *On ne fait pas d'omelette(s) sans casser d' [des/les] œufs* különösen produktív ebből a szempontból:

- On ne fait pas d'omelette sans recevoir des tomates.
- On ne fait pas d'omelette à qui sait attendre.
- On ne fait pas d'omelettes sans que les poules aient mal au cul.
- On ne fait pas d'omelette sans faire un drame.

Az orosz anyagban a *Чем дальше в лес, тем больше дров* közmondás a legtöbb ilyen típusú persziflázs alapja:

- Чем дальше в лес, тем ближе вылез.
- Чем дальше в лес, тем легче целиться в спину.
- Чем дальше в лес, тем толще партизаны.
- Чем дальше в лес, тем шире ноги.

További példák erre az eljárásra:

- Madarat tolláról, kutyát gazdájáról. {Madarat tolláról, embert barátjáról}
- A hazug embert hamarabb utoléri, ha autóval mennek utána. {A hazug embert hamarabb utoléri, mint a sánta kutyát}
- A háborúhoz három dolog kell: mondjuk három barom ember. {A háborúhoz három dolog kell: pénz, pénz és pénz}
- Sokat akar a szarka, de menstruál a szarkalány. {Sokat akar a szarka, de nem bírja a farka}

Példák más nyelvekből:

- A: People who live in glass houses should screw in the basement. {People who live in glass houses shouldn't throw stones}
- A: To err is human, but to admit it isn't. {To err is human, to forgive divine}
- N: Hunde, die bellen, laufen Gefahr, gebissen zu werden. {Hunde, die bellen, beißen nicht}
- N: Wer anderen eine Grube gräbt, lässt sich ausnutzen. {Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein}
- F: Ce que femme veut, elle le met sur sa carte de crédit. {Ce que femme veut, Dieu le veut}
- F: Qui vole un œuf devrait se renseigner sur le prix des œufs. {Qui vole un œuf vole un bœuf}
- O: Дружба дружбой, но куда девать либидо? {Дружба дружбой, а служба службой}
- O: Назвался груздем, не будь сыроежкой. {Назвался груздем – полезай в кузов}

A **proverbium első felének** cseréje jóval ritkább, mint a második felé. Példák:

- Akit ma megalázhatsz, azt ne halaszd holnapra. {Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra}
- Piros a paprika, de erős. {Kicsi a bors, de erős}
- Aki a tekintélyt tiszteli, rossz ember nem lehet. {Aki a virágot szereti, rossz ember nem lehet}

Példák más nyelvekből:

- A: A patient without health insurance keeps the doctor away. {An apple a day keeps the doctor away}
- A: People of similar socioeconomic backgrounds flock together. {Birds of a feather flock together}
- N: Frech gesagt, ist halb gewonnen. {Frisch gewagt, ist halb gewonnen}
- N: Gut verpackt ist halb gewonnen. {Frisch gewagt, ist halb gewonnen}
- F: Saccage a ses plaisirs. {Chaque âge a ses plaisirs}
- F: Manger épicé, il faut choisir ! {Boire ou conduire, il faut choisir}
- O: Заряженному танку в дуло не смотрят. {Даренному коню в зубы не смотрят}
- O: Рубль лире не товарищ. {Гусь свинье не товарищ}

9. Sajátos vonásokkal rendelkező, némileg különálló csoportot alkotnak a **közmondás-összevonások**.⁹ A parömiológiai metanyelv még nem teljesen alakult ki, ezért egyelőre nem tudni, mely elnevezés állja ki az idő próbáját:

- magyarban: összevonás, keveredés, vegyülés, szintézis vagy kontamináció;¹⁰
- angolban: mixing, blending vagy contamination;
- németben: Vermischung; Vermengung vagy Kontamination;
- franciában: mélange de proverbes, proverbe-valise vagy contamination;
- oroszban: контаминация, смешение.

Az ide sorolható szövegek a ferdítéshez egynél több proverbiumot használnak fel, a közmondás egy részét egy másikból kiemelt résszel helyettesítik, vagy a teljes eredeti közmondáshoz hozzátoldanak egy további proverbiumot, illetve annak egy részét. A vegyülés tehát csere és/vagy bővítés és/vagy szűkítés. Tárgyalásakor az egyszerűség kedvéért nem vizsgáljuk, mikor mely ferdítési módot alkalmazza. Leggyakrabban **két proverbiumot** vonnak össze, **az egyik közmondás első felét a másik második felével ötvözve** (ez nem feltétlenül jelent egy-egy tagmondatot):

- Aki korpa közé keveredik, disznót győz. {Aki korpa közé keveredik, megeszik a disznók; Sok lúd disznót győz}
- Ha megdobnak kővel, betörik a fejed. {Ha megdobnak kővel, dobd vissza kenyérrel; Szólj igazat, betörik a fejed}
- Ki korán kel, ne nézd a fogát. {Ki korán kel, aranyat lel; Ajándék lónak ne nézd a fogát}

⁹ Az összevonásról mint ferdítési módról a magyar, angol, német, francia és orosz antiproverbiumokban részletesebben lásd (T. Litovkina és társai 2007); a francia vegyülésekről lásd (Barta 2003, 2005, 2006 és 2007). Barta definíciójának megfelelően „a közmondásvegyülés olyan ferdített közmondás, amely egynél több frazeológiai egységet használ fel a ferdítéshez” (Barta 2003). Szerinte a közmondás-összevonáshoz nincs is feltétlenül szükség közmondásra, elegendő a közmondásséma is. Az általa vizsgált 381 antiproverbiumból 28 tartozott ide. Ezeket három szempont szerint osztályozta: a tartalmazott frazeológiai egységek mennyisége (többnyire 2, egy-egy esetben 3, illetve 7); a tartalmazott frazeológiai egységek minősége (csak közmondás, közmondás és szólás, közmondás és közmondásséma, közmondásséma és szólás); a vegyülő egységek kapcsolódási módja (külön egységek, egymásba ágyazódó egységek).

¹⁰ A „kontamináció” terminus ellen szól, hogy általában egyik elem (proverbium) sem domináns.

Példák más nyelvekből:

- A: A stitch in time gathers no moss. {A stitch in time saves nine; A rolling stone gathers no moss}
- N: Ein blindes Huhn studiert nicht gern. {Ein blindes Huhn findet auch (ein)mal ein Korn; Ein voller Bauch studiert nicht gern}
- F: Il ne faut pas vendre la charrue avant les bœufs. {Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué; Il ne faut pas mettre la charrue avant les bœufs}
- O: За двумя зайцами погонишься – не вытащишь и рыбки из пруда. {За двумя зайцами погонишься – не одного не поймаешь; Без труда не вытащишь и рыбки из пруда}

Különösen szórakoztatóak azok a persziflázsok, amelyek **három proverbium** összevonásából keletkeztek:

- Ha rövid a karod, addig nyújtózkodjál, amíg el nem törik. {Ha rövid a kardod, toldd meg egy lépéssel; Addig nyújtózkodj, ameddig a takaród ér; Addig jár a korszó a kútra, amíg el nem törik}
- A jó bornak kétszer ad, ki maga esik bele. {A jó bornak nem kell cégér; Kétszer ad, aki gyorsan ad; Aki másnak vermet ás, maga esik bele}
- Aki korán kel, hamarabb utoléri, mint alma a fájától. {Aki korán kel, aranyat lel; A hazug embert hamarabb utoléri, mint a sánta kutyát; Az alma nem esik messze a fájától}
- Addig jár a korszó a kútra, amíg kicsi a bors, de futás. {Addig jár a korszó a kútra, amíg el nem törik; Kicsi a bors, de erős; Szégyen a futás, de hasznos}

Példák más nyelvekből:

- A: Fashion: Comedy of wearers. Fit to be eyed. The original flourish of strumpets. Among businessmen, the bland leading the bland. Among the hip, gear today, gone tomorrow. Do rear ends justify the jeans? Q: What do a cheap hotel and tight jeans have in common? A: No ballroom. {The blind leading the blind; Here today, gone tomorrow; The end justifies the means}
- N: Kriege haben kurze Beine, denn wer einmal kriegt, dem glaubt man nicht und nichts ist so fein gewonnen... {Lügen haben kurze Beine; Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht; Es ist nichts so fein gesponnen, es kommt doch ans Licht der Sonnen}
- F: C'est la goutte d'eau qui met le feu aux poudres, mais l'étincelle fait déborder le vase. {C'est la (dernière) goutte (d'eau) qui fait déborder le vase; mettre le feu aux poudres; Il suffit d'une [ne faut qu'une] étincelle pour allumer un (grand) incendie}
- O: Шило не воробей: в лес не убежит. {Шило в мешке не утаишь; Слово не воробей, вылетит – не поймаешь; Работа не волк, в лес не убежит}

Összegzés

Tanulmányunkban a formai lehetőségeket rendszereztük, majd a magyar nyelvű antiproverbiumok legkedveltebb fordítási módjára, a cserére tértünk rá, példákkal világítottuk meg a jelenséget, és megvizsgáltuk, hogyan és milyen mértékben jelenik meg az angol, német, francia és orosz anyagban.

Az alábbi kérdéseket tettük fel:

- az eredeti közmondáshoz képest mi változik meg az antiproverbiumban (hang/ szó/tagmondat/írásjel)?
- hány változik meg ezekből?
- hol találhatóak a megváltozó elemek (a szó/mondat elején/belsejében/végén)?

Szabályok helyett inkább tendenciák állapíthatók meg, például:

- két szó helyének felcserélése leggyakrabban főnevek esetében fordul elő;
- gyakoribb a mássalhangzó cseréje, mint a magánhangzóé;
- gyakoribb a hangcsere szókezdő, mint szóvégi helyzetben;
- egy szót többre gyakrabban cserélnek, mint több szót egyre.

Érdekes megállapítást tehetünk: úgy tűnik, az első fele állandóbb része a közmondásnak, mint a második, hiszen:

- gyakoribb a második rész teljes cseréje, mint az elsőé;
- közmondásvegyülés¹¹ esetén is gyakrabban marad meg az első, mint a második rész;
- ez tapasztalható a szűkítés során is: ha a közmondás egy részét elhagyják, akkor inkább a másodikat, mint az elsőt (Hrisztova-Gotthardt és társai 2007).

A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy az antiproverbiumok vizsgálatának egyebek között hozadéka a közmondásnak mint műfajnak és az eredeti közmondások jellegzetességeinek jobb megismerése.

Több esetben változatos módon kombinálódhatnak a ferdítési eljárások. Például az alábbi antiproverbiumokban egy szó (több szó) cseréje és ezzel egyidejűleg a közmondás elején új szavak hozzáadása figyelhető meg:

- Hu: A sokféle stílusból, trendből bizonyára mindenki talál kedvére valót, mert ugyebár, „akinek lába szép, rossz ember nem lehet”. {Aki a virágot szereti, rossz ember nem lehet}
- A: According to the tobacco ads, gentlemen prefer blends. {Gentlemen prefer blondes}
- N: Ehebruch: Wie man sich bettet, so lügt man. {Wie man sich bettet, so schläft man}
- F: À l'hospice, c'est œil pour œil, dentier pour dentier. {Œil pour œil, dent pour dent}
- O: ГАИ говорит: «Тише едешь – никому не должен». {Тише едешь – дальше будешь}

Olykor a proverbium eredeti szövegéből csak 1–2 szó marad meg (azok is gyakran névelők, előljárószavak, segédigék). Vagy egy se, csak a közmondás struktúrája:

- Hu: Világosban minden dakota egyforma. {Sötétben minden tehén fekete}
- Hu: Babszem fíngot terem. {Türelem rózsát terem}
- A: A valet's testimony tells you more about valets than heroes. {No man is a hero to his valet}

¹¹ A francia vegyülésekkel kapcsolatban lásd (Barta 2006, 2007).

- A: Mortgage damn mortgage. {Home, Sweet Home}
 N: Zu früh gefreut, hat oft gereut. {Jung gefreut hat nie(mand) gereut}
 N: Morgenstund ist ungesund. {Morgenstund hat Gold im Mund}
 F: Pizza maison n'a pas d'oignon. {Comparaison n'est pas raison}
 F: Les gens drôles rigolent, les aigris pestent. {Les paroles s'envolent, les écrits restent}
 O: На пожаре и хрен – водопровод. {На безрыбье и рак рыба}
 O: Заяц хвалился, что одним ударом убивает сразу двух охотников. {За двумя зайцами погонишься – не одного не поймаешь}

Az anyanyelvűek számára a fent említett közmondások még így is felismerhetők, és a paródia hatásának feltétele éppen az eredeti közmondás ismerete és felismerése. Neal R. Norrick meg is jegyezte ebben a vonatkozásban, hogy „a közismert közmondások esetében elegendő egy könnyen felismerhető elem említése ahhoz, hogy felelevenítse az egész közmondást”. Ezt „a felismerhetőséghez szükséges minimális szókapcsolatot a közmondás *magvának*” nevezi (Norrick 1985: 45).

IRODALOM

- András T. László – Kövecses Zoltán (1994a): *Magyar-angol szlengszótár. Hungarian-English Thesaurus of Slang*. Budapest: Eötvös Kiadó, 2. kiadás.
 — (1994b): *Angol-magyar szlengszótár. English-Hungarian Dictionary of Slang*. Budapest: Eötvös Kiadó, 2. kiadás.
 Barta Péter (2003): A közmondásvegyülések helye a francia ferdített közmondások között (előadás). *Szintagmatikus és asszociatív viszonyok a nyelvben* tudományos konferencia. (ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke, Budapest, 2006. október 27–28.).
 — (2005): La place des proverbes-valises parmi les proverbes détournés du français. *Annales Universitatis Scientiarum Budapestinensis de Rolando Eötvös nominatae, Sectio Linguistica XXVI*. Budapest : Eötvös Loránd Tudományegyetem. pp. 119–32.
 — (2005–6): Au pays des proverbes, les détournements sont rois – Contribution à l'étude des proverbes détournés du français. 1. rész: *Paremia* 14. pp. 139–52; 2. rész: *Paremia* 15. pp. 57–71.
 — (2006): Contamination in French Anti-Proverbs (előadás). *Diszciplináris és interdiszciplináris frazeológia* nemzetközi konferencia. (Pannon Egyetem Germanisztikai Intézete – Európai Frazeológiai Társaság, Veszprém, 2006. június 9–11.) (Disciplinary and Interdisciplinary Phraseology International conference, organised by the Institute of German Studies of the Pannonian University of Veszprém (Hungary) and the European Society of Phraseology (EUROPHRAS)).
 — (2007): Quelques caractéristiques des proverbes-valises du français. *Acta Ethnographica Hungarica*. (in press)
 [Вуй] Вуй, Василий (1995): *Русская заветная идиоматика*. Москва: Помовский и партнеры.
 Gossler, Erika (2005): *Besser Arm dran als Bein ab. Anti-Sprichwörter und ihresgleichen*. Wien: Edition Praesens. Verlag für Literatur und Sprachwissenschaft.
 Hrisztova-Gotthardt, Hrisztalina – Barta Péter – T. Litovkina Anna – Vargha Katalin (2007): Antiproverbiumtanulmányok I. A bővítés és a szűkítés mint ferdítési mód. *Modern Nyelvoktatás* 2007/1. pp. 3–21.
 T. Litovkina, Anna (2004): Old Proverbs Never Die: Anti-Proverbs in the Language Classroom. In: Földes, Csaba (szerk.): *Res humanae proverbium et sententiarum: Ad honorem Wolfgangi Mieder*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. pp. 295–326.
 — (2005): *Old Proverbs Cannot Die: They Just Fade into ParoDY: Anglo-American Anti-Proverbs*. Habilitációs dolgozat. (kézirat)

- (2005a): A proverbiumok használata a magyar szépirodalomban és publicisztikában. In: Csörsz Rumen István (szerk.): *Mindenek Gyűjtemény I. Tanulmányok Küllös Imola 60. születésnapjára. Artes Populares* 21. Budapest. pp. 431–48.
- (2006): „На нет и суда нет”: Punning in Anglo-American and Russian Anti-Proverbs. In: Бирх, А. – Т. В. Володина (szerk.): *Слово в слове и дискурсе. Сборник научных статей к 50-летию Харру Вальтера*, Москва: ЭЛПИС. pp. 556–70.
- (2007a): “He Who Laughs, Lasts”: The Most Common Types of Alteration in Anglo-American Anti-Proverbs. In: *Kritik und Phrase*. Wien: Praesens Verlag. (megjelenés alatt)
- (2007b): Способы трансформации традиционных русских пословиц. In: Мокшенко, В. М. (szerk.): *Фразеологические неологизмы в славянских языках*. (megjelenés alatt)
- (2007c): Never Do Today What Can Be Done Tomorrow: Most Frequent Types of Alteration in Anglo-American and Russian Proverb Transformations. In: “*Phraseology in Linguistics and Other Branches of Science*” Conference on Phraseology (Strunjan, Szlovénia, 2005. szept. 12–14.). (megjelenés alatt)
- T. Litovkina, Anna – Wolfgang Mieder (2005): „A közmondást nem hiába mondják.” *Vizsgálatok a proverbiumok természetéről és használatáról*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- (2006): *Old Proverbs Never Die, They Just Diversify: A Collection of Anti-Proverbs*. Burlington: The University of Vermont – Veszprém: The Pannonian University of Veszprém.
- T. Litovkina, Anna – Vargha Katalin (2004): „Addig jár a borsó a levesbe, míg fizeted a menzát”. Közmondás-paródiák a PTE IGYFK diákjai tollából. *Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar Tudományos Közleményei* VII. kötet. pp. 112–37.
- (2005a): „Éhes diák pakkal álmodik”. *Egyetemisták közmondás-elváltoztatásai*. Budapest: magánkiadás.
- (2005b): „Viccében él a nemzet”. *Magyar közmondás-paródiák*. Budapest: magánkiadás.
- (2006): „Viccében él a nemzet”. *Válogatott közmondás-paródiák*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- T. Litovkina, Anna – Katalin Vargha – Péter Barta – Hrisztalina Hrisztova-Gotthardt (2007): Most Frequent Types of Alteration in Anglo-American, German, French, Russian and Hungarian Anti-Proverbs. *Acta Ethnographica Hungarica*. (megjelenés alatt)
- (2008): Punning in Anglo-American, German, French, Russian and Hungarian Anti-Proverbs. *Proverbium: Yearbook of International Proverb Scholarship* 25. (megjelenés alatt)
- Mieder, Wolfgang (1982a): Sexual Content of German Wellerisms. *Maledicta* 6. pp. 215–23.
- (1982b): *Antisprichwörter*. 1. kötet. Wiesbaden: Verlag für deutsche Sprache.
- (1985): *Antisprichwörter*. 2. kötet. Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache.
- (1989a): *American Proverbs: A Study of Texts and Contexts*. Bern: Peter Lang.
- (1989b): *Antisprichwörter*. 3. kötet. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- (1998): *Verdrehte Weisheiten: Antisprichwörter aus Literatur und Medien*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Mieder, Wolfgang – Anna Tóthné Litovkina (1999): *Twisted Wisdom: Modern Anti-Proverbs*. Burlington: The University of Vermont.
- Mignaval, Philippe (2004): *Proverbes pour rire – De faux proverbes plus vrais que les vrais*. Paris: Marabout.
- [Mokienko] Мокшенко, В. М. (1995): *Словарь русской бранной лексики (матизмы, обценизмы, эфемизмы с историко-этимологическими комментариями)*. Berlin: Dieter Lenz Verlag.
- Norrick, Neal R. (1985): *How Proverbs Mean. Semantic Studies in English Proverbs*. Amsterdam: Mouton.
- Röhrich, Lutz – Wolfgang Mieder (1977): *Sprichwort*. Stuttgart: Metzler.
- Sirisaka Andor (1900): *Anyósok könyve. Humorisztikus, szatirikus anyós-tárgyú apróságok mulatságos és tanulságos gyűjteménye*. Pécs.
- Spears, Richard A. (1991): *Slang and Euphemism*. New York: A Signet Book, second abridged edition.
- Tóthné Litovkina, Anna (1999a): “If You Are Not Interested in Being Healthy, Wealthy and Wise – How about Early to Bed?” Sexual Proverb Transformations. In: Bernard, Jeff – Dinda L. Gorlée – Gloria Withalm (szerk.): *Semiotische Berichte mit Linguistik Interdisziplinär* 23, 1–4: *Sex and the Meaning of Life / Life and the Meaning of Sex*. pp. 387–412.

- (1999b): Spare the Rod and Spoil the Child: Sexuality in Proverbs, Sayings and Idioms. *Proverbium: Yearbook of International Proverb Scholarship* 16. pp. 141–65.
- Umurova, Gulnas (2005): *Was der Volksmund in einem Sprichwort verpackt... Moderne Aspekte des Sprichwortgebrauchs – anhand von Beispielen aus dem Internet*. Bern: Peter Lang Verlag.
- Vargha Katalin (2004): *Mai magyar antiproverbiumok*. (Szakdolgozat, ELTE) Budapest.
- Vargha Katalin – Anna T. Litovkina (2007): „Hallgatni Arany, beszélni Petőfi”. A magyar antiproverbiumok ferdítési módjai (formai változatok és nyelvi humor). *Magyar Nyelv*. (megjelenés alatt)
- [Walter] Вальтер, Харри – В. М. Мокшенок (2001): „Пословицы русского субстандарта” (*Материалы к словарю*). Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität für Slawistik, 2. verb. u. erw. Aufl.
- (2005): *Антипословицы русского народа*. Санкт-Петербург: Нева.

Ukrainisztika 2007

A MANYE 2007. október 8-án és 9-én az ukrainisztika magyarországi helyzetével kíván foglalkozni.

1. A rendezvény tervezett programja:

2007. október 8. délelőtt: érkezés a Nyíregyházi Főiskolára. **2007. október 8. 14 és 17 óra között:** ismerkedés a NYF Ukrán Nyelv- és Irodalom Tanszék tevékenységével; a magyarországi ukrainisztika helyzetével, feladataival (Kérjük, hogy aki 20 perces időtartamban előadást kíván tartani, szíveskedjék szándékát – a témakör megjelölésével – a jelentkezésekor a kaprally@nyf.hu címen jelezni! Káprály Mihály főiskolai tanár a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszékének oktatója.

2007. október 8. 18 óra: közös vacsora a NYF éttermében (egyéni rendelés).

2007. október 9. 7 óra: indulás autóbusszon Kárpátaljára (Ungvári Egyetem, Munkács, Beregszász [II. Rákóczi Ferenc Főiskola]). Hazatérés a késő esti órákban. Szállás Nyíregyházán. **2007. október 10:** elutazás Nyíregyházáról.

2. A jelentkezés módja:

Jelentkezni e-mail-en lehet. Kérjük, hogy részvételi szándékát két címen jelezze: a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszékén Káprály Mihály kollégának kaprally@nyf.hu és a MANYE titkárságán many@bdf.hu.

3. Költségek, szállásrendelés:

Nyíregyházi szálláshelyét mindenki egyénileg intézi. A jelentkezők a MANYE pénztárosától jelentkezés után csekket kapnak. Kérjük, hogy ezen a csekken szíveskedjenek 6.000 forintot a MANYE számlájára befizetni. A jelzett összeg magában foglalja az ukrain utazás költségeit és egy ebédet Kárpátalján. Minden egyéb költség térítése egyénileg történik.

Szállásrendelés a főiskola területén található szállodákban az alábbi címeken történhet: CAMPUS Hotel: hanusz@nyf.hu; SANDRA Hotel: info@hotelsandra.hu (Bővebb információ a két szálláshelyről a Nyíregyházi Főiskola honlapján olvasható.)

4. Jelentkezési és fizetési határidők:

Előzetes jelentkezés: **2007. július 13.**

A részvételi díj befizetésének határideje: **2007. szeptember 7.**

A kárpátaljai utazást külföldi utazási iroda intézi. A résztvevők pontos létszámát meg kell adnunk, és a lekötött kontingenst ki kell fizetnünk. 2007. július 15. után már nincs lehetőségünk módosításra! A jelentkezők létszáma nem korlátozott. Az ukrán partnerek akár három autóbust is hajlandók indítani! Nyíregyháza/Budapest, 2007. június 25.

Dr. Székely Gábor
főtitkár-helyettes

Dr. Szépe György
elnök

REDER ANNA

Kedves Tanárnő – **megszólítások németórán**

1. Az elektronikus levelezés buktatói

Amióta az elektronikus levelezés (e-mail vagy más néven drótposta) gyorsabb információcserét tesz lehetővé, mind a magánjellegű, mind pedig a hivatalos levélváltás megélénkülését tapasztalhatjuk. A levélboxban nap mint nap tornyosulnak, illetve elküldésük időpontja szerint sorakoznak a levelek. Korábban az egyetemi hallgatók leginkább személyesen fordultak ügyes-bajos dolgaikkal tanáraikhoz, levelet ritkábban írtak. Ezzel a lehetőséggel az e-mail előtti időkben jobbra csak – megnevezésükhöz illően – a levelező hallgatók éltek. Ma már a levelező és a nappali tagozatos hallgatók egyaránt előszeretettel használják a drótpostát arra, hogy tanáraikkal kommunikáljanak. Így a levelek címzettjét, a tanárt nap mint nap érik meglepetések a képernyő előtt. Ezek a meglepetések nem merülnek ki a változatos kérdésekben – a 135 fős évfolyam hallgatói különösen a vizsgaidőszakban a legkülönbözőbb problémáikat ecsetelik –, hanem a megszólítások sokszínűsége is bámulatra méltó.

A személyes ügyintézés magában rejti azt a lehetőséget, hogy a hallgató megszólítás nélkül is felteheti tanárának a kérdéseit. Hagyományos vagy elektronikus levelét viszont nyilván megszólítással illik kezdenie. Nem kerülheti el a közvetlen megszólítást. Izgalmas kérdés, hogyan történik ez német nyelven. Anyanyelvük kultúrájának szokásait követik-e a hallgatók vagy alkalmazkodnak a célnyelvi szabályokhoz? Tapasztalataim szerint a hallgatók német nyelven megfogalmazott elektronikus leveleikben többnyire a következő megszólítási formák valamelyikét választják:

- (1) **Liebe Lehrerin*
- (2) **Sehr geehrte Lehrerin*
- (3) **Liebe Frau Lehrerin*
- (4) ** Sehr geehrte Frau Lehrerin*
- (5) *Liebe Frau X (X= a címzett vezetékneve)*
- (6) *Sehr geehrte Frau X (X= a címzett vezetékneve)*

A felsorolt megszólítási formák sok mindentről árulkodnak. Jelen tanulmány célja, hogy feltárja, miért használnak a hallgatók különböző megszólítási formákat. Ennek érdekében összehasonlítom a magyar és német közvetlen megszólítási szokásokat a tanár-diák diskurzusban. A probléma nyelvi szintű megközelítésén túl betekintést nyerhetünk néhány középiskola németórájára abból a célból, hogy képet kapjunk az ottani

tantermi megszólítási szokásokról. Továbbá olyan adatokat elemzek, amelyek kérdőíves módszer alkalmazásával születtek. Végül tendenciát kísérek meg felvázolni arra vonatkozóan, hogy várhatóan milyen megszólítási formákkal találkozhatunk majd a jövő tantermeiben. Ehhez tanár szakos hallgatókat kérdeztem meg terveikről, hogy majd tanárként milyen megszólítási formákat hallanának szívesen leendő osztályaikban.

2. A verbális érintés formái

Írásban vagy szóban történő megszólítással verbálisan megérintjük a beszédpartnert (Fülei-Szántó 1994: 8). A fent felsorolt megszólításokból látjuk, hogy a hallgatók a nominális verbális érintés többféle formáját is helyesnek tartják német nyelven. Ezzel szemben a németet anyanyelvként beszélők a fenti listából csak az (5) és (6), azaz a *Liebe Frau X*, illetve a *Sehr geehrte Frau X* megszólításokat tartják elfogadhatónak. Ha a többi példát (1)–(4)-ig a magyar megszólítási szokásokból kiindulva közelítjük meg, feltehető, hogy azok a *Kedves Tanárnő* és a *Tisztelt Tanárnő* fordításából adódnak.

Az anyanyelvi nyelvhasználati norma átvitele a célnyelvre gyakori jelenség, így megszólításkor is megfigyelhető. Maróti Orsolya (2003: 38) arról számol be, hogy magyarul tanuló amerikai diákokat nem könnyű a *Tanár* megszólítástól eltéríteni. Az (1) és (2) példákat használó hallgatók a *Tanárnő* megfelelőjét a *Lehrerin*-ben látják. A nőnemre utaló *-in* szuffixum használata nyilván jól ismert számukra számos analóg módon képzett szóból, mint például *Schülerin*, *Direktorin*, *Klassensprecherin* stb. A (3) és (4) megszólításokban pedig vélhetőleg szó szerint fordítják a *Tanárnő* szóösszetétel nő utótagját a *Frau* főnévvel. A (3) és (4) megszólítások használata más okokra is visszavezethető. Analógiás hibának tarthatjuk, ha tudják és mintának veszik, hogy a *Frau* előfordulhat a németben nominális megszólítási kifejezések elemeként. Az (1)–(4) hibás megszólítások tehát mind a magyar anyanyelv, mind pedig a német célnyelv hatásának is köszönhetőek, azaz inter- vagy intralingvális interferenciahibának tekinthetők.

A továbbiakban röviden tekintsük át a verbális érintések mai nyelvhasználati normáit a német és a magyar nyelvben. Ez persze nagyon szerteágazó terület, így a problémafelvetésnek megfelelően leszűkítjük a vizsgálatot az oktatási intézményekben előforduló megszólítási formákra.

3. Tanárok megszólítása

3.1. Megszólítási névmások differenciáltsága

Különböző nyelvtankönyvekből kísérünk meg tájékozódni arról, milyen változatai vannak a mai német köznyelvben a verbális érintésnek. Ezt abból kiindulva tesszük, hogy a nyelvtan oktatásának keretében nemcsak a formákat, hanem funkciójukat, használati szabályaikat is tanítjuk. Először középiskolások számára készült nyelvtankönyvekbe tekintünk bele, hiszen ha az (1)–(4) megszólítások használatának magyarázatát keressük, a hibaelemzéskor azt is mérlegelnünk kell, hogy a hallgatók esetleg már a korábbi iskolatípusokban (középiskola, általános iskola) is ezeket a formákat használták. Feltehető, hogy nem anyanyelvi tanáraiktól a *Herr Lehrer* / *Frau Lehrerin* megszólítást tanulták. Lehetséges tehát, hogy megrögzött, fosszilizálódott hibáról van szó, melyet tanuló korukban a mindennapi tantermi nyelvhasználat során mélyen bevéstek.

A középiskolákban évtizedekig használt „Német nyelvtan a középiskolák számára” című nyelvtankönyv az udvarias megszólítás kapcsán felhívja a figyelmet a *Sie* (= ön,

maga, önök, maguk) személyes névmás használatára és az ige többes szám harmadik személyű ragozására (Karácsony – Tálasi 1989: 84). Nominális megszólítási formákat nem tárgyal. Az újabb középiskolás nyelvtankönyv pragmatika részében azt találjuk, hogy megszólításkor *Herr Müller!* magyar megfelelője *Müller úr!* (Uzonyi 2005: 298). Arra viszont nem találunk utalást, hogy a *Tanár Úr / Tanárnő* megszólításnak mi a német megfelelője. Forgács Tamás nyelvtankönyvében is megtalálja a magyart idegen nyelvként tanuló német anyanyelvű a négy az egyhez megfelelést. Táblázatos megjelenítésben láthatjuk, hogy az *ön, maga, önök, maguk* névmásoknak közös ekvivalense a *Sie* (Forgács 2004: 2004), tehát a német nyelv nem differenciálja a megszólítási névmásokat. Magázni és önözni vagy tetszikezni németül egyszerűen nem szoktak, mindezek megfelelője a *siezen*.

Nyelvtörténeti magyarázattal kiegészítve a középiskolás nyelvtanokat rámutathatunk arra is, hogy a magyarban miért egyes szám harmadik személyű az igerag. A magázás a középmagyar kor nyelvi eseménye, mivel csak a XVI–XVII. században fejlődik ki. „A középkorban az érintkezésben még a tegezés volt általános” (Haader 2003: 101). A magázás úgy alakult ki, „hogy megtisztelő címekkel, megszólításokkal egészítették ki a második személyű névmást: *te Kegyelmed, ti Nagyságotok*” (Haader 2003: 101). A második személyt tehát a kibővült címek hatására váltotta fel a harmadik személy. A *te* ugyanis olyan főnevekkel egészült ki, amelyek harmadik személyűek. A *maga* visszaható névmásból alakult ki a *maga* személyes névmás a *maga kegyelmed* harmadik személyű megszólításon keresztül (Haader 2003: 101). Az önözés differenciálása két személyes névmással, mint a köznyelvi magyarban az *ön* és *maga*, a mai német standard nyelvben nem lehetséges. Néhány dialektusban használják még azt a többes szám második személyű magázást, amelynek hatására a többes szám harmadik személyű *Sie* kialakult (Besch 1998: 95). A kezdő nyelvtanulók, akik a magyar nyelvtan alapján egyes szám harmadik személyben hajlamosak használni a magázást, bizonyára egyetértenek Jacob Grimmel, a modern német filológia megalapozójával. Grimm ugyanis erős kritikával illette a *Sie* használatát, ezt az ő évszázadában elfogadottá vált udvariassági formát (Besch 1995). Az *ön* kialakulásához a német nyelv volt a minta. Az *ön* mint megszólítási forma „tudatos szóalkotással keletkezett a nyelvújítás korában az *önbelőle-, önmaga*-féle összetételek előtagjának önállósításával. ... Eredeti jelentése `ő` volt, megszólításként való használatát Széchenyi István gróf javasolta a német *sie: Sie*” mintájára (Etimológiai szótár 2006: 599).

3.2. Megszólítások tárgyalása nyelvtanokban

Néhány, német szakos hallgatók által is ismert nyelvtanba betekintve (mint például Helbig és Buscha, Duden, Engel, Zifonun) kíséreljük meg kideríteni, mi is az írásbeli vagy élőszóban történő megszólítás udvarias formája tanár és diák között. Abból indulunk ki, hogy a kapcsolat közöttük magázást feltételez, és nem vizsgáljuk azt a helyzetet, amikor fiatal tanárok tegeződnek tanítványaikkal. Ez utóbbi esetben ugyanis a keresztnevek használata leegyszerűsíti a verbális érintést.

Helbig és Buscha bemutatja a névmási megszólítással kapcsolatos nyelvtani tudnivalókat, de a középiskolások számára írt nyelvtanokhoz hasonlóan nem tárgyalja a nominális megszólítási formákat (2001: 226). Önözés esetén – tudjuk meg Engeltől – a németben megszólítási névszó (Anredenomen), név, foglalkozás, titulus kombináci-

ója használandó, de ezek közül nem szükséges mindegyik (Engel 1992: 62). Az is kiderül, hogy a *sehr geehrte ...* (= tisztelt ...) megszólítás távolságtartó és a *liebe ...* (= kedves ...) bizalmas (Engel 1992: 63). Ezek a stílusjegyek a magyarban és a németben megegyeznek. A Duden nyelvtana azt tartja különösen fontos ismérvnek, hogy minden összetevő alanyesetben áll (Duden 1984: 1044). A „Grammatik der deutschen Sprache” (Zifonun 1997: 913–32) részletesen, a megszólításnak külön fejezetet szentelve (D6) írja le a német nyelvre jellemző különböző lehetőségeket. Ide sorolja azokat a formulákat is, amelyekkel a megszólítandó személyt nem nevezünk meg közvetlenül, hanem megszólítás gyanánt figyelemfelkeltő kifejezéssel élünk, mint például *Achtung, junger Mann, Entschuldigung* (figyelem, fiatalember, elnézést). Ezeket „kapcsolatfelvételi szolgáló kifejezéseknek” („Kontaktformeln”) nevezi és egyben a megszólítási kategóriák határeseteként tárgyalja. Többnyire akkor használatosak a német nyelvű beszélgetésben, ha a megszólítandó személyt nem tudjuk megnevezni, mert ismeretlen (Zifonun 1997: 923).

Látható az empirikus anyagban is, hogy az ilyen megoldást, azaz a tanár tényleges megszólítása helyett az *Entschuldigung* használatát a hallgatók elfogadható, bár nem igazán udvarias formának tartják.

A közvetlen nominális megszólítások között az „Institut für deutsche Sprache” nyelvtana olyan formákat sorol fel, amelyek megadják a keresztnévet, a családnevet, a becenevet, a rokonsági fokot, a címet, az aktuális szerepet és funkciót (Zifonun 1997: 932). Ez utóbbi típusban a megszólítási szintagma a *Herr / Frau* mellett foglalkozásokat is megnevezhet, mint például *Wirtin, Schaffner, Lehrer, Richter, Ober* (fogadósné/gazdasszony, kalauz, tanár, bíró, pincér) (Zifonun 1997: 917). Ennek a megszólítási típusnak a kifejtésekor a szerző mégis azt javasolja, hogy bírósági tárgyaláson kerüljük a **Herr Richter* megszólítást, mert az helytelen. A bírót funkciója megnevezésével kell közvetlenül megszólítani, azaz a *Herr Vorsitzende* (elnök úr) a helyes (Zifonun 1997: 921). A *Richter* példája kapcsán felmerül a kérdés: használatos-e vajon a *Herr Lehrer / Frau Lehrerin* közvetlen megszólításként tanár-diák interakcióban.

3.3. Megszólítások tárgyalása levelezési útmutatókban

Mivel az eddig megvizsgált nyelvtankönyvek nem igazítottak el egyértelműen afelől, hogy tanár-diák párbeszédben milyen megszólítást használnak ma német nyelvterületen, tájékozódjunk tovább levelezési útmutatókból. Az egyik internetes megszólítási tanácsadó (Ratgeber für Anschriften und Anreden), melynek kiadója a német Belügyminisztérium (www.protokoll-inland.de) tematikusan felsorolja a szokásos megszólításokat. Javaslatokat tesz többek között felsőfokú intézményben vezető tisztséget betöltő tanárok megszólítására is. Így ösztöndíjjal német nyelvterületen tartózkodó, nem német anyanyelvű hallgatók is szükség szerint kikereshetik a listából ennek megfelelő módját. A rektor megszólítása levélben általában hivatali tisztségének megemlékezésével történik. Írásban a *Sehr geehrter Herr Präsident / Sehr geehrte Frau Präsidentin*, ill. *Sehr geehrter Herr Rektor / Sehr geehrte Frau Rektorin* közül választhatunk. Szóban pedig a *Herr Präsident / Frau Präsidentin*, illetve *Herr Professor / Frau Professorin* formák az általánosak. Dékánok esetén már nem utal a megszólítás a beosztásukra, hanem írásban is, szóban is tudományos címüket használjuk. Az ajánlott formula *Herr*

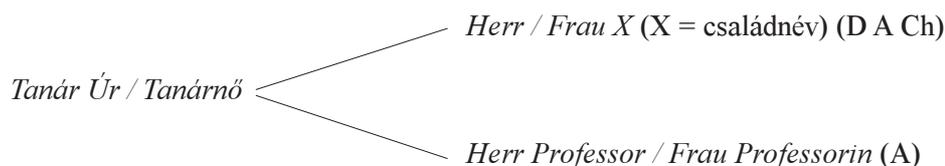
Professor / Frau Professorin. Tanárok általános megszólítása *Herr / Frau X*, ahol X tetszőleges családnév.

Hasonlóképpen alakul a megszólítási norma középfokú iskolákban is. Gimnáziumban is csak a legfelsőbb vezető, azaz az igazgató megszólításában szerepel a funkciója: *Herr Direktor / Frau Direktorin*. A középiskolai tanároknak sem funkciójukat, hivatásukat, hanem nevüket említjük, azaz *Herr / Frau X*. A *Herr Lehrer / Frau Lehrerin* megszólítást a XX. században felváltotta a *Herr / Frau X*. Ez a vezetékneves megszólítási forma legkésőbb a 70-es évek elejére a teljes német nyelvterületen elterjedt, és minden iskolatípusban gyakorlattá vált, az óvodától az egyetemig. A 68-as diákmozgalmakat követően a 18. életévüket betöltött tanulókat is megillette a magázás és vezetéknevükön történő megszólítás. Ez a tanár és diák közötti szimmetrikus viszonyt tükröző megszólítás gimnáziumokban nem vált általánossá. Felsőfokú intézményekre azonban teljes mértékben jellemző (Josef Krausnak, a Német Tanárok Egyesülete elnökének (Präsident des Deutschen Lehrerverbandes) e-mail közlése alapján).

Ausztriai gimnáziumokban a fentiekén kívül van még egy olyan régebbi formája a tanár megszólításának, amely valaha általánosan (magyarul is, németül is) létezett. Tanáraikat az osztrák középiskolások *Herr Professor / Frau Professorin* megszólítással is illethetik (Lüger 1993: 39). A magyarban szokásos mai forma ehhez az osztrák hagyományhoz áll közelebb, hiszen iskolában, egyetemen magyar nyelvű megszólításkor ritkán használunk családneveket. A magyarban „általában a főiskolai, egyetemi végzettséggel rendelkezőket szólítják meg foglalkozásuk megnevezésével” (Fülel-Szántó 1994: 34). Többnyire a *Tanár Úr / Tanárnő* megszólítással élnek tanulók, hallgatók egyaránt. Így a tanárok funkciója, foglalkozása kerül előtérbe, amikor megszólítják őket. A foglalkozás megnevezése nagyobb társadalmi távolságot tükröz diák és tanár között, mint a német nyelvű névvel történő megszólítási minta. A *Herr / Frau X* nyelvileg semlegesebb, tanár és diák között kisebb hatalmi távolságot jelez. Német gyermek és fiatal a felnőtteket – hivatásuktól és végzettségüktől függetlenül – általában *Herr / Frau X*-nek szólítja (a kivételeket lásd Zifonun 1997: 917). A magyarban a tanuló életkora és iskolatípusa is meghatározza a tanár megszólítását (*tanító bácsi, tanító néni, tanár bácsi, tanár néni, X bácsi/néni*). Ezeknek is *Herr / Frau X* a német megfelelője.

3.4. Ekvivalens megszólítások

A megszólítási normák fenti rövid elemzése azt mutatja, hogy a magyar és a német megszólítási konvenciók az iskolai diskurzusban eltérnek egymástól. Németországi és svájci egyetemeken, középiskolákban a nem vezető beosztású tanárokat családnévükön szólítják. Ez a forma Ausztriában a *Herr Professor / Frau Professorin* alakkal bővül ki. A mai nyelvhasználatban a *Tanár Úr / Tanárnő* ekvivalensei közvetlen megszólításkor tehát a következők:



Ha összevetjük a németben szokásos megszólítási formákat azokkal, amelyeket a hallgatók használnak (lásd az (1)–(6) példákat), arra következtethetünk, hogy vannak olyan hallgatók, akik az előbbieket nyelvtanulásuk során még nem sajátították el. Ez kissé meglepő, hiszen a diáknak a tanár megszólítására már kezdő nyelvtanulóként is szüksége van. Kivéve, ha elkerülési stratégiát alkalmaz, és így eltekint a közvetlen megszólítástól.

Miért tűnhet idegennek a *Herr / Frau X* megszólítás a magyar anyanyelvű diáknak? Miből erednek a magyar anyanyelvű tanuló nehézségei? A „Magyar nyelvhelyességi lexikon” »megszólítás« címszavában arra hívja fel a figyelmet, hogy a pusztá vezetéknév + úr a magyarban nem helyes, mert „bántónak, »leurazásnak« tűnik” (Balázs 2001: 153). Ez a megállapítás ellentmondásban áll azzal, amit a »köszönés« címszóban olvashatunk, ahol a „Jó napot kívánok, Kovács úr!” forma nagyon udvariasnak minősül (Balázs 2001: 133).

A vezetéknév + úr kifejezéshez kapcsolódó negatív konnotációt véleményem szerint a nyelvhasználat nem minden esetben tükrözi. Ilyen bizonytalanság a német nyelvű *Herr / Frau X* kifejezés használatáról semmiképpen sem mondható el. A magyarban a rendszerváltás óta új megszólítási formák vannak kialakulóban. Így a konvencionális *Herr Kovács* és a konvencionálizálódó *Kovács úr* nem minden helyzetben ekvivalensek egymással (Bart 2000: 125). Bár már a 70-es években megjelent tanácsadóban is azt a javaslatot kapjuk, hogy személynevek mellett is általánosan használható hivatalos érintkezésben az *úr*, mivel semleges hangulatú és udvarias forma (Grétsy 1978: 218).

Ha megfigyeljük a megszólítás használatát párhuzamos szövegekben, például a „Wer wird Millionär?” és a „Legyen Ön is milliomos!” műsorokban, azt látjuk, hogy a német nyelvű adásban a szereplők következetesen *Herr / Frau X*-nek szólítják egymást. A magyar nyelvű műsorban a játékvezetőt *Vágó úr*-nak szólítják a játékosok, ami arra utal, hogy a „leurazás” állítólagos negatív konnotációja eltűnően van. A játékvezető pedig a játékosokat előzetes egyeztetés után – feltehetően amerikai mintára – keresztnévükön szólítja. Úgy tűnik tehát, hogy a keresztnév használata átalakulóban van a magyarban, hiszen már nem jár feltétlenül együtt tegezéssel. Ez a változás más szituációkban is megfigyelhető, például munkahelyeken olyankor is keresztnéven szólítják egymást, ha magázódnak.

A nyelvhelyességi lexikon *Kovács úr* helyett azt javasolja, hogy használjuk a *Kovács tanár úr*; *Balogh képviselő úr* formát, ahol a név el is maradhat (Balázs 2001: 153). Iskolai berkekben többnyire valóban el is hagyjuk a nevet.

A nők megszólításában még zavarosabb a helyzet, mint a férfiak esetén, „mert nincs meg az úrnak a teljesen semleges hangulatú párja” (Balázs 2001: 153). Ezt a bizonytalanságot teljesen kiküszöböli iskolai diskurzusban a *Tanárnő* megszólítás. Balázs szerint a megszólítási normák kuszasága miatt „a beszélők mindent elkövetnek a megszólítás elkerülésére” (Balázs 2001: 154). Esetleg az anyanyelvükben megszokott elkerülési stratégiát viszik át a tanulók német nyelvű helyzetekre. Ez lehet az oka annak, hogy német szakos hallgatók között is szép számmal vannak olyanok, akik bár nem kezdő szintű nyelvtanulók, mégis bizonytalanok tanáraik megszólításában (lásd (1)–(4) példák). A megszólítást ugyan helyettesíthetjük szemkontaktussal, ami azonban nem minden kultúrában számít udvariasnak. Magyar nyelvű kommunikációban a meg-

szólítás hiánya alapvetően nem udvariatlan. Német nyelven viszont többnyire megnevezik egymást a beszélgetőtársak, illetve csak ismeretlenek kezdik mondanójukat név helyett a kapcsolatfelvételre szolgáló kifejezések valamelyikével. Nézzük meg, hogy vajon milyen megszólítási formákat használtak a hallgatók középiskolás korukban némettanáraikkal német nyelven folytatott beszélgetéseik során, illetve milyen megszólítási formák figyelhetők meg gimnáziumi németórán.

4. Megszólítási formák középiskolákban

4.1. Hipotézis

Az empirikus adatgyűjtést megelőző tapasztalatok azt mutatták, hogy amikor a diákok németül szólítják meg tanáraikat, nem mindig alkalmazzák a célnyelv pragmatikai szabályait. Mire alapozom ezt a megállapítást? Egyrészt figyelemmel kísértem, hogy német szakos hallgatók hogyan szólítják meg tanáraikat, másrészt rendszeresen látogattam a tanár szakos hallgatók középiskolai tanítási gyakorlatát. A tanórákon tapasztalt és a hallgatók által használt megszólítási formák a következő feltevéshez vezettek: Hazai nyelvórákon olyan megszólítási formák is gyakran feltűnnek, amelyeket német nyelvterületen iskolai diskurzusban nem szokás használni.

4.2. Az adatgyűjtés módszerei

A középiskolákban használt megszólítási formák feltárásához a következő adatgyűjtési módszereket alkalmaztam: kérdőíves lekérdezés, interjú, közvetlen megfigyelés. A vizsgálatban a Pécsi Tudományegyetem német szakos hallgatói vettek részt. A kérdőív kitöltésére és az irányított interjú lebonyolítására a 2005/2006-os tanév őszi szemeszterében került sor. A megkérdezett személyek ebben a tanévben harmad-, illetve negyedéves tanár szakos hallgatók, akik az „Einführung in die DaF-Didaktik” (Bevezetés a német mint idegen nyelv oktatásába) című előadáson vettek részt. Ennek az előadásnak egyik kiemelt célja, hogy a tanítási gyakorlatot előkészítse, így nagy hangsúlyt kap a célnyelvi tantermi kommunikáció előkészítése. Mivel a hallgatók rövid idővel (1–2 szemeszter) álltak a tanítási gyakorlatuk előtt, arra számítottam, hogy érdeklődéssel fogadják a kérdőívet. A kiosztott 80 kérdőívből azonban csupán 33 érkezett kitöltve vissza. Az adatbázis kibővítése céljából további 37 önkéntes interjú készült. Az interjúban feltett kérdések megegyeztek a kérdőívben szereplőkkel. Empirikus adatok még közvetlen megfigyelésből is származtak. 18 német szakos hallgató figyelte meg hospitálás során, hogy milyen megszólításokat használnak a diákok középiskolás németórán. Ezek a hallgatók 2003 tavaszi szemeszterében a Pécsi Tudományegyetem „Wörter und Wendungen für LehrerInnen” (Iskolai kifejezések) című szakmódszertani szemináriumon vettek részt. A szeminárium gyakorlati részében hospitáltak lakóhelyükön két osztályban. A hospitálások megfigyelési szempontjai a szeminárium anyagához kapcsolódtak. Megfigyelték például az óravezetés nyelvét, megjegyezték a kódváltásokat, tanári utasításokat. A megfigyelési szempontok közé tartozott a megszólítások rögzítése is. Így ők – azon túl, hogy tudatosult bennük a célnyelvi óravezetés és az adekvát nyelvhasználat fontossága – 36 osztályteremben gyűjtött anyaggal gazdagították az empirikus adatbázist. A hallgatók a diákokat és az órát vezető tanárokat természetesen nem avatták be a megfigyelési szempontokba. Az idegen látogató jelenléte bizonyára szokatlan volt a tanulók számára, de feltételezhetjük, a

hallgató részvétele a tanórán nem befolyásolta azt, hogy az osztályteremben hogyan szólítják meg a tanárt.

4.3. Az empirikus adatok elemzése

Kérdőív, interjú és megfigyelés révén betekintést kapunk 106 középiskolás osztály németórán gyakorolt megszólítási szokásaiba. A hallgatók főként dunántúli iskolákból, de az ország más pontjairól is érkeztek, ezért az adatok nem csak Pécs környékére vonatkoznak. A „*Melyik városban, településen érettségiztél?*” kérdésre a hallgatók 60%-a jelölt meg dél-dunántúli települést. Az ország egyéb területén fekvő középiskolák elszórtan jelennek meg.

Az összegyűjtött adatmennyiség ahhoz nem elegendő, hogy reprezentálja a Magyarországon folyó gimnáziumi németoktatás során meghonosodott megszólítási szokásokat, ehhez további osztálytermi vizsgálatok lennének szükségesek. Arra viszont alkalmas, hogy megállapítsuk, mely nyelv – az anyanyelv vagy a célnyelv – pragmatikai szabályait követik megszólításkor a megvizsgált osztályok. Az adathalmazból levont tanulságok pedig összevethetők lesznek megszólításra vonatkozó további empirikus adatokkal. Abból, hogy a leendő tanárok milyen megszólítási formákat terveznek bevezetni, következtethetünk arra, várható-e változás ezen a téren a magyarországi németórákon.

4.3.1. Nyelvhasználat németórákon

A kérdőíves adatgyűjtés során a megkérdezett hallgatók arról számoltak be, hogy középiskolás tanulóként hogyan szólították némettanáraikat. Ha egy hallgatónak több tanára is volt, akiket különbözőképpen szólított meg, külön-külön, tanár1, tanár2, tanárX jelöléssel kértem az egyes tanárookra vonatkozó adatokat.

A németórán használt megszólítási formát nyilván jelentősen befolyásolja a nyelvhasználat. Ha az idegen nyelvi órán a tanár és a diákok többnyire magyarul beszélnek, akkor valószínű, hogy a megszólítás is magyar nyelvű. Ha többnyire németül kommunikálnak az órán, akkor alkalom nyílik német nyelvű megszólításra. Tehát a kérdőív – mielőtt a megszólításra rákérdezett volna –, megkísérelte a nyelvhasználatot tisztázni a következő zárt, több válaszlehetőséget tartalmazó kérdéssel:

Németórákon sort került-e német nyelvű beszélgetésekre?

igen, mindig németül beszélünk a németórákon

igen, többnyire németül beszélünk a németórákon

igen, de csak ritkán beszélünk németül a németórákon

nem, mert általában magyarul beszélünk a németórákon

A megkérdezettek döntő többsége úgy ítélte meg, hogy többnyire németül beszélgettek az órákon. Elenyésző számban, csupán ketten jelölték be, hogy ritkán folyt német nyelvű beszélgetés a tanórákon. Néhányan pedig az első választ karikázták be.

Tovább pontosítandó, hogy milyen mértékben használták tanórán a célnyelvet, az óravezetés nyelvére kérdezzük rá konkrét szituációk megadásával. Ez a következő kérdésekkel történt:

Némettanárod milyen nyelven vezette a németórát, azaz milyen nyelven kérte, hogy pl. nyissátok ki a könyvet, oldjatok meg feladatokat?

mindig magyarul

mindig németül

vegyesen magyarul és németül (többnyire magyarul)

vegyesen németül és magyarul (többnyire németül)

A németóra alatti különféle eseményeket (mint pl. hogy valaki elkésett, vagy valaki otthon felejtette a háziját, vagy éppen berepült egy darázs, ami megzavarta az órát) milyen nyelven kezelte tanárod?

mindig magyarul

mindig németül

vegyesen németül és magyarul (többnyire magyarul)

vegyesen németül és magyarul (többnyire németül)

A fenti két kérdésre adott válaszok összesítése azt mutatja, hogy a némettanárok többsége vegyesen, németül és magyarul szervezi az órát és kezeli az egyéb tanórai eseményeket. Csak kevesen emlékeznek egynyelvű német és néhányan magyar nyelvű óravezetésre. A megkérdezettek zöme a „többnyire németül” sort jelölte meg. A válaszok tehát azt jelzik, hogy a tanórákon túlnyomórészt német nyelven folyt a kommunikáció. Ezzel adótnak tekinthetjük a feltételeket a német nyelvű megszólítások használatára.

4.3.2. Megszólítások használata németórán

A döntően német nyelven folyó órák alatt lehetőség nyílik német nyelvű megszólítások alkalmazására. Éltek-e ezzel a lehetőséggel tanulóként a hallgatók, kérdezi a következő tétel:

Magyarországi némettanárodát hogyan szólítottad meg németórán német nyelvű beszélgetés során? (pl. Herr/Frau Bartos, Herr Lehrer/Frau Lehrerin, Tibor bácsi/ Orsolya néni, Tanárnő, Tanár Úr stb.)

A megkérdezettek 34%-a, tehát egyharmada középiskolásként német nyelvterületen szokásos megszólítást tanult és használt, azaz *Herr / Frau X* -t. A tesztben részt vevők másik közel egyharmada (29%) pedig úgy emlékszik, hogy tanárát német nyelvű beszélgetés során is magyarul szólította meg, azaz a *Tanár Úr / Tanárnő* kifejezést illesztette be német nyelvű mondataiba. 31%, azaz további egyharmad *Herr Lehrer / Frau Lehrerin* megszólítást jegyzett fel.

Ezek az adatok azt jelzik, hogy a megkérdezettek kétharmad része középiskolás tanulóként németórán is magyar megszólítási normákat használt. Az empirikus adatok azt mutatják, hogy csupán minden harmadik tanuló gyakorolta középiskolásként a célnyelvi megszólítási normát. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a hallgatók nagy része ne ismerné a célnyelven szokásos tanári megszólítást. Arra a kérdésre, hogy

Ismereteid szerint hogyan szólítják meg német nyelvterületen a diákok középiskolában tanáraikat?

a megkérdezettek 78%-a *Herr / Frau X* választ adott, tehát többségük ismeri a német megszólítási szokásokat. Vajon csupán országismereti tényként szeretnék majd leendő tanulóiknak továbbadni ezt a tudást, vagy pedig elvárják tanulóiktól, hogy őket így is szólítsák meg?

4.3.3. Tervezett megszólítási formák

A megszólítások ismerete szükséges feltétele annak, hogy használjuk is őket, de az ismeret önmagában még nem okvetlenül jelenti, hogy azt a gyakorlatban alkalmazzuk is. Milyen a hallgatók attitűdje a német nyelvterületen szokásos megszólítási formákhoz, tervezik-e tanítási gyakorlaton és a későbbi önálló tanórákon a *Herr / Frau X* használatát bevezetni? Erre voltunk kíváncsiak a következő két kérdésben:

Mint leendő tanár a képzésed során részt veszel tanítási gyakorlaton. Mit tervezel, hogyan szólítsanak meg a diákok a tanítási gyakorlaton német nyelvű kommunikáció során?

Milyen megszólítást tartanál elfogadhatónak németórán, német nyelvű kommunikáció során, ha már önállóan tanítasz egy iskolában?

Tanítási gyakorlatukra a megkérdezett hallgatók szinte egyöntetűen azt tervezik, hogy átveszik azt a megszólítási szokást, amelyet a szakvezető az osztályban kialakított. A meglátogatott zárótanításokon valóban azt tapasztalom, hogy a hallgatók alkalmazkodnak a vezető tanárok szokásához. Többnyire nem vezetnek be új megszólítást, függetlenül attól, hogy a megszólítás *Herr / Frau X* vagy *Herr Lehrer / Frau Lehrerin*. Ha azonban *X néni/bácsi* a megszólítási forma az osztályban, azt általában nehezebben veszik át, időnként – feltehetően fiatal korukra való tekintettel – el is utasítják a hallgatók.

A megszólítási szándékra vonatkozó kérdést néhányan úgy válaszolták meg, hogy szívesen vennék, ha a tanítási gyakorlaton egyszerűen keresztnevükön szólítanák őket. A keresztnév mellett tegezést is, magázást is elképzelhetőnek tartanak. Indoklásként a hallgató és a tanuló egyenrangú státuszát említik. A keresztnév használatával remélik a diákok szolidaritását elnyerni, ami egyben a tanítási gyakorlat sikerét is előmozdíthatja.

Kevesen gondolnak arra, hogy diplomás tanárként diákjaik keresztnevükön szólítják majd őket. A megkérdezettek 64%-a úgy nyilatkozott, hogy a német nyelvterületen elterjedt *Herr / Frau X* megszólítást kívánja bevezetni. Ezt a közel kétharmados értéket pozitív tendenciának kell tartanunk, ha tekintetbe vesszük, hogy tanulóként a hallgatóknak csupán 31%-a használta ezt az autentikus megszólítási formát.

4.3.4. A megszólítási formák választásának indoklása

A kérdőíves megkérdezésben részt vett leendő tanárok kétharmada végzett tanárként a célnyelvi megszólítási normát szándékozik használni. Egyharmaduk azonban anyanyelvi normákat kíván követni. Milyen tények befolyásolják a hallgatókat döntésükben? Ahhoz, hogy ezt a kérdést legalább részben meg lehessen válaszolni, arra kértem a hallgatókat, indokolják meg döntésüket. Ezen túlmenően pedig tanulási biográfiájukból (Volt-e anyanyelvi tanáruk? Jártak-e német nyelvterületen iskolába? stb.) lehet

következtetéseket levonni. Az indoklások közül nem mindegyik használható fel az elemzésben. A döntésre vonatkozó következtetéseket azoknak a hallgatóknak a válaszaiból lehet levonni, akik tudják, hogy a *Herr Lehrer / Frau Lehrerin* és a *Tanár Úr / Tanárnő* közvetlen megszólításkor nem ekvivalensei egymásnak. Mint fentebb láttuk, a megkérdezettek 78%-a tartozik ide. Ezen a csoporton belül – tehát azok közül, akik tudatában vannak, hogy a tanár német nyelvű megszólítása helyesen *Herr / Frau X* – 80% ezt is kívánja tanárként alkalmazni. A célnyelvi normának megfelelő megszólítás választását azzal indokolták, hogy a nyelvvel együtt kultúrát is tanítunk, melynek a megszólítás is szerves része. Ez az indoklás a kultúra fogalmát tágan értelmezi, és jó alapul szolgálhat az interkulturális nyelvoktatáshoz.

Mivel indokolta az a 20%-nyi hallgató, aki ismeri a német megszólítási normát, hogy mégsem tervezi azt tanórán bevezetni? Az indokok a következőkben foglalhatók össze:

a) A tanulók az iskolai szocializációjuk során elsajátították már a magyar megszólítási normát, amely magyarországi tantermekben alkalmazható akár idegen nyelvű kommunikációban is.

b) Magyarországon hagyománya van németórán a *Herr Lehrer / Frau Lehrerin* megszólításnak, így ez a forma továbbra is használható.

c) Ha az idegen nyelv oktatása nem a célországban történik, nem vehető át a tanórán a célnyelvi kultúrára jellemző összes szokás.

d) Ha a tanár a diákokkal azonos anyanyelvű, akkor azonos kulturális normák szerint érintkeznek egymással. Így természetellenes, műviessé idegen kulturális szokások gyakorlása. Mind a tanár, mind a diák a magyaros megszólítási formákat tartja udvariasnak.

e) Idegen nyelvi órán könnyebb úgy oldott légkört kialakítani, ha a tanuló más tanórákról ismert megszólítást használ.

f) A tanár szabadon dönthet arról, hogy milyen megszólítást vezet be osztályaiban.

Ezek az érvek szemben állnak személyes véleményemmel, amihez a megkérdezettek döntő többsége is csatlakozik: a nyelvvel együtt a tágabb értelemben vett kultúra közvetítését is fel kell vállalnunk, például azzal is, hogy német nyelvterületen szokásos megszólítási formát használunk tanóráinkon.

A fenti (a)–(f) érvek azonban rávilágítanak a tantermi nyelvtanítás néhány problémájára. Gyakran okoz nehézséget a tanár számára, ha az általa vezetett tanórákon eltér a diákként megélt és megszokott tanítási módszerektől, szembefordul ezekkel. Így a hagyományápolás, azaz a *Herr Lehrer / Frau Lehrerin* használata nyilván teljesen természetes azok számára, akikben diákként ez a forma rögzült. Ezeknek a hallgatóknak – a kérdőívre adott válaszokból ítélve – nem volt anyanyelvi tanáruk, és nem is jártak diákcseré révén vagy egyéb módon német nyelvterületen iskolába. A diákkorban mélyen bevéődött emlékeik bizonyára meghatározzák, milyen megszólítási szokást honosítanak meg az általuk tartott nyelvórákon. Szakítanak-e mégis a hagyománnyal? Ez esetleg anyanyelvi kolléga vagy diákcseré-program hatására történhet meg. Egy külföldi utazás előkészítése során ugyanis fontossá válik számukra, hogy a diákjaik ismerjék a helyes megszólítást, udvariasan kapcsolatba tudjanak lépni cserepartnerük tanárával, illetve, hogy ne tűnjenek akaratlanul is túl alázasnak a német diákok előtt az elavult *Herr Lehrer / Frau Lehrerin* megszólítás használatával. Amennyiben tehát a tanórai nyelvtanítás célnyelvi környezetben történő nyelvhasználatra ké-

szít fel, a megszólítás kiválasztása talán mégsem egyszerűen tanári szabadság kérdése, hanem a célnyelv pragmatikai szabályainak kell engedelmeskedni.

5. Interkulturális paradoxon

A célnyelven szokásos megszólítás ellen a megkérdezettek számos érvet sorakoztattak fel. Egyebek között utaltak egy fontos paradoxonra, amely akkor jellemzi a tantermi szituációt, ha a tanár nem anyanyelvi beszélő. Bár a tanárnak és a diáknak azonos a kulturális háttere, ilyen körülmények között a saját közös kultúrájuk normáival szemben a célkultúra szokásait kell szem előtt tartaniuk. Ez a helyzet épp olyan ellentmondásos, mint a német nyelvű szakirodalomban „Motivationsparadoxon”-nak nevezett szituáció (Pauels 1990: 40, Storch 1999: 298). Nyelvválasztási paradoxon alakul ki, amikor idegen nyelvi tanórán a tanár és a diák mesterségesen motivált a célnyelv használatára. Közös anyanyelvükön ugyan egyszerűbben tudnának kommunikálni, mégis németül beszélnek, mert a cél az idegen nyelvi kompetencia megszerzése. Néhány további, a tantermi helyzetből fakadó ellentmondást a szakirodalom rendre „tanítási”, „eszköz-cél”, „kommunikációs paradoxonnak” nevez (Edmondson – House 2000: 250). Ezeknek a terminusoknak a mintájára nevezhetjük a célnyelvi kultúra követését „*interkulturális paradoxonnak*” arra az esetre, amikor tanár és diák a jól ismert és begyakorolt anyanyelvi kulturális normák helyett az idegen és furcsa célnyelvi kulturális szokásokat gyakorolja a tanórán. Az „interkulturális paradoxont” tehát fel kell vállalnunk monokulturális szituációban is, ha célunk a tanulók interkulturális kompetenciájának fejlesztése (az interkulturális ismeretszerzés egyes lépéseinek leírásához lásd Hidasi 2004: 143).

6. Didaktikai következtetések

6.1. Célnyelven szokásos megszólítási formák elsajátítása

A kérdőív adatai szerint a megkérdezett hallgatók 22%-a nem tudja, hogyan szólítják középiskolás diákok német nyelvterületen mai nyelvhasználatban a tanárt. A *Herr Lehrer / Frau Lehrerin* megszólítást ekvivalensnek vélik a *Tanár Úr / Tanárnő* megszólítással közvetlen tanár-diák kommunikációban. A szakmódszertani képzés keretében a hiányzó ismereteket pótolni szükséges. Ennek egyik módja az lehet, hogy a hallgató tankönyvelemzés során megvizsgálja a nyelvkönyvekben található dialógusokat. Nem forrásnyelvi környezetben folyó nyelvoktatás számára különösen fontos a tankönyvi dialógusok minősége. Az életszerű párbeszédhez hozzájárulnak a diákok pragmatikai tudatosságának kialakulásához. Több tanulmány arra a következtetésre jut, hogy sok esetben az angol nyelvkönyvek sem „kínálnak megfelelő példákat a beszédaktusokra, mivel ezek gyakran mesterkélték” (Csizér – Edwards 2006: 36). Német tankönyvekben sem egyszerű példákat találni a tanár megszólítására, pedig a tanítás tényleges szereplői a tanár és a diák. Így egymás megszólítása fontos, mindennapos esemény. Néhány újabb tankönyv a bemutatkozás beszédaktusának tárgyalásakor konkrét példát hoz a tanár megszólítására. Így például a „Studio D” A1 kötetében már az első leckében olvasható és hallható a „Guten Tag. Ich bin Frau Sommer, Ihre Deutschlehrerin” (Niemann – Kim 2006: 6) mondat, és a további párbeszédekben is a *Frau Sommer* megszólítást találjuk. Ha ezt a megszólítást összevetjük magyar megfelelőjével, akkor a szituáció eligazít az ekvivalens kiválasztásában (abban a kuszaság-

ban, amely a nők magyar nyelven történő megszólítását ma jellemzi). Iskolai környezetben mindenképpen a *Tanárnő* vagy *Sommer Tanárnő* a megfelelője.

Azok a hallgatók, akik a megszólítás gyakorlatában nem terveznek interkulturális perspektívát és a *Herr Lehrer / Frau Lehrerin*-t várják el tanulóiktól, talán szépirodalmi példával meggyőzhetőek. Ha megfigyeljük a *Herr Lehrer* megszólítást Franz Kafka „A kastély” című regényében, a „Lehrer” és az „In der Schule” fejezetekben, láthatjuk, hogy itt többről van szó, mint a *Tanár Úr* magyar udvariassági formula megfelelőjéről. A *Herr Lehrer* megszólítás használója, K. alárendelt, kiszolgáltatott és kilátástalan helyzetben van egy áttekinthetetlen hierarchikus világban, nem egyenrangú partner. Ha ma a *Herr Lehrer* megszólítást várjuk el, ilyen konnotációval kell számolnunk.

A német és a magyar kultúra közelsége miatt többnyire nincs jelentős különbség a viselkedési minták között, így a megszólítások között sem. A német és a magyar udvariassági minták hasonlósága különösen akkor szembetűnő, ha ezeket például szláv nyelvet beszélő népek vagy a japánok szokásaival vetjük össze. Szemléltesse a jelentősnek nevezhető eltéréseket a következő két példa: Lengyelül lehet tegezve magázni (Dávid 2003: 155). A japánok pedig többnyire nem használnak nyelvileg semleges kifejezéseket, hanem háromféle udvariassági stílusban beszélnek meg a legegyszerűbb eseményeket is. Abban a közlésben is, hogy *Tanár vagyok* a „beszélőnek érzékeltetnie kell a hallgatóval kapcsolatos tiszteleti viszonyát. Ez a hivatali pozíció és az életkor szerint változik” (Osváth 2003: 42). Vagy például a kommunikációs partnerek társadalmi rangja határozza meg, hogy valakinek a házastársa iránt érdeklődve „feleség”, „nej” vagy „hitves” megnevezést használunk-e (ibid.: 42).

A nyelvtanulást bonyolítja, hogy előre nem jósolható meg, azonosak vagy eltérőek-e az adott helyzetben elfogadott német és magyar viselkedési minták. Így a tanulóknak „azt is meg kell tanulnia, hogy melyek azok a szituációk, amelyekben ki kell kapcsolnia a saját kultúrájából megszokott beidegződéseket” (Hidasi 2004: 37), és milyen helyzetekben transzferálhatja saját kulturális mintáit a célnyelvbe. Ilyen megtanulandó helyzet a tanár tanórai megszólítása idegen nyelven. A tanulók interkulturális érzékenységének fejlesztésére további didaktikai javaslatokat meríthetünk a „Typisch deutsch?” című kézikönyvből.

6.2. Tanárok említése

Színesebbé teszi a hiteles tanórai verbális érintés megbeszélését, ha nemcsak a tanár közvetlen megszólítását vitatjuk meg a hallgatókkal tankönyvek és irodalmi művek felhasználásával, hanem az említését is. Hogyan utalhatunk tanárra, amikor nem szólítjuk meg, hanem beszélünk róla? Érzelmileg semleges, ha családnevén említjük. A konnotációval általában nem rendelkező nevekkel szemben az utalási kifejezések többnyire érzelmileg telítettek. Az egyedi, személyes beceneveken kívül a német diáknyelvben több általánosan ismert kifejezés is van a tanárookra. Egy sor negatívan konnotálttal találunk Braun gyűjteményében, amely személyek megnevezésével foglalkozik, mint például „*Dorfschulmeister, Pauker, Steißtrommler*” (Braun 1997: 95). Általános szótárakban is van néhány ilyen szócikk, de igazán gazdag tárházaik az információspecifikus, azaz a diáknyelvet, az ifjúsági és a beszélt nyelvet bemutató szótárak, mint például Henne és Küpper szótárai. A kedvelt tanárok pozitív konnotációjú említésére, mint például „*Katheder, Fee, Kerl, Klassenpro*” (Braun 1997: 49) kevesebb lemma áll ren-

delkezésünkre, mint a negatív érzelmeket kifejezőkből, melyek egyes tantárgyakra is lebonthatók. Így például némettanárra többek között „*Grammatikhengst, Kommagärtner*”, kémiatanárra „*Giftmischer*”, latintanárra „*Römer*”, a testnevelőre pedig „*Hüpfmadam, Knochenmüller*” kifejezések használhatók (Braun 1997: 49).

Ilyen és hasonló megnevezések tárgyalása szakmódszertani szemináriumon többnyire felkelti a leendő nyelvtanárok érdeklődését. A hagyományos szókincselemző, tehát a szavak morfológiájára, motiváltságára, jelentésére és konnotációjára vonatkozó feladatokon túl, projektszerűen is gyakoroltathatjuk a tanárok megnevezését. A hallgatók egynyelvű szótárakból tetszés szerint kiválasztanak néhány olyan szócikket, amely tanárok említéséről szól, és azokat összevetik más szótárak információjával. Ezek lehetnek nyomtatott és digitális szótárak is (például: www.wortschatz-leipzig.de). Az interneten könnyen hozzáférhető digitális szövegekben keresőprogram (például google) segítségével ellenőrzik, hogy az adott lemma része-e a mai nyelvhasználatnak. Ha igen, akkor milyen a gyakorisága. Aktuális, autentikus szövegekben megfigyelik, hogy a szótárban leírt és a konkrét szöveggörnyezetből kikövetkeztethető konnotatív jelentés mennyiben fedik egymást.

Köztudomású, hogy a szókincs szinte napról napra változik, emiatt a szótárak folyamatosan módosításra, kiegészítésre szorulnak. Ebből adódik az a további feladat, hogy a hallgatók, egyénileg vagy csoportmunkában, szövegekből gyűjtsenek újabb kifejezéseket tanárok megnevezésére. Egy tetszés szerinti szótárt alapul véve, a szöveggörnyezetből kikövetkeztetett jelentéstartalmakra támaszkodva írjanak szócikkeket. Már csak sorba kell rendezni az egyes szócikkeket, és meg is született a projekt eredménye: egy aktuális szótárrészlet a tanárok megnevezéséről. A teljes anyagot végül nyomtatott formában vagy egy erre a célra létrehozott web-oldalon lehet hozzáférhetővé tenni a résztvevők számára. Ha a web-oldalt levelezési rovattal is kiegészítjük, a világ legkülönbözőbb részeiről kaphatunk megjegyzéseket a szócikkekre és javaslatokat újabbak felvételére.

7. Összegzés

A megfigyeléssel és kérdőíves módszerrel nyert empirikus adatok azt mutatják, hogy a leendő német szakos tanárok ismeretei hiányosak arról, milyen tantermi megszólítási formák léteznek a célnyelvben. Amikor eldöntik, hogy milyen megszólítást várnak majd el tanárként a diákoktól, anyanyelvi vagy célnyelvi kulturális normákat tekintenek szabálynak. Összevetve a hallgatók diákként megélt és tanárként tervezett megszólítási formáit, a tendencia pozitív, egyre inkább a mai német nyelvterületen szokásos megszólítási formák kerülnek előtérbe.

A közvetlen megszólítás és említés projektmódszerrel történő feldolgozása várhatóan tudatosítja a leendő tanároknak, hogy a megszólítási rendszer a kultúra része. Így autentikus formájának tanítása és gyakorlása – a tanórára jellemző nyelv választási és interkulturális paradoxon ellenére – a nyelvórai feladatok közé tartozik. A megszólítási formák tárgyalása arra is alkalmas, hogy felhívja a *Herr Lehrer / Frau Lehrerin* megszólítást választó hallgatók figyelmét a „hamis barátok” jelenségére. Az egymásnak szó szerint megfelelő kifejezések nem feltétlenül teljesen ekvivalensek. A *Tanár Úr / Tanárnő* ekvivalense közvetlen tanórai megszólításkor a mai nyelvhasználatban nem a *Herr Lehrer / Frau Lehrerin*, hanem a *Herr / Frau X*.

Közismert, hogy a nyelvhasználat is folyamatos változáson megy keresztül. Bár a megkérdezett hallgatók jelentős része saját tanárától diák korában a *Herr Lehrer / Frau Lehrerin*-t tanulta, ma német nyelvterületen nem ez az általánosan elfogadott közvetlen megszólítás. A hagyományokkal természetesen az elmúlt évszázadokban is gyakran szakítottak. Goethe például édesanyját a hozzá írt levelekben nem tegezte, hanem hosszú ideig egyes szám harmadik személyű (sie) udvariassági formát használt. Később pedig áttért az akkor új többes szám harmadik személyű *Sie*-re (Besch 1998: 99). Külső tényezőknek, társadalmi változásoknak köszönhetően a XX. században pedig a *Herr Lehrer / Frau Lehrerin*-t felváltotta a *Herr / Frau X*. A már a középfelnémet nyelvben is (bár szűkebb jelentéssel) ismert *Fräulein (vrouwelin)* mára kiszorult a megszólítási szintagmából és a *Frau* vette át a funkcióját.

Változásokra és újabb udvariassági formák térhódítására a XXI. század elején is számíthatunk. Az interneten elérhető autentikus szövegek figyelemmel kísérésével azonnal értesülünk róluk, függetlenül attól, hogy a célnyelvi országban tartózkodunk-e. Egyéni tanári mérlegelés kérdése, milyen gyorsan építjük be a nyelvi változásokat a tanórai munkába. A nyelvtanulók nem nélkülözhetik a mai nyelvhasználatra jellemző célnyelvi pragmatikai szabályok, köztük a megszólítási formák ismeretét. Ez a megközelítés összhangban áll azzal a célkitűzéssel, hogy a diákok használható nyelvtudáshoz jussanak a tanórán, sikeres nyelvi viselkedésre készülhessenek fel. Ne csupán arra emlékezzenek, ha német anyanyelvű személyt kívánnak megszólítani, hogy **Frau Lehrerin, ich melde, es fehlt niemand*.

IRODALOM

- Balázs Géza (2001): *Magyar nyelvhelyességi lexikon*. Budapest: Corvina.
- Bart, István (2000): *Ungarn Land und Leute. Konversationslexikon der ungarischen Alltagskultur*. Budapest: Corvina.
- Behal-Thomsen, Heinke – Angelika Lundquist-Mog – Paul Mog (1993): *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin: Langenscheidt.
- Besch, Werner (1998): *Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Braun, Peter (1997): *Personenbezeichnungen. Der Mensch in der deutschen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Csizér Kata – Edwards Melinda (2006): Angolul tanuló diákok pragmatikai kompetenciájának fejlesztése. *Modern Nyelvoktatás* XII/1. pp. 35–43.
- Dávid Mária (2003): Magyar–lengyel simulások és koccanások. Pragmatikai problémák. In: Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai évkönyv* IV/1. pp. 153–9.
- Duden Grammatik (1984): Drosdowsky, Günter (szerk.): *Duden Grammatik der deutschen Sprache*. München: Dudenverlag.
- Edmondson, Willis – Juliane House (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen.
- Engel, Ulrich (1992): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos – Budapest: Műzsák.
- Etimológiai szótár (2006): Zaicz Gábor (szerk.): *Etimológiai szótár: Magyar szavak és toldalékok eredete*. Budapest: Tinta.
- Forgács Tamás (2004): *Ungarische Grammatik*. Wien: Edition Praesens.
- Fülei-Szántó Endre (1994): *A verbális érintés*. Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete.

- Grétsy László (1978, szerk.): *Hivatalos nyelvünk kézikönyve*. Budapest: Pénzügyminisztérium.
- Haader Lea (2003): A középmagyar kor. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 87–103.
- Helbig, Gerhard – Joachim Buscha (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Henne, Helmut (1986): *Jugend und ihre Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Hidasi Judit (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Scolar.
- Karácsony Lajos – Tálasi Istvánné (1989): *Német nyelvtan a középiskolák számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Küpper, Marianne – Heinz Küpper (1972): *Schülerdeutsch*. Hamburg: Claasen.
- Küpper, Heinz (2000): *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache*. Berlin: Directmedia.
- Lüger, Heinz-Helmut (1993): *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin: Langenscheidt.
- Maróti Orsolya (2003): Szia, professzor úr. Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában. In: Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása. A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus kiadványai III*. Szeged. pp. 37–40.
- Niemann, Rita Maria – Ha Dong Kim (2006): *Studio D. A1. Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.
- Osváth Gábor (2003): A távol-keleti verbális kommunikáció néhány sajátossága. In: Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása. A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus kiadványa. III*. Szeged. pp. 41–4.
- Pauels, Wolfgang (1990): Behaltensförderndes Wiederholen – Elemente eines Modellentwurfs. *Der fremdsprachliche Unterricht* 23/102. pp. 37–40.
- Ratgeber für Anschriften und Anreden*. In: www.protokoll-inland.de (2006. július 1.)
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Fink.
- Uzonyi Pál (2005): *Német nyelvtan (nem csak) középiskolásoknak*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Zifonun, Gisela – Ludger Hoffmann – Bruno Strecker (1997, szerk.): *Grammatik der deutschen Sprache = Schriften des Instituts für deutsche Sprache 7.1*. Berlin: de Gruyter.

VINCZE LÁSZLÓ

Kétnyelvűség, oktatás és nyelvi identitás Finnországban¹

Anyanyelvi oktatás kisebbségben

A nyelvi kisebbségek esetében különös jelentőséggel bír, hogy a felnövekvő generációk milyen nyelven vesznek részt az oktatási rendszerben. Ennek oka elsősorban az, hogy az anyanyelven folyó oktatás nemcsak magának az anyanyelvnek a kiművelt megtanulása érdekében lényeges, hanem a személyiség kialakítása, a megismerés és a közösségi identitás kialakítása érdekében is, mivel ezeket a feladatokat „az összes tantárgy és az egész iskolai élet együttesen látja el; s ebben az irodalomnak, a történelemnek, a földrajznak és az ének-zenének együttevén nagyobb szerepe van, mint az anyanyelvi tantárgynak” (Szépe 1996).

Bár az utóbbi időben több kutatás is folyt a határon túli magyar közösségek iskolaválasztási szokásainak feltérképezése céljából (többek között Sándor 2000, Sorbán 1997, Mirnics 1998), a probléma megoldásának szempontjából ezek száma és szerepe nem számottevő. Jól jelzi ezt, hogy a Határon túli Magyarok Hivatalának 2006-os országjelentései szerint a magyar nemzetiségű általános iskolás diákoknak Szlovákiában például 18, Vajdaságban pedig 19 százaléka a magyar helyett szlovák, illetve szerb tanítási nyelvű iskolát látogat.

Akadnak azonban olyan kisebbségek is, melyek nemcsak hogy felismerték az anyanyelvi oktatás jelentőségét, de – különböző módokon – tesznek is az iskolaválasztás befolyásolása, illetve a kisebbségi iskolák iránti pozitív attitűd kialakítása érdekében. Közülük is kiemelkednek a finnországi svédek.

Svédek Finnországban

Finnország mintegy hat évszázadon át a svéd királyság része volt. 1809-ben az orosz cár fennhatósága alá került, majd 1917-ben elnyerte függetlenségét.

A legfrissebb népszámlálási adatok szerint az ország 5,2 millió lakosának 5,5 százaléka, mintegy 290 ezer fő svéd anyanyelvű². A finnek már az 1919-es alkotmányban rögzítették, hogy államuknak – amelynek 1920-ban 341 ezer (11 százalék) svéd anyanyelvű polgára volt – a finn mellett hivatalos nyelve a svéd is, és ezt a passzust a 2000-ben elfogadott új alkotmány is változatlan formában átvette.

¹ A szerző kutatásait Finnországban a Svenska Litteratursällskapet támogatta.

² Språkfördelningen i Svenskfinland – befolkning enligt språk i svenska och tvåspråkiga kommuner i Finland .31.12.2005. Svenska Finlands folkting.

A svéd nyelv használatáról előbb az 1922-es, majd a 2004-es nyelvtörvény³ rendelkezett. Ezek a finnországi svédek számára gyakorlatilag teljes körű kulturális és funkcionális⁴ autonómiát biztosítanak, s kimondják: az ország „másik hivatalos nyelve” minden olyan településen hivatalosan használható, ahol az adott nyelvcsoporthoz aránya eléri a 8 százalékot vagy a 3000 főt. Mivel a két nyelv minden tekintetben azonos jogokkal rendelkezik, akadnak olyan települések is – így például az Österbotten tartomány szívében fekvő kisváros, Närpes (Narpioo) –, ahol a finnek száma nem éri el a 8 százalékot, illetve a 3000 főt, ennél fogva csak a svéd nyelv használható hivatalosan. Azok a személyek, akik valamilyen élethelyzetben nem tudnak maradéktalanul élni nyelvi jogaikkal, a finnországi svéd parlamenthez (Finlands Svenska Folkting), az igazságügyi minisztériumhoz, illetve a parlament jogbiztosához fordulhatnak panasszal.

Alapfokú oktatás Finnországban

Finnországban az iskolaköteles korú gyermekek 99,7 százaléka, mintegy 60 ezer fő jár általános iskolába. A balti államban a gyermekek hét éves kortól iskolakötelesek, ennél korábban csak pszichológus hozzájárulásával kezdenek meg tanulmányaikat.

Az általános iskolák kilenc évesek: az alsó tagozat az elsőtől a hatodik, a felső a hetedikől a kilencedik évfolyamig tart. Az oktatási intézmények – néhány magániskolától eltekintve – önkormányzati fenntartásúak, s az állam részéről jelentős támogatásban részesülnek. Ennek köszönhetően a gyermekek számára nemcsak maga az oktatás ingyenes, hanem a tankönyvek, a különböző tanszerek, valamint napi egy alkalommal a meleg étel is. Utóbbinak Finnországban ötven éves hagyománya van.

Az iskolák működését az önkormányzatok ún. nevelési bizottságai felügyelik, amelyeknek többnyire különálló svéd és finn nyelvű szekciója van.

A gyermeklétszám intézményenként változó, a legkisebb iskoláknak 10–15, a legnagyobbaknak 900–1000 diákja van. A tanév 190 nappól áll.

A svéd nyelv helye a finn oktatási rendszerben

Finnországban a svéd nyelvű oktatás az óvodától az egyetemig zárt rendszert alkot, s a kisebbség helyzetének kezelésében mindenütt jellemző a pozitív diszkrimináció (Köpf 1996).

Az ország 4300 iskolája közül jelenleg 295 svéd tanítási nyelvű. Egy osztály indításához 13 diák szükséges, ezért azokban a városokban – például Tampere-ben (Tammerfors), Oulu-ban (Uleaborg) vagy Kotka-ban –, ahol kevés svéd él, s így nincs esély arra, hogy összejöjjön a megfelelő tanulói létszám, svéd magániskolák működnek. Hasonló körülmények vezettek ahhoz az „iskolavítához” is, mely S:t Karinsban zajlott 2006 őszén: a 22 ezer lakosú kisvárosban 800 svéd él, s a svéd szülők gyermekeik számára önkormányzati fenntartású svéd iskolát követeltek a város vezetésétől.

³ Utóbbi a finn parlament 2003. február 11-én fogadta el.

⁴ Funkcionális autonómián az önrendelkezés olyan formáját értjük, melyben egy kisebbség nemcsak oktatási és kulturális, hanem más intézményeket is saját irányítása alatt tarthat. Finnországban svéd nyelvű laktanya, rendelőintézet, drogambulancia és alkoholelvonó központ is működik, és van két olyan bíróság is, melyek fő ügyintézési nyelve a svéd.

Bár a szülők több tüntetést is tartottak, hogy súlyt adjanak követeléseiknek, a kisváros önkormányzata egyelőre nem hozott végleges döntést az ügyben – jöllehet a legnagyobb finnországi svéd alapítvány, a Kulturfonden igazgatója bejelentette: az alapítvány egy millió euróval támogatná egy svéd iskola felépítését S:t Karins-ban⁵.

A svéd iskolákban a tanárok többsége természetesen svéd anyanyelvű; aki nem, annak munkába állása előtt – akár általános iskolai, akár egyetemi állásra pályázik – vizsgát kell tennie svéd nyelvből. A tankönyvek többségét Finnországban nyomtatják, csupán egy kisebb részük érkezik Svédországból.

A finn oktatási rendszer sajátos vonása, hogy a finnek és a svédek – noha utóbbiak az ország lakosságának csupán 5,5 százalékát teszik ki – kölcsönösen tanulják egymás nyelvét. A jelenlegi szabályozás szerint az első idegen nyelv tanulását (A-nyelv) az általános iskolák harmadik osztályában kell elkezdni, s ezt az angol, valamint a svéd vagy finn nyelv közül kell választani. A második idegen nyelv (B-nyelv) elsajátítására hetedik osztálytól kerülhet sor; ekkor azoknak is el kell kezdeniük az ország másik hivatalos nyelvének tanulását, akik első idegen nyelvként az angolt választották.⁶

A finnországi diákok többsége harmadik osztálytól angolul, hetedikétől pedig az ország másik hivatalos nyelvén, svédül vagy finnül tanul. A heti óraszám mindkét idegen nyelv esetében 2–3. (A szabályozás alól kivételt képeznek a túlnyomórészt svédek által lakott, területi autonómiával rendelkező Åland-szigetek, ahol állami támogatásban csak svéd tanítási nyelvű iskola részesülhet, s a finn nyelv csak választható és nem kötelező idegen nyelv.)

2004-ben meglehetősen visszatetszést keltett az ország svéd ajkú lakossága körében, hogy a finn kormány az érettségivizsga-reform keretében határozatot fogadott el arról, hogy a finnországi diákoknak a jövőben csak az anyanyelvből (valamint további három, szabadon választható tárgyból) kötelező érettségi vizsgát tenniük, az ország másik hivatalos nyelvéből többé nem⁷.

Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy az egymás nyelvének elsajátítására vonatkozó rendeletek nemcsak az általános és középiskolások, hanem az egyetemisták számára is kötelező érvényűek. Ez azt jelenti, hogy a svéd tanítási nyelvű felsőoktatási intézményekben finn, a finn oktatási nyelvűekben svéd nyelvű órákra is kell járniuk a hallgatóknak.

Az 1990-es oktatási reform idején széles körű társadalmi vita alakult ki azzal kapcsolatban, hogy a svéd nyelv továbbra is kötelező tárgy maradjon-e a finn ajkú diákok számára. A kötelező svéd oktatás ellen a következő érveket hozták fel (Herberts – Langärds 1993):

⁵ *Hufvudstadsbladet* 2006.09.05.

⁶ 2004-ben meglehetősen felbolydulást keltett Finnország-szerte, hogy az ország nyugati tengerpartján fekvő Karleby-ben (Kokkola) a város oktatási bizottsága úgy döntött: teljes egészében eltörli a finn nyelv oktatását a svéd iskolákban. A határozatot – melyet később eltöröltek – elsősorban azzal indokolták, hogy a svéd iskolában tanuló gyermekek túlnyomó többsége vegyes házasságból érkezik, és többségük a családban úgyszintén a finn nyelvet használja (*Österbotningen* 2004.11.19.).

⁷ A téma a finnországi Svéd Néppártnak köszönhetően a 2007-es országgyűlési választások kampánya során ismét napirendre került.

1. *Pedagógiai szempontok:*

- a kötelező tárgyak, szemben a szabadon választhatóakkal, ellenérzéseket ébresztenek a diákokban;
- gondolni kell a gyengébb képességű tanulókra is.

2. *Nyelvi szempontok:*

- a svéd csupán kisebbségi nyelv Finnországban;
- más nyelvek fontosabbak;
- az európai integráció és a növekvő nemzetköziesedés más nyelvek ismeretét sürgeti;
- a svéd nyelv nem jelent kulcsot/utat más nyelvekhez.

3. *Kulturpolitikai és nyelvpolitikai szempontok:*

- „Suomessa puhutaan suomea” – Finnországnak finnek kell lennie;
- erősödhet Svédország befolyása;
- Svédország nem biztosít elég jogot az ott élő finn kisebbség számára;
- a svédek számarányukhoz képest amúgy is messze túlreprezentáltak a társadalom számos területén;
- a svédek egy felsőbb társadalmi osztályt alkotnak Finnországban: gazdagok és nagy befolyással rendelkeznek.

A kötelező svéd oktatás mellett pedig a következő érvek sorakoztak fel:

- Finnország kétnyelvű állam – történelmileg, kulturálisan és jogilag;
- a svéd nyelv híd Skandinávia felé – gazdaságilag, kulturálisan és politikailag;
- kötelező – na és? (sic!).

A vita az oktatási reformot követően lezárult: a svéd nyelv a finn ajkú diákok számára továbbra is kötelező tárgy maradt.

Speciális nyelvtudás-fejlesztő programok

A finnországi általános iskolákban többféle program is létezik az ország másik hivatalos nyelvének elsajátítására. Ezek nem csupán lelkes civileknek az állami intézményektől távol eső kezdeményezései, hanem az iskolarendszerhez szervesen kapcsolódó, az állami iskolák keretein belül folyó programok, amelyek – ha figyelembe vesszük, hogy az együttműködés micsoda szervezési többletmunkát jelent – egyértelműen bizonyítják a légkör rendkívüli nyitottságát.

Közülük az egyik az ún. „anyanyelv-megerősítési” (förstärkt modersmal) program. Ezt többnyire a svéd tanítási nyelvű iskolák kínálják azoknak a vegyes házasságban született gyermekeknek, akik odahaza, a családban elsősorban finnül beszélnek, s ennek következtében svéd tudásuk alacsony szintű. Számukra az iskola – túlnyomórészt az első két évben – heti két órával többet biztosít svéd nyelvből.

Rendkívül népszerűek az ún. „belemerítő” programok (språkbud) is, melyekben évente 3000–5000 diák vesz részt. Ezek lényege, hogy a svéd többségi környezetben élő finn diákok az általános iskola első két évében – hogy később könnyebben tudjanak beilleszkedni lakóhelyük környezetébe, s hogy jól ismerjék az ország másik hivatalos nyelvét – intenzíven tanulnak svédül. A belemerítő program során az iskola megkezdését követően a finn diákok csak az anyanyelvi, valamint a vallás- és világszemlélet tantárgyakat tanulják anyanyelvükön, míg a többit svédül. A második osztályban megindul a svéd nyelvű írás–olvasás oktatása is. A harmadik osztálytól aztán fokoza-

tosan csökkenni kezd a svéd nyelvű órák száma, s a diákok egyre több tárgyat tanulnak anyanyelvükön, finnül.

Belemerítő program természetesen nemcsak svéd környezetben élő finn anyanyelvű diákok, hanem finn környezetben élő svéd diákok számára, sőt néhány iskolában angol nyelven is létezik. Az oktatásnak ehhez a speciális módjához speciális nyelvkönyvek állnak rendelkezésre. Finnország legnagyobb általános iskolája, amely mindkét nyelvcsoporthoz számára biztosít belemerítő programot, Jakobstadban (Pietarsaari) található.

A svéd tanítási nyelvű iskolák biztosítják a vegyes családokból érkező gyermekek számára az anyanyelv-irányú finn oktatást (modersmålsinriktad finska). Lényege, hogy a családban a finn nyelvet (is) használó diákok nem azokra a finn nyelvórákra járnak, mint az egynyelvű svéd diákok, hanem közel ugyanolyan magas szintű anyanyelv-oktatásban vesznek részt, mint ami a finn iskolákban zajlik, és ugyanolyan hangsúlyosan jelenik meg benne a finn nép irodalma, kultúrája is. Gyakran felmerülő kérdés, hogy a finn tanítási nyelvű iskolák vajon mikor fognak hasonló svéd nyelvi programot indítani vegyes házasságban született tanulóik számára?

Svéd nyelvű pedagógusképzés

Mind középtávon, mind hosszú távon gondolkodva stratégiai kérdés az is, hogy milyen képzésben részesülnek azok a pedagógusok, akik ezt a nyelvi sokszínűséget támogató rendszert hivatottak működtetni.

A svéd nyelvű tanárképzés helye az Åbo Akademi vasai intézete⁸, amely szoros kapcsolatot tart a svédek által lakott egyes régiók önkormányzataival, s így az igényeknek megfelelő számban tudja képezni a pedagógusokat. A pedagógiai karon jelenleg 700 hallgató tanul. Itt oktatják a belemerítő programok alapját képező, rendkívül alaposan kidolgozott módszertant is.

A finnországi svéd pedagógusok egy kisebb hányada finn egyetemeken szerzi meg végzettségét. Nekik tanulmányaik befejezése előtt vizsgát kell tenniük svéd nyelvből ahhoz, hogy képesítésüket a svéd tanítási nyelvű iskolákban is elfogadják.

A finn törvényeknek köszönhetően Finnországban az általános iskolában tanító pedagógusoknak is egyetemi végzettséggel kell rendelkezniük. A tanárképzés 1974-től az egyetemek hatáskörébe került, s egy 1979-es rendelet kimondja, hogy az általános iskolai és a középiskolai oktatásra jogosító diplomák egyenrangúak.

Oktatás és identitás

Miközben a határon túli magyar közösségek körében komoly gondot okoz, hogy számos egynyelvű magyar gyermek nem magyar tanítási nyelvű iskolába jár⁹, a finnországi svédek körében ez a probléma gyakorlatilag ismeretlen. *Tiiu Bräutigam*nak, a finn oktatási minisztérium kommunikációs igazgatójának személyes közlése szerint a balti államban csupán mintegy 200 azoknak a svéd gyerekeknek a száma, akik finn

⁸ Finnországban három önálló svéd nyelvű felsőoktatási intézmény működik, a turkui Åbo Akademi, a Vasai Főiskola, valamint a helsinki Svéd Kereskedelmi és Közgazdaságtudományi Egyetem, de a helsinki egyetemnek is van egy svéd nyelvű intézete, a Svéd Társadalomtudományi Főiskola.

⁹ Arányuk egyes kelet-szlovákiai járásokban például meghaladja a 35 százalékot.

iskolába járnak (többnyire mert szüleik olyan országrészbe költöztek, ahol nem működik svéd iskola). De talán még ennél is nagyobb sikerként értékelhető, hogy a vegyes házasságokból, azaz a kétnyelvű családokból származó diákok túlnyomó részét szüleik ugyancsak svéd iskolába íratják, ami nagymértékben képes lassítani az asszimilációs folyamatokat.

Ismeretes ugyanakkor az is, hogy az ország svéd tanítási nyelvű iskoláiban tanuló finn ajkú diákok aránya évről évre meghaladja a 10 százalékot (Lojander-Visapää 2005).

A vegyes házasságban született gyermekek iskolaválasztása

Az egyik legfontosabb kérdés, amely a kisebbségi nyelvcsoportok fennmaradását, jövőjét meghatározza, hogy milyen számban fordulnak elő vegyes házasságok, illetve hogy milyen mértékben sikerül kialakítani a vegyes házasságban született gyermekekben a kisebbséghez való kötődést, a kisebbségi identitást.

Finnország korábban svéd többségű régióiban az 1950-es évektől kezdődően nagymértékben megváltozott a lakosság nyelvi összetétele. Ennek oka egyrészt az, hogy a második világháborút követően az iparosodás megindulásával jelentős finn munkaerő áramlott a déli és nyugati – korábban erősen svéd többségű – tengerparti régiókba¹⁰ (Meinander 2006), másrészt a finn gazdaság recessziója miatt 1950 és 1980 között mintegy 60 ezer finnországi svéd – túlnyomórészt fiatal – vándorolt ki Svédországba¹¹ (Finnäs 2003).

A népesség összetételének megváltozása leginkább a nagyvárosokban követhető nyomon.

A svéd lakosság alakulása néhány nagyvárosban (%)

	Esbo (Espoo)	Vanda (Vantaa)	Borgå (Porvoo)	Vasa (Vaasa)
1950	43,0	21,7	56,9	40,4
1970	14,7	6,9	44,6	31,0
1990	10,8	4,1	37,4	27,2
2005	8,6	3,1	32,5	25,0

A korábban erősen svéd többségű területek nyelvi átszíneződésével párhuzamosan jelentősen megnőtt a vegyes házasságok száma is. A vegyes házasságok tekintetében több mint fél évszázada ismertek a nemekhez köthető különbségek, pontosabban, hogy a svéd férfiak 7–8 százalékkal gyakrabban választanak finn házastársat, mint a svéd nők. Napjainkban összességében véve 10 finnországi svédből 4 köt vegyes házasságot (Finnäs 2003).¹²

A vegyes házasságokat természetesen nem szabad ugyanúgy tekinteni, mint az emigrációt vagy a közvetlen nyelvcsereét; hatásukkal, következményeikkel azonban

¹⁰ A kikötővárosokba.

¹¹ A kivándorlási hullám azt követően indult meg, hogy 1954-ben a skandináv államok között megállapodás született a szabad munkaerő-áramlásról (Meinander 2006).

¹² Ez az arány az 1980-as évek eleje óta változatlan; évről évre a svéd férfiak 42–45, a svéd nők 35–37 százaléka választ finn házastársat (Finnäs 2003).

számolni kell (Finnäs 1986). Mivel a gyermekek identitásának alakulása szempontjából döntő jelentőséggel bír, hogy milyen tanítási nyelvű általános iskolába járnak, Finnországban évtizedek óta figyelemmel kísérik a egyes házasságban élő szülők iskolaválasztási szokásait.

Az 1970-es évek elején a kétnyelvű családokban született gyermekeknek csupán 40 százalékát regisztrálták svéd anyanyelvűként, s még ennél is kevesebbet írtak közülük svéd iskolába. A helyzet azóta jelentősen megváltozott: ma a kétnyelvű gyermekek mintegy 65 százalékát regisztrálják svéd nyelvűként, s csaknem 75 százalékuk svéd tanítási nyelvű iskolába jár (Finnäs 2003).

A svéd iskolák iránti igény megnövekedésére a szakemberek a mai napig nem tudnak egyértelmű magyarázatot adni, hiszen miközben évről évre kevesebb gyermek születik, a svéd iskolák diákjainak száma folyamatosan nő. Fjalar Finnäs, az Åbo Akademi professzora közel 10 ezer svéd általános iskolás diák nyelvi háttérét vizsgálva már 1996-ban megállapította, hogy a svéd iskolák diákjainak csupán fele érkezik homogén svéd nyelvű családból, a többi kétnyelvű, finn vagy bevándorlók gyermeke.

A svéd iskolákban tanuló diákok szülei anyanyelve szerint néhány nagyvárosban (%)

	Svéd nyelvű család	Kétnyelvű család	Finn nyelvű család
Esbo (Espoo)	36	52	12
Vanda (Vantaa)	22	65	13
Borgå (Porvoo)	61	32	7
Vasa (Vaasa)	55	35	10

(Finnäs 1996)

Az iskolaválasztási tendenciák alakulását befolyásoló tényezők

Finnországban a svéd nyelv ismerete különös jelentőséggel bír. A finnek számára mind politikai, mind gazdasági okokból fontos a skandináv államokkal való kapcsolat, így a svédül tudók elhelyezkedési lehetőségei rendszerint lényegesen jobbak, mint az egy nyelvű finneké (Köpf 1996). Meghatározó emellett, hogy Finnországban a mai napig rendkívül magas Svédország presztízse, elsősorban gazdasági ereje és a germán kultúra miatt, illetve hogy korunk piacorientált társadalmában – főként a munkaerőpiacon való versenyképesség szempontjából – a nyelvtudás milyen komoly tőkét jelent (ráadásul aki jól tud svédül, az a többi skandináv nyelvvel is boldogul).

Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők között azonban találunk olyanokat is, melyek nem külső tényezők, hanem sokkal inkább a kétnyelvű családok belső működésére jellemzők.

Már az 1980-as évek elején bebizonyosodott, hogy a kétnyelvű családok körében az identitás megőrzésében – mind a gyermek nyelvének regisztrációjakor, mind az iskolaválasztáskor – jelentős súllyal bír, hogy az anya vagy az apa svéd, s kimutatták, hogy a gyermek anyanyelvét legtöbbször valóban az „anya nyelve” határozza meg (Finnäs 1986). A statisztikákat nyomon követve évtizedek óta kimutatható, hogy azokat a egyes házasságban született gyermekeket, akiknek édesanyja svéd, mintegy 20 százalékkal nagyobb arányban regisztrálják svéd nyelvűként és íratják svéd iskolába, mint akik-

nek édesapja svéd.¹³ Kiderült az is, hogy minél magasabb a vegyes házasságban élő szülők – különösen a svéd szülő – iskolai végzettsége, annál nagyobb az esély arra, hogy a gyermeket svéd anyanyelvüként regisztrálják és svéd iskolába adják (Finnäs 2004).

A versenyképesség érdekében ugyanakkor a svéd iskolák is igyekeznek tenni: erre példa mindenekelőtt a finn nyelv már említett anyanyelv-irányú oktatása. Ugyanakkor ismeretes – és az iskolát választó szülők számára vonzó – az is, hogy a svéd iskolák osztálylétszámai jóval a finn iskoláké alatt vannak.

Végezetül nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a kampányt, amit a finnországi svéd parlament folytat 1985 óta évről évre az iskolai beíratások idején. E kampány során a svéd érdekvédelmi szervezet egy kétnyelvű, színes broszúrát juttat el Finnország minden olyan családjába, ahol legalább egy svéd anyanyelvüként regisztrált személy él. A kiadvány – melynek címe *Ge ditt barn en gåva* [Adj egy ajándékot gyermekednek] – hosszasan taglalja az anyanyelv jelentőségét, s hasznos tanácsokat nyújt a kétnyelvű családba született gyermekek nyelvi neveléséhez.

A kétnyelvű diákok nyelvi identitása

Noha a vegyes házasságból származó, kétnyelvű gyermekek többsége ma svéd iskolába jár, ez idáig meglehetősen kevés vizsgálatot folytattak azzal kapcsolatban, hogy a valóságban hogyan is alakul ezeknek a gyermekeknek a nyelvi identitása. A probléma megközelítése érdekében négy kétnyelvű városban végeztem kérdőíves kutatást, gimnazisták körében. A kutatás színhelyeinek kiválasztásában fontos szerepet játszott, hogy mind a négy város erősen finn többségű, így a svéd iskolákban feltehetőleg nagy számban találhatóak vegyes nyelvi háttérű diákok.

A kutatásban szereplő városok lakossága és a svédek aránya

	Teljes lakosság	Svéd lakosság
Esbo (Espoo)	231704	20018 (8,60%)
Vanda (Vantaa)	187281	5848 (3,10%)
Borgå (Porvoo)	46982	15277 (32,5%)
Vasa (Vaasa)	57241	14292 (25,0%)

Választásom azért esett a gimnazistákra, mert koruknál fogva már komolyabb kérdések megválaszolására is képesek¹⁴. A kérdőívet a négy városban összesen 242, 16–17 éves diák töltötte ki. 13 kérdőív feldolgozása nem volt lehetséges, mivel hiányos adatokat tartalmaztak.

A fennmaradó kérdőívek feldolgozása során a diákokat első lépésben nyelvi háttérük, pontosabban szüleik anyanyelve szerint csoportosítottam. Ezzel kapcsolatban rend-

¹³ 1980-ban például a vegyes házasságban született gyermekek 49,9 százalékát regisztrálták svéd anyanyelvüként, ha az anya, s csak 33,3 százalékát, ha az apa volt svéd. 2002-ben ez arány 76,6:49,5 volt, ugyancsak az anya javára (Finnäs 2003).

¹⁴ Finnországban mindössze 1 százalékra tehető azoknak a száma, akik más nyelven folytatják a gimnáziumot, mint amelyen az általános iskolában tanultak (ezt igazolták személyes tapasztalataim is, hiszen a kutatásban részt vevő diákok minden esetben svéd tanítási nyelvű általános iskolába jártak).

kívül lényeges hangsúlyozni, hogy Finnország állampolgárai hivatalosan (1) finn, (2) svéd vagy (3) egyéb anyanyelvűnek vallhatják magukat – vagyis közbülső alternatíva (úgy mint „kétnyelvű”) nem létezik. Ebből adódóan előfordul, hogy egy családban az egyik szülő – vagy akár mindkettő – vegyes házasságban született és kettős nyelvi háttérrel rendelkezik, ám ez a nyelvi azonosságát tartalmazó adatban („regisztrált anyanyelv”) nem jelenik meg. Mindezt tekintetbe véve a diákok a következő csoportokba voltak sorolhatók:

A családok nyelvi összetétele

Svéd anya + svéd apa	Svéd anya + finn apa	Finn anya + svéd apa	Finn anya + finn apa
99	51	62	17

Figyelemre méltó, hogy miközben statisztikák bizonyítják, hogy a svéd iskolákban tanuló, vegyes házasságban született diákok többségének svéd nyelvű az édesanyja, a kutatásban részt vevő diákoknál ez éppen fordítva volt.

Összesen 17 diák akadt, aki mindkét szülőjét finn anyanyelvűnek jelölte meg. Mivel kutatásom a vegyes nyelvi háttérrel rendelkező diákok identitását vizsgálja, ez a csoport nem szerepel a kutatás további részében (amit a csoport alacsony, reprezentatívnak nem tekinthető létszáma is indokol).

A továbbiakban azt vetem össze, hogy milyen nyelvi háttérrel rendelkeznek, illetve milyen attitűddel viszonyulnak a svéd nyelvhez és a svéd nyelvet érintő kérdésekhez az egynyelvű svéd (N1=99) és a vegyes házasságból származó, kétnyelvű (N2=113) diákok.

Eredmények

Milyen nyelven beszéltek otthon a családban? (%)

	Csak svédül	Nagyobb rész svédül	Ugyanannyit mindkét nyelven	Nagyobb rész finnül	Csak finnül
Svéd nyelvűek	72,3	23,2	4,4	0,0	0,0
Kétnyelvűek	4,4	27,4	41,6	21,2	5,3

A táblázatból látható, hogy a svéd nyelv otthoni használata sok esetben még azokban a családokban sem kizárólagos, ahol mindkét szülő svéd anyanyelvűként van regisztrálva. Ennek oka feltehetőleg az lehet, hogy egyik vagy akár mindkét szülő vegyes házasságból származik, és ezért fontos számukra, hogy gyermekükhöz finn nyelven is szóljanak. Ugyanakkor az is látható, hogy egyetlen olyan család sincs, ahol „hivatalosan” mindkét szülő svéd anyanyelvű, ám odahaza a finn nyelv használata dominálna.

Ezzel szemben a kétnyelvű családokra – hol kisebb, hol nagyobb arányeltolódással – túlnyomórészt (90 százalékban) mindét nyelv használata jellemző. A legtöbb kétnyelvű család mindkét nyelvet ugyanannyit használja, de hozzávetőleg azonos azoknak a családoknak a száma is, ahol az egyik nyelvet többet használják, mint a másikat.

Az odahaza kizárólag finnül vagy svédül beszélők aránya meglehetősen alacsony, mindössze 10 százalék.

Fontos számodra, hogy svéd tanítási nyelvű iskolában tanulsz? (%)

	Nagyon	Meglehetősen	Nem igazán	Egyáltalán nem
Svéd nyelvűek	64,6	28,3	7,1	0,0
Kétnyelvűek	40,7	38,9	15,0	5,3

A fenti kérdésre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a homogén svéd nyelvű családból érkező diákok számára lényegesen fontosabb, hogy svéd tanítási nyelvű iskolában tanulhatnak, mint a kétnyelvű diákok számára. Ez látható egyrészt abból, hogy míg a svéd nyelvű diákok 64,6 százaléka számára „nagyon” fontos, hogy svéd iskolába jár, a kétnyelvűek körében ez az arány csak 40,7 százalék, másrészt abból, hogy a kétnyelvűek egyötöde úgy véli, számára „nem igazán” vagy „egyáltalán nem” fontos a svéd nyelven tanulás lehetősége.

Milyen tanítási nyelvű egyetemen szeretnél továbbtanulni? (%)

	Svéd	Finn	A nyelv nem számít
Svéd nyelvűek	77,8	0,0	22,2
Kétnyelvűek	64,6	1,8	33,6

A táblázat adataiból jól látszik, hogy mind az egynyelvű, mind a kétnyelvű diákok döntő hányada svéd tanítási nyelvű egyetemen szeretne továbbtanulni, jóllehet a svéd nyelvű csoportban az arány magasabb. Egy kisebb csoport számára a nyelv nem játszik szerepet a továbbtanulás színhelyének kiválasztásában, míg mindössze 1,8 százalék azoknak a kétnyelvű diákoknak az aránya, akik kifejezetten finn nyelven szeretnének továbbtanulni.

Hogy a két vizsgált csoportnak a továbbtanulás nyelvéhez való viszonyulása között a különbség nem nagyobb, az valószínűleg annak köszönhető, hogy a diákok számára meghatározó, hogy mind az általános iskolában, mind a gimnáziumban svéd nyelven tanultak, így ez az erősebb nyelvük. De valószínűleg sokan nyom a latban a finnországi svéd egyetemek vonzereje is.

A kérdőív következő része különböző kijelentéseket tartalmazott, a diákok pedig minden esetben öt lehetséges válasz közül választhatták ki, hogy milyen mértékben értenek egyet az egyes állításokkal.

A svéd nyelvvel jól lehet boldogulni Finnországban (%)

	Teljesen	Meglehetősen	Nem annyira	Egyáltalán nem	Nem tudom
Svéd nyelvűek	5,1	34,3	48,5	11,1	1,0
Kétnyelvűek	1,8	35,4	49,6	10,6	3,5

A táblázatból jól látható, hogy az egynyelvű és kétnyelvű diákok gyakorlatilag ugyanúgy vélekednek a fenti állításról. Egyharmaduk véli úgy, hogy a svéd nyelvvel meglehetősen jól lehet boldogulni ma Finnországban, míg mindkét csoportnak közel fele-fele úgy látja, hogy a kijelentés nem teljesen igaz. Hozzávetőleg mind a kétnyelvűek, mind az egynyelvűek 10 százaléka gondolja úgy, hogy az állítás egyáltalán nem helytálló.

Finnországban a jövőben mindenkinek tudnia kell finnül (%)

	Tejlesen	Meglehetősen	Nem annyira	Egyáltalán nem	Nem tudom
Svéd nyelvűek	13,3	42,4	25,3	13,1	6,0
Kétnyelvűek	22,1	31,9	24,8	12,4	8,8

Mind az egynyelvű svéd, mind a nyelvi vegyes családban élő diákok többsége úgy érzi, hogy a jövőben minden finn állampolgárnak tudnia kell finnül. A táblázatból látható, hogy arányuk mindkét csoportban 50 százalék felett van (ha összeadjuk az állítással „teljesen” és a „meglehetősen” egyetértők arányát). A diákok egynegyede nem teljesen ért egyet az állítással, míg 12–13 százalékuk kifejezetten visszautasítja.

A svéd nyelv régimódi/elavult/idejétmúlt Finnországban (%)

	Tejlesen	Meglehetősen	Nem annyira	Egyáltalán nem	Nem tudom
Svéd nyelvűek	0,0	5,1	27,3	61,6	6,1
Kétnyelvűek	0,9	9,7	38,9	42,5	8,0

Az állítást, miszerint a svéd nyelv régimódi lenne Finnországban, a megkérdezettek döntő többsége visszautasítja. Ugyanakkor jól látható, hogy a kétnyelvűek és a svéd nyelvűek nem azonos arányban: utóbbiak körében csaknem 20 százalékkal vannak többen azok, akik az állítással egyáltalán nem értenek egyet, ami azt jelzi, hogy a csoport részéről jóval erőteljesebb a visszautasítás.

Finnország számára Svédország a legfontosabb ország (%)

	Tejlesen	Meglehetősen	Nem annyira	Egyáltalán nem	Nem tudom
Svéd nyelvűek	1,0	11,1	25,3	55,6	7,1
Kétnyelvűek	0,0	4,4	28,3	53,1	14,2

Bár a svéd nyelvűek között többen vannak, akik „meglehetősen” egyetértenek az állítással, hogy Finnország számára Svédország a legfontosabb ország, arányuk nem különösebben számottevő. A két csoport ugyanakkor közel azonos arányban jelölte meg a „nem annyira” és az „egyáltalán nem” válaszlehetőségeket (80–80 százalék), ami azt jelzi, hogy sem a kétnyelvűek, sem a svéd nyelvűek nem kötődnek Svédországhoz.

Megjegyzés: e számunkra, magyarok számára talán érthetetlennek tűnő jelenség oka egyrészt abban keresendő, hogy Finnország 1809-ben volt utoljára a svéd birodalom része, másrészt, hogy a finn állam nem Svédországtól, hanem Oroszországtól nyerte el függetlenségét (1917-ben). A finnországi svédek teljes mértékben svédnek érzik magukat, de ugyanennyire finnek is. Külön identitásuk van, amely mind a finn ajkú finnekétől, mind a svédországi svédekétől eltér¹⁵, ez azonban a legkevésbé sem jelenti azt, hogy identitásuk „gyengébb” vagy „kevesebb” lenne. Finnország iránt táp-

¹⁵ A svájci németek identitásában sem jelenik meg a Németországhoz fűződő viszony, bármennyire kötődjenek is a német nyelvhez és kultúrához.

lált lojalitásukat ugyanakkor minden bizonnyal az is rendkívül pozitívan befolyásolja, hogy az állam nemhogy nem diszkriminálja őket, hanem minden feltételt biztosít, hogy megőrizhessék identitásukat.

Klassz dolog svédül beszélni (%)

	Teljesen	Meglehetősen	Nem annyira	Egyáltalán nem	Nem tudom
Svéd nyelvűek	46,5	24,2	15,1	6,1	8,1
Kétnyelvűek	27,4	29,2	17,7	15,9	9,7

A táblázat adataiból jól látható, a svéd nyelvhez való érzelmi kötődésre vonatkozó kijelentéssel meglehetősen eltérő módon azonosul az egynyelvűek és a kétnyelvűek csoportja. Míg a svéd nyelvűek 46,5 százaléka teljes mértékben osztja a véleményt, miszerint „klassz dolog svédül beszélni”, a kétnyelvű családból származók körében ez az arány mintegy 20 százalékkal (!) alacsonyabb, mindössze 27,4 százalék. Ugyancsak figyelem reméltó, hogy míg a svéd nyelvűek körében a megkérdezettek 6,1 százaléka utasítja vissza egyértelműen a fenti állítást, a kétnyelvűeknél ez az arány jócskán magasabb: 15,9 százalék.

Még klasszabb finnül beszélni (%)

	Teljesen	Meglehetősen	Nem annyira	Egyáltalán nem	Nem tudom
Svéd nyelvűek	5,1	9,1	41,4	36,4	8,1
Kétnyelvűek	8,8	13,3	38,9	29,2	9,7

Az előző állítás ellenpárjának tekinthető állításhoz kapcsolódó attitűdökben ismét nyomon követhető a két csoport identitása közti különbség. A kétnyelvűek körében többen vannak, akik úgy érzik, hogy „klasszabb dolog” finnül beszélni, mint svédül, illetve kevesebben vannak körükben azok, akik e kijelentést egyértelműen visszautasítják.

Végezetül két kérdés, melyek a nyelvhez való kötődésre, illetve az identitásra vonatkoznak.

Véleményed szerint melyik nyelvet fogod többet használni felnőtt korodban? (%)

	Svéd	Finn	Nem tudom
Svéd nyelvűek	77,8	5,1	17,1
Kétnyelvűek	27,4	32,7	39,8

A felnőttkori nyelvhasználatára vonatkozó kérdés meglehetősen megosztotta a két csoportot: míg a svéd nyelvű diákok csaknem 80 százalékának nincsenek kétségei afelől, hogy felnőtt korában a svéd nyelvet fogja többet használni, a kétnyelvűeknek alig több mint egynegyede állítja határozottan ugyanezt, mintegy egyharmaduknak pedig meggyőződése, hogy a két nyelv közül a finnt használja majd többet.

Mivel arányuk a korábbi adatokhoz képest szokatlanul magas, nem lehet figyelmen kívül hagyni azokat sem, akik tartózkodnak a válaszadástól, vagyis bizonytalanok azt

illetően, hogy melyik nyelvet fogják használni többet felnőtt korukban: az egynyelvű svédek esetében ez az arány 17,1 százalék, míg a kétnyelvűeknél ennek több mint duplája, 39,8 százalék.

Milyen identitásúnak érzed magad? (%)

	Svéd nyelvű	Kétnyelvű	Finn nyelvű
Svéd nyelvűek	68,7	31,3	0,0
Kétnyelvűek	10,6	80,5	8,8

A közvetlenül a nyelvi identitásra vonatkozó kérdésre adott válaszok meglehetősen érdekes eredményt mutatnak. A svéd nyelvűek csoportjában – ahol a diákok mindkét szülője svéd anyanyelvűként van regisztrálva – a megkérdezettek alig több mint kétharmada vallja „teljes egészében” svéd nyelvűnek magát, egyharmaduk saját bevallása szerint kétnyelvű. A kétnyelvűek csoportjában pedig – ahol csak az egyik szülő van svéd anyanyelvűként regisztrálva – mindössze a válaszadók egytizede vallja magát svéd nyelvűnek, több mint 80 százalékuk kétnyelvűnek vallja magát.

Korreláció

Természetesen felmerült a kérdés: vajon kimutatható-e kapcsolat a családban használt nyelv – mint háttérváltozó – és az egyes kérdésekre adott válaszok, illetve a különböző állításokhoz kapcsolódó attitűdök között? A kutatás e tekintetben meglehetősen érdekes eredményt hozott. Eszerint elmondható, hogy a megkérdezettek körében a családi nyelvhasználat *nem* befolyásolja, hogy a diák számára fontos-e a svéd iskola, ahol tanul; hogy mely nyelven szeretne továbbtanulni; sőt még azt sem, hogy számára melyik nyelven „klasszabb” beszélni; illetve hogy megítélése szerint felnőtt korában melyik nyelvet fogja többet használni.

Egy valami azonban feltétlenül kapcsolatba hozható a családban használt nyelvvel: maga a nyelvi identitás.

- A svéd nyelvű csoportba tartozó, de magukat „kétnyelvűnek” valló diákok 79,1 százaléka a családban a finn nyelvet is használja.
- A kétnyelvű csoportba tartozó, de magukat „svéd nyelvűként” azonosító diákok 83,3 százaléka kizárólag vagy többnyire a svéd nyelvet használja a családban.
- A kétnyelvű csoportba tartozó, de magukat „finn nyelvűnek” megjelölő diákok 90 százaléka kizárólag vagy nagyjából a finn nyelvet használja a családban.

Következtetések

Amióta Finnországban általánossá vált a „kétnyelvű” (egyén) kifejezés használata, a szó jelentését sokan félreértelmezik. Míg egyesek pusztán nyelvtudást, két nyelvben való jártasságot értenek rajta, mások számára a fogalom a nyelvi identitás egy formáját, tulajdonképpen kettős nyelvi azonosságtudatot jelent¹⁶.

Catharina Lojander-Visapää finnországi svéd kétnyelvűség-kutató szerint az egyik kategóriába azok tartoznak, akik – identitásukat tekintve – valójában finn vagy svéd

¹⁶ Ezért kérdéses többek között, hogy vajon mennyire tükrözi a valóságot, amikor a gimnazisták magukat „kétnyelvű” identitásuként határozzák meg.

anyanyelvűek, ám a másik nyelvet magas szinten beszélnek, míg a „kétnyelvű identitással rendelkező” egyének számára természetes és normális, hogy – élethelyzetektől függően – váltogatják a nyelveket, mindkettőt folyamatosan használják, és mindkettőhöz kötődnek (Lojander-Visapää 2005). Lojander-Visapää ezért úgy véli, a kétnyelvű identitásúak külön társadalmi csoportot alkotnak, amely mind a finn nyelvűekétől, mind a svéd nyelvűekétől eltérő attribútumokkal jellemezhető.

Ha ezt elfogadjuk, a kutatásban szereplő kétnyelvű diákok csoportjáról – azaz akiknek csak egyik szülője van svéd nyelvűként regisztrálva – többek között elmondható, hogy bár 80,5 százalékuk „kétnyelvűnek” vallja magát:

- 79,6 százalékuk számára fontos, hogy svéd iskolában tanulnak;
- 64,6 százalékuk svéd tanítási nyelvű egyetemen szeretne továbbtanulni;
- és csupán 22,1 százalékuk érzi úgy, hogy finnül „klasszabb” beszélni, mint svédül.

Mindezekből az is jól látszik, hogy ha *identitását tekintve* a „kétnyelvű” csoport el is tér az egynyelvű svéddekétől, *jellemzőit* tekintve nem jelentős mértékben. Ez pedig azt is feltételezi, hogy a svéd nyelv irányába nagy valószínűséggel életük további szakaszában is – például amikor felnőttként iskolát fognak választani gyermekük számára – nyitottak maradnak.

Záró gondolatok

A finnországi svéddek Európa-szerte modellértékűnek tartott helyzetét sokan és sokféleképpen vizsgálták már.¹⁷ Az iskolaválasztási szokások hátterének, illetve a kétnyelvű diákok identitásának elemzése elsősorban azért figyelemre méltó, mert bizonyítékát adja annak, hogy a korábbi kedvezőtlen iskolaválasztási tendenciák – igyekezettel és szervezethez – pozitív irányba fordíthatók, s így azok a gyermekek sem vesznek el a kisebbségi közösség számára, akik vegyes házasságban születtek. Az írásban foglaltak ezért a határon túli magyar közösségek számára mindenképpen ösztönzően hathatnak.

IRODALOM

- Finnäs, Fjalar (1986): Den finlandsvenska befolkningsutvecklingen. Ett analys av en språkgrupps demografiska utveckling och effekten av blandäktenskap. In: *Svenska litteratursällskapet i Finland* — (1997): Social integration, heterogeneity, and divorce: the case of the Swedish-speaking population in Finland. *Acta Sociologica* 40. pp. 263–77.
- (2003): Finlandsvenskarna 2002. En statistisk rapport. In: *Svenska Finlands Folkting*.

¹⁷ Finnországban a svéddek körében lényegesen kevesebb a válás (Finnäs 1997) és alacsonyabb a munkanélküliség (Saarela – Finnäs 2002), mint a finnknél. A svéddek emellett tovább élnek, mint a finnek – nők esetében a különbség átlagosan 8, férfiaknál 6 év (Hyppä – Mäki 2001) és több újságot olvasnak (Moring 2002); ezen kívül a svéddek körében a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya is jóval magasabb, mint a többségi népcsoporton belül – Finnországban a diplomásoknak mintegy 8 százaléka svéd anyanyelvű (Saarela – Finnäs 2003). De kimutatták például azt is, hogy a svéd iskolába járó, vegyes házasságban született gyermekek 14 százalékának, míg a finn iskolában tanuló, szintén vegyes házasságban született gyermekek 24 százalékának váltak el szülei (Finnäs 1997).

- (2003): Migration and Return-Migration among Swedish-speaking Finns. In: Höglund, R. – M. Jäntti – G. Rosenqvist (szerk.): *Statistics, Econometrics and Society: Essays in Honour of Leif Nordberg*. Research Reports No. 238. Statistics Finland, Helsinki, pp. 41–54.
- (1996): Elevtillströmningen till svenska grundskolor. In: Institutet för finlandssvensk samhällsforskning, Åbo akademi, Vasa (Vaasa) Rapport nr 30.
- Herberts, Kjell – Ann-Sofi Landgårds (1992): Tvång eller privilegium? Debatten om obligatorisk svenskundervisning i den finska grundskolan. Institutet för finlandssvenska samhällsforskning. Åbo akademi, Vasa (Vaasa).
- Hyypä, M.T. – J. Mäki (2001): Why do Swedish-speaking Finns have a longer active life? An area for social capital research. *Health Promotion International* 16, March 2001. pp. 55–64.
- Junger Anna (2004): Swedish in Finland. In: *Virtual Finland* (www.virtual.finland.fi).
- Köpf Eszter (1996): A finnországi svéd kisebbség helyzete. *Regio* 1996/1.
- Lojander-Visapää, Catharina (2005): Tvåspråkigheten medför problem? *Nya Argus* 8/2005
- (1996): Språkmiljö och skolval i Helsingfors SSKH meddelanden Nr 41. Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors Universitet.
- Meinander, Henrik (2006): *Finlands historia*. Söderströms, Finland.
- Mirnic Károly (1998): Várható hanyatlás a vajdasági magyar tannyelvű általános iskolai hálózatban. *Magyar Kisebbség* 1998/3–4 sz. pp. 203–21.
- Saarela, Jan – Fjalar Finnäs (2003): Social Background and Education of Swedish and Finnish Speakers in Finland. *European Journal of Education* Vol. 38. No. 4.
- (2002): Unemployment and native language: the Finnish case. *Journal of Socio-Economics*.
- Sándor Anna (2000): *Anyanyelvhasználat és kétnyelvűség*. Pozsony: Kalligram.
- Sorbán Angella (1997): „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen.” Az asszimiláció természetrajzához. *Magyar Kisebbség* 6. évf. 21. sz.
- Szépe György (1996): Az anyanyelv-használat mint emberi jog. *Nyelvünk és Kultúránk* 94–95. pp. 101–17. (Újraközölve a *Nyelvpolitika: múlt és jövő* című kötetben, Iskolakultúra-könyvek 7. Pécs, 2001. pp. 52–71.)

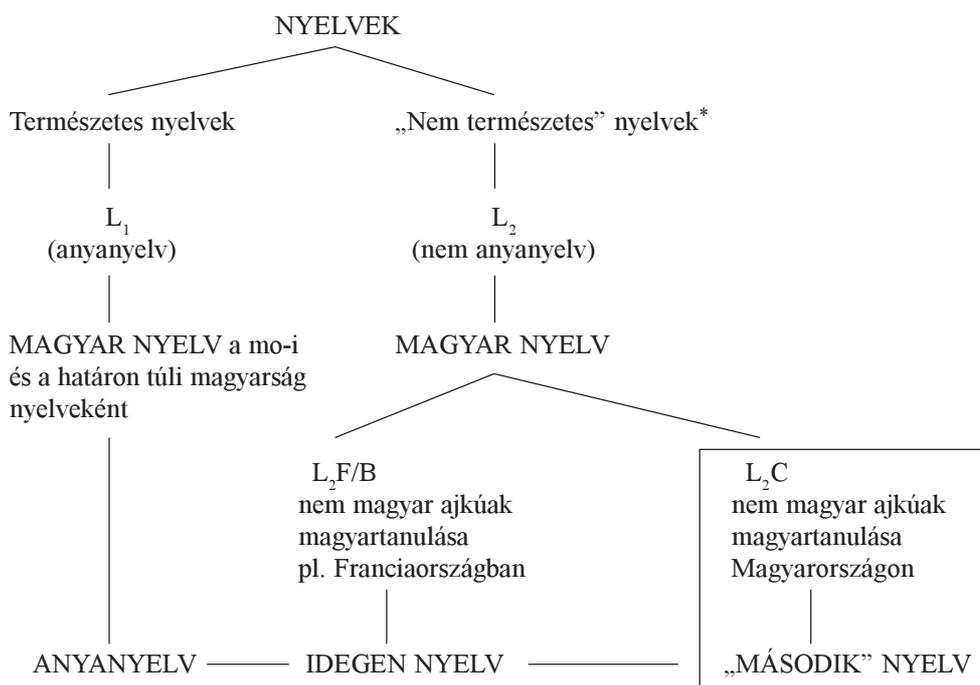
JÓNÁS FRIGYES

A magyar mint idegen nyelv második nyelvként

*Mottó: Nagyon jól tudjuk, hogyan ta-
nítunk, de nem tudjuk igazán, hogy
diákjaink hogyan tanulnak!*

1. A nyelv és a tanulás/elsajátítás egy közismert felfogása szerint minden idegen nyelv – így idegenként a magyar is – az L_2 idegenen belül lehet L_2 második nyelv. Modellben ábrázolva:

A magyar mint második nyelv szociolingvisztikai modellje



Ennek alapvetését szociolingvisztikai és érintőlegesen didaktikai oldalról korábbi tanulmányok igyekeztek tisztázni, ám a korszerű didaktika a kérdés pszicholingvisztikai

* Ebben a felfogásban csak az anyanyelv „természetes” nyelv; minden egyéb később elsajátított vagy tanult nyelv „nem természetes” nyelv. Tehát *nem* a „mesterséges” nyelvekről van szó!

oldalának mélyebb értelmezését is igényli (vö. Szépe 1991). A magyar mint idegen nyelv tanulása/elsajátítása ugyanis nem nélkülözheti azt a pszicholingvisztikai kategóriát (voltaképpen értéket), aminek a neve *idegenségszemlélet*, s ennek állandó szem előtt tartása – mondhatni a diszciplína lényegéeként – elsősorban anyanyelvű, gyakran anyanyelv-szemléletű tanáraink és kutatóink számára elengedhetetlen. A „második” nyelv fogalomhoz viszont egy additív – ám a magyar esetében is nagyon fontos – sajátos szociolingvisztikai érték kapcsolódik, mert az idegennyelv-oktatás mesterséges célnyelvi törekvései helyett biztosítva van a természetes nyelvi kontextus. Feltehető, hogy ennek a körülménynek jelentős didaktikai hatása van. A hazai környezet idegen ajkú számára a magyar ún. „megélhetési nyelv”; életvitelüknek egy új – természetes L_1 -üket felváltó – második nyelvi kommunikációs eszköze.

A második nyelv tehát egy kommunikációs kényszer motiválta kontextusos, „vezéreltlen tanulás”, azaz elsajátítás; és kérdéses, hogy az igényelhető oktatási segédlet vajon javíthat-e rajta. A második nyelv elsajátításának mechanizmusát különféle ezzel kapcsolatos elméletek kutatják.

2. A Chomsky-féle LAD-felfogás szerint egy nyelv szabályrendszerének elsajátítása a tanuló hipotézisalkotó képessége nyomán zajlik (Chomsky 1981). Az elsajátítás során – az észlelt nyelvi jelenségeken keresztül – feltételezett szabályok ellenőrzése történik. Például L_2 -re vetítve: egy Magyarországon munkát vállaló orosz számára az agglutinatív magyar nyelv explicit *-k* többes jele (*iskola-k-ban, kert-ek-ben*) – az orosz nyelv külső flexiójától eltérően (*в школах, в озерах*) – egy nyelvtipológiai is karakteres magyar nyelvtani szabályszerűség, amelyet az orosz ajkú tanuló a különféle természetes magyar beszédhelyzetekben tesztelhet. Csapdák vannak: például *kérek – kerek, dalolok – dalolók, török – török*, illetve *törökök* (szupraszegmentális deficitek).

A Chomsky-féle grammatikai elvekkel és paraméterekkel való születésünk elmélete, az ún. *innata*-elmélet kiegészül a nyelvi univerzálék repertoárjával, így a paraméterek rögzítésének problematikájával. Eszerint az idegen elsajátító L_1 forrásnyelve hatással van az L_2 , esetünkben a célul kitűzött magyar nyelv elsajátítására. A hatás mértéke pedig a nyelvek kevésbé jelölt vagy jelöltebb mag- és periférikus elemeinek különbségeiben keresendő. Például a *számos* és *számmtalan* nomen possessoris és privatív képzői a jelentés szempontjából irrelevánsak, mert mindkettő ugyanazt jelenti. A *számos-számmtalan* eszerint jelöletlen, „mag-elemtípus”. Ellentétben a *só-s* és *só-tlan* ugyan ezen képzőivel, amelyek – ellentétes jelentést hordozva – már a nyelvnek jelöltebb, „periférikus elemtípusai”.

Tovább tágítva a kérdést: nemcsak egy nyelv grammatikai struktúrái között vannak jelöltebbek és kevésbé jelöltek, hanem a nyelvek is a jelöltség különféle fokozatait képviselik egymással szemben. A pszicholingvisztika azt is felismerte, hogy a célnyelv kevésbé jelölt elemeit másként sajátítjuk el, mint a jelöltebbeket: előbbieket inkább a jelentés, utóbbiakat inkább a formák elemzése révén. A formák elsajátítása azonban függvénye a jelentések elsajátításának. Ezt az állítást támasztja alá a magyar hasonlító szerkezet németre fordítása: pl. *a férfi, akinél magasabb vagyok* megfelelője: *der Mann, der kleiner ist als ich*. Láthatjuk, hogy a német nyelvben a magyar hasonlító szerkezet jelentését csak az értelmezés eszközeinek átváltásával lehet kifejezni, mert a kétféle szerkezet jelöltsége eltérő.

Egyes kutatók meg vannak győződve arról, hogy az L_1 -elsajátítás esetében működő LAD a felnőtt L_2 -tanuló számára is releváns. A felnőttek mégis másként tanulják az L_2 -t, mert a kognitív érés közben kialakul az intellektuális problémamegoldás kognitív modulja is, amely konkurrál a LAD kognitív moduljával, s a felnőttek kevésbé képesek a tanulás során kikapcsolni problémamegoldó képességeiket.

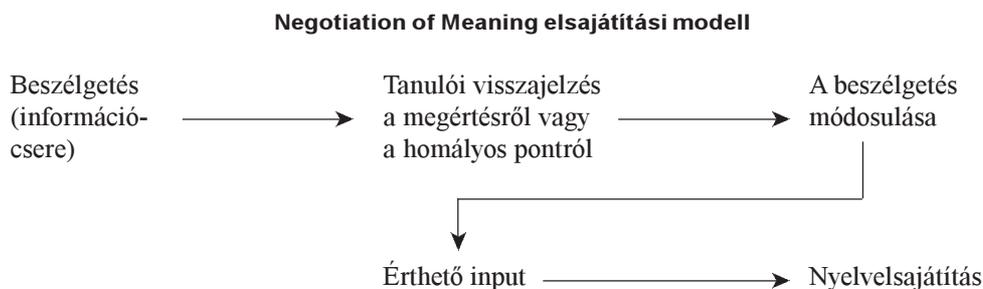
Ehhez kapcsolódik a nyelvi elemek életkorhoz kötött relatív megtanulhatósága. Nem lehet nem észrevenni, hogy az L_1 gyermeki elsajátítása – cselekvések és funkciók alapján egy láthatatlan L_1 grammatikai rendszer generálása – egyfajta korai laterációval „mag-elem közeli” nyelvi jelenségekhez olyan sajátosságokat kapcsol, amelyek az elsajátító tudatban a továbbiakban nyelvi rutinokként funkcionálnak. A korai beidegződés a nyelveknek ezeket a jellegzetesen funkcionális tartópilléreit a kommunikatív kompetencia legbensőbb, ezért a mindenkori L_2 -elsajátító számára legkevésbé hozzáférhető szféráiban tartja. Efféle mag-elem közeli, korai beidegződésű nyelvi tartományra példa a magyar nyelvben bizonyos artikulációs és szupraszegmentális eszközöknek, valamint a sajátos gondolkodásmódnak a nyelvi formára és tartalomra vonatkozó logikai realizálása. Ezért hangzik a *magyar* szó a spanyol ajkú kiejtésben *májar*-nak, az orosz ajkú kiejtésben pedig *modzjor*-nak, tudniillik a magyar nyelvnek az artikulátorikus korai beidegződésből, lateralizációból való kimaradása okán, vagyis mert ezt a hiányt saját L_1 artikulátorikus elemekkel pótolják. Ezért képtelen bármely felnőtt idegen ajkú tökéletesen elsajátítani a magyar névelők, az alanyi-tárgyas ragozás, a szórend és az igekötőzés használatát, tudniillik a magyar nyelvnek az efféle nyelvlogikai korai beidegződési, lateralizációs folyamatokból való kimaradása okán, mivel a hiányt saját L_1 nyelvlogikai elemekkel pótolja. Ezért képtelen bármely felnőtt idegen ajkú a „magyaros” gondolkodásmód tökéletes elsajátítására, tudniillik az efféle szociokulturális szokásoknak bizonyos etnologikai korai beidegződési, lateralizációs folyamatokból való kimaradása okán, mert a hiányt saját L_1 szociokulturális elemekkel pótolja.

Az L_2 -nyelvismeret ezért nem juthat tovább annál a szintnél, amelyet úgy hívnak, hogy „kvázi kommunikatív kompetencia” (Lenneberg 1967, Tahta és társai 1981, Neufeld 1979).

3. A második nyelv elsajátításának egy másik felfogása – nem függetlenül az innata-elmélettől – a Krashen szerinti „érthető input által generált” elsajátítás. Az „érthető input” – így Krashen – a természetes input (frontális környezeti-nyelvi hatás) szimplifikációja (egyfajta lényegét kiszűrő tanulói pidgin) által dolgozható fel (Krashen 1982). Például a *Mi a neved? Hogy hívnak?* megértéséhez az idegen tudat csakis az egyszerűsített *Ki vagy?* kérdésen keresztül képes eljutni. Ez a felismerés alátámasztja, hogy az oktatás során az egyszerű alakulatoktól fokozatosan haladjunk az egyre bonyolultabbak felé.

Az „érthető input” felfogásához kapcsolható az ún. „Negotiation of Meaning” hipotézise, amely a megértett input, azaz a gondolatcsere nyomán módosuló jelentés hatásával foglalkozik. Eszerint az adott interakcióban a partnerek különféle célokkal dolgozzák fel az inputot, és ennek során kiegészítő, javító, parafrázisú értelmezések alkotnak interakciós szekvenciákat, például a tanári/tanulói feedback kapcsán: *Remek! Mi a véleménye? Nem értem. Igen, ezt már értem.*

Ezt a felfogást Long elsajátítási modellje így ábrázolja:



(Long 1983)

4. Egy elsajátítást segítő elképzelés a tanuló nyelvi produkciójához, az ún. output-hoz kapcsolódik. A tanulónak ugyanis a beszédével is fáradnia kell ahhoz, hogy a kommunikatív helyzetben helytálljon, ennek során pedig a meglevő biztos, de akár bizonytalan ismeretek is – a kommunikációs kényszer hatására – aktivizálódnak, egymással kapcsolatba kerülnek, elmélyülnek, sőt bizonyos mértékig a hibás alakok korigálódnak. A tanár-diák interakcióban ezt a felfogást példázza az ún. „vertikális struktúra” segítségével történő tanári közreműködés, vagyis a szókratészi kérdésekre emlékeztető rávezető dialógus tanár (T) és tanuló (t) között:

- T: *Miért nem akarsz elmenni?*
 t.: *Nem akarsz...*
 T: *Ki?*
 t.: *Én. Én nem akarok...*
 T: *Nem akarok el...*
 t.: *Elmenni. Nem akarok elmenni.*
 T: *Mert? ...*
 t.: *Nem akarok elmenni, mert ...*

Ez a gyakran kritikával illetett, sőt primitívnek tartott rávezető dialógus (vertikális struktúrák alkalmazása) elveti az azonnali teljes tanári korrekciót, hogy nyelvlogikus lépések által is fejlessze a horizontális struktúrák ismeretét.

Az output kérdéséhez tartozik a nyelvi rutinok szerepe is. Az alapfunkciók kifejezéseit a nyelvtanulás kezdeti szakaszában az idegen tudat mint elemetlen halmazokat/kifejezéseket rögzíti, amelyek aztán a használat során majd megértésre kerülnek a nyelvi rendszer szempontjából is, azaz grammatikailag is elrendeződnek. Például a „*Tessék mondani...*” kifejezés kezdetben elemetlen, csupán „rutin”, amely majd az imperatívusz egyéb formáinak megvilágosodása során rendeződik a *tetszik–tessék* paradigmásorba.

5. A jelentés irányító szerepe az L_2 -elsajátításban azonban – minthogy a jelentés a jel alkalmazási szabálya – valójában azt a kérdést kerülgeti, hogy mi a nyelvtani ismeret...

reték szerepe a folyamatban. Évszázadok óta vita tárgya. A különféle felfogások különféle tanítási módszereket eredményeztek. A fő kérdés közelebbről mégis az, hogy egy didaktikus grammatika vajon a formát vagy a funkciót tekinti elsődlegesnek. Ezzel kapcsolatban vehető fel egyáltalán a grammatika két formája, mégpedig egyfelől a gyermeki L_1 -elsajátítás ösztönös regiszterekbe szerveződő internalizált grammatikája, amely implicit fonikus küszöbszintű grammatika; másfelől a nyelvnek bizonyos szabályrendszerként megjelenő nyelvészeti leírása, amely voltaképpen tudatos, nyelvi szintekre szerveződő, externalizált grammatika. Ez utóbbi az L_1 iskolai fonikus és szkriptorikus, valamint az L_2 fonikus és szkriptorikus explicit grammatika. A kérdés ezért így vehető fel: Segíti-e az explicit grammatika az L_2 internalizált grammatika elsajátítását?

Elterjedt feltevés, hogy a természetes kommunikáció és az explicit grammatika nem állhat ellentétben egymással, hiszen a funkció és forma a nyelv két egymást feltételező oldala.

6. A bizonyításához azonban szükséges az a hipotézis, hogy a nyelv ugyanúgy kerül feldolgozásra az agyban, mint más ismeret. Ez a hipotézis már elvezethet bennünket egy információs feldolgozási modellhez, amely szerint alapvető különbség van a nyelvtudás és annak alkalmazása, azaz a kompetencia és a kontroll között. Ha ugyanis rendelkezünk L_2 tudással, de hiányoznak a megfelelő „hozzáférési mechanizmusok”, akkor saját L_1 -ünknek a kontrolljával vagyunk kénytelenek élni, ami pedig transzferjelenségeket eredményezhet. Másfelől a tanuláselméletek szerint létezik deklaratív és procedurális tudás, létezik megtanult explicit tudás és elsajátított, szerzett implicit tudás. A deklaratív tudás csak memoriálisan megjegyzett tárolásban van az agyban, míg az elemzett tudás a meglevő tudással koordináltan.

Az L_2 outputtal kapcsolatban fentebb említettem, hogy a nyelvi rutinok grammatikává válása, az elemzetlen ismeretek elemzetté válása explicit grammatikai tudást eredményez, például a *Jó napot! Egészségére!* kifejezések bizonyos beszédhelyzetek rutin regiszterei, de más rutinokkal összehasonlítva, egyéb elemző szempontok alapján az idegen tudatban például a *Boldog születésnapot! Sok szerencsét!* stb. nyomán felszökken a *kíván vmit* tárgyi vonzatú kijelentésfüggvény, amely már az explicit nyelvtan része. Az explicit grammatikaismeret formális, az implicit pedig funkcionális nyelvyakorlatokkal fejleszthető. Egy nyelvtani szabály is először elemzetlenül rögzül az idegen elsajátító tudatban, s majd csak a nyelvi kontextusban válik elemzetté. Ezt a tudást azonban más kognitív rendszerekkel, így a pragmatikai-szociokulturális tudással is kapcsolatba kell hozni. Ezen extralingvális ismeretek biztosíthatják ugyanis az oktatásból nyert szelektív nyelvismeret egyesítését, integrációját a természetes környezeti L_2 tudással. Ehhez azonban nyelvhasználati automatizmus is szükséges, amikor is a nyelvi percepció és produkció már nem késleltetett idejű, és megerőltető koncentrációt sem igényel. Ezzel áll elő a harmadik fázisú tudás, a szituatív nyelvismeret.

Modellben ábrázolva:

A grammatikai produkció a tanulás/elsajátítás mechanizmusában

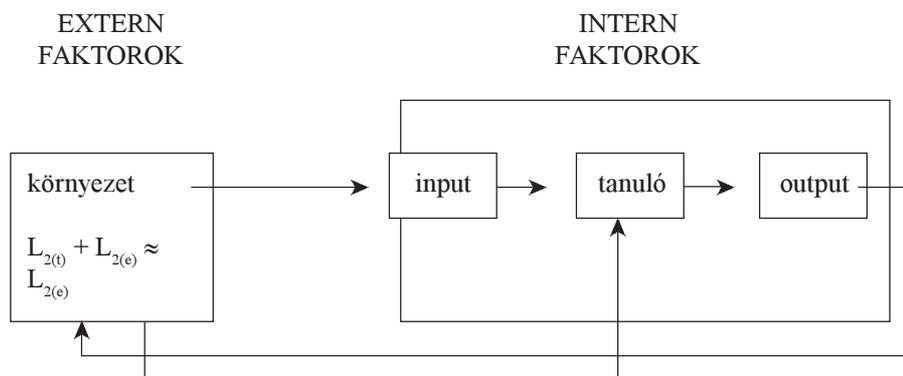
A nyelvismeretszerzés mechanizmusának fázisai	Nyelvismereti fok	Grammatikai produkciós jellemző
1. fázis:	korlátozott ismeretek – deklaratív tudás (pl. <i>Péter diák</i>)	helyes grammatikahasználat ($Np+\emptyset$)
2. fázis:	nagyobb ismeretmennyiség – procedurális tudás (pl. <i>*Péter most diák van Magyarországon</i>)	bizonytalanabb grammatikai produkció ($Np+\emptyset h$ $Nadv+van$)
3. fázis:	mélyebb nyelvismeret – szituatív tudás (pl. <i>Péter most diákként van Magyarországon</i>)	korrektebb grammatikai produkció ($Nadv+van$)

Eszerint a tárolt tudás analizálódik, integrálódik és automatizálódik. Mind az implicit, mind az explicit grammatika deklaratív tudással indít, mindkettő elemzésre kerül, majd automatizálásra. A három változó hatékony feldolgozását mind az L_2 input, mind az L_2 output előmozdítja. Az új ismeretek explicit és implicit típusa egyaránt elsajátíthatóvá válik, azaz a szerzett tudással egyenértékűvé. Az agyi feldolgozás folyamatai természetesen nem szekvenciálisak, hanem paralelek. (Esetünkben például a nominális állítmány ismerete paralel működik a verbális állítmányos produkcióval.)

Ennek alapján megállapítható, hogy az L_2 explicit grammatikai oktatás segíthet az intern tanulás folyamatának, ha a még nem elemzett tudás előzőleg a természetes nyelvi kontextusban tárolásra került. A következő mondatokat például birtokos jelzős szerkezet szervezi szöveggé: *A magyarok Közép-Európában élnek. Hazájuk a Kárpát-medencében elhelyezkedő Magyarország.* Ha az ebben a két mondatban előforduló birtokos szerkezeti jellemzőket – *a magyarok hazája*, de *az ő hazájuk* – megtanítjuk, akkor könnyebb felismernie a tanulónak a *hazájuk* szövegszervező szerepét.

Ellis extern és intern faktorokra alapozott nyelvelsajátítási modelljében is megtalálhatók az L_2 -tanulás és -elsajátítás egymást erősítő feltételeinek összefüggései.

A magyar mint idegen és második nyelv tanulásának/elsajátításának összefüggései



(Jónás 2004)

A fenti modellben kitapintható az input és output extern és intern átjárhatósága, kettős mozgása, ami arra utal, hogy tervezett és tervezetlen kontextus intern lehetőséget, azaz elsajátítást, szerzett tudást takar. Mindkét faktor mozgató eleme az L_2 -t elsajátító tudatnak az L_2 környezettel integrálódó aktivitása, amelynek hatásfokát az extern grammatikai ismeretek csak segíthetik, s a magyar mint idegen nyelv oktatása az idegen tanuló ún. másodiknyelv-elsajátítási folyamatát minden esetben segíti.

IRODALOM

- Chomsky, N. (1981): Principles and Parameters in Syntactic Theory. In: Hornstein, N. – D. Lightfoot (szerk.): *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. London – New York: Longman. pp. 32–75.
- Ellis, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Jónás Frigyes (2004): Variabilitás-faktorok a magyar mint idegen nyelvben. In: Geecső Tamás (szerk.): *Variabilitás és nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. pp. 149–54.
- Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practica in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Long, M. (1983): Native Speaker Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics* 4. 2. pp. 126–41.
- Neufeld, G. (1979). Towards a theory of language learning ability. *Language Learning* 29. pp. 227–41.
- Szépe György (1991): A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. In: *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. pp. 145–84.
- Tahta, S. M. és társai (1981): Age Changes in the Ability to Replicate Foreign Pronunciation and Intonation. *Language and Speech* 24. pp. 363–72.

KUTHY ERIKA

Meg kell-e ijednünk a PISA teszt eredménye láttán?

A PISA teszt rövid története

Az OECD megbízásából 2000-ben indult egy nemzetközi készségfelmérő vizsgálat, az úgynevezett PISA teszt (Programme for International Student Assessment), amelyben két évente a 32 OECD tagállam tizenöt éves diákjai vesznek részt. Magyarországi középiskolások is megírták 2000-ben az első ilyen jellegű tesztet, majd 2002-ben és 2004-ben is részt vettek a felmérésben, és rendre a rangsor utolsó harmadában végeztek. A szakembereket sokkolta a lehangoló eredmény, ugyanis a magyar pedagógusok, szülők és az Oktatási Minisztérium munkatársai mindig is úgy gondolták, hogy a magyar oktatási rendszer kiválóan működik. Az első döbbenet után feltették magukban a kérdést: vajon mi lehet a rossz eredmény hátterében? Hol rontottuk el? A magyar oktatás színvonala csökkent, más országoké nőtt, vagy olyan jellegű készségeket mér a PISA teszt, amelyeket eddig a magyar oktatásban nem tartottunk fontosnak?

Milyen készségeket mér a PISA teszt?

A PISA teszt elsősorban nem a tételes tudást méri: ezt nem is tehetné meg, hiszen a diákok minden földrészén és országban a helyi viszonyoknak megfelelően eltérő tudásanyaggal találkozhatnak, hanem azt, hogy a meglévő lexikális tudásukat hogyan tudják a gyakorlatban alkalmazni. Ugyanis a tudásalapú társadalomban nem az a fontos, hogy milyen tudást tömünk a gyerekek fejébe, hanem az, hogy felnőtt korukban – munkába állásuk idején – az iskolában tanultakból mit hogyan tudnak hasznosítani. A XXI. század munkavállalójától a munkaadók nem azt várják el, hogy olyan adatokat magoljon be, amelyeket pillanatok alatt megtalálhat a lexikonokban vagy az Interneten (és esetleg egész életében nem lesz rájuk szüksége), hanem azt, hogy fejlett problémamegoldó, ismeretfeldolgozási készséggel rendelkezzen, és az olvasott vagy hallott információkat helyesen értelmezze. A matematika, a különböző természettudományok és a bölcsészettudományok területén egyaránt az ismeretfeldolgozás készsége a legfontosabb követelmény, és nemcsak napjainkban. A nemzetközi összehasonlítások azért igen fontosak, mert a mai diákoknak felnőttkorukban már nemcsak a hazai munkavállalókkal, hanem – összhangban a tőke, a szolgáltatások, az áruk és a munkaerő szabad áramlásával – más nemzetek fiaival is versenyezniük kell majd a jobb állásokért.

A legfontosabb készség, amely megjelenik a PISA teszt feladataiban, az olvasásértés vagy szövegértés készsége. Ez tulajdonképpen nyelvi készség: aki nem tud megfe-

lelően értelmezni egy anyanyelvi szöveget, az nem beszél helyesen a saját anyanyelvét. Ráadásul a szövegértés készsége szorosan kötődik minden közismereti tantárgyhoz, e nélkül nincs értő tanulás, legfeljebb magolás. Nem beszélve arról, hogy aki a saját anyanyelvén sem képes arra, hogy egy szöveget helyesen értelmezzen, az hogyan lenne képes idegen nyelveket tanulni? Ezért különösen aggasztó, hogy a magyar diákok a szövegértés terén rendre rossz eredményeket érnek el, 2000-ben például a 19. helyen végeztek. Lehet, hogy Magyarországon többek között e miatt is beszélnek kevesen magas szinten idegen nyelveket?

Ami még lehangoló: a magyar diákok nem képesek a diagramokat értelmezni és meglátni az események, adatok közötti összefüggéseket. Pedig ezek nélkül a készségek nélkül sincs szövegértés és értő szövegolvasás.

A szövegértés három dolgot feltételez: az információszerzést, az információ értelmezését, majd az információ összehasonlítását a valósággal. Ennek megfelelően az, hogy valaki történelemből papagájszerűen fejből visszamondja a feleléskor például az 1848–49-es magyar szabadságharc szakaszainak évszámait és eseményeit, vagy irodalomból tudja, hogy melyik költőnek mely kötetei mely évben jelentek meg, és még azt is tudja, hogy mely versek találhatóak az egyes kötetekben, még nem egyenlő a gyakorlatban is alkalmazható tudással, szövegértési készséggel. A természettudományok és a matematika ismeretei sem abból állnak, hogy definíciókat és képleteket bifláznak be a diákok, és egy dolgozatban azok alapján oldanak meg egyfeladatokat, vagy négyválasztós tesztekkel töltönek ki. Például az nem megfelelő feladat, ha a biológiatanár egyik hétről a másikra bemagoltatja 200 állatfaj minden jellemzőjét. Vagy a földrajz-dolgozat abból áll, hogy különböző bolygók, földrészek, országok, városok stb. adatait kell beflázni. De irodalomból is lehetne példát mondani: nem az a megfelelő kérdés, hogy Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* című regényében mely számokat húzták ki a lutrin. Ez nem tudás: egyrészt a gyakorlatban semmire sem használható, másrészt pedig ki az, aki az így szerzett tudásra egy-két hétnél tovább emlékezik?

Mely készségek elsajátíttatására van szükség?

Hogyan lehetne a siralmas eredményen változtatni? Úgy semmiképpen sem, hogy évről évre növeljük a bemagolandó anyagot. Talán úgy igen, hogy ehelyett a problémamegoldásra koncentrálunk és a gyakorlati készségekre fektetjük a hangsúlyt.

A gyakorlatban is használható tudás ott kezdődik, hogy a diákok egy hallott vagy olvasott szöveget megfelelően értelmeznek, a benne szereplő utasításokat képesek végrehajtani. Biológiából fel lehet úgy dolgozni a különböző állatfajok témáját, hogy egy adott szöveg alapján le kell írni, hogy mely tulajdonság mely állatfajra jellemző. Földrajzból hasonló feladat készíthető a bolygókról és a Föld tájairól. Irodalomból megfelelő kérdés lehet egy-egy szereplő jellemének a bemutatása.

Mindez nem azt jelenti, hogy essünk át a ló másik oldalára, és dobjunk el mindent, ami lexikális tudás. Erről szó nincs, ugyanis bizonyos szintű lexikális tudás nélkül semmilyen gyakorlati készség nem működik. De az igenis elengedhetetlen, hogy végiggondoljuk: milyen szintű lexikális tudásra van szükség a mindennapi életben, és hol kezdődik a felesleges bifláztatás.

A PISA teszt és a nyelvtanítás viszonya

Az összes iskolai tantárgy oktatói közül nekünk, nyelvtanároknak van talán a legnagyobb szerepünk a diákok szövegértési készségének az alakításában. Nyelvórán van a leginkább lehetőség arra, hogy olvasott vagy hallott szövegeket értelmezzünk. Az általunk összeállított szövegértési feladatok igen változatosak lehetnek. Szerepelhetnek köztük egy adott szöveghez köthető igaz-hamis állítások (anyanyelven vagy idegen nyelven megfogalmazva); kérdések és az összekevert sorrendben szereplő hozzájuk tartozó válaszok összehúzója; egy rövid interjú kérdéseinek és válaszainak összeillesztése; információkérés egy szöveg alapján; kettévágott szövegeknek vagy viccek elejének és poénjuknak az összerendezése; egy szöveg bekezdéseinek helyes sorrendbe rakása; mondatok befejezése vagy a helyes állítás bejelölése a szövegből vett információk alapján; stb. Ezek a feladatok – a gyakorlati készségek fejlesztésén és a lexikális tudás átadásán túl – arra is jók, hogy a diákokkal az érdekes szövegeken keresztül megszeretessük az adott nyelvet, annak a kultúráját, és egyáltalán, magát a nyelvtanulást és az olvasást. Aki idegen nyelven szeret olvasni, az anyanyelven is szívesen tölti a szabadidejét a könyvek mellett. Aki pedig sokat és szívesen olvas, nem lesz funkcionális analfabéta – azaz helyesen fogja tudni értelmezni az olvasottakat. Nem mellékes az a szempont sem, hogy a közép- és emelt szintű idegen nyelvi érettségien és a különböző típusú általános és szakmai nyelvvizsgákon tanulóink minden bizonnyal találkoznak hasonló feladatokkal.

Konklúzió

A címben feltett kérdésre válaszolva: véleményem szerint megijedni nem kell. Azonban azon érdemes lenne elgondolkodni, hogy a magyarországi iskolákban jelenleg használt tankönyvek, munkafüzetek tananyagai és feladatai alkalmasak-e a XXI. századi munkavállaló megfelelő szintű képzésére.

Függelék: Olasz nyelvi szövegértési feladatok

A feladatokat saját tanítványaim számára állítottam össze. Abban a reményben adom közre őket, hogy megmozgathatják az olaszt (vagy esetleg más idegen nyelvet) tanító kollegáim feladatalkotó kedvét.

1. Leggete le domande di un'intervista ad Al Bano e Romina Power e cercate la risposta giusta alle domande in ordine sparso abbinando le lettere ai numeri nella tabella. L'esempio è indicato con lo „0”.

0 – È presente la mamma nell'LP intitolato *Fotografia di un momento*?

1 – Come si svolge la vita a Cellino San Marco?

2 – Vogliamo riassumere il vostro quadro familiare?

3 – Quali sono i momenti più felici nella vostra vita privata e professionale?

4 – È giusta una festa per la mamma?

5 – State insieme per lavorare e per difendere la coppia?

6 – Vostra figlia vi ha definiti genitori aperti ma severi. Condividete?

7 – L'ultimo regalo che vi siete fatti?

8 – Sono lontani i fischi del Festival di Sanremo?

A – Donna per amore, una canzone bellissima, è ispirata alla mamma.

B – Alla mamma bisognerebbe fare festa ogni giorno e non solo una volta all'anno, per di più sollecitati dall'industria del consumo.

C – A Sanremo non andrò mai più. *Cara terra mia* non era un fatto di pubblicità per noi, ma una cosa sentita. Con le nostre canzoni semplici spesso anticipiamo o sottolineiamo avvenimenti importanti.

D – Purtroppo ci siamo sempre tanto poco. Ma ci torniamo volentieri dopo i nostri viaggi. Coltiviamo la terra e in particolare produciamo vino che vendiamo anche. La nostra è una vecchia casa ristrutturata. Poco distante abbiamo fatto crescere un villaggio dove vivono trenta famiglie, alcune statunitensi, dato che lì vicino c'è una base NATO.

E – Sì, è vero. La nostra, credo, è un'educazione equilibrata. Si alternano severità e apertura, soprattutto nei momenti di una certa importanza.

F – Il 26 luglio facciamo 20 anni di matrimonio. I nostri figli hanno 20, 17, 5 e 3 anni.

G – La certezza di avere quattro figli e dischi fatti insieme.

H – Ogni mattina, quando ci svegliamo. E il nostro 20° anniversario di matrimonio.

I – No, no, assolutamente no! Noi ci amiamo, è chiaro? Siamo convinti che nelle famiglie italiane ci sia più positività, più amore di quanto non si dica.

(Telepiù, 13/05/1990, Milano, pp. 14–17)

0	1	2	3	4	5	6	7	8
A								

2. Leggete il testo seguente e completate le frasi, basandovi sulle informazioni del testo.

L'esempio è indicato con lo „0”.

La biografia di Leonardo da Vinci

È sabato 15 aprile 1454, quando nel borgo di Vinci, situato tra Empoli e Pistoia, nasce Leonardo D'Antonio, diventato famoso con il nome Leonardo da Vinci. Il padre è Piero D'Antonio, notaio. La madre è una donna di Anchiano, che andrà sposa ad un contadino, lasciando il figlio al padre naturale. Il padre educa Leonardo con affetto. Nel 1470, quando Leonardo ha 16 anni, muore il padre di Piero e la famiglia si trasferisce a Firenze. Leonardo dimostra già segni delle sue straordinarie capacità. È per questo che il padre lo manda a bottega da Andrea Verrocchio, il miglior pittore del tempo, ottimo maestro affermato anche come scultore ed orafo. È il 1474 quando Leonardo, a vent'anni, risulta iscritto come maestro nella Compagnia dei Pittori. La sua prima opera, datata 1473, è un disegno con una *Veduta della Val d'Arno*. Nello stesso periodo, dipinge ritratti ed affreschi. Nel 1483 realizza uno dei suoi numerosi capolavori: la *Vergine delle Rocce*, dipinta in due versioni, oggi custodite a Londra e Parigi. Alla sua attività di magnifico artista, affianca l'abile capacità ingegneristica. Nel 1495 inizia l'affresco del *Cenacolo* nella Chiesa di Santa Maria delle Grazie, a Milano. L'opera assorbe le sue energie in modo quasi esclusivo, tanto che vi lavora fino al 1498. Nei primi anni del Cinquecento torna alla sua città, Firenze, e dipinge il Salone del Consiglio grande nel Palazzo della Signoria, accanto a Michelangelo. Sembra che il non riuscire a concludere un'opera diventi cifra stilistica di quegli anni. Leonardo è ossessionato dalla perfezione e dalla ricerca di una nuova tecnica pittorica. Anche la celebre *Gioconda*, dipinta in quegli anni, sembra rimanere incompiuta.

(www.italica.rai.it)

0 Il borgo di Vinci si trova tra Empoli e Pistoia.

1. Il padre di Leonardo da Vinci per professione era un _____.
2. Nel 1470 la famiglia si trasferisce a _____.
3. Leonardo da Vinci studiava nella bottega di _____.
4. Nel 1474 Leonardo si iscrisse alla Compagnia dei _____.
5. Le due versioni de *La Vergine delle Rocce* sono custodite a _____.
6. Il *Cenacolo* si trova nella _____.
7. La *Gioconda* sembra rimanere _____.

3. Leggete il testo e decidete se le affermazioni seguenti sono vere o false, segnando con una crocetta. L'esempio è indicato con lo „0”.**Alberto Moravia (1907–1990)**

Alberto Moravia (per l'anagrafe Alberto Pincherle. Il cognome Moravia è quello della nonna paterna) nasce il 28 novembre 1907 a Roma, in via Sgambati, da una famiglia borghese. Il padre, Carlo Pincherle Moravia, architetto e pittore, è di origine veneziana, mentre la madre, Gina de Marsanich, è di Ancona. Terzo di quattro figli (Adriana, Elena e Gastone), Alberto ha una prima infanzia normale benché solitaria. All'età di nove anni si verifica il fatto più importante della sua vita: si ammala di tubercolosi ossea, la malattia che lo costringe a letto per cinque anni (i primi tre a casa, e gli ultimi due in un sanatorio di Cortina d'Ampezzo) e da cui non guarirà del tutto che verso i diciassette anni, che lo lascia leggermente claudicante. Durante questo periodo i suoi studi (interrotti alla licenza ginnasiale, suo unico titolo di studio) sono irregolari. Tuttavia, legge innumerevoli libri, soprattutto i classici narratori dell'Ottocento e del primo Novecento (Dostoevski, Joyce, Goldoni, Shakespeare, Molière, Mallarmé, Leopardi e molti altri). Scrive versi in francese e in italiano e studia tedesco. Dopo aver lasciato il sanatorio nell'autunno del 1925, durante la convalescenza a Bressanone, in provincia di Bolzano, dà inizio alla stesura de *Gli indifferenti*, che verrà pubblicato con gran successo nel 1929. La sua salute rimane fragile ed è costretto a vivere in alberghi di montagna passando da un luogo all'altro. Nel frattempo, tuttavia, entra in contatto con Corrado Alvaro, Massimo Bontempelli e la rivista letteraria, intitolata *900*. In questa rivista pubblica nel '27 la novella *Cortigiana stanca*. Grazie al successo del suo primo romanzo, Moravia s'inserisce nell'ambiente letterario e giornalistico, e si intensificano le sue collaborazioni su riviste. Nel 1930 alla Consuma, presso Firenze, dove si stabilisce per due mesi, conosce Berenson e gli fa leggere *Gli indifferenti*.

(www.italialibri.net)

		vero	falso
0	Il cognome originale di Alberto Moravia è Pincherle.	X	
1	Il padre di Alberto Moravia era uno scultore famosissimo.		
2	Alberto Moravia aveva quattro fratelli.		
3	Alberto Moravia dall'età di nove anni a quella di quattordici stava a letto.		
4	Lo scrittore guarì a diciassette anni.		
5	Alberto Moravia non si è laureato mai.		
6	Alberto Moravia scrisse solo in italiano.		
7	<i>Gli indifferenti</i> è stato pubblicato nel 1930.		
8	<i>900</i> è una rivista letteraria.		
9	<i>Cortigiana stanca</i> è il titolo di un poema di Alberto Moravia.		
10	Alberto Moravia scrisse <i>Gli indifferenti</i> a Firenze.		

4. Leggete il seguente testo e rispondete alle domande. L'esempio è indicato con lo „0”.

Il Battistero di San Giovanni a Firenze

Il Battistero è dedicato a San Giovanni Battista, patrono della città di Firenze. Questo splendido edificio romanico fu costruito durante l'undicesimo secolo. Dante lo chiamò „Il bel San Giovanni”. L'edificio è rivestito da marmi bianchi e verdi, è arricchito da tre splendide porte di bronzo. Interno: armonico e solenne a pianta ottagonale, incrostato come all'esterno di marmi bianchi e verdi. La cupola comunemente detta „a tenda” è impreziosita da mosaici che si estendono nella volta dell'abside aggiunta nel tredicesimo secolo. Nella cupola, ammiriamo i famosi mosaici, iniziati da Jacopo Francescan e continuati da artisti veneziani o fiorentini come Cimabue. I mosaici rappresentano episodi della Bibbia. Il grande fonte battesimale che si trovava nel centro, dove fu battezzato Dante, venne smontato nel 1577. I frammenti vengono conservati nel museo del duomo. Il pavimento appare intarsiato con motivi dello Zodiaco e di stoffe orientali. Sulla parete opposta c'è la tomba dell'antipapa Giovanni XXIII, depresso nel concilio di Costanza. A sinistra troviamo l'altare della tribuna, vicino a questo troviamo la *Maddalena Penitente* in legno policromo di Donatello.

(www.tiscali.it)

0 Il patrono di quale città è San Giovanni Battista?

Firenze / di Firenze

1. Quando fu costruito il Battistero di San Giovanni a Firenze?

2. Di che forma è il Battistero?

3. In quale secolo fu costruita la cupola del Battistero?

4. Che cosa rappresentano i mosaici del Battistero?

5. Quale poeta fiorentino venne battezzato nel Battistero di San Giovanni a Firenze?

6. Da che cosa è decorato il pavimento del Battistero di San Giovanni a Firenze?

7. La tomba di chi si trova nel Battistero di San Giovanni a Firenze?

8. Di chi è opera la *Maddalena Penitente*?

5. Mettete in ordine i capoversi della favola seguente abbinando le lettere ai numeri nella tabella. L'esempio è indicato con lo „0”.

Hansel e Gretel

A) C'erano una volta due fratellini di nome Hansel e Gretel, che abitavano in una casina vicino al bosco.

B) La madre e il padre erano molto poveri. Una mattina il padre disse ai piccini:

– Andiamo a tagliare la legna nel bosco.

I figli lo seguirono contenti.

C) I bambini giunsero davanti a una casetta di zucchero. Mentre affamati mangiavano un pezzetto di muro, apparve sulla porta una vecchina che li invitò ad entrare. Non sapendo che la vecchina era

una strega che attirava i bambini per poi mangiarli, i piccini entrarono.

D) L'uomo si era lasciato convincere dalla moglie ad abbandonare i bambini, perché non aveva di che sfamarli.

Sono giunti nel bosco:

– Aspettatemi qui – disse.

Poi si allontanò tristemente. Rimasti soli, Hansel e Gretel attesero il ritorno del babbo. Scese la notte e cominciarono ad avere paura. Hansel stringeva a sé la sorellina per consolarla. Quando capirono di essere stati abbandonati, si misero in cammino per tornare a casa.

E) Arrivò il giorno dell'esecuzione di Hansel, la vecchia fece preparare il forno a Gretel. Appena fosse stato ben caldo, il bambino ci sarebbe finito dentro. Gretel però, intanto, era riuscita ad aprire la catena del fratello. E quando la strega aprì lo sportello del forno per vedere se aveva raggiunto la temperatura giusta, i due fratellini la spinsero nel forno e si liberarono definitivamente di lei.

F) Ma subito la vecchina imprigionò Hansel. Poi mandò Gretel in cucina, e la costrinse ad accudire a tutte le faccende di casa. La strega prima di mangiare il bambino voleva aspettare che fosse un po' ingrassato, per questo lo faceva mangiare molto e lo teneva legato con una corta catena perché non si muovesse.

G) La strega era ricca e i bambini si impadronirono dei suoi tesori e felici tornarono a casa.

(www. mondobimbo.net/favole)

0	1	2	3	4	5	6
A						

6. Leggete il testo e completate le frasi in base alle informazioni del testo. L'esempio è indicato con lo „0”.

Edoardo Bennato

In *Edo rinnegato* Edoardo Bennato ripropone le sue più belle canzoni del passato senza neanche un'ombra di strumento elettrico, quasi a rinnegare la sua anima rock. Tanti anni fa veniva alla ribalta uno strano personaggio. Era destinato negli anni a venire a diventare uno dei protagonisti della musica italiana, con vendite da record e concerti di fronte a folle gigantesche. Ha i capelli ricci e neri, un po' in stile „afro”. Porta gli occhiali scuri, una chitarra a dodici corde e un'armonica sempre pronte a sparare note taglienti. È Edoardo Bennato, naturalmente, oggi rocker di tale importanza che proprio a lui e a Gianna Nannini è stato richiesto di rappresentare musicalmente l'Italia in occasione dei Campionati del Mondo di calcio del 1990. La canzone cantata da loro è intitolata *Un'estate italiana*. Ma Edoardo non ha mai dimenticato quegli inizi, in cui saliva sui palchi certo molto più piccoli di quelli degli stadi dove suona oggi. E non aveva un gruppo alle spalle su cui contare e neanche arrangiamenti originali. È per questo che ha deciso, sulle ali della nostalgia, di ripercorrere un po' la sua carriera, rivisitando brani vecchi e nuovi proprio con lo stile di allora. Nasce così *Edo rinnegato*, il suo nuovo album. L'ha fatto in compagnia di tre amici chitarristi e senza nessun altro strumento che non siano le chitarre, un tamburello a pedale e armonica. Si va da brani storici come *Venderò*, *Arrivano i buoni*, *La chitarra*, *Ma che bella città* o *Sogni*. Tutto è all'essenziale rinnegando gli arrangiamenti originali, da cui il titolo. Edoardo ama definire se stesso come un blues man. Cioè è un musicista dedito a quella musica che è tipica dei neri americani. Esprime per l'appunto il blues, la malinconia.

(Cioè, n. 34/1990, Milano, p. 26)

0. *Edo rinnegato* contiene le più belle canzoni di Edoardo Bennato.

1. Edoardo Bennato ha i capelli _____.
2. Edoardo Bennato ha una chitarra _____.
3. Edoardo Bennato nel 1990 ha cantato una canzone insieme a _____.
4. Edoardo Bennato agli inizi della sua carriera non aveva _____.
5. *Edo rinnegato* è nato dalla coproduzione con _____.
6. *Venderñ* è _____.
7. Edoardo Bennato si definisce un _____.

7. Accoppiate le barzellette divise in due parti, abbinando le lettere ai numeri nella tabella. L'esempio è indicato con lo „0”.

0	Un turista entra in un albergo e chiede i prezzi di una camera. – Una camera senza panorama costa dieci euro ed una con panorama costa venti euro – risponde l'albergatore. – Ma Lei è matto! – esclama il cliente sorpreso. – Perché?	A	– Perché per vedere il panorama bisogna solo demolire il palazzo di fronte.
1	– Scusi, signora, è Suo figlio quel bambino che sta ricoprendo di sabbia la mia giacca?	B	– No – risponde l'interrogato –, solo bambini piccolissimi.
2	Un turista, di passaggio in una graziosa cittadina, chiede a un vecchietto: – In questa vostra città non sono mai nati grandi uomini?	C	– No, signore, è mio nipote. Mio figlio è quel bambino biondino che cerca di trasformare le Sue scarpe in barchette.
3	Chiacchiere fra due uomini: – Io – dice il primo signore – lascio sudare gli altri e incasso il denaro. – Abbia almeno la delicatezza di non dirlo – lo rimbecca subito l'altro signore, facendo una smorfia.	D	– Sono di quelli che non hanno chiesto il permesso!
4	– Scusi – chiede un viaggiatore al ferroviere –, si può fumare in questo scompartimento? – No, è severamente vietato. – E questi mozziconi per terra?	E	– E voi mi avete preso per un millepiedi?
5	La vittima all'automobilista: – Mi avete rovinato una gamba! Dovete risarcirmi con mille euro! – Mille euro? Dite un po': mi avete preso per un milionario?	F	– Perché il film è a colori ed io sono daltonico.
6	Alla biglietteria del cinema si presenta un signore che chiede un biglietto a riduzione. – Mutilato? – No – Allora perché vuole il biglietto a riduzione?	G	– E perché mai? Io sono il proprietario di bagni turchi.

(www.barzellette.it)

0	1	2	3	4	5	6
A						

8. Accoppiate le parti dei proverbi seguenti abbinando le lettere ai numeri nella tabella. L'esempio è indicato con lo „0”.

0	Gallina vecchia	A	fa buon brodo.
1	Il lupo perde il pelo,	B	non aspetti tempo!
2	Disse l'asino al mulo:	C	a spese altrui.
3	Chi ha tempo,	D	fatti in là orecchiuto.
4	Beato chi impara	E	tutta la città sarebbe netta.
5	Battere il ferro	F	ma non il vizio.
6	Se ognuno spazzasse davanti a casa sua,	G	finché è caldo.

0	1	2	3	4	5	6
A						

9. Leggete il testo e scegliete la soluzione giusta.

Sicilia

Isola tutta da raccontare: montagne e mare, vulcani attivi, aranci, profumi, sole, industrie. Sapori di una cucina antichissima e vini pieni di fuoco. L'estensione della Sicilia è di 26.000 km² ed ha 2.000 chilometri di costa. Si trova qui il vulcano attivo più grande d'Europa, l'Etna. Ci sono montagne dolomitiche e quelle di zolfo con vegetazione alpina e tropicale, piste di sci innevate fino ad aprile e distese desertiche. Spiagge, scogli, mare pescoso, frutti per tutte le stagioni, e tanto sole aspettano il turista. In Sicilia, in un anno, il sole splende almeno duemila ore di più che a Milano. I siciliani non sono molti anche se, percorrendo certe strade di Palermo, il capoluogo, o di Catania, si può pensare che siano troppi. Ma chi si sarà spinto all'interno, chi sarà arrivato in un piccolo paese, potrà credere che i siciliani siano pochi. Ed è vero perché molti, purtroppo, da sempre, sono costretti ad emigrare per motivi economici. Ed è un controsenso che una terra così bella e così ricca non riesca a trattenere tanti suoi figli. Sì, perché la Sicilia oltre che bella è anche ricca. Da questo triangolo di terra incastrato nel Mediterraneo, gli uomini e la natura tirano fuori ogni ben di Dio: agrumi, vino, grano, noci, mandorle, nocciole, pistacchio, tabacco, marmi ed arance. La Sicilia diede anche grandi scrittori alla letteratura italiana: Giovanni Verga, Luigi Pirandello e Leonardo Sciascia. Luigi Pirandello nacque e visse ad Agrigento. Anche la famosa opera lirica di Pietro Mascagni, intitolata *Cavalleria rusticana*, elabora un tema svolto nella Sicilia. Perché con questa ricchezza non si riesce a creare altra ricchezza in misura sufficiente a trattenere tutti i siciliani?

(Organizzazione Regionale per Informazione Turistica)

0. In Sicilia ci sono anche vulcani

A) attivi

B) spenti

1. I vini siciliani sono

A) pieni di fuoco

B) pieni d'acqua

2. L'estensione della Sicilia è di

A) 26.000 km²

B) 6.000 km²

3. La costa siciliana è lunga

A) 1.000 km

B) 2.000 km

4. L'Etna è uno dei

KOVÁCS TÍMEA

Az igekötők vizsgálata angol–magyar beszédprodukciónban Myers-Scotton mátrix-modelljének keretében

*„és szerintem ebben a múlt négy évben
megint kezdettem próbálni magyarul beszélni”*

1. Bevezetés

Az elmúlt időszak kétnyelvűség-kutatásainak egy részét az motiválja, hogy kidolgozzon egy a két- vagy többnyelvű beszédprodukciónra univerzálisan jellemző struktúrát (Grosjean, Myers-Scotton). A kétnyelvűség-kutatás egyik legmodernebb és legvitatottabb beszédprodukcións modellje Myers-Scotton mátrixa, valamint annak továbbfejlesztett elméletei: az absztrakt és 4-M modellek. Myers-Scotton Grosjean-nak (1988) a két- vagy többnyelvű beszédprodukciónra jellemző bázisnyelv és vendégnyelv felosztását követve dolgozta ki a mátrix-nyelv és a beékelte nyelv fogalmát. Az absztrakt modell alapját az egynyelvű beszédprodukciónt leíró Garret (1990) és Levelt (1989) elmélete alkotja; a morféma-ként a beszédprodukciónban megjelenő négykomponensű felosztása, a 4-M modell pedig Garret (1975, 1988, 1990) zárt és nyitott osztályba sorolható morféma-felosztását követi.

A mátrix-modell a kétnyelvű beszédprodukción univerzális struktúráját alkotó keret. Az absztrakt és 4-M modellek szerint a kétnyelvű beszédkeretben, a mátrixban előforduló morféma-k felszíni produkciójában a többségi nyelvhasználatól eltérő nyelvi elemek előfordulásának gyakoriságát az határozza meg, hogy azokat a beszédprodukción melyik szintjén választja ki a beszélő.

2. A tanulmány célja

A jelen tanulmánynak kettős célja van. Egyrészt szemléltetni próbálja, hogy a kétnyelvű beszédben részt vevő lexikai elemek absztrakt jellemzői hogyan befolyásolják a felszíni elemeknek a produkcióját. Másrészt azt elemzi, hogy a kétnyelvűek beszédprodukciónjában megjelenő, nyelvi kontaktusból eredő negatív transzferek, a magyarországi magyar igekötő-használatól eltérő esetek gyakorisága és jellege változik-e magyar anyanyelvi környezetben eltöltött kilenc hónap, egy magyarországi nyelvtanfolyam hatására.

Bolonyai Ágnes szerint (Bolonyai 2000: 82) a nyelvi kontaktus morfoszintaktikai hatását két elem: az esetragok és igekötők használata szemlélteti legszembetűnőbben. A jelen dolgozat korlátozott terjedelme miatt azonban csak az igekötők használatában kimutatható negatív transzferek kvantitatív változásaira térek ki.

Ez a tanulmány egy nagyobb volumenű kutatás része. A kutatás „idogenikus”^{*} kvalitatív elemzés, célja az angol többségi környezetben élő kétnyelvű beszélőkre jellem-

^{*} Az idogenikus kutatás Babbie terminusa, olyasmi, mint a szinkron, vagyis egy adott idő alatt bekövetkezett változásokat elemez.

ző negatív transzferek változásainak vizsgálata. A kutatás egyediségét az adja, hogy angol–magyar kétnyelvű beszélők nyelvhasználatának statikus leírásán kívül azt vizsgálja: van-e kimutatható fejlődés egy kétnyelvű közösség tagjainak magyar nyelvhasználatában, vagyis számszerűen kimutatható-e adatközlőim nyelvhasználatában a magyarországi magyartól eltérő nyelvi struktúrák számának csökkenése fonológiai, morfológiai, lexikai és szintaktikai szinteken. A dolgozat a teljes kutatás részeként, az igekötők használatában, a morfoszintaktikai szinten vizsgálja a nyelvi fejlődést.

A kutatás nem reprezentatív felmérés, eredményei illusztrációul szolgálnak Myers-Scotton kétnyelvűség modelljéhez.

3. Az adatközlők szociolingvisztikai jellemzői

Adatközlőim (10 diák) a Balassi Bálint Intézet magyar nyelvtanfolyamán részt vevő ösztöndíjasok, a 2004/2005. és 2005/2006. tanév évfolyamának nyugati szórványmagyarországból, cserkészközösségekből érkezett angol–magyar kétnyelvű beszélői. A kilenc hónapos tanfolyam alatt heti 14 magyar nyelv és 1 helyesírás órán vettek részt, valamint egyéb hungarológiai előadáson is.

A kutatás 10 alanya közül egy diák született magyar nyelvterületen (Királyhelmec, Szlovákia), hárman Kanadában, öten az Egyesült Államokban, egyikük Ausztráliában. Hárman közülük Kanadában, hatan az Egyesült Államokban élnek; s egy adatközlő él Ausztráliában. Őt adatközlő másodgenerációs, szülei felnőttkorban, ép anyanyelvi beszélőként költöztek angol nyelvterületre. Őt adatközlő már harmadgenerációs, egyikük édesapja magyar származása ellenére már nem beszél magyarul, egy adatközlőm édesapja pedig nem is magyar származású.

Adatközlőim tehát második és harmadik generációs kétnyelvű beszélők, akik szociolingvisztikai jellemzőik alapján homogén csoportot alkotnak. Magyar környezetben nőttek fel, magyar templomba járnak, hetente egyszer magyar iskolába, cserkészletbe, regös tanfolyamra. Jelenleg is aktív cserkészek. Két adatközlőm kivétel ez alól, ők semmilyen magyar közösséghez nem tartoznak, esetükben a magyar nyelv használata főleg a családra korlátozódik.

Minden adatközlőm a családban a magyar nyelvet használta először. Az angol nyelvi környezet ellenére többen csak később sajátították el az angol nyelvet, óvodás korukban többen még magyar akcentussal beszéltek angolul. Az egyik adatközlő, aki hét éves korában költözött Kanadába, csak az iskolában tanult meg angolul. Rendszeres, intézményes magyar nyelvoktatásban egyiküknek sem volt része. Noha a cserkészletben és a magyar iskolában a többség tanult magyarul, a heti egyszeri alkalom nem tekinthető rendszeres nyelvoktatásnak. Alapvetően szóban, hallás után sajátították el a magyar nyelvet szüleiktől, nagyszüleiktől.

Az általam vizsgált közösségben a magyar nyelv funkcionális és strukturális gyengülése egyaránt tetten érhető. Noha mindegyik beszélő a magyar nyelvet tanulta meg először, az intézményes szocializációt (egy adatközlő kivételével, aki egy évig járt magyar iskolába) már angol nyelvterületen kezdték és azóta is az angol a domináns nyelvük. A magyar a család, a cserkészlet, a magyar templom és a szűk magyar mikro-közösség nyelve.

Adatközlőim tehát csökkent célnyelvi kompetenciával rendelkező beszélők. Beszédprodukciónkban konvergencia lép fel, vagyis a szókészlet egy nyelvből (a má-

rix-nyelvből, mely jelen esetben a magyar) származik, de az absztrakt nyelvi szintek egy része a beékelte nyelvből. Mivel a felszíni morfémák egy nyelvből, a szóképzés részben ugyanabból, részben egy másiktól származik, az absztrakt nyelvtani rendszer, amely a konvergáló beszéd keretét adja, egy ún. kevert (kompozit) mátrix-nyelv (Bolonyai 1998: 23–24). A magyarországi magyar használatától eltérő, inkongruens vendégnyelvi elemek a bázis vagy cél nyelv esetében negatív transzferekként jelennek meg (Misad 2002: 96).

4. A kutatás módszertana

Mind egyik adatközlővel két szociolingvisztikai interjú készíttettem (20 felvétel). Egyet a tanfolyam elején, október–novemberben, majd még egyet a tanfolyam végén, május–júniusban. Az interjúkat magnóra rögzíttettem, majd részletesen lejegyeztem. Mind egyik interjú 45 perces (15 órányi felvétel). Az adatközlők viszonylag alacsony számát a nyelvi adatok változatossága, nagy száma, valamint ezek sok szempontú, komplex elemzése ellensúlyozza.

5. Elméleti háttér

Noha jelen írásomnak nem a kódváltás a fő témája, az általam vizsgált nyelvhasználati sajátosságok, negatív transzferek vizsgálatának elméleti keretét Myers-Scotton mátrix- (1993, 1997), absztrakt és 4-M modelljei (2000) alkotják.

Myers-Scotton mátrix-elve alapján kétnyelvűek beszédprodukciónjában mindig két nyelvi forrás játszik közre: a mátrix-nyelv és a beékelte nyelv. A mátrix-nyelv (Myers-Scotton 1993) az a forrás, amely grammatikai szempontból alapvetően meghatározza egy adott mondat, illetve hosszabb megnyilatkozás szerkezetét. (Fontos hangsúlyozni, hogy nem feltétlenül egy nyelv, hiszen csökkent nyelvi kompetencia esetében a mátrixot több nyelv is alkothatja.) A beékelte nyelv az a nyelv, amelynek bizonyos elemei megjelennek a bázisnyelvben.

Myers-Scotton mátrix- és továbbfejlesztett absztrakt, valamint 4-M modellje (Myers-Scotton – Jake 2000) szerint kétnyelvűek beszédében egyes morfémák felszíni nyelvi produkciója kevésbé pontos, mint másoké, attól függően, hogy a nyelvi produkció mely szintjén választja ki őket a beszélő. A tartalmas morfémák és a korai rendszer-morfémák a beszédprodukción korai, lemma-szintjén választódnak ki. A tartalmas (content) morfémák abban térnek el a korai rendszer-morfémáktól, hogy tematikus szerepet töltenek be a megnyilatkozásokban. A rendszer-morfémák nem töltenek be tematikus szerepet, csak nyelvtani viszonyokat jelölnek. A beszédprodukción késői szakaszában kiválasztódó rendszer-morfémák (system morphemes) az ún. késői rendszer-morfémák (late system morphemes). Ezen a kategórián belül vannak hídelemek és kívülállók. A hídelemek tartalmas morfémákat kötnek össze nagyobb megnyilatkozási egységekké, a kívülállók fonológiai reprezentációját pedig olyan nyelvtani információ határozza meg, amely a szótó hatáskörén kívül esik (például az egyes szám harmadik személynek az *s* ragja az angolban, ami az alany és ige egyeztetésének függvénye).

6. Hipotézis

Bolonyai szerint az igekötők bi-level, vagyis kétszintű rendszer-morfémáknak tekinthetők. Rendszer-morfémák (Bolonyai 2000: 84), mivel funkcionális és nem tematikus

szerepet töltenek be a mondatokban vagy megnyilatkozásokban. Ezen a kategórián belül kétszintű (bi-level) morfémák (Bolonyai 2000: 90), mivel a nyelvi produkció korai és késői szintjén egyaránt kiválaszthatja őket a beszélő.

Korai szintű morfémák abban az esetben, ha a lemma szintjén választódnak ki, a lexikai ige által, amelyhez kapcsolódnak. Azok az igekötők tartoznak ebbe a csoportba, amelyek (1) pontosítják a jelentést, (2) befejezettséget jelölnek, vagy (3) jelentésmódosító hatásuk van. Késői szintű morfémáknak azok tekinthetők, melyek fókuszpozícióban az ige hatáskörén kívülre kerülnek, a mondat részévé válnak, mint például (1) megszakításos vagy (2) fordított szórend esetén.

Bolonyai szerint a korai rendszermorfémák produkciója kevésbé tér el a magyarországi magyar használatától, mint a késői rendszermorfémáké (Bolonyai 2000: 95).

7. Az igekötők

Mielőtt részletesen tárgyalom adatközlőim sajátos igekötő-használatát, röviden kitérek a magyar igekötők szerepére. A magyar nyelvben az igekötőknek igemódosító szerepük van (Kiefer – Ladányi 2000: 461). Egyrészt jelentésmódosító szerepet töltenek be: jelölhetnek helyet és irányt (*kimegy*), módosíthatják (*elsóz*), fokozhatják (*eltúloz*) az ige eredeti jelentését (A. Jászó 2004: 246–247). A magyar igekötők jelentésmódosító és jelentésspecializáló funkcióját leginkább az angol prepozíciós szerkezetek prepozicionális elemeihez, a phrasal verb-ök esetében pedig a posztpozicionális partikulákhoz lehet hasonlítani (Bartha – Sydorenko 2000: 35).

A magyar igekötők másik fontos szerepe az igei akcióminőség, például az akció folyamatosság-befejezettség aspektusának érzékeltetése: *levizsgázott, elment* stb. Az igei aspektust az angol nyelv komplex igei alakokkal (Greenbaum – Quirk 1990: 51), a *have* funkciójával (Kovács – Lázár – Merrick 1994: 182) fejezi ki: *has taken an exam, has gone* stb. A magyar igekötők által jelölt egyéb akcióminőséget, mint például kezdet, mozzanatosság, eredményesség, tartósság, gyakoriság, ismétlődés stb. az angol főnévi igeenes szerkezetek és időhatározók segítségével jeleníti meg.

8. A kutatás eredményei

Adatközlőim igekötő-használatában az alábbi tendenciákat figyeltem meg:

- (1) a befejezettséget kifejező és a cselekvés kezdetét jelölő igekötők hiánya;
- (2) az igekötők felcserélése;
- (3) az angol *phrasal verb*-ök tükörfordítása;
- (4.1) főnévi igeenes szerkezetekben nem válik el az igekötő az ige-től;
- (4.2) fókuszált ige esetén nem válik el az igekötő az ige-től;
- (5) redundáns igekötők.

Az igekötők használatában kimutatható változás érdekében az adatközlők nyelvi adatait számszerűsítettem. Mindkét (első és második) interjú esetén ugyanolyan hosszúságú felvételben összegyűjtöttem az összes igekötős megnyilatkozást. Mivel nem volt más mennyiségi változóm, a teljes igekötős megnyilatkozások számát vettem egésznek, majd az általam vizsgált sajátos igekötős megnyilatkozások számát tekintettem az egész részének. Előfordulásuk arányát úgy számoltam ki, hogy az egésznek tekintett összes igekötős megnyilatkozásban kiszámoltam százalékos arányukat. Az így

kapott két százalék alapján hasonlítottam össze a két interjúban előforduló magyarországi magyar (MM) használatától eltérő sajátos igekötős szerkezetek előfordulási arányát.

A „phrasal verb”-ös szerkezetek tükörfordítása, noha a többi sajátos igekötő-használattal együtt említtem, nem tartozik a rendszerformák közé. A tükörfordítások inkább tartalmi kölcsönzéseknek, lexikai szintű vendégelemnek tekinthetők, melyek nem érintik a bázisnyelv absztrakt nyelvi, morfoszintaktikai szintjét, ezért jelen tanulmányban ezek tárgyalására nem térek ki.

8.1. Az igekötő hiánya

Az angol nyelvben a cselekvés befejezettségét komplex igei alak jelöli, a cselekvés kezdetét pedig igeveves szerkezetek (*start to*, *begin to*). Adatközlőim megnyilatkozásaiban a magyarországi magyar használatától eltérő igekötős szerkezetek többségét a befejezettségre utaló és a cselekvés kezdetét jelölő igekötő hiánya teszi ki.

*A befejezettséget kifejező igekötő hiányzik az alábbi példamondatokban*¹:

„és szerintem ebben a múlt négy évben megint kezdettem próbálni magyarul beszélni” A1 (48)² (MM ’elmúlt’, MM ’elkezdtem próbálni’)³

„Nem lehet mondani, hogy mi lesz holnap” M1 (22) (MM ’megmondani’)

Cselekvés kezdetét jelölő igekötő hiánya:

„igazán mikor én kezdtem beszélni akkor” K1 (136) (MM ’elkezdtem beszélni’)

„huszonkettő leszek, amikor kezdem az egyetemem” I2 (150) (MM ’elkezdem’)

1. A hibák százalékos megoszlásának változása a két interjú között (korai rendszerformája):

1. interjú: $X = (17 / 239) \times 100 = 7,1\%$

2. interjú: $X = (14 / 264) \times 100 = 5,3\%$

Javulás: 1,8%

8.2. Az igekötők felcserélése

Adatközlőim igekötő-használatában megjelenő másik jellegzetes tendencia az igekötők felcserélése:

„Szóval. Szóval nem volt annyira sok órám, hogy be lehetett látni” Á2 (162) (érthetetlen)

„azt a jegyzetet átfordítottam magyar jegyzetekbe” K2 (237) (MM ’lefordítottam’)

¹ A cikk korlátozott terjedelme miatt csak néhány példával illusztrálok az egyes nyelvhasználati sajátosságokat.

² Az első interjú során szerzett adatokat 1-sel, a másodikat 2-sel jelöltem. Az adatok visszakereshetőségének érdekében a magno számlálójának az állását is rögzítettem.

³ Az idézett megnyilatkozások nem csak az igekötő használata szempontjából tekintetők agrammatikusnak. A cikk korlátozott terjedelme miatt azonban csak az igekötők használata szempontjából elemzem őket.

2. A hibák százalékos megoszlásának változása a két interjú között (korai rendszermorféma):

1. interjú: $X = (5 / 239) \times 100 = 2,1\%$

2. interjú: $X = (6 / 264) \times 100 = 2,2\%$

Romlás: 0,1%

8.3. Az igekötő nem megfelelő helye

Az igekötő helyét mondattani szabályok, a szórend határozza meg. Semleges mondatban az igekötő mindig az ige előtt áll, nyomatékos mondat esetén azonban hátra kerül. Az igekötő szórendje tehát lehet egyenes (az igekötő elől áll), fordított (az igekötő hátul áll) és megszakításos egyes igetövek esetében, ha az igekötő és az igető közé más szó ékelődik (A. Jászó 2004: 246–47). Adatközlőim beszédében az igekötő mondatbeli elhelyezésében az alábbi szabályszerűségeket véltem felfedezni:

Főnévi igeneves szerkezetekben az igekötő nem válik el az igétől:

Bizonyos igetövek esetén, mint a *fog, akar, próbál, szeret, szokott, kell, szabad* az igekötő és igető az ún. megszakításos szórendet követi a magyarországi magyar nyelvhasználatban (Farkas – Sadock 1990: 324). Mivel a fentiekben említett igetöveket az angolban főnévi igenév követi (*going to, want to, try to, like to, used to, have to, allowed to*), a kontaktushatás következményeként a megszakításos szórend helyett egyenes szórendet alkalmaznak az adatközlők:

„mert idejött és látta, hogy nagyon fontos nekem, a családom, ő is akarja megtanulni. (240) Á2 (MM 'meg akarja tanulni')

„Vagy nagyon nagyon szimplán mondjuk, amit akarunk elmondani, hogy ő is értsen”. K1 (122) (MM 'el akarunk mondani')

Fókuszált igető esetén sem válik el az igekötő az igétől:

„hát későn beadtam, az volt az első” Ki2 (244) (MM 'adtam be')

„De nem mindenki teljesen beleéli magát” S1 (157) (MM 'éli teljesen bele')

3. A hibák százalékos megoszlásának változása a két interjú között (késői rendszermorféma):

1. interjú: $X = (8 / 239) \times 100 = 3,3\%$

2. interjú: $X = (6 / 264) \times 100 = 2,2\%$

Javulás: 1,1%

8.4. Redundáns igekötő

Egyes magyar igetövek önmagukban vagy egyes határozószókkal együtt például már befejezett aspektust fejeznek ki, így az *igekötők használata redundáns*:

„Nem tudom, jártam be a CEU-ra” Á2 (175) (MM 'jártam')

„és furcsán rám néznek, hogy most mit akartam elmondani” R1 (223) (MM 'mondani')

Egyes magyar igetövek *igekötős használata teljesen megváltoztatja az eredeti igető jelentését*:

„Ami furcsa, mert mindkettőt már megismertem mielőtt idejöttem” K2 (94) (MM 'ismertem')

„mert itt most idejöttem egy évig tanulni, sokat megtanultam” R2 (125) (MM 'tanultam')

4. A hibák százalékos megoszlásának változása a két interjú között (korai rendszer-morféma):

1. interjú: $X = (4 / 239) \times 100 = 1,6\%$

2. interjú: $X = (4 / 264) \times 100 = 1,5\%$

Javulás: 0,1%

Elfogadva Bolonyainak a korai és késői rendszer-morfémák produkciójára vonatkozó tézisét, feltételezhető, hogy az 1., 2. és 4. típusú esetekben akkurátusabb lesz a nyelvi produkció, azaz kevesebb lesz a negatív transzfer, mint a 3. típusú esetekben, amelyek a magyar szintaktikai szintet is érintik.

9. Összegzés

Érdeemes alaposabban megfigyelünk a kilenc hónapos tanfolyam hatására bekövetkezett változásokat. Az összes magyarországi magyartól eltérő igekötős szerkezetek száma közel 5%-os csökkenést mutat a második interjúban az elsőhöz képest.

Az összes hiba százalékos megoszlásának változása a két interjú között:

1. interjú: $X = (44 / 239) \times 100 = 18,4\%$

2. interjú: $X = (36 / 264) \times 100 = 13,6\%$

Javulás: 4,8%

Egyik vizsgált nyelvi esetben sem tapasztalható azonban jelentős változás. A hiányos igekötők használatában tapasztalhatjuk a legnagyobb fejlődést, itt 1,8%-kal csökkent a magyarországi magyar használattól eltérő szerkezetek száma. Ezt követi a magyarországi magyar használattól eltérő szórend (1,1%) és a redundáns igekötő-használat (0,1%). Az igekötők cseréjét illetően pedig negatív változást észlelhetünk, 0,1%-kal nőtt a felcserélt igekötők aránya a második interjúban. Az igekötők magyarországi magyartól eltérő használatában tehát nem érzékelhető jelentős változás.

Az MM-től eltérő összes igekötős szerkezet változásának komparatív szemléltetése

	1. interjú (MM-től eltérő szerkezetek százalékos megoszlása)	2. interjú (MM-től eltérő szerkezetek százalékos megoszlása)	Eltérés
Hiányos igekötő- használat	7,1%	5,3%	1,8%
MM-től eltérő szórend	3,3%	2,2%	1,1%
Redundáns igekötők	1,6%	1,5%	0,1%
Felcserélt igekötők	2,1%	2,2%	-0,1%

A fenti adatok ismeretében elmondható, hogy a vizsgált beszélőközösség igekötő-használatára jellemző sajátosságokat a kilenc hónapos magyarországi nyelvtanfolyam és a folyamatos magyar nyelvi input nem tudta szignifikánsan módosítani.

Ha megvizsgáljuk az egyes típusok megoszlását az összes magyarországi magyartól eltérő megnyilatkozás arányában, akkor azt látjuk, hogy a legnagyobb arányt mind az első ($17/44=38,6\%$), mind a második interjúban ($14/36=38,9\%$) a hiányos igekötős megnyilatkozások teszik ki.

A MM-től eltérő egyes igekötős szerkezetek megoszlása az összes igekötős szerkezet arányában

	1. interjú	2. interjú
Az igekötő hiánya	17 (38,6%)	14 (38,9%)
Tükröfordításos szerkezetek	10 (22,7%)	6 (16,6%)
MM-től eltérő szórend	8 (18,2%)	6 (16,6%)
Felcserélt igekötők	5 (11,4%)	6 (16,6%)
Redundáns igekötők	4 (9,1%)	4 (11,1%)

10. Konklúzió

Az eddigi kutatási eredményeim Bolonyai tézisének ellentmondva azt bizonyítják, hogy a befejezettséget és a cselekvés kezdetét jelölő igekötőknek a magyarországi magyartól eltérő használata körülbelül ugyanolyan arányban fordul elő, mint a (késői szintű morfémanak tekinthető) fordított szórendű igekötős szerkezetek használata, vagyis produkciójuk kevésbé akkurátus, mint az a korai szintű morféma esetén várható lenne.

Ez feltehetően azzal magyarázható, hogy a magyarban a cselekvés kezdetét és befejezettségét kifejező igekötőknek nemcsak jelentésmódosító, hanem aspektusmódosító használata is van, amit a beékelte nyelv, jelen esetben az angol komplex igei alakokkal fejez ki. A komplex igei alakok és perfekтивitás az angolban a késői morféma szintjén választódik ki. Az igekötő hiánya tehát a kevert angol–magyar mátrix-nyelvben, vagyis az angol absztrakt nyelvtani törvényszerűségeit magán viselő, de magyar morféma többségű mátrix-nyelvben nem a lemma-szinten, hanem morfoszintaktikai szinten jelenik meg negatív transzferként. Ezt a tulajdonságát alapul véve az igekötő nem tekinthető sem korainak, sem későinek, hanem kevert eredetű kétszintű rendszer-morféma.

Noha kimutathatóak tendenciózus folyamatok a magyart idegen többségi nyelvű (egyéb indoeurópai) környezetben elsajátított közösségek nyelvhasználatában, mint például a tárgyhatározottság (Misad 2002: 97), az interferencia- és kódváltási folyamatok tekintetében nem lehet nyelvpároktól függetlenül univerzális törvényszerűségeket levonni. Csökkent nyelvi kompetencia esetén a beszédprodukciónak adó mátrix-nyelv mindenképpen kevert, komplex nyelvi rendszer lesz, mindkét – a két- vagy többnyelvű beszédprodukciónak aktivált – nyelv mély nyelvtani törvényszerűségeit magában foglalva. Ezért nem lehet kétnyelvű beszédprodukciónak jellemző univerzális modellt létrehozni, csakis az adott nyelvpárok ismeretében, azok sajátossága- it és egymásra gyakorolt hatását figyelembe véve.

Mivel jelen dolgozat kisszámú adatközlővel készített kutatáson alapul, a fenti következtetés csak illusztrációként szolgál. A tárgyalt pontok valódi reprezentációjához elengedhetetlenül szükséges az adatközlők számának növelése.

IRODALOM

- A. Jászó Anna (2004, szerk.): *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor.
- Bartha, Csilla – Olga Sydorenko (2000): Changing verb usage patterns in first- and second-generation Hungarian-American discourse: The case of preverbs. In: Fenyvesi, Anna – Klára Sándor (szerk.): *Language Contact and the Verbal Complex of Dutch and Hungarian. Working Papers from the 1st Bilingual Language Theme Meeting of the Study Centre on Language Contact, November 11–13, 1999, Szeged, Hungary*. Szeged: Teacher Training College. pp. 31–48.
- Babbie, Earl (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Hatodik, átdolgozott kiadás. Budapest: Balassa Kiadó.
- Bolonyai, Ágnes (1998): In-between languages: Language Shift / Maintenance in Childhood Bilingualism. *The International Journal of Bilingualism* Vol. 2. N. 1. March 1998. pp. 21–43.
- (2000): ‘Elective affinities.’ Language contact in the abstract lexicon and its structural consequences. *The International Journal of Bilingualism* Vol. 4. N. 1. March 2000. pp. 81–106.
- Farkas, Donka F. – Jerrold M. Saddock (1990): Preverb climbing in Hungarian. *Language* 65. pp. 318–38.
- Garret, M. F. (1975): The Analysis of Sentence Production. In: Bower, G. (szerk.): *Psychology of Learning and Motivation* 9. New York: Academic Press. pp. 133–77.
- (1988): Process in Sentence Production. In: Newmeyer, F. (szerk.): *The Cambridge Linguistic Survey* iii. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 69–96.
- (1990): Sentence Processing. In: Osherson, D. – H. Lasnik (szerk.): *An Invitation to Cognitive Science*. i/1. Cambridge, Mass.: MIT Press. pp. 133–75.
- Greenbaum, Sidney – Randolph Quirk (1990): *A Student’s Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Grosjean, F. (1988): Exploring the Recognition of Guest Words in Bilingual Speech. *Language and Cognitive Progress* 3. pp. 233–74.
- Kiefer Ferenc – Ladányi Mária (2000): Az igeekötők. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 453–518.
- Kovács János – Lázár A. Péter – Marion Merrick (1994): *A-Z angol nyelvtan*. Budapest: Corvina.
- Levelt, W. J. M. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Misad Katalin (2002): Interferenciajelenségek és egyéb nyelvi sajátosságok a szlovák anyanyelvű hungarisztika szakosok igehasználataiban. In: Lanstyák István – Simon Szabolcs (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről*. Pozsony: Kalligram. pp. 95–101.
- Myers-Scotton, C. (1993, 1997): *Duelling languages: Grammatical structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. – J. L. Jake (2000): Explaining aspects of codeswitching and their implications. In: Nicol, J. (szerk.): *One mind, two languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell. pp. 91–125.

MOLNÁRNÉ LÁSZLÓ ANDREA

Nyelvészeti kutatási lehetőségek a középiskolákban

Bevezetés

A címben szereplő szavakat – nyelvészeti, kutatás, középiskola – az olvasó talán nem érzi tematikailag összetartozónak. A kutatás jobbára az egyetemek feladata, a középiskolák falait már csak pénz és infrastruktúra hiánya miatt is többnyire elkerüli. Ha mégis van valamiféle kutatómunka a középiskolákban, az jobbára a természettudomány témaköréből kerül ki. Jelen tanulmány arra keresi a választ, hogy milyen módon válhat egy középiskolai tanár kutatóvá, milyen lehetőségei vannak arra nézve, hogy a tananyagon kívül bővebb tudományos ismereteket is átadjon a diákjainak és kutató diákká nevelje őket, de legalábbis a szellemi igényességet beléjük oltsa.

Kutató Diákok és Kutató Tanárok Országos Szövetsége

Mielőtt bármit szólnék a kutatási lehetőségekről, fontosnak tartom elmondani, hogy áll mögöttünk egy szervezet, a Kutató Diákok Mozgalma, amely ezt a munkát támogatja és megkönnyíti. A Kutató Diákok Mozgalma Csermely Péter ötletére 1996-ban jött létre azzal a céllal, hogy a tudományok iránt érdeklődő tehetséges középiskolások kutatási lehetőséghez jussanak. Az egész országra kiterjedő mentori hálózat segítségével a mozgalom fennállásának több mint tíz éve alatt több száz diák kapcsolódott be aktívan az ország legkiemelkedőbb kutatóműhelyeiben folyó tudományos munkába. A mozgalom igen sokszínű, a kutatási témák a rákkutatástól az irodalomtörténeten át az alkalmazott nyelvészetig széles spektrumot ölelnek fel. A Kutató Diákok Mozgalma nem Budapest központú szervezet, a diákok közül sok száz él falvakban, sőt a Vajdaságban, Erdélyben, Felvidéken élő diákok is részt vehetnek a munkában.

Minden év őszi megrendezésre kerül a TUDOK konferencia, ahol a diákok bemutatják kutatásaikat. Ezek a konferenciák egyre rangosabbak és színvonalasabbak, a zsűrit általában egyetemi tanárok, rangos kutatók, a szakma elismertjei alkotják. Aki nem érez affinitást ahhoz, hogy élőszóban mondja el kutatása eredményeit, az esszépályázatra nevezhet be. A legjobbak nyaranta Káptalanfüreden részt vehetnek egy táborban, ahol megismerkedhetnek egymás kutatási témáival, barátságokat köthetnek, illetve a meghívott színvonalas előadók segítségével tovább bővíthetik tudományos ismereteiket.

A magyar tehetséggondozásnak erre a példájára Franciaországban, Finnországban és Szlovákiában is elkezdődött a talentumos diákok felkutatása és segítése.

A kutató diák mellől nem hiányozhat egy tanár, aki csak akkor tudja megfertőzni diákjait a kutatás örömeivel, ha ő maga is fertőzött. Ezért a Kutató Diákok Mozgalma

mellett egy éve megalakult a Kutató Tanárok Országos Szövetsége. Ez a fiatal, de agilis szervezet összetartja a kutató tanárokat, konferenciák és egyéb rendezvények szervezésével, publikálási, pályázati, ösztöndíjas lehetőséget kínálva.

Balázs János Nyelvészeti Kutatódiák-kör

A Pápai Református Kollégium Gimnáziumában 2007 januárjában két tehetséges diák javaslatára nyolc fővel megalakítottuk a Balázs János Nyelvészeti Kutatódiák-kört. Névadónknak az iskolánkba járt, később itt tanított Balázs Jánost választottuk. A nyelvész kör nyitott minden korosztály előtt, de az eddigi tapasztalat azt mutatja, hogy a kilencedikesek-tizedikesek még nem elég fogékonyak az effajta munkára. Természetesen ezt nem szeretnénk tényként kijelenteni, elképzelhető, hogy csak a jelenlegi tagok nem elég aktívak.

Célok

A fenti kutatódiák-kör létrehozásával egyrészt tudományos, másrészt pedagógiai célom volt.

Ahogy a név is mutatja, nyelvészeti kutatásokat kívánunk végezni a gyerekekkel. Ezek a kutatások jobbra az alkalmazott nyelvészet területeiről kerülnek ki. Nem reprezentatívak ugyan, de mégis kutatások, így a diákok megismerkedhetnek a kutatómunka minden fázisával, kezdve a témaválasztással, majd a szakirodalom felkutatásával, elolvasásával, értelmezésével, a kutatómódszertannal, végül a publikálás szabályaival. Fontosnak tartjuk még, hogy olyan témák kerüljenek elemzésre, amelyek egyébként nem szerves részei a középiskolai tananyagnak. Ezzel rá kívánjuk ébreszteni a diákokat arra a tényre, hogy a tantárgyak mögött tudományok állnak, és ezek a tudományok nagyon gyakran számukra ismeretlen, de mégis érdekes kutatásokat folytatnak. A szokatlan, nem tankönyvi adathalmaz egyfajta a világra rácsodálkozó attitűdöt vált ki a gyerekekből. Szent-Györgyi Albert azt mondta, számára „a könyvszagú ismeretek felezési ideje néhány hét”, emiatt inkább horgászni ment, néha halra, néha új ismeretekre. A Kutatódiák-kör halat még nem fogott, de igyekszik Szent-Györgyi példáját követni és új ismeretek fogását lehetővé tenni. Ebből kifolyólag a diákoknak módjuk van megismerkedni a legújabb nyelvészeti kutatási eredményekkel. Ez a többlet-tudás segítheti őket az emelt szintű magyar érettségire való felkészülésben, sikerélményt ad nekik az iskolai életben, sőt egy globális látásmód kialakulását is elősegíti, a „minden összefügg mindennel” felfedezésének élményét.

A programokat úgy igyekszünk összeállítani, hogy a diákok részesei lehessenek a tudományos élet egyik legtipikusabb területének, a „konferenciázásnak”. Emiatt törekszünk arra, hogy magunk is szervezzünk konferenciát, így a tanulók megismerkedhetnek a szervezés háttérmunkájával, maguk is részt vehetnek konferencián – passzívan, hallgatóként, sőt a TUDOK konferenciákon kutatásuk bemutatásával aktív szereplőkké is válhatnak.

A neveléstudományi célok talán a fentieknél sokkal szignifikánsabbak. Tekintettel arra, hogy a diákkör nem működik nagy létszámmal, és nem is tervezi a tömegesség válást – hiszen egyetlen vezetőtanár nem képes sok kutatást felügyelni –, ki lehet használni a kis közösség adta összes lehetőséget. Egyrészt fejleszteni lehet a csapatmunkát, a csapatszellemet. A diákok tudják egymás kutatási területeit és kötelessé-

güknek tartják egymás segítségét. A kutatási téma megválasztása nem kis kreativitást igényel. Jobbára ajánlott témákból választhatnak a diákok, de maguk is elhatározhatják, hogy mivel szeretnének foglalkozni. A kutatás a vezetőtanár felügyeletével, segítségével, de önállóan zajlik, az önálló munkára nevelés mindenképpen célja a tevékenységnek. Emellett a diákoknak meg kell tanulniuk beosztani, ütemezni és határidőre elvégezni a munkájukat. Ehhez nem kevés kitartásra, önfegyelemre van szükségük. Legutoljára hagytam a legfontosabb nevelési célt, az értékek, nézőpontok átadásának lehetőségét, a példakép nevelő hatását. Bármely kutatás lefolytatása nem kevés együtt töltött órát igényel mind a vezetőtanártól, mind a diáktól. Ezek alatt az órák alatt ki kell alakulnia egy olyan bensőséges viszonyoknak, olyan őszinte légkörnek tanár és diákja között, amely elősegíti a kamaszkori problémák megoldását, a kérdések megválaszolását. Megfigyelhető mostanában a gyerekek elmagányosodása, felnőtt támasz nélkül maradása, ezt a problémát is megoldhatja az ilyen közös tevékenység. Ennek a bensőséges viszonyoknak mindenképp ki kell alakulnia tanár és diák között, amennyiben ez elmarad, a gyerek nem fogja szívesen végezni a kutatást, esetleg le is morzsolódik.

A kutatási feladat

A témaválasztás nálunk egyelőre a vezetőtanár javaslatára történik. A tanár felvet kutatható területeket – lehetőség szerint a diákok életkori sajátosságainak és érdeklődésének megfelelőket –, például tanár-diák kommunikáció, manipulációs stratégiák, szó-asszociációk, fordítástudományi kérdések, az sms nyelve stb., amelyek közül a diákok kiválasztanak egyet. Természetesen, ha nem kívánnak élni a felvetett témákkal, akkor ők maguk is hozhatnak valami általuk érdekesnek tartott kérdést. Tekintettel arra, hogy a kommunikáció az élet minden területén megjelenik, nem zártuk ki sorainkból a természettudományos érdeklődésű fiatalokat; inkább arra törekszünk, hogy esetükben a szaknyelvi, terminológiai ismereteket gyarapítsuk. A témaválasztást követi a módszer megválasztása, majd a konkrét kutatás elvégzése, értékelése és előadássá alakítása.

Egy konkrét kutatás bemutatása

Végül be kívánok mutatni egy konkrét kutatási folyamatot, amelyet 2006 januárjában kezdtünk el egy tehetségesnek tűnő diákkal. Hosszas gondolkodás után fordítástudományi területet választottunk, olyat, amely megfelelt az életkori sajátosságainak és az érdeklődési körének. Így a választás a fiatalok becézési szokásaira és ennek fordítástudományi vetületeire esett. Megállapodtunk, hogy a módszer kérdőíves legyen. Ezt követően megírtuk a kérdőíveket magyarul, majd lefordítottuk őket angol és német nyelvre. A magyar kérdőíveket a gimnáziumunk diákjai töltötték ki, a német és angol nyelvűeket a gimnáziumunk testvériskoláiba járó tanulók. Míg az adatok összegyűltek, elolvastunk releváns szakirodalmakat a nevekről, illetve azok fordításának lehetőségeiről, főképp Klaudy Kinga tollából, Vermes Albert disszertációjából, illetve Simigné Fenyő Sarolta munkáiból. Ezt követte a kérdőívek elemzése, végül az eredmény „power point”-os előadássá formálása. Tekintettel arra, hogy a regionális TUDOK konferencián Erdélyi Lóránd – aki ezt a kutatást végezte – továbbjutott az országos döntőbe, a kutatás színvonalasabbá tétele érdekében szükségesnek éreztük egy aktív műfordítóval is konzultálni ebben a témában. Ezért kerestük fel Nádori Lídiát,

aki további ismeretekkel halmozott el minket. Az új információkkal az előadást kibővítettük, így készülünk az országos döntőbe.

További lehetőségek

A fenti célok megvalósításának csak a kreativitás hiánya szab határt. A diákokkal közös megegyezéssel célul tűztük ki magunk elé, hogy se őket, se a vezetőtanárt ne terheljük túl, tehát inkább ritkábban, de színvonalas programokat szervezünk. Ezért került be az éves tervbe egy hazai, de nem feltétlenül bölcsésztudományi kutatóintézet meglátogatása, egy hazai neves nyelvész meghívása, pár napos nyári táborozás megszervezése. Ez a táborozás szintén ötvözni akarja a szellemi és lelki meggazdagodást. Ebben az évben Visegrádra készül a Kutatódiák-kör, és a reklámokban fellelhető manipulációs eszközök vizsgálatát tűzte ki célul. Ennek behatóbb tanulmányozására el kívánunk látogatni a Sonda-Ipsoshoz, az MTA Kommunikációelméleti Kutatócsoportjához, az Anyag- és Környezetkémiai Intézetbe, illetve a MAFILM stúdiójába – célunk a manipuláció technikai eszközeinek (hang- és fényeffektusok) megfigyelése –, végül készülünk a régi reklámok boltjába.

Ahogy fentebb is utaltunk rá, a konferencia-élet alapos megismerése érdekében el kívánunk menni a diákokkal egy nyelvészeti konferenciára passzív résztvevőként, aktívan a TUDOK konferenciára, illetve az „interkultúra éve” jegyében mi is szervezünk egy konferenciát a Pápai Református Kollégium Gimnáziumában.

Összegezés

Középiskolában tanító nyelvtanárként néha sóvárogva vágyunk arra, hogy mi is részesei lehessünk a tudományos életnek, és ebből átadhassunk valamit a diákjainknak. A fenti dolgozat arra kívánta felhívni a figyelmet, hogy immár semmi akadály nincs annak, hogy ez a vágyunk valóra válhasson, és bepillantást kívánt nyújtani egy nemrégiben indult kis közösség aktív munkájába, ezzel is törekedve arra, hogy kedvet csináljon a kollegáknak, ötletet adjon az elinduláshoz.

IRODALOM

- Klaudy Kinga: *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastica, Budapest, 1999. [Átdolgozott kiadás]
- Lagzi István – Kiss Gábor (szerk.): *Kutató Diákok Országos Szövetsége – 10 éves jubileumi évkönyv*. Budapest, 2006.
- (szerk.): *Kutató Tanárok Tudományos Közleményei*. Budapest, 2006.
- Simigné Fenyő Sarolta: *A fordítás mint közvetítés*. Stúdium K.: Miskolc, 2006.
- Vermes Albert Péter: *Proper Names in Translation: a Relevance-theoretic Analysis*. Kossuth Egy. K.: Debrecen, 2005.
- www.kuttanar.hu
- www.kutdiak.hu

KÖNYVSZEMLE

Szűcs Tibor

A magyar vers kettős nyelvi tükörben: német és olasz fordításokban

Tinta Könyvkiadó: Budapest, 2007.
224 p.

Szűcs Tibor könyve időszerű kérdést tárgyal korszerű megközelítésben. Időszerű témájának lényeges eleme a kötet címében is szereplő *kettős nyelvi tükör* (az eredeti szöveg és a fordítás kettős nyelvi-kulturális meghatározottsága) a maga sokféle vonatkozásával. A korszerű megközelítés pedig a téma feldolgozását irányító mai: új és produktívnak bizonyult vizsgálati elvek alkalmazását jelenti, amelyekben különös jelentősége van a napjainkban egyre általánosabbá váló tudományköziségnek. Az ismertető kötetnek ezek a sokatmondó jellemzői egyben értékelésének szempontjai is lehetnek.

A kötet tárgyalásrendje jó alap a szerző által kitűzött cél megvalósításához. A könyv öt nagy fejezetre tagolódik, és ezekben a szerző a vizsgálati elveket a téma logikájának megfelelően helyezi el: *I. Bevezető gondolatok* (a téma keretei, nyelvek és szövegek szembeállításai); *II. A nyelvi alapokhoz* (ezen belül többek között a zeneiség és a képszerűség nyelvi-stilisztikai eszköztára, valamint ideartozó szerkezeti sajátosságok); *III. Nyelv és kultúra egysége a vers világában* (intertextuális az irodalmi fordításban, a magyar vers fogadtatása a fordítások tükrében); *IV. Versfordítások – párhuzamos (összehasonlító) elemzések* (19 magyar vers német és olasz fordítása alapján); *V. A fordításkritikai tanulmányok összegezése*.

1. Szűcs Tibor egy magyar alapú kontrasztív vizsgálatban jelöli ki könyvének (pécsi habilitációs értekezésének) tárgyát és célját. A vizsgálat célja annak számbavétele, hogy „milyen jellegzetes fordításkritikai szempontok követésével minősíthető a művészi fordí-

tás sikere, miként tárható fel az eredeti szöveg és a fordítás kettős nyelvi-kulturális költődése az összehasonlító (párhuzamos) műelemzés során” (9). Erről szólva hangsúlyozza, hogy a *kettős nyelvi tükör* „elsősorban az eredeti forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg kettős meghatározottságára utal, másodsorban pedig az itt kiemelten tárgyalandó német és olasz fordítások egy-egy eltérő tükrét idézi...” (9).

A szerző az elemzések során elsősorban a zeneiség és a képszerűség stílus eszközeit vizsgálja, de szerkezeti sajátosságokra is figyelemmel van. Mindebben saját „hungarológiai érdekű szemléletének” megnyilvánulását látja (9), ennél továbbmenően azt is állítja, hogy könyve a tágabb hungarológiai keretbe igazodva tárgyalja a magyar nyelv sajátosságaiból adódó fordításkritikai szempontokat (10).

A tényleges vizsgálatokra a IV. fejezetben kerül sor. Ennek bevezetőjében a szerző azt hangsúlyozza, hogy az itt olvasható párhuzamos elemzések kettős (német és olasz) tükörben kívánják kibontani a hangzás (prozódia, versforma, metrika, rím stb.) és a képszerűség (metaforák, reáliák) síkján érvényesülő stílushatást (104–105).

Mindennek produktivitásáról, eredményességéről szerintem jogosan állítja, hogy „a példaszorozat egészéből végül kikerekedhet a fordításkritikai tekintetben reprezentatív minta a magyar vers fordításához, annak nehézségeihez, problémáinak kezeléséhez, megoldásainak megítéléséhez” (105). Az összehasonlító elemzések a stílushatást, „valamint az adott intertextuális összefüggések érvényesítését, illetve mindezek fordítói kompenzációját kívánják minősíteni” (105).

Az alap – mint már említettük – 19 magyar vers német és olasz fordításának az elemzése (néhány példa: Csokonaitól *A reményhez*, Kölcseytől a *Himnusz*, Babbitól az *Esti kérdés*, Juhász Gyulától a *Milyen volt*, Nagy Lászlótól a *Ki viszi át a szerelmet*).

A versek kiválasztásáról a szerző megjegyzi, hogy „különböző fordításkritikai észrevételek várható tanulságai határozták meg, hogy mi kerüljön be az amúgy irodalomtörténeti, illetve stílustörténeti szempontból igen vegyes példatárba” (104).

2. A vizsgálat elveire, módszereire a minden megközelítést átható tudományköziség jellemző. Persze ezen belül vannak kisebb hatókörű vizsgálati szempontok is.

Szűcs Tibor könyvének legnagyobb érdeme kétségkívül a vizsgálati elvek gazdagságából, valamint új vizsgálatokra serkentő produktivitásából adódik – és természetesen abból is, hogy az ezek közötti összefüggések összhangban vannak egymással.

Ezeknek az elveknek az alapján megállapíthatjuk, hogy a szerző jól igazodott az általános tudományelmélet igényes szempontjaihoz. Ezek érvényesítését fontos értékelő szempontnak tekintem a kötet bírálatában.

Különben – mint már szóba került – a vizsgálati elvek alapja a *tudományköziség* és ezen belül is a sokféle *intertextuális* és *interkulturális* vonatkozás. Ezek kifejtésében a szerző arra is utal, hogy mindennek „vizsgálata alapján *alkalmazott nyelvészeti*, illetve *hungarológiai keretben* remélhetőleg összhangba kerülhetnek a *kontrasztív nyelvészeti* érvényű tényezők, valamint az eredeti művek és a művészi fordítások nyelvezetét vizsgáló *párhuzamos (összehasonlító)* műelemzések tanulságai” (11).

Mindebből kiemelendő a hungarológiai keret és kontrasztivitás: „a hungarológia keretében alkalmazott kontrasztív nyelvészeti érdekű megközelítésük rendeltetése szerint felvillantja a továbbiak szempontjából lényegesnek tekinthető összefüggéseket” (11).

És ezt a szerző szemiotikai szempontból is megvilágítja: egészében „a szemiotika jegyében a maga összetett beágyazottságában kívánom körvonalazni a hungarológia kontextusát” (11).

Ezzel a szemiotikai kerettel kapcsolódik össze a nyelvtipológia (nyelvkarakterológia) és az ebből adódó összehasonlító vizsgálat: a

kontrasztív nyelvészet mint alkalmazott tipológia az összevethetőség alapjaihoz olyan metanyelvet igényel, amely az egyes nyelvekben levő variánsoknak és a lehetséges invariánsoknak a viszonya révén az összehasonlítások produktivitását növeli.

Továbbá – mint fontos interdiszciplináris kapcsolat – idetartozik a kontrasztív nyelvészet és a fordítástudomány viszonya is: a kontrasztivitás és a fordításkritika együttes kritériumának követésével a magyar szöveget nyelvvel és kulturális háttérrel két olyan nyelv és kultúra szövegeihez, fordításaihoz viszonyítjuk, amelyek tőle genetikai és tipológiai szempontból egyaránt távol állnak. Erről szólva állítja a szerző, hogy „csak ekként teljesebben ki a nyelvek és a kultúrák kívánatos párbeszéde” (201). Mindemellett még vannak más tartalmú és jellegű vizsgálati elvek, amelyek kiegészítik a fentebb ismertetett fontosabb és ugyanakkor a témából természetesen következő átfogó, globális irányelveket.

Idetartozó határmezsgyés tudományainkban fontos monista elv elfogadását jelzi a szerző egyik sokat mondó megjegyzése: „a megformált tartalom és a tartalmasított forma elválaszthatatlan” egymástól (lásd erről részletesen a *Szakirodalomban* Szegedy-Maszák Mihály két munkáját).

Vizsgálati elve kiterjed az ezen a területen meglehetősen elhanyagolt történetiségre, illetve a diakroniára is. A szerző ugyanis úgy véli, hogy a szinkrón működés és a diakrón változás együttesen dinamikus kérdésként vetődik fel: mégpedig a motiváció–demotiváció–remotiváció folyamatszerűségében (17). Eszerint könyvében nemcsak leíró, hanem történeti vizsgálati elv is érvényesül, ami kétségkívül emeli értékét.

Ugyanezt mondhatjuk el egy másik kettőségről: az elméleti és gyakorlati irányultságról. Eszerint a könyvnek érdeme az is, hogy elvek és eljárások egymásra épülő rendszert alkotnak, hogy ezeket erős kohézió tartja össze, hogy jól hasznosítja az elméleteket, ugyanakkor ragaszkodik a tényekhez is.

A vizsgálatok gyakorlati kérdéseire vonatkozó elvek közül nagyon fontos és produktív annak az elvnek a hangsúlyozása, hogy a fordítások bírálatában mindent a szövegegész szempontjából értékeljünk, vagyis a fordításkritika nem merülhet ki a szöveg egyes részleteinek egyoldalú számonkérésében, hanem láttatni kell a szövegegész meghatározó szerepét.

3. Szűcs Tibor vizsgálati elvei és vizsgálatainak eredményei elfogadhatók, sikeresek, figyelmet érdemlők. Bizonyíthatjuk ezt azokkal az értékelésekkel is, amelyeket az előzőkben több esetben is érdekünként már jeleztünk, kiemeltünk.

Könyve egyértelmű szakmai elismerésre készlet már csak azért is, mert jelentős mértékben gazdagíthatja, javíthatja a fordításkritika egész módszertanát, és így cáfolata lehet a fordíthatatlanság mítoszának (197).

Érdemeinek egyik forrása eddigi tevékenysége, amibe beleértődik az ebbe a témakörbe tartozó több közleménye, előadása, egész tudományos munkássága, továbbá a pécsi és a müncheni oktatói tevékenysége. Minderről ő maga (is) tájékoztat, amikor könyve előtörténetéről beszél, ami kétségkívül kedvező körülményt jelent: „... eddigi szakmai pályafutásom egyes fontosnak tartott szálai itt összefutnak, s ebben a kérdéskörben bizonyos szintézist kínálnak” (10).

Szabó Zoltán

Bolla Kálmán (szerk.)

Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások I-II.

(Művelődés és Kultúra 1.)

Új Mandátum Könyvkiadó – Zsigmond Király Főiskola:

Budapest, 2005. 656 + 691 p.

A hetvenes években az ELTE Fonetikai Tanszékén a rendelkezésre álló infrastruktúrát és szaktudást kihasználva Bolla Kálmán pro-

fesszor irányításával egy sor (akkor) kortárs nyelvész önvallomását vették fel videóra (egy portré – Szépe György – nem monológ, hanem interjú: ő Horányi Özséb kérdéseire válaszol), majd ezekből bibliográfiával és méltatásokkal kiegészítve 1994 és 2002 között 51 füzet is megjelent. A „videó-portré” sorozat neve először *A hetvenes évek magyar nyelvészei. Pályaképek és önvallomások*, majd *Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások* volt. A jelen kiadvány ennek a sorozatnak két kötetté tördelt, többszörösen kiegészített és – ami a legfontosabb – immár nyilvános könyvforgalomban elérhető változata. (A szó szoros értelmében „elérhető”, hiszen a másfélezer oldalas munka 4480 forintos ára a mai viszonyok között nem számít soknak.)

Az ilyen formájú „pályaképek és önvallomások” műfajnak ez tudtommal első képviselője (legalábbis a tudományban, mert a politikai történelemben hasonló „oral history” interjúk már készültek, de egyedileg), de az a – jobb szó híján – mozgalom, hogy sikeres nyelvészek (elérjük tett kérdőívre válaszolva vagy kamerába beszélve) mintegy kollektíve visszatekintsenek életükre és munkásságukra, és ez nyomtatásban közzétételük, már legalább negyed évszázados.

Maga az alapötlet – ha úgy vesszük – persze sokkal régebb: Szent-Györgyi Albert ugyanis így kezdi *Lost in the Twentieth Century* című önéletrajzi vázlatát: „Szülővárosomban az a mondás járja, hogy az a létező legolcsóbb temetés, ha az ember kezébe fog egy szál gyertyát és maga megy ki a temetőbe.” (A jellemző című írás eredeti megjelenési helyét nem ismerem, csupán másolatban olvastam – hogyan is lehetett volna másképp, hiszen Szent-Györgyi Magyarországról való távozásának pikáns és a hivatalos verziótól igencsak eltérő részleteiről is szól.)

Boyd H. Davis és Raymond K. O’Cain szerkesztésében 1980-ban jelent meg Amszterdamban a *First Person Singular* című kötet, alcíme szerint *Papers from the Conference on an Oral Archive for the History of American Linguistics*, 16 nyelvész önportréjával

(tudtommal azóta már a folytatása is napvilágot látott).

A címet innen kölcsönözve 1991-ben jelent meg Sz. Bakró-Nagy Marianne és Kontra Miklós *A nyelvészetről – egyes szám, első személyben* című kötete (az MTA Nyelvtudományi Intézete kiadásában), 30 magyar nyelvész előzetes kérdésekkel irányított vallomással.

Nem a bibliográfiai pontosság igénye vezet, amikor kiegészíttem ezt a listát.

Mario Wandruszka német romanista 80. születésnapját olyan kötetel köszöntötték, melyben 44 kartársa számol be életéről, munkásságáról (Hans-Martin Gauger és Wolfgang Pöckl (szerk.): *Wege in der Sprachwissenschaft. Vierundvierzig autobiographische Berichte. Festschrift für Mario Wandruszka*. Günter Narr Verlag: Tübingen, 1991.). Szokatlan emlékkönyv-megoldás – igaz, nem az első, melyet Wandruszka kapott –, de „bejött” az alkalomtól függetlenül is: nagyon olvasmányos és tanulságos kötet állt össze.

Egy csak korlátozottan nyilvános hasonló jellegű kötetéről: 1997-ben Győrben jelent meg az *Anyanyelvünk vonzásában. Nyelvtudósok, nyelvészek és nyelvművelők Győr-Moson-Sopron megyében* (szerkesztője Hérics Lajosné, kiadója a győri Kazinczy Ferenc Gimnázium), a Kazinczy-verseny döntőjére készült a nyertesek számára ajándékul. Ebben Wacha Imre alapos biográfiai tájékoztatója, afféle megyei nyelvész-lexikona után 100 oldalon „vallomások – anyanyelvi életrajzok” következnek. (Érdekes: ahogy az országok közül Svájc vagy Dánia, úgy a magyarországi megyék közül Győr-Moson-Sopron tűnik a nyelvészeket legbővebben termőnek – igaz, ide bekerült az a Bárczi Géza is, akinek csak a szülei éltek Győrött, és ők is csak egy ideig...)

Végül: nemrég jelent meg a Palatinus Könyvkiadó *Születtem...* című sorozatában (magyar képzőművészek, írók és színészek önéletrajzai után) a *Magyar tudósok önéletrajzai* című kötet, benne 84 társadalomtudósé, akik közül majdnem minden negyedik kapcsolódik a nyelvtudományhoz.

Ezek az említett tudományos önéletrajzok azonban még a hagyományos módon születtek: ki-ki maga fogalmazta meg írásban a mondanivalóját, mégpedig általában valamilyen szerkesztői előkészítés nyomán. A Wandruszka-kötet szerkesztői például egész levélben foglalták össze, milyen jellegű szöveget várnak a felkértektől, melyben illyesmiket lehet olvasni (csak részleteket idézünk és megszólításként fogalmazva, míg az eredetiben „az illető” szerepel): „különlegességeket, egyediségeket várunk Öntől [...] Hogyan jutott el a nyelvészethez, vagy a nyelvészet Önhöz? Döntő szerepe volt-e már az iskolának? Mely nyelvész vagy nyelvészek, esetleg más szomszédos szakma képviselői voltak a tanárai? Ezek a tanárok lettek-e egyben példaképei? Milyen időbeli és térbeli helyzetet talált a nyelvtudományban, amikor dolgozni kezdett? Mikor és hogyan alakult ki módszerében és tematikájában az, ami munkáját vezette? Vannak-e munkásságában olyan megnyilatkozások, amelyeket ma már, visszatekintve, nem fogalmazna meg?”

A Bakró-Kontra kötetnél azt a módszert alkalmazták, hogy 6 kérdés köré kérték csoportosítani a vallomást, melyek közül néhány kézenfekvő (a nyelvesszé válás egyéni körülményei, az iskolák, tanárok, mesterek stb. – a személyes hatásokkal bizonyos átfedéssel két kérdés is foglalkozik), két – nem könnyen megválaszolható – kérdés pedig általánosabb érvényű: „1. Mitől nyelvész a nyelvész? Vannak-e olyan egyéniségjegyek, amelyek a nyelvést jellemzik? 6. Véleménye szerint milyen irányzatok hatottak, hatnak a magyar nyelvészetre?” Mint látni fogjuk, a Bolla-kötetnekél nem ezt az utat járták.

Ezután következett az „audiovizuális” korszak.

Ha még szélesebben is tájékozódunk (márpedig a „szubjektív tudománytörténetnek” csak az objektívvel szembeállítva – és tulajdonképpen csak az után – van igazi létjogosultsága), ha kicsit szélesebben vesszük a személyek iránti érdeklődést szolgáló munkákat, Magyarországon nincsen sok említeni-szemlélni valónk.

1976-ban jelent meg (majd azóta néhány utánnyomásban, de mára már csak könyvtárakban elérhető) H. Bottyánfy Éva szerkesztésében *a Bevezetés az egyetemi magyar nyelvészeti tanulmányokba* című tankönyv (Tankönyvkiadó: Budapest, 1976), és ebben a szerkesztő a szerzője a „Tudnivalók a jelentősebb hazai és külföldi nyelvészekről” fejezetnek (77–120). A 180 röviden összefoglalt nyelvész-életműből 140 magyaré. Míg a Wandruszka-kötet preszuppozíciója az volt, hogy visszatekinteni csak bizonyos távlatból, vagyis életkorban lehet, és ez a felkérésben meg is nyilvánult, a magyar szerző az akkor még élők közül „hatalmi szóval”, a tudományos/intézményi hierarchiában elfoglalt hely alapján döntött a bekerülésről.

A Domokos Pál szerkesztette *Finnugor életrajzi lexikon* (Tankönyvkiadó) 1990-ben, a VII. Nemzetközi Finnugor Kongresszusra jelent meg. Bár a szerkesztő javítást és folytatást ígért, a kiadványnak sem módosított változata, sem alternatívája nem jelent meg azóta. Elsősorban az lehet ennek az oka, hogy a kötet nem volt egyértelmű szakmai siker. Bár a szerkesztő szerint nem is próbáltak törekedni „a benne szereplők részletes értékelésére, beható minősítésére” (12), mégis akad jó néhány ilyen kitétel, például: „a magyar nyelv-tudomány utóbbi évtizedeinek egy[ik] legeredetibb tehetsége volt” (29), „kiemelkedő tanáregyéniség volt” (205), „szívós következetességgel és fáradhatatlan utánjárással eléri” (319), „a magyar finnugrisztika egyik legeredetibb, legsokszínűbb, komplex szemléletű egyénisége” (318), „gazdag (s tovább épülő) életművének finnugor hányadát számos főhivatású finnugrista elfogadná összeteljesítménynek” (26). Én magam nemhogy szükségtelennek vagy bántónak nem tartom, hanem éppenséggel kedvelem ezt a megközelítést (negatív minősítéssel egyáltalán nem is találkoztam): ezek a megfogalmazások élő emberként állítottak a szakmai közvélemény elé részben már régen meghalt kollégákat. Egy sor igen fontos – mert sorsformáló, de valóban személyes

– mozzanat, amilyen a politikai szereplés, az emigrálás vagy a halál körülményei, egy 1980-as lexikonban természetesen úgysem szerepelhetett.

Nagyobb baj az, hogy a 750 megjelent szócikkkel szemben, mint a szerkesztő kifejti, legalább 250 tervezett és előkészített elmaradt. Ezek közül (listájuk szerepel a kötet végén) véleményem szerint negyvenötven (valamint a készeknél jó néhány hiányzó adat) esetében ez tulajdonképpen érthetetlen, hisz könnyen beszerezhető információknak látszanak (legalábbis a „kibic” számára).

1996-ban jelent meg Tübingában *a LEXICON GRAMMATICORUM. Who's Who in the History of World Linguistics* című monumentális (és ennek megfelelő áru) kötet (szerkesztette Harro Stammerjohann, kiadója a Niemeyer), melyben 14 magyar nyelvész szerepel a között a másfélezer között, akiket ez a „kikicsoda?” szakmai „világörökségnek” tekint: Fabriczius-Kovács Ferenc, Farkas Gyula, Gáldi László, Gombocz Zoltán, Gyarmathy Sámuel, Kempelen Farkas, Kniezsa István, Laziczius Gyula, Ligeti Lajos, Lotz János, Melich János, Országh László, Szabó T. Attila és Tamás Lajos.

1966-ban jelent meg az Amerikában élt Thomas S. Sebeok szerkesztésében egy igen érdekes koncepciójú könyv: a nyelvtudomány nagyjainak munkásságát egy-egy (esetenként azonban több) nekrológ mutatja be kolléga tollából: *Portraits of Linguists, A Biographical Source Book for the History of Western Linguistics, 1746-1963* (Indiana University Press: Bloomington, London). Nemcsak a magyar származású szerkesztő elfogultsága, hanem a magyar nyelvészet híre is indokolja, hogy a két vastkos kötetben négy magyar szerepel: Gyarmathi Sámuel, Reguly Antal, Gombocz Zoltán, Laziczius Gyula.

Ennél szélesebb műfaji kitekintésre itt most nincs szükség, ezért csak megemlítünk két nyelvész-önéletrajzot, Vámbéry Árminét (*Küzdelmeim*. Franklin: Budapest, 1905; reprint Liliun Aurum: Dunaszerdahely, 2001), valamint Goldziher Ignácét (*Napló*. Magvető: Budapest, 1964).

Bolla Kálmán és segítői, mindenekelőtt Földi Éva (és a többiek, akik a felvételek szövegének átírásán dolgoztak, ami nagyon nehéz feladat volt, valamint a bibliográfiák elkészítésében közreműködők) kiváló munkát végeztek. Annál furcsább tehát ezt olvasni a szerkesztő előszavában (7–8): „Tartozom a szakmai nyilvánosságnak egy közléssel: ezt a munkát teljesen »önszorgalomból« végeztem és végzem. Nem volt sosem munkaköri kötelességem, ezért semminemű anyagi ellenszolgáltatásban nem részesültem, és nem részesítettem senkit sem.” Lehetséges, hogy egy ilyen önzetlen és hatalmas munkát a szakmai közvélemény már csak „bérmunkában” tudna elképzelni?! (Mindenesetre Bolla Kálmán is érzi e „vallomás” körülményeinek groteszk voltát, és humorral így folytatja: „Erre mondta egy idősebb nyelvész kollégám: »Isten tartsa meg jó szokásodat!« Megtartotta.”)

A legnehezebb dolguk azonban kétségkívül a meginterjúvoltaknak volt: hihetetlenül nehéz feladat lehetett – egy kivétellel kérdések és kivétel nélkül „forgatókönyv” nélkül – önmagukról beszélni, részben magukat értékelni szemben a kamerával, voltak is, akik szerénységből alig mondtak többet, mint amennyit lexikoncikkében szokás közölni (a születésnap köszöntők és a nekrológok ritkán tömörek). Mások, persze, hosszabban nyilatkoznak. Ez az aszimmetria elkerülhetetlen volt, mivel a nyilatkozók nem kaptak szerkesztői instrukciót sem a terjedelemtől, sem az érintendő témákról. Egy másik – a szerkesztő által az előszóban fájlat – aszimmetria abból adódik, hogy az önportrék egy kisebb részét (13-at) nem kíséri sem bibliográfia, sem „kortársi” méltatás.

Apropó méltatás. A kísérő szövegek szükségképpen inkább méltatások és elemzések; bírálat, esetleg vita nem várható tőlük. (Ilyen „felállás” is igen tanulságos lett volna, de persze szétfeszítette volna e kötetek kereteit és egy egészen más koncepciót valósított volna meg.) Alighanem kényszerűségből döntöttek így a kötet készítői, de azt hiszem, egyáltalán nem ártott, hogy ezek a méltatások/elem-

zések részben nem erre a célra íródtak, hanem eredetileg születésnap köszöntők, nekrológok vagy könyvkritikák voltak (vagy azokból vett szemelvény-gyűjtemények).

A kétkötetes új változatot értelem szerűen már kísérhetik a függelékben közölt összegzések: Rövidítések, Összesítő táblázatok: A videofelvétel készítésének ideje és a bibliográfia intervalluma, A méltatások szerzői, A nyelvészek születési és halálozási éve (ábécé-sorrendben). Utóbbi lista sajnos már nem érvényes: a könyv megjelenése óta meghalt Herman Józseffel már nem 35, hanem 36-ra emelkedett az elhunyt szereplők száma, ami pontosan a nyilatkozók fele (a Bakró–Kontra kötet hőseinek már a fele sem él). A legidősebb az 1920-ban született Fodor István (a szintén nemrég meghalt Fónagy Iván évjárata), a legfiatalabb az 1959-es Balázs Géza.

Ami a tartalmi kérdéseket illeti, nyilvánvaló, hogy nem a „ki van benne – ki nincs benne?” kérdést kell feszegetni. A szerkesztő elmondja az előszóban, hogy semmiféle diszkriminációt nem alkalmazott, és csak azok maradtak ki, akik nem akartak szerepelni önálló füzetben, majd pedig kötetben (mint kiemeli, sokan magától a felvételtől idegenkedtek). A Bakró–Kontra kötetéről szóló interjúban (Magyar Nemzet, 1991 augusztusában) Sz. Bakró-Nagy Marianne így fogalmazott: „[...] mi válogattuk meg, hogy kiket kérünk fel, s kiket nem. A szerzők között azonban vannak olyanok, akiknek egész munkásságával, attitűdjével teljes mértékben szemben állunk. Nem a mi egyetértésünk volt tehát a válogatás alapja.” Mindkét koncepció dicséretes, sőt egyedül elfogadható. (Kérdés persze, hogy még ma is megvalósíthatók volnának-e.)

Egy valamit mégis kénytelen vagyok – nem felhánytorgatni, hanem csak – szóba hozni. Míg abban a kötetben szóhoz jutott – ha jól számolom – nyolc határainkon túl élő magyar nyelvész is (közülük egy a Kárpát-medencében), a Bolla-féle kötetekben egyetlen határon túli szerepel csak, Szabó T. Attila. A szerkesztő erről a szemponttól külön nem szól, és könnyű kitalálni, hogy milyen

„technikai okok” miatt döntött így, de csak a szomszéd országokból is, hát még a szélesebb nagyvilágból jó néhány olyan kollégát lehetne említeni, aki helyét nagyszerűen megállta, sőt sok esetben elismerten világszínvonalat jelentett vagy jelent.

Természetesen nem ennek a munkálkodásnak és eredményének lett volna ez a dolga, mégis elgondolkodtató: az olyan „kismesterek”, mint például Benigny Gyula vagy Kallós Ede egyénisége sajnós már örökre elvesztett; persze hovatovább szakmai eredményeiket sem tartja számon a hálátlan utókor.

Azt hinné az ember, hogy a szakmai bekerülés kérdésében nem lehet bizonytalanság – itt azonban fölmerülhet, hogy Adamik Tamás, a néhai Domokos Pál Péter vagy Keresztury Dezső nyelvésznek számít-e. Bolla Kálmán szélesebbre tárta a kaput, és alighanem jól tette. Az egyes nyelvészeti diszciplínák képvisellete megfelel a magyarországi helyzetnek.

És még valami (bár ez aztán végképp nem kérhető számon egy ilyen jellegű reprezentatív munkán!): a szorosabban vagy tágabban vett „céhen” kívül is munkálkodnak sokan olyan nyelvészek, akiknek az életútja (például a céhen kívül maradás kényszerítő körülményei) és tevékenysége hasznos és fontos. Valakinek valahol illene már észrevenni például a 70. életévét nemrég betöltött Tótfalusi István nagy terjedelmű és jelentőségű munkásságát.

A Wandruszka-kötet felkérő levelében a szerkesztők egy francia mondást idéztek (16): „»Grattez l’homme, et vous trouverez l’enfant«, mondták a franciák már jóval Freud előtt. Talán ez is áll: »Grattez le professeur, et vous trouverez l’étudiant (et peut-être même l’écolier)«...” [Az előbb említett Tótfalusi *Idegen idézetek szótára* című gyűjteményében többek között Napóleonnak tulajdonítja ezt a mondást, de ott „orosz” a megvakarandó és „tatár” van alatta...]

Valóban, ez mindennek a kulcsa. Persze az első állomás a család. Megdöbbentően nagy a kimondottan szerény, sőt szegény családban, gyakran árván felnőtt nyelvészek száma!

A fő szakmai ösztönző az iskola volt: az elemi és a középiskola, majd az egyetem(ek), és persze, mint várható volt (már a Bakró–Kont-ra kötetben is így volt) az Eötvös Collégium. Feltűnően sok azonban a pályamódosítás, és ezen belül az eredetileg papnak indult nyelvész. Csak mellékesen jegyzem meg – és mondanom sem kell, minden hátsó szándék nélkül, hanem csak azért, mert meglepett –: jó néhány bibliográfiából az derül ki, hogy sokan publikáltak eredetileg nem magyar néven. A Szépe György-féle elvnek – a hódítók és a nyelvészek sokszor kívülről jönnek – ez is igazolása lehet. És a háború után született olvasót természetesen megdöbbenti a sok háborús és más politikai okokra visszavezethető szenvedés: a frontszolgálat, a hadifogság, a munkaszolgálat, a börtön vagy „csak” a tanult munkától való eltiltás – utóbbit a maga ismert iróniájával (és latinus műveltségével) Vértés O. András „ob certas causas”-ként említi (II. 630).

Apropó felsőiskola és munkahely. Jó pár évvel ezelőttig is sokszor emlegették az idősebbek, hogy mind profilját, mind munkatársai felkészültségét, mind pedig a „termék” javát illetően milyen értékes műhely lehetett például az itt is sűrűn emlegetett Idegen Nyelvek Főiskolája, és milyen kár, hogy megszűntével a bölcsészkarokra áradók összetétele – finoman szólva – „megváltozott”. Azután következett a főiskolák – az objektív körülményeket tekintve talán jogos, de a szubjektíveket tekintve „túl merész” – egyetemeseződésnek mozgalma. Most pedig, meglepő módon, a bolognai, állítólag mindenütt bevált rendszerben annak vagyunk a tanúi, hogy az egyetemek, illetve az egyetemisták harmada tulajdonképpen ismét főiskolás lett. A Bolla-köteteket esetleg ilyen szempontból kicédulázó láthatja: micsoda „tanerők” dolgoztak (sokszor persze kényszerből) azokon a „csak” főiskolákon, és elgondolkodhat azon, hogy mennyire veszélyben van a mai „spórolós” egyetemeken az utánpótlás!

Hosszasan lehetne még sorolni szempontokat, statisztikákat, összehasonlítani a na-

gyon és a kevésbé régmúltat, a közelmúltat és a jelent, örvendezni és megdöbbenni, elgondolkozni azon, nyelvész „nagyhatalom” vagyunk-e még, mint talán valamikor – és így tovább. Erre itt sem mód, sem szükség nincsen. Maga az a tény, hogy ilyesmire lehetőséget ad, mutatja: Bolla Kálmán és csapata hatalmas munkájának mind használati, mind erkölcsi értéke igen nagy. Jó szívvel kínálom mindazoknak, akik az alkalmanként elcsúszott egy-egy kis zöld füzet alapján már várták, illetve reménykedtek benne, hogy ezek valamikor majd összegyűjtve is rendelkezésre fognak állni; de főleg mindazoknak, akik – esetleg önhibájukon kívül – nem is tudtak erről a több mint negyed évszázada folyó archíváló munkáról, mely az idő múlásával szembeszállva nem hagyja, hogy a nyelvészek csak bibliográfiai tételekként maradjanak a szakmai utókorra. Bolla Kálmán előszavát ismét idézve: „Isten tartsa meg ezt a szokását” a későbbi jeleneknek is, hogy továbbra is sok érték átmentődjön a múltból a jövőbe!

Terts István

Huszár Ágnes (szerk.)
A családi nyaggyatástól a munkahelyi nyelvhasználatig
 Szociolingvisztikai tanulmányok magyar nyelven
 Tinta Könyvkiadó: Budapest. 2006, 162 p.

Különleges tanulmánykötetet vehetünk a kezünkbe, hiszen hat különböző nyelven született szociolingvisztikai cikkek tematikailag is szép választékot kínáló gyűjteményét olvashatjuk. A szerkesztő, ahogy az *Előszó*ban leírja, kulturális tőkét kovácsol a doktorandusok érdeklődéséből, fordítói tevékenységéből, csiszoló nyelvészeti ismereteiből. Dícséret érte.

Az egyes tanulmányok címei alapján született meg a kötet főcíme, amely – egyes öt-

lettel – széles közönséget szólít meg, mivel családja, munkahelye a legtöbb embernek van, így érintettségük előre feltételezhető. Erről tanúskodnak az *Előszó* utolsó sorai, amelyben a szerkesztő nyíltan fordul a társadalom és nyelvhasználat iránt érdeklődő nem szakmabeliekhez is. A tanulmányok sorba rendezését is tudatosan ez a szándék vezérelte.

A kötet első írása Diana Boxer *Nyaggyatás: A családi konfliktus színtere* című tanulmánya (pp. 13–25), amelyben a nyaggyatást mint beszédeseményt vizsgálja a szerző. Arra keresi a választ, milyen tényezők játszanak szerepet ennek a frusztráló beszédaktusnak az alkalmazásában. Diana Boxer hetven családi környezetben rögzített beszélgetésrészletet vizsgál meg etnográfiai módszerekkel, s feltárja a nyaggyatás státusz, hatalom, társadalmi nem és tekintély általi meghatározottságát. Kiderül, hogy ennek a beszédtevékenységnek a leggyakoribb témája a házi vagy iskolai munka. A nyaggyató három lépésen (kérés, emlékeztetés, nyaggyatás) keresztül igyekszik valamelyik családtagját rábírn egy feladat végrehajtására. Olvashatunk a nyaggyató nő és ellenálló férfi vagy gyermek sztereotípiájáról, a nyaggyatás és a hatalmi pozíció viszonyáról.

L. Ripley Smith *A kommunikatív kompetencia társadalmi szerkezete: a szociális háló módszerének alkalmazása egy szociolingvisztikai problémára* című tanulmánya (pp. 26–49) alapos szakirodalmi áttekintést ad a kommunikatív kompetencia és a szociális háló összefüggéseit vizsgáló írásokról. Smith célja a befogadó kultúrának a kommunikatív kompetenciát befolyásoló intézkedései és a szociális hálók közötti kapcsolat feltárása. Kutatásához az eseteírás módszerét választja. A vizsgálat hasonló foglalkozási ágban dolgozó, eltérő nyelvi és kulturális háttérű, Délkelet-Ázsiába betelepülő amerikai interjúalanyok adatait elemzi. Az eseteírások azt mutatják, hogy a magas sűrűségű hálózatok elősegíthetik a pozitív szocializációt egy új kulturális közegben, a második nyelv elsajátítása szempontjából viszont nem kívánato-

sak, sőt fojtogatóak is lehetnek. Az írás érdekessége, hogy a hálók szerkezetének, összetevőinek, valamint a függőségi viszonyoknak a részletes bemutatása után a nyelvi kompetenciát független tesztekkel mérő vizsgálati eredményekről olvashatunk. A szerző arra a következtetésre jut, hogy a lazán integrált szociális hálóban az egyén erősebb motivációt érez második nyelvbéli jártasságának fejlesztésére.

Josiane Boutet *A nyelv a munka világában: helyzetkép és jövőkép* című írása (pp. 50–65) egy aktuális problémát mutat be a szociolingvisztikai kutatás módszerével. A történelmi kitekintésű tanulmány bemutatja a beszéd és a munka kapcsolatában bekövetkező változásokat a „taylorizmus”-tól napjainkig. A szerző stílusának köszönhetően az olvasó világos, logikusan felépített, gondolatébresztő szöveget tarthat a kezében. Megfigyelhető, hogyan módosul a nagyüzemi munkaszervezés által tiltott beszélgetés (a 70-es évektől) a szolgáltató szektorban az alkalmazottaktól elvárt magas szintű kommunikációs készségig (a 90-es évek végéig). Ma a nyelvi úton történő konfliktuskezelés, a tanácskozás és érvelés számos szakmában a siker feltétele. Így nemcsak a szakképzések, de a közoktatás is nagyobb hangsúlyt fektet az írás-olvasáson túl a kommunikatív kompetencia fejlesztésére. Figyelemre méltó Boutet értékelése a munkahelyi nyelvhasználatok átalakulásával kapcsolatban, hiszen a verbalitás elismerésére és gazdagodására irányuló fejlődés mellett egy „modern taylorizmust” vél felfedezni a különböző munkaügyi szervezetek határozott szabályozási szándékában. Ez a nyelvi tevékenység új racionalizálási formájának megalkotását jelenti.

Iris Bogaers *A társadalmi nem a felvételi beszélgetésekben* című tanulmánya (pp. 66–72) a férfi dominancia kapu-óri helyzetben való érvényesülésére hívja fel az olvasó figyelmét. „Kapu-óri pozíció”-nak azt a szituációt hívják, amelyben egy kis csoport dönt egy nagyobb csoport társadalmi mobilitásáról. A szerző interakcionális elemzéssel mutatja be egy férfi és egy női felvételizőnek férfi

felvételizetőkkel folytatott bemutatkozó párbeszédét. Az írás ízelítőt nyújt a gender-nyelvészeti megközelítésből. A vizsgálatból kitűnik, hogy míg a saját jövőképét illetően bizonytalan férfi jelöltet verbális és „paraverbális” síkon is támogatják a férfi felvételizetők, addig a határozottabb női jelöltet gyakrabban hozzák kérdezz-felelek helyzetbe, valamint nem támogató módon vágnak a szavába. A hátrányos megkülönböztetést elszennvedő női jelölt számára így a felvételi beszélgetés nem tekinthető nemileg semleges intézményi eseménynek, és a szerző megítélése szerint szociolingvisztikai szempontból sem az.

Nina G. Kheimets és Alek D. Epstein *Államnyelvek összeütközése* című írása (pp. 73–87) az Izraelbe letelepedett szovjet zsidók nyelvi és identitásbeli átalakulását vizsgálja. Az új haza nyelvét, a hébert hamar megtanulják a letelepedők, mégis az oroszot kívánják megtartani nyelvi identitástudatuk jeléül. Különösen igaz ez az értelmiségiekre. A szerzőpáros arra keresi a választ (részint a szovjet zsidóellenes politikában), hogy vajon miért alakult így a helyzet. A szovjet éra héber- és jiddis-ellenes nyelvpolitikájának sikeressége számos iskola bezárását vonta maga után, a zsidó nyelvű kiadványok illegális úton láttak napvilágot. A zsidó értelmiség számára az orosz nyelven történő publikáció jelentette a kiutat, így számukra a jiddis és az orosz nyelv kulturális összefonódása természetessé vált. Az Izraelben élő volt szovjet értelmiség saját kulturális-nyelvi identitását igyekszik megtartani az orosz nyelvtudás ápolásával, miközben a héber nyelvhez és kultúrához is élő kapcsolatot épített ki.

Fernande Krier *Diskurzusszervezés a német parlament vitáiban* című tanulmánya (pp. 88–113) egy Magyarországon még kevésbé ismert területre kalauzolja az olvasót. Részletes empirikus elemzés alapján mutatja be a politikai diskurzus-szervezés retorikai eszközeit. Szöveg-nyelvészeti szempontból vizsgálja a tájékoztató és érvelő közléseket. A meglehetősen összetett kognitív folyamatot logikusan felépített szövegen keresztül köz-

vetíti, a téma meghatározásától a probléma-felvetésen át az érvelések és ellenérvek cáfolataig.

Olga P. Jermakova *Szemantikai folyamatok a lexikában* című tanulmánya (pp. 114–38) az orosz újságírás és politikai nyelvhasználat változásait vizsgálja. A Szovjetunió idején meghatározó politikai sajtónyelv a peresztrojka során szükségszerűen átalakult. Az egypártrendszer megszűnésével a *párt* szó például elvesztette kommunista jelentéskomponensét, csakúgy, mint az írás számos példája. A 90-es évek sajtónyelvének tanulmányozása alapján az olvasó ízelítőt kap azokból a lexikai, szemantikai változásokból, amelyek a politikai és gazdasági élet hatására teret kaptak a sajtó nyelvhasználatában. Az írás megmutatja a sajtóban nyomon követhető bizonytalanságokat a politikai, gazdasági helyzet értékelésével kapcsolatban, s a (kognitív) metafora eluralkodását az újságírás nyelvhasználatában.

Estibaliz Amorrrortu *Kétnyelvűség Baszkföldön* című írása (pp. 139–51) négy évtized sikeres nyelvpolitikai törekvéseinek eredményeiről ad számot. A 60-as évekhez képest a többnyire kisebbségi státusú, Dél-Franciaországban és Észak-Spanyolországban beszélt baszk nyelv a 90-es évekre komoly társadalmi elfogadottságra tett szert. A történelmi áttekintés tájékoztatja az olvasót a nyelv korábbi megítéléséről s a nyelvvészítés valós veszélyéről. A tanulmány további fejezetei a tudatos nyelvtervezésről, a baszk közigazgatási szerepéről, a kétnyelvűség (a baszk nyelvnek a közoktatásba való bevonása által létrejött) presztízsének eléréséről szólnak.

A kötet utolsó tanulmánya, Guido Barbina *Az olasz területi nyelvváltozatok és a nyelvmegőrzés problémája* (pp. 152–62) meglehetősen összetett képet tár az olvasó elé: Olaszország későn meginduló nyelvi egységesítő törekvései nem akadályozták meg néhány italo-román nyelvváltozat fennmaradását, ezek azonban rendkívül változatos nyelvi helyzetet teremtettek. A szárd, friuli, ladin nyelvközösségek mellett albán, horvát, német

és más nyelvű etnikai és kulturális kisebbségek küzdenek létükért. Egyetlen olyan egységes nyelvmegőrzési tervet nem lehet létrehozni, amely egyaránt vonatkoztatható volna minden közösségre, így az egységes törvényhozást siettető törekvések nem tudják megoldani a problémát. Barbina írása a nyelvpolitika iránt érdeklődők számára tanulságos olvasmány.

Ajánlom a kötetet a szociolingvisztika iránt érdeklődők, de mindenekelőtt doktorandus társaim figyelmébe.

Eklics Kata

Kees de Bot – Sinfree Makoni
**Language and Aging
 in Multilingual Contexts**
 [A nyelv és az öregedés
 többnyelvű szöveg-
 összefüggésben]

Multilingual Matters Ltd: Clevedon,
 England, etc., 2005. 162 p.

A könyv szerzői az öregek által használt nyelvre helyezik a hangsúlyt, de vizsgálatuk tárgyát képezi a fiatalabb korosztálybeliek nyelvhasználata is az idősebbekkel folytatott kommunikációjuk során. Kees de Bot és Sinfree Makoni a nyelvet és az öregedést pszichológiai és egyben szociolingvisztikai szempontból igyekszik feltárni. Ezzel az interaktív megközelítéssel megpróbálják elkerülni mind a pszicholingvisztika álláspontját, amely szerint az öregedésben benne rejlenek a problémák, mind a szociolingvisztika álláspontját, amelynek értelmében az öregedés problémáktól mentes.

A könyv tíz fejezetből áll. Az első hatban a nyelvvel és az öregedéssel kapcsolatos elméletekről és vizsgálati eredményekről van szó. A következő három fejezet a nyelvvel és az öregedéssel kapcsolatos három olyan kutatást mutat be, amelyeket az USA-ban élő afro-amerikaiak, dél-amerikaiak és kínaiak

körében végeztek. Az utolsó fejezet az előzőkben leírtak összefoglaló áttekintését biztosítja.

Az első fejezet az egészséges és a patológus öregedés definícióját tűzi ki elsődleges céljával, majd pedig a nyelv, az öregedés és a többnyelvűség kapcsolatának felderítésére összpontosít. A szerzők nem titkolják, hogy míg a legtöbb kutató a hanyatlás szemszögéből vizsgálja az öregedést, ők a nyelvet és az öregedést az egész életen át tartó fejlődés részének tekintik. Értelmezésük szerint azonban az előrehaladás nemcsak fejlődést, hanem hanyatlást is tartalmaz. Természetesen azt sem tagadják, hogy idővel, az öregedés folyamatában biológiai, pszichológiai és társadalmi dimenzióban is változunk, viszont ezek a változások a különböző egyéneknél különböző módon hatnak.

A második fejezet a nyelvet komplex dinamikus rendszerként mutatja be és az öregedést is a dinamikus rendszerelméleten belül vizsgálja. Maga a nyelv olyan különböző alrendszerekhez kapcsolódik és olyanokkal kerül kölcsönhatásba, mint az észlelés, a memória és az érzékelés. Ezek az alrendszerek kölcsönhatásuk és belső átszerveződésük folytán az öregedéssel változnak, fejlődnek; ennek a folyamatnak a bemutatásához a dinamikus rendszerelmélet számos fogalmát felhasználják a szerzők. Ily módon a nyelvi fejlődést a fejlődés általánosabb elméleteivel igyekeznek összeegyeztetni. Fényt derítenek arra is, hogy a dinamikus rendszerelmélet alapján a nyelvi fejlődésben leginkább az erőforrásokhoz való hozzáférésnek és a nyelv használatának van döntő szerepe. Az említett erőforrások lehetnek belső erőforrások, mint az egyén fejlődési képessége, fogalmi tudása és motivációja; illetve külső erőforrások, mint például a környezetben használt nyelv, a környezet által nyert megerősítések és az anyagi erőforrások. Ezen állítások értelmében az öregedéssel járó nyelvi változást belső és külső változások interakciójának is tekinthetjük. Itt a belső változás nem más, mint az egyén fizikai változásainak összessége; a külső válto-

zás pedig magában foglalja azt, ahogyan a társadalom az öregedést értelmezi, és azt is, ahogyan az idősek erre a társadalmi beállítódásra reagálnak.

A harmadik fejezet az idősekkel folytatott beszélgetések nyelvét és a velük létrehozott kommunikációt tanulmányozza. Ez a fajta ún. idősbeszéd (*elderspeak*), amelyet a fiatalabban általában az idősekkel való verbális kommunikációban alkalmaznak, lényeges a vizsgálat szempontjából, mert az idősekre nézve mind pozitív, mind negatív hatásai lehetnek. A szemantikailag és szintaktikailag kevésbé komplex és nem túl leereszkedő stílusú idősbeszéd általában hatékonyabbnak bizonyul, mivel a megértés folyamatát elősegíti, és ezt a fajta beszédet az idősek is pozitívan értékelik. A leereszkedő stílusú, rövid mondatokat tartalmazó, eltúlzott intonációjú és nagyon lassú tempójú beszéd amellett, hogy az információ átadását hátráltatja, negatív érzelmi töltetet eredményez, és ugyanakkor az idősek önbecsülését is csökkenti. Vizsgálati eredmények arra mutatnak rá, hogy a leereszkedő stílusú nyelvi regisztert az idősebbek inkább elfogadják különböző intézmények keretein belül – így a kórházban és a szociális otthonban –, mint más életformákban.

A könyv negyedik fejezete nagyszámú vizsgálatokban nyert eredmények részletes bemutatásával érzékelteti a mentálisan egészséges és patológiás öregek nyelvhasználatát és nyelvi készségeit. A fejezetben található adatokat a nyelvi produkció és a beszédészlelés folyamataiból nyerték, majd fonológiai, lexikai, szintaktikai és pragmatikai szinten is elemezték. A nyelvi produkciót tekintve a megvizsgált egyéneknél az öregedéssel elsősorban a fonológiai és a lexikai szinten következett be változás. A beszédfeldolgozás sebességében is kimutatható bizonyos csökkenés, amellyel együtt valószínűleg a nyelvi rendszer is hanyatlik. Ezt a fajta időskori regressziót azonban a feldolgozáshoz biztosított hosszabb idő kompenzálási képes.

Az ötödik fejezetben olyan erőforrásokba nyерhetünk betekintést, amelyek szerepet

játszhatnak az időskorúak nyelvi fejlődésében. Ezek az erőforrások a *memória, figyelem, a beszédfeldolgozás sebessége, iskolázottság, társadalmi és nyelvi környezet* és a *többnyelvűség*. A nyelvhasználatban a memória különböző típusai játszanak fontos szerepet. A memória-típusok közül a *munkamemória* az, amelynek különösen lényeges szerep jut a nyelvi feldolgozásban, hiszen az információt nemcsak tárolja, hanem feldolgozásában és kezelésében is részt vesz. A nyelvi produkció folyamatában viszont a *hosszú távú* memóriában tárolt információra (permanens tudásra) is nagy szükség van. A *figyelem* azért lényeges, mert kompenzálni tudja a nyelvészlelésben és a memória-kapacitásban bekövetkezett hanyatlásokat. Különböző vizsgálatok egyértelmű összefüggést mutatnak az *iskolázottság* és a nyelvhasználat, valamint a nyelvi készségek között: minél iskolázottabbak voltak a vizsgálatban részt vevő idős személyek, annál kevésbé volt náluk érzékelhető a nyelvi hanyatlás. A *beszédfeldolgozás sebessége* időskorban csökken. Az időseket körülvevő *társadalmi és nyelvi környezet* magába foglalja azt a képet, amelyet az emberek az idősekről kialakítanak, és amely meghatározza az idősekkel folytatott kommunikációt. Kutatási eredmények még csak sejtetik azt, hogy idős korban a *többnyelvűség* pozitívan hat a nyelvtudásra.

A hatodik fejezet a többnyelvűség vagy kétnyelvűség szerepét vizsgálja mind az egészséges, mind a demenciában szenvedő idősek esetében. A vitapont keretén belül az is nyilvánvalóvá válik, hogy a kétnyelvűek kategóriájába nemcsak azok tartoznak, akik bizonyos társalgási tevékenységet két különböző nyelven képesek végrehajtani, hanem azok is, akik egy standard nyelv különböző köznyelveit, regisztereit beszélik. Az még a jelen könyv íróinak sem világos, hogy egy-nél több nyelv ismerete milyen mértékben jelent pozitívumot vagy problémát az egyén számára. Eddig a többnyelvűséggel és öregeddel kapcsolatos vizsgálati eredmények is csak sugallni tudják azt, hogy két vagy több

nyelvnek az életen át tartó használata talán hatással van az idősebbek kognitív működésére. Érdekesnek találom azt a megjegyzést, hogy az idősek idegennyelv-tanulását eddig még egyáltalán nem vizsgálták.

A hetedik fejezet egy olyan kutatásról szól, amelyik Detroit nyugati részén, az USA-ban élő egyik afro-amerikai kétnyelvű közösség időseit vizsgálja. Pontosabban, a kétnyelvűségnek az öregeedésre gyakorolt hatását igyekszik feltárni abban az esetben, amikor a kétnyelvűsége mint a dinamikus rendszer részére tekintünk. Ez a könyv a „bidialektust” a kétnyelvűség altípusának tekinti, és mint ismeretes, ennek az USA-ban élő etnikai kisebbségnek a nagy része az afro-amerikai köznyelv valamelyik változatát és a standard amerikai angol nyelvet is beszéli. A vizsgálatban részt vevő 46 és 97 év közötti adatközlők közül a 65 és 74 év közöttiek beszédprodukciója bizonyult a leginkább fluensnek, megelőzve a vizsgálatban részt vevő fiatalabb korosztályt és a náluk idősebbeket egyaránt. Ezek az eredmények arra is utalnak, hogy ebben a közösségben 75 éves kor után a nyelvhasználat az életkorral hanyatlik. A 65 és 74 év közöttiek és a 85 év fölöttiek munkamemóriája is szignifikáns különbséget mutatott. A vizsgálati személyek iskolázottsági szintje összefüggést mutatott a beszédprodukció fluenciájával is, azaz minél iskolázottabbak voltak, annál fluensebb volt a beszédprodukciójuk. Az anyanyelvükön, az afro-amerikai köznyelven végzett felmérés azonban nem szükségképpen biztosított minden esetben jobb beszédprodukciót, mint a standard amerikai angol nyelv használatakor.

A nyolcadik fejezet az életkornak és az iskolázottságnak a narratív és a nyelvtani készségekre, a szintaktikai komplexitásra, de különösképpen a történetmesélésre gyakorolt hatását vizsgálja az USA-ban élő időskorú kínaiak (életkor: 63–78 év) esetében. Az itt leírt vizsgálatot Sinfree Makoni Hwei-Bin Linnel és Robert Schaufal végezte. Az eredmények azt mutatják, hogy míg a szintaktikai komplexitás összefüggésben áll az isko-

lázottsággal, addig az életkor és a narratív komplexitás között nem mutatható ki összefüggés. Ugyanakkor az életkor szignifikánsan és negatív módon játszik közre a teljes alakú mondatok létrehozásában.

A kilencedik fejezet a nyelvnek egy olyan időskori „epidemiológiai” módszerű vizsgálatát mutatja be, amelyet New York városának észak-manhattani részében longitudinálisan végeztek. A felmérésben összesen 2104 személy vett részt, akik három etnikai csoportot képeztek: afro-amerikaiak, dél-amerikaiak és fehérek. Ezeket a különböző etnikumú csoportokat ugyanolyan etnikumú interjúkészítőkkel társították. A vizsgálati eredmények rámutattak arra, hogy az alacsonyabb iskolázottságú alanyoknak a demenciája előrehaladottabb, mint a magasabb iskolázottsággal rendelkezőké. Ily módon az iskolázottság mértéke a demencia-szinttel hozható összefüggésbe, de nem szükségszerűen kapcsolódik össze az idősödő alanyok kommunikációs hatékonyságával. Általában azoknak az egyéneknek a kommunikációs készsége szegényesebb a kognitívan ép egyénénél, akiknél kimutatható bizonyos mértékű demencia.

Az utolsó fejezet összefoglaló jellegű: a két szerző az előző fejezetekben leírtakra reflektálva a nyelvvel és öregedéssel összefüggő régi és új perspektívákat mutatja be.

A könyv egészségének egyik lényeges üzenete, beleértve a tizennyolc oldalnyi bibliográfiai adatot, hogy a nyelv egészséges fejlődése a pubertáskorban nem ér véget. Az viszont tőlünk is, és nemcsak a nyelvi fejlődést alapjában feltételező erőforrásoktól függ, hogy az egészséges nyelvi fejlődés életünk folyamán meddig, hány éves korunkig tart. Ezért a nyelvet használnunk és fejlesztenünk kell, mint bármely más rendszert, máskülönben természetes módon hanyatlani fog.

Fülöp Erzsébet Mária

Kovács János és Siptár Péter

A-Z Angol kiejtés.

Tankönyv és gyakorlókönyv

Corvina Kiadó: Budapest, 2006. 422 p.

Az itt bemutatott könyv a Corvina kiadó egyik legfrissebb kiadványa, mely a Tankönyvkiadónál megjelent *Angolra hangolva*, illetve a Helikon kiadó *Újra angolra hangolva* című kiadványainak átdolgozott, kiegészített kiadása. A könyv a brit angol kiejtést mutatja be, mivel Kovács és Siptár szerint a Magyarországon forgalomban levő tankönyvek zöme ezt a változatot tanítja. A szerzők vallják, hogy a helyes kiejtés része a nyelv teljes nyelvtani rendszerének, fontosnak tartják továbbá, hogy a nyelvtanuló egy modellt kövessen, bár amennyiben a haladó nyelvtanuló már amerikai vagy egyéb nyelvváltozatot beszél, a szerzők nem tanácsolják a már elsajátított kiejtés átalakítását.

A 422 oldalas könyv 50 leckére tagolódik, melyek a következő legfontosabb területekre helyeznek hangsúlyt:

1. az egyes hangok képzése,
2. az egyes beszédhangok és azok írott alakjai közötti összefüggések,
3. az ún. funkciószavak erős és gyenge alakjai,
4. a szavak szerkezeti felépítésétől függő kiejtési szabályok,
5. a szavak hangsúlyozásának szabályai,
6. az angol nyelv sajátos beszédritmikája,
7. az angol intonáció szabályrendszere.

Az első lecke az angol mássalhangzók kiejtéséről, az angol beszéd ritmusáról, a beszéd dallamáról, a főbb mondatfajták hanglejtéséről szól, mindez gyakorlatokkal kiegészítve, a lecke végén ellenőrző kérdésekkel. Minden témakörhöz számos példa tartozik. A második lecke a magánhangzokról, a harmadik a hehezetes mássalhangzokról szól, ez utóbbi hasznos kiegészítő táblázatot tartalmaz a leggyakoribb gyenge és összevonható alakok felsorolásával. A következő fejezetek egyes hangok kiejtését taglalják a fentebb felsorolt területek alapján: kiejtés, szópárok, ol-

vasógyakorlat, ritmusgyakorlatok képezik a leckék gerincét. Kiegészítésképpen érdekességeket is olvashatunk az angol helyesírás történetéből például az \wedge hang írása és a *monk* szó összefüggése esetén (p. 218). A következőkben kettős- és hármashangzók kiejtésének magyarázata következik, további érdekesség a kétféle hangsúlyozású szavak magyarázata. A leckékben kivétel nélkül választékos, gondosan összeállított feladatok kaptak helyet, több fejezet elején az adott hangok kiejtésére vonatkozó magyarázat, illetve megjegyzések találhatók, melyek nemegyszer felhívják a figyelmet a nyelvváltozatok közötti kiejtési eltérésekre. A magyarázatokat a fejezetek végén összefoglaló teszt, az ötvenedik lecke után pedig az *Óda az angol kiejtéshez** című mű zárja.

A tankönyv felhasználói főleg nyelvtanulók, nyelvtanárok lehetnek, a leckék és hanganyagok nyelvrák színesítésére kitűnő lehetőséget adnak. A szerzők ajánlása szerint a tankönyv önállóan, illetve tanári segítséggel is használható, mivel megoldási kulcs, betűrendes szómutató és tárgymutató egészíti ki. A szómutató tartalmazza a könyvben előforduló szavak fonetikus átírását, ezért kiejtési szótárként is használható. A könyvhöz hanganyag is tartozik, melyen angol anyanyelvű beszélők mutatják be a legfontosabb gyakorlatokat és teszteket. A teljes hanganyagot tartalmazó változatot CD-ROM formájában hamarosan külön kiadványként tervezik kiadni. Az érdeklődők erről többet a www.angol.hu weboldalon tudhatnak meg.

A tananyag főleg a tanulók kiejtési (fonetikai, fonológiai) képességét fejleszti, melynek fontosságára a szerzők több okból is felhívják a figyelmet. A szép kiejtés nemcsak könnyebb megértést tesz lehetővé, de „beszélgetőpartnerünk szimpátiáját is felkelti”, amint ezt a fiúszöveg megfogalmazza. A leckék szerkezete változatos, érdekes, a tanulók figyelmének felkeltése mellett helyenként szórakoztatásukat is célozza kulturális adalékokkal.

Az A-Z rendkívül alapos, több átdolgozást megért, kiforrott alapmű, nélkülözhetetlen az

igényes nyelvtanuló és nyelvtanár számára. A könyvet követő CD-ROM minden bizonnyal nagy érdeklődésre tart majd számot, és a könyv olvasói rétegét is jelentősen kibővítheti. Érdekes lenne megfigyelni, hogy a modern technika, az interaktív CD-ROM-ok korában a kiadó hogyan tudja kihasználni az újítási lehetőségeket egy ilyen fontos és talán méltatlanul elhanyagolt témakör népszerűbbé tétele érdekében.

Ujlaki Erika

* Gerard Nolst Trenité: *Drop Your Foreign Accent: engelsche mitspraakoefeningen* című költeményének átdolgozása (angol nyelven).

Durst Péter
Lépésenként magyarul.
Második lépés.
Magyar nyelvkönyv középhaladóknak
 Szegedi Tudományegyetem,
 Hungarológia Központ:
 Szeged, 2006. 229 p.

Ismét új oktatóanyagoknak örülhetnek a magyar mint idegen nyelv tanulói és tanárai, napvilágot látott ugyanis Durst Péter tananyagsorozatának második, középhaladó szintre készült kötete. Az egy nyelvű tankönyvet – amely egyben munkafüzet is – audio CD, több nyelven (magyar, angol, német, olasz, finn) kapható nyelvtani kézikönyv, CD-ROM, valamint a tankönyvhöz nem szorosan kapcsolódó DVD egészíti ki. Írásunkban a tankönyvet mutatjuk be.

A *Lépésenként magyarul* „Első lépés”-e 2002-ben jelent meg, és célnyelvi környezetben tanuló kezdők számára készült. Az első kötet fő módszertani elve a kislépésekben történő haladás volt: rövid fejezetek (ötvennégy, egyenként egytől öt oldalig terjedő lépés) mutatták be a grammatika és vele együtt a lexika egy-egy kicsiny szeletét. Az olvasmá-

nyok rövid mesterséges szövegek voltak, a feladatok pedig elsősorban a morfo-szintaxisra (a jelen idejű létigétől a különféle ragozon, jeleken át a múlt idejű igeragozásig) vonatkoztak. Az „Első lépés” arra a feltételezésre épült, hogy a magyar nyelvvel előzetes tudás nélkül ismerkedő felnőtt nyelvtanulók könnyebben veszik birtokba az indoeurópai nyelvektől eltérő szerkezeti és szemléleti sajátosságokkal rendelkező magyar nyelv rendszerét, ha könnyen emészthető kis adagokban találkoznak a grammatika és a lexika legkisebb alkotóelemeivel, és elég idejük marad tudásuk elmélyítésére, gyakorlásra. A kislépésekben való haladás miatt ugyanakkor kompromisszumot kellett kötni a nyelvtani-lexikai fokozatosság és az élőnyelvi kommunikáció sajátosságai között (ez a kezdő nyelvtanulási szintre tananyagot összeállítók általános problémája): a szövegek életszerűsége és a gyakorlatok kommunikatív jellege gyakran csorbát szenvedett a korlátozott grammatikai és lexikai lehetőségek miatt. A most megjelent „Második lépés” azonban magasabb nyelvtudási szintet céloz meg, és ezt kihasználva merőben más koncepció szerint építkezik. A szövegek érdekesek és életszerűek, a gyakorlatok tevékenykedtetőek és kommunikatívak, nagy hangsúly kerül az olvasott és hallott szöveg megértésére, a fejezetek hosszabbak, a köztük tett lépések pedig nagyobbak lettek.

Ami az első kötethez képest változatlan maradt azon kívül, hogy egynyelvű a könyv, az a megjelenés és a grammatikai tanmenet. Az első kötetrel harmonizáló – ezúttal azonban zöld – könyvborító szerény tipográfiájú lapokat fog közre: a szövegek, feladatok, rajzok és fotók szedése fekete-fehér (valamint szürke), ugyanakkor ízléses és könnyen átlátható a szerkesztés, és tetszetős az illusztráció. A könyv hossza nagyjából megegyezik az első kötet terjedelmével, ugyanakkor az anyag jóval kevesebb – csupán tíz – fejezetre tagolódik, aminek eredményeként az egyes leckék átlagosan tizennyolc–húsz lapra terjednek ki. A tartalomjegyzékre pillant-

va az is szembeűnő, hogy a fejezeteknek csak száma van, címe nincs. A tanmenet alapvetően valóban nem tematikai vagy funkcionális, hanem részben grammatikai szerveztségű, illetve adott tevékenységek során alapul.

A fejezetek egy-egy központi nyelvtani szerkezetet mutatnak be és gyakoroltatnak, amelyhez egyéb (a szerző által *Nyelvtani anyag*-nak minősített) konstrukciók, valamint különböző témák és beszédhelyzetek, továbbá különféle beszédshándékok társulnak. Minden fejezet öt, azonos címmel ellátott alfejezetre tagolódik. A *Nyelvtani törzsanyag* az új nyelvtani szerkezet(ek)et bemutató szöveget és példamondatokat, grammatikai szabályokat és azokat gyakoroltató kötött és kevésbé kötött feladatokat tartalmaz. Ezt követi az *Olvasgató/Hallgatózó*, amelyben olvasott és hallott szövegek megértését fejlesztő gyakorlatsorok szerepelnek beszédhészesség-fejlesztő feladatokkal kombinálva. A *Minden-napi nyelvhasználat* és a *Hogy is mondjam...* alfejezet egy-egy gyakori beszédhelyzetet, beszédfunkciót és azokban használatos kifejezéseket mutat be és gyakoroltat szóban és írásban. Az utolsó egység az úgynevezett *Olvasmány*, amely többnyire nem képezi szerkesztésének részét a tananyagban; mintegy kiegészítő jelleggel funkcionál – szerepelnek benne szövegek, értésellenőrző feladatok, illetve néhol szóbeli kommunikációt indukáló gyakorlatok.

Noha a szelekcióban és a sorrendezésben fontos szerepet kap a grammatika, bizonyos fokú véletlenszerűség mutatkozik a nyelvtani szerkezetek egy fejezeten belüli összetársításában, továbbá megfigyelhető, hogy az egyes grammatikai formák többféle funkcióját összemossák a fejezetek. A *Nyelvtani törzsanyag* és a *Hogy is mondjam...* alfejezetek a következő jelenségeket szerepeltetik az egyes fejezeteken belül:

- (1) az időviszonyok kifejezése (*óta, múlva, -jA* [itt jegyezzük meg, hogy a toldalékokban használt nagybetű, például az /A/ –, „archifonéma” – vagyis egyszerre jelenti az /a/ és az /e/ fonémát], *-vAl ez-előtt, -ig*), a személyes névmások rago-

- zása, a „szokott” segédige – TALÁLKOZÁS, BÚCSÚZÁS;
- (2) felszólító mód, illetve konjunktívusz, -An képző (*Hányan?*) – BOCSÁNATKÉRÉS;
 - (3) felszólító mód/konjunktívusz, -(U)l/-An képző (*Hogyan?*) – MAGYARÁZAT, KÖRÜLÍRÁS;
 - (4) függő kérdés, időviszonyokat kifejező összetett mondatok – TÖRTÉNET ELMESÉLÉSE;
 - (5) feltételes mód (jelen időben), párhuzamos tagadás (sem, sincs) – JAVASLAT, JAVASLAT ELFOGADÁSA ÉS UDVIARIAS VISSZAUTASÍTÁSA;
 - (6) feltételes mód (múlt időben), -Ás képző – ÉRDEKLŐDÉS;
 - (7) a főnévi igenév és a névutók személyjelezése, -sÁg képző – KÉRÉS;
 - (8) -vA képző (*Hogyan?*, passzívum), alárendelés – UDVIARIASSÁG;
 - (9) -Ó, -(V)(t), -AndÓ, -hAtÓ, -hAtAtAn képző; VALÓSZÍNŰSÉG;
 - (10) műveltetés – ÉRZÉSEK, ÉRZELMEK.

Az első fejezetben például indokoltabb lett volna a -szOr és az -OntA/-(O)nként képzőket és a gyakoriságot kifejező határozószókat, valamint az igekötő szórendi viselkedését tanítani a *szokott*-as szerkezet mellett, beszédszándékként pedig jobban illett volna a panaszkodás, düh (például *Nagyon haragszom! Mindig el szokott készni, de ez már azért sok!*) vagy a csodálkozás (például *Kávét iszol?! Sosem szoktál kávét inni.*) kifejezése a grammatika mellé. Hasonló módon érthetetlen, hogy miért az -Ás képző és az érdeklődés mint beszédaktus szerepel a múlt idejű feltételes mód mellett stb.

A feltételes és felszólító módú konstrukciók tanítása jól szemlélteti, hogy a formára fektetett hangsúly hogyan szoríthatja háttérbe a funkcionális szemléletet és a pragmatikai kontrasztivitást. Noha a felszólító mód jelenék allomorfiái szerint két fejezetre bomlik a felszólító módú igealakok tanítása, a funkciók semmilyen logika szerint nem tagolódnak: a kérdés mint felszólítás, utasítás, parancs vagy tiltás (pl. *Gyere ide!* = *Come here*),

valamint a tanács, ajánlat kifejezése (pl. *Odamenjek?* = *Shall I go there?*) és a *hogy*-os kötőmód (pl. *Azt akarta, hogy odamenjek/menjek oda.* = *He wanted me to go there*) tanítása párhuzamosan, a feladatokban elegyítve zajlik. A jelen idejű feltételes módú igealakok tanítása során hasonló módon mosódik össze a hipotetikus feltételek (pl. *Ha nyernék a lottón...*), a kérdés (pl. *Kinyitnád az ablakot?*) és a javaslat (pl. *Mi lenne, ha elmennénk moziba?*) kifejezése. Továbbá mind a felszólító, mind a feltételes mód kifejezhet kért, ám pragmatikai értékük nem azonos (vö. *Mondja meg, mennyi az idő!* és *Megmondaná, mennyi az idő?*) – erre azonban a könyv nem világít rá.

A grammatika tanításában a forma vonatkozásában is hagy kívánnivalókat maga után a könyv. Szórendileg kifogásolható például az infinitívuszi konstrukciók (semleges mondatban például nem SZOKOTT/KELL+INF., hanem INF.+SZOKOTT/KELL – pl. *Mit szoktál csinálni este? Aludni szoktam. Aludnom kell;* illetve X+SZOKOTT/KELL+INF. – pl. *Mit szoktál csinálni? Tévtét szoktam nézni. Nem szoktam tévtét nézni. Meg szoktam nézni a híreket.*) és egyes vonzatos szerkezetek (semleges mondatban például nem *függ valamitől, válik valamivé, valami tetszik valakinek, hanem valami valamitől függ, valami valamivé válik, valakinek tetszik valami*) bemutatása. A képzők sorában a gyakoriság és a funkcionális szempontjai szerint megkérdőjelezhető az -AndÓ végződés feltüntetése, ugyanakkor hiányolható az -(V)s (például *sajtos*) és a -z(ik)/-(V)l (például *internetezik*) képzők tanítása. A nyelvtani magyarázatok sokszor hiányosak (pl. a *-na/-ne, -ná/-né* vagy az *-at/-et, -tat/-tet* esetében a tőtípusok, illetve az illesztés szabályai) – ezeknek viszont utána lehet nézni a grammatikai kiegészítőben.

Érdekes, hogy a szerző a grammatika részeként tüntet fel olyan jelenségeket, mint például a vonzatos szerkezet (a könyvben *Vonzatos kifejezések* elnevezéssel), a névmások, a határozószók, a kötőszavak és a kevésbé produktív szóalakok. A lexika és a grammatika

határmezsgyéjén mozgó alakzatokról van itt szó, amelyek ugyan többmorfémás egységek,¹ nyilvánvaló azonban, hogy azokat nem úgy hozza létre a beszélő, hogy produktív nyelvtani szabályokat alkalmaz, és az üres helyeket az elemkészletből vett legkisebb, jelentéssel bíró egységekkel (morfémákkal, szótövekkel) tölti ki. Sokkal inkább arról van szó, hogy ezek az elemek a szótárban eleve egységként szereplő lexikalizálódott alakok, *zárványok* („blokkolási effektus”), illetve gyakori, magas kommunikációs értékkel rendelkező, *rutin- vagy szokásszerűen használt* konstrukciók (intézményesülés), amelyeket a magyar mint idegen nyelv tanulóinak a szókincs részeként kell oktatni. Azok az elemsorok, amelyek a blokkolás eredményeként megakadályozzák a produktív szabályok alkalmazását, szükségszerűen előre gyártottan szerepelnek kész szótári tételként a lexikonban. Mivel nem kreatívan (produktívan és/vagy kompozicionálisan) megkonstruálható alakokkal állnak szemben, a tanulóknak egészben – mint *nagy szavakat* – kell megtanulniuk, elraktározniuk és előhívniuk ezeket az egységeket, majd a lexikonból hozott információk alapján, szintaktikai szabályok alkalmazásával kell beilleszteniük azokat a mondatba/közleménybe. A zárványok következésképpen a lexika, és nem a grammatika részeként szerepeltetendők a külföldieknek írt tananyagokban.

A tankönyv tartalmi aspektusainak vonatkozásában látható, hogy az egységek belső tematikája széles skálán mozog. Az egy fejezeten belül szereplő szövegek különböző témakörökkel és kontextusokkal társulnak, a gyakorlatok pedig változatos lexikára és többféle beszédhelyzetre, beszédszándéokra kiterjednek. Az egységeken belül szereplő témák és szövegek szelekciójában bizonyos fokú esetlegesség mutatkozik, hiszen az egyes fejezeteken belül szereplő szövegek tartalmilag nem állnak kapcsolatban egymással. A

hatodik fejezet például egy *Hétfő reggel* című szöveggel kezdődik, amely egy eseménydús reggeli késés történetét meséli el (és amely címmel is csak a tartalomjegyzékben rendelkezik), majd nyelvtani gyakorló feladatok következnek, amelyek túlnyomó része mindennapos múlt idejű események (illetve azokkal kapcsolatban felállított hipotézisek) elbeszéléséhez szükséges lexikát szerepeltet, de található egy a könyvtárak és az internet esélyeit latolgató kiegészítendő szöveg és két krimi-részlet is a feladatok között. A következő gyakorlatsor témája a dohányzás, majd a telefonálási szokásokról esik szó, azután pedig az utazás-kirándulás témájában találunk szöveget, végül apróhirdetések (ház, lakás, autó) zárják a sort.

A tematikai tarkaszóttos változatos feladatok hosszú sorával párosul, amivel a szerzőnek valószínűleg az volt a szándéka, hogy lehetővé tegye a tanulók számára, hogy többféle szöveggörnyezettel, kommunikációs helyzettel és beszédszándékkal találkozzanak. Ez az – amúgy méltánylandó – elgondolás azonban megkérdőjelezi az egyes fejezetek koherenciáját, hiszen az egyes témakörök (lexika) és szerkezetek (grammatika) nem nyilvánulnak meg reprezentatívan az adott alfejezeten kívül. Az első fejezetben például, noha a központi nyelvi anyag az időviszonyok kifejezése (*óta, múlva, -jA, -vAl ezelőtt, -ig*), a személyes névmás ragozása (pl. *engem, nekem, velem, tőlem* stb.) és a *szokott* segédige, egyik sem szerepel nagy számban – akár receptív, akár produktív módon – a *Nyelvtani törzsanyag* című alfejezeten kívül. A fejezetnek nincs központi témája: az első részben egy lakatlan szigetre tévedt pincérrel és a kutyatartó Nagy Csilla énekessel találkozhatunk, a másodikban családi ünnepekről olvashatunk, a harmadikban a postára látogathatunk, a negyedikben találkozáskor és elbúcsúzáskor használatos kifejezéseket tanulhatunk, az ötödikben pedig külföldön tanuló diákok beszámolóit olvashatjuk el. Ezt az ellentmondást részben feloldja az, hogy a koherens tematikájú vagy grammatikájú feladatsorok ter-

¹ Például *attól függ, senki, rajtam, egymás, ezért, irás, lakás, elnézést, használat, séta, főz, nővel, megálló, rendőrség, szépség, egészség, biztonság, tehetetlen* stb.

jedelmesek, de nem semlegesíti azt a tényt, hogy a főbb alfejezetek nem ugyanarra a lexicára és/vagy grammatikára vonatkozó tudást mélyítik el, terjesztik ki.

A *Lépésenként magyarul 2* tagadhatatlan erőssége a szöveg- és feladat-központúság. Rengeteg jó minőségű szöveg található a könyvben, amelyeket a szerző valószínűleg eredetiből adaptált, vagy egy eredeti mintájára gyártott. Az olvasmányok és a hallott szövegek nemcsak életszerűek, stílusfordulatokban és beszélt nyelvi elemekben gazdagok, valamint tartalomközvetítők, de sokféle műfajt is megszólaltatnak, és a célcsoportot alkotó (fiatal) felnőtteknél minden bizonnyal érdeklődésre tartanak számot. Találhatunk dialógust, riportot, televíziós híradást, cikket, naplórészletet, kérdőívet, újságrovatot, lexikonbejegyzést, leíró szöveget, interjút, programajánlót, grafikont, apróhirdetést, álláshirdetést, rövid üzenetet, önéletrajzot és mesét, talán csak a magánlevél és a hivatalos levél kíváncsolna még fel a listára. A szerző ügyesen használja ki a jó szövegek nyújtotta tanulási lehetőségeket. Egyes írások az új nyelvi anyagot mutatják be, mások a készségfejlesztéshez kapcsolódnak, a kapcsolódó feladatok pedig egyrészt a formát és a szókinccset gyakoroltatják, másrészt tartalmilag aknázzák ki az olvasmányokat.

Mindenképpen üdvözlendő, hogy a szerző tevékenység sorokban gondolkodik, vagyis több feladaton át tartó folyamatként képzelel el a nyelvi rendszerekre (grammatika, lexika) vonatkozó tudás és a készségek (olvasás, hallás, beszéd, írás) fejlesztését. Az is dicséretes, hogy a változatos gyakorlattípusok között közel azonos számban találhatók az egyiket és a másikat célzó feladatok. (Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a kiejtés csiszolására nem irányul útmutatás, gyakorlat.)

A nyelvi rendszerek tanítása például mindig bemutatással kezdődik: a jól megválasztott rövid szöveg és/vagy a példamondatok segítségével a tanulók figyelme az új grammatikára és lexicára irányul, amit azután megerősít az expliciten megfogalmazott szabály

(szöveges magyarázat, táblázat). Az elkövetkezőkben feladatok garmadája áll a diákok rendelkezésére, hogy az illető elemekre vonatkozó tudásukat automatizálják, ellenőrizzék. A hagyományos feladatokon (mondatkiegészítés, behelyettesítés, átalakítás, feleltválasztás stb.) kívül található szövegfeldolgozáson alapuló kiegészítőes gyakorlat, pármunkában végezhető „álsituatív” drill és „prekommunikatív” gyakorlat. Míg számos nyelvkönyv csupán összefüggéstelen gyakorlómondatok tömegével igyekszik egy-egy nyelvtani jelenség elmélyítését elősegíteni, Durst Péter könyve sok esetben tartalmaz olyan feladatot, ahol tartalmaz összefüggő szövegekben lehet gyakorolni a nyelvtant és a szókinccset. Sok diák, ha különálló mondatokon gyakorolja az egyes nyelvtani jelenségeket, hajlamos automatikusan, minden értelmezés nélkül beírni a végződéseket, átírni a mondatokat. Kétségtelen, hogy az olyan feladatok, amelyek rákényszerítik a diákot a jelentésen, illetve a megértésen alapuló feladatkitöltésre, több készséget vesznek igénybe (szövegértés és nyelvi kompetencia), ugyanakkor azonban közelebb állnak a valós kommunikáció követelményeihez, mint az elszigetelt mondatok, ahol a forma függetlenedik a jelentéstől, a mondat a nyelvhasználatától. A szókinccs és a nyelvtan gyakoroltatására a könyv ügyesen használja a képeket is. Az illusztrációk ugyanis nemcsak a szövegek kísérőjeként jelennek meg, hanem feladatok is kapcsolódnak hozzájuk. A tanulók a grafika alapján dialógusokat szerkeszthetnek, mondatokat alkothatnak, illetve egészíthetnek ki, összepárosíthatják a képeket a megfelelő mondatokkal, összefüggő történeteket mesélhetnek el, kérdésekre adhatnak válaszokat, jelölhetik a rajzokon a mondatok jelentését, stb. A feladatok megoldásához nem mindig nyújt példát a könyv, de az utasítások minden esetben egyértelműek. Nem teljesen világos azonban, hogy mi motiválja azt, hogy egyes feladatok megoldó kulcsa szerepel a lap alján, míg másoké nem, illetve hogy miért nem található meg az összes feladat megold-

dása a függelékben. A nyelvtan és a szókinccs kapcsán végül megjegyzendő, hogy a könyv nem tartalmaz a más oktatóanyagoknál megszokott összesített nyelvtani táblázatokat és szöszedetet – ezek a kiegészítő anyagokból pótolhatók.

A tankönyv kiemelt hangsúlyt fektet az olvasott és hallott szöveg megértésére. Örvenletes, hogy a hangzóanyag nemcsak díszként, esetlen kiegészítőként van jelen. Mind az olvasás, mind a hallás utáni értés képességét többlépcsős folyamatban fejleszti az oktatóanyag. Első lépésben olvasás és hallás előtti szóbeli és írásbeli feladatok készítik elő a szöveget: ráhangolnak a témára, aktiválják a sémákat és háttérismereteket, és bevezetik a szükséges lexikát. Az olvasás/hallás közbeni feladatok a szövegértést ellenőrzik, mindegyik részképességre (pl. globális értés, információ lokalizálása stb.) figyelmet fordítva. A feladatok között a nyelvvizsgán előfordulóhoz hasonló „itemek” is gyakran találhatók, ún. feleletválasztó teszt, információ-transzfer, kérdésekre adott szöveges válasz, sorrendezés, szöveg és táblázat kiegészítése, kép és szöveg párosítása stb. Előfordul, hogy a feladatok többszöri olvasást/hallgatást igényelnek, így biztosítják, hogy ne csupán tesztelés, hanem valódi képességfejlesztés történjen – a diákok egyre többet értsenek meg a szövegből, sikerélményben legyen részük. Az olvasás/hallás utáni feladatok többsége kötött feladatok során rögzíti a szövegben előforduló szavakat, kifejezéseket és grammatikai szerkezeteket, de az is gyakran megeshet, hogy nyitott végű gyakorlatok (pl. vita, érvelés, társalgás, interjú, szerepjáték, fogalmazás) terjesztik ki az alkalmazást valamely produktív készség (beszéd, írás) felé elmozdulva. A hallás utáni értés szövegeinek átirata a könyv függelékében teljes egészében olvasható. A CD nemcsak ezeket a szövegeket tartalmazza azonban, hanem a fejezetekben előforduló más olvasmányokat is. Sajnálatos módon semmilyen formában nem utal viszont arra a könyv, mely egyéb szövegek hangos változata található meg a CD-n.

A beszédképesség fejlesztését sem bízza a véletlenre a szerző. A beszédet indukáló feladatok egy része az *Olvasgató/Hallgatózó* alfejezetben található, ezen kívül azonban a *Hogy is mondjam...* és a *Mindennapi nyelvhasználat* külön figyelmet szentel az ügynek. Az előbbi részben egy adott kommunikációs helyzethez (például bankban, postán, boltban, buszon stb.) kapcsolódó szókinccs- és kifejezőkészletet sajátíthat el a tanuló, az utóbbiban pedig arra vonatkozóan szerezhet hasznos tudnivalókat, hogy hogyan valósíthat meg egy-egy beszédzándékot (például bocsánatkérés, javaslat elfogadása és annak udvarias visszautasítása, érdeklődés, kérdés, érzelmek és érzések kifejezése stb.) nyelvhasználatilag helyes módon. Ezeknek az alfejezeteknek a gyakorlatai – a fent említettekhez hasonlóan – széles skálán mozognak: a kiegészítéses, párosítás, mondat szerkesztéses jellegű feladatoktól kezdve az érvelésen, véleménynyilvánításon keresztül a szituációs gyakorlatokig és dialógusokig.

Követendő példát nyújt a szerző azzal, hogy az írásképesség fejlesztését szövegek feldolgozásával kezdi. A sokféle műfaj felelevenítő szövegek (lásd fent) mintául szolgálnak a tanulóknak ahhoz, hogy a szövegkörnyezetben megfigyelt formai és stiláris eszközöket önállóan is alkalmazni tudják fogalmazásaikban. A tizedik fejezetben például a hallott dialógus alapján kell kiválasztani azt az önéletrajzot, amely az egyik szereplőhöz tartozik, majd álláshirdetésekhöz kell párosítani az előbbi életrajzok közül a megfelelőt. Ezekben az álláshirdetésekből olyan fontos kifejezésekkel találkozhatunk, mint *szakirányú végzettség, szakmai tapasztalat, kiemelt fizetés, továbbképzés, felhasználói szintű számítógépes ismeretek, beadási határidő* stb. A lexikára/grammatikára koncentrált feladatok után végül a kapott minták alapján a tanulóknak maguknak kell önállóan önéletrajzot és álláshirdetést írniuk.

A kommunikatív jelleg nemcsak a képességfejlesztő feladatokban nyilvánul meg, hanem az országismeret közvetítésében is. A „Második lépés” elődjénél jobban épít azokra az igé-

nyekre, amelyeket a magyar kultúra iránt érdeklődők támaszthatnak egy nyelvi oktató- anyaggal szemben. Ha arról van szó, milyen ismereteket közöljünk hazánkról egy nyelvkönyvben, óhatatlanul Budapest hídjaira, Hortobágyon vágató lovasokra vagy a Balaton strandjaira gondolunk. *A Lépésenként magyarul 2* azonban nem sztereotip turistacsalogató információkat nyújt a tanulóknak. A diákok olyan társalgás- és vitakezdeményező szövegekkel találkozhatnak, mint dohányzási és internetezési szokásaink, a magyar iskolarendszer, bevásárlási kultúránk, közlekedési statisztikáink. A szerző megemlíti a paprikát, a Pick-szalámit és a magyar népmesét mint hazai kuriózumot. A nyelvhasználati kérdéseket feszegető feladatok szintén hasznos kulturális adalékok lehetnek a külföldi nyelvtanulók számára, és – noha ez expliciten nem jelenik meg – teret nyitnak a kultúrák összevetésére. Az országismereti anyagokhoz változatos módon kapcsol a szerző kontrasztivitást és személyesítést biztosító gyakorlatokat. Hogy csak egyet említsünk, összevető társalgást kezdeményeznek az olyan kérdések, mint *Más országokban is pontosan ilyenek a közlekedési táblák? Ön szokta használni az internetet? Írjon saját városáról!* stb. Mindezek ellenére bizonyos feladatoknál hasznos lett volna becsempészni további országismeretet. Fiktív személyek helyett például valós sportolók adatait lehetett volna szerepeltetni; a nyelvtudást és internet-használatot reprezentáló grafikonokon valós értékeket lehetett volna feltüntetni; a szerepjátékban nem görög, hanem magyar szállodában kellett volna magyarul panaszt emelnie a vendégnek; vadvízi evezést, síelést, körutazást pedig hazai viszonyok között is szerveznek, nemcsak Ausztriában vagy Dél-Amerikában.

Összességében elmondható, hogy a *Lépésenként magyarul* „Második lépés”-ét, amely a Közös Európai Referenciakeret szintézese szerint A2-esről erős B1-es nyelvtudási szintre juttatja el a magyarul tanulókat, tanuló- és tanárbarát oktatóanyagként üdvözölheti a szakma. Aki úgy dönt, hogy ezt a könyvet

használja, érdekes és magas színvonalú szövegekkel és gyakorlatokkal teli anyagot választ. A szerző mindent megtett azért, hogy az egyes problémákat a lehető legtöbb oldalról körbejárja, és ezáltal nemcsak a tanulóknak nyújt rengeteg tanulási lehetőséget, hanem a tanároknak is egyfajta módszertani „terülj-terülj asztalkámat” kínál, megkönnyítve az órai munka szervezését. A tankönyv kiemelt figyelmet szentel a készségfejlesztésnek, kommunikatív, erősen feladatközpontú és tevékenykedtető. A fejezetek hosszú terjedelme, laza tematikai szerkesztettsége és funkcionális-grammatikai hiányosságai okán az oktatási gyakorlatban szükséges az egyes tematikák kibontása, kibővítése, illetve a grammatika nyelvhasználati aspektusainak továbbgondolása. Durst Péter könyvével a magyar mint idegen nyelv oktatása mindenképpen jelentős „lépést” tett afelé, hogy kiadványaival felzárkózzon az idegennyelv-tanulással szemben támasztott mai követelményekhez.

Dóla Mónika – Sófi Boglárka

Вяч. Вс. Иванов

Лингвистика третьего тысячелетия.

Вопросы к будущему

[A harmadik évezred nyelvészete. Kérdések a jövőnek]

Языки славянской культуры: Москва, 2004. 192 стр. + 8 карт.

Ebben a kis könyvben a XX. század egyik legkiemelkedőbb tudósa (nyelvész, irodalomtudós, szemiotikus, kultúrakutató) foglalja össze lakonikus tömörséggel több mint fél évszázados tudományos pályájának legfontosabb felismeréseit és teszi fel kérdéseit a jövőnek. Milyen volt a Föld nyelvi térképe a tudományos megismerés által belátható múltban és milyen lesz a prognózisok által megfogható jövőben? Melyek voltak a nyelvtudomány érvényes kérdései az ötvenes évek

elején és milyen válaszokat sikerült rájuk adni? Hogyan befolyásolják a nyelvtudomány (elő)feltevéseit s rajtuk keresztül a grammatikamodelleket az újonnan felfedezett nyelvekről nyert ismeretek, avagy mely sajátosságok tekinthetők csakugyan univerzálisnak?

Vjacseszlav Ivanov, a moszkvai Lomonoszov Egyetem és a Los Angeles-i Kaliforniai Egyetem professzora, számos akadémia tagja és kitüntetés birtokosa, életútjával azt bizonyítja, hogy csillapíthatatlan tudásvágygal és acélos munkabírással a legnehezebb körülmények között is lehet maradandó értékeket létrehozni. Volt kitől kitartást tanulnia. Édesapja az a Szibériába kivándorolt kozákok utóadaként született Vszevolod Ivanov volt, akit barátja, Sklovszkij „autodidakta östetehségnek” nevezett. Ivanovot, akinek írói tehetségét Gorkij fedezte fel, partizán tárgyú novelláiért a húszas években zajosan ünnepezték, majd „freudizmussal, bergsonizmussal és szolipszizmussal” vádolva gyakorlatilag elhallgattatták. Fia, a könyv szerzője 1951-ben végzett a moszkvai Lomonoszov Egyetem Bölcsészettudományi Karán. A Sztálin halála utáni enyhülés lehetővé tette számára és kollégái számára, hogy könyvekből, folyóiratokból, sőt konferenciákon és tanulmányutakon személyesen is tájékozódhassanak a világ tudományának fejlődéséről. Ivanov megismerkedett az európai és amerikai nyelvtudomány funkcionálista és strukturalista megközelítésmódjaival s a nyelvek logikai szempontú leírásaival. Szerteágazó érdeklődése következtében munkásságában található az összehasonlító-nyelvtörténeti irányzathoz tartozó tanulmányok csakúgy, mint dialektológiai kutatások és strukturalista módszeren alapuló leírások, hogy a klasszikus nyelvtudomány határain kívül eső szemiotikai és mítoszkatató tevékenységét ne is említsük. Ebbe a gazdag életműbe tekinthetünk be ennek a kis könyvnek a segítségével.

A könyv huszonegy rövid fejezetből áll. Ezekben Ivanov kizárólag olyan kérdéseket tárgyal, amelyekkel hosszú kutatói pályája, saját „személyes nyelv(észet)i életrajza” so-

rán kapcsolatba is került. Egy-egy téma kapcsán nemcsak az időben kalandozik több évtizednyit, hanem a kultúra és a művészet tágas területein is. A színesztéziáról szóló fejezetben leírja például, hogyan bővöltek el már kiskamaszként Verlaine költészetében a több érzékterület összekapcsolásán alapuló költői kép, s hogyan értette meg egyetemistaként, miért idéznek fel a palatális magánhangzók vidám, világos, s a velárisok komor, mély színeket. Beszámol azokról a beszélgetésekről, amelyeket elektrosokkal kezelt betegekkel folytatott színélményeikről, majd Eisensteinnek arról az írásáról, amelyben az első színes filmjére készülődve elemzi a színek szimbolikáját. Eisenstein, akárcsak Wagner és az orosz Szkrjabin, egy több érzékterülethez szóló, többféle művészi nyelv egységét megvalósító alkotás (*Gesamtkunstwerk*) létrehozására törekedett.

Máskor a nyelvek múltjába és jövőjébe tesz kirándulásokat a szerző. A nyelvek múltjába Illics-Szvitics – az adatok csekély száma miatt nehezen bizonyítható (és cáfolható) – úgynevezett „nosztratikus elméleté”-nek a segítségével hatolhatnánk a jelenleginél mélyebbre. Ez az elmélet az ismert nyelvcsaládokat – megegyező etimológiák alapján – közös eredetűnek vélt nagycsaládokká fogja össze, ezzel az emberi nyelv(ek) történetét mintegy ötvenezer évnnyire tenné visszakovethetővé. A nyelvek múltjánál nem kevésbé bizonytalan a jövőjük. A legvalószínűbb az, hogy egyre többen beszélnek majd egyre kevesebb nyelven. Jelenleg a Föld hatmilliárd lakosa mintegy hatezer nyelvet beszél. Ivanov szerint a következő században ennek már csak egytizede marad fenn élő kommunikációs eszközként. A jövő egyébként – ez alapvető változás – nem az európai eredetű, hanem az Ázsiából származó nyelveké lesz. A The English Company becslései szerint 2050-ben egy milliárd négyszázezer lesznek kínai anyanyelvűek, a hindi és urdu anyanyelvi beszélőit 556 milliónak, az arabot első nyelvként beszélők számát pedig fél milliárdnak prognosztizálja. A világ leggyakoribb nyelvei közé

az európai eredetűek közül csak az angol és a spanyol kerül be.

Azok a nyelvek, amelyeken már ma is kevesen beszélnek, kihalásra vannak ítélve. Az Észak-Amerikában őshonos indiánok számos nyelvén ez a sors már be is teljesedett. A 187 ismert indián nyelvből 149-et már nem adnak tovább a gyerekek generációjának. Tudományos szempontból tekintve minden nyelv a valóságnak egy, csak rá jellemző szegmentálását valósítja meg. Bármely nyelvnek a használatból való visszaszorulása az emberi megismerés egy sajátos formájának eltűnését hozza magával. Ezért fontos értékmentő munka a kihalt nyelvek rögzítése hangfelvétel vagy leírás formájában. Ivanov sokat dolgozott ilyen értékmentő misszióban. Az ötvenes évek elején anyagot gyűjtött nyelvrokonainknál, a napjainkra már szinte teljesen asszimilálódott líveknél. 1962-ben még sikerült találkoznia a jenyiszeji jug nyelv* egyik utolsó beszélőjével és hangfelvételt készítenie vele. 1991-ben pedig Hokkaido szigetén szót tudott váltani egy öregasszonnyal, aki még beszélte a már fél évszázada kihaltnak tartott ainu nyelvet.

A közösségek többsége többnyelvű és többkultúrájú. Ezzel az élményszerű tapasztalattal Ivanov először az ötvenes évek végén szembesült, amikor munkatársával, Toporovval együtt a Litván Nagyhercegség többnyelvű kultúrájának nyomát kutatta. Itt találkozott a karaiták (egy zsidó szektához tartozó tatárok) leszármazottaival. A középkorban testőrnek hozták ide őseiket krími hazájukból a litván nagyhercegek. Ivanov Firkovicsnak, a helyi karaita egyházi elöljárónak a házában héber és arab írással készült keleti szláv szövegemlékeket vehetett kezébe. Ezek az iratok ékesen bizonyítják a többféle nyelvi kultúra békés együttélésének értékteremtő képességét.

Tudományos pályájának a csúcán, a kilencvenes évek közepén egy mai soknyelvű közösség – Los Angeles – nyelvi profiljának megrajzolására kérték fel Ivanovot mint a UCLA professzorát. Mint írja, a tízmilliós városban ma mintegy 224 különböző nyelvet

beszélő közösség él. A rádiók és a televíziók tizenegy nyelven – köztük a ma világszerte a leggyakoribbak közé számító kínain, spanyolon, angolon, oroszon és japánon – sugároznak adásokat.

Sajátos helyzeténél fogva ez a hatalmas város a nyelvtörténeti-nyelvpolitikai folyamatok valóságos laboratóriuma. A metropolisz lakosai közül ma legtöbben spanyol anyanyelvűek, ennek a nyelvnek valamelyik közép- vagy dél-amerikai változatát (mexikói, El Salvador-i stb.) beszélnek. Összesen tizenkilenc dél-amerikai eredetű spanyol változatot tartak fel a projektben dolgozó kutatók. A más-más eredetű közösségek közötti élő kapcsolatok következtében a dialektusokban végbemennek bizonyos kiegyenlítődési-egységesülési folyamatok. Ivanov szerint egy nyelvtörténész számára valóságos kincsesbánya a mai Los Angeles spanyol nyelvű körzete. Nagyon jelentős a félmillió beszélőszámú örmény közösség is. Az utóbbi években – mutat rá Ivanov – a legtöbb bevándorló Ázsiából és a csendes-óceáni térségből érkezett, tovább színesítve a város nyelvi térképét. A lakosok többsége törekszik az amerikai angol minél jobb elsajátítására, de igényli eredeti nyelvének, kultúrájának megőrzését is. Ezt szolgálják a kultúrát őrző közösség nyelvén megszólaló rádió- és televíziós adások, könyvkiadók. A modern technika lehetőségeit felhasználva az egyetem és a Getty Kulturális Központ most készíti elő a régi Rómát felidéző virtuális világot. Aki ide belép, járkalhat az antik Róma nyilvános terein, beléphet a kertekbe és villákba. Egyetlen kikötés: a látogatók csak latinul beszélhetnek egymással. Ennek örülhetünk: ha egyes nyelvek ki is szorulnak a valóságos használatból, a digitális technika segít megőrizni őket.

Ajánlom a könyvet mindazoknak, akiket érdekel a nyelvek múltja és jövője, és (még mindig) tudnak oroszul.

Huszár Ágnes

* A jug a déli ketnek a ritkább neve, a gyakoribb a szini. – A szerk.

Pelles Tamás
A magyar–olasz két tanítási nyelvű oktatás
 (PTE Nyelvtudományi Doktori
 Disszertációk 1.)
 PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola:
 Pécs, 2006. 245 p.

Pelles Tamás hiánypótló könyvét ajánlom az érdeklődő olvasóknak. A kötet a Pécsi Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskolája által indított *Nyelvészeti Doktori Disszertációk* c. sorozat első darabjaként jelent meg, nagyon igényes és tetszetős formában. A szerző PhD fokozattal rendelkező „tudós tanárként” oktatja olasz nyelven a matematikát, a fizikát és az informatikát a pécsi Kodály Zoltán magyar–olasz két tanítási nyelvű gimnáziumban. Mint számos publikációja is bizonyítja, otthonosan mozog a magyar–olasz kétnyelvű oktatás jelenében és múltjában, valamint az ehhez kapcsolódó terminológia kérdéseiben és a szaknyelvoktatás témakörében.

A kötet tárgyát a múltban és a napjainkban magyar–olasz kétnyelvű oktatást folytató iskolák képezik. A szerző az iskolák létrejöttének, működésének, átalakulásának, esetleges megszűnésének körülményeit vizsgálja, elsősorban nyelvpolitikai szempontok alapján. Feltárja az egyes intézmények által alkalmazott két tanítási nyelvű oktatási modellek előnyeit és hátrányait, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy a múltban bevált módszereket megfelelő átalakítás után a mai viszonyok között alkalmazza. Vizsgálatának tárgya még a tantárgyak két tanítási nyelvű vagy idegen nyelvű oktatása a tantárgy és a tannyelv szempontjából, a személyi és a tárgyi feltételek, a tankönyvek és a segédanyagok.

Céljait tekintve a kutatás három nagy részre osztható: nyelvpolitikai, tannyelv-pedagógiai és tantárgy-pedagógiai részre. A mű ilyen kérdésekre keresi a választ: milyen nyelvpolitikai megfontolások vezettek a múltban a magyar–olasz két tanítási nyelvű iskolák létrejöttéhez; hogyan hatott a nyelvpolitika az

iskolák életére; megvalósulnak-e magasabb kulturális célok, túlmutatva a mindenkori nyelvpolitikai szándékokon; melyek azok a két tanítási nyelvű oktatási formák, amelyek magyar–olasz viszonylatban előfordultak és előfordulnak; milyen kapcsolat áll fenn a tartalom alapú nyelvoktatás és a két tanítási nyelvű oktatás között; a két tanítási nyelvű oktatás milyen előnyökkel és hátrányokkal jár a célnyelven tanított tantárgyak szempontjából, hogyan kompenzálhatóak a hátrányok; milyen szerepet játszik ebben a folyamatban a terminológia helyes használata. A válaszokat Pelles Tamás hosszas kutatómunka eredményeként adja meg: dolgozott magyar, olasz és szlovén könyvtárakban, levéltárakban, Pécs, Budapest, Pannonhalma, Fiume, Milánó és Róma érintésével.

Az első fejezet (12–13) bemutatja a kutatás tárgyát, célját, módszereit, amelyeket az előzőekben már ismertettem, valamint a dolgozat hipotéziseit. Hipotézisek többek között, hogy a magyar–olasz két tanítási nyelvű oktatási formák hatása túlmutat a mindenkori nyelvpolitika általános célkitűzésein, hogy a szakirodalommal ellentétben a magyar–olasz két tanítási nyelvű oktatási formák már a XX. század második fele előtt is léteztek, hogy a tartalom alapú nyelvoktatás tágabb fogalom, mint a két tanítási nyelvű oktatás, továbbá hogy a terminológia igen fontos szerepet játszik a tantárgyi hátrányok kompenzálásában.

A következő fejezet (14–25) gondosan feldolgozott szakirodalom segítségével ismerteti meg az olvasót a tárgykör legfontosabb definícióival, a tannyelv, a célnyelv, a kétnyelvű oktatás, a két tanítási nyelvű oktatás, a tartalom alapú nyelvoktatás fogalmával és a két tanítási nyelvű oktatás fajtáival. Időrendben mutatja be a különböző tannyelveket a magyar közoktatásban, valamint az olasz nyelv nem kötelező tantárgyként való bevezetésének a körülményeit.

A kötet harmadik, leghosszabb fejezete (26–78) szisztematikusan és részletekre kiterjedő precizitással mutatja be az olvasóknak a fiumei magyar iskolákat. Olvashatunk egy rövid részletet Fiume történelméről, a Mária

Terézia uralkodása idején kiadott diploma, a *corpus separatum* jelentőségéről, amely a várost Magyarországhoz csatolta. Fiume felvirágzásával és a magyar–olasz kapcsolatok változásaival kapcsolatban megtudjuk, hogy Fiume lakossága 1658-tól 1918-ig a kimutatók szerint fokozatosan nőtt, és ezzel párhuzamosan a magyar jelenlét is egyre meghatározóbbá vált. A magyar nyelv kezdetben természetesen teljesen idegen volt a város lakói számára, de a több mint száz éves magyar jelenlét végére jelentős helyet vívott ki magának. A fejezet ismerteti a három magyar időszak és a közbeeső időszakok iskolarendszerét, a magyar nyelv fokozatos térnyerését. Leírja az egyes korszakok iskolatípusait, szemléletes táblázatokban ábrázolja egy-egy tanév tanulóinak és tanköteleseinek a számát. Bemutatja azt a hat iskolát, amelyekben valamilyen módon jelen volt a magyar nyelv, többek között a felső középtanodát, majd főgimnáziumot, a leánygimnáziumot és a községi főreálisiskolát. A magyar nyelvoktatásnak nem mindig volt túl nagy sikere az egyes intézményekben, de a szerző gondosan végigvezeti az olvasót azon az úton, amelyet a magyar nyelvoktatás bejárt az egyes iskolákban, kitérve az egyes intézményigazgatók, magyar nyelvtanárok munkásságának a bemutatására és eredményeik vizsgálatára. Kiemelkedő egyéniség volt például a felső középtanoda, majd főgimnázium élére kerülő Erődi Béla, aki magyar tanárokkal töltötte be az üres állásokat, átdolgozta a tantervet és megnövelte a magyar nyelv és irodalom óraszámát. Az utolsó részben, a fiumei magyar iskolák jelentőségét elemezve a szerző arra a következtetésre jut, hogy a fiumei magyar iskolák tevékenysége, illetve a kétnyelvűség segítője volt a nemzetközileg is elismert tudományos munkásságnak. A teljesség igénye nélkül idéz jó néhányat azon tudósok közül, akik az iskolák tanárai és egykori diákjai voltak, mint például Emich Gusztáv, Garády (Gauss) Viktor, Korach Mór vagy Prodam Guidó.

A negyedik és az ötödik fejezet (79–110) a Magyarországon működő budapesti olasz

iskola és pannonhalmi olasz gimnázium részletes elemzésével foglalkozik. A vizsgálat az 1920–30-as évek magyar–olasz kapcsolatainak a leírásával és az ezekre pozitívan ható tényezőknek a feltárásával kezdődik: Corvin Mátyás Társaság, Dante Társaság budapesti megalakulása, illetve az olasz nyelv kötelezően választható tárgyként való bevezetése Magyarországon. Pelles azt a folyamatot mutatja be, amelynek révén a kezdeti olasz nyelvtanfolyamok iskolává alakulhattak át. Mind a budapesti, mind a pannonhalmi intézményeknél részletesen tárgyalja az iskola működését, megnyitásától bezárásukig. Részletezi az egyes években az iskolákban tanuló diákok számát, a tanulói gárda összetételét. A diákok visszaemlékezése alapján beszél az egykori oktatók szakmai felkészültségéről. A budapesti iskolában az olasz közoktatási törvény által előírt tantárgyakat tanították, amelyek kiegészültek a magyar tantárgyakkal, a pannonhalmi gimnáziumban pedig a magyar nemzeti kultúra közlése volt a cél, amely az olasz nyelv és műveltség ismertetésével egészült ki. A budapesti iskolában gondot okozott, hogy a frissen beiratkozott diákok nem beszéltek olaszul, ezért nyáron és a tanév első pár hónapjában intenzív nyelvtanfolyamot tartottak számukra. A későbbiekben az óravezetés, a magyar órák kivételével, olaszul zajlott. Az iskola Működési Szabályzata kimondta, hogy az olasz közoktatási törvényben előírt tantárgyakon kívül a magyar tantárgyakat is tanítani kell. Az elemi iskolában a magyar állampolgárságú diákok minden tanév végén vizsgát tettek ezekből a tárgyakból. A középiskolai osztályokban a nem magyar anyanyelvű tanulók az első három évben kaptak némi engedményt, de a negyedik évtől a magyar társaikkal megegyező elbírálásban részesültek.

A budapesti olasz iskola, a világ más olasz iskoláival szemben, elsősorban politikai, kulturális és nyelvpolitikai célokat szolgált. Ez azonban nem jelentette azt, hogy valóban rászolgált volna a későbbiekben ráragasztott „fasiszta iskola” címre, amit mi sem bizonyít

jobban, mint az a tény, hogy 1944-ben az érettségire jelentkezett 15 tanulóból 12 zsidó vallású volt, és mind jelesre érettségiztek. A pannonhalmi gimnázium mindenekelőtt arra törekedett, hogy megvalósítsa a keresztény erkölcsi alapokon nyugvó hazafias nevelést.

A milánói magyar iskola című fejezet (111–125) a magyar kolónia eredetének vizsgálatával kezdődik. A Milánói Magyarok Egyesülete megalakulásának pontos dátuma nem ismeretes, az egyesülettel kapcsolatos első hír az 1920-as évek közepére tehető. A leírásból megtudhatjuk, hogy az egyesület egy folyóiratot is kiadott *Gazzetta ungherese di Milano* címmel.

1932-ben a konzulátus 150 magyar családot tartott nyilván 50 tanköteles gyerekkel, bár a becsült számuk 6–700 körül mozgott. A Milánói Magyarok Egyesülete magyar tanfolyamot hirdetett meg 1934-ben, a magyar iskolának nevezett tanfolyamot 1935-től olasz tanulók is látogatták. A diákok száma évről-évre nőtt, ami állandó költözködéssel kényszerítette az iskolát. Az 1938/39-es tanévtől az intézmény elemi iskolává alakult át, és teljes mértékben illeszkedett az olasz iskolarendszerhez. Az iskola életének kiemelkedő alakja volt Klimkó Lászlóné, aki nemcsak ingyen tartotta az óráit, de időnként az iskola rezsijét is saját pénzéből fizette. Az iskola ingyenes volt mind a fiatalok, mind az olasz felnőttek részére, akiknek magyar nyelvtanfolyamot indított. A magyar–olasz iskola tanulóinak pontos száma csak három tanévre vonatkozólag ismeretes, ebben az időszakban a szám több mint megháromszorozódott, de a magyar származású gyerekek száma a 10%-ot sem tette ki. A szerző osztályokra lebontva ismerteti az egyes tanórák nyelvét és az ezzel kapcsolatos tudnivalókat. A gyerekek az iskolában az első perctől kezdve két tanítási nyelvű oktatásban részesültek. A tartalom alapú nyelvoktatás elsősorban a történelem és a földrajz órákon valósult meg. A magyar iskola sikere azt bizonyítja, hogy más olasz városokban is lett volna létjogosultsága hasonló intézménynek.

A hetedik fejezet (126–139) a jelenlegi magyar–olasz két tanítási nyelvű iskolákkal foglalkozik. Leírja a rendszerváltás körüli szemléletváltás körülményeit a tannyelv-politikában, majd a megszokott precizitással mutatja be a pécsi Kodály Zoltán Gimnázium magyar–olasz két tanítási nyelvű tagozatát. Ahogyan az előzőekben, ismerteti az iskola létrejöttének körülményeit és működését, ír a tanulókról és a tanárokról, az olasz nyelven tanított tantárgyakról, és végül rövid kitekintést ad a közép-kelet-európai olasz célnyelvű iskolákra.

A Tantárgyak idegen nyelven című fejezetből (140–159) a matematika olasz nyelven történő tanításának a nehézségeit ismerheti meg az olvasó. Megtudhatjuk például, hogy különbség van a magyar és az olasz matematikatanítás szemléletében. A szerző szembeállítja a szaktanárt és a nyelvtanárt a szaknyelv-oktatás szempontjából, hangsúlyozva mindkét esetben az előnyöket és a hátrányokat. Foglalkozik a matematikai fogalmak, eljárások, formulák elnevezésével, valamint a köznyelvitől eltérő grammatikai formában használt kifejezések kapcsán felmerülő kérdésekkel. Részletesen kitér a tankönyvek és szótárak fordításának nehézségeire, ezeket példákkal illusztrálja. A fejezet utolsó részében rávilágít: nem kis fába vágják a fejszéjüket azok a tanulók, akik arra vállalkoznak, hogy egy vagy több tantárgyat idegen nyelven tanuljanak meg, de ma már kutatásokkal bizonyított, hogy a kétnyelvűségnek több pozitív hatása van, mint hátránya. Göncz Lajos szerint „a kétnyelvűvé váló egyének beszéd- és kognitív potenciáljai teljesebben is realizálódhatnak, mint egynyelvű környezetben”.^{*}

A kötet utolsó fejezete (160–167) összegzi a kutatás eredményeit nyelvpolitikai, tannyelv-pedagógiai és tantárgy-pedagógiai

^{*} Göncz Lajos: A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In: Kassai Ilona (szerk.): *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat. A 6. élőnyelvi konferencia előadásai*. MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya: Budapest, 1995. pp. 65–81.

szempontból. Kiemeli a tényt, hogy a magyar–olasz két tanítási nyelvű oktatásra a történelem legkülönbözőbb időszakai alatt is igény volt, ami egyértelműen bizonyítja, hogy ez az oktatási forma messze túlmutat a mindenkori nyelvpolitika érdekein. Végigvezeti az olvasót a különböző intézményekben alkalmazott két tanítási nyelvű oktatási formákon, azt bizonyítandó, hogy a szakirodalom állításával ellentétben ezeknek az oktatási formáknak bizonyos fajtáit, például a belemerítési programot, jóval a XX. század második fele előtt is alkalmazták a fiemei iskolában. Végezetül megismétli, hogy bár a két tanítási nyelvű oktatásnak lehetnek tantárgyi hátrányai, ezek a negatív hatások optimális körülmények között kompenzálhatóak.

A mű 32 mellékletet tartalmaz, amelyek egyrészt a leírt tények alátámasztását, másrészt ezek szemléletesebbé tételét és nem utolsósorban az olvasottak elmélyítését szolgálják. A kötetet irodalomjegyzék zárja, amely hosszú oldalakon keresztül listázza a témához kapcsolódó magyar és olasz nyelvű műveket.

Pelles Tamás könyvét ajánlom mindazoknak, akik a téma iránt érdeklődnek, legyenek akár nyelvészek, akár történészek, és mivel kitűnő példája annak is, hogyan érdemes PhD disszertációt írni, ajánlom minden PhD hallgatónak.

Lanteri Edina

A szerkesztők pedig ajánlják a könyvet a két tanítási nyelvű iskolák pedagógusainak, a magyar–olasz kulturális kapcsolatok iránt érdeklődőknek, valamint a matematika oktatásának és terminológiájának kutatói számára.

Gottdank Tibor

Szemantikus web – Bevezetés a tudásalapú internet világába

ComputerBooks: Budapest, 2006. 282 p.

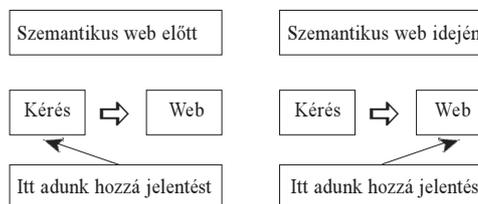
A szerző – a Magyar Tudományos Akadémia Számítástechnikai és Automatizálási Kutató Intézetének (MTA SZTAKI) munkatársa – az

informatika egy olyan új kutatási területére vezeti be az olvasót, amelyről Magyarországon eddig viszonylag kevés publikáció látott napvilágot.

A könyv az informatika területéhez áll közelebb, de jelentős nyelvészeti vonatkozásai vannak, emiatt lényegesnek tartjuk ismeretetését a nyelvész közösség számára. Jelen recenzióban a könyv bemutatása mellett tudatosan törekszünk a nyelvészeti aspektusok hangsúlyozására. Ebből következik, hogy a kötet informatikai szakmai részét (a könyvvel ellentétben) kevésbé kimerítően tárgyaljuk.

A *szemantikus web* mint fogalom a nyelvészetben viszonylag kevésbé ismert, ezért szükséges a szerző (egyik) definícióját idézni: „A szemantikus web célja a weben fellelhető információk egységbe rendezése, egy olyan hálózat létrehozása, ahol az adatokat nemcsak az ember, hanem az automatizált eszközök is képesek egymással megosztani és feldolgozni.” (p. 5)

Sematikusan ábrázolva (p. 4):



A szemantikus web elképzelés tehát (sok más gyakorlati alkalmazáson túl) lehetővé teszi, hogy például a gép a *burgonya* szóra keresve azon dokumentumokat is „megtalálja”, ahol *burgonya* helyett *krumpli* szerepel.

Nyelvészek számára az első fejezet kínál izgalmas lehetőségeket, hiszen a szemantikus web és a mögötte húzódó elképzelések irányadóak lehetnek a jövőben nyelvészeti kutatások számára. Ebben a fejezetben a szerző a szemantikus web mibenlétét tárja fel az olvasóknak. A szemantikus web fejlesztése nem azt jelenti, hogy a webhez „mesterséges intelligenciát” adnak. „Csak” azt jelenti, hogy a weben fellelhető adatokat megfelelő „cím-

késsel” látják el, és ezek között az adatok között a számítógép is kapcsolatot tud teremteni, következtetéseket tud levonni stb. A szemantikus web tehát a mai elképzelések szerint a *world wide web*-et fejleszti tovább. Fontos megemlítenünk a – napjainkban egyre gyakrabban használt – *tudásmenedzsment* kifejezést, mely „az az eszköz, amellyel a strukturált, félig strukturált és strukturálatlan információt szerves egésszé szervezhetjük, s a tudásból pontosan azokat az elemeket jelenítjük meg – mégpedig abban az összeállításban és formában –, amelyekre egy adott döntés meghozatalához illetve valamely tevékenység előkészítéséhez szükség van.” (p. 11) Az információk ilyen módon történő rendszerezésében és elemzésében szintén a szemantikus web nyújthat segítséget. Emiatt nem hanyagolhatók el a szemantikus web gazdasági aspektusai sem.

A 2. fejezet témája az RDF (Resource Description Framework). Az RDF célja, hogy az adatok a gép számára is értelmezhető formátumúak legyenek. Az *RDF adatmodell* lényege, hogy az adatokkal kapcsolatban bizonyos állításokat fogalmazhatunk meg, olyan formában, hogy az a gépek számára is értelmezhető. Ehhez a *subject, property, object* (s, p, o), vagyis „alany–állítmány–tárgy” hármast használjuk. Mindez egyszerűsítve egy példával: A „Kiss Béla egy vállalkozást vezet” kijelentés egyszerűsítve a `<#Bela> <#vezet> <#vallalkozas>` hármast tartalmazza.

A 3. fejezet az ontológiákat és az OWL-t, az ontológia nyelvét mutatja be (Web Ontology Language). Az *ontológia* a szemantikus web egyik elengedhetetlen alkotórésze. Segítségével fogalmakat, fogalmi kapcsolatokat tudunk meghatározni. A fogalmakat osztályokba és alosztályokba tudjuk rendezni, valamint tulajdonságokat tudunk hozzájuk rendelni. Ezeknek a kapcsolatoknak és ontológiáknak a leírására jött létre az OWL nyelv.

A 4. fejezet a tématerképekkel foglalkozik. A *tématerképek* segítségével az adatbázisokban egyszerű relációként tárolt információkat egy bonyolultabb rendszerben ábrázol-

hatjuk. Amennyiben a téma (a szerző példájával élve) Dunaujváros, ennek a témának különböző előfordulásai képzelhetők el az ún. „scope”-on (névtéren) belül. A téma egyik „scope”-ja a mai város, a másik „Sztálinváros” címmel (Dunaujváros régi neve) ennek a városnak bizonyos periódusa, majd megint másik „scope”-ba egy térkép vagy éppen a városban található webkamerák címe kerülhet.

Az 5. fejezet a szemantikus webnél alkalmazott mintákat, szabályokat és logikákat mutatja be, de mint a szerző is utal rá, jelenleg még nincs az adott célra szabványosított nyelv. A 6. fejezet a hitelesítéssel foglalkozik, vagyis azzal a problémával, hogy hogyan biztosítható és ellenőrizhető a szemantikus webben egy adott információ megbízhatósága. A 7. fejezet a szemantikus webszolgáltatások elméletét és gyakorlatát elemzi.

A fejezetek végén a szerző gyakorlati tanácsokkal is szolgál: az adott fejezettel kapcsolatban szoftvereket mutat be, valamint röviden összegzi a fejezetek tartalmát.

A 8. fejezetet a szerző egészében az alkalmazásoknak és szoftvereknek szenteli, röviden bemutatja a szemantikus webbel kapcsolatban jelenleg elérhető legfontosabb alkalmazásokat. Az alkalmazások működésének megértését a példák és a magyarázatok a laikusok számára is megkönnyítik. Eközben a szerző gondosan ügyel arra, hogy az elemzett eszközök internetes elérhetőségét is megadja, ezzel is megkönnyítve a téma jobb megismerését.

A kötet végén található *Értelmező szótár* a szemantikus web alapfogalmait (pl. RDF, Tématerkép) tárgyalja röviden, nem informatikai szakemberek számára is könnyen érthetően. Az irodalomjegyzéket és a tárgymutatót rövidítésjegyzék, valamint a szemantikus webbel kapcsolatos internetes linkgyűjtemény előzi meg.

A könyv első, elméleti fejezete bátran ajánlható mindenkinek, a többi fejezethez szükséges bizonyos (de messze nem programozói szintű) informatikai háttértudás is. Ugyanakkor

kor az ezeken a gyakorlatibb fejezeteken belül található elméleti bevezető részek a nem informatikus olvasók számára is könnyen érthetőek. A szerző ajánlja könyvét mindenkinek, aki „lépést szeretne tartani az internet számítástechnikájával”.

Kovács László

Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna
**Általános iskolai idegen-
 nyelv-oktatás: történet,
 elemzés (1945–1995)**

Eötvös József Könyvkiadó:
 Budapest, 2006. 193 p.

Nyelvtudásunk és ezzel együtt az idegen nyelv-oktatásunk hiányosságairól a hétköznapi embernek is határozott és pontosan körvonalazott véleménye van Magyarországon. Közhelyszámba megy a megállapítás, hogy az Európai Unióhoz csatlakozó országok körében utolsó helyen állunk kommunikációképes idegennyelv-tudás tekintetében. A miértekről és a megoldás lehetőségeiről megoszlik a szakemberek véleménye. A nyelvoktatás hatékonyabb módszereinek keresése során óhatatlanul látóköreinkbe kerül a módszerek alakulása, fejlődése, története, összefüggése a vonatkozó tudományokkal (nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, nyelvpedagógia), illetve találkozunk a nyelvoktatást, annak dokumentumait alakító nyelvpolitikai tényezőkkel.

Idegennyelv-oktatásunk egyik legkevésbé ismert területe az általános iskolai nyelvoktatás. A témáról megjelent számos publikáció ellenére Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna könyve az első átfogó, történeti szemléletű elemzés a 6–14 éves korosztály általános iskolai idegennyelv-oktatásáról 1945 és 1995 között. Már ez is elegendő érv volna ahhoz, hogy „kötelező irodalomként” a nyelvtanárok és a témával foglalkozó szakemberek figyelmébe ajánljam.

Egy tantárgy oktatásának történeti áttekintése általában szűk szakmai körnek szóló olvasmány, a tények és adatok felsorolása inkább unalmas, mint érdekfeszítő. Miért vettem mégis mindig újra a kezembe a kötetet? Fantasztikus mennyiségű ismeretet kaphatunk belőle a tárgyalt időszakról akkor is, ha több évtizedet töltöttünk idegennyelv-oktatással.

Már az ötven év korszakait tükröző fejezetcímek is idézik a történelem és az idegennyelv-oktatás meglehetősen változatos periódusait:

- Szabadon választható élő idegennyelv- és latinoktatás az általánosan művelő és képző iskola alakulása idején (1944–48)
 - Ideológiailag korlátozott idegennyelv-oktatás, tömeges és kötelező orosznyelv-oktatás (1949–56)
 - A decentralizáció, a társadalmi és szakmai érdekek érvényesítésének kezdetei (1957–69)
 - A 70-es évek oktatási reformja, szakmai és társadalmi érdekérvényesítés (1970–88)
 - Általános iskolai idegennyelv-oktatás a megváltozott társadalmi rendszerben és az európai integrációs folyamat (1989–1995)
- Megismerhetjük, hogy a társadalom, a politika és a tudományok változásai hogyan hatottak az általános iskolai idegennyelv-oktatásra az egyes korszakokban. Mikor és hogyan születtek az idegen nyelvekről szóló határozatok és tantervek? Mennyire vették figyelembe a nyelvoktatási hagyományokat? Milyen nemzetközi körülmények között jöttek létre a tantervek és a velük párhuzamosan megjelenő tankönyvek? Hogyan alakultak az idegennyelv-oktatás kezdési időpontjai? Mi volt a kisiskoláskori idegennyelv-tanítás, az alternatív idegennyelv-oktatási programok helye és szerepe a változó általános iskolában?

A további fejezeteket („A magyarországi általános iskolai idegennyelv-oktatás az adatok tükrében” és „Kitekintés a környező közép-kelet-európai országok alapoktatásának idegennyelv-oktatási helyzetére a vizsgált időszakban”) *mesélő* táblázat- és grafikonleként kezelhetjük. Bármikor fellapozhat-

jük, és egy-egy adatsor tükrében elgondolkothatunk a vizsgált időszak idegennyelv-oktatásának változásairól vagy éppen „változatlanóságairól”.

Vajon volt-e szerepe az általános iskolai idegennyelv-oktatásnak a magyarországi alacsony idegennyelv-tudás alakulásában? Mely tényezők okozták az idegennyelv-tanulás eredménytelenségét, és mely tényezők járultak és járulhatnak hozzá ma is az eredményességhez? – teszi fel a kérdést a szerző. Összegzésében megerősíti az eredménytelenség közismert tényezőit (direkt nyelvpolitika; a magyartól olyannyira eltérő orosz nyelv kötelező státusza, uniformizált, politizált tananyaga; alacsony óraszám stb.), majd ezeket új szempontokkal egészíti ki (helyzetelemzés nélküli oktatási reformok; nem a valós nyelvoktatási célra épülő tantervek; az eredménytelenséget felszínes módosításokkal, tananyagcsökkentéssel megszüntetni kívánó ren-

delkezések; a tankönyvek nem ösztönöztek az életkornak megfelelő kommunikációra stb.). Ugyanakkor máig ható eredményes tényezők is hosszasan sorolhatók, többek között 1962-től a 8 éves kortól kezdődő intenzív általános iskolai idegen nyelvi programok; a nyelvoktatás gyakorlati célját folyamatosan megfogalmazó oktatási célok; vagy hogy például a 78-as tantervet tantárgy-pedagógiával foglalkozó szerzők készítik; stb.

További részletekért érdemes a kötetet fellapozni.

Kiknek javaslom a könyvet? A nyelvoktatás témájával foglalkozó szakemberek, nyelvtanító- és nyelvtanár-jelöltek számára, minden pedagógusnak, aki általános iskolában nyelvet tanít vagy akit érdekel e korosztály idegennyelv-tanítása. Minden nyelvet oktató kolléga haszonnal forgathatja.

Petőcz Jánosné

HÍREK

DORÓ KATALIN

Kerekasztal-beszélgetés a kollokációkról

A beszélgetésre a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete szervezésében került sor Budapesten, az ELTE-n, 2006. november 6-án.

A felkért vitaindítók: *Dr. Heltai Pál*, a Pannon Egyetem Angol–Amerikai Intézetének docense és *Dr. Reder Anna*, a Pécsi Tudományegyetem Német Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa. A felkért hozzászólók betűrendben: *Dr. Balaskó Mária*, a Berzsenyi Dániel Főiskola Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa, *Dr. Forgács Tamás*, a Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékének tanszékvezető docense, *Dr. Gósy Mária*, az ELTE Fonetikai Tanszékének egyetemi tanára, az MTA Nyelvtudományi Intézetének osztályvezetője, valamint *Dr. Hollós Zita*, a Károli Gáspár Református Egyetem Német Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa.

A tervezett menetrendnek megfelelően a vitaindítók után a felkért hozzászólók mondták el röviden gondolataikat a témáról. Az idő hátralévő részében a jelenlevők közül bárki hozzászólhatott a vitához. Az itt következő szöveg a paneltagok bevezető előadásainak rövidített változata, az elhangzás sorrendjében.

Heltai Pál: Kik érdekeltek a kollokációk kutatásában?

A kollokációknak könyvtárnyi irodalma van, sok szakterületen szóba kerülnek. Itt a teljesség igénye nélkül sorra veszem az általam legfontosabbnak tartott területeket. A kollokációk érdeklik a frazeológusokat, a korpusznyelvészeket, az anyanyelvi kommunikációval, a stilisztikával, a nyelvműveléssel és az idegennyelv-oktatással (az idegen nyelvek oktatásán belül különösen az idegen nyelvre történő fordítással), valamint a fordítástudománnyal, a pszicholingvisztikával és az általános nyelvelmélettel foglalkozókat is. Vagyis mindenkit rendkívüli mértékben érdekel, vagy kell, hogy érdekeljen a kollokációk kérdése.

1. Frazeológia

A frazeológia szempontjából nagyon fontos a kollokációk kérdése. Meg kell határozni, hogy mi a kollokáció, a kollokációkat el kell határolni a frazeologizmusok más formáitól, osztályozni kell őket. Kell-e külön kollokációs szótár, vagy elég, ha vannak általános frazeológiai szótárak? Beleférnek-e ezekbe a kollokációk? Itt egy vitatémát hadd vessek föl, hiszen vitaindítóról van szó. A frazeológiai szótárakba az én benyomásom szerint többnyire a „színesebb” kifejezések, frazeologizmusok kerülnek bele, és az olyan teljesen hétköznapi kollokációk, szókapcsolatok, mint a *hatalmas tűz*, a *tűzoltóság nagy erővel kivomult*, *teljesség igénye nélkül*, *okafogyottá vált*, vagy *nagy a valószínűsége* nincsenek benne. Ezt főképpen nyelvtanárként tapasztalom: magyarról angolra fordításnál hiába keresem ezeket a kifejezéseket a szótárban. Azt megtalálom, hogy *alulról szagolja az ibolyát*, de azt nem, hogy *a teljesség igénye nélkül*.

2. Korpusznyelvészet

A korpusznyelvészet a kollokációkat statisztikai alapon határozza meg. Éppen ezért minden szókapcsolat érdekli, nemcsak az úgynevezett színes szókapcsolatok. Viszont ezért a kollokáció meghatározása a korpusznyelvészetben egy kicsit elmosódottabbnak is tűnik. Itt egy dolgot

szeretnék megjegyezni, megint csak a frazeologizmusok és a kollokációk viszonyával kapcsolatban. Rosamund Moon, aki rengeteget dolgozott korpuszok alapján történő szótárkészítéssel, azt írja, hogy a tiszta idiómák rendkívül ritkák a korpuszokban, van olyan, hogy egy többmillió korpuszban egyszer sem fordulnak elő. A színesebb, stilisztikailag jelölt kifejezések inkább módosított, manipulált formában jelennek meg a hétköznapi kommunikációban. Így például nemrégiben hallhattuk egy tv-műsorban a következő mondatot: *kiderült, hogy a kommunista kutyából nem lesz demokratikus szalonna*. Tehát a közmondás itt nem az eredeti formájában fordult elő.

3. Anyanyelvi kommunikáció, stilisztika, nyelvművelés

Itt fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a kollokációs, frazeológiai kompetenciában igen nagy egyéni variabilitás van. A kollokációs tévesztések gyakoriak, ez a pszicholingvisztika területére vezet át. Itt néhány szép példát említek:

... *nem lehetett e mellett az eltérés mellett csak úgy áthaladni.* (rádió)

... *és ezt a menetrendet én nem hághatom meg* ... (rádió)

... *nem akarjuk fenekestül megszüntetni* ... (rádió)

X.Y. engedte ki a palackot a szellemből. (napilap)

Ha K.Z. élne, most forogna a sírjában. (baráti beszélgetés)

Vannak-e „jó” és „rossz” kollokációk? Ez a kérdés nyelvművelők és a leíró nyelvészek közötti vitára ad okot.

4. Idegennyelv-oktatás, idegen nyelvre fordítás

A következő pont az idegennyelv-oktatás, és ide számítom az idegen nyelvre fordítást is. Rengeteg probléma fordul elő, főképp haladó szinten. Az idegen nyelvet tanuló észre sem veszi, hogy hibát követett el. Itt a *transzferabilitás* fogalmára hívnám föl a figyelmet, tehát arra, hogy a nyelvek közötti távolságtól és a kifejezés jelöltségétől függ, mennyire érzi a tanuló úgy, hogy ezt vagy azt a kifejezést, ezt vagy azt a kollokációs mintát át lehet vinni a másik nyelvre. És mivel a kollokációk jelentős része jelöletlen, szokásos kifejezés, a tanuló nem érzi, hogy az adott kollokáció speciálisan az anyanyelvéhez tartozna, és gyanútlanul használja az olyan kollokációk szó szerinti megfelelőjét, mint a *példát felhoz* (*bring up an example), *fogat mos* (*wash one's teeth), *kávét főz* (*cook coffee). Ugyanakkor a színesebb, metaforikusabb kifejezéseknél már jobban résen van.

5. Fordítástudomány

A fordítás nyelvével kapcsolatban Papp Ferenc, illetve Klaudy Kinga írt a kvázi-helyességről, főképpen a tematikus eltérésekkel kapcsolatban. Én azt gondolom, hogy nyugodtan hozzátehetjük, hogy a fordításnyelv egyik legfontosabb összetevője az, hogy a fordított szövegekben más a kollokációk disztribúciója, mint a nem-fordított („eredeti”) szövegekben, és gyakoriak az idegenszerű, szokatlan kollokációk. Az is előfordulhat persze, hogy a forrásnyelvi szöveg szokatlan kollokációt használ, és ezt a fordítás szokásos kollokációval adja vissza. Ez is probléma lehet.

6. Pszicholingvisztika

A pszicholingvisztikával kapcsolatban csak annyit mondanék, hogy itt a legizgalmasabb kérdés az, hogy a kollokációknak hol van a helye a mentális lexikonban. A pszicholingvisztikai kutatásokban általában a szófelismerésről, illetve hozzáférésről van szó, és viszonylag ritkán beszélnek a szókapcsolatok vagy a formulaszerű szekvenciák hozzáféréséről és aktiválásáról.

7. Általános nyelvészet

Tudomásom szerint a jelen pillanatban az egyik legfontosabb nyelvelméleti kérdés az, hogy mennyiben generáljuk a mondatokat a szabályrendszer segítségével, és mennyiben használjuk a nyelvet úgy, hogy emlékezetből idézünk fel különféle kész elemeket, ezek között a kollokációkat és egyéb formulaszerű szekvenciákat.

Irodalom

- Hoey, M. (2005): *Lexical Priming. A new theory of words and language*. London – New York: Routledge.
- Klaudy, K. (1987): *Fordítás és aktuális tagolás*. = *Nyelvtudományi Értekezések* 123. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Moon, R. (1997): *Vocabulary connections: Multiword items in English*. In: Schmitt, N. – M. McCarthy (szerk.): *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [Papp] Папп, Ф. (1972): Окончательная редакция текстовых единиц длинее предложений или квази-правильность речи лиц освоивших иностранный язык. *Slavica* XII, 27–41.

Reder Anna: Kollokációk kutatása és idegen nyelvi didaktikája

1. Problémafelvetés

A megjelölt területek közül az idegennyelv-oktatásra szeretném a hangsúlyt fektetni. Abból a helyzetből indulunk ki, hogy a diákok nyelveket tanulnak az iskolában és az iskolán kívül, sorrendben leginkább angolt, németet, franciát és olaszt. Nyelvtanárként gyakran adjuk feladatnak, hogy írja le a tanuló napirendjét idegen nyelven. Ez rendkívül egyszerűnek tűnik. De azért ha egy kicsit közelebbről megnézzük, akkor kiderül, hogy a napirend leírásához kollokációkra is szükség van, és ezek gyakran hibaforrást jelentenek.

2. A kollokáció fogalma a német nyelvészetben

A kollokáció fogalmát a német nyelvészeti irodalomban többféle értelmezésben használják. Ezek közül hármat szeretnék megemlíteni: korpusznyelvészeti, szemantikai és frazeológiai megközelítést.

2.1. Szemantikai megközelítés

A kollokáció hívószót a Google-ba beírva találtam egy online magyar nyelvészeti szótárt is, melynek szerzői Tóth Szergej és Földes Csaba. Ők szemantikai alapú megközelítésben használják a kollokációt: „szavak olyan szemantikailag meghatározott kombinálhatósága, amely által a szavak különböző aktuális jelentései realizálódnak”. Például *iskolába jár* vagy *a gyerekek jár*: attól függően, hogy a *jár* melyik jelentését használjuk, alakul ki a kollokáció.

2.2. Korpusz-alapú megközelítés

Ma már a számítógépek világában kézenfekvőnek tűnik, hogy mennyiségi alapú kritériumokat vegyünk figyelembe, és korpuszra támaszkodva értelmezzük a kollokáció fogalmát. Ebben az értelmezésben – az angolszász hagyományra alapozva – statisztikailag kimutatható gyakorisággal előforduló szókapcsolatokat értünk kollokáción. Két ingyenes, könnyen kezelhető korpusz áll azoknak a rendelkezésére, akik német kollokációkat szeretnének keresni: az egyik az IDS – Mannheim Cosmas II (www.ids-mannheim.de), a másik a Lipcsei Egyetem korpusza (www.wortschatz.uni-leipzig.de). Mindkettőben hosszú ideig *kollokációknak* nevezték az együtt előforduló szavakat, de körülbelül 2006-tól kezdve nem a *kollokáció* terminust használják, hanem az *együtt-előfordulás*, *koalkurencia* szavakat. Ez a tény arra utal, úgy gondolom, hogy a kollokáció és az együtt-előfordulás mára már nem feltétlenül szinonimák.

2.3. Frazeológiai megközelítés

A frazeológiában kollokáción kötött (állandósult), de nem idiomatikus szókapcsolatokat értünk (Burger 1998). Olyan szókapcsolatokat, melyeknek két vagy több szava „általában együtt fordul elő”, gyakori használatuk során állandósulnak. A kötöttséget sem lehet minden esetben egyértelműen igazolni. Ha gyakori együtt használattal akarjuk a kötöttséget alátámasztani, akkor visszatérünk a korpuszokhoz, ahol ismert nehézségeink vannak.

3. A kollokáció fogalma a német mint idegen nyelv oktatásában

Én azt a nézetet vallom, hogy a kollokációkat az idegen nyelv oktatásában önálló kollokációs didaktika keretében lehet hatékonyan elsajátíttatni. A 90-es évek közepétől a német mint idegen nyelv oktatásában a frazeodidaktika előtérbe került, és oda sorolták a kollokációk tanítását is. Ennek egyetlen előnye, hogy az idiómákkal együtt a kollokációkra is felhívják a figyelmet. Ugyanakkor hátrányba is kerülnek a kollokációk, hiszen az idiómák többnyire lényegesen izgalmasabbak, képileg is érdekesebbek. Az idiómák és a kollokációk, azaz a tágabb értelemben vett frazeologizmusok közös tulajdonsága kétségekívül az, hogy állandósult szókapcsolatok. Van azonban egy meghatározó különbség is. Az idiómák, ahogy a megnevezésük is jelzi, idiomatikusak. A kollokációk viszont kompozicionálisak. Emiatt a didaktikájuk sem lehet teljesen azonos. Ezen kívül különböző mértékben szükségesek. Idiómák aktív használata nélkül is tudunk beszélgetni. Elegendő, ha megértjük az anyanyelvi beszélgetőtárs által használtakat. Ezzel szemben kollokációk aktív használata nélkül elég körülményes magunkat kifejezni. Nyelvkönyvek és gyakorlóanyagok a kollokációkat másik irányban, a szabad szókapcsolatok felé is kiterjesztik. Ez nem meglepő, hiszen nincsenek éles határok az egyes kategóriák között. Ez persze oda vezet, hogy nagyon tágan értelmezik a kollokációt. Tehát a teljesen szabad szókapcsolatokat is kollokációnak tekintik, mint pl. *könyvet olvas*. Azzal az indoklással teszik ezt, hogy a nyelvtanuló számára nem csak a különleges szókapcsolatok fontosak, hanem minden, ami együtt előfordul. A frazeodidaktika ilyen értelmezése véleményem szerint nem igazán kedvez a kollokációk célzott tanításának.

4. Kontrasztív kollokációtípusok elsajátítási nehézségei (empirikus adatok)

Milyen nehézségekkel birkóznak a nyelvtanulók kollokációk aktív használatakor? Milyen hibatípusok állapíthatók meg? Egy empirikus kutatás (Reder 2006) eredményeiből azt a következtetést vontam le, hogy valóban: a hibák a kollokációk kontrasztív típusától függően különböző mértékűek és mennyiségűek. Abból lehet kiindulni, hogy gyakran azért hibáznak a tanulók, mert a kollokátorok ekvivalenciája az anyanyelvben és a célnyelvben szinte véletlenszerű. A leggyakoribb hibaforrások azok a kontrasztív kollokációtípusok, ahol az anyanyelvben és a célnyelvben a kollokátorok csupán az igekötőben térnek el (*kérdést feltesz = eine Frage stellen*).

5. Didaktikai javaslatok

Tudatosítani kell a tanulóban a kollokációkat mint frazeológiai csoportokat. Fontos, hogy észrevegye és tudja, nemcsak szabad szókapcsolatok és idiómák vannak a nyelvben, hanem a kettő között vannak a kollokációk, amelyeket valóban egységként érdemes megtanulni. A szókinszre vonatkozó feladatokat ennek megfelelően kell kialakítani. Egyre több ilyen típusú feladatot találhatunk a tankönyvekben és az interneten is.

Irodalom

- Burger, H. (1998): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
 Hausmann, F. J. (2003): Was sind eigentlich Kollokationen? In: Steyer, Kathrin (Hg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin: de Gruyter. pp. 309–35.
 Hessky, R. és társai (2000): *Német–magyar kéziszótár. Deutsch-ungarisches Handwörterbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó – Grimm Kiadó.
 Reder, A. (2006): *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.

Balaskó Mária:

A korpusznyelvészet oldaláról szeretném megközelíteni a kollokációk kérdését. Itt elhangzott korábban, hogy a korpusznyelvészetet minden érdekli, de nemcsak a korpusznyelvészetet érdekli minden, hanem „minden” érdeklődik a korpusznyelvészet iránt is. Ezért nemcsak korpusznyelvészetről fogok beszélni a kollokációk kapcsán, hanem olyan tudományterületekről is, amelyek a korpusznyelvészethez kapcsolódnak. Egy kicsit lexikográfiáról, egy kicsit fordításról, és mindkettő apropóján röviden kitérek az idegennyelv-oktatásra is.

A módszerek tekintetében kétfajta megközelítést kell megkülönböztetni, amit az angol szakirodalom elég élesen meg is tesz. Beszélnek egy korpusz-alapú (corpus-based) és egy korpusz-központú (corpus-driven) megközelítésről. A kettő között alapvető szemléletbeli különbség van, ugyanis a korpusz-alapú megközelítés előre megfogalmazott elméletek tesztelésére, bizonyítására, pontosítására használja a korpuszatot, míg a korpusz-központú megközelítés az adatból indul ki, úgy mond letről felfelé, és az adatok alapján próbál általánosításokat megfogalmazni, elméletektől függetlenül. A kollokációk vizsgálata ez utóbbi, azaz a korpusz-központú megközelítéssel történik.

Amikor megfelelő eszközök használatáról beszélünk, különbséget tehetünk „puha” és „kemény” eszközök között. A kemény eszközökhöz tartoznak a konkordanciákat készítő számítógépes programok, a puha eszközök közé pedig maguk a konkordanciák. A konkordanciák között a KWIC-konkordanciák hasznosak a kollokációk kutatásában. Ezek egymás alatti sorban jelenítik meg az úgynevezett kulcsszót, amely így függőleges oszlopot képez.

Ha állandósult szókapcsolatokról beszélünk, akkor a kollokációk mindenféleképpen felvetik a jelentés kérdését is. Ennek kapcsán két elvről szeretnék beszélni, amiről szerintem hallunk még, lehet, más terminológiával. A kiindulópontunk az, hogy a jelentés a szövegben keletkezik, tehát nincs szövegtől független jelentés; amikor a jelentés realizálódik, két lehetőség van, az úgynevezett szabad választás elve, illetve a frazeológiai elv. A szabad választás elve szerint a szöveg számos bonyolult választás eredménye, ugyanis minden befejezett, lezárt egység után – ez lehet szó, szókapcsolat vagy mondat – választások szinte végtelen sorozata nyílik meg, amit kizárólag a nyelvtani helyesség korlátoz. Gyakran nevezik ezt a megközelítést *üreshely-kitöltő* modellnek. A frazeológiai elv ezzel szemben azt jelenti, hogy a nyelvhasználónak számos, előre vagy félig előre gyártott szerkezet áll a rendelkezésére, melyek adott esetben egyetlen választási lehetőségként jönnek szóba.

A szemantikai prozódia egy különleges kollokációs jelenség, amelyet Sinclair után Louw nevezett el. Ez egy olyan jegy, amely a fenti értelemben több egységen átível. A szemantikai prozódia a jelentés következetes aurája, amellyel a kollokációk átítatják a nyelvi formát. A szemantikai prozódia minden valószínűség szerint nem volt megragadható intuíción alapján.

Egy másik jelenség, amelyről ugyancsak a lexikográfia kapcsán szeretnék beszélni, az úgynevezett delexikalizáció. Delexikalizáción olyan kollokációs viszonyt értünk, amelyben egy szó elveszíti szemantikai tartalmának legnagyobb vagy esetleg teljes részét, míg kollokációs partnere megtartja jellemző jelentésének legnagyobb részét. Az angolban például ilyen a *take a photograph* vagy *take a decision* szókapcsolat. A *photograph* és a *decision* megtartja a jelentését, míg a *take* elveszíti azt.

Ha megnézzük egy angol–magyar vonatkozású konkordanciát, láthatjuk, hogy a *real* melléknév és formális megfelelői a magyarban, a *valódi* és az *igazi* ebben a delexikalizált formában jelennek meg. A *real problems* példában a *real* egyfajta értékítéletet foglal magában más problémákról, melyeket kevésbé tartanak komolynak vagy fontosnak, és ezzel egy szelektív funkció realizálódik a melléknévben.

Visszatérnék még az előbbi példára a fordítás kapcsán. Sokszor szembesülünk azzal, hogy egy forrásnyelvi elemnek a célnyelven két megfelelője van. A szótár a *real* esetében a *valódi*-t

és az *igazi*-t adja meg, így természetesen merül fel a kérdés, hogy szinonimák-e ezek az elemek. A szótár ekként adja őket meg. De ha szinonimákról van szó, hogy létezik az, hogy az *igazi* kétszer olyan gyakran fordul elő, mint a *valódi*? Továbbá, ha megnézzük ezt a szókapcsolatot, akkor láthatjuk, hogy ott, ahol a *valódi* szerepel, tulajdonképpen minden főnév alanyi funkcióban jelenik meg, míg az *igazi* esetében tárgyi funkcióban. Tehát *a valódi ok, a valódi kirobbanás, a valódi kérdés, a valódi cél*, és így tovább, illetve *az igazi fekete levest, az igazi háborút, az igazi luxust*, és így tovább. A kérdés, amely itt felmerül a következő: ha itt tényleg szinonimákról, szabadon felcserélhető változatokról van szó, miként fordulhat elő, hogy a grammatika szintjén is megjelenik valamilyen variáció? És ha a grammatika korlátozza a változatok használatát, beszélhetünk-e szinonimitásról?

Még egy mondat a fordítás kapcsán. A fordítás gyakorlata szempontjából az a probléma vetődik fel, hogy mivel megfeleltetésük nem hág át semmilyen szabályt, bizonyos forrásnyelvi szókapcsolatok azt a látszatot keltik, hogy ekvivalenssel rendelkeznek a célnyelven. Ez interferencia-jelenség, ami kvázi-helyes vagy fordításnyelvi szövegeket eredményez. Amit ilyenkor mérlegelni kell azonban nem az, hogy mi lehetséges a nyelvben, hanem az, hogy mi az, ami szokásos, tipikus.

Irodalom

- Bréal, M. (1924, 1976): *Essai de sémantique. Science des significations*. Genève: Slatkine Reprints.
- Louw, W. E. (1993): Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies. In: Baker, M. – G. Francis – E. Tognini-Bonelli (szerk.): *Text and Technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 157–74.
- Moon, R. (1998): *Fixed expressions and idioms in English*. Oxford: Clarendon Press.
- Palmer, F. R. (1968): *Selected papers of J. R. Firth 1952–1959*. London/Harlow: Longman Linguistic Library.
- Sinclair, J. M. – A. Renouf (1988): A lexical syllabus for language learning. In: Carter, R. – M. McCarthy (szerk.): *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow: Longman. pp. 140–58.
- (1991): Collocational frameworks in English. In: Aijmer, K. és társai (szerk.): *English corpus linguistics. Studies in honour of Jan Svartvik*. London/New York: Longman. pp. 128–43.
- Sinclair, J. M. (1991): *Corpus concordance collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- (1996): An international project in multilingual lexicography. *International Journal of Lexicography* 9/3. (Special issue: Corpus to Corpus: A study of Translation Equivalence.) pp. 179–96.

Gósy Mária:

A mentális lexikon szempontjából még sokkal bonyolultabbnak tűnik ez az egész kérdés – a kollokáció, a szó, a lexéma, a mentális lexikonban lévő egység –, mint ahogy az első megközelítésre látszik. Amikor egy asszociációs tesztet nézünk, vagy az úgynevezett lexikális előhívás, angolul a *lexical access* problémájával találjuk szembe magunkat, rögtön az az első kérdés, hogy tulajdonképpen mi az, amit aktiválni akarunk, vagy mi az, amit tároltunk. Tulajdonképpen minek is nevezzük az egységet, és egyáltalán mennyire egység, mennyire egy szöveggörnyezetnek a része. És most még csak nem is az anyanyelv-elsajátításra gondolok, hanem egy felnőtt embernek a nyelvhasználatára. Borzasztó bonyolult az a kérdés is, hogy fiziológiailag hol és hogyan tárolódnak ezek az egységek – az egyszerűség kedvéért most nevezzük ezeket mentális szónak –, amibe beletartozhatnak a kollokációk is és természetesen azoknak mindenféle formái. Ha ismét az egyszerűség kedvéért azt mondjuk, hogy a neuronokban tárolódnak, akkor ezek a legkülönbözőbb kapcsolatot tartják fenn egymással. Ha egy kisgyereknek egy asszociációs kísérletben azt mondom, hogy mi jut eszedbe arról, hogy *kutya*, akkor azt fogja mondani, hogy *ugat*. Ha egy felnőttnek mondom, azt fogja válaszolni, hogy *macska*, és ez tendenciaszerűen igaz, mert máshogyan működnek a kapcsolatok gyermek- és felnőttkorban.

A jelen nemzetközi kutatások eredményei szerint úgy tűnik, hogy vannak olyan egységek az agyunkban, amelyek területileg közelebb helyezkednek el egymáshoz, mint mások. Feltehetőleg a *macska* és a *röntgen* szó távolabb vannak egymástól, mint a *szelet* és a *vet.* Ehhez nem kell, azt hiszem, különösebb kísérletet végezni, ez nagyjából teoretikusan is nyilvánvaló mindenki számára. Azt azonban nem tudjuk pontosan, hogy az agy melyik területén, tehát a kéreg mely részein helyezkednek el ezek az egységek. És arról van-e szó, hogy ezek valóban helyzetüket tekintve közelebb vannak egymáshoz, ezért létezhet köztük egy könnyebb aktiválás, ezért idézik föl egymást; vagy pedig arról van szó, hogy ezek milliméterben kifejezve ugyan messze vannak egymástól, de a sorozatos használat vagy az azonos kontextus előidézhetette azt, hogy – mint egy székérnek a nyomvonala, amelyik mindig azonos úton megy, tehát jól meghatározott – egyidejűleg tudnak aktiválódni. Ezt a mentális lexikon aktivációs súlyának nevezik. Meglehetősen nehéz persze mérni. Úgynevezett fMRI-vizsgálatokkal, tehát modern agyi képalkotó eljárásokkal elég sok mindent lehet erről megtudni. Két nagy baj van azonban az ezekkel az eljárásokkal kapott eredményekkel. Majdnem minden ilyen kísérletet csak angol nyelvre vonatkozóan végeznek, és ez bizony univerzális dolgokat mondhat nekünk, de a nyelvspecifikus sajátosságokat mélyen elrejt, különösen egy agglutináló nyelv esetében. A másik probléma pedig, hogy nagyon kevés emberrel lehet ezeket a vizsgálatokat elvégezni; továbbá látható az asszociációs kísérletekből is, hogy vannak olyan szavak, amelyekre száz ember százféleképpen reagál.

Jelen pillanatban a pszicholingvisztika úgy foglal állást a mentális lexikon aktiválásával általában és kifejezetten a kollokációs idiómák vizsgálatával kapcsolatban, hogy a reakcióidők elemzése adja a legbiztosabb választ azokra a kérdésekre, hogy vajon mennyire könnyen, mennyire együtt aktiválhatók az egységei annak a dolognak, amit mi kollokációnak nevezünk. Függetlenül attól, hogy ez egy szólás, közmondásszintű, kifejezetten összeforrott idióma, vagy pedig egy nagyon gyakran együtt használt szókapcsolat, mint például *igazságos Mátyás*.

Elvégeztem egy asszociációs (elő)kísérletet, amelyben arra voltam kíváncsi, hogy – ha nem is reakcióidő-méréssel –, de egyfajta kötött szóasszociációs vizsgálattal vajon mit tudunk elmondani az ún. lexémákról (és lexémákon most a nem-kollokációkat értem), illetőleg azokról a kollokációs tagokról, amelyek a szótár szerint avagy a magyar nyelvérzék szerint mégiscsak összetartozóbbak. 24 kísérleti személy (egyetemisták) oldott meg egy kísérleti feladatot, amelyben 39 hívószó szerepelt. Egy mesét láttak leírva úgy, hogy a mese – három, négy, egy, két soronként – meg volt szakítva félkövérrel szedett hívószavakkal (a résztvevők természetesen nem tudták, hogy ezek hívószavak). A feladat az volt, hogy olvassák el a mesét, mert azzal kapcsolatban a kísérlet végén egy feladatot fognak kapni, és közben látnak félkövérrel szedett szavakat, azokat elolvasván írják le az első szót, ami arról eszükbe jut. Döbbenetes élmény volt számomra, hogy nem egy lexémára a 24 ember 24-féle választ adott, tehát nem volt két egyforma reakció egy olyan helyzetben, amikor még egy spontán olvasott szöveg is irányítólag hathatott, vagy legalábbis a munkamemóriában megzavarhatta az első szó aktiválási folyamatát. Egyébként az összesen 936 válaszból mindössze kettő jött át a meséből, az összes többi független volt attól.

Mi következik ezekből az eredményekből? Az adatok nyilvánvalóan jelzik azt, hogy a kollokációk a mentális lexikonban másként, máshogyan vannak tárolva, mint az egyéb lexémák. Hogy ez azt jelenti-e, hogy kérgileg közelebb vannak egymáshoz, vagy hogy a köztük levő kapcsolat szorosabb, azt még nem tudjuk megmondani. Feltételezhető az is, hogy bizonyos kollokációk pszicholingvisztikailag átmenetiek a mentális lexikonon belüli szerepüket és funkciójukat illetően. Vannak, amelyek egy bizonyos életkorban, egy bizonyos élethelyzetben aktívak, aztán törődnek, elmúlnak, megszűnnek, később újraaktiválódnak. És lehetnek teljesen egyéniek is.

Szeretném mindenkinek felhívni a figyelmét, és biztatni is, hogy érdemes ilyen kutatásokat tervezni, nagyon kevés van belőlük, anyanyelvünkön különösen. El tudom képzelni, hogy a nyelvtanárok mennyit küszködnek ezzel a jelenséggel az idegennyelv-oktatásban, amikor az anyanyelvi kollokációkról és együttjárásokról sem tudunk elegendően sokat, tulajdonképpen kísérleti adataink sincsenek. De egyszersmind szeretném azt is hangsúlyozni, hogy borzasztó sok munkával jár egy ilyen elemzés, az adatok összegzése, kategorizálása, értelmezése. Ha időtartamot is mérünk, az további aprólékos munkát jelent; de érdemes csinálni, mert ez a terület is egy csodálatos világa a mentális lexikonnak.

Hollós Zita:

Eléggé a gyakorlati részéről jövök a problémának. Szótárakba írtam szócikkeket még egyetemistaként, később aztán szótárkészítésben is részt vettem. Az egész megközelítési módom máig nem változott, próbálom az idegen nyelv keretein belül, az idegen nyelven gondolkodva a már meglévő lexikai tudásra építkezve megkeresni azokat a szavakat, kifejezéseket, amikre szükség van, és amik sajnos nagyon sokszor csak magyarul ugranak be. Szeretném a megfelelőjét megtalálni idegen nyelven olyan kifejezéseknek, mint például *inycsiklandozó illat*, *nyomós ok*, *lélegzetvisszafojtva figyel* és hasonló, tehát a speciális nyelvi produkciós helyzetekre koncentrálok. Ezeknél a tipikus szókapcsolatoknál még haladó szinten is gyakran előfordul, hogy szó szerint átveszik a nyelvtanulók az anyanyelvükből ezeket a szókapcsolatokat, lefordítják, és nincsenek igazán tudatában az így nyert kifejezés helytelenségének. Ezeket a jelenségeket tudatosítani kell a nyelvtanulóknak is, nagyon sok tanítványom ilyen tipikus kollokációs hibákat követ el.

A tudatosításnak az lenne a lényege, hogy egyfajta érzékenységet alakítsunk ki a jelenség iránt, mert ha nem vagyunk tudatában a problémának, és többnyire ez a jellemző a diákokra, nem is jut eszünkbe/eszükbe, hogy egy szótár segíthetne. Ezért a jelenség/probléma szótár felőli megközelítését javasolnám. A Wiegand-féle szótárhasználat-kutatásban kétféle, ilyen jellegű szótárhasználatot különítünk el, az egyik a kifejezés-választási bizonytalanság, amikor bizonytalan vagyok benne, hogy a választott szó vagy kifejezés helyes-e, illetve kifejezés-fellelési nehézség, amikor nem tudom, hogy az adott szónak mi a megfelelője idegen nyelven. A szótárhasználat nagyon sok esetben segítene, csakhogy a nagy német egynyelvű tanulószótárak, melyek igen sok példát tartalmaznak, általában nem a számomra ismert szó alatt említik a keresett szavakat, tehát nem a szemantikailag autonóm bázis alatt. A kollokáció ugyanis Hausmann szerint egy szemantikailag autonóm tagból és egy ahhoz „affin” kollokátorból áll. Mivel többnyire csak a bázis áll a nyelvtanuló rendelkezésére, ezért az egynyelvű szótárban a bázis alatt (*Apfel - alma* vagy *Grund - ok*) keresné ezeket a hiányzó kollokátorokat, mint pl. *wurmstichig – kukacos* vagy *triftig – nyomós* stb., és ott általában nem találjuk meg őket vagy csak egy részüket. Például a *Preis*-nél nem találtam meg a *borsos-t* (*gesalzen, gepfeffert*), a *lauschen*-nél sem találtam meg a *lélegzet visszafojtva (atemlos)* kifejezést; tehát annál a szónál, amit ismer a nyelvtanuló, nem találja meg azt, ami hiányzik. A produkciós helyzetekben egy egynyelvű szótár nagyon gyakran nem segít, hanem a kollokátorokat általában a nyelvi recepció folyamán találjuk meg, és olyankor igazából nem is vesszük észre, hogy kollokációról van szó, nem is tudatosul bennünk, hogy ez a kollokátor fontos lenne, hiszen általában a kontextus alapján könnyen szemantizálható, nem kell megnézni a szótárban, értjük, hogy miről van szó, nem okoz komolyabb fennakadást. Csak éppen nem tudjuk mondani, tehát egy produkciós helyzetben a bázis alatt kellene fellelhetőnek lennie. Sajnos, az egy- és kétnyelvű szótárak többségében többnyire csak a kollokátorként funkcionáló lemma alatt találhatók meg ezek a kifejezések. Nagyon sok kollokáció-kutató azt

ajánlja, hogy a bázis alatt tüntessük föl a kollokációkat, illetve, hogy jó lenne mindkét helyen feltüntetni, de ilyenkor a helyproblémára hivatkoznak, hogy ez nem megoldható, főleg nyomtatott szótáraknál. Egyelőre még jórészt papír szótárakban gondolkodunk, természetesen a multimediális és CD-ROM szótáraknál ez a probléma már nem áll fenn, vagy hát nem kellene, hogy problémát jelentsen.

Azt, hogy hol a határ a frazeologizmus és a kollokáció között, egyelőre senki sem tudja elméletileg megalapozottan, biztos módon meghatározni. Minden szótárnak valahol meg kell húznia a határt, és van egy határterület, ami pont a statisztika alapján szépen kimutatható, hogy például beszűkül-e vagy tágul-e a kollokációs potenciál. Azt is meg lehetne mondani megfelelő korpuszok segítségével, hogy melyik irányba fejlődik valamely szókapcsolat: a frazeologizmusok vagy a szabad szókapcsolatok irányába. Itt nem elég a jelenlegi nyelvi állapotot megfigyelni, hanem érdemes rövidebb időszakokat vizsgálni.

A megoldást abban látom a kollokációk tanításánál és elsajátításánál, hogy a meglévő idegen nyelvi kompetenciára építkezve, az ismert bázis-szavak felől próbáljuk kibővíteni a szókészletet. Tehát a bázisoknál kell feltüntetni bizonyos kollokátorokat ahhoz, hogy rendelkezésre álljanak a nyelvi produkcióhoz.

Egy német–magyar korpusz-alapú szótárkonceptió alapján, amit a disszertációmban publikáltam (Hollós 2004), elkezdtünk nemrég a Károli Egyetemen egy OTKA-projekt keretében egy korpusz-alapú szintagmatikus szótárt (SZÓkapTÁR) összeállítani. Ebben az új szótárban 2300 szónak dolgoztuk ki a jelentésszerkezetét. A szótárban főnevek, igék és melléknevek szerepelnek lemmaként, és öt tipikus szerkezetet különítünk el, ami alapján aztán a kollokátorokat fel lehet sorakoztatni. A főnévhez hozunk tipikus főneveket, mint például *szület kenyér*, vagy melléknevet, mint például *borsos ár*, vagy a főnévhez igét, például *megpucolja a tojást*, az igéhez határozószót, például *keservesen megbán* valamit, vagy a melléknévhez határozószót, például *rikító sárga*. A kollokátorokat az öt tipikus szerkezet szerint jelentésspecifikusan soroljuk be, és ezeket a kollokátorokat elsősorban a Lipcsei korpuszból nyerjük statisztikai eljárásokkal, így próbálva megvalósítani egy korpusz-alapú, úgynevezett szókapcsolat-tárat, egy SZÓkapTÁRat. Azoknak készítjük ezt a speciális szótárt, akik már aktívan rendelkeznek a ZD (Zertifikat Deutsch) alapszókincsével és így próbálják kifejezni magukat, illetve kibővíteni a szókincsüket, tehát a meglévő nyelvi kompetenciából kiindulva, a tipikus szókapcsolatok segítségével kísérelnek meg eljutni egy magasabb nyelvi szintre.

Irodalom

Hollós, Zita (2004): Lernerlexikographie: syntagmatisch. *Konzeption für ein deutsch-ungarisches Lernerwörterbuch*. [Tanulói lexikográfia: szintagmatikusan. Német–magyar tanulói szótár koncepciója] (Lexicographica. Series Maior 116) Tübingen: Niemeyer.

Korpuszok

Deutsches Spracharchiv und Datenbank Gesprochenes Deutsch. Elérhető: <http://dsav-oeff.ids-mannheim.de>

IDS-Korpus. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim. Elérhető: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2>

Leipzigiger Korpus. Deutscher Wortschatz. Elérhető: <http://wortschatz.informatik.uni-leipzig.de>

Szótárak

Benson, M. – E. Benson – R. Ilson (1986): *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Lea, D. (szerk.) (2002): *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. Oxford: Oxford University Press.

Forgács Tamás:

Elsősorban arról a rendszertani kérdéstről próbálok meg beszélni, hogy hol is a helyük a kollokációknak az állandósult kapcsolatok rendszerében, és melyek azok a más kategóriák, amelyekkel ezek a leginkább érintkeznek. Ahogy Hollós Zita is mondta, vannak gyengén idiomatizált s nem idiomatizált állandósult kapcsolatok, ugyanakkor némileg vitatott, hogy a kollokációknak helyük van-e egyáltalán a frazeológiában. Ma már azért egyre jobban elfogadott az a vélekedés, hogy igen, ugyanakkor még egy O. Nagy Gábor-féle felosztásba nem nagyon fértek volna ezek bele. De azt gondolom, hogy a kollokációkon belül, úgy, ahogy az egész frazeológián belül, föltétlenül érvényesíteni kell a prágai iskola által is olyannyira preferált centrum-periféria modellt. Tehát vannak idiomatizáltabb kollokációk és vannak kevésbé idiomatizáltak. Olyan kifejezések, mint a *fekete* vagy *szürke gazdaság*, azért részben idiomatizáltak. Azt gondolom viszont, hogy teljesen idiomatizált kollokációk talán nincsenek. Ha ugyanis ilyenek, akkor már nem kollokációk. Létezhet persze ilyesmi: például ha azt mondom, hogy *ez nehéz szülés volt* és ezt konkrétan értelmezem, akkor ez egy kollokáció, mert nem nagyon szoktuk azt mondani, hogy *súlyos szülés volt*, vagyis ez kollokáció. De ha azt mondom, hogy *A költségvetés elfogadása nehéz szülés volt*, onnantól kezdve már nem kollokációnak tekinteném, hanem az már egy idiomatikus kapcsolat, hiszen ott nem szülésről van szó.

Szokás hangsúlyozni azt is, hogy a kollokációk között nagyon sokszor közhelyszerű fordulatokat is találunk. Ez valóban így van, csak hogy a közhelyeket a frazeológiai egységek egy másik alcsoportjának is tekintik. Azt hiszem, hogy az is az egyik fő probléma a frazeológiával mint tudományággal, hogy nagyon sokféle csoportot vezet be, olyanokat is, amelyek nem nyelvészeti szempontokat érvényesítenek. Hiszen az, hogy *soha nem volt úgy, hogy valahogy nem lett volna*, persze közhely. De hogy valami közhely, az nem nyelvészeti kategória, az egy ízlésbeli kategória, bizonyos esetekben lehet stilisztikai kategória, de semmiképp nem nyelvészeti kategória. Azt lehet mondani, hogy valami mondatformájú frazeológiai egység vagy kétszavas egység: ezeket meg lehet állapítani, ezek nyelvészeti kategóriák. Am az, hogy valami közhely vagy sem, vagy akár, hogy szállóige (ez is külön osztály a frazeológiában), az igen relatív, s függ a beszélők ízlésétől vagy műveltségétől is. Ez a nehéz a frazeológiában, hogy ritkák a tiszta csoportok, mindig vannak átjárások. Ezért a legjobb azt mondani, hogy magán a frazeológián belül is a centrum-periféria modell a legüdvözítőbb. Az unikális egységeket tartalmazó egységek nyilván a legjobban frazeologizálódott egységek, ezek volnának leginkább a centrumban. A *dugába dől* kifejezés esetében a *dugába* biztosan ki fogja váltani a *dől* társat. Vannak azonban olyan kifejezések viszont, amelyek – mint például a *stratégia és taktika* – csak az együtthasználás következtében járnak együtt.

A kollokációknak nagyon sokféle elnevezésük létezik, például a '82-ben kiadott Burger-féle frazeológiai kézikönyv egyszerűen frazeológiai kapcsolatoknak, *phraseologische Verbindungen*nek nevezi őket. Vagy a preferált elemzéseknek fordítható *bevorzugte Analysen* elnevezést is említi még. Bárdosi pleonasztikus szókapcsolatokról vagy szokványos szókapcsolatokról beszél. Pleonasztikusnak azokat nevezzük, mint a *homlokegyenest ellenkező*, vagy a szokványos kapcsolat olyan, mint a *súlyosan sérült*. Szintén ő használja még a statikus sztereotípiák elnevezést is, mint például az *utca embere*. Én viszont ezt nem szívesen használom, mivel a *sztereotípiák* eléggé terhelt terminus akár a pszichológiában, akár a nyelvtudományban magában is. Ezért én inkább azt gondolom, hogy jobb megtartani a *kollokáció* elnevezést.

A frazeológián belül véleményem szerint viszonylag szorosan érintkezik a kollokációk csoportjával az a típus, amit onimikus frazeologizmusnak is neveznek. Ezek tulajdonképpen

egyenértékű szókapcsolatok, mint a *Fehér Ház* vagy a *Vörös Félhold* vagy a *Lordok Háza*. A státuszuk vitatott; az is, hogy egyáltalán frazeológiai egységeknek tekinthetők-e. Mint tulajdonneveknek nem a frazeológiában volna a helyük, hiszen azonosítanak. Ugyanakkor mások meg azt mondják, hogy igenis ezek frazeológiai egységek, mert például a tagok lexikális jelentése aktualizálható.

Nagyon közel áll ezekhez a névfelidéző kapcsolatok csoportja, amelyek végeredményben szintén tulajdonnévi értékűek. Ha azt mondom, hogy a *leghűségesebb város*, az is eléggé közel áll a kollokációs csoporthoz, de ezek végül is tulajdonnevek, akár csak pl. a *felkelő nap országa*. Azután viszont eljutunk addig, hogy már nem is tulajdonnévi értékűek ezek a kapcsolatok, hiszen ha azt mondom, hogy *fekete arany* vagy *fehér sport* az olaj és a tenisz megnevezéseként, azok már ezek közül is szépen átcsuromnak az egyszerű kollokációk közé. Ugyanakkor azonban kétségtelen, hogy egy picit többek is azoknál, mert generikus értelmük van, tehát ezek is inkább valamiféle köztes helyet foglalnak el.

Végül egy harmadik csoportot is meg kell itt említenünk, hiszen a kollokációk a frazeológiai terminusok csoportjával is meglehetősen szorosan érintkeznek. Frazeológiai terminusok azok a legalább két szóból álló szakkifejezések, amelyek nagyon sokféle tudomány nyelvben előfordulhatnak. Ilyenek például a jogi nyelvben a *jogi személy* vagy a *természetes személy* vagy a *szolgalmi út*, stb. Ezek végül is egy bizonyos típusát alkotják a kollokációknak, csak ki szokták közülük emelni őket, mert ugyanakkor szaknyelvi használatúak és ezért egy másik megközelítésben frazeológiai terminusokként is emlegetik őket. Az, hogy ezeket mi most frazeológiai terminus technikusoknak hívjuk vagy kollokációknak, az részben tényleg ízlésbeli kérdés. Nagyon óvatosan kell ezeket kezelni, mert könnyen lehet egy kollokációból szaknyelvi kifejezés, de abból megint lehet egy köznyelvi kifejezés átvitt értelemben. És éppen ezért mindig figyelemmel kell lenni azokra a nyelvtörténeti változásokra is, amelyek ezeket érinthetik.

Irodalom

- Burger, H. – A. Buhofer – A. Sialm (1982): *Handbuch der Phraseologie*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Forgács, T. (2003a): *Magyar szólások és közmondások szótára. Mai nyelvünk állandósult szókapcsolatai példákkal szemlélítve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- (2003b): Lexikalizálódási és grammatikalizálódási folyamatok frazeológiai egységekben. *Magyar Nyelv* XCIX. pp. 259–73 és 412–27.
- (2003c): Unikális komponensek frazeológiai egységekben. In: Büky László – Forgács Tamás (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei III. Magyar és finnugor jelentéstörténet*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék. pp. 23–37.
- (2007): *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

*

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

A XIII. évfolyam 2–3. számának szerzői

- BARTA PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék, Budapest
(bar13846@iif.hu)
- BORBÁS GABRIELLA DÓRA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Budapest (borbasgd@freemail.hu)
- DÓLA MÓNICA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék (dolamoni@btk.pte.hu)
- DORÓ KATALIN, Szegedi Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
(dorokati@lit.u-szeged.hu)
- EKLICS KATA, Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar (kata.eklics@freemail.hu)
- FÜLÖP ERZSÉBET MÁRIA, Pannon Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
(erzsebet_f@yahoo.com)
- HRISZTOVA-GOTTHARDT HRISZTALINA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti
Program (xpucu@freemail.hu)
- HUSZÁR ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola (huszar1a@freemail.hu)
- CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Nyíregyházi Főiskola, Orosz Tanszék (jonase@zeus.nyf.hu)
- JÓNÁS FRIGYES, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest
(jonasfrigyes@citromail.hu)
- KOVÁCS LÁSZLÓ, Berzsenyi Dániel Főiskola, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely
(klaszlo@fsd.bdtf.hu)
- KOVÁCS TÍMEA, Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, Budapest (kovacstimeabp@freemail.hu)
- KUTHY ERIKA, Károly Róbert Főiskola, Gyöngyös (ekuthy@karolyrobert.hu)
- LANTERI EDINA, Szegedi Tudományegyetem, Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék
(lanterie@gmail.com)
- T. LITOVKINA ANNA, Pécsi Tudományegyetem, Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd
(litovkin@terrasoft.hu)
- MOLNÁRNÉ LÁSZLÓ ANDREA, Pápai Református Gimnázium (direktivak@freemail.hu)
- PETŐCZ JÁNOSNÉ, Apor Vilmos Római Katolikus Tanítóképző Főiskola, Idegen Nyelvi,
Nemzetiségi és Nemzetközi Kapcsolatok Intézete, Vác (petocz@emitel.net.hu)
- REDER ANNA, Pécsi Tudományegyetem, Német Nyelvészeti és Nemzetiségi Tanszék
(reder@btk.pte.hu)
- SÓFI BOGLÁRKA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék (sofibogi@panaphone.hu)
- SZABÓ ZOLTÁN**
- TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék (terts@nyi.bme.hu)
- UJLAKI ERIKA, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
(erika.ujlaki@vipmail.hu)
- VARGHA KATALIN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyar és Összehasonlító Folklore Doktori
Program, Budapest (antiproverb@yahoo.com)
- VINCZE LÁSZLÓ, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Program
(laszlo.vincze@gmail.com)

Tinta színes reklám