

TARTALOM

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

Antiproverbium-tanulmányok I.

A bővítés és a szűkítés mint ferdítési mód ... 3

Lesznyák Márta

A természetes fordítói kompetencia összefüggése a feladatészleléssel és néhány egyéb háttérváltozóval ... 22

Giampaolo Poletto

A humor mint problémamegoldó stratégia interkulturális és didaktikai megközelítésben (olasz háttérrel) ... 46

Hardi Judit

Hibaüzenetek kezelése az idegen nyelvi olvasás folyamatában ... 61

Fodor István

Nyelvészeti jegyzetek a Tinta Könyvkiadó három szótárával kapcsolatban ... 73

Mágocsi Abigél

Magyar kisebbségi nyelvhasználat egy külföldi cégnél (Pillanatfelvétel)... 77

KÖNYVSZEMLE

Nádor Orsolya

Kontra Miklós (összeáll. és szerk.): Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika. Konferencia a tannyelvválasztásról Debrecenben, 2004. október 28–31-én ... 83

Cserhátiné Ács Adrienn

Demeter Zayzon Mária: Kisebbségek a világhálón ... 86

Székely Gábor

Anna Reder: Kollokationen in der Wortschatzarbeit ... 87

H. Szabó Sára

Kovács Judit: Magyar-angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban ... 90

Hoppa Enikő

Kollár Andrea: Sauris/Zahre – Nyelvpolitika és nyelvi jogok Olaszországban egy többnyelvű közösség tükrében ... 92

Józsa Judit

Luciano De Crescenzo: Sembra ieri – Mintha csak tegnap történt volna ... 93

SZOFTVER

Lukácsi Zoltán

DIALANG: saját nyelvtudásunkat értékelő szoftver ... 95

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 Tolmásképző 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
és Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
MANHERZ KÁROLY (elnök), Kulturális Minisztérium és Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Germanisztikai Intézet, Budapest
MEDGYES PÉTER, Külügyminisztérium, Budapest
SZÉKELY GÁBOR, Nyiregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Német Nyelvi és Irodalmi Tanszék
SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
és Zsigmond Király Főiskola, Budapest
ZSOLNAI JÓZSEF, Pannon Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pécs

*

Szerkesztőség (tartalmi kérdésekben levelezés): szeva1@freemail.hu; 1124 Budapest, Jagelló út 42/B
Szerkesztő: SZÖLLŐSY ÉVA, Budapest

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

*

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

*

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

Az alkalmazott nyelvészet komplex interdiszciplináris terület, amely a nyelvtudomány, a neveléstudomány és a pszichológia – valamint a feladattól függően egyéb diszciplínák – igénybevételével 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 előtérben 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 *Hír-rovatunkban* elsősorban saját egyesületünk tevékenységéről igyekszünk tájékoztatást adni.

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

Antiproverbium-tanulmányok I.

A bővítés és a szűkítés mint ferdítési mód

Az alábbi tanulmány négy fejezetre tagolódik. Az elsőben az antiproverbium fogalmáról és a vizsgált nyelvekben használt elnevezéseiről lesz szó. A második témája a formai változatok rendszere: számba veszi a ferdítési módokat, majd a felhasznált korpusz jellemzőit írja le. Tanulmányunk harmadik fejezetében a kiegészítő elemek hozzáadását (bővítés) vizsgáljuk. A negyedik fejezetben a szűkítést ismertetjük. Megpróbáljuk mindegyik jelenséget néhány magyar, angol, német, francia és orosz példával szemléltetni, amennyire megengedi az öt nyelv e téren is megmutatkozó, de az összevetést lehetővé tevő különbözősége.

1. Az antiproverbium fogalma

Az utóbbi néhány évtizedben gyorsan terjedt a közmondások ferdítése. Ebben nagy szerepet játszik a tömegmédiá és az internet is.¹ Maga az antiproverbium mint műfaj azonban nem napjaink találmánya. Mivel a proverbiumokat² soha nem tekintették szentnek és sérthetetlennek, a proverbiumokkal egykorú azok ferdítése: egyaránt adatolható az antikvitásban, a középkorban és a rá következő korszakokban is.

Az antiproverbium olyan, többnyire egy mondatnyi terjedelmű frazeológiai egység, mely egy proverbium szándékos átalakításával, aktualizálásával (vagy egy közmondásséma felhasználásával) jön létre. Ennek a jelenségnek a megnevezése sehol nem egységes, az általunk vizsgált nyelvekben számos terminussal találkozhatunk, hiszen amilyen régi a jelenség, olyan új a tudományos vizsgálata.

A magyarban az *antiproverbium*³ mellett az alábbi elnevezések élnek: *szokásmondás-közhely*, *közmondás-paródia*, *közmondás tréfás ferdítése*, *elferdített közmondás*, *közmondás-persziflázs*, *kvázi-közmondás*, *ferdített közmondás*.

¹ A magyar internetes antiproverbiumokról lásd (Vargha 2005); a német internetes antiproverbiumokról lásd (Hrisztova-Gotthardt 2006b); a bolgár internetes antiproverbiumokról lásd (Hrisztova-Gotthardt 2006a, 2007).

² „A tágan értelmezett szóláshagyomány egészét *proverbium*nak nevezzük.” (Voigt 1998: 304) Ugyanakkor jelen tanulmányunkban csak a proverbiumok egy szűkebb csoportja, a közmondások ferdítésének módjait tárgyaljuk. Jelen rendszerezésünk logikailag az egy mondatnyi terjedelmű szövegekből indul ki, célja praktikusán áttekinteni ezek (humoros) megváltoztatásának formai megoldásait.

³ (Vargha 2004, 2005; T. Litovkina – Mieder 2005; T. Litovkina – Vargha 2004, 2005a, 2005b, 2006; Vargha – T. Litovkina 2007)

Angol nyelven is több terminust használnak: *anti-proverbs, deliberate proverb innovations, alterations, parodies, transformations, variations, wisecracks, fractured proverbs*.

A németben következőppen nevezik az antiproverbiumokat: *Antisprichwörter, verballhornte Parömien, Sprichwortparodien, verdrehte Weisheiten, „entstellte” Sprichwörter, sprichwörtliche Verfremdungen*.

A műfaj francia elnevezései nem kevésbé változatosak: *anti(-)proverbe, faux proverbe, parodie de proverbe, perverbe, proverbe déformé, proverbe dérivé, proverbe détourné, proverbe modifié, proverbe parodié, proverbe perverti, proverbe tordu, pseudo-proverbe*.

Az orosz nyelvben is több elnevezést találhatunk az utóbbi években, például *anti posl ovi ca, t ransf orma, posl ovi qnaá «peredel ka»*.

2. A formai változatok rendszere

A közmondások elferdítésének több fajtája is lehetséges, formailag ezek egy hang megváltoztatásától (*Hóból is megárt a sok* {Jóból is megárt a sok}; *Aki sokat alszik, keveset ér* {Aki sokat alszik, keveset él}) egészen az olyan mértékű átalakításig terjednek, amikor az eredeti proverbiumnak csak egy-két szava vagy mindössze a mondatszerkezete marad meg (*Megtalálta Gizi a Gézáját* {Megtalálja zsák a foltját}; *Budink próbája a verés* {A puding próbája az evés}; *Puma pumához, tuba tubához* {Suba subához, guba gubához}).

Ezek közül a leggyakoribbak és legkedveltebbek a következők: a közmondás egyik összetevőjének cseréje (szubsztitúció, helyettesítés); kiegészítő elemek hozzáadása (bővítés, betoldás, hozzátoldás vagy kiegészítés); szűkítés (kihagyás, elhagyás, rövidítés). A közmondásferdítés módjainak formai változatai jól rendszerezhetőek, 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). Fontos hangsúlyozni azt, hogy itt nem az antiproverbiumok, hanem a ferdítési módok csoportjairól van szó. Bár tanulmányunk elsősorban a formai változatokat mutatja be, helyenként kitérünk ezek tartalmilag tipikus eseteire is (például az egy szóval való bővítésen belül külön csoportként kell említeni a tagadószó – *ne(m), se(m)* – betoldását).

A rövid áttekintés után lássuk most részletesebben a ferdítés két fajtáját (a bővítést és a szűkítést), ezeket néhány példával megvilágítva.⁴ Igyekszünk mindegyik jelen-

⁴ 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-persziflázásokkal) 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

ségre 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.

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 össze⁵;

– 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 adattárából 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.

3. Kiegészítő elemek hozzáadása

Nagyon kedvelt ferdítési típus a **kiegészítő elemek hozzáadása** a közmondáshoz.

3.1. Bővíthetik az eredetit **egy hanggal**:⁶

Borútra derű. {Borúra derű}

Bortúra = derű. {Borúra derű}

Kevés közben jön meg az étvágy. {Evés közben jön meg az étvágy}

A harang rossz tanácsadó. {A harag rossz tanácsadó}

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).

⁵ T. Litovkina Anna és Vargha Katalin adattárának egy része 2005 áprilisában látott napvilágot két kötet formájában: „*Éhes diák pakkal álmodik*”. *Egyetemisták közmondás-eltváltoztatásai* (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.

⁶ A példákat nem csoportosítjuk külön aszerint, hogy az érintett szóban hol történik a hangbetoldás: az elején (protézis), a belsejében (epentézis) vagy a végén (paragogé).

Példák más nyelvekből:

- A: You cannot put new swine in old bottles. {You cannot put new wine in old bottles}
 A: Where there's a Wills there's a way. (Wills World of Travel advertisement) {Where there's a will there's a way}
 N: Lende gut, alles gut. {Ende gut, alles gut}
 N: Alle Wege führen zu Romy. {Alle Wege führen nach Rom}
 F: Triera bien qui triera le dernier. {Rira bien qui rira le dernier}
 F: Il faut battre le frère quand il est chaud. {Il faut battre le fer quand il est chaud}
 O: Vse geni tal í noe – prosto. {Vse geni al í noe – prosto}
 O: Kto posl ednij – tot i vvodi t. {Kto posl ednij – tot i vodi t.}

3.2. Olykor **két-három hang** hozzáadásával is történhet a közmondás változtatása. Ez általában a szó elején (különösen a magyarban és a németben, az igeikötő alkalmazásának köszönhetően) vagy végén (különösen az angolban) történik (a franciában több hang szóeleji és szóvégi betoldása nagyjából azonos arányban fordul elő):

- Lehallgatni arany. {Hallgatni arany}
 Vak félrevezet világtalant. {Vak vezet világtalant}
 Aki sokat alszik, keveset kefél. {Aki sokat alszik, keveset él}
 Sok lúd disznót győzköd. {Sok lúd disznót győz}

Példák más nyelvekből:

- A: Let sleeping dogmas lie. {Let sleeping dogs lie}
 A: Half a loafer is better than no husband at all. {Half a loaf is better than none}
 N: Alle Abwege führen durch Rom. {Alle Wege führen nach Rom}
 N: Aus den Augen, aus den Sinnen. {Aus den Augen, aus dem Sinn}
 F: Chasse le rat du tunnel, il revient au bungalow. {Chassez le naturel, il revient au galop}
 F: A bon chameau, bon rameau. {À bon chat bon rat}
 O: Kol i qestvo per ehodi t v stukaqestvo. {Kol i qestvo per ehodi t v kaqestvo}
 O: Pervyj BLI Ndax komom? {Pervyj BLI N komom}

3.3. Egy szó hozzátételével fordítják ki a proverbiumot, az új szó leggyakrabban az eredeti szöveg végére kerül:

- Jobb adni, mint kapni pofont. {Jobb adni, mint kapni}
 Aki sokat markol, keveset fog fizetni. {Aki sokat markol, keveset fog}

Példák más nyelvekből:

- A: It is more blessed to give than to receive.... advice. {It is more blessed to give than to receive}
 A: Politics makes strange bedfellows – rich. {Politics makes strange bedfellows}
 N: Die Liebe geht durch den Magen – wohin? {Die Liebe geht durch den Magen}
 N: Unrecht Gut gedeihet nicht selten. {Unrecht Gut gedeihet nicht}
 F: Deux AVIS valent mieux qu'une HERTZ. {Deux avis valent mieux qu'un}
 O: Ot l úbvi do nnavi sti odi n wag. Nalevo. {Ot l úbvi do nnavi sti odi n wag}

O: Horowo smeetsá tot, kto smeetsá posl edni j raz. {Horowo smeetsá tot, kto smeetsá posl edni j }

Olykor a bővítés az eredeti proverbium elején, illetve a szöveg belsejében történik:
 (Szabad) madarat tolláról, embert barátjáról. {Madarat tolláról, embert barátjáról}
 Vendéglátó egységben az erő! {Egységben az erő}
 Ahány ház, annyi újfajta szokás. {Ahány ház, annyi szokás}
 A lejtőn felfelé nincs megállás. {A lejtőn nincs megállás}
 Aki itt keres, az talál. {Aki keres, az talál}

Példák más nyelvekből:

A: Better SAFE SEX than sorry. {Better safe than sorry}
 A: Where there's life insurance, there's hope. {Where there's life, there's hope}
 N: Aller sehr guten Dinge sind drei. {Aller guten Dinge sind drei.}
 F: Abbé Pierre qui roule n'amasse pas mousse. {Pierre qui roule n'amasse pas mousse}
 F: On ne se prête qu'aux riches. {On ne prête qu'aux riches}
 O: Staryj drug luqwe novy h ruscki h dvuh. {Staryj drug luqwe novy h dvuh}
 O: Svoá smi ri tel í naá rubawka bl i xe k tel u. {Svoá rubawka bl i xe k tel u}

Ezek a változtatások jól kihasználják a közmondások sűrítő, tömör szerkezetét. A ki nem tett alany, állítmány helyére mást állítanak, bővítménnyel egészítik ki a közmondást. Például jelzővel: *Ha megdobnak kövel, dobd vissza menzai kenyérrrel!* {Ha megdobnak kövel, dobd vissza kenyérrrel!}, vagy tárggyal: *Nem az a legény, aki adja, hanem aki állja – a cehhet* {Nem az a legény, aki üti, hanem aki állja}.

A közmondás-persziflázs szerzője nem mindig ért egyet az eredetiben kifejezett elvvel, ezért a közmondást megváltoztatja, néha úgy, hogy az az eredetivel ellentétes értelművé válik. Íme néhány ferdítés, amelyben a közmondás pozitív alakjából negatív lesz, *se(m)*, vagy *ne(m)* hozzáadásával:

Nézd meg az anyját, ne vedd el a lányát. {Nézd meg az anyját, vedd el a lányát}
 Kölcsönkenyér vissza nem jár. {Kölcsönkenyér visszajár}

Példák más nyelvekből:

A: A friend that isn't in need is a friend indeed. {A friend in need is a friend indeed}
 N: Der Klügere gibt nicht nach. {Der Klügere gibt nach}
 N: Wo kein Wille ist, ist auch kein Weg. {Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg}
 O: Tretij ne l i wni j : on zapasnoj . {Tretij l i wni j }
 O: Na owi bkah ne uqatsá. Na ni h zarabatyvaút dení gi . {Na owi bkah uqatsá}

A francia általában két szóval, itt például a „ne... que” és a „ne... pas” szószerkezettel fejezi ki a tagadást:

F: Un sou n'est qu'un sou. {Un sou est un sou}
 F: Dans le doute, ne t'abstiens pas. {Dans le doute, abstiens-toi}

3.4. Lehetséges egy összefüggő, egy szónál hosszabb, de egy tagmondatnál rövidebb bővítés:

- Ember tervez, de ki az Isten végez? {Ember tervez, Isten végez}
 A türelem rózsát terem – vagy kötbért. {A türelem rózsát terem}
 A halál és a kétely ellen nincs orvosság. {A halál ellen nincs orvosság}
 Halottakról halottak napján vagy jót, vagy semmit. {Halottakról vagy jót, vagy semmit}

Példák más nyelvekből:

- A: Half the world doesn't know how the other half lives on the husband's salary.
 {Half the world doesn't know how the other half lives}
 A: Ignorance is a voluntary condition of bliss. {Ignorance is bliss}
 N: Gut Ding will Weile haben, aber keine Langeweile. {Gut Ding will Weile haben}
 N: Aller Anfang ist nicht mehr so schwer. {Aller Anfang ist schwer}
 F: Le monde appartient à ceux dont les ouvriers se lèvent tôt. {Le monde appartient à ceux qui se lèvent tôt}
 F: L'argent des autres ne fait pas le bonheur. {L'argent ne fait pas le bonheur}

**3.5. Az egy vagy több tagmondat terjedelmű megjegyzés hozzáfűzése a legnagyobb alcsoportja a közmondásbővítésnek. Ez a hozzáfűzés az eredeti közmondás mondani-
 valóját megváltoztatja, kifordítja:**

- Aki tudja, csinálja, aki nem tudja, tanítja, aki tanítani se tudja, igazgatja. {Aki tudja, csinálja, aki nem tudja, tanítja}
 Tévedni emberi dolog, a számítógépet hibáztatni még emberibb. {Tévedni emberi dolog}

Példák más nyelvekből:

- A: There's no fool like an old fool – you just can't beat experience. {There's no fool like an old fool}
 A: All things come to him who waits – that's why the smart man hustles. {All things come to him who waits}
 N: Alter schützt vor Torheit nicht – es macht sie schwieriger. {Alter schützt vor Torheit nicht}
 N: Morgenstund hat Gold im Mund, wer das glaubt, ist nicht gesund. {Morgenstund hat Gold im Mund}
 F: On a toujours besoin d'un plus petit que soi pour lui péter la gueule. {On a toujours besoin d'un plus petit que soi}
 F: La musique adoucit les mœurs, tant que tu n'as pas de voisin musicien. {La musique adoucit les mœurs}
 O: Dor oga v ad vy moüena bl agi mi namereni ámi : pora by i zaasf al íti rovatí.
 {Dor oga v ad vy moüena bl agi mi namereni ámi }

Leggyakrabban a *de* kötőszó vezeti be a hozzáadódó elemeket, és ez a kötőszó még jobban hangsúlyozza a közmondásban rejlő bölcsességgel való szembeszállást:

- Minden kezdet nehéz, de még nehezebb a folytatás. {Minden kezdet nehéz}
 A munka nemesít, de nálunk nincs szükség nemesekre. {A munka nemesít}

Példák más nyelvekből:

- A: All things come to him who waits, but they come sooner if he goes out to see what's wrong. {All things come to him who waits}
- A: Hard work never hurt anyone... but who wants to be its first victim? {Hard work never hurt anyone}
- N: Neue Besen kehren gut, aber die alten kennen die Ecken. {Neue Besen kehren gut}
- N: Geld stinkt nicht, aber man muss einen Riecher dafür haben. {Geld stinkt nicht}
- F: Ventre affamé n'a pas d'oreilles, mais il a un sacré nez ! {Ventre affamé n'a pas d'oreilles}
- F: L'amour rend aveugle, mais le mariage rend la vue. {L'amour est aveugle}
- O: Vremá – luqwij doktor, no plohoj kosmetolog. {Vremá – luqwij lekari}
- O: Gol í na vydumku hi tra, no kak byl a gol oj – takoj i ostal así. {Gol í na vydumku hi tra}

A megjegyzést más kötőszavakkal (pl. *mert, csak, és, ha*) is köthetik az eredetihez:

- Ajándék lónak ne nézd a fogát, mert nem ismer és megharaphat. {Ajándék lónak ne nézd a fogát}
- Évés közben jön meg az étvágy, csak közben ne igyál. {Évés közben jön meg az étvágy}
- Az idő pénz – és téged gazdagít. {Az idő pénz}
- Aki mer, az nyer – ha mást nem, tapasztalatot. {Aki mer, az nyer}

Az angol nyelvű antiproverbiumokban (a *but* mellett) a következő kötőszavak a leggyakoribbak: *and, because, especially, except* és *unless*:

- Half the world doesn't know how the other half lives – and it's none of its business.
{Half the world doesn't know how the other half lives}
- The good die young – because they see it's no use living if you've got to be good.
{The good die young}
- A watched pot never boils ... especially when you forget to light the gas. {A watched pot never boils}
- The child is father to the man, except when the child is a girl. {The child is father to the man}
- What goes up must come down, unless it orbits. {What goes up must come down}

A németben az *aber* kötőszón kívül gyakran fordulnak elő: *weil/denn, nur, und, wenn*:

- Ein voller Bauch nicht gern studiert, weil er zur Trägheit leicht verführt. {Ein voller Bauch studiert nicht gern}
- Wissen ist Macht, nur dass die Mächtigen so wenig davon haben. {Wissen ist Macht}
- Zeit ist Geld und Geld ist teuer. {Zeit ist Geld}
- Geld stinkt nicht, wenn man eine Nase dafür hat. {Geld stinkt nicht}

A francia anyagban a *mais* után legtöbbször előforduló kötőszavak: *et, et encore, ou, sauf*:

- Charité bien ordonnée commence par soi-même... et souvent s'arrête là. {Charité bien ordonnée commence par soi-même}

Dans la vie, il ne faut compter que sur soi-même et encore pas beaucoup. {Dans la vie, il ne faut compter que sur soi-même}

Rien ne sert de courir, il faut partir à point... ou prendre sa voiture. {Rien ne sert de courir, il faut partir à point}

Tout a une fin, sauf le saucisson qui en a deux. {Tout a une fin}

Az orosz közmondás-presziflázásokban leggyakoribb kötőszavak: a, osobenno, potomu qto, zato, i :

Ber exennogo bog ber ex et, a neber exennogo – konvoj ster ex et. {Ber exennogo bog ber ex et}

Apeti t pri hodi t vo vremá edy, osobenno esl i edi te ne vy. {Apeti t pri hodi t vo vremá edy}

Denígi ne pahnut, potomu qto i h otmyvaút. {Denígi ne pahnut}

Druga nel ízá kupi tí, zato ego mox no prodatí. {Druga nel ízá kupi tí}

U vseh svoi vkusy... i zapahi. {U vseh svoi vkusy}

3.6. A közmondás bővítésének német (Mieder 1982a; Hofmann 1959) és angolszász (Mieder – Kingsbury 1994; Mieder 1989a: 223–38; Mieder – Bryan 1994; Carson Williams 2002) nyelvterületen nagyon elterjedt típusa az ún. **wellerizmus** (azonban például a francia vagy a magyar nyelvben csak egészen kivételesen fordul elő; az oroszban jóval ritkábban találkozunk ezzel a jelenséggel, mint az angolban vagy németben, de gyakrabban, mint a franciában és magyarban). A műfajt Charles Dickens *Pickwick Klub* című regényének egyik alakjáról, Samuel Wellerről nevezték el, aki különösen gyakran élt ilyen típusú kifejezésekkel. A wellerizmus rendszerint három részből áll: az első egy kijelentést tartalmaz (gyakran közmondást, szólást vagy más közlést, például közhelyet), a második megnevezi a beszélőt, a harmadik pedig a szituációt, ahol a szóban forgó közlés elhangzott. A kijelentés és a szituáció általában nem illik össze, sőt ellentmond egymásnak. A wellerizmusok is alátámasztják azt, hogy a proverbiumok igazságtartalmát nem mindig veszik komolyan. A magyar nyelvből csak néhány példát ismerünk erre a típusra:

Majd meglátjuk – a vak is azt mondta.

Na ez a hét is jól kezdődik – mondta a cigány hétfőn reggel, amikor akasztani viték.

Jobb adni, mint kapni! – gondolta a rajtakapott feleség, és jól pofonütötte a férjét.
{Jobb adni, mint kapni}

A pénz nem boldogít – mondta az úgazdag, aki még annyira új gazdag volt, hogy nem tudta mit beszél jó dolgában. {A pénz nem boldogít}

A magyar köznyelvben talán legnépszerűbb wellerizmushoz – *Tévedni emberi dolog, szólt a sündisznó és lemászott a gyökérkeféről* – hasonló változatokat több európai nyelvben is találunk:

A: “Everyone makes mistakes,” said the hedgehog after trying to mount the hairbrush.
{To err is human}

N: „Irren ist menschlich,” sagte der Igel, da sprang er von der Haarbürste. {Irren ist menschlich}

- F: Tout le monde peut se tromper, dit le hérisson (confus) en descendant d'une [de la] brosse (à chaussure/à habits/à cheveux). {Tout le monde peut se tromper}
 O: «Kak obmanqi va vnewností», – skazal ex, sl ezaá so üetki. {Vnewností obmanqi va}

További wellerizmusok más nyelvekből:

- A: “Tit for tat,” quoth the wife when she farted at the thunder. {Tit for tat}
 A: “A little goes a long way,” as the monkey said when he shat over the brink of a precipice. {A little goes a long way}
 N: „Ausnahmen bestätigen die Regel”, sagte der Strauß und steckte den Sand in den Kopf. {Ausnahmen bestätigen die Regel}
 N: „Unter Blinden ist der Einäugige König”, sagte der Stumme und hielt den Tauben eine Rede. {Unter Blinden ist der Einäugige König}
 F: Entre deux taux il faut choisir le moindre : Comme dit mon banquier. {Entre deux maux, il faut choisir le moindre}
 O: «Starostí ne radostí», – skazal a babka, obgonáá el ekt ri qku. {Starostí ne radostí}
 O: «Qel oveku svoj stvenno owi batísá...», – i zdal eka naqal komandi r voi nskoj qasti razgovor s xenoj sapersa... {Qel oveku svoj stvenno owi batísá}

3.7. Egy különálló mondatot, vagy akár több mondatot is hozzátoldhatnak az eredeti közmondáshoz:

- Egy fecske nem csinál nyarat. Nem hogy nyarat, de másik fecskét sem! {Egy fecske nem csinál nyarat}
 A munka nemesít. Ezért én csak egy szegény paraszt vagyok. {A munka nemesít}

Példák más nyelvekből:

- A: A fool can ask more questions in an hour than a wise man can answer in seven years... No wonder so many of us flunk our exams! {A fool can ask more questions in an hour than a wise man can answer in seven years}
 A: Never put off until tomorrow what you can do today. There may be a law against it by that time. {Never put off until tomorrow what you can do today}
 N: Wer A sagt, muss auch B sagen. Aber was, wenn einer vom ganzen Alphabet nur das A kennt? {Wer A sagt, muss auch B sagen}
 N: Aller Anfang ist schwer. Beginnen wir mit dem Ende! {Aller Anfang ist schwer}
 F: L'erreur est humaine. Pour un vrai désastre, il faut un ordinateur. {L'erreur est humaine}
 F: Quand le vin est tiré, il faut le boire. Quand le vin est bu, il faut se tirer! {Quand le vin est tiré, il faut le boire}
 O: Vek x i vi – vek uqi sí! I ty, nakonec, dosti gnewí togo, qto, podobno mudrecu, budewí i metí pravo skazatí, qto ni qego ne znaewí. {Vek x i vi – vek uqi sí!}
 O: Denígi – zl o. Dl á pol uqeni á bol ee podrobnoj i nformaci i pri wli te \$1000. {Denígi – zl o}

A többmondatos kommentár különösen gyakori szépirodalmi művekben, például Karinthy Frigyes vagy Nagy Lajos rövid, humoros vagy szatirikus írásaiban. Ennek a két szerzőnek az írásaira különösen jellemző, hogy egy közmondást idéznek, majd hozzáfűznek egy azt kigúnyoló, meghazudtoló megjegyzést. Karinthy Frigyes *Közmondás* című írása egy füzérnyit fűz össze ilyen közmondásokból és a hozzájuk fűzött kommentárokból (Karinthy 1981: 71–3; T. Litovkina – Mieder 2005: 151–2). Íme egy ezek közül:

Amelyik kutya ugat, nem harap.

Megnyugtató tapasztalat, mely szerint bátran lehet közeledni az ugató kutyaához. Kezdőket azonban figyelmeztetünk, hogy a kutyák nem tudják ezt a közmondást. Megfordítva: amelyik kutya harap, nem ugat – ez még nincs bebizonyítva, lehet, hogy ugat, csak nem hallani, mert tele van a szája. (Karinthy 1981: 71)

Példák más nyelvekből:

A: *There's more than one way to skin a cat.*

False. “You can do it a lot of ways: through the stomach, down the back, from the right, from the left,” says Ruben Libraty, owner of Kodiak Taxidermy in Flushing, “but, to a taxidermist, there’s only one way – down the middle.” Mr. Libraty skins cats, dogs, canaries, parakeets, squirrels, snakes, alligators, baboons, ducks, bears – even a rhinoceros. He then stuffs and mounts them. Recently, he constructed a stuffed fox with a rotating head for an Audi commercial. (Mieder 1989a: 268)

N: *Einmal ist keinmal.*

Dies ist das erlogenste und schlimmste unter allen Sprichwörtern, und wer es gemacht hat, der war ein schlechter Rechnungsmeister oder ein boshafter. Einmal ist wenigstens einmal, und daran lässt sich nichts abmarkten. Wer einmal gestohlen hat, der kann sein Leben lang nimmer mit Wahrheit und mit frohem Herzen sagen: Gottlob! ich habe mich nie an fremdem Gut vergriffen, und wenn der Dieb erhascht und gehenkt wird, alsdann ist einmal nicht keinmal. Aber das ist noch nicht alles, sondern man kann meistens mit Wahrheit sagen: „Einmal ist zehnmal und hundert- und tausendmal.“ Denn wer Böses einmal angefangen hat, der setzt es gemeiniglich auch fort. Wer A gesagt hat, der sagt auch gern B, und alsdann tritt zuletzt ein anderes Sprichwort ein, „dass der Krug so lange zum Brunnen geht, bis er bricht.“ (Mieder 1998: 53)

F: *Un de perdu, dix de retrouvés.*

Sorte de mouchoir verbal destiné à consoler une amie bafouée, cette maxime, loin d’être tout à fait fausse, est toutefois un poil exagérée. Si l’on établit des statistiques rigoureuses de l’après-rupture, on constate qu’« un de perdu », c’est plus volontiers « un ou deux » que « dix » de retrouvés, et, compte tenu de l’usage que l’on fait des hommes en général, c’est bien suffisant. Il est d’ailleurs singulier que des générations de femmes bien nées aient ainsi poussé leurs filles adolescentes à l’orgie, en leur servant cette maxime inflationniste. (wanadoo/chevre/dictons.htm)

Olvasva ezeket a „támadásokat”, világossá válik, hogy a szerzők a közmondások jelentésének szűkítésével csak egy specifikus esetet mutatnak, amelyre a szóban forgó közmondások nem helytállóak. Azonban bármelyikünk fel tudna idézni számos olyan helyzetet, amelynek ezek a proverbiumok tökéletesen megfelelnek.

3.8. Előfordulhat, hogy az egy vagy több mondatos kommentár, vagy az ennél rövidebb kiegészítés nem az eredeti proverbium után áll. Egy közmondás eredeti vagy megváltoztatott formában egy nagyobb egység – például egy vicc, egy vers stb. – részévé válhat, ekkor **a kiegészítő elemek a közmondás előtt állnak** (ám anyagunkban ez az eljárás viszonylag ritka). Például egy vicc poénja közmondás, felhasználva két szó azonos hangalakját: Miért alszik a csöves a Cora hipermarket tetején? Mert ki korán kel, aranyat lel.

Három további példa:

Az 54-es esztendő árvizei is komoly gondot okoztak. Egy korabeli sanda tünődés:
– De hát egyáltalán szabad-e ilyenkor viccelődni? – Hát miért ne lenne szabad, hiszen lassú vicc pártot mos! {Lassú víz partot mos}

A 2004-es athéni olimpia jelmondata:

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

A bokszolók szerint is jobb adni, mint kapni. {Jobb adni, mint kapni}

Példák más nyelvekből:

A: Many a widow finds it easy to marry again because dead men tell no tales. {Dead men tell no tales}

A: It's not easy for a beautiful girl to believe that love is blind. {Love is blind}

N: Bigamie ist eine unguete Sache. Denn aller guten Dinge sind drei.

N: Was passiert, wenn sich eine Blondine gegen eine Mauer lehnt? Die Mauer stürzt ein, denn der Klügere gibt nach.

F: Un ce n'est pas assez, deux ça ne va pas parce que jamais deux sans trois. {Jamais deux sans trois}

F: L'humanité n'est pas fruit du hasard, car le hasard fait bien les choses, lui ! {Le hasard fait bien les choses}

O: Ne govori dl i nno, i bo xi zní tak korotka. {Xi zní (tak) korotka}

O: Esl i vy tvrdo rewi li xeni tísá, podox di te do utra: utro veqera mudrenne. {Utro veqera mudrenne}

3.9. Megváltoztathatják a közmondásokat olyan módon is, hogy mindkét oldalon, **elől és hátul is kibővítik**. Az ilyen ferdítések elnevezése az angolban: *the sandwich species* (Esar 1952: 202), egyébként talán a „paraszintetikus” vagy „circumfixált” kifejezést lehetne átvenni az alaktan terminológiájából, ott ugyanis így jelölik az elől-hátul toldalékolt szót.

Az igaz, hogy a munka nemesít, de a szocializmusban nincs szükség nemesekre.
{A munka nemesít}

Nemcsak kettőn áll a vásár. Áru is kell hozzá. {Kettőn áll a vásár}

Példák más nyelvekből:

- A: A business conference is a meeting in which everyone agrees that there is no such thing as a free lunch while eating one. {There is no such thing as a free lunch}
- A: Many men are slow but sure. Others are just slow. {Slow but sure}
- N: Der alte Satz: Aller Anfang ist schwer, gilt nur für Gertigkeiten. In der Kunst ist nichts schwerer als beenden und bedeutet gleich Vollenden. {Aller Anfang ist schwer}
- N: Sie sagen: Wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen, und wissen gar nicht, wen Sie allen mit diesem Anspruch zum Hungertod verurteilen. {Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen}
- F: Ne fais pas l'amour dans ton [le] jardin ; [car] l'amour est aveugle, mais pas tes voisins [ton voisin]. {L'amour est aveugle}
- F: Ce n'est pas que l'argent n'ait pas d'odeur, c'est que l'homme n'a pas d'odorat. {L'argent n'a pas d'odeur}
- O: Esl i kawu masl om ne i sporti wí, poprobuj te ee degtem. {Kawu masl om ne i sporti wí}
- O: Xenüi na, dumaäüaá, qto putí k serdcu muxqi ny lex i t qerez xel udok, meti t sl i wkom vysoko. {Putí k serdcu muxqi ny lex i t qerez xel udok}

Máskor a közmondás több pontján tesznek hozzá szavakat:

- Pérez beszél, vagy Mr. Popper, és a kutya, azaz a programigazgató ugat. {Pérez beszél, kutya ugat}
- Ma már a házasságok nem az égben kötöttek. {A házasságok az égben kötöttek}

Példák más nyelvekből:

- N: Nicht das Geld, der Neid regiert die Welt. {Geld regiert die Welt}
- N: Das fehlende Geld regiert die Welt – nicht nur die eigene! {Geld regiert die Welt}
- F: Ne remets jamais à demain ce que tu peux faire faire aujourd'hui par un autre. {Ne remets pas à demain ce que tu peux faire aujourd'hui}
- O: Krysy pervymi begut s tonuüego korabl á, no lúdi i h vse ravno v i toge obgonáút. {Krysy pervymi begut s tonuüego korabl á}
- O: Vremá, kotoroe u nas estí – éto denígi , kotoryh u nas net. {Vremá denígi }

3.10. Írásjel betoldását tükrözik az alábbi antiproverbiumok (mindegyikben más fordítási módokkal párosulva):

- A gazda szemét (,) hizlalja a jószág. {A gazda szeme hizlalja a jószágot}
- Mindenütt jó, de legjobb ott, hol hon. {Mindenütt jó, de legjobb otthon}
- A suszter maradjon annál a fánál, amelyiket kapta! {A suszter maradjon a kaptafánál!}
- Májusi eső, aranyér. {Májusi eső aranyat ér}

Példák más nyelvekből:

- A: A soft ant, sir, turneth away a picknicker from the custard pie. {A soft answer turneth away wrath}

- N: Der Mensch, denkt Gott, lenkt. {Der Mensch denkt, Gott lenkt}
 N: Unrecht Gut gedeiht, nicht? {Unrecht Gut gedeiht nicht}
 F: Qui pète ses dattes, sent, rit, chie. {Qui paye ses dettes s'enrichit} (a szóhatár megváltoztatásával jár két vessző beiktatása)
 F: Fesse, queue, doigt, advienne que pourra. {Fais ce que dois, advienne que pourra}
 O: Babu s vozu! Koby l u v pozu! {Baba s vozu – koby l e l egqe}
 O: Wi lo v mewke, Ne u Tai s. {Wi lo v mewke ne utai wí}
 O: Sl ezaá, gorú ne pomoxewí. {Sl ezami gorú ne pomoxewí}

4. A szűkítés

A bővítés ellentéte, a **szűkítés** önmagában, más ferdítési eljárás nélkül nagyon ritkán fordul elő az általunk ismert szövegekben (azaz általában más ferdítési móddal kombinálva jelenik meg).

4.1. Kihagyhatnak egy hangot az eredetiből:

- Derüre bor. {Derüre ború}
 Amit ma megehetsz, ne halaszd holnapra. {Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra}
 Szegény ember ízzel főz. {Szegény ember vízzel főz}

Példák más nyelvekből:

- A: I always say that beauty is only sin deep. {Beauty is only skin deep}
 A: The best things in life are fee. {The best things in life are free}
 N: Jedem das Sein. {Jedem das Sein}
 N: Ohne Fleiß kein Reis! {Ohne Fleiß kein Preis}
 F: Il ne faut pas mettre la charrue avant les śufs. {Il ne faut pas mettre la charrue avant les bśufs}
 F: L'agent n'a pas d'odeur. {L'argent n'a pas d'odeur}
 O: Drug poznaetsá v ede. {Drug poznaetsá v bede}
 O: Saryj vor on ne kaknet mi mo. {Saryj vor on mi mo ne karknet}

4.2. Két vagy három hang kiesése figyelhető meg a következő persziflázokban:

- Legszebb öröm a köröm. {Legszebb öröm a káröröm}

Példák más nyelvekből:

- N: Ohne Eis kein Preis! {Ohne Fleiss kein Preis}
 O: Ne znaá brodu – ne suj v vodu. {Ne znaá brodu – ne suj sá v vodu}

4.3. Egy szóval is szűkítik a közmondást (leggyakrabban az utolsó szó esik ki).

- Kicsi sokra megy. {Sok kicsi sokra megy}
 Az Orbán-kormány mérlege II. Minden jóban van valami. {Minden jóban van valami rossz}
 Egy újszülöttnek minden új. {Egy újszülöttnek minden vicc új}
 Sötétben minden tehén. {Sötétben minden tehén fekete}
 Zsák a foltját... {Megtalálja zsák a foltját}

Példák más nyelvekből:

- A: All's well that ends. {All's well that ends well}
 A: Beauty is only skin. {Beauty is only skin deep}
 N: Was lange währt, wird gut. {Was lange währt, wird endlich gut}
 N: Regen bringt Segen. {Sich regen bringt Segen}
 F: Plus on est fou, plus on rit. {Plus on est de fous, plus on rit}
 F: L'avenir appartient à ceux qui se lèvent. {L'avenir appartient à ceux qui se lèvent tôt}

Többször a *ne(m)* szócska esik ki:

- A pénz boldogít. {A pénz nem boldogít}
 Aki dolgozik, az ne is egyék. {Aki nem dolgozik, az ne is egyék}
 A vér vízzé válik. {A vér nem válik vízzé}
 Ami késik – múlik. {Ami késik, nem múlik}
 Amit ma megethetsz, halaszd holnapra. {Amit ma megethetsz, ne halaszd holnapra}

Más nyelvekből származó olyan példák, amelyekben a tagadás megszűnik (az angolban a *do* segédige is kiesik; a franciában általában két szóval fejezik ki a tagadást, ezért az alábbi francia antiproverbiumokban két szóval kevesebb szerepel, mint az eredeti közmondásban; a németben általában a *nicht* szó esik ki):

- A: Crime pays – be a lawyer. {Crime doesn't pay}
 A: Crime pays, but you've got to be careful. {Crime doesn't pay}
 N: Über Geschmack lässt sich streiten. {Über Geschmack lässt sich nicht streiten}
 N: Arbeit schändet. {Arbeit schändet nicht}
 F: L'argent fait le bonheur. {L'argent ne fait pas le bonheur}
 F: Pierres qui roulent amassent mousse. {Pierre qui roule n'amasse pas mousse}
 O: I odi n v pol e – voi n. {Odi n v pol e ne voi n}
 O: Tam horowo, gde nas! {Tam horowo, gde nas net}

4.4. Néha két-három szóval is rövidíthető az eredeti közmondás:

- Az alma a fájától. {Nem esik messze az alma a fájától}
 Jobb egy ma, mint egy holnap. {Jobb ma egy veréb, mint holnap egy túzok}

Példák más nyelvekből:

- A: All work and no play makes Jack. {All work and no play makes Jack a dull boy}
 N: Der Geist ist willig, aber schwach. {Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach}
 N: Der Mensch lenkt. {Der Mensch denkt, Gott lenkt}
 O: Neqego na zerkal o penátí – kol i ! {Neqego na zerkal o penátí, kol i roxa kri va}
 O: Smeetsá tot, kto posl edni j . {Horowo smeetsá tot, kto smeetsá posl edni j }

Kétszeres tagadás megszüntetését szemlélteti a következő két példa:

- Akinek inge, vegye magára. {Akinek nem inge, ne vegye magára}
 Aki dolgozik, az is egyék. {Aki nem dolgozik, az ne is egyék}

4.5. Esetenként csak **az egyik tagmondat** (általában az első) vagy **a közmondás egy része** (rendszerint az első) marad meg, így a csonka közmondás inkább csak utalás az egészre:

- Amit szabad Jupiternek. {Amit szabad Jupiternek, nem szabad a kis ökörnek}
 Kit a kígyó megmarta... {Kit a kígyó megmarta, a gyíktól is fél}
 Más szemében a szálkát. {Más szemében a szálkát is meglátja, a magáéban a gendát sem}

Inkább akkor tekinthetjük a csonkítás eredményét közmondás-paródiának, amikor más módszerrel együtt érvényesül. Különösen gyakori közmondásfelek használata a satirikus lapok és a *HVG* címeiben és képaláírásaiban,⁷ mind eredeti formában, mind más ferdítési móddal kombinálva:

- Házimozizás Magyarországon. Ki mint vetít. {Ki mint vet, úgy arat}
 A Neckermann-birodalom története. Ebül szerzett vagyon. {Ebül szerzett vagyon ebül vész el}

Példák más nyelvekből:

- A: He who fights and runs away, lives. {He who fights and runs away, lives to fight another day}
 N: Wer anderen eine Grube gräbt. {Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein}
 N: Es ist nicht alles Gold . . . Die Verklärung der Weimarer Zeit. {Es ist nicht alles Gold, was glänzt}
 F: Quand le chat n'est pas là. {Quand le chat n'est pas là, les souris dansent}
 F: Chi va piano... {Chi va piano va sano}
 O: Ne vse zol oto. {Ne vse zol oto, qto bl esti t}
 O: Bez truda ne vynewí! {Bez truda ne vynewí i rybki i z pruda}

4.6. Gyakran a proverbiumokra való pusztá **utalás** is elegendő üzenetünk hatásos közvetítéséhez, főleg az ismertek esetében:

- Rövid a takaró! {Addig nyújtózkodj, ameddig a takaród ér}
 A sánta kutya esete. {A hazug embert előbb utoléri, mint a sánta kutyát}
 A pénz szaga. {A pénznek nincs szaga}
 El nem kötelezettek Belgrádban. Teve a tú fokán. {Könnyebb a tevének átbújni a tú fokán, mint gazdagnak a mennyországba bejutni}
 Új cégfelvásárlási szabályok. Jobb megijedni. {Jobb félni, mint megijedni}

Olykor a közmondásból csak két főneve marad meg, az *és* kötőszóval kötve, például

- Tűzok és veréb. {Jobb ma egy veréb, mint holnap egy tűzok}
 A jó bor és a cégér. {A jó bornak is kell a cégér}
 Cél és eszköz. {A cél szentesíti az eszközt}

A sajtóban igen gyakori eljárás a proverbium szűkítése a kérdés formájú, a közmondás igazságát számos esetben megkérdőjelező címekben (a magyar proverbiumok

⁷ Vargha 2004: 60. Az antiproverbiumok használatáról a *Heti Világgazdaságban* lásd Vargha 2004: 93–6.

alkalmazásáról egy mű címeként lásd T. Litovkina 2005a; T. Litovkina – Mieder 2005: 143–7):

- Macedón alkotmánymódosítás. Jobb későn? {Jobb későn, mint soha}
Két dudás? {Két dudás nem fér meg egy csárdában}
Egy fenékkal két lovat? {Egy fenékkal nem lehet két lovat megülni}
Számlacsalás gyanújában egy képviselő. Ki mint vett? {Ki mint vet, úgy arat}
A már üzemelő Citadella Garden. Előre ittak? {Ne igyál előre a medve bőrére}

Példák más nyelvekből:

- N: Sanftes Ruhekippen? {Ein gutes Gewissen ist ein saftes Ruhekippen}
N: Finanzierung: Trautes Heim, Geld allein? {Geld allein macht nicht glücklich}
F: Si jeunesse savait ! {Si jeunesse savait, si vieillisse pouvait, le monde mieux irait}
F: Pas de nouvelles ? Le facteur est encore en grève ! {Pas de nouvelles, bonnes nouvelles}

4.7. Írásjel kihagyását tükrözi az alábbi két orosz antiproverbium (mindegyikben más ferdítési módokkal párosulva); más nyelvek antiproverbiumaiban nem találtunk erre példát:

- O: Mál zol otni k do dyrok. {Mal zol otni k do dorog}
O: Ne roj drugomu ámu sam. {Ne roj drugomu ámu, sam v nee popadew í }

Összegzés

Tanulmányunkban bemutattuk az antiproverbium fogalmát és öt nyelvben használatos elnevezéseit, rendszereztük a ferdítés formai lehetőségeit, majd megvizsgáltuk a magyar nyelvű antiproverbiumok két kedvelt ferdítési módját: a bővítést és a szűkítést. Példákkal világítottuk meg ezeket, és megvizsgáltuk, hogyan, milyen mértékben jelennek meg a magyar mellett az angol, német, francia és orosz nyelvű anyagban.

Az alábbi kérdéseket tettük fel:

- az antiproverbium létrehozásakor mi változik meg az eredeti közmondáshoz képest (hang/szó/tagmondat/írársjel)?
- hány változik meg ezekből?
- hol található a megváltozó elemek (a szó/mondat elején/belsejében/végén/több helyén)?

A változások sokfélesége és a nyelvek különbözősége ellenére a vizsgálat nyomán kirajzolódnak bizonyos tendenciák. Először is megállapíthatjuk, hogy a szűkítés jóval ritkábban fordul elő, mint a bővítés. Ennek az okát abban látjuk, hogy a szűkítés – a szó/mondat egy részének elvételével – csonkítja az eredeti közmondást, így a ferdítés alapját képező szegmenst nehezebb azonosítani, míg a bővítés (bár megváltoztatott formában) megtartja az eredeti közmondást. Másrészt azt tapasztaljuk, hogy a bővítésen belül a legnépszerűbb ferdítési mód egy vagy több tagmondat hozzáadása az eredeti közmondáshoz. Végül meg kell jegyeznünk, hogy szűkítés esetén, ha az eredeti közmondás egyik részét (vagy tagmondatát) kihagyja a ferdítés, akkor általában az első rész (vagy tagmondat) marad meg.

Néha egyes eljárásokat formailag ugyan el lehet különíteni, de funkciójuk azonos, erre példa a tagadószó hozzáadása és a tagadás megszüntetése. Több esetben változatos módon kombinálódhatnak a fent tárgyalt ferdítési eljárások.

A közhiedelemmel ellentétben a proverbiumok korántsem teljesen megkövesedett szövegek, hanem idomulnak az egyes korok nyelvhasználatához, mentalitásához, valamint a kontextushoz, amelyben szerepelnek. Ennek fényében az antiproverbiumokat is változatoknak tekinthetjük, amelyek a hagyományos közmondásoktól jól elkülönülő szövegcsoporthoz tartoznak. Közös jellemzőjük éppen az, hogy valamilyen tradicionális szöveget változtatnak meg, ferdítenek el. „A kváziközmondások diagnosztikai értéke jelentős. Lényegében arról faggatják a nyelvet, milyen mértékig csonkítható egy közmondás, hogy még azonosítható legyen, hogy a »romokra« új felépítményt lehessen emelni” (Lendvai 2001: 765). Csak formai szempontból szemlélve: a közmondás hagyományos variánsait és az antiproverbiumokat nem választja el éles határvonal. A közlések leginkább funkciójuk alapján sorolhatók be egyik vagy másik kategóriába.⁸

Olykor a proverbium eredeti szövegéből csak 1–2 szó marad meg. Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy a paródia csak akkor hatásos, ha ráismernek mögötte az eredetire. A proverbiumok elferdítése tehát feltételezi a közmondások ismeretét, és az állandó visszautalással élteti azokat. Végül azt mondhatjuk, hogy a közmondás műfaja nem halott, és még csak nem is halódik, csupán átalakul: amíg van antiproverbium, addig él a proverbium is.

IRODALOM

- Barta Péter (2005): La place des proverbes-valises parmi les proverbes détournés du français. *Annales Universitatis Scientiarum Budapestiensis 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 (EUOPHRAS)).
- (2007): Quelques caractéristiques des proverbes-valises du français. *Acta Ethnographica Hungarica*. (megjelenés alatt)
- Carson Williams, Fionnuala (2002): *Wellerisms in Ireland*. Burlington: The University of Vermont.
- Esar, Evan (1952): *The Humor of Humor*. New York: Horizon Press.
- Gossler, Erika (2005): *Besser Arm dran als Bein ab. Anti-Sprichwörter und ihresgleichen*. Wien: Edition Praesens. Verlag für Literatur und Sprachwissenschaft.
- Hofmann, Winfried (1959): *Das rheinische Sagwort. Ein Beitrag zur Sprichwörterkunde*. Siegburg: F. Schmitt.

⁸ Minden kötött szövegtípus természetes velejárója a ferdítés, mely formailag gyakran nehezen választható el a szövegvariánstól. Például népi imádság: „Édes Isten, segíts meg, / Ördög hátul taszíts meg!” (Kerekes Ilona 2007. I: 6)

- Hrisztova-Gotthardt, Hrisztalina (2006a): Bulgarische Antisprichwörter – Ergebnisse einer Internet-recherche. *Proverbium: Yearbook of International Proverb Scholarship* 23. pp. 191–210.
- (2006b): Antiproverbiumok: a nyelvi modernizáció része. Német antiproverbiumok a nyomtatott és ez elektronikus médiában (előadás). *Nyelvi Modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. (Szent István Egyetem, Gödöllő, 2006. ápr. 10–12).
- (2007): Modifizierte bulgarische Sprichwörter im Lichte der Pragmatik. Zu den Ergebnissen einer Internetrecherche. *Acta Ethnographica Hungarica*. (megjelenés alatt).
- Karinthy Frigyes (1981): *Én és Énke*. Budapest: Móra.
- Lendvai Endre (2001): Nyelvi deviancia és szótárírás. In: Andor József – Szücs Tibor – Terts István (szerk.): *Színes eszmék nem alszanak... Szépe György 70. születésnapjára*. Lingua Franca Csoport, Pécs. pp. 760–5.
- 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.): *Mindenes Gyűjtemény I. Tanulmányok Küllös Imola 60. születésnapjára. Artes Populares* 21. Budapest. pp. 431–48.
- (2006): „Na net i suda net”: Punning in Anglo-American and Russian Anti-Proverbs. In: Biri h, A. – T. V. Volodi na (szerk.): *Sl ovo v slovar e i di skurse. Sborni k nauqnyh statej k 50-leti ú Harri Val ítera*, Moskva: ÉLI PS. 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): Sposoby transformaci i tradici onnyh russki h poslovi c. In: Moki enko, V. M. (szerk.): *Frazeologi qeski e neologi zmy v sl avánski h ázy kah*. (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 Pannonium 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. In: *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 – George B. Bryan (1994): “As Sam Weller Said, When Finding Himself on the Stage”: Wellerisms in Dramatizations of Charles Dickens’ *Pickwick Papers*. *Proverbium: Yearbook of International Proverb Scholarship* 11. pp. 57–76.
- Mieder, Wolfgang – Stewart A. Kingsbury (1994, szerk.): *A Dictionary of Wellerisms*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- Röhrich, Lutz – Mieder, Wolfgang (1977): *Sprichwort*. Stuttgart: Metzler.
- 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. Gorrée – 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.
- (2005): Nincs új a net alatt. Antiproverbiumok az interneten. In: Gulyás Judit – Tóth Arnold (szerk.): *Mindenes Gyűjtemény II. Tanulmányok Küllős Imola 60. születésnapjára*. (Artes Populares 22.) ELTE Folklore Tanszék, Budapest, pp. 371–88.
- Vargha Katalin – Anna T. Litovkina (2007): „Hallgatni Arany, beszélni Petőfi”. A magyar antiproverbiumok ferdítési módjai (formai változatok és nyelvi humor). *Magyar Nyelv*. (megjelenés alatt).
- Voigt Vilmos (1998): *A magyar folklór*. Budapest: Osiris.
- [Walter] Val íter, Harri – V. M. Moki enko (2001): “Posl ovi cy russkogo substandarta” (Material y k slovarú). Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität für Slawistik, 2. verb. u. erw. Aufl.
- (2005): *Anti posl ovi cy russkogo naroda*. Sankt-Peterburg: Neva.

LESZNYÁK MÁRTA

A természetes fordítói kompetencia összefüggése a feladatészleléssel és néhány egyéb háttérváltozóval

A fordítás a nyelvtanítás legvitatottabb kérdései közé tartozik. Bár ellenzői és pártfogói igen sokszor ütköztetik véleményüket, a viták rendszerint spekulatív jellegűek: nagyon kevés empirikus kutatással találkozunk, amely akár a természetes, akár a professzionális fordítói kompetenciát értékelné vagy vizsgálná. Ebben a tanulmányban ezt a hiányt igyekszünk részben pótolni azzal, hogy nyelvtanulók természetes fordítói kompetenciáját értékelő kutatás eredményeit mutatjuk be. A dolgozatban elsősorban azt szeretnénk megvizsgálni, hogy egyes háttérváltozók (pl. a feladatészlelés vagy segédeszköz-használat) milyen összefüggést mutatnak a fordítási teljesítménnyel.

A kutatás elméleti háttere és előzményei

A természetes fordítói kompetencia fogalma

A természetes fordítói kompetencia fogalmát Brian Harris használta először 1975-ben (Harris 1975) egy alkalmazott nyelvészeti konferencián. Harris megfigyelései szerint természetes kétnyelvűek bármilyen formális képzés nélkül, spontán tudnak fordítani. Természetesen ez a képesség nem azonos a hivatásos fordítók kompetenciájával. Ugyanakkor Harris úgy gondolta, a jelenség érdekes lehet pszicholingvisták, alkalmazott nyelvészek és fordításkutatók számára is, és szorgalmazta a laikusok ilyen típusú kompetenciájának vizsgálatát. Harris a maga korában azonban inkább ellenérzéseket váltott ki, mint követőkre talált volna. Ennek oka elsősorban az lehet, hogy a 70-es években a fordítástudomány inkább elhatárolni igyekezett magát a nyelvtanítástól, és a hivatásos fordítók tevékenységét is *minőségileg* másként definiálta, mint a nyelvtanulókét.

Wolfgang Lörcher a nyolcvanas években folytatott kutatásainak összegzéseként (Lörcher 1991 és 1996) szintén arra a következtetésre jutott, hogy a laikusok minden képzés nélkül tudnak fordítani. Lörcher – Harristól eltérően – nyelvtanulókat vizsgált, és náluk találkozott az itt említett jelenséggel. Lörcher a nyelvtanulók fordítói kompetenciáját rudimentális fordítói kompetenciának nevezte el.

Bármilyen kézenfekvőnek tűnik Harris és Lörcher azon megállapítása, hogy a fordítás spontán megjelenő képesség, ellentétes véleményekkel is találkozhatunk (például Gatenby 1967, idézi Malmkjaer 1998). A nyolcvanas években mind a nyelvtanítás, mind a fordítástudomány szakirodalmát jellemezte az a nézet, miszerint a laikusok és a fordítók kompetenciája két egymástól lényegileg különböző dolog, amelyeknek gyakorlatilag semmi köze nincs egymáshoz. Igen gyakori például fordítóképzésben részt vevő oktatók részéről az a megközelítés, miszerint a fordítóképzést azzal kell

kezdeni, hogy a diák felejtse el azt, amit a fordításról addig tudott vagy gondolt: [students] „will have to 'unlearn' what they learnt in the undergraduate programme.” (Schäffner 2000: 144)

Ennek a megközelítésnek ellentmondanak azonban a legújabb kompetencia-felfogások. A kilencvenes évektől a fordítástudományban is érzékelhetővé válik a kognitív pszichológia hatása. Ennek egyik kézzelfogható megnyilvánulása a *Cognitive Processes in Translation and Interpreting* (1997) című tanulmánykötet, melyben Gregory Shreve (1997) definiálja újra a fordítói kompetencia fogalmát. Shreve egy fejlődési folyamat két végpontjaként fogja fel a természetes fordítói kompetenciát és a professzionális fordítói kompetenciát. A fejlődés során nemcsak mennyiségi, hanem elsősorban minőségi változások érik a fordító kognitív struktúráit, így alakulhat ki egy, a külvilág szemében merőben különbözőnek látszó fordítói kompetencia. Hasonló nézetet képvisel a PACTE kutatócsoport, akik többkomponensű modelljük bemutatásakor (2000) a kompetencia fejlődését a komponensek strukturális átalakulásában látják. Kognitív pszichológiai szemszögből sokkal logikusabb és gazdaságosabb a kétféle kompetenciát közös gyökérből eredeztetni, mint teljesen elkülönültnek tételezni fel őket.

A fordítói kompetencia itt vázolt újabb értelmezéseire támaszkodva fontos feladatnak tartjuk a természetes fordítói kompetencia vizsgálatát, mivel a fejlesztési programoknak ezekre kell alapozniuk.

Funkcionalista fordításelméletek

A kutatás fordításelméleti hátterét a funkcionalista elméletek képezték (Reiss és Vermeer 1984; Nord 1991, 1997). A funkcionalista elméletek lényegét egyszerűbb megérteni, ha először ellenpólusukat, a nyelvészeti irányultságú elméleteket jellemezzük.

A nyelvészeti irányultságú fordításelméletek lényege, hogy két nyelv jelrendszere között keresnek megfeleléseket, ezáltal központi fogalmuk az ekvivalencia. Bármilyen szinten is értelmezik az ekvivalenciát, bármekkora is legyen a fordítás egysége, ezek az elméletek rendszerint a társas és a kommunikatív kontextus figyelembevételével próbálják értelmezni a fordítást.

Ezzel szemben a funkcionalista irányzatok számára központi jelentőségű az a tény, hogy a fordítás mindig adott helyen, adott időben és konkrét *céllal* történik. A célnyelvi szövegnek a célnyelvi kultúrában mindig valamilyen meghatározott funkciót kell betöltenie (ezt a funkciót a fordítási utasítás határozza meg). Azt, hogy a fordítás „jól sikerült-e”, nem úgy tudjuk eldönteni, hogy megvizsgáljuk, mennyire felel meg egymásnak nyelvi pontosan a forrásnyelvi szöveg és a célnyelvi szöveg, hanem úgy, hogy megvizsgáljuk, valóban a fordítási utasításban előírt funkciót tölti-e be a célnyelvi szöveg. Természetesen vannak olyan esetek – elsősorban akkor, ha a funkció információközvetítés –, amikor (viszonylag) nagy formai és tartalmi hasonlóság jellemzi a célnyelvi és a forrásnyelvi szöveget. Vannak azonban olyan esetek is, mint például reklámszövegek fordítása esetén, amikor a célnyelvi szöveg még csak nem is emlékeztet a forrásnyelvi szövegre, mégis, ha felhívó funkcióját megfelelő módon betölti a célnyelvi kultúrában, jó fordításnak tekinthető.

A fordító szemszögből vizsgálva egy mondattal összefoglalható a funkcionalista elméletek lényege: míg korábban a forrásnyelvi szöveg volt a támpont és a mérce, ahová vissza-visszapillantott, amikor meg akarta ítélni, hogy jól dolgozik-e, helyesen

döntött-e, most már a leendő célnyelvi szöveg funkciója a viszonyítási alap, ez határozza meg, hogyan kell eljárnia, milyen stratégiákat kell választania.

A funkcionista elméletek nagy hatást gyakoroltak a fordítás tanítására és értékelésére is. E hatások közül számunkra a következők a legfontosabbak:

1) *Szövegválasztás*: Mivel a fordítás mindig valós élethelyzetben történik, törekedni kell arra, hogy olyan szöveget válasszunk, amelyet nagy valószínűséggel valóban lefordítanak (vagy legalábbis reális lehetősége van annak, hogy lefordíthatnának) a célnyelvre. Ebből a megközelítésből teljes értelmetlen olyan szövegeket adni, mint például napilapokban megjelenő vezércikkek, „jegyzetek” vagy „tárcák”. Fontos figyelembe venni azt is, hogy az adott fordítói populáció milyen forrásnyelvi szöveggel találkozhat. Hivatásos fordítóknál ez szinte bármi lehet. Ha a természetes fordítói kompetenciát szeretnénk vizsgálni, akkor viszont tovább szűkül a választható szövegek köre.

2) *Fordítási utasítás*: Mivel valós élethelyzetekben a fordítás mindig valamilyen konkrét szituációban történik, ezért természetes velejárója a fordítási utasítás. A fordítási utasítás tartalmazza, hogy mit, mikor, milyen formában, kinek, milyen céllal kell lefordítani (és milyen nyelvre, természetesen). Valódi kommunikációs helyzetekben ezeknek az információknak egy része lehet implicit (a fordító kikövetkezteti), de mindig jelen van. Osztálytermi vagy értékelési helyzetben ugyanakkor ezt a szituációt meg kell teremteni, vagyis ezeket az információkat szóban vagy írásban meg kell adni a fordítónak. Csak ilyen módon biztosíthatjuk, hogy a fordító ne tanfordítás, hanem valódi, kommunikatív fordítás készítésére törekedjen.

Mivel a fordító a fordítási utasításból tudja kikövetkeztetni, hogy milyen funkciót kell majd betöltenie a célnyelvi szövegnek, a funkcionista elméletek kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a fordítási utasításnak

A gyakorlatban a szövegválasztás, a fordítási helyzet kigondolása és a fordítási utasítás kidolgozása egymástól elválaszthatatlan folyamatok. Az egyik változása törvényszerűen változásokat hoz magával a másik két területen is.

Kutatások a fordítói kompetencia értékelésének köréből

A fordítói kompetencia értékelése és mérése a fordítástudományi kutatások kevésbé preferált területe. Az elmúlt tíz–tizenöt év nemzetközi szakirodalmát áttekintve alig tucatnyi ilyen jellegű publikációval találkozhatunk, azelőtt pedig nem is történtek kísérletek a fordítói kompetencia empirikus mérésére. Ebből eredően nagyon kicsiny az a bázis, amelyre támaszkodhattunk mérőeszközeink és értékelési eljárásaink kidolgozásakor.

Említést érdemel mindenekelőtt Malakoff és Hakuta (1991) tanulmánya, akik kétnyelvű gyermekek természetes fordítói kompetenciáját vizsgálták. Eredményeik igazolták a természetes fordítói kompetencia meglétét, ezáltal biztosítják kutatásunk létjogosultságát. Módszereik azonban kevésbé bizonyultak hasznosnak számunkra, mivel alanyaiktól szóbeli fordítást kértek.

Nagy segítséget jelentett Stanfield és munkatársai (1992) vizsgálata, akik a holisztikus értékelés máig érvényes kategóriáit és deskriptorait állították fel – igaz, professzionális fordítók esetén. Ettől függetlenül értékelési eljárásaikra kiválóan lehetett építeni. Hasonlóképp fontosnak és követendőnek találtuk azt, hogy Stanfieldék a fordítások értékelése során két értékelőt alkalmaztak, és az értékelők közötti egyezést is ellenőrizték. Ez az eljárás természetesen nem újdonság, sőt inkább már követelmény olyan

pedagógiai kutatásokban, melyek szubjektív értékelést tartalmaznak. Ugyanakkor a fordítástudományi kutatások terén nem találunk rá másik példát.

Szintén mérésmetodikai szempontból jelentős Waddington (2001) tanulmánya, aki különböző analitikus és holisztikus értékelési módszereket és jóságmutatóikat hasonlított össze.

Tanulmányunk szempontjából központi jelentőségűek a PACTE kutatócsoport egyes vizsgálataira és az a technikája, hogy a fordítási feladatok mellé különböző háttértényezőket vizsgáló kérdőíveket vagy feladatlapokat adnak (Orozco 2000; Orozco és Albir 2002). Orozco és Albir elsősorban a fordításfelfogásra és a fordítási probléma felismerésére vonatkozó kérdéseket tettek fel kérdőívükben. Mi a kérdőíves technikát olyan háttértényezők megismerésére alkalmaztuk, amelyekről nagymintás mérés esetén más módon nem tudunk adatot gyűjteni.

A kutatás előzménye

A Szegedi Tudományegyetemen működő MTA Képességkutató Csoport idegen nyelvi felmérést végzett, amelynek során 2000-ben és 2002-ben 6., 8., 10. és 12. osztályos tanulók angol és német nyelvi készségeit mérték (e vizsgálatról lásd részletesebben Csapó 2001). A kutatás vezetői lehetővé tették számomra, hogy egy részmintán kapcsolódhassak vizsgálataikhoz¹.

A kutatás céljai

Kutatásunk céljait a következőképp határoztuk meg:

- a természetes fordító performanciáját vizsgáló értékelési eljárás kidolgozása,
- a természetes fordítói kompetencia és más nyelvi készségek összefüggésének feltárása,
- annak vizsgálata, hogy egyes nem-nyelvi jellegű háttérváltozók milyen összefüggést mutatnak a természetes fordítói kompetenciával.

Ebben a tanulmányban az utolsó kérdéskör eredményeit szeretnénk bemutatni részletesen, a kutatás egyéb eredményeit csak annyiban érintjük, amennyiben feltétlenül szükséges.

Adatgyűjtés és minta

A mérés mintáját az SZTE MTA Képességkutató Csoport Idegen nyelvi Felmérésének egy részmintája képezte. Előzetes tájékozódás után 342 hetedik osztályos és 300 tizenegyedik osztályos tanulónak küldtünk feladatlapot, végül 502 fordítást és kérdőívet kaptunk vissza. A végleges mintát az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. A minta

	A részt vevő iskolák száma	Tanulók száma
7. évfolyam	7	273
11. évfolyam	3	227

¹ Köszönettel tartozom Csapó Benőnek és Nikolov Marianne-nak, akik hozzájárulása és segítsége nélkül ez a kutatás nem valósulhatott volna meg.

Az általános iskolák a következő helységekből kerültek ki: Budapest, Békéscsaba, Hódmezővásárhely, Kiskunfélegyháza, Ajak, Atkár és Körösladány. A középiskolás mintát kecskeméti, debreceni és hódmezővásárhelyi gimnáziumok képezték.

Az adatok felvételére 2003 áprilisában került sor.

A tanulók társadalmi háttere

A fentiekből kitűnik, hogy a hetedik és tizenegyedik évfolyam részmintái területi megoszlás szempontjából nem egyeznek. Ebből az következhet, hogy a két részmintában a szülők iskolai végzettsége is eltérő összképet mutat. Ez viszont teljesítményükre és így végső soron kutatási eredményeink értelmezésére lehetne hatással. A szülők iskolai végzettségét a 2. táblázatban adjuk meg.

2. táblázat. A szülők iskolai végzettsége a mintában. Relatív gyakoriságok (%)

	Általános		Középfokú		Felsőfokú		Főiskola		Egyetem	
	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya
7. évfolyam	5,6	6	43,4	27,4	25,5	33,3	14,8	24,4	9,7	9
11. évfolyam	1,6	1,6	13,3	9,6	37,6	37,8	18,3	33	24,2	18,1

A χ^2 próba (3. táblázat) azt igazolta, hogy a szülők iskolai végzettsége évfolyamonként valóban eltérő eloszlást mutat. Másként megfogalmazva, a 11. évfolyamban felülreprezentáltak a magasabb végzettségű szülők gyermekei, a 7. évfolyamban pedig az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei. A minta jellegzetességét az eredmények értelmezésekor mindenképpen figyelembe kell venni.

3. táblázat. Az apa és az anya iskolai végzettségének megoszlása évfolyamonként. Chi-négyzet próba eredménye

Szülők iskolázottsága	χ^2	p
Apa iskolai végzettsége – évfolyam	39,81	<0,001
Anya iskolai végzettség – évfolyam	30,31	<0,001

A mérőeszközök

A kutatási célok megvalósítása érdekében két mérőeszköz került kidolgozásra: egyrészt egy fordítói kompetenciát mérő feladat, másrészt egy kérdőív, amely a háttérváltozókról gyűjtött információkat.

A természetes fordítói kompetenciát mérő feladat

A tanulónak egy nyelvileg viszonylag egyszerű, informatív szöveget kellett angolról magyarra fordítaniuk kétnyelvű szótár segítségével. A szöveg Milla Jovovich életrajzát tartalmazta vázlatos formában. A szöveg mellé fordítási utasítás is készült, amely pontosan meghatározta a fordítás célját. A fordításhoz 30 perc állt a tanulók rendelkezésére. A fordítási feladatot 2002 szeptemberében egy kisvárosi gimnáziumban kipróbáltuk. A szöveg és a fordítási utasítás az 1. sz. mellékletben olvasható, a szövegválasztás és

a fordítási utasítás elkészítésének problémáit, illetve a próbamérést másutt már részletesen bemutattuk (Lesznyák 2003a és 2003b).

Javítás és kiértékelés

A próbamérés során holisztikus és analitikus értékelést is alkalmaztunk. Az analitikus értékelésnek mindkét válfaját, tehát a hibaelemzést és a pozitív értékelést² is kipróbáltuk (az értékelési eljárásokról részletesen lásd például Lesznyák 2004; McAlester 2000; Waddington 2001). Az analitikus értékelés eljárásai látszólag az objektivitás és a számszerűség előnyeit kínálják. Közelebbről megvizsgálva őket azonban kiderült, hogy súlyos problémákat rejtenek. Hibajavítás esetén ezek közül a legfontosabb, hogy a módszer nem tudja kezelni a le nem fordított szövegrészeket, ezért a szám adatok (hibaszámok) félrevezetőek lehetnek. Pozitív értékelés esetén a legnagyobb problémát a validitás és a reliabilitás egyidejű biztosítása jelentette. A problémák miatt elemzésünk során csak a holisztikus értékelés eredményeit alkalmaztuk. Döntésünket alátámasztotta Waddingtonnak egy korábbi kutatási eredménye (2001), mely szerint a várakozással ellentétben a holisztikus eljárások validitása semmivel sem gyengébb, mint az analitikus eljárásoké.

A reliabilitás biztosítására két értékelőt alkalmaztunk. Az értékelők mintegy 30 perces képzésen vettek részt, melynek során bemutattuk nekik az értékelés szempontjait és az egyes deskriptorokat. Az értékelők a fordításokat összehatás, információközvetítés, célnyelvi megfogalmazás és eredetiség szempontjából értékelték 1–5-ig, illetve 1–3-ig (eredetiség). Mivel az eredetiség dimenziója több szempontból problémásnak bizonyult³, a további elemzések során nem szerepeltetjük. A megbízhatóság érdekében értékelők közötti egyezést is számoltunk, melyet a 4. táblázatban mutatunk be.

4. táblázat. Az értékelők közötti egyezés értékei (korrelációk) az egyes holisztikus dimenziókon (teljes minta, n= 498, p< ,001 szinten szignifikánsak)

Összehatás	Információközvetítés	Célnyelvi megfogalmazás	Eredetiség
0,8	0,82	0,73	0,41

Amint az a táblázatból is látszik, az értékelők közötti egyezés az „eredetiség” dimenziójának kivételével magasnak mondható, ami ellentmond azoknak a vélekedéseknek, hogy a fordítást azért nem érdemes értékelni, mert megítélése túlságosan szubjektív. Az itt látható mutatók nagyjából hasonlóak, sőt valamivel jobbakként tartunk (Kádárné 1990; Molnár 2003). Hasonlóan magas értékelők közötti egyezés jellemző például a tanulási motiváció területén is (például Józsa 2005). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a fordítás – az értékelők előképzése után – két értékelő segítségével pontosan olyan megbízhatóan értékelhető, mint más készségek vagy pszichés jelenségek.

² Pozitív értékelésen a szövegben kijelölt, előre meghatározott fordítási problémák tesztorként kezelését értjük.

³ Az értékelők közötti egyezés nem volt megfelelő (lásd 4. táblázat), és az eredetiség más faktorokkal sem mutatott értelmezhető összefüggéseket.

Mivel az értékelők közötti egyezés ilyen magas volt, további feldolgozás céljából összevont mutatókat képeztünk: a két értékelő minősítésének átlagával végeztük a további számításokat.

A kérdőív

A kérdőívet kezdetben a próbamérést segítő eszköznek szántuk, ezért eredeti formájában elsősorban olyan kérdéseket tartalmazott, amelyek a szövegválasztás sikerességét vizsgálták (például: valóban megfelelő nehézségű-e a szöveg, valóban érdekes-e a tanulók számára, stb.). A próbamérés során azonban arra is fény derült, hogy néhány kérdés fontos háttér-információkat szolgáltat. Ezért a kérdőíveket – némi változtatás után – a nagymintás mérésben is alkalmaztuk. A kérdőív végleges változata a következő kérdéskörökről szolgáltat adatokat:

- feladatészlelés (mennyire nehéz a feladat, és mi okozza a legtöbb problémát),
- segédeszköz-használat,
- félévi érdemjegyek angol és magyar nyelvből, valamint magyar irodalomból,
- a nyelvtanulás néhány mennyiségi mutatója (heti óraszám, mióta tanulja a nyelvet),
- a fordítás mint feladattípus gyakorisága a tanórán (ahogy azt a diák érzékeli).

Eredmények

A fordítási feladaton nyújtott teljesítmény

A fordítási feladaton nyújtott teljesítményt az 5. táblázatban mutatjuk be. A táblázatból látható, hogy a 7. osztályosok teljesítménye inkább gyengének, míg a 11. osztályosoké közepesnek, sőt annál egy kicsit jobbnak mondható. Ez a tendencia érvényesül mind az összhatás, mind az információfeldolgozás, mind pedig a célnyelvi megfogalmazás terén. A két korosztály közötti különbségek minden esetben szignifikánsak ($0,001 > p$). A teljesítménykülönbségek még nyilvánvalóbban leolvashatók az 1. ábráról, amely teljesítménycsoportonként mutatja be a 7. és 11. osztályosok teljesítményét.

5. táblázat. A fordítási feladaton nyújtott teljesítmény (átlag és szórás) évfolyamonként és értékelési dimenzióként. A kétmintás t-próba eredményei. A két korosztály közötti különbségek minden esetben szignifikánsak ($0,001 > p$).

	7. évfolyam		11. évfolyam		F(†)	t(†)
	átlag	szórás	átlag	szórás		
Összhatás	1,91	0,87	3,85	0,78	6,59 (0,01)	22,02 (<0,00†)
Információfeldolgozás	1,99	0,91	3,76	0,86	2,15 (0,14)	22,13 (<0,00†)
Célnyelvi megfogalmazás	1,76	0,76	3,51	0,76	1,26 (0,26)	25,41 (<0,00†)

Mindkét korosztályra jellemző, hogy az információközvetítés dimenzióján jobb teljesítményt nyújtottak, mint a célnyelvi megfogalmazás dimenzióján.

A szülői háttér hatása a fordítási feladaton nyújtott teljesítményre

Közismert, hogy a szülői háttér befolyásolja az iskolai teljesítményt és a képességek fejlettségét (például Csapó 2002; Józsa 2003; Cs. Czachesz – Radó 2003), ezért jog-

gal feltételezhetjük, hogy a fordítási teljesítményt is. Ennek ellenőrzésére Spearman korrelációs együtthatót számoltunk a szülők iskolai végzettségének mutatói és a teljesítménymutatók között. Az eredményeket a 6. táblázat mutatja be.

6. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és a fordítási feladaton nyújtott teljesítmény közötti összefüggések (n = 378), * p<0,1, ** p <0,01

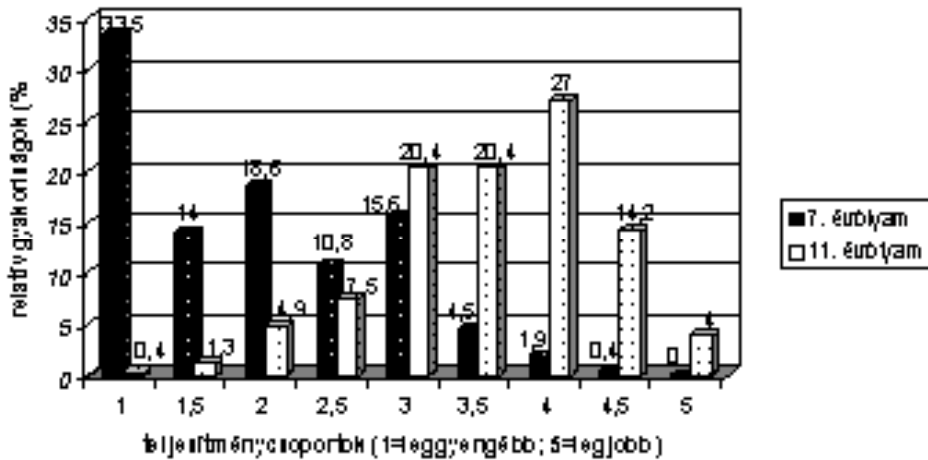
	Összesítés		Információkiszorítás		Célnyelvi megfogalmazás	
	7. évf.	11. évf.	7. évf.	11. évf.	7. évf.	11. évf.
Ápá iskolai végzettsége	0,33**	0,14	0,34**	0,17*	0,21**	0,08
Ánya iskolai végzettsége	0,35**	0,06	0,33**	0,09	0,28**	0,00

A szülők iskolai végzettsége és a fordítási teljesítmény között a 11. évfolyamon nem találtunk összefüggést, a 7. évfolyamon pedig inkább gyenge közepes korrelációval találkoztunk. Ez arra utal, hogy a szülők iskolai végzettsége befolyásolja ugyan a teljesítményt, de nem olyan mértékben, mely jelentősen befolyásolná kutatási eredményeinket. Ellenőrzésképp azonban korrigáltuk a mintát oly módon, hogy az új mintában a szülők iskolai végzettségének megoszlása hasonló legyen. Ennek érdekében néhány tanulót ki kellett emelni az eredeti mintából. A korrigált minta elemszáma 293 fő. Ezután megvizsgáltuk, hogy a korrigált mintában hogyan teljesítettek a 7. és a 11. évfolyam tanulói. Eredményeiket a 7. táblázat és a 2. ábra mutatja. Mint ezekből is látszik, a korrekció nem változtatott lényegesen a két korosztály teljesítményének különbsége terén. Ezt különösen jól szemlélteti az 1. és 2. ábrán a teljesítmények hasonló megoszlása. A különbség a két évfolyam között hasonló léptékű, mint az eredeti mintában, és hasonlóképpen szignifikáns is.

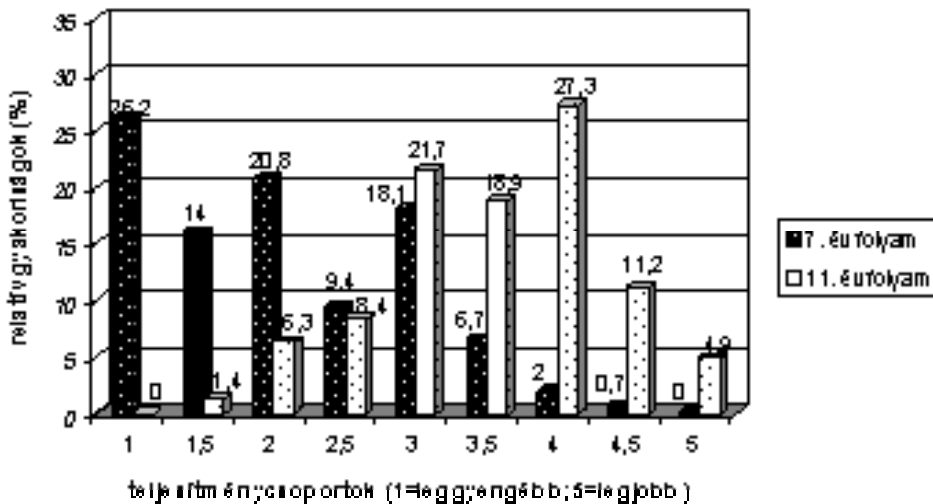
Mivel sem az összefüggés-vizsgálat, sem az eredeti és a korrigált minta összehasonlítása nem utalt arra, hogy a szülők iskolai végzettsége jelentősen befolyásolná a teljesítményt, a további elemzéseket a teljes minta eredményeire támaszkodva végeztük el.

7. táblázat. A fordítási feladaton nyújtott teljesítmény (átlag és szórás) a korrigált mintában évfolyamonként és értékelési dimenzióként. A kétmintás t-próba eredményei. A két korosztály közötti különbségek minden esetben szignifikánsak (0,001>p)

	7. évfolyam		11. évfolyam		F(φ)	t(φ)
	átlag	szórás	átlag	szórás		
Összesítés	2,04	0,88	3,51	0,79	3,36 (0,001)	14,85 (<0,001)
Információkiszorítás	2,12	0,92	3,7	0,9	0,36 (0,55)	14,78 (<0,001)
Célnyelvi megfogalmazás	1,86	0,79	3,41	0,77	0,54 (0,46)	17,05 (<0,001)



1. ábra. A hetedik és tizenegyedik évfolyam tanulójának teljesítménye az összhatás dimenzióján. Teljesítmény-csoportok szerinti relatív gyakoriságok



2. ábra. A hetedik és tizenegyedik évfolyam tanulójának teljesítménye az összhatás dimenzióján. Korrigált minta (n = 293). Teljesítmény-csoportok szerinti relatív gyakoriságok

A két korosztály közötti teljesítmény szignifikáns különbsége arra utal, hogy a négy év alatt a természetes fordítói kompetencia fejlődésen megy át. E fejlődéshez számos összetevő járulhat hozzá. Ezek közül kiemelkedik az angol és magyar nyelvi készségek fejlődése, a négy év alatt bekövetkező kognitív fejlődés, a világról való tudás bővülése és – esetlegesen – a fordítói tapasztalatszerzés, ami nyelvórákon vagy

spontán környezetben is végbemehet. E tényezők súlyának megállapítása további kutatásokat igényel.

Az információközvetítés dimenzióján elért jobb teljesítmény a célnyelvi megfogalmazáshoz képest első látásra akár furcsának is tűnhetne, hiszen arra utal, hogy magyar anyanyelvű fiataloknak nem elsősorban az angol szöveg megértése okoz nehézségeket, hanem a magyar nyelvű megfogalmazás. Ez az eredmény azonban összhangban van más, korábbi kutatási eredményekkel (Alderson és társai, 2000, idézi Alderson 2001). Mindezek alapján feltételezhetjük, hogy a *természetes fordítói kompetencia fejlődése során az információközvetítés dimenziója megelőzi a célnyelvi megfogalmazás fejlődését*. A célnyelvi megfogalmazás hiányosságait okozhatja egyszerű „tudatlanság”: a természetes fordító nincs tudatában annak, hogy milyen nagy súlya van az információ megformáltságának (netalán félreértésekhez is vezethet a nem megfelelő forma). Másrészt, még ha tudatosul is a célnyelvi megformálás jelentősége, a két nyelv egymástól távol tartása olyan nehéz feladat, amellyel a természetes fordítók még nem tudnak megbirkózni ezen a szinten.

A kérdőíves adatgyűjtés eredményei

Feladatészlelés

Az első kérdés a kérdőíven arra vonatkozott, hogy mennyire találták a tanulók nehéznek a fordítási feladatot. Amint azt a 8. táblázat is mutatja, a 7. osztályosok közepesen nehéznek, míg a 11. osztályosok inkább könnyűnek ítélték a fordítást.

8. táblázat. A fordítási feladat nehézsége a tanulók megítélése szerint (1 nagyon könnyű – 5 nagyon nehéz)

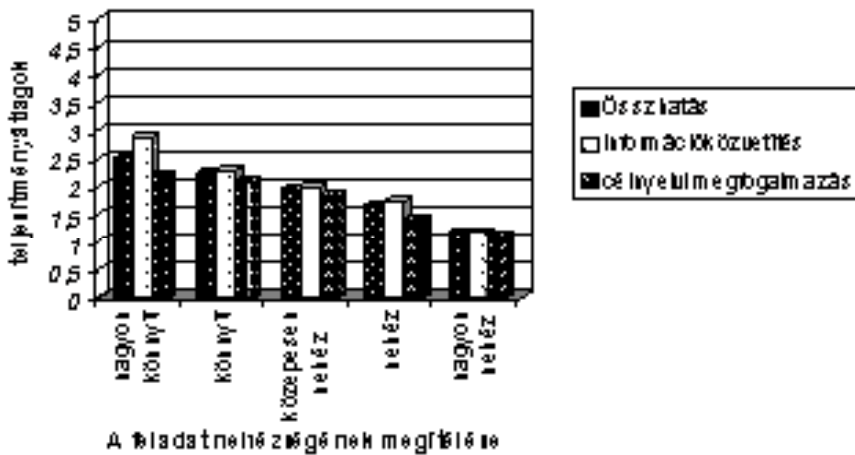
	Átlag	Szórás	F(p)	T(p)
7. évfolyam	3,17	0,81	0,21 (0,65)	11,86 (<0,001)
11. évfolyam	2,3	0,78		

Az igazán érdekes kérdés azonban az, hogy a feladatészlelés milyen összefüggést mutat a teljesítménnyel. Ez ugyanis arra adhat választ, hogy akik könnyebbnek érzékelik a feladatot, azok valóban jobban teljesítenek-e. A 9. táblázat azt mutatja, hogy a teljesítmény és a feladat nehézségének megítélése között enyhe, de szignifikáns összefüggés fedezhető fel 7. évfolyamon. (Az összefüggések negatív előjellel jelentkeznek, mert a legjobb teljesítmény 5-ös volt, míg a „nagyon könnyű” minősítés 1-est kapott a rangskálán). A 11. osztályban ez az összefüggés azonban minimálissá válik.

9. táblázat. A teljesítmény és a feladat nehézségének megítélése közötti összefüggés korosztályonként. Spearman korrelációs együtthatók: *: 0,05<p, **: 0,01<p

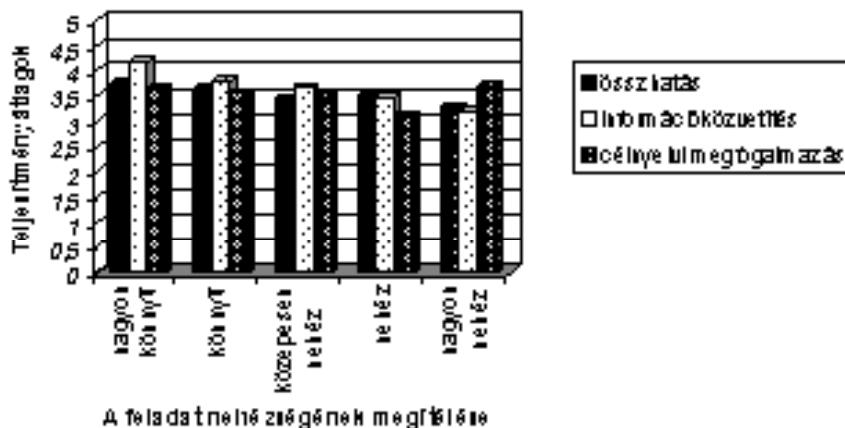
	7. évfolyam (n=253)	11. évfolyam (n=215)
Összhatás	-0,29**	-0,15*
Információközvetítés	-0,31**	-0,19**
Célnyelvi megfogalmazás	-0,33**	0,06

A 3. és 4. ábrákon a válaszok alapján alkotott csoportonként mutatjuk be a teljesítmény és a feladatészlelés összefüggéseit. Az ábrákról nem csak az a már fent is említett összefüggés olvasható le, hogy aki jobban teljesít, az általában könnyebbnek is tartja a feladatot, hanem az a meglepő adat is, miszerint *a teljesítmények rendszerint „alulmaradnak” a feladat nehézségének megítéléséhez képest.* A legszemléletesebben ez a hetedik évfolyam példáján látszik (3. ábra), ahol a feladatot nagyon könnyűnek ítéelő gyerekek sem tudtak gyenge-közepesnél jobb teljesítményt elérni egyetlen dimenzióan sem!



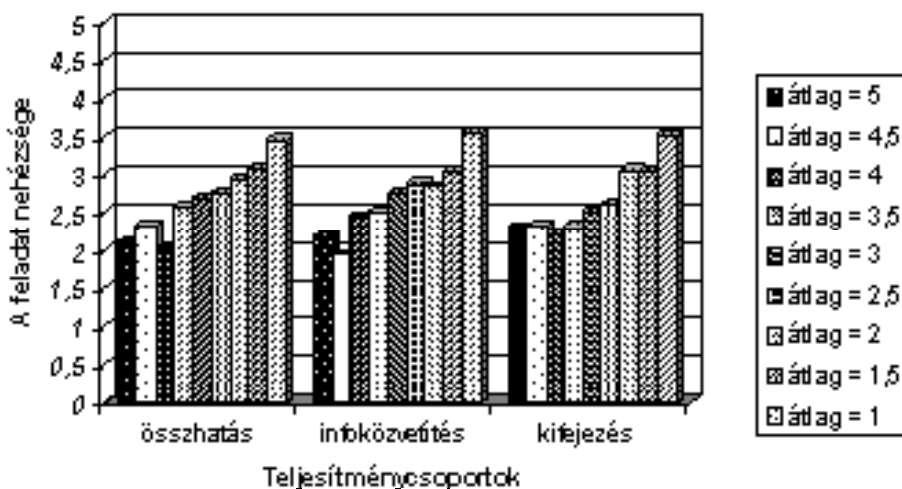
3. ábra. A teljesítmény és a feladatészlelés összefüggései hetedik osztályosok esetén

Felmerül a kérdés, hogy vajon mi okozza a szakadékot a teljesítmény és a feladat megítélése között? Magyarázhatjuk az eredményt azzal, hogy a tanulók úgynevezett *kognitív hibát* követnek el a feladat értelmezése során. A fordítási feladatot szövegértési feladatként fogják fel, és mivel a szöveg első ránézésre kifejezetten könnyűnek látszik (hiszen elsősorban olyan témakörben való tájékozottságot igényel, amelyet már a hetedikesek is tanulhattak: egy személy életrajza, életének eseményei, személyi adatok), ráadásul valószínűleg néhány dolgot ránézésre megértettek, könnyűnek minősítették a feladatot. A szöveg ilyen szempontból valószínűleg tényleg csalóka: az egyszerű nyelvtanulónak sokkal könnyebb lehet megértenie, mint a megkívánt módon lefordítania. Könnyen lehet, hogy a kognitív hiba háttérében a nyelvtanuló kiforratlan fordítás-felfogása áll. Vagyis nem is tudja, nem érzékeli, hogy a szövegértés és a fordítás nem ugyanaz. Ez összhangban van azzal, amit a célnyelvi megfogalmazás terén elért teljesítmény kapcsán leírtunk: ott is a fordítás-felfogás elégtelenségét tartottuk a gyengébb teljesítmény egyik okának.



4. ábra. A teljesítmény és a feladatészlelés összefüggései tizenegyedik osztályosok esetén

A 4. ábra kiegyensúlyozottabb oszlopai jól szemléltetik a szignifikáns összefüggés eltűnését a teljesítmény és a feladat nehézségének megítélése között a 11. évfolyamon. Ennek háttérében feltehetőleg az áll, hogy az idősebb korosztály már nem kizárólag az alapján ítéli meg a feladatot, hogy *neki* nehézséget okozott-e a megoldás. Valószínűleg ebben az életkorban már szereztek tapasztalatokat más fordítási feladatokkal és nyelvi tesztekkel is, és a feladat nehézségének megítélésekor ezekhez is viszonyíthatják az aktuális feladatot.



5. ábra. Feladatészlelés a teljesítmény függvényében. Teljes minta (n=473)

Ebben a korosztályban figyelhetjük meg azt az érdekes jelenséget is, hogy a célnyelvi megfogalmazás terén a legjobb eredményt azok a tanulók nyújtották, akik a feladatot nagyon nehéznek ítélték meg (4. ábra). Ez az eredmény további elemzésekre késztetett. Az 5. ábra már azt mutatja, hogy teljesítménycsoportonként mennyire találták nehéznek a diákok a fordítást, és azt látjuk, hogy a legjobban teljesítők mindig valamivel nehezebbnek tartották a feladatot, mint a jól teljesítők. Különbséget az értékelési dimenziók között mindössze abban találtunk, hogy az információközvetítés esetében csak az 5-ös átlagot nyújtó diákoknál fordult meg a tendencia, míg összhatás és célnyelvi kifejezés esetén már a 4,5-ös átlagot felmutató tanulók is kissé nehezebbnek ítélték a feladatot (5. ábra).

Ezek után kíváncsiak voltunk arra is, hogy a legjobbak és a jók különbsége a feladat megítélésének terén szignifikáns-e. Három csoport ítéleteit szerettük volna összehasonlítani, a 4, a 4,5 és az 5-ös átlagot teljesítőket. Az így kialakított csoportok elemszáma azonban olyan alacsony volt, hogy további statisztikai számításokat nem tudtunk végezni. Mivel a jelenség maga érdekes, és igazolása jelentős kutatási eredménynek számítana, mindenképpen fontosnak tartanánk nagyobb mintán, célirányosan megvizsgálni, hogy a legjobban teljesítőkben jobban tudatosul-e a fordítási feladat nehézsége.

A fordítás során problémát okozó tényezők

A fordítás során problémát okozó tényezők betekintést nyújthatnak abba, hogy a természetes fordítók mit ismernek fel *fordítási problémaként*, és ezáltal mire koncentrálnak a fordítás során.

A problémát okozó tényezők korcsoportonkénti átlagait a 10. táblázatban mutatjuk be. Láthatjuk, hogy a hetedik osztályosoknak a legnagyobb problémát (saját megítélésük szerint) az idő rövidege jelentette. Ezzel összhangban van a befejezetlen fordítások nagy aránya ebben a korosztályban. Míg a 11. évfolyamon a tanulók 37%-a adott le befejezetlen fordítást, addig ez az arány 7. évfolyamon 62,12%! Ezt követték a szószintű problémák, amelyek mind a forrásnyelvi szöveg megértéséhez, mind pedig a célnyelvi szöveg megfogalmazásához kapcsolódóan megjelentek.

10. táblázat. A fordítás során problémát okozó tényezők átlaga korosztályonként

	Megértés				Megfogalmazás			Egyéb		
	szó	szó	szó	ismeret	szó	szó	ismeret	idő	szó	más eszköz
7. évfolyam	2,51	2,22	2,21	2,42	2,45	2,1	2,34	2,82	2,25	2,62
11. évfolyam	1,43	1,92	1,71	1,85	2,38	2,68	1,93	2,81	1,58	1,63
Σ	2,03	2,06	1,99	2,17	2,42	2,37	2,16	2,21	1,96	2,22

A kép 11. osztályra némiképp megváltozik: a tizenegyedikesek a célnyelvi megfogalmazás stílusának kivételével minden tekintetben problémamentesebbnek ítélik a feladatot, mint a hetedikesek. Hetedik osztályosok esetén az összes megjelölt probléma átlaga 2,72 – tizenegyedik osztályosok esetén csak 1,93. Ez a különbség szignifikáns, és összhangban van a feladat nehézségére vonatkozó kérdés eredményeivel (lásd előző alfejezet). A vezető problémát 11. osztályban az odaillő célnyelvi szó „megtalálása”

jelenti, tehát a szó-szintű problémák (és azok tudatossága) megmaradnak. A megértéshez kapcsolódó szó-szintű problémák azonban jócskán veszítenek jelentőségükből. A második legproblémásabbnak ítélt kérdés a célnyelvi megfogalmazás stílusa. Ez a hetedikeseknél nem szerepelt a vezető problémák között. A harmadik legmagasabb értéket kapott probléma-faktor még 11. osztályban is az idő.

Mindkét korosztályban megfigyelhetjük, hogy az idő és a szó-szintű problémák kitüntetett helyet foglalnak el a megjelölt problémák között, bár e problémák súlya korosztályonként változik. Ennek alapján feltételezhetjük, hogy a *szó-szintű problémák dominanciája a természetes fordítói kompetencia sajátja* lehet. Ezek az eredmények számszerűleg alátámasztani látszanak azt a gyakran hallott véleményt, hogy a kezdő fordítók, illetve nyelvtanulók figyelmét teljesen leköti az „odaillő” szó megtalálása. Az eredmények összhangban vannak Krings (1987) és Lörcher (1991) folyamat-orientált kutatásainak eredményeivel is, akik azt találták, hogy a nyelvtanulók által azonosított fordítási problémák túlnyomó része lexiko-szemantikai jellegű.

Mivel a szó-szintű problémák nemcsak a célnyelvi szöveg megfogalmazásához kapcsolódó problémák közül emelkedtek ki, hanem a forrásnyelvi szöveg kapcsán is ezt jelölték meg leggyakrabban a tanulók, az a feltételezés is nyer némi igazolást, hogy a nyelvtanuló a szöveg megértését elsősorban az egyes szavak megértésétől reméli.

Természetesen nincs alapunk kételkedni abban, hogy a szó-szintű problémák valóság a nyelvtanuló-fordító számára. A problémát elsősorban az jelenti, hogy fordítás során megreked a szavak szintjén és nem is veszi észre a magasabb rendű problémákat, így nem is törekszik megoldásukra. Megfogalmazhatjuk ezt úgy is, hogy a nyelvtudás hiányosságai miatt az információ-feldolgozó kapacitás jelentős része a szó-szintű problémákat kezeli, és egyéb problémák észlelésére vagy feldolgozására, kezelésére már nincs kerete.

Az *idő* problémáját kicsit nehezebb értelmezni. A nyelvtudás és az automatizálódás hiányosságai miatt az idő reális probléma a nyelvtanuló számára, különösen hetedik évfolyamon, ahol ezt a lefordíthatlan mondatok nagy száma is jelzi. Az idő azonban a tizenegyedik osztályosoknál is előkelő helyet foglal el a problémák sorában, ami arra utal, hogy az idő nyomása csökken ugyan, de nem tűnik el a kompetencia fejlődésével.

A két korosztályt összehasonlítva azt találjuk, hogy a tizenegyedik évfolyam tanulói egy kivételtől eltekintve (célnyelvi megfogalmazás stílusa) minden esetben szignifikánsan kevésbé érezték problémának az adott tényezőt a fordítás szempontjából. Ezt egyértelműen magyarázza jobb teljesítményük, és hogy általában véve is könnyebbnek találták a feladatot, mint a hetedikesek (lásd feladatészlelés). Az egyetlen kivétel a célnyelvi megfogalmazás stílusa, amely még viszonylag jelentéktelen probléma a hetedikeseknél, a 11. évfolyamon azonban már a második leggyakoribb fordítási probléma (bár maga az átlag szignifikánsan nem nő). Ebből az következik, hogy a célnyelvi szöveg megfogalmazása talán kicsit több figyelmet élvez a tizenegyedikesek részéről. Az előretörés azonban nem annyira annak köszönhető, hogy az idősebb korosztály jobban tisztában van a stílus fontosságával (hisz nem nő az átlag értéke), mint inkább annak, hogy más tényezők (elsősorban a megértés problémái és az egyéb problémák) háttérbe szorulnak (átlaguk csökken).

Segédeszköz-használat

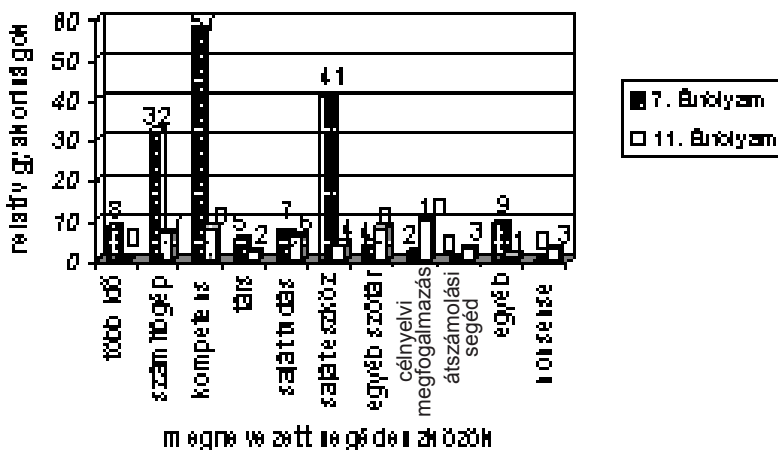
A segédeszközök jelentőségének tudatosságát nyílt kérdéssel vizsgáltuk: megkérdeztük a diákokat, hogy a szótáron kívül mi segíthette volna még a munkájukat. A hetedik osztályosok 47%-a, míg a tizenegyedik osztályosoknak csak 20%-a jelölt meg valamilyen segédeszközt.

A nyílt kérdésre adott válaszokat a következő kategóriákba rendeztük: (több) idő; számítógép, Internet; kompetens személy; társ; tudás, tapasztalat; saját eszköz (füzet, könyv); egyéb szótár (szinonima, helyesírás); célnyelvi megfogalmazást segítő eszközök; átszámolási segédlet; egyéb, nonszensz. A 6. ábra mutatja, milyen gyakran választották a tanulók az egyes segédeszközöket. Szembeötlő, hogy a hetedikesek igen nagy arányban jelöltek meg olyan dolgokat, amelyek nem tekinthetők segédeszköznek, például több idő vagy kompetens személy segítsége. Ezekben az esetekben a cél nagy valószínűséggel a nyelvtudásbeli hiányosságok kompenzálása volt, ezért további, fordítástudományi jellegű elemzéseknek nincs helye.

Emellett feltűnő jelenség még a számítógépes eszközök megnevezésének viszonylag magas aránya: ez kifejezheti a korosztálynak a számítógépekbe vetett feltétlen (akár alaptalan) hitét, hiszen voltak, akik egyenesen fordítóprogramokat jelöltek meg.

A tizenegyedikesek válaszaik körében figyelemre méltó az „egyéb szótár” (szinonima, helyesírás) és a célnyelvi megfogalmazást segítő eszközök (párhuzamos szövegek!) kategóriájában tapasztalható növekedés. Ezek ismételten arra utalnak, hogy az idősebb, magasabb nyelvi szinten lévő csoportban jobban tudatosul a célnyelvi megfogalmazás problémája. Sajnos, azonban ezeknek az eszközöknek az előfordulási gyakorisága olyan alacsony volt, hogy további statisztikai elemzéseket nem tudtunk végezni.

Meglepő eredmény, hogy néhány tizenegyedikes valamilyen átszámolási segédletet is használt volna a fordítás során: nyilván az angol hossz mértékben megadott adat cm-re való átszámításához. Ez arra utal, hogy ők már a fordítás részének tekintik azt, hogy az információkat a célkultúra követelményeinek megfelelően kell közvetíteni.



6. ábra. A megjelölt segédeszközök relatív gyakorisága évfolyamonként

A teljesítmény és a között, hogy a tanuló jelölt-e meg egyéb segédeszközt, egyik korcsoportban sem találtunk szignifikáns összefüggést. Ez arra utal, hogy ebben a korosztályban és ezen a szinten a teljesítményt nem befolyásolja, hogy az illető tudatában van-e annak (és hajlandó-e megmondani), hogy más eszközök is hozzájárulhatnak a fordítás eredményességéhez.

A félévi nyelvi osztályzatok és a teljesítmény összefüggése

A magyar és angol nyelvi osztályzatok vizsgálatát azért tartottuk érdekesnek, mert az érdemjegyek a nyelvtudás egyfajta mutatójaként értelmezhetők. Így tulajdonképpen azt a kérdést tettük fel, hogy mennyire igaz az, hogy azok a gyerekek, akik jól teljesítenek az iskolában angoltól és magyarból, jól is fordítanak. Különösen fontosnak tartjuk a magyar érdemjegyekkel való összefüggés vizsgálatát, mivel ezt a tényezőt rendszerint elhanyagolják az empirikus kutatások során, pedig elméletileg mindenki elismeri jelentőségét.

A félévi osztályzatok és a teljesítmény mindkét korosztályban szignifikáns összefüggést mutatnak, de ezek az összefüggések a fiatalabb korosztályban sokkal erősebbek, mint az idősebb korosztályban (11. táblázat). A legerősebb összefüggést egy kivétellel az angol nyelvi osztályzatok mutatják a teljesítménnyel. Hetedikeseknél ezt a magyar nyelvi, majd a magyar irodalmi osztályzatok követik. Tizenegyedikeseknél érdekes módon a magyar irodalmi osztályzatok árnyalatnyival szorosabb összefüggést mutatnak a teljesítménnyel, mint a magyar nyelv osztályzatok, bár a különbség tényleg elhanyagolható. Feltűnő viszont az előbb említett kivétel: tizenegyedikeseknél a célnyelvi megfogalmazás terén nyújtott teljesítmény legerőteljesebben a magyar irodalmi érdemjeggyel korrelál (0,4), ezt követi a magyar nyelvi érdemjeggyel való összefüggése, és csak ezt az angol érdemjeggyel való összefüggés.

11. táblázat. A félévi osztályzatok és a fordítási teljesítmény összefüggése. Spearman korrelációs együtthatók. Minden összefüggés szignifikáns (0,01<p)

	Összesítés		Információ-közvetítés		Célnyelvi megfogalmazás	
	7. évf.	11. évf.	7. évf.	11. évf.	7. évf.	11. évf.
Angol nyelv	0,60	0,33	0,58	0,30	0,6	0,26
Magyar nyelv	0,48	0,26	0,46	0,20	0,51	0,30
Irodalom	0,47	0,31	0,45	0,25	0,48	0,40

A két korosztály közti különbségeket többféleképp is magyarázhatjuk. Egyrészt előfordulhat, hogy a hetedikesek értékelésekor inkább használnak a tanárok olyan szempontokat, amelyek a fordítói kompetenciában is szerepet játszanak. Ezzel összefüggésben, a tizenegyedikesek esetében lehetséges, hogy a feladat nem tükrözte azokat a követelményeket, amelyeket évfolyamuk számára angol-, illetve magyarórán állítanak, és amelyekre osztályzataikat kapják.

Másrészt a tizenegyedikeseknél a fordítói teljesítmény függetlensége a nyelvi készségek osztályzatban kifejezett mértékétől utalhat arra is, hogy a nyelvtudás fejlődésével és árnyaltabbá válásával egyre jobban kiemelkedik a fordítói kompetenciának a többi nyelvi készségtől független arculata. Gondolunk itt arra, hogy az angolul alig beszélő,

magyarul még gyengén fogalmazó hetedikes gyerekeknél bármilyen kis nyelvtudásbeli fölény erőteljesen kiemeli a teljesítményt. Az idősebb korosztálynál, ahol a nyelvtudás magasabb szinten áll már (lásd Józsa 2003), valószínűleg más tényezők súlya is befolyásolja a fordítói teljesítményt. Ilyen lehet például az általános intelligencia, a világtudás, esetleg az átváltási műveletek spontán fejlődése. Ezeknek a tényezőknek a vizsgálata újabb kutatási feladat.

Az egyes tényezők súlyának változására utal az is, hogy a két korosztály között megváltozik az egyes tantárgyak és a fordítói teljesítmény összefüggésének erőssége. Míg a hetedikeseknél az angol nyelvi érdemjegyek mutatják a legerősebb összefüggést a teljesítmény minden dimenziójával, addig tizenegyedik osztályra nagyjából kiegyensúlyozódik az angol és magyar nyelvi, valamint irodalmi jegyek összefüggése. Ebben a korosztályban kiemelkedik ugyanakkor a magyar irodalmi osztályzatok és a célnyelvi megfogalmazás összefüggése mint legerősebb összefüggés ($r=0,4$). Ezekből az eredményekből azt látjuk, hogy az idegennyelv-tudás fejlődésével a fordítói teljesítményt egyre jobban befolyásolja az anyanyelvi készségek fejlettsége!

A feladat jellegzetességei szintén hozzájárulhattak ehhez az eredményhez. Elképzelhető, hogy a szöveg megértése tizenegyedik osztályban oly mértékben nem okozott gondot, hogy szinte mindenkinek sikerült, és ezután már inkább a magyar nyelvű megfogalmazás volt az, ami differenciálta a diákokat.

Érdekes megfigyelni azt is, hogy tizenegyedik osztályban a magyar irodalmi érdemjegyek hatása erősebb, mint a magyar nyelvi jegyeké. Ennek háttérében állhat az, hogy középiskolában a fogalmazási feladatok inkább az irodalom, mint a nyelvtanórához kapcsolódva jelentkeznek, és ezért az irodalmi osztályzatokban tükröződnek.

Az angoltanulás egyes mutatói és a teljesítmény közötti összefüggés

Az angoltanulás mutatói között kutatásunkban arra vonatkozóan gyűjtöttünk adatokat, hogy mióta tanulnak angolul a diákok, és hetente hány angolórán vesznek részt. Ezeknek a tényezőknek az angol nyelvi kompetencián keresztül kellene kifejteniük hatásukat, ezért megvizsgáltuk, hogy ezek a mutatók milyen összefüggést mutatnak a fordítási teljesítménnyel.

Az angoltanulás időtartama és a teljesítmény között mindkét korosztályban találtunk szignifikáns összefüggést (lásd 12. táblázat), de ez az összefüggés hetedik osztályban is gyenge, tizenegyedik osztályban pedig minimális.

12. táblázat. Az angoltanulás éveinek száma és a teljesítmény közötti összefüggések korosztályonként. Spearman korrelációs együtthatók.

Minden összefüggés szignifikáns (0,01<p)

Évfolyam	Összhatás	Információ-közvetítés	Célnyelvi megfogalmazás
7.	0,32	0,35	0,35
11.	0,19	0,20	0,16

A heti angolórák számának tekintetében még nagyobb a különbség a két korosztály között (13. táblázat). Míg a hetedikesek esetén közepes erősségű szignifikáns

összefüggést figyelhetünk meg a teljesítmény és a heti óraszám között, addig a tizenegyedikesek esetén a korrelációs együtthatók 0 körül mozognak, és az értékek nem szignifikánsak.

13. táblázat. A heti angolórák számának összefüggése a fordítási teljesítménnyel korosztályonként. Spearman korrelációs együtthatók, ** 0,01<p

Évfolyam	Összhatás	Információ-közvetítés	Célnyelvi megfogalmazás
7.	0,49**	0,52**	0,47**
11.	0,03	0,06	0,09

Felmerül a kérdés, hogy vajon a nyelvtanulás mennyiségi mutatói miért nem érzetik hatásukat a 11. évfolyamon? Egyrészt a korábban leírtakkal összhangban feltételezhetjük, hogy az angol nyelvi kompetencia súlya a fordítói teljesítményben egyre kisebb lesz, más tényezők (például magyar nyelvtudás, világtudás stb.) súlya pedig megnő, ezért az angol nyelvi kompetenciát befolyásoló háttértényezők nem tudják már láttatni magukat.

Magyarázhatjuk a jelenséget azonban úgy is, hogy a nyelvtanulás időtartama és a nyelvtanulás korai életkorban való megkezdése nem mutat egyértelmű összefüggéseket az angol nyelvtudással és így a fordítói teljesítménnyel sem. Johnstone (2004) az életkornak a nyelvtanulásban betöltött szerepét áttekintő tanulmányában felhívja a figyelmet a háttértényezők sokaságára, amelyek az életkoron kívül a nyelvtanulás sikerét befolyásolják. Eredményeink az életkor szerepének túlhangsúlyozásával szembeni óvatosságot igazolják. Feltételezhetjük, hogy a nyelvtudás nem függ össze nagyon erősen a nyelvtanulás időtartamával, és ezt az összefüggést tovább gyengítik – különösen tizenegyedik évfolyamon – az előző bekezdésben említett nyelven kívüli tényezők.

Ami a heti angolórák számát illeti, ott még riasztóbb a kép a 11. évfolyamon: úgy tűnik, mintha a heti óraszám teljesen független lenne a fordítói teljesítménytől. A nyelvtudás fordítói teljesítményben jelentkező súlyának csökkenésén kívül ebben szerepet játszhat a „második iskola” jelensége is, vagyis az, hogy a tanulók jelentős része az alacsony iskolai óraszám mellett magántanárhoz jár. Mivel erről nem gyűjtöttünk adatokat, nem tudjuk megítélni feltételezésünk helyességét, illetve súlyát.

A tanórai fordítási tevékenység gyakorisága

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanórai fordítási tevékenység gyakorisága (ahogy a gyerekek megélik azt) mutat-e összefüggést a kommunikatív fordítási teljesítménnyel. A nyelvtanítás során alkalmazott fordítást funkciója szerint tanfordításként szoktuk definiálni. A tanfordítás mint nyelvtanítási módszer vitatott jelenség, ugyanakkor nyelvtanárok és fordítók is egyetértenek abban, hogy nincs köze a valódi fordításhoz. Éppen ezért kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a tanórai fordítási tevékenység gyakorisága nem mutat összefüggést a kommunikatív fordítási teljesítménnyel.

Az eredmények azt mutatják, hogy a fordítást a magyar osztálytermekben gyakori feladatként élik meg a tanulók, különösen a fiatalabb korosztály (14. táblázat). Érdeklenségként kiemeljük, hogy a két különböző irányú fordítás gyakorisága között

enyhe közepes, szignifikáns összefüggést tapasztaltunk ($r=0,44^{**}$), vagyis azokban az osztályokban, ahol sokat fordítanak angolról magyarra, ott valószínűleg fordítanak magyarról angolra is, és viszont.

14. táblázat. A tanórai fordítási tevékenység átlaga korosztályonként (1 = soha, 5= minden órán) ahogy azt a diákok érzékelik

	Angolról magyarra	Magyarról angolra
7. osztály (n=273)	3,71	3,5
11. osztály (n=218)	3,43	3,15
Összesen (n=491)	3,59	3,34

A fordítási teljesítmény a tizenegyedikesek esetén nem mutat összefüggést a tanórai fordítási tevékenységgel. Hetedikeseik esetén viszont meglepő módon igen enyhe, de szignifikáns összefüggést találtunk a fordítási tevékenység gyakorisága és a teljesítmény között (15. táblázat). Ezek után megvizsgáltuk, hogy a többi nyelvi készség fejlettsége (angol olvasás, angol beszédértés és angol íráskészség) és a fordítási tevékenység gyakorisága között van-e összefüggés. Azt találtuk, hogy szignifikáns összefüggés csak az angol olvasási készség és a fordítási tevékenység gyakorisága között van, de ez is ugyanolyan csekély, mint a fordítói teljesítménnyel való összefüggés (0,18 és 0,16) (lásd 16. táblázat). Ennek alapján azt feltételezzük, hogy ebben a korosztályban a három tényező összefügg. Erre utal az is, hogy igen erős az összefüggés az angol olvasási készség és a fordítói teljesítmény között (0,69 – 0,71 – 0,67 a három dimenzióban, minden összefüggés szignifikáns, $p<0,01$). Feltételezhető, hogy ebben a korosztályban, esetleg a nyelvtanulás kezdeti szakaszában a tanórai fordítás csekély, de egyértelmű pozitív hatást gyakorol az angol olvasási készségekre, és ez – áttételesen – jelentkezik a fordítói teljesítményben is.

15. táblázat. A tanórai fordítási tevékenység és a teljesítmény összefüggése 7. osztályosok esetén. Spearman korrelációs együtthatók. Minden összefüggés szignifikáns ($0,01<p$)

	Összehatás	Információ-hűzetés	Célnyelvi megfogalmazás
Angolról magyarra	0,25	0,23	0,22
Magyarról angolra	0,21	0,2	0,19

16. táblázat. A tanórai fordítási tevékenység gyakoriságának összefüggése más angol nyelvi készségekkel 7. osztályosok esetén

	Angol olvasás (n=197)	Angol beszédértés (n=186)	Angol írás (n=186)
Angol-magyar fordítási gyakorisága	0,18*	0,01	0,11
Magyar-angol fordítási gyakorisága	0,16*	0,13	0,05

** $p<0,01$, * $p<0,05$

Tizenegyedik osztályban ismét nem találtunk szignifikáns összefüggéseket a fordítási tevékenység gyakorisága és az angol nyelvi készségek között. Az összefüggés hiánya ebben a korosztályban valóban igazolja azokat a feltevéseket, hogy a tanórai fordítási tevékenység nem feltétlenül fejleszti a kommunikatív fordítói kompetenciát.

Nem szabad azonban megelégednünk arról, hogy adataink pusztán arra vonatkoztak, hogy a gyerekek mennyire gyakorinak élték meg a fordítást a nyelvórán. Teljes képet akkor kaphatnánk a problémáról, ha objektív megfigyeléseket végeznénk a tanórákon.

Összegzés

Kutatásunk főbb eredményeit az alábbi pontokban foglalhatjuk össze:

A tanulók fordítási teljesítménye arra utal, hogy a természetes fordítói kompetencia bizonyos életkor vagy nyelvi kompetencia alatt nehezen értelmezhető, vagy inkább „inkompetenciát” takar (lásd a hetedik osztályosok gyenge teljesítménye).

Mindkét korosztály esetén feltűnő az *információközvetítés* dimenziójának dominanciája. Ezt támasztották alá a teljesítménymutatók is és a tanulók által érzékelt problémák is (szó-szintű problémák dominanciája stilisztikai problémákkal szemben). Jelen kutatásunk alapján feltételezhetjük, hogy a természetes fordítói kompetencia egyik sajátága, hogy elsősorban az információközvetítésre koncentrálnak. Ez egyrészt jelentheti a „fordító” fordításfelfogását is, másrészt természetes fejlődési folyamatot is tükrözhet, vagyis azt, hogy az információközvetítés pontossága hamarabb alakul ki, mint a célnyelvi megfogalmazás elfogadhatósága. Ezt támasztja alá Harris (1975) kétnyelvűekkel végzett longitudinális vizsgálata is, melynek során azt találta, hogy a természetes fordító figyelmének középpontjában az információ közlése áll, és csak kivételes esetekben figyel fel a megfogalmazás problémáira

További érdekesség, hogy a tanulók *könnyebbnek érzékelik* a fordítási feladatot, mint az teljesítményük alapján indokolt lenne. Ennek hátterében a fordítást övező naiv nézetek állhatnak, vagyis a fordítás összekeverése a szövegértéssel, amit a problémamegoldás során fellépő kognitív hibának is tekinthetünk.

Erdekességként említettük meg, hogy a legjobbak esetén realisabb feladatészleléssel találkoztunk, mivel azonban a részminták igen kicsinyek voltak, az eredményeinkből következtetéseket nem tudunk levonni. A kérdés további kutatásokat igényel.

A *problémák* tekintetében előkelő helyet foglaltak el a *szó-szintű* problémák, bizonyítván ezzel azt a megfigyelést, hogy a laikus fordítók figyelmének középpontjában „az odaillő szó” megtalálása áll, és ritkán érzékelnek mondat- vagy szöveg-szintű problémákat.

Igen jelentős problémát okozott a tanulók számára az *idő* is, ami eredhet az automatizálódás hiányából is, de lehet a fordítási tevékenység egyik sajátossága is. Mivel a fordítás nyílt végű probléma, és nincs egyetlen, véglegesen jó megoldása, a fordítók többsége a szó szoros értelmében a végtelenségig tudna javítani munkáján. Ez értelemszerűen az „idő”-tényező problematizálásához vezet. Ez magyarázhatja, miért érezték az időt problémának a 11. évfolyam tanulói is, akik pedig többségükben időben végeztek munkájukkal.

A *segédeszközök* terén azt találtuk, hogy a tanulók csak igen kis mértékben vannak tudatában annak, hogy a szótáron kívül milyen más „valódi” eszközök segíthetik a

fordítást. Ezeket az eszközöket (egyéb szótárok, párhuzamos szövegek stb.) inkább tizenegyedik osztályosok nevezték meg, de ők is igen kicsi arányban. Jellemző volt még a számítógépes segédeszközök nagy aránya, elsősorban hetedik osztályban. Ez tükrözheti a korosztályban élő hamis, leegyszerűsítő fordításképet, és azt a hitet, hogy a számítógépek mindenre képesek.

Az *érdemjegyek* kapcsán kiemelnénk a magyar osztályzatok jelentőségét. Eddig is sejtettük, hogy az idegen nyelvi készségeken kívül a magyar nyelvi készségek is kulcsfontosságúak a fordítás sikeressége szempontjából, erre vonatkozó empirikus vizsgálatokat azonban nem ismerünk. Az osztályzatok ugyanakkor nem igazán árnyalt kifejezői a nyelvi kompetenciának, ezért nagyon fontosnak tartjuk, hogy a jövőben a fordítói teljesítmény és az anyanyelvi készségek összefüggését megfelelő mérőeszközök segítségével vizsgáljuk meg.

Meglepő, de figyelemre méltó eredménynek tartjuk, hogy hetedik évfolyamon a *tanórai fordítási tevékenység gyakorisága* némi összefüggést mutatott a fordítási teljesítménnyel. Mivel korrelációt az idősebb korosztályban nem találtunk, és mert a tanulók szubjektív megítélését elemeztük, a kérdés mindenképpen további vizsgálódásokat érdemel.

Végezetül megjegyezzük, hogy a két korosztály között jelentős fejlődést figyelhattunk meg nemcsak a teljesítmény, hanem az érzékelt problémák és a segédeszközök terén is. Ez arra utal, hogy a természetes fordítói kompetencia valóban fejlődik valamelyest „magától” is, hisz a tanórai fordítási tevékenység hatása csekély, sőt 11. évfolyamon nem kimutatható.

Az információközvetítés dimenziójának dominanciája és a célnyelvi megfogalmazás elhanyagolása arra utal, hogy a nyelvtanároknak sokkal jobban tudatosítaniuk kellene a tanulóknak a célnyelvi szöveg megformáltságának fontosságát! Úgy tűnik, ez magától nem, vagy csak sokkal nehezebben alakul ki. (Esetleg ellene hathat a tanórán alkalmazott, suta mondatokat produkáló tanfordítás!) Ezzel együtt arra is fel kell hívni a tanulók figyelmét, hogy a fordítás nem azonos a szövegértéssel!

Ugyanígy fontos lenne felhívni a nyelvtanulók figyelmét arra, hogy a nyelv nemcsak „szavak halmaza”, és a fordítási (egyébiránt szövegalkotási) hibák egy része abból ered, hogy a nyelvtanuló nem vizsgálja meg az általa létrehozott „produktumot” úgy, mint egy teljes szöveget.

IRODALOM

- Alderson, J. C. – Nagy, E. – Öveges, E. (2000, szerk.): *English Language Education in Hungary: Examining Hungarian Learners' Achievements in English*. Budapest: British Council Hungary.
- Alderson, J. C. (2001): A felvonó nem működik. Ön ma elviselhetetlen lesz. Avagy a fordítás és az új angol érettségi. *Iskolakultúra* XI/11. pp. 100–12.
- Csapó B. (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* XI/8. pp. 25–35.
- (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: uő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó. pp. 269–97.
- Cs. Czachesz E. – Radó P. (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász G. – Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. pp. 349–76.

- Gatenby, E. V. (1967): Translation in the Classroom. In: Lee, W. R. (szerk.): *E.L.T. Selections 2: Articles from the Journal of 'English Language Teaching'*. London: Oxford University Press.
- Harris, B. (1975): *The Importance of Natural Translation*. Revised text of a paper read to the AILA World Congress, Stuttgart, August 1975. pp. 96–114.
- Johnstone, R. (2004): Az életkor szerepéről: néhány nyelvpolitikai implikáció. *Iskolakultúra* XIV/10. pp. 3–15.
- Józsa K. (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Függelék: országos adatok, statisztikák. Budapest: Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont.
- (2005): Az elsajátítási motívumok alakulása iskolás korban. *Magyar Pedagógia* (megjelenés alatt)
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Krings, H. P. (1987): The Use of Introspective Data in Translation. In: Faerch, C. – G. Kasper (szerk.): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters Ltd. pp. 159–76.
- Lesznayk, M. (2003a): *A természetes fordítói kompetencia értékelése*. A III. Országos Neveléstudományi Konferencián bemutatott poszter. 2003. október 9–11.
- (2003b): *Developing a method for assessing translation competence*. Poster presented at the 10th Biennial Conference of EARLI. Padova, Italy, 2003.
- (2004): Feladattípusok és értékelésük a fordítások produktum-orientált pedagógiai mérésében. *Fordítástudomány* Vol. 6. N. 2. pp. 57–77.
- Lörscher, W. (1991): *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- (1996): A Psycholinguistic Analysis of Translation Processes. *Meta* Vol. 41. N. 1. pp. 16–32.
- Malakoff, M. – K. Hakuta (1991): Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In: Bialystok, E. (szerk.): *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 141–66.
- Malmkjaer, K. (1998): Introduction: Translation and Language Teaching. In: Malmkjaer, K. (szerk.): *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing. pp. 1–11.
- McAlester, G. (2000): The Evaluation of Translation into a Foreign Language. In: Schäffner, Ch. – B. Adab (szerk.): *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 229–41.
- Molnár Edit Katalin (2003): *Az írásbeli szövegalkotás fejlődése. Vizsgálatok 10–17 éves tanulók körében*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Nord, Ch. (1991): *Text analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.
- (1997): *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Orozco, M. (2000): Building a Measuring Instrument for the Acquisition of Translation Competence in Trainee Translators. In: Schäffner, Ch. – B. Adab (szerk.): *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. pp. 199–214.
- Orozco, M. – A. H. Albir (2002): Measuring Translation Competence Acquisition. *Meta* XLVII/3. pp. 375–402.
- PACTE (2000): Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. In: Beeby, A. – D. Ensinger – M. Presas (szerk.): *Investigating Translation. Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona, 1998*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 99–106.
- Reiss, K. – H. J. Vermeer (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemayer.

- Schäffner, Ch. (2000) Running Before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level. In: Schäffner, Ch. – B. Adab (szerk.): *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 143–56.
- Shreve, G. M. (1997): Cognition and the Evolution of Translation Competence. In: Danks, J. H. és társai (szerk.): *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. London: Sage Publications. pp. 120–36.
- Stanfield, Ch. W. – M. L. Scott – D. M. Kenyon (1992): The Measurement of Translation Ability. *Modern Language Journal* Winter 92. Vol.76. Issue 4. pp. 455–67.
- Waddington, Ch. (2001): Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity. *Meta* 46:2. pp. 311–25.

1. melléklet – A fordítási feladat és a forrásnyelvi szöveg*

A fordítási feladat:

2002 nyarán Magyarországon is bemutatták „*A Kaptár*” (Resident Evil) című filmet, amelynek főszereplője Milla Jovovich volt (ismertebb korábbi filmjei: *Jeanne D’Arc – Az Orleans-i szűz* /1999/, *Az ötödik elem* /1997/).

Képzeld el a következő helyzetet: diákújságotok egyik rovatában a színésznőt szeretnétek bemutatni. Az IMDb (Internet Movie Database – Internetes Mozi Adatbázis) honlapján az alább olvasható információkat találtátok, a fordítást pedig rád bízta a szerkesztő. Fordítsd le a szöveget legjobb tudásod szerint úgy, hogy az egy diákújságban **megjelenhessen!**

Még egy kis segítség: A szövegben felbukkan egy 1991-es film címe, amelynek már van hivatalos magyar fordítása: *Return to the Blue Lagoon* = Visszatérés a kék lagúnába. Köszönjük! Jó munkát!

Milla Jovovich



Birth name

Milla Natasha Jovovich

Date of birth (location)

17 December 1975, Kiev, Ukraine

Height

5' 8"

Mini biography:

Milla was born in 1975 in Kiev, Ukraine. She started modeling when she was 9. Her screen debut was in *Return to the Blue Lagoon* (1991). In December 1997 she married director *Luc Besson*. She is a model/actress/singer.

* Az eredeti feladatlapon a fénykép színes.

Spouse

Luc Besson (December 1997 – present) (filed for divorce: 4/1999)
Shawn Andrews (1993–1993) (divorced)

Trivia

- Also a talented singer (album: „The Divine Comedy”)
- She has bluish-green eyes and brown hair originally.
- Calvin Klein model
- Mother is Russian stage actress Gallina Loginova
- Father is a Serbian pediatrician, from Belgrad Serbia.
- Frequently attends big show business events such as celebrity parties, premieres, openings, fashion shows, and awards shows. Is a fixture in magazine paparazzi sections because of this.
- Has been on the cover of more than one hundred magazines worldwide.
- Is an „international spokesmodel” for L’Oreal cosmetics.
- Once fronted a band called Plastic Has Memory.
- Can speak fluent Russian.

GIAMPAOLO POLETTO

A humor mint problémamegoldó stratégia interkulturális és didaktikai megközelítésben (olasz háttérrel)

1. Bevezetés

Cikkem gyakorlati példákkal illusztrálva azt kívánja bemutatni, hogyan lehet a humort mint problémamegoldó stratégiát felhasználni az idegen nyelvek, ezen belül az olasz nyelv tanítása során.

Kiindulásként a második pont elején egy olasz anyanyelvi beszélők között lejátszódó párbeszédet elemzek. Azt szándékozom bemutatni, hogyan működik a humor egy kulturálisan meghatározott szituációban. Ennek az esetnek a kapcsán a következő kérdésekről gondolkozhatunk el: (i) a problémamegoldó stratégia és a humor szerepe a kommunikációs helyzetben létrejött diskurzus során; (ii) az idegen nyelvet tanulók identitásának szerepe. Ezt követően ismertetem a dolgozatban bemutatott feladatok jellemző vonásait és azt, hogy a feladatokkal milyen célokat érhetünk el.

A második és harmadik pontban áttekintem, mi lehet a humor szerepe és funkciója az iskolai tanulás során. Mivel a humor sokarcú jelenség, széleskörűen kiaknázható az osztálytermi foglalkozások keretén belül és kívül. Ugyanezen oknál fogva felhasználását célszerű megszabott határok közé szorítani, hogy minél jobban kibonthassuk a benne rejlő lehetőségeket, hogy ezáltal fejlesszük tanulóink kooperációs, interakciós és kognitív képességeit, mindezt összhangban azzal az elképzeléssel, miszerint a szocializációs folyamatoknak az osztályterem is színtere.

A következő két részben különböző autentikus nyelvi anyagok felhasználását vizsgálom meg. Ezek között az interkulturalitás az összekötő kapocs.

A negyedik pontban kognitív és antropológiai nyelvészeti szempontból elemzek néhány olyan köznapi kommunikációs helyzetet, amelyek szicíliai környezetben játszódnak, ahol valami olyan esemény történt, amire a közösség tagjának reagálnia kellett. Elemzésem a következő tényezőket emeli ki: a beszélgetés résztvevőinek szerepét; a beszélő lépéseit, aki egyben a mediátor és a nevető szerepét is betölti; a humoros párbeszéd által közvetített üzenetet, ennek egyedi és kollektív jelentését az adott környezetben élő közösség szempontjából. A figyelem elsősorban arra irányul, hogy hogyan oldódik meg egy helyzet a humor felhasználásával, hogy a humornak milyen közösségformáló ereje van, és hogy milyen kulturális különbségeket mutat fel.

Az ötödik pontban bemutatott példákat saját nyelvtanári munkám során próbáltam ki tanítványaim – az olaszt mint idegen nyelvet tanulók – körében. A tanulók rövid bevezetés után részben irányított feladatokat kapnak. Nyelvi kompetenciájuk, szóbeli vagy írásbeli kifejezésük fejlesztése a cél, a feladatok megoldása azonban interkulturális

kompetenciájukat is fejleszti azáltal, hogy megfigyelik a két érintett kultúra közti különbségeket és el is gondolkodnak rajtuk. Legelőször közös háttérismeretet kell biztosítani; olyan szituációt kell bemutatni, amely tipikusan olasz, de a magyar diákok számára sem teljesen idegen. Így a nyelvtanuló abba a helyzetbe kerül, hogy kommunikatív kompetenciáját bizonyítani tudja. A gyakorlat célja, hogy bizonyos megkötések mellett a tanulók hozzávetőlegesen helyes megnyilatkozásokat hozzanak létre. Ahogy a példák mutatják, a szituációk kiválasztásánál ügyeltem arra, hogy olyan élethelyzetek legyenek, amelyekkel naponta találkozunk, amelyek jellemzőek és egyúttal alkalmasak arra, hogy összehasonlítást tehessünk a két nép között, amelyeket egyik oldalról a tanár, másik oldalról a diákok képviselnek.

A hatodik pontban megkísérlek felvázolni öt lépésben egy mintát arra, hogyan lehet ezeket a feladatokat írásban vagy szóban, részben szerepjáték formájában megoldani. A célcsoportot különböző nyelvi szinten lévő olasz nyelvet tanuló diákok alkotják, akik kiscsoportokban dolgoznak. A cél: interakciós készségeik fejlesztése, nyelvi és nyelven kívüli ismereteik növelése, a szituáció internalizációja, néhány elem kultúrák közti vizsgálata. A megoldás lépéseit, a tanár és a diákok feladatait részletesen bemutatom.

2. A kiindulási pontként szolgáló keret

A következő epizód segít megérteni a cikkben tárgyalt problémákat. A milánói stadion környékén vasárnap délután egy újságíró megszólít egy apát és 8–10 év körüli fiát. A Livornónak szurkolnak, annak a csapatnak, amelyik aznap idegenben a Milánó ellen fog játszani. Az újságíró megkérdezi a fiút: „Ha választhatnál, mit szeretnél jobban: hogy a Livorno megverje ma a Milánt, vagy inkább a Pisa ellen győzzön?” A gyerek ezt válaszolja: „Hogy megverje ma este a Milánt!”. Majd kissé megrökönyödött apjához fordul és hozzáteszi: „Pisát már sokszor megvertük!”. Az apa ekkor elneveti magát. (Italia 1 TV híradó, délutáni adás.)

Az újságíró kétfajta versengést hasonlít össze: azt, ami két szomszédos város között századok óta létezik, és azt, ami egy kicsi és egy nagy focicsapat között fennáll. A gyerek válasza szokatlan, ami először nem is nagyon tetszik az apának. Ezért aztán a fiú magyarázatot fűz hozzá, rámutatva arra, hogy reagálása azon a megkérdőjelezhetetlen és vitathatatlan igazságon alapul, miszerint Livorno jobb, mint Pisa. Ez megnyugtatta az apát, aki most már egyetértő nevetéssel nyugtázza a fia választát. A fia válasza ötletes, természetes, hatásos, és a humort mint problémamegoldó stratégiát használja ki (Newell – Simon 1972; Dörnyei – Scott 1997; Dörnyei – Kormos 1998).

A humor eszköz (Korall 2004) a pozitív udvariasság keretei között (Brown – Levinson 1987). Aki ezt kimondja, tudatosan használja fel a nevető pozícióját, aminek az a célja, hogy a beszélőpartner elgondolkodjon a szituációról és próbálja azt más szempontból is nézni. A humoros megnyilatkozás jótékonyan hat az önbizalomra és erősíti a kapcsolatot (Dyner-Buczowska 2006; Zadjman 1985); azt kívánja közölni (vö. Hamblin – Gibbs 2003), hogy semmi sincs veszélyeztetve, mert hiszen nincs szó semmi súlyos dologról.

A fenti történetet használom fel arra, hogy ismertessek egy kiscsoportban végzendő gyakorlatot, amely sikerrel alkalmazható az olaszt második vagy idegen nyelvként tanulók körében. A gyakorlat akkor lehet sikeres, ha feltételezzük a szituáció ismeret-

retét és elsajátítását, majd a lehetséges megoldások kidolgozását, megvalósítását és megvitatását.

A megoldások között lehetőségként a humor használata is szerepel. A tanár értékelheti a megoldások grammatikai vagy pragmatikai helyességét, találmányosságát, hatékonyságát, megvalósíthatóságát, a humort mint a reflexió eszközt, felhívhatja a figyelmet bizonyos kulturálisan releváns elemekre.

A feladat a második vagy idegen nyelvet tanulók kompetenciáját fejleszti a tanult idegen nyelvben (lásd Hymes 1972; Canale – Swain 1980; Canale 1983; Celce-Murcia és társai 1995; Savignon 2002), akik, mint azt Pallotti hangsúlyozza (1998), mivel nem anyanyelvi beszélők, köztes nyelvi produkciókat hoznak létre. Ez a köztes nyelv mindaddig változik, fejlődik, míg a beszélő el nem éri a felső szintet, a kiegyensúlyozott kétnyelvű személy kompetenciáját.

A nyelvi kompetencia fejlesztése mellett a nyelvtanuló interkulturális kompetenciájának fejlesztése szintén cél, hiszen a szituáció rávilágít a kontextus és a kultúrához kötött elemek szerepére, amelyek a humor alkalmazásánál nélkülözhetetlenek. Pisa és Livorno között századok óta versengés folyik, és ez olyan fontos kulturális információ, amelynek ismerete nélkül a nem anyanyelvű beszélő nem értheti meg teljesen a helyzetet (de azt nem feltétlenül kell tudnia, hogy Livorno az „A”-ligában játszik).

Másrészt maga a szituáció, szülőkkel, rokonokkal, barátokkal részt venni egy programon, esetünkben focimeccsen, az apa–fiú kapcsolat mindenki számára ismert. Mindenesetre itt sem árt a kultúrák közötti összehasonlítás, a hasonlóságok és a különbségek kiemelése, főképp egy olyan osztályban, ahol a diákok idegen nyelvként tanulják a nyelvet, tanáruk pedig az adott nyelv anyanyelvi beszélője.

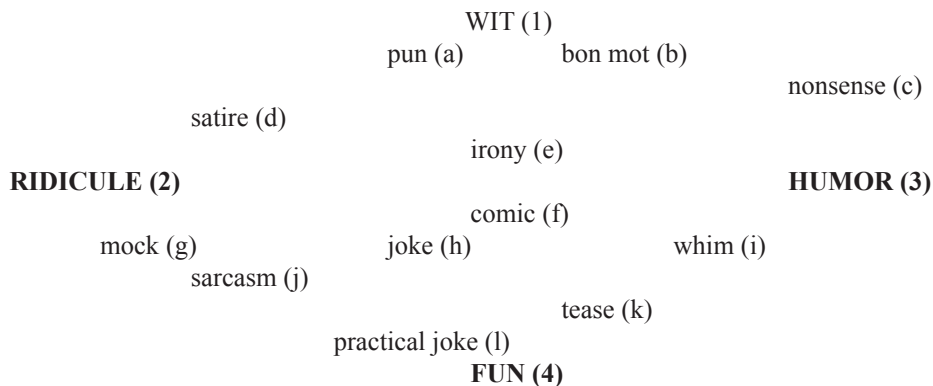
Az osztálytermi munka során két egységet terveztem, a másodikat – a jelen tanulmány kedvéért – részletesen kidolgozva. Az első tanegység célja már kész kulturális termék megértésének vizsgálata. A másik a nyelvtanulók produkcióját vizsgálja. A tanulók azt a feladatot kapták, hogy különböző megnyilatkozásokat alkossanak a tanár által megadott vagy a velük közösen összeállított, a kultúrához kötött szituációkkal kapcsolatban. A szituációkban az volt a közös, hogy bennük rejtett egy humoros megoldás lehetősége is.

A tanulóknak nem kell eljátszaniuk a született olasz szerepét számukra ismeretlen kontextusban (vö. Pallotti 1998); csak olyan szituációval szembesülnek, amely ismerős számukra az első nyelvi környezetből, és a megoldást a második nyelven fogalmazzák meg. Mondataikat csak a feladaton belül értékeljük. Követhetnek el nyelvtani hibákat, használhatnak nem létező szabályokat, nem létező szavakat, szerkezeteket (lásd Kerper Mora 2003).

3. A humor iskolai környezetben

A vizsgálat célpontjában az a humor áll, amelyet osztálytermi szituációban alkalmazunk. Célom, hogy rámutassak jellemző vonásaira és pozitív hatására. A humor ugyanis a kooperációs, a kognitív és a nyelvi készségeket egyaránt fejleszti. A humor mint társadalmi jelenség és a diszkurzív stratégia egyik eleme erősen a kultúrába van ágyazva, és kellő körültekintéssel az osztálytermi helyzetben is felhasználható. Olyan környezetet kell kialakítani, ahol a tanár és a diák is szívesen választja a humoros megoldást, érti és szívesen hozza létre a humoros megnyilatkozásokat.

A humor jellemző vonásai közül a tanulmány szempontjából legfontosabbnak a többdimenziósságát tartom, ami a következőképpen értendő. A humor dimenziói:



W. Schmidt-Hidding (1963) nyomán

(1) Szellemesség – (2) Nevetségesség – (3) Humor – (4) Szórakozás; (a) szójáték – (b) szellemes mondas – (c) nonszensz – (d) szatíra – (e) irónia – (f) komikum – (g) csúfolódás – (h) vicc – (i) bolondozás – (j) szarkazmus – (k) ugratás – (l) otromba tréfa

Valeri és Genovesi (1973) rámutat a jelenségre, és bemutat egy példát, ahol a humor társadalmi, kognitív és nevelési vonatkozásait bizonyítja. A humor legfontosabb jellemzői közé soroljuk kontraszt-jellegét, spontaneitását, valamint hogy váratlan, szokatlan, meglepő, előre nem tervezett módon nyilvánul meg.

A szocializáció során a humor jelentheti, hogy valaki benn van a játékban, véd vagy támad valakit, megerősít vagy rombol, elfogadtat vagy visszautasít. Kognitív szempontból a humor szorosan kapcsolódik a kreativitáshoz. A divergens gondolkodás képességét, mindkét agyfélteke használatát feltételezi (Gardner 1983; Danesi 2003); az egyes életkorokban másképp érzékeljük és hozzuk létre; asszociációkat indít el; gyorsan analizáló, szintetizáló és ítélő-képességet és játékosságot feltételez.

Iskolai környezetben a humor része az olyan órának, amely a tanulók aktív részvételére épít. A határokra vigyázni kell: a tanári értékelés szerves részének kell lennie, célja és helye kell legyen; kerülendő a szatíra és az irónia, az öncélú humorizálás; sem a diák, sem a tanár nem élhet vissza vele. Sullivan (2000) osztja Kinginger álláspontját, miszerint az osztályterem interaktív helyszín (2000), és párhuzamot von aközött, ahogyan a humort a mindennapi beszélgetések során és az osztálytermi interakcióban felhasználjuk.

A kutató elsősorban a történetmondásra és a szójátékre hivatkozik, amelyek „olyan performációs események, melyek a nyelvi formával és jelentéssel vannak kapcsolatban” (uo. 81), és rámutat ezek stratégiaileg fontos szerepére a kapcsolatok szempontjából, jótékony hatásukra a jó hangulat kialakítása szempontjából (Mahovec 1988; Norrick 1993), valamint arra, hogy hogyan szolgálják az egyén közösség általi elfogadását (Goffman 1959, 1981).

Végül Davies munkáját említem, aki rávilágít arra, mennyire fejleszti a humor a társalgási készséget (vö. Tannen 1989), mennyire erősíti az együttműködési készségeket, mivel a tanulók mint résztvevők közös platformot alakítanak ki, a viccek mesélése és megértése során erősödik a szolidaritás, közelebb kerülnek egymáshoz – másrészt a humor mindenféle formája erősen kulturális kontextusba van ágyazva.

Véleményem szerint a humort sikerrel lehet kiaknázni az idegen nyelvi órán, ha tanár és diák tisztázzák a helyzetet, a körülményeket, a történetet, de a humor csupán egyetlen eszköz a rendelkezésre álló lehetőségek közül. A cél a nyelvi, a nyelven kívüli és az interkulturális készségek fejlesztése.

Részletesebben kifejtve: ha a nyelvtanulók olyan megnyilatkozással találkoznak, amelyben valamilyen humor rejtőzik, megértési készségüket és kulturális kompetenciájukat kell kiemelni. Másrészt produkciós készségükre és a saját kultúrájukban megszerzett jártasságukra is szükség van, például hogy elgondolkodjanak bizonyos szituációkon, miközben a feladatot szóban, írásban vagy multimediális formában megoldják.

A napi munka során a nyelvóra adta keretek között ezt a kétféle feladatot végezzük. A következő fejezetekben néhány példa alapján ezeket kívánom bemutatni. Az első feladatkör a kulturális különbségre és specifikusságra mutat rá, a második viszont arra a kulturális és szituációs affinitásra, amelynek révén van egy közös háttér, ami jó kiindulási pont a célorientált munkavégzéshez.

4. Il gioco della mosca

Ebben a fejezetben néhány autentikus nyelvi megnyilatkozást kívánok elemezni. Közös vonásuk, hogy olyan helyzeteket mutatnak be, melyek során a humornak elsősorban nem a nevetetés a célja.

Amit ezzel kapcsolatban kiemelni szeretnék: a megfigyelt példákban a humor egy célirányos feladat kapcsán, adott problémára adott rögtönzött válaszként kerül alkalmazásra, ezért rendkívül fontos a kultúraspecifikus vonások észrevétele; egyes esetekben a különbségek, más esetekben a hasonlóságok hangsúlyozása a fontos.

Camilleri ismert kortárs olasz író 2000-ben megjelent vékony kötete, az *Il gioco della mosca* [A légy játéka] szicíliai mondásokat, közmondásokat, szólásokat tartalmaz, melyek helyi mesékből, történekből származnak, egyfajta népi szókincsgyűjteménynek is tekinthetjük.

Néhányat funkciójuk, jelentésük, használatuk szempontjából elemeztem, hogyan, milyen nyelvi keveredés folyamán szerveződnek idiomatikus kapcsolatokba (lásd Gibbs – O'Brien 1990; Turner – Fauconnier 1997; Grady et al. 1999; Coulson – Oakley 2000).

A történetek színhelye egy szicíliai falu, amelynek nyelvi és kulturális viszonyai nagyjából az egész szigetre jellemzők. Ez a közösség bizonyos kulturális jegyeket, szocializációs vonásokat hordoz, nagyjából úgy, mint egy csoport diák az osztályteremben. A szituációk felnőtt emberek magánéletével vagy közösségi életével kapcsolatosak. A résztvevők – a beszélő és hallgatója – ismerik egymást, egyazon közösségnek a tagjai. Az, aki hallgat bizonytalan, tétova, mivel történt valami, ami akár jelentéktelen dolog is lehet, de érinti a közösséget. A beszélő a feszültséget enyhíti azzal, hogy konkrét kiutat javasol. Az üzenetének az a pozitív célja, hogy helyrehozza az egyén vagy a közösség imázsát. Nem a nevetés, hanem az elgondolkodás a cél.

A humor nem szokványos és akár le is tagadható (vö. Attardo 1994), felold egy látszólagos feszültséget, hogy megerősítse a kapcsolatot, ahogy röviden az alábbi példákban bemutatom. Idézem az eredeti beszélgetést és a fordítást. A beszélgetés résztvevőit betűjellel jelölöm: ezek a hallgató (H), aki bizonytalan, és a beszélő (S), aki a megoldást kínálja.

A szerepeket ugyanazon személy is játszhatja és fel is cserélhetők. Végül vázolom a kontextust és magyarázó kommentárokat fűzök hozzá. A kommentárokat három részre bontottam: az elsőre a bemutatás előtt kerül sor; a másodikra akkor, ha probléma lép fel; a harmadikra a megoldás után, ahol a humort az idióma átvitt jelentése hordozza.

1. *Calatina* (Camilleri 2000: 28–29) Feszültségoldó szer

Eredeti	Fordítás
Após (H) auelének (S/H)	
H – <i>Mettama subito le cose in citara ... mi risulta che tu hai detto amanti.</i>	H – <i>Risatizzu a diugueti: s'arrtem le saveli- tuet tantu.</i>
H/S – <i>Vogliamo sapere? Io non ho amanti.</i>	H/S – <i>Mocu? Neku nincenu, s'arrtim.</i>
H – <i>E quella femmine che non è Gergenti s'arrimbergo Pace non la hai amante?</i>	H – <i>Mh, tantu az a nò, s'arr Gergenti tantu a Pace s'arrimbergo non a saveli?</i>
H/S – <i>Quale? Amante? Ma quale amante, quella è la calatina per fami inghiltina ogni giorno quel tozzo di pane duro che è sui rigli.</i>	H/S – <i>Mh, hgu, a s'arrtim! O csak a nyugtò, tant a maga fanyu s'arrimbergo!</i>
a) A férfi kezdésbe lépésével.	
b) A nő szémbes lemosza őt, az apa meg tudja, hogy auelének nőgyei vannak.	
c) A férfi nem akar elújsni, hiszen ez szégyen lenne rá, a családra, a közösségre nézve, ezért meg- látja a módot, hogyan legyen elújselhető az élelel.	

2. *Cu avi a mannari trusciteddri o'mbernu, muri u parrinu Arnuni!* (2000: 34–36)

Eredeti	Fordítás
Egy férfi (H/S) üzene lelküld a közösségnek (H/S)	
H/S – <i>Cu avi a mannari trusciteddri o'mbernu, muri u parrinu Arnuni!</i>	H/S – <i>(ó h) Amennyiben utaki csomagot sze- re le kóbeni a rokornak a Pokolta: meghall Amone aha!</i>
a) A közösségben a katolikus papnak különleges szerepe van.	
b) A közösség elűné, hogy Amone alya utssaéli a halalmával, nehogy be kőle ten legyen a helye, és pap nélküli maradjanak.	
c) A közösség nem becsüli őt, és negatív asszociációk köti a személyéhez.	

3. E un'a trova na testa pi stu cappeddru? (2000: 40–42)

És maga hol tudna találni egy fejet a kalapjához?

Eredeti	Fordítás
Egy paraszti (HS) kalapjal szerezne utászolni és megkérdezi a kalapárut (S).	
HS – Quanto viene?	HS – Mennyibe kerül?
Mivel jól megismernek benne a környéket, ellátja az előzetes.	
S – E dove lo trovate uncappello per questa testa?	S – Mire gondol, hol találhatnál a maga fejére?
HS – E dove lo trovate una testa per questo cappello?	HS – És maga hol találhat fejet erre a kalapra?
a) A paraszti bemegy a boliba kalapot utászolni.	
b) A fejle kiközelítenek nagy, a kalap meg jól sokba kerül.	
c) Kétségbe esz eladni a kalapot, le kell majd szólni neki az árát.	

4. I corna su' progressu (2000:48–49) A szarvak haladást jelentenek

Eredeti	Fordítás
Egy férfi (HS) így szól a feleségének (H).	
HS – Che di vuol fare, mi? Le corna sono progresso.	HS – Mégül is mi bajod? Ti? A szarvak valójában haladást jelentenek.
a) A férfi és a nő házasok, a közösség nagyobb területen terjesztik a nőit.	
b) A férfi megéri a nőit, és tudja, hogy milyen nagy a haladás, miután az ősházában a női létük is jól.	
c) A férfi kimegy magától, és megmenekül a nő becsületétől.	

5. In da finestra trasu (2000: 53–54) Én az ablakon át jöttem be

Eredeti	Fordítás
Egy férfi (H) beszélget a feleségével (HS) a helyzeleir.	
HS – Io Giovanni non me lo potrei godere come moglie, troppo tempo passa tra il matrimonio e la gelera. E però quando uscì mi tornò desiderio di lei. Una notte tentai di trovare. Tutto qui. Solo che entrò dalla finestra.	HS Én Giovanniért már nem tudom feleségnek tartani, túl sok idő telik el a házasság és a házasságkötés között. Amikor elmentem, nekem társul meg a kíváncsi. Csak hogy az ablakon keresztül bejött.
HS – Che vuol dire?	HS-bajtoraj?
HS – Dalla porta entrò i marito, or no?	HS – A férfiak az ajtón keresztül be, nem igaz?
HS – Certo. Da dove dovremmo entrare?	HS – Hát persze, miért, forrasz kéne be mennünk?
HS – Io invece entrò dalla finestra, come un amante. Voi che entrate dalla porta per andare a trovare Giovanni siete i marito, io solo il marito. Sono io che vi faccio correre tutti.	HS Én viszont az ablakon át mentem be, mint egy szerető. Ti, nők az ajtón keresztül mentek be hozzá, ti vagytok a férfiak. Az egyetlen szerető én vagyok. Én szarvazok fel mindnyájukat.
a) Gyakran fordul elő, hogy a házasság köztelenül rúgja el a férj bűnbűneit.	
b) Amikor már az ajtón keresztül bejött, a házasság már a feleség hűségességére állt meg.	
c) A férfi úgy tesz, mintha ő lenne a férj, mintha ő lenne a feleség.	

Ha azt szeretnénk, hogy a nyelvtanulók megbirkózzanak ezekkel a feladatokkal, akkor alapos előkészítés szükséges. Általában nehezen értik meg a szituációt és a beszélők gondolkodásmódját, elsősorban az eltérő környezetből és életkorból fakadó különbségek miatt.

A szereplők mind felnőttek és egy meghatározott nyelvi közösség, Szicília lakói. Ezeknek a helyzeteknek a megértéséhez sokféle általános és specifikus háttérismeret szükséges. Szicíliahoz a köztudatban általában a maffiát asszociálják, ennek ezekben a helyzetekben nincs semmi nyoma, annál inkább fontos ismerni a sziget XIX–XX. századi társadalmi viszonyait. Az első, a negyedik és ötödik történetben ott munkál a „becsület” törvénye, ami íratlan törvény ugyan, de sokkal erősebb, mint a vallás vagy a jog előírásai, olyannyira, hogy az olasz állam megszületése óta is tovább él és meghatározza a viselkedési normákat. A második példa szereplője a plébános, aki nélkülözhetetlen, de nem szükségképpen szeretett személye is a közösségnek, az ötödikben az ifjú házast pár évre elítélik, mert vétett valamilyen törvény ellen. Ebben a társadalomban ez nem ritkaság, és csak erősíti az állami igazságszolgáltatással szembeni ellenállást. A szigeten a legfontosabb gazdasági tevékenység a mezőgazdaság és a halászat volt, a társadalom földbirtokosokból és parasztokból állt. A nagybirtokosok idénymunkára fogadták fel a parasztokat, közülük a szűkös munkalehetőség miatt sokan voltak kénytelenek kivándorolni. A parasztok nagy része analfabéta volt, tudatlanságuk, naivságuk miatt gyakran csúfolták őket, lettek ugratások céltáblái, mint a harmadik példában is, ahol az árus megpróbálta becsapni a parasztot azzal, hogy irreálisan magas árat kért a portékájáért.

Ezeknek a példáknak a megvitatása speciális feladat, melynek során a diákok inkább kulturális, mint nyelvi információkhoz juthatnak. Lehetőség nyílik arra is, hogy a tanulók a kultúrák között összehasonlításokat tegyenek a jobb megértés érdekében, és megjegyzéseket fűzzenek a hallottakhoz. Tekintve azonban életkorukat és a környezetet, amiben élnek, a cikk következő részében bemutatott feladatok sokkal könnyebben érthetőek és hozzáférhetőek lesznek számukra.

5. „Mit tennél, ha ...?”

Egy ilyen kérdésre a fenti helyzetekkel kapcsolatban bizonyára nem érkezne válasz. Ez másképp történik, ha a tanár a diákokkal közösen alkotja meg azt a kiindulási alapot, helyzetet, közös háttértudást, amire a feladatmegoldás során építeni lehet.

A tanulók kapnak egy célnyelvi szöveget, ami jól felismerhető szituációban játszódik. Ez ösztönzésül szolgál, hogy megnyilatkozzanak, összehasonlításokat tegyenek. A kiinduló pont általában valamilyen probléma.

Hadd illusztráljam az elmondottakat néhány példával saját tanári gyakorlatomból. Olaszt mint idegen nyelvet tanítók különböző középiskolákban, különböző szinten lévő magyar anyanyelvű 14–18 éves tanulóknak. Az órán az első lépés a közösen elkészített bevezetés, a második a feladat elvégzése, ezt követi a kultúraközi összehasonlítás. A tevékenységre fordított idő egy vagy két 45 perces tanóra. (A humor ezúttal nem képezi vizsgálat tárgyát, ez majd az utolsó részben ismertetett tevékenységeknek lesz újra a célja.) A színhely egy magyar középiskola, az óra lépései a szokásos módon megtervezve.

A példák között a fejezet elején álló kérdés az összekötő kapocs. Az óra alatt a tanár figyelemmel kíséri, hogy tanítványai mennyire értették meg az inputot, mennyire vilá-

gos a szituáció, milyen a diákok készsége az interakció alatt, milyen kommunikációs stratégiákat használnak a feladat teljesítése közben.

Hogy megválaszolják a „Mit tennél, ha...?” kérdést, a diákoknak szerepet kell játszani: a férjét, a feleségét, aki lekéste a buszt, a vásárlóét, akinek a pék nem friss kenyeret ad el, a barátét, aki pénz nélkül maradt vagy olyanokkal találkozik, akik ilyen helyzetbe kerültek, a barátét, aki kölcsönkéri vagy kölcsönadja a mobilját. A tanulók válaszolhatnak szóban vagy írásban, ha a nyelvtan alkalmazására vagyunk kíváncsiak, tudásszintjüknek megfelelően használhatják a feltételes múlt időt.

A szituációkat és a kultúraközi megfigyelnievalókat adott helyzetre választottam ki; esetemben ez Pécs. A célnyelvi környezet és a tanulók környezete számos ponton kulturális különbséget mutat. A tanárnak a saját kultúráját és a tanulók kultúráját egyaránt figyelembe kell vennie, tudnia kell, melyek a túlságosan eltérő szokások, melyek azok, amiket érdemes összevetni, és melyek a szinte teljesen megegyezők. Az első csoportba tartozókat a lehetőség szerint célszerű kihagyni. Néha persze az óra végén derül ki, hogy mely jelenségek tartoznak az egyes csoportokba, ahogyan ezt a példákkal kapcsolatos záró megjegyzések is kiemelik.

5.1. Lemaradni a buszról

Az első példa rövid részlet egy Olaszországban játszódó olasz nyelvű filmből (*Pane e tulipani*). Egy nőt látunk, aki családjával utazik, leszáll egy pihenőhelyen, és lemarad a buszról. Telefonon beszél a férjével, majd úgy dönt, hogy nem várja meg a buszt, amely visszajön érte. Stoppal elindul, Velencében köt ki, talál helyet magának éjszakára. Bemegy egy kis étterembe, beszélget a pincérrel. A tanár és a diákok megbeszélik, hogy mi és miért történhetett.

A jelenet sok olasz kultúrához köthető elemet tartalmaz, amire érdemes kitérni az emberek viselkedésével vagy a helyszínekkel kapcsolatosan. Ilyen például az a szokás, hogy kiabálnak a telefonba; zajonganak, általában is a telefon használata és nem megfelelő használata; a férj, aki gyakran szidja a feleségét; stb.

Szóba kerülhet Velence vagy más műemlék város. Magyarázatot igényel az autópályák, pihenőhelyek hálózata, ami Magyarországon még nem terjedt el, ezért ezek megnevezésénél, leírásánál a tanulók néha nehezen tudják megtalálni a megfelelő anyanyelvi szavakat és kifejezéseket.

5.2. Jegy nélkül

A másik vizsgált részlet is egy olasz filmből (*Tre uomini e una gamba*) származik. Egy ember felpattan az ülésről, amikor meglátja, hogy felszállt az ellenőr, aki rögtön nyomába is ered. Egy idősebb utas kéretlenül beleavatkozik az utas és az ellenőr beszélgetésébe. A fiatalembernek nincs jegye, és mindenféle stratégiát bevet, hogy megússza a büntetést, ez a végén sikerül is neki.

A jelenet a buszon kezdődik, aztán az utcán – valószínűleg Rómában – folytatódik. A diákok még egyszer megnézik a filmet, kiegészítő információkat kapnak. A történet akkor is megérthető, ha a beszélgetéseket pontosan nem értik.

A tanulók háromféle szerepet is eljátszhatnak. Az alapszituáció ismerős, hiszen ők is gyakran utaznak buszon jeggyel vagy jegy nélkül. Mint az első megnyilatkozásokból is kiderült, a legnehezebb számukra az ellenőr szerepébe beleélni magukat. Ez a figura

sem az olasz, sem a magyar buszokon sem kelt rokonszenvet, nincs ez másképp a filmrészlet szereplőjével sem, de ugyanígy éreznek a mostani tanulók, és a tanár szintén, ha visszaemlékszik diákéveire. A „Mit tennél, ha ...?” kérdés a jegy nélküli utasra vonatkozik, az utas, az eset szemtanúja és az ellenőr szempontjából.

A középpontban a célirányos kommunikációs stratégiák gyakorlása áll: időhúzás, ironia, minden olyan stratégia, amivel a szabályt szándékosan megszegő utas próbálkozhat. Az utas vagy beismeri, hogy jegy nélkül utazik, vagy nem; az ellenőr lehet szigorú vagy megértő; a szemtanú lehet kotnyeles vagy közönyös. A diákok mindenesetre kijelentették, hogy ők nem büntetnék meg a szabálysértőt ebben a szituációban.

Az olasz kultúra kiemelhető vonásai: a jegy vásárlásával és felhasználásával kapcsolatos szokások (az ezzel kapcsolatos szókincs); a buszok, amelyek köztudottan mindig késnek; a közlekedési problémák, amelyek főleg csúcsidőben, a szűk utcákkal teli történelmi városokban okoznak problémát; a vezetők viselkedése, akik általában idegesek és ezt nem is titkolják; az utasok viselkedése a buszokon, a hátsó ülések, ahol a legzajosabbak ülnek; a jegyellenőrökkel szembeni magatartás, ami általában elutasító.

Megtudtam, hogy Pécsen az ellenőrök kettésével járnak, nem pedig egyedül, mint Olaszországban. Egy férfi és egy nő, akik egyszerre szállnak fel két különböző ajtón, mindenki ismeri őket és tart tőlük. Azt is megtudtam továbbá, hogy a buszok elég pontosan közlekednek, a forgalom az utóbbi években jelentősen megnőtt, a vezetők itt is idegesek, az utasok között mindenféle akad.

5.3. Osteria

Az „Osteria” Olaszországban olyan vendéglő, ahol rusztikus környezetben olcsó áron egyszerű ételeket szolgálnak fel. A színes fényképes szórólapon olvasható az étterem neve, melynek első eleme az OSTERIA szó, csupa nagybetűvel.

A tulajdonosok egy régi falusi házat újjítottak fel, és helyi ételeket kínálnak egy szép helyen, a Garda tó közelében. A legszélesebb vendégkör igényeit szándékoznak kielégíteni: számítanak hivatalnokokra, akik odajárhatnak ebédelni, munkamegbeszélést tartó üzletemberekre, fiatalokra, kisgyerekes családokra, különböző ünnepi összejöveteleket tartó családokra, társaságokra. Az árak változók.

A diákok a magyarázat után kétlépcsős feladatot kapnak. Először a fénymásolatban kiosztott szórólap alapján fel kell tenniük 10 kérdést, amelyek alkalmasak arra, hogy bemutassák az éttermet. Majd ugyanez a feladat egy olyan magyar étteremmel, pizzeriával, csárdával (az *osteria* magyar megfelelője) kapcsolatban, amiről hallottak, vagy ahol már jártak. Arról is kell beszélniük, miért érdemes elmenni a kiválasztott helyre. Nagyjából ilyen és hasonló kérdéseket tettek fel: Hogy hívják a helyet? Hol található? Milyen fajta ételeket szolgálnak fel? Tudnál példákat mondani? Stb.

A cél az volt, hogy a tanulók egy konkrét témával, az étkezéssel kapcsolatban információt szerezzenek és adjanak, válaszolva arra a kérdésre, hogy „Mit mondanál, ha azt kérdeznék, hogy beszélj egy helyről, ahova érdemes elmenni, vagy hogyan szereznél információt ezzel kapcsolatban?”

Az olasz kultúrával kapcsolatos vonások: tipikus olasz ételek, az osteria jellemző vonásai, Lago di Garda, asztalfoglalás, rendelés, fizetéssel kapcsolatos szokások, az alkalmak, amikor az olaszok vendéglőben étkeznek, a vallási szokásokhoz kapcsolódó családi ebédek (keresztelő, első áldozás, bérálás, esküvő).

Magyarországon és Olaszországban az éttermek egyformán nem tartanak szabad napot, erre tehát nem érdemes kitérni. A magyar *bankett* egész mást jelent, mint a *banchetto*. Végül egészen mások azok az alkalmak, amikor a magyarok ünnepelni szoktak: például osztálytalálkozók, melyeket hagyományosan és rendszeresen minden ötödik évben megrendeznek.

5.4. Milyenek vagyunk?

Az utolsó példa egy tréfás rajzfilm, amelyben kevés szó hangzik el. Azt mutatja be, hogyan viselkednek az európai polgárok, köztük az olaszok is tizenöt helyzetben: hogyan vezetnek a sztrádán, hol és hogyan parkolnak, mit csinálnak a piros jelzésnél vagy amikor a gyalogos átmegy a zebrán, stb.

Ezek a szituációk jól ismertek a tanulók előtt saját tapasztalatukból és/vagy a magyarokról alkotott sztereotípiákból. Miután megnézték a filmet és kaptak néhány kiegészítő információt a látottak megbízhatóságával kapcsolatban, fénymásolatokat kapnak kézhez. Ezen utasítások vannak, amelyek segítik őket abban, hogy a szituációkat egy mondattal leírják. Miközben a két népet összehasonlítják, a mondatok alkotása során használni kell a mellérendelést, a jelen időt.

A központban a mondatalkotás, a szórend és a célnyelvi anyagok használata áll. Ebben az esetben arról kellett beszélniük, hogyan viselkednek honfitársaik a fenti helyzetekben. Azt emelték ki, hogy bizonyos esetekben hasonló az olaszok és a magyarok viselkedése (vezetés, parkolás, mobilhasználat, sorban állás), más helyzetekben azonban (sportolási szokások, a kávéivás a jellegzetes olasz *bar*-ban, a dohányosok szokásai, a politikusok megítélése) jelentős különbségeket véltek felfedezni.

A további és egyben utolsó lépés ez volt: Hogyan viselkednél, ha adott másik országból jönnél? A tanuló választhatta valamelyik hazai régió képviselőjének szerepét, vagy lehetett más nemzet képviselője, és előhívhatta a velük kapcsolatos sztereotípiákat.

A hangsúly az interkulturális kompetencia fejlesztésén, a népek megismerésén van. Az olaszok a franciákhoz, spanyolokhoz, németekhez, angolokhoz hasonlítják magukat; a magyarok esetében ehhez hozzátehetjük a törököket, románokat, szerbeket, horvátokat, ukránokat, szlovákokat, cseheket, lengyeleket, oroszokat, skandinávokat, mert a magyarok szeretnek utazgatni és világot látni.

6. További lehetséges terékenységek

Befejezésképpen megkísérlem bemutatni, hogyan lehet szóban és írásban olyan feladatokat adni, amelyek megoldása során a humor mint stratégia is felhasználható. Ezt az osztálytermi munka során öt lépésben kívánom megvalósítani.

A feladatokat különböző nyelvi szinten álló tanulók végzik, kiscsoportban. A csoportalakulás fontos (vö. Rogoff 1990; Shea 1994; Swain 2000): a gyengébb és a jobb tanuló interakciós készsége egyaránt fejlődik (Antón 1999; Donato 1994; Ohta 1995); mindez beágyazódik egy feladatmegoldás-központú tanításba (Long 1996; Skehan 1998).

A címzettek középiskolások, akik az olaszt mint idegen nyelvet kezdő vagy haladó szinten tanulják. A tanár mérlegeli, hogy az itt javasoltak közül melyik feladat kivihető. A csoportmunka kétszer negyvenöt perces órát vesz igénybe.

Adott egy sor köznapi szituáció. Az alaphelyzet szerint valaki bajban van, apró vagy kevésbé apró kellemetlenség történik vele, de ott van egy barát, aki segít, vagyis

két barát közti rövid beszélgetés során az egyiknek segítségre van szüksége. Minden tanulócsoporthoz választ öt szituációt, és kétféle megoldást dolgoz ki rájuk a célnyelven: egy humorosat és egy nem humorosat.

A feladat megoldásában a tanulóknak nem a humorát értékeljük, nem is a produkciójuk nyelvtani helyességét. A cél az interakciós képességük, kommunikatív kompetenciájuk és interkulturális készségük fejlesztése.

A tanár bevezeti a feladatot: elmeséli egy tapasztalatát, vagy bemutat egy rövid részletet, szöveget vagy filmet, vagy megkéri a gyerekeket, hogy ők meséljenek saját élményeikről. Ezekben a helyzetekben az a közös, hogy valami problémás helyzet adódik elő, és ebből esetleg a humor segítségével is ki lehet kerülni.

Ezt követően kerül sor az öt lépésre, melyek a következők: (i) a történet megértése, (ii) a kétféle megoldás kidolgozása, (iii) ezeknek az osztály előtti előadása, (iv) közös megvitatása, (v) a felmerülő esetleges kulturális különbségek tisztázása.

A tanár figyelemmel kíséri az egyes fázisokat, segíti a csoportokat, használhat különféle eszközöket, dönthet úgy, hogy felveszi a magnóra vagy videóra a diákok előadását azért, hogy levetítse, vagy mint eredeti anyagot építse be más tevékenységek gyakorlására (kiejtés, hallás utáni értés).

Az alábbi 10 szituáció elkészítésekor azt vettem figyelembe, hogy az olasz nyelvet tanuló magyar középiskolások serdülők. A tanárok szabadon kezelhetik a listát, válogathatnak belőle, módosíthatják a csoport igényei szerint. Minden csoport kidolgozhatja a szituációt, meghatározhatja, elnevezheti a szereplőket, kiegészítő információkat adhat róluk.

Miután értékelték a helyzetet, tisztázták a körülményeket, a csoport elmondja az eredményt, indokolja, hogy az általuk javasolt megoldás mennyiben segítené a helyzet megoldását. Ezután esetleg el is játszhatják a jelenetet.

A megoldás történhet szóban és írásban is, és arra az alapkérdésre felel, hogy „Mit tennél, hogy segíts a barátodnak ebben a helyzetben?”

1. Kölcsönadtad a mobilodat a barátodnak. Amikor visszahozta, észrevetted, hogy teljesen lebeszélte a kártyát.
2. Mialatt várakozol a járdán, egy autó behajt egy pocsolyába és lefröcsköli a ruhádat.
3. Felöltözöl és elmész a barátod bulijára, de eltévesztetted a napot.
4. A barátod, akiről mindenki tudja, hogy meghívtad a bulidra, nem jelenik meg.
5. Rohansz, hogy elérd a buszt, megpróbálsz felhívni magadra a sofőr figyelmét, de nem vesz észre.
6. Egy sms-t akarsz küldeni egy barátodnak, de véletlenül egy másik ismerősödnek küldted el az üzenetet.
7. Megkéred a barátodat, hogy vigyen el a kedvenc éttermedbe, de amikor odaérték, látjátok, hogy minden asztal foglalt.
8. A barátoddal sétálsz a főutcán, megbotlasz és elesel.
9. Gyanútlanul odatartod a kezed a barátod kutyájának, és az megharapja.
10. A pincér mindenkinek kihozta a megrendelt ételt, csak neked nem.

Végül elemezzünk röviden egy példát. „Későn érsz haza. Észreveszed, hogy otthon hagyta a lakáskulcsot, és a családban már mindenki alszik.” A csoport átgondolja a

helyzetet, kiegészítő információkat ad hozzá: a szóban forgó fiú vagy lány gyakran marad-e ki éjszakára; az anya mélyen alszik-e ilyenkor; működik-e csengő; stb. A jelenet előadása alatt is lehetnek további kiegészítések. A nem humoros „Legyél a vendégem ma éjszakára!” és a humoros „Végül is ki akartál maradni, nem igaz?” reakció is feltételezi, hogy közeli barátokról van szó, akik nem laknak túl messze egymástól. A „Mássz be az ablakon!” vagy „Ébreszd fel őket!” további magyarázatot igényel. Magyarországon a dupla ablaküveg az általános, tehát ez a megoldás nem kivitelezhető. A második javaslat nem túl udvarias, ezt célszerű kultúraközi megközelítésben megtárgyalni. A felszólító mód használatára is ki lehet térni, a tanulók nyelvi szintjének függvényében.

7. Összegzés

Cikkemben azt mutattam be, hogyan használható fel a humor mint problémamegoldó stratégia az osztálytermi tanulás során, interkulturális megközelítésben. Először olasz irodalmi szövegekből vett példák elemzése alapján mutattam be a kulturális különbségekből adódó problémákat, majd a tanulók produkcióinak segítségével arra kívántam rávilágítani, hogy a kulturális elemek hasonlóságai hogyan segítik a tanulást.

Végül kidolgoztam egy feladattípust, melynek célja a tanulók interakciós és interkulturális készségének fejlesztése. A megoldás közös kulturális tudáson alapul, amit tanár és diák együtt tárgyalnak meg, hogy ennek révén feldolgozzanak beszédhelyzeteket.

Humoros megoldással is kikerülhetünk egy problémás helyzetből. Ez eredetiségével új nézőpontba helyezi az eseményeket, és jótékonyan hat a résztvevők kapcsolatára.

IRODALOM

- Antón, M. (1999): The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *Modern Language Journal* 83. pp. 303–18.
- Apte, M. L. (1985): *Humor and Laughter. An Anthropological Approach*. Ithaca-London.
- Attardo, S. (1994): *Linguistic Theories of Humor*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- (1997): The semantic foundations of cognitive theories of humor. *Humor* 10/4: pp. 395–420.
- Brown, P. – S. Levinson (1987): *Politeness*. New York: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1969): *Il pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando.
- Camilleri, A. (2000): *Il gioco della mosca*. Palermo: Sellerio.
- Canale, M. (1983): From Communicative Competence to Language Pedagogy. In: Richards, J. – R. Schmidt (szerk.): *Language and Communication*. London: Longman. pp. 2–27.
- Canale, M. – M. Swain (1980): Theoretical Bases of Communicational Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1. pp. 1–47.
- Celce-Murcia, M. – Z. Dörnyei – S. Thurell (1995): Communicative competence: a Pedagogical motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6:2. pp. 5–35.
- Coulson, S. – T. Oakley (2000): Blending Basics. *Cognitive linguistics* 11:3/4. pp. 175–96.
- Council of Europe (2001): *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Cultural Co-operation. Educational Committee.
- http://www.coe.int/T/E/Cultural/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference
- Danesi, M. (2003): *Second Language Teaching. A View from the Right Side of the Brain*. Springer.

- Davies, C. E. (2003): How English-learners joke with native speakers: an interactional sociolinguistic perspective on humor as collaborative discourse across cultures. *Journal of Pragmatics* 35. pp. 1361–85.
- Donato, R. (1994): Collecting scaffolding in second language learning. In: Lantolf, J. P. – G. Appel (szerk.): *Vygotskyan approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex. pp. 33–56.
- Dörnyei, Z. – Kormos, J. (1998): Problem-solving Mechanisms in L2 Communication. A Psycholinguistic Perspective. *Studies in Second Language Acquisition* 20. pp. 349–85.
- Dörnyei, Z. – M. L. Scott (1997): Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning* 47:1. pp. 173–210.
- Dynel-Buczowska, M. (2006): *Joking aside – sociopragmatics functions of conversational humor in interpersonal communication*. Paper presented at the 3rd Łódź Symposium. New Developments in Linguistic Pragmatics, Łódź, Poland.
- Fillmore, C. J. (1979): On fluency. In: C. J. Fillmore – D. Kempler – W. S-Y. Wang (szerk.): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press. pp. 85–101.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- Genovesi, G. – M. Valeri (1973): *Comico, creatività, educazione*. Rimini: Guaraldi.
- Gibbs, R. W. Jr. – J. E. O'Brien (1990): Idioms and Mental Imagery: The Metaphorical Motivation for Idiomatic Meaning. *Cognition* 36. pp. 35–68.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Garden City, New York: Doubleday.
- (1981): *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Grady, J. E. – T. Oakley – S. Coulson (1999): Blending and Metaphor. In: Gibbs, R. W. Jr. – G. Steen (szerk.): *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 101–24.
- Hamblin, J. L. – R. Gibbs (2003): Processing the Meaning of What Speakers Say and Implicate. *Discourse Processes* 35. pp. 59–80.
- Hymes, D. H. (1972): On communicative competence. In: Pride, J. B. – J. Holmes (szerk.): *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- 'Italia 1' TV Channel (2004): *TV News. Early afternoon edition*. Sunday 29th, August 2004.
- Kerper Mora, J. (2003): *Language Assessment. What It Measures and How*. <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/LangAssessmtMMdl>
- Kinginger, C. (2000): Learning the Pragmatics of Solidarity in the Networked Foreign Language Classroom. In: Hall, J. K. – L. Stoops Verplaetse (szerk.): *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 23–46.
- Korall, C. (2004). *Laughter as a tool of negotiation*. Paper presented at Language, Culture and Mind. Integrating perspectives and methodologies in the study of language, Portsmouth, 2004.
- Long, M. H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, J. W. – T. K. Bhatia (szerk.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. pp. 413–68.
- Mahovec, F. (1988): *Humor*. Springfield, IL: Thomas.
- Newell, A. – H. A. Simon (1972): *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Norrick, N. (1993): *Conversational Joking: Humor in everyday talk*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ohta, A. S. (1995): Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics* 6. pp. 93–121.
- Pallotti, G. (1998): *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Savignon, S. J. (2002): *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. New Haven: Yale University Press.
- Schmidt-Hidding, W. – O. Shütz (1963): *Humor und Witz*. München: M. Hueber.

- Shea, D. P. (1994): Perspective and production: Structuring conversational participation across cultural borders. *Pragmatics* 4. pp. 357–89.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sullivan, P. N. (2000): Spoken Artistry: Performance in a Foreign Language Classroom. In: Hall, J. K. – L. Stoops Verplaetse (szerk.): *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 73–89.
- Swain, M. (2000): Examining dialogue: Another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores. Plenary presented at the Language Testing Research Colloquium, Vancouver, March.
- Tannen, D. (1989): *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, M. – G. Fauconnier (1997): Blending as a Central Process of Grammar. In: Goldsberg, A. (szerk.): *Conceptual Structure, Discourse and Language*. Stanford: CSLI: CUP. pp. 113–29. 1996. Expanded web version. <http://markturner.org/centralprocess.WWW/centralprocess.html>
- Volpi, D. (1983): *Didattica dell'umorismo*. Brescia: La Scuola.
- Zadjman, A. (1995): Humorous face-threatening acts: Humor as a strategy. *Journal of Pragmatics* 23. pp. 325–39.

HARDI JUDIT

Hibaüzenetek kezelése az idegen nyelvi olvasás folyamatában

1. Bevezetés

Annak ellenére, hogy a számítógépes adatfeldolgozás korszakát éljük és korszerű hibakereső programok segítségével győzzük le a gépelésből adódó hibákat, mindig van arra példa, hogy mind a technika e vívmányát, mind pedig a hibák után kutató olvasó figyelmét kiejtsszák a szavakban megbújó elírások. A jelenség oka az olvasás folyamatában keresendő, mely két fő részre osztható. Az első fázisban a vizuális élmény alapján a betűsorok dekódolása, a betűknek a hozzájuk tartozó beszédhangokkal való megfeleltetése történik, míg a második szakaszban a szegmentált szó morfológiai struktúrájának felismerése és a jelentés azonosítása, azaz a megértés következik be. A két szakaszban jól modellálható a kezdő és gyakorlott olvasó közötti különbség is (Gósy 1999b). Az olvasást a szerális működés szerint szintén két részre lehet osztani, melyek párhuzamba vonhatók az olvasási folyamat modelljével. Az egyik megközelítés a füllel való olvasás technikáját támogatja, melynek során a szavak és betűk „meghangosítatnak”, azaz a szimbólumok fónikus közvetítéssel mintegy hallhatóvá válnak az olvasás során. Némely olyan szót, melyek viszonylag ritkán fordulnak elő a szövegben hosszú periódus alatt, és emiatt az olvasó elvárása csekély velük kapcsolatban, fonológiailag dekódolni szükséges. Ez a folyamat figyelhető meg a gyakorlatlan olvasók technikájában is, illetve azokéban, akik egy idegen nyelvet még nem ismernek megfelelően. A másik álláspont a szemmel olvasás technikájának tulajdonít fontosságot. Ezen álláspont szerint a fonológiai kapocs szükségtelen, mivel közvetlen kapcsolat van a szó grafológiája és szemantikája között, a szavakat egészként értelmezzük, anélkül, hogy lineáris betűsorokra bontva meghangosítanánk azokat. A sokszor előforduló, ismerős szavaknál így nincs szükség a fonológiai reprezentációra, a dekódolás szóegységként, a megjelenítő kép alapján történik. A teljes szóegységekre való támaszkodás a folyamatos felnőtt olvasás sajátossága (Crystal 1987).

Ezt a teóriát támasztja alá az angol nyelvnek az a sajátossága, hogy bár különböző hangok képi megjelenítése egyforma lehet, illetve különböző betűknek a kiejtése megegyezhet, ez a gyakorlott olvasónak a dekódolásban mégsem okoz nehézséget. A korrektúraolvasók problémájára is ezen a téren keresendő megoldás, így az angol nyelvi mintákon elvégzett vizsgálat közelebb vihet a jelenség megértéséhez. A hibakereső olvasás során az elsődlegesen működő dekódolási folyamatokat felülbírálják a megértési részfolyamatok, azaz a dekódolásra épülő szemantikai tényezőkkel önkéntelen korrekció történik. A gyakorlott olvasónál a megértés elsődlegessé válik, a

szem átfogása viszonylag széles, a szövegkörnyezet hatása elősegíti a mentális lexikon aktiválását (Gósy 1999a).

Az olvasás céljának tekintetében a gyorsolvasás a korrektúraolvasás ellentétes pólusának tekinthető. Gyorsolvasásnál az a cél, hogy minél rövidebb idő alatt minél hosszabb szöveget olvassunk el a szem átfogási képességét növelve, szubvokalizáció nélkül (Buzan 1991). Ez a folyamat éppen ellentétes, amikor a hibakeresés a cél. Ilyenkor az olvasás tempója lassul, a dekódolási műveletek automatikussága csökken. Mindkét folyamat technikája gyakorlással fejleszthető, de a kívánt cél elérése érdekében a gyakorlásnak ellentétes irányúnak kell lennie. A különböző céllal történő olvasási feladatok mindkét esetben eltérnek a normál olvasástól, így kedvezőtlen irányban befolyásolhatják a szöveg megértését.

Az idegen nyelven olvasók esetében az olvasás minőségét és az olvasási cél elérését nagymértékben befolyásolja a nyelvtudás szintje. Mivel az éppen aktuális szint leginkább a szöveg megértésben realizálódik, fontos annak kutatása, hogy a különböző céllal történő olvasási folyamat milyen hatással van a tartalmi mondanivaló befogadására. A folyamat több szinten is vizsgálendő: szavak és mondatok szintjén, valamint szövegszinten (Gósy 1991). A szófelismerés két fontos feltétele a kontextus és a szójelentés relatív gyakorisága. A mondatok feldolgozásával kapcsolatban szintén érvényesül a gyakorisági tényező, és fontosak a tartalmi, szemantikai vonatkozások is. Kétségtelen, hogy a mondatmegértést jelentős mértékben befolyásolja a szintaktikai szerkezetek bonyolultsága is. Az asszociációk, az értelmezés szintjének szerepe rendkívül fontos a mondatok szintjén és szövegszinten egyaránt. Az elhangzott, illetve elolvasott szöveget a már meglévő ismereteinkkel kiegészítjük, mintegy újraértelmezzük. Ugyanez a jelenség figyelhető meg az idegen nyelvi olvasás folyamatában is. Amikor a szöveg tartalma közvetlenül, elemzés és fordítás nélkül, a már elsajátított nyelvi ismeretek alapján jut el az olvasóhoz, szintetikus olvasásról beszélhetünk (Benczik 1990). A szöveg megértésének foka és minősége azonban nemcsak a nyelvtudás mértékének a függvénye, hanem függ az olvasó háttértudásától, következtető és asszociációs készségétől is.

2. A vizsgálat lebonyolítása

Vizsgálatomban a szintetikus, szövegértő olvasást veszem alapul a korrektúraolvasás és szövegértés kapcsolatának megfigyeléséhez, melyeket két különböző nehézségi fokú és struktúrájú szövegen kívánok tesztelni. Abból a feltevésből indulok ki, hogy a „füllel” és „szemmel” olvasók technikája különböző olvasási fázisokra vezethető vissza, melyek összhangban vannak a nyelvtanulás, illetve nyelvtudás szintjeivel is. Ezek a technikák egymást kiegészítve és felváltva kerülnek alkalmazásra az olvasó gyakorlottságának függvényében, az olvasás céljának megfelelően. Azok az idegen nyelven olvasók, akik alacsonyabb nyelvtudási szinten állnak, valószínűleg öntudatlanul a füllel való olvasás technikáját részesítik előnyben. Ezáltal az olvasási tempó lassabb lesz ugyan, de az analízáló tudatossággal egyenes arányban növekedhet a hiba-felismerési arány. A magasabb szintű nyelvtudással rendelkező és gyakorlottabb olvasók a szemmel való olvasás technikáját alkalmazzák, mely ugyan gyorsabb olvasást és jobb szövegértést eredményez, a hiba-felismerési mutató viszont alacsonyabb marad, mivel a nyelvtani hibák korrekciója automatikusan bekövetkezik.

A szem, gyakorlottságának megfelelően, nagyobb nyelvi egységet képes befogni a szubvokalizáció teljes mellőzésével. Fontos megjegyezni, hogy ezt a két ellentétes pólusú megközelítést csupán a gyakorlottság és a nyelvtudás szintjein lehet alkalmazni, míg szövegszinten – beleértve a mondat és szó szinteket is – a két technika nem kirekeszti, hanem kiegészíti egymást.

Figyelembe kell venni a szöveg nehézségi fokát, tartalmi egységét és szintaktikai felépítését (Pearson–Camperell 1994), illetve az előforduló szókincs relatív gyakoriságát és nehézségét, valamint az olvasási gyakorlottságot és nyelvtudási szintet is (Samuels 1994). A nyelveket tanulók számára ismeretes tény, hogy a hosszabb szavak nehezebben megjegyezhetők, helyesírásukkal több probléma merül fel, mint a rövidebb, többször előforduló társaikkal kapcsolatban.

A fenti gondolatoknak megfelelően két különböző nehézségi fokú, eltérő szövegstruktúrájú és műfajú angol nyelvű szöveget tesztelek ugyanazoknak a kísérleti személyeknek a bevonásával. A könnyebb és nehezebb idegen nyelvű szöveg korrekktúraolvasása és szövegértési feladata során kapott eredmények várhatóan kiegészítik az olvasási folyamatokról alkotott képet, összhangban a magyar szövegű hibakereső olvasás eredményeivel.

2.1. Anyag és módszer

A kísérlet modelljének Gósy Mária (1999a) tanulmányát tekintetem, mely a hibaüzenet kezelését vizsgálja a magyar nyelvű olvasás folyamatában harminc magyar szakos tanár bevonásával, akik egy 42 soros politikai tartalmú szöveget olvastak el, miközben a hibákat aláhúzással jelölték. A hibakeresést követően a kísérleti személyek a tartalmat vizsgáló kérdésekre adtak választ (Gósy 1999a).

A jelen kísérlet egyik szövege egy rövid, meseszerű történet, mely logikusan bontakozik ki az olvasó előtt, a másik pedig egy szobrászatról szóló szöveg. A történetet középszintű, a művészetről szóló szöveget pedig felsőfokú nyelvtudással rendelkező, angol nyelvet tanulók részére készített tankönyvsorozat kötetiből választottam ki, a szövegeket számítógép segítségével átírtam és kinyomtattam. A számítógépre vitel közben szándékosan 30 különféle hibát tettem mindkét szövegbe, melyek az alább leírtak alapján 6 csoportba sorolhatók. A gépelés során véletlenszerűen elkövetett hibákat kijavítottam, mivel ügyeltem arra, hogy a kettős hibatípusokat a hibaüzenet könnyebb azonosíthatósága miatt kiküszöböljem. Ilyen hibák lettek volna például, a *tree*-ből a *three* (tartalmi hiba és betűbetoldás), a *know*-ból a *now* (tartalmi hiba és betűhiány). Azért nem tettem ilyen komplex hibákat a szövegbe, mert nehéz lett volna megválaszolni, hogy melyik hibatípusból adódott a hibaüzenet észlelése, illetve annak figyelmen kívül hagyása. Vizsgáltam azonban olyan hibákat, amelyek betűcseréből, illetve az aposztróf helytelen használatából fakadnak. A szövegeket úgy formáztam, hogy 1 bekezdésből és 15, illetve 22 sorból álljanak (ahogyan a függelékben megjelennek), így a hibák gyakorisága átlagosan 2, illetve 1,4 hiba soronként. Ügyeltem arra is, hogy a hibák eloszlása szöveg-, illetve mondat szinten is egyenletes legyen. Hibák egyaránt találhatók a szöveg és a mondatok elején, közepén és végén. Az objektívabban kezelhető adathalmaz szempontjából fontosnak tartottam azt is, hogy a 6 különböző hibatípus nagyjából egyenletes elosztásban forduljon elő a szövegekben. A gépelést 12 pontos, homogén álló betűkkel végeztem.

A szövegek utáni hibafelsorolásból látszik (lásd a függelékben), hogy a hibákat arányosan tettem a szövegebe, azzal a céllal, hogy a kapott eredmények egymáshoz viszonyítva karakterisztikusabbak legyenek. Mivel az angol nyelvben a helyesírási hiba leginkább egy betű cseréjéből, betoldásából, hiányából és a betűk felcseréléséből adódik, külön vizsgáltam a nyelvtani és tartalmi hibákat, melyek komplex módon fordulnak elő, és ezáltal minőségi változást eredményeznek a szövegben. A vizsgált nyelvtani hibákat betűcsere és az aposztróf nem megfelelő használata okozza, ezek következtében ugyanannak a szónak és szerkezetnek egy ugyancsak értelmes változata jön létre, ami azonban nyelvtanilag helytelenül illeszkedik a szövegebe. A vizsgált tartalmi hibák szintén betűcseréből adódnak, melyek kapcsán értelmes, de a szövegbe tartalmilag egyáltalán nem illeszkedő szó jön létre.

A szövegértést mindkét szövegben öt röviden megválaszolható, de a globális megértést ellenőrző kérdés alapján vizsgáltam, melyeket a szövegek elolvasása után tettem fel szóban, magyar nyelven. A kísérleti személyeknek gondolkodási idő nélkül kellett a kérdéseket megválaszolniuk. Az első két kérdés specifikus információra kérdezett rá, mely a recepció során fennálló, aktuális figyelemre enged következtetni. A további kérdések a szövegek tartalmára összpontosítottak. Megválaszolásuk a szövegek tartalmának teljes megértésével volt csak lehetséges (lásd a függelékben).

A kísérleti személyek (4 fiú és 26 lány) 1. és 2. évfolyamokon tanuló, középfokú nyelvtudással rendelkező, angol műveltségterületi képzésben részt vevő főiskolai hallgatók voltak. A kísérlet lebonyolítására két különböző alkalommal került sor. A szövegeket az előzetes utasítás alapján egyszer kellett elolvasniuk, miközben a hibákat aláhúzással megjelölték. Figyelmet kellett fordítaniuk a szövegek tartalmára is, hogy a szövegértést ellenőrző kérdésekre felelni tudjanak a korrektúraolvasás befejezése után. A hibák típusáról és számáról nem kaptak felvilágosítást. A szövegek egyszeri elolvasása után a lapot meg kellett fordítaniuk. Az 1. szöveg korrektúraolvasását átlagosan 4 és 7 perc között, a 2. szöveget pedig 5 és 8 perc között sikerült a kísérleti személyeknek megoldaniuk. Miután mindenki elkészült a hibajavítással, a szóban feltett kérdéseket kellett megválaszolniuk, amire annyi idő állt rendelkezésükre, amennyi a válaszok leírásához kellett.

3. Eredmények

3.1. A korrektúraolvasás eredményei

Az általam kapott eredmények részben megegyeznek az anyanyelven végzett kísérlet eredményeivel. Ezúttal sem volt olyan kísérleti személy, aki az összes hibát azonosította volna. A legjobb hibatalálati arány 80, illetve 77%-os volt. Ez a magyar kísérleti eredménytől mintegy 10%-kal maradt el. Ez az eltérés korántsem meglepő, hiszen a kapott adatok vizsgálatánál messzemenően figyelembe kell venni azt, hogy a kísérlet anyagát nem anyanyelvi szöveg képezte. Éppen ezért fontos megemlíteni, hogy ennek ellenére az 1. szövegben volt olyan szó, a *tru*, amelynek szóvégi betűhiányból adódó hibaüzenetét mindenki megtalálta. A második leggyakrabban megtalált szó, a *whit* hibaüzenete is ugyanezt a típusú hibát hordozta. Ezt a 30 főből 29-en azonosították. Ugyancsak érdekes, hogy az *Its* szerkezetbeli hibáját (aposztróf-hiány) senki sem vette észre az 1. szövegben, és csak 3 személy a másodikban. A leggyengébb eredmény 30, illetve 23%-os volt. Az összes személy hiba-felismerési átlaga mindössze 55% az

első szövegben, 47% a másodikban. Ezek az értékek jelentős mértékben, 18,9 illetve 26,9%-kal maradnak el az anyanyelvi vizsgálat eredményétől.

A szövegben előforduló hibák felismerési arányát az 1. táblázat foglalja össze, amely a hibatípusoknak megfelelően szemlélteti a kapott eredményeket:

1. táblázat. A hibák felismerése típusok szerint

Hibatípus	Felismerési arány (%)	
	1. szöveg	2. szöveg
Betűcsere	83%	50%
Betű hiánya	75%	47%
Betűmetatézis	55%	65%
Tartalmi hiba	50%	22%
Betű betoldása	46%	77%
Nyelvtani hiba	20%	23%

Mint a táblázatból kitűnik, a legnagyobb és a legkisebb arányban megtalált hibák között az 1. szövegben igen jelentős (63%) az eltérés, mely 12,7%-kal haladja meg a magyar nyelvű kísérletben jelentkező különbséget. A 2. szövegben ez az eltérés 55%, ez az érték 3,7%-kal magasabb a magyar tanulmány eredményénél.

Várakozásomnak megfelelően leginkább a nyelvtani és tartalmi hibák megtalálása okozott nehézséget, mivel az idegen nyelv használata során ezek kiküszöbölése jelenti az egyik legnehezebb feladatot. A magyar tanulmány eredményéből arra lehet következtetni, hogy ha az olvasó a hibaüzenetre koncentrálna, akkor a tartalmi hibák egyre kevésbé lesznek feltűnőek. Az angol szövegekbe tett nyelvtani hibák ugyancsak befolyásolhatják a tartalmat, de a magyar szöveg tartalmi hibáitól eltérően nem olyan mértékben, hogy az a szövegértés szempontjából zavaró lenne. Ez magyarázhatja meg azt, hogy az olvasóknak csupán 20, illetve 23%-a találta meg őket. Ezáltal a magyar és angol nyelvű felmérésből ugyanaz a következtetés vonható le: ha az elírással kezelt szó értelmes marad és jelentése nem tér el nagymértékben az alapszóétól, a hibaazonosítás során jelentős mértékben észrevétlen marad.

A betűcsereből adódó érték az 1. szövegben (83%) megközelíti a magyar nyelvű tanulmányban kapott értéket (90,7%), mely a jelen felmérésben is a legnagyobb hibatípus-felismerési arány. A 2. szövegben ez az érték mindössze 50%. A betű hiányából adódó hibaüzenet-felismerési arány 0,3%-kal tér el a magyar felmérés eredményétől az 1. szövegben, ugyanakkor ez az eltérés a 2. szövegben jelentős (25,3%); a legnagyobb eltérést (41,5%) a betű betoldása mutatja az 1. szövegben és a magyar szövegben egyaránt. A 2. szövegben ez az érték 10,5%-kal marad alul.

Megvizsgáltam a hibafelismerést aszerint is, hogy a hiba a szónak mely részén fordult elő. Az eltérések jelentősek, de a magyar és az első angol szövegben ugyanazt a helyet foglalják el a megtalált hibák. A kísérleti személyek a szó közepén előforduló hibákat találták meg leginkább (72,9%). Legkevésbé a szó elején levő hibákat sikerült azonosítaniuk (39%), majd a szóvégieket (53%). Ezzel szemben a 2. szövegben a szó közepén levő hibák felismerése jelentette a legnagyobb gondot, a szó elején levőké pedig a legkisebbet (63%). Az eredmények összevetéséből arra lehet következtetni, hogy az

anyanyelvi szöveg és az alacsony nehézségi fokú idegen nyelvi szöveg esetében a szó középpontjára, a magas nehézségi fokú idegen nyelvi szöveg esetében viszont a szó elejére összpontosul a korrektúraolvasó figyelme.

Az olvasás irányának hatását a hibafelismerésre megvizsgáltam horizontálisan és vertikálisan egyaránt. A vízszintes (balról jobbra történő) olvasási adatok kiszámításához a szöveget három egyforma oszlopra tagoltam. Az 1. szövegben kapott eredmények, noha arányaikban eltérést mutatnak a magyar szöveg olvasásának értékeitől, lényegében meggyeznek velük: a szöveg közepén előforduló hibák a legkevésbé azonosíthatók (53%), a szöveg bal oldalán levők kicsivel jobban (55%), legnagyobb arányban pedig a szöveg jobb oldalán (56%) előfordulók. Az eltérések nem jelentősek. A 2. szövegben is a jobb oldali hibákat azonosították be a legnagyobb arányban a kísérleti személyek, viszont felcserélődnek az értékek a szöveg bal oldalát (44%) és közepét (46%) tekintve.

A függőleges irányú olvasási értékek kiszámításához az 1. szöveget 3x5, a 2. szöveget a szógyakorosság függvényében 1x9 és 2x7 soros részekre tagoltam. A kapott értékek a függőleges adatokkal ellentétes értékűek. A legjobban (64, illetve 48%) mindkét angol szövegben a közepén előforduló hibák azonosíthatók, majd az 1. szövegben az elején levők (61%), a másodikban viszont a végén levők (47%). Ez a jelenség magyarázható az olvasási folyamat során fennálló aktuális figyelemmel. Az első szakasz egyfajta ráhangolódási szakasz, amikor az olvasó ismerkedik a szöveggel. A középső szakasz az aktív olvasási szakasz, melynek során a kapott adatoknak megfelelően a legaktívabb a figyelem. Az utolsó szakaszban levő beazonosíthatatlan hibák gyakorisága pedig utalhat egyrészt a korrektúraolvasásra irányuló figyelem lanyhulására (1. szöveg), vagy éppen ezzel ellentétben, a figyelem összpontosítására (2. szöveg). Az 1. szöveg kibontakozó szerkezetéből adódóan a hibák felismerésére irányuló figyelem a történet előrehaladásával egyenes arányban csökken, az olvasó a végkifejletre, azaz a tartalomra összpontosít. A 2. szöveg egynemű, azaz nem kibontakozó szerkezetéből adódóan a figyelem a korrektúraolvasásra összpontosul, nem pedig az azt követő másodlagos, szövegértési feladatra. Ezek az adatok arra engednek következtetni, hogy a hibáüzenet kezelése a szöveg függőleges irányú olvasása során változik jelentősebb mértékben. Ez a feltételezés még további vizsgálatot igényel. Amennyiben további kutatások alátámasztanák ezt az eredményt, egy lehetséges javaslat lehetne a szövegben rejlő hibák biztosabb megtalálására annak a technikának az alkalmazása, melynek során különböző alkalmakkal a szöveg különböző részeiről kezdjük a korrekciót.

Az adatok értékelése közben egy igen különös jelenségre lettem figyelmes, melynek megemlítését fontosnak tartom. A kísérleti személyek rendkívül nagy számban találtak olyan „hibákat”, melyek valójában helyesen leírt szavaknak tulajdonított hibákból adódtak. Az 1. szöveg olvasásakor 24-en (80%) találtak nem létező hibákat, a 2. szöveg olvasása közben pedig csak egy személy nem azonosított vélt hibát. Összesen 34 ilyen hibát találtam az 1. szövegben és majdnem a dupláját, 60-at a másodikban. Az 1. szövegben a hibásnak vélt szavak közül a legtöbbször (6 alkalommal) az *apologized* szó fordult elő. Ezt követte az *angrily* és az *at once* szavaknak a megjelölése (5-5 alkalommal). A 2. szövegben az *its* szerkezet hibásnak véltése megelőzte a *spatial* szóét. Ebből az adatból arra lehet következtetni, hogy bizonyos szavak és szerkezetek relatív gyakoriságukat tekintve kevésbé ismertek, így ezek hordozzák a potenciális hibáüzeneteket angol nyelven. Ezek például az *s* és *z* betűk közötti jelentésből fakadó

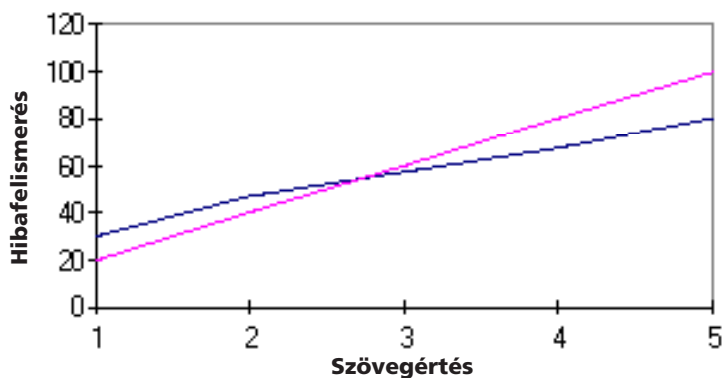
választási különbség, az *y*-ra vonatkozó helyesírási szabályok, a prepozíciók és az aposztróf használatából adódó nehézségek.

Az 1. szövegen belül előforduló vélt hibák felső határa 7, a 2. szövegen belül 15 szó volt. Az 1. szövegben a 7 vélt hibát azonosító személy 53%-ban találta meg a létező hibákat, szövegértése mégis igen jó, 80%-os volt. A 2. szövegben fordított az eredmény, a kísérleti személy a létező hibák 77%-át megtalálta, de szövegértése csak 20%-osra sikerült. Ez az eredmény is alátámasztja a függőleges olvasás és a szövegszerkezet között fennálló feltételezést.

Volt olyan személy, aki a *thief* szót is hibásnak vélte, és éppúgy megjelölte, mint a valóban hibás *thieft* szót. Az összes hibához viszonyítva a helyesen írt szavak hibásnak vétele 8%-os volt az első, 20%-os a 2. szövegben. Ez az érték, habár említésre méltó, a kapott eredményeket nem módosítja olyan mértékben, hogy azok ne lennének megbízhatók. A jelenség pusztán arra enged következtetni, hogy a középfokú nyelvtudással rendelkező tanulók nem biztosak tudásukban, de mivel a feladatot maradéktalanul végre szerették volna hajtani, ott is találtak hibákat, ahol nem voltak.

3.2. A szövegértési feladatok eredményei

A viszonylag gyenge hiba-felismerési átlagnak látszólag ellentmond a szövegértés 79%-os eredménye. Ez a jelenség azonban csak az 1. szövegben tapasztalható, az egyszerű történet kibontakozó szerkezetéből és kiszámíthatóságából adódóan. Az alábbi ábra szemlélteti a hibafelismerés és a szövegértés százalékos összefüggését, melyet az adatok átlagértékének kiszámításával kaptam.



1. ábra. A hibafelismerés és a szövegértés aránya

Amint azt a grafikon szemlélteti, a hibafelismerési és a szövegértési átlagok közel járnak egymáshoz. Míg a hibafelismerési értékek 30%-tól 80%-ig terjednek, a szövegértési átlag szóródása jelentősen nagyobb, 80%-os. A középtételek viszont jól látszanak, 55%-os hibafelismerés, közel 3 kérdés helyes megválaszolásával. Ez az eredmény arra engedhetne következtetni, hogy a magyar nyelvű szöveg olvasásától eltérően a hibakeresés nem vonja el, illetve nem a hibakeresés vonja el a figyelmet a tartalomra koncentrációtól. Tehát az a magyar tanulmányban kapott eredmény, mely szerint „minél több hibát azonosít a kísérleti személy, annál kevésbé tudja a szöveg

tartalmát követni (Gósy 1999a: 32)”, esetünkben nem áll fenn. Ennek az eltérésnek az oka, mint már említettem, sokkal inkább az olvasott szöveg szerkezeti felépítéséből ered, mintsem a hibakeresés mivoltából.

Mint ismeretes, a magyar nyelvű szöveg anyagát egy politikai tartalmú újságcikk adta, míg az 1. angol szöveg egy meseszerű történetet mond el, melynek kimenetelére a szöveg felépítéséből biztonsággal lehet következtetni. A szélső értékek megvizsgálása érdekes dologra hívja fel a figyelmet: az a kísérleti személy, aki a legjobb hiba-felismerési eredményt érte el (80%), és az, aki a legrosszabbat (30%), egyaránt 60%-ban tudta megválaszolni a tartalmi kérdéseket. Ezek az adatok is azt tükrözik, hogy esetünkben nem a hibaüzenet keresése vonja el a figyelmet a tartalomról. A 2. angol szöveg olvasásánál kapott eredmények, szintén a szöveg műfajából, szerkezetéből és nehézségi fokából adódóan, az 1. szövegtől jelentősen eltérő hiba-felismerési és szövegértési összefüggéseket mutatnak. A legtöbb hibát felismerő személy 1, a legkevesebbet felismerő 2 kérdésre tudott válaszolni. Ezek az adatok alátámasztják a hibafelismerésre, illetve tartalomra összpontosított figyelem teóriáját. Az olyan közbűlő értékek figyelembe vétele, mint például a 70%-os hibafelismerés 3 kérdés helyes megválaszolásával, illetve 57%-os hibafelismerés egyetlen kérdés megválaszolása nélkül arra engednek következtetni, hogy a középfokú nyelvtudással rendelkező vizsgálati személyek tudásában elég nagy a szóródás.

A szövegértést ellenőrző kérdéseket két csoportra bontva vizsgáltam. Külön értékelttem a konkrét információra és a szöveg megértéséhez szükséges információra utaló kérdéseket. A kapott eredmények meglepetéssel szolgáltak. Elvárásommal ellentétben a két érték csupán 2%-os eltérést mutat az 1. szövegben a konkrét információt vizsgáló javára. Meglepő, hogy a kérdezett személyek 80%-a emlékszik olyan információra, amely sem a szövegértés, sem pedig a hibakeresés szempontjából nem volt fontos. Ez az adat már nemcsak a figyelem, hanem a rövid távú memória működésére is utal, mely jelenség további vizsgálatra ugyancsak érdemes lenne. A szövegértési eredményeket a rövid és hosszú távú emlékezőképesség függvényében vizsgálva fény derülhetne arra, hogy milyen természetűek azok a mentális kapcsolószavak, amelyek a szövegtartalmat aktiválják. A 2. szövegben is a konkrét kérdések megválaszolása volt jellemző (65%), de a szöveg tartalma lényegében teljesen ismeretlen maradt, amire a 2%-os szövegértést vizsgáló mutató egyértelműen rávilágít.

4. Következtetések

A két tanulmány eredményeinek összevetéséből kitűnik, hogy az angol nyelvi korrek-túraolvasás folyamata nem tér el jelentős mértékben a magyarétól. A kapott adatokat három csoportra bontva az alábbi megállapításokat tehetjük:

1. A vizsgálati eredmények egybeesnek a következő esetekben: legnehezebb az olyan hibákat észrevenni, amelyek során a kapott szó értelmes marad (ilyenek a tartalmi hibák, valamint a tartalmi és nyelvtani hibák angol nyelven); a szöveg jobb oldalán könnyebben felismerjük a hibákat, mint a szöveg közepén vagy bal oldalán.

2. Akkor marad legészrevétlenebb a hibaüzenet, ha a kapott szó értelmes marad, és jelentése nem tér el lényegesen az eredetiétől, azaz angol nyelven a nyelvtani és tartalmi hibák azonosítása a legnehezebb. Az eredmények kis mértékben eltérnek a magyar korrek-túraolvasásnál kapottaktól, így azzal a következtetéssel egészülhetnek

ki, hogy a helyes és hibás szónak közel azonos jelentésűnek kell lennie ahhoz, hogy nagy valószínűséggel észrevétlen maradjon.

3. A következő esetekben eltérő eredményeket láthatunk: a betű hiánya és a betű betoldása közötti különbség igen jelentős angol nyelven (ezek a mutatók a 2. angol szövegben ellentétes irányúak az 1. szöveghez képest); a szövegértési eredmények jelentősen jobbak az 1. angol szöveget vizsgálva, amiből arra lehet következtetni, hogy a szövegstruktúra és műfaj jobban befolyásolja a szövegértést, mint az anyanyelv és idegen nyelv olvasása közötti különbség; a hibajavításra fordított figyelem a műfaji sajátosságokból és a szövegszerkezetből adódóan változik.

Az, hogy a kísérleti személyek közül sokan hibásnak vélték helyesen írt szavakat, csak az idegen nyelven történő hibakereső olvasásnál fordult elő. Ez a jelenség a vizsgált személyek idegennyelv-tudásából eredő bizonytalanságra világít rá, és a kísérlet kapcsán arra enged következtetni, hogy az írott szöveg üzenete fogalmi síkon sokkal inkább realizálódik, mint a szöveggépben, azaz a középfokú nyelvtudással rendelkező emberek nagyobb valószínűséggel értik meg a szöveget a műfaj és szövegszerkezet függvényében, mint amilyen mértékben azt transzformálni képesek, főként, ha ez a transzformáció a negatív szöveggép felismerésére irányul.

Az összehasonlító tanulmány során több olyan gondolat is felmerült, amely további kutatásra sarkall. Nyitott maradt az a kérdés, hogy a függőleges olvasási irányt vizsgálva a szöveg mely részein és milyen mértékben felelős a fáradékonyság a dekódolatlan hibaüzenetért. Felmerült a szöveg műfajának hatása a megértésre korrektúraolvasáskor, valamint érdemes lenne külön is megvizsgálni a tartalmi és a nyelvtani hibák megtalálásának egymáshoz való viszonyát. Az angol nyelven végzett kísérletet különböző szintű nyelvtudással rendelkező kísérleti személyekkel is el lehetne végezteni, és az eredményeket egymáshoz hasonlítva is le lehetne vonni a következtetéseket.

IRODALOM

- Alexander, L. G. (1967): *Developing Skills. An integrated course for intermediate students.* England, Longman.
- (1967a): *Fluency in English. An integrated course for advanced students.* England, Longman.
- Buzan, T. (1991): *Speed Reading.* New York: Penguin Group.
- Benczik Vilmos (1990): *Szépirodalmi szövegek olvasása idegen nyelven.* Budapest: Trezor.
- Crystal, D. (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gósy Mária (1991): Szavak és mondatok megértésének kérdéseiről. *Magyar Nyelv* 87. pp. 151–62.
- (1999a): Hibaüzenet kezelése olvasáskor. *Magyar Nyelvőr* 123. pp. 27–35.
- (1999b): *Pszicholingvisztika.* Budapest: Corvina.
- Pearson, P. D. – Camperell, K. (1994): Comprehension of Text Features. In: Ruddell, R. B. – M. R. Ruddell – H. Singer (szerk.): *Theoretical Models and Processes of Reading.* Newmark: International Reading Associations. pp. 448–68.
- Ruddell, R. B. – M. R. Ruddell – H. Singer (szerk.) (1994): *Theoretical Models and Processes of Reading.* Newmark, International Reading Associations.
- Samuels, S. J. (1994): Word recognition. In: Ruddell, R. B. – M. R. Ruddell – H. Singer (szerk.): *Theoretical Models and Processes of Reading.* Newmark: International Reading Associations. pp. 359–80.

MELLÉKLET: A FELMÉRÉSHEZ HASZNÁLT SZÖVEGEK

1. szöveg:

Mary had a Little Lamb

Mary and her husband Dimitri lived in a tiny villige of Perachora in southern Greece. One of Mary's prize possessions was a little whit lamb which her husband had given her. She kept it tied to a free in a field during the day end went to fetch it every evening. One evening, however, the lamb was missing. The rope had been cut, so it was obivous that the lamb had been stolen. When Dimitri come in from the fields, his wive told him what had happend. Dimitri at once set out to find a thief. He know it would not prove difficult in such a smell village. Atfer telling several of his friends about the theft, Dimitri found out that his neighbour, Aleko, had sudednly acquired a new lamb. Dimitri imediately went to Aleko's hause and angrily accused him of stealing the lamb. He told him he had butter return it or he would call the polise. Aleko denied takeing it and led Dimitri into his back-yard. It was tru that he had juts bought a lamb, he explained, but his lamb was black. Ashamed of heaving acted so rashly, Dimitri apologized tu Aleko for having accused him. While they were talking it begin to rain and Dimitri stayed in Alekos house until the rain stoped. When he went outside half an hour later, he was astonihsed to find that the little black lamb was almost white. It's whool, which had been died black, had been washed clean by the rain.

A szövegben előforduló hibák csoportosítása:

Betű betoldása:	kept theft taking having wool	kept thieft takeing heaving whool	Betűmetatézis:	obvious After suddenly just astonished	obivous Atfer sudednly juts astonihsed
Betűcsere:	village wife house police to	villige wive house polise tu	Nyelvtani hiba:	came knew began Aleko's Its	come know begin Alekos It's
Betű hiánya:	white happened immediately true stopped	whit happend imediately tru stoped	Tartalmi hiba:	tree and small better dyed	free end smell butter died

Kérdések:

1. Melyik országban élt Mary és Dimitri? (/Dél-/Görög.)
2. Kitől kapta Mary a bárányt? (A férjétől/Dimitritől.)
3. Milyen színű volt Aleko báránya? (Fekete.)

4. Miért töltött Dimitri Aleko házában fél órát? (Mert eleredt/esett az eső.)

5. Miért lepődött meg Dimitri?

(Mert kifehéredett a bárány/ lemosta az eső a fekete festéket a bárányról.)

2. szöveg:

Appreciation of sculpture depends upon the ability to respond to form in three dimensions. That is perhaps why sculpture has been described as the most difficult of all arts; certainly it is more difficult than the arts which involve appreciation of flat forms, shape in only two dimensions. Many more people are 'form-blind' than colour-blind. The child learning to see, first distinguishes only two-dimensional shape; it cannot judge distances, depths. Later, for its personal safety and practical needs, it has to develop (partly by means of touch) the ability to judge roughly three-dimensional distances. But having satisfied the requirements of practical necessity, most people go no further. Though they may attain considerable accuracy in the perception of flat form, they do not make the further intellectual and emotional effort needed to comprehend form in its full spatial completeness. He must strive continually to think of, and use, form in its full spatial completeness. He gets the solid shape, as it were, inside his head - he thinks of it, whatever its size, as if he were holding it completely enclosed in the hollow of his hand. He mentally visualized a complex form *from all round itself*; he knows while he looks at one side what the other side is like; he identifies himself with its centre of gravity, its mass, its weight; he realizes its volume, as the space that the shape displaces in the air. And the sensitive observer of sculpture must also learn to feel shape simply as shape, not as description or reminiscence. He must, for example, perceive an egg as a simple solid shape, quite apart from its significance as food, or from the literary idea that it will become a bird. And so with solids such as a shell, a nut, a plum, a pear, a tadpole, a mushroom, a mountain peak, a kidney, a carrot, a tree-trunk, a bird, a bud, a lark, a ladybird, a bulrush, a bone. From these he can go on to appreciate more complex forms or combinations of several forms.

A szövegben előforduló hibák csoportosítása:

Betű betoldása:	difficult	difficult	Betűmetatézis:	forms	forms
	three-dimensional	dimensionaal		comprehend	comprehend
	continually	continually		enclosed	enclosed
	himself	himselfe		simple	simple
	with	with		mountain	mountain
Betűcsere:	depends	depends	Nyelvtani hiba:	satisfied	satisfies
	distinguishes	distinguishes		its	it's
	perception	perception		visualizes	visualized
	size	size		become	became
	ladybird	ladybird		forms	forms
Betű hiánya:	appreciation	appreciation	Tartalmi hiba:	at	as
	necessity	necessity		and	end
	sculptor	sculptor		mass	mass
	sensitive	sensitive		must	most
	appreciate	appreciate		nut	not

Kérdések:

1. Miért jellemzik a szobrászatot a legbonyolultabb képzőművészetként?
(Mert három dimenzióban reagál a formára.)
2. A formavak vagy a színvak több-e az emberek között a szöveg szerint? (A formavak.)
3. Mi az, amit a szobrásznak tennie kell?
(A formára teljes térbeli egységében kell gondolnia, és úgy kell azt használnia.)
4. Miként azonosul a szobrász a szoborral?
(A szobor gravitációs középpontjával, tömegével és súlyával azonosul.)
5. Milyen példát hoz a szöveg arra, hogy mit kell megtanulnia a szobrászat érzékeny megfigyelőjének?
(A tojást egyszerű, tömör formaként kell tekintenie, nem ételként, vagy úgy, hogy abból kel ki a madár.)

FODOR ISTVÁN

Nyelvészeti jegyzetek a Tinta Könyvkiadó három szótárával kapcsolatban

Litovkina Anna: **Magyar közmondástár.** 2005. xxvi+818 p.

Bárdosi Vilmos (főszerk.): **Magyar szólástár.** 2003. xxiii+948 p.

Forgács Tamás: **Magyar szólások és közmondások szótára.** 2003. xxiii+821 p.

Végül kis cikké alakult ismertetésemet hadd kezdjem egy élménnyel. Az MTA Nyelvtudományi Intézetének nagytermében 2005. június 21-én többek között a budapesti Tinta Könyvkiadó mutatta be újdonságait. A kiadó vezetőjének, Kiss Gábor nyelvész kollegánknak az előszava után egy vonzó külsejű fiatal nő, Tóthné Litovkina Anna hosszasan ismertette kötetét. Magam, aki nem élek állandóan az országban, meglepetéssel tudtam meg, hogy a szerző nem diáklány, hanem a pécsi egyetem tanára, s felnőtt lánya van. Litovkina azzal kezdte beszámolóját, hogy nem magyar az anyanyelve. Ez volt a második meglepetésem, mert gyors, ismétlésektől ugyan nem mentes beszéde szabatos volt, idegenes akcentust alig lehetett benne észrevenni. Mint könyve előszavából kiderül, a moszkvai egyetemen végzett magyar szakon, a magyar közmondások témájára tanárai hívták fel a figyelmét (p. xvii): Antonina Petrovna Guszkova, Mayer Klára (Moszkva) és Mayer Rita (Budapest). Könyvén 20 évig dolgozott, ennek során számos nyelvésztől, néprajzkutatótól kapott tanácsot, és kitekintést nyert a magyaron kívül a német és az angol szakirodalomra.

Erre a nem mindennapi pályafutásra való tekintettel ismertetésemben főként Litovkina kötetére helyezem a súlypontot, összehasonlítván a másik két mű anyagával.

Mint ismeretes, a három könyv megjelenése előtt O. Nagy Gábor *Magyar szólások és közmondások* (Budapest, 1983) című kötete közölt ábécérendes gyűjteményt ebben a témakörben 24 000 címszóval. Már ez a szerző is rámutatott arra, hogy nem könnyű szólás és közmondás között különbséget tenni, továbbá hogy mindezeknek a szókapcsolatoknak a szótárakban közölt egy vagy két változatukon kívül még több nyelvjárási, régies vagy egyéb változatuk van. O. Nagy Gábor azonban csak jelentésmagyarázatot adott, nyelvi példák nélkül. Ez a három kötet, főként Bárdosié és Forgácsé, mint címeikben is olvasható, a közmondásokon kívül a szélesebb értelemben vett (állandósult) szókapcsolatokat is tartalmazza.

Litovkina felsorolja (p. v.) a szólásmondások, jeles mondások, példabeszédek, szállóigék, közhelyszerű szólások, szójárások, szentenciák, maximák, bölcsességek, klisék, „aranyköpések”, szólásmódok, aforizmák, parabolák, időjárási és gazdaregulák, egészségügyre vonatkozó szabályok és más mondatjellegű proverbiumok tartományát.

Mint látjuk, *proverbiuumok* összefoglaló elnevezéssel illeti őket, Bárdosi és Forgács a parömiológiában már használt *frazéma* elnevezést használja. Ezek a felsorolások nem jelentenek különböző alfajokat, a legtöbb rokon értelmű kifejezés, a szólásgyűjtők gyakori kifejezései, amelyek közszájon forognak. Az általános és szakszótárak definíciói sem határolják el ezeket egyértelműen, a különbségtétel a példák között sem egyértelmű; a szentencia és a maxima, a szólás, szólásmondás, szólásmód, szójárás számos esetben hasonló fejtörést okozhat; Litovkina „aranyköpés” néven említett szólásfajtája a szleng stílusára utal, de ez alakilag lehet szóláshasonlat is. Ezeknek a rokon értelmű kifejezéseknek a felsorolása nem hiba, csupán a nem parömiológus olvasóban veti fel azt a gondolatot, hogy a szólásfajták között nem ártana határozott különbséget tenni, a definíciókat pedig példákkal alátámasztani.

A három kötet címszavainak száma tetemes. Litovkina művében 15000 körüli (ő számadatot nem közöl), Forgácsnál 8000, míg Bárdosi részletes számadatokat ad (p. xi.): összesen 12092, amelyből 9542 szólás, 2098 helyzetmondát és 542 közmondás. Az alakváltozatok nincsenek benne ezekben a számokban, vö. Litovkina *béka* címszava alatt például *Könnyű a békát (a) víznek (tónak) ugratni (ugrasztani)*. Különböztetve Litovkina nem mondatjellegű kapcsolatokat csak kivételesen sorol föl, például a *lová tesz* nem szerepel a gyűjteményében.

Ami a forrásokat illeti, Litovkina több mint 300 szerző munkáiból, 80 folyóirat és hírlap cikkeiből idéz. Az utóbbiak közt szerepel a kötetlenebb élőbeszéd stílusát (szleng) követő *Playboy*, *Play Eros*, *Dili* stb. (bár hiányolható a *Kiskegyed*). Böven találunk idézeteket Mikszáthtól, de az ő művei kimaradtak a források jegyzékéből. Szerzőnk negyvennél több tanulmányt írt a témáról, többet társszerzővel, magyarul, németül, angolul.

Bárdosi száznál több forrásból válogatta össze adatait: szótárakból, néprajzi, nyelvészeti és egyéb kiadványokból.

Forgács főként szótárak anyagát dolgozta föl. Bárdosi idézetet nem hoz, csak jelentésmagyarzatokkal látja el címszavait. Litovkina különben merít Forgács Tamás adataiból.

Litovkina gyűjteményét különösen kiemeli az antonimáknak, a rokon értelmű közmondásoknak és a címszavak eredetének feltüntetése. Az elsöre példa: *Ember embernek farkasa – Kéz kezét mos; Varjú a varjúnak nem vájja ki a szemét*; a másodikra: *Isten se egy nap alatt teremtette a világot – Rómát se egy nap alatt építették*; a harmadikra: *(Az) ízlések és (a) pofonok különböző(e)k [különböznek]: De gustibus (gustu) non est disputandum*.

Litovkina külön P betűjellel közmondás-paródiákat sorol föl, például a *Pénznek nincs szaga* után: *A pénznek nincs szaga, csak a költségvetésnek; A pénznek nincs szaga, csak a pénztelenségnek; A pénznek nincs szaga, csak pénzszaga; A pénznek nincs szaga. De szava igen*. A címszavak stílusértékét adott esetben minősíti a szerző, főként a régies szólásokat (és a durvaságokat), például: *Az ördög is neveti a szegény kevélyt*. Bárdosi és Forgács többféle stílusminősítést használ.

Litovkina idézetekkel magyarázza a szólások jelentését, például: *Isten azt ostorozza, akit szeret: – Mit csúrnjuk, csavarjuk – szolt s megállt a vén hajdú előtt. Isten elvette eszünket, de isten azt ostorozza, akit szeret...* (Móricz Zsigmond: *Erdély* 251). Gyakran azonban túl hosszúak az idézetek, és elfedik a szólás mondanivalóját, például: „*Már érlelődik az új jelszó: »Borral az alkoholizmus ellen!« A borfogyasztási adót mérsékeltek, egyre több cég jelenti be, hogy csökkenti árait (melyeket tavaly megemeltek)*

–, ezzel együtt sem olcsó a bor, pedig most arra törekszünk, hogy a nép politizáljon, és Hašek annak idején azt látta, hogy a magyarok kizárólag bor mellett politizálnak, mivel **borban az igazság**, ezt addig keresik, amíg az asztal alá nem esnek – írta Hašek, megjegyezve, hogy amikor nálunk valaki az asztal alá esik, már nem beszél. A magyarok még akkor is. (Ludas Matyi, 1988. júl. 27. 2.)”

Mindhárom kötetet fogalom- és egyéb szómutatók egészítik ki; Litovkina könyvében ez 130 lapot tesz ki. Ebből idézzük az *akar* mutatószót a 674. lapról (a közmondásokban a vastagon szedett szó mutatja, hogy melyik címszó alatt található a szótárban):

A **gazdag** akkor eszik, amikor *akar*, a szegény (akkor), mikor van | A **tojás** okosabb *akar* lenni a tyúknál | Adj kölcsön, ha azt *akarod*, hogy rossz **embered** legyen | Aki **du-dás** *akar* lenni, pokolra kell annak menni | Aki egy kis **nyavalyát** el *akar* kerülni, más nagyobbba esik | Aki nem *akar adni*, azt mondja, hogy nincs | Aki nem *akar megöregedni*, akassza fel magát | Aki **varjat** [varjút] *akar* löni, nem pengeti keziját | Akit az **Isten** meg *akar* verni, eszét veszi el | Ami **hajolni** nem *akar*, annak törnie kell | Etetni kell a **bárányt**, ha nyírni (is) *akarjuk* | Ha az **Isten** *akarja*, a kapanyél [bot] is elszül | Ha **barátodtól** meg *akarsz* menekülni, adj neki pénzt kölcsön | Ha **békében** *akarsz* élni, sokat ne szólj | Ha **békét** *akarsz*, készülj (fel) a háborúra | Ha **ellenséget** *akarsz* szerezni, adj kölcsön | Ha sokat *akarsz enni*, keveset egyél | Hidd el [bíz el] magad, ha **szégyent** *akarsz* vallani | Ki a **tűznél** *akar* melegedni, a füstöt is szenvedje | Ki azt ígéri, hogy **aranyat** csinál, ezüstöt *akar* csalni | Mennél jobban sír az **asszony**, annál hamarabb *akarja* a férfit megcsalni | Messziről jött **ember** azt mond, amit *akar* | Min-dent **lehet**, csak *akarni* kell | Nem szabad levágni azt a **tehenet**, amelyet fejni *akarunk* | Sokat *akar* a **szarka**, de nem bírja a farka | Többet tud [akar tudni] a **csibe**, mint a tyúk | Törd meg a **diót**, ha a belét meg *akarod* enni.

Litovkina gyűjteményében az egyik legnépesebb címszó az *asszony*: A rossz **asszony** nagy gyötrelém a háznál (rég); A szép **asszony** a szemnek paradicsom, az erszénynek purgatórium, a léleknek pokol (rég); Akármilyen vén az **asszony**, ha férjhez megy, csak menyasszony; Akkor higgy az **asszonynak**, mikor már nem bírja átugorni az árkot (rég); Akkor öreg az **asszony**, ha a lábát nem tudja szíjjelrakni (durva) [és tegyük hozzá: népies]; **Asszony** lesz a lányból; **Asszonynak** és lónak sohasem kell hinni; **Asszonynak** minden fazékoldal acél; **Asszonynak** otthon a helye; **Asszonyra** ne bíz a titkot, mert a könyökén is kiszalad (rég); **Asszonyt**, vásznat ne végy gyertyavilágnál [nem jó gyertyavilágnál venni] (rég); Az **asszony** [anya] a lányát nem magának tartja; Az **asszony** csak **asszony**; Az **asszony** csak oldalborda (rég); Az **asszony** (egy) szükséges rossz; Az **asszony** gyarló, bosszúállásra hajló (rég); Az **asszony** hajlandó [hajlik a lány], mint a nádszál; Az **asszony** ingatag; Az **asszony** nem ember; Az **asszony** neve hallgass [Asszony, hallgass a neved]; Az **asszony** vagy ördög, vagy angyal; Az **asszony** verve jó; Az **asszony** fegyvere [kardja] a nyelve; Első **asszony** hajlós vessző, második **asszony** száraz kóró; Ha **asszonyok** sírnak, megnyírnak (rég); Három **asszony** egy vásár; Ifjú **asszonyon** és malmon gyakori az igazítás; Jó **asszony** a háznak koronája [a férfi koronája; a férje koronája] (rég); Jó az **asszony** a háznál; Óvakodjál [óvjad magad] a szakállas **asszonytól** (rég); Szép **asszony** a ház(nak) szeme fénye (rég); Szép **asszony** is, ha megvéniül, csúnya [rút] időt ér (rég); Szép **asszonyban** kicsi hiba nem nagy kár [baj]; Szép **asszonynak**, jónak, jó járású lónak kár megöregedni; Szép **asszonynak** szép a lánya.

Mindhárom kötet bő adattárat tartalmaz, de a címszavaik alá rendezett szólások csak részben azonosak. Ez vonatkozik számukra is. Az *asszony* Bárdosi és Forgács kötetében csak 9–9 közmondással van képviselve. Egyébként is előfordulnak hiányok itt is, ott is: A *Szent Korona* megvan Bárdosinál, de hiányzik Forgácsnál és Litovkinánál (ti. nem mondat). *Se pénz, se posztó*: Bárdosi és Forgács feltünteti, Litovkina nem (nem teljes mondat, bár legtöbbszörre állítmány). *Baj van Köpecen*: csak Litovkina kötetében hiányzik. Ugyanez vonatkozik az *Asszonyt visz a házhoz* szólásra. A *szegény tatár* Bárdosinál megvan, Forgácsnál nincs (Litovkinánál sem). *Faltörő kos* csak Bárdosinál található. *Összeütik a patkót* (újabbban: *a port*) csak Bárdosi kötetében van meg. *Egy gyerek nem gyerek* megvan mindhárom kiadványban.

Litovkina utánajárt a közmondások eredetének. Ez persze sok esetben nem volt felderíthető. Leginkább a bibliai és római (latin) eredetű közmondások származása olvasható kötetében, például: *Isméltés a tudás anyja* = *Repetitio est mater studiorum*; *Nemcsak kenyérrel él az ember* = *Biblia*, Ószövetség, 5Móz 8,3, Újszövetség, Lk 4,1–4 és Mt 4,3–4. A szerző „közismert” minősítéssel látja el a biztos eredethez nem köthető közmondásokat, például *Akinek nem inge, ne vegye magára*.

Ellenben a *Nyelvében él a nemzet* eredet-megjelölését vitatom (p. 456). A múlt század közepéig általánosan elterjedt nézet szerint Széchenyi Istvántól származó szállóige. Később Tompa József kimutatta, hogy nem tőle ered, habár ő gyakran emlegette (vö. T. J.: *Nyelvművelő levelek*, Budapest, 1964). Litovkina alighanem a *Cash Flow* (Melléklet, 1995/2. 50) cikke nyomán Montesquieu-t nevezi meg szerzőjének: „La langue, c’est la nation.” Montesquieu szállóigéinek és maximáinak összegyűjtött kötetében azonban ennek a mondásnak nincs nyoma. Bárdosi Vilmos szóbeli közlésben megerősítette ezt a negatív észrevételemet. Viszont a szóban forgó szólásnak vagy szállóigének – ha nem is szó szerinti párja, de – értelmileg hasonló változatai megtalálhatók Humboldt összegyűjtött műveiben, vö. *Über das vergleichende Sprachstudium* című felolvasását (1820). Jó lenne ebben az irányban keresni a forrást.

A szólás- és közmondásváltozatokról feljebb már tettem említést. De Litovkina kötetében a címszók alatti idézetekben olvashatók olyan alakváltozatok is, amelyek nem tekinthetők köznyelvi, elterjedt változatoknak, hanem csak írói hapax legomenonoknak, például *A szó elrepül [elszáll], az írás megmarad*, horatiusi szállóige Madách Imrének a *Csák végnapjai* című drámájából idézve: *Beszéde elszáll, e kard meg marad*, Mikszáth Kálmánnak *Az eladó birtok* című regényéből: *...az írás beszél, a szó pedig csak ugat* (p. 582). Olykor az idézetben olvasható változat jelentése az eredetitől elég messze jutott, például: a *Szép szóval nem lehet madarat fogni* közmondás mai párjának alig volna fölismerhető az alábbi idézet a *Magyar Hírlap*-ból (1998. május 19. 18.): *„szép szóval nem lehet megállítani az őrjöngő tömeget”* (p. 586). El kell ismerni, hogy a szerző eljárása helyes volt, hiszen nincsen kizárva, hogy ezekből az alkalmi változatokból idővel gyakoriak keletkeznek, de nem ártott volna az ilyen idézeteket külön jellel ellátni.

Ennek a három kötetnek a kiadása pótolta a frazémák (proverbiumok) sokáig hiányos gyűjteményét, és ezzel hozzájárulnak a szókapcsolatok további stilisztikai és irodalomtörténeti kutatásához. Elismerés jár mindhárom szerzőnek munkájáért, T. Litovkina Annának pedig nyelvtudományi munkásságán túl nem mindennapi nyelvi teljesítményéért.

MÁGOCSI ABIGÉL

Magyar kisebbségi nyelvhasználat egy külföldi cégnél

(Pillanatfelvétel)

Bevezetés

A jelen írásomban a Viad Trade Kft. (Ukrajna, Nagyszőlős, amerikai–ukrán közös vállalat) magyarul beszélő dolgozóinak munkahelyi nyelvhasználati szokásait igyekszem feltárni. Ennél a cégnél az alkalmazottak többsége csak szláv nyelveken (orosz, ukrán, illetve ruszin) beszél. A cég hivatalos nyelve a szláv nyelvcsaládba tartozó ukrán. Figyelemre méltó azonban, hogy a munkatársak egy kis része beszél magyarul is.

A fent vázolt nyelvi keveredés felkeltette érdeklődésemet, hogy megtudjam: a cégnél dolgozó magyarul is beszélők milyen nyelvet használnak munka közben, és mi befolyásolja a nyelvválasztásukat. Kíváncsiságomat tett követte, elkészítettem és meg is valósítottam egy kutatási tervet. Dolgozatomban a kutatás lefolyását és a kapott eredményeket osztom meg olvasóimmal.

A kutatás céljainak meghatározása

A Viad Trade Kft.-nél egyetlen ember sem toporgott előttem, hogy ő adatszolgáltató akar lenni egy általam ki sem talált nyelvi vizsgálatban. Vagyis teljesen egyedül kellett kitalálnom a vizsgálat rendszerét, megkeresnem a továbblépést is sugalló felülvizsgálati lehetőségeket, valamint egyedül kellett lefolytatnom a teljes vizsgálatot. Ennek során a legelső lépés a kutatási terv meghatározása volt. Így került sor a kutatási célok összegyűjtésére:

- Vizsgálni kell, hogy a cég a dolgozók felvételekor megkövetel-e valamilyen nyelvhasználatot, vagy ez a kérdés számára teljesen közömbös, így a munkatárssal való későbbi kommunikáció nyelve nem is kerül terítékre az új dolgozó felvételekor.
- A fenti kérdés folyományaként vizsgálható, hogy ha fontos kérdés a kommunikáció nyelve, akkor az diszkriminatív vagy követelmény-szintű válogatási szempont-e.
- Ezen gondolat adta a következő célt, miszerint meg kéne tudni, hogy ha nem tekintik fontos kérdésnek a kommunikáció módját, akkor a termeléssel kapcsolatos információcserét mire akarják alapozni.
- Megvizsgálandó az, hogy az ide felvett, csak egy nyelven beszélő dolgozók aránya milyen lehet a többnyelvűekkel szemben, okoz-e ez valamilyen kommunikációs akadályokat.
- Feltárandó, hogy a vállalatnál dolgozó magyarul beszélők milyen nyelvet vagy nyelveket használnak munkájuk során. Értem ezen, hogy amikor ténylegesen

szakmai dolgokat beszélnek meg, melyik nyelvet használják; illetve melyik nyelvet részesítik előnyben, amikor nem a munkáról folyik a beszélgetés.

- További cél kideríteni, hogy a beszélgetés témáján kívül a nyelvválasztást befolyásolja-e egyéb körülmény.

A célok meghatározásával közel egyidejűleg hipotézisek merültek fel a lehetséges eredményeket illetően.

Hipotézisek

A vizsgálat végeredményét illető elképzeléseimet rögzítettem, hogy a végén összevetessem a kapott eredményekkel. Várakozásaimat arra alapoztam, hogy a cég dolgozói közül egy-kettővel már volt korábbi ismeretségem, s némi információim voltak a cég nyelvi világát illetően. Ennek megfelelően feltételeztem az alábbiakat:

- A dolgozók felvételekor szinte kizárólagos feltétel a cég profiljába illő munkavégző képesség, a kommunikáció nyelvét nem mérlegelik.
- A munka folyamán a nyelvhasználat fontos szerepet tölt be; a nyelvhasználat sokkal inkább a dolgozót, mint a munkáltatót zavarja.
- A magyarul is tudó dolgozók a főnökükkel ukránul beszélnek, annak ellenére, hogy a főnök is beszél magyarul.
- A magyarul tudó, de nem anyanyelvi beszélők a vitás helyzetekben az anyanyelvüket fogják használni.
- A dolgozók leginkább a ruszin nyelvet használják munkájuk során, anyanyelvtől függetlenül.

Alkalmazott kutatási módszerek

Fontosnak tartottam, hogy mind objektív (az adatközlőtől függetlenül létező valóság), mind szubjektív (az adatközlő véleménye a nyelvről, jelen esetben a nyelvhasználatról) módszerekkel gyűjtsék nyelvi adatokat. A kutatás kivitelezéséhez és ahhoz, hogy releváns képet kapjak a nagyszülősi Viad Trade Kft. magyarul is beszélő dolgozóinak nyelvhasználatáról, kérdőíves módszert alkalmaztam. Itt jegyzem meg, hogy a begyűjtendő információkat két részre lehetett osztani. Az egyik csoportba tartozott azon kérdések köre, melyek a cégtől és nem a pillanatnyi nyelvhasználatától függttek (felvételi kritériumok, technológiai leírás nyelve stb.). Ezen kérdésekre minden részvételi alanytól ugyanazt a választ kellett kapnom, ezért ezeket a válaszokat beszélgetés formájában gyűjtöttem be.

A további információkat – annak érdekében, hogy őszinte válaszokat kapjak – anonim kérdőívek kitöltésével szereztem meg, a kérdőív a munkahelyen való nyelvhasználattal volt kapcsolatos.

Résztevők

A kutatásban a Viad Trade Kft. dolgozóinak az a része vett részt, akik beszéltek magyarul és ukránul, továbbá vállalták közreműködést. A Kft.-nek 200 dolgozója van, ebből 20 személy volt a kutatás résztvevője, akik megfeleltek a kutatási kritériumoknak. Tehát a résztvevők mindegyike többnyelvű volt, esetünkben még oroszul is beszéltek. A 20 résztvevőből 16 nő volt és 4 férfi. A nemek ilyen megoszlása egyébként megfelel a cég egészének. A koreloszlás szerint 7 fő a 17–25 éves korosztályba tartozott, 13 személy a

26–50 korosztályba. A 20 résztvevőből 17 városi, míg 3 falusi lakos volt. A résztvevők többsége vallotta magát magyar anyanyelvűnek (14 fő), a maradék 6 résztvevő ukrán anyanyelvűnek tartotta magát. Megjegyzendő, hogy az anyanyelv fogalmát jelen esetben nem firtattam (ez ugyanis akár értelmezési eltolódásokat is hagyhatott maga után).

A résztvevők között vegyesen találhatók irodai dolgozók és varrónők, valamint műszerészek. Azért ilyen vegyes a megkérdezettek sora, mert a kutatás a cégen belüli nyelvhasználatot kívánta feltárni. Ez a vegyes eloszlás egyébként tükrözi a cég dolgozóinak sokszínűségét.

A felmérés eredményei

A kérdőívet kitöltő személyeknek 21 kérdésre kellett válaszolniuk, melyek közül az 1–7. számú kérdések általános adatokra kérdeztek rá az adatközlők személyével és nyelvi előéletével kapcsolatosan, míg a többi kérdés (8–21) a munkán¹ történő nyelvhasználatra irányult.

Felmerült a kérdés, hogy a több nyelven beszélők melyik nyelvet használják leggyakrabban a munkájuk közbeni információcsere során. A 8. kérdésre adott válaszokból kiderült, hogy a többség az ukrán nyelvet használja ilyen esetekben (17 személy), a többi megkérdezett (3) a magyar nyelvet. Felmerül a kérdés, hogy mi lehet az oka ennek a megoszlásnak, mennyi ebből a valóság és mennyit módosít a szépítő emlékezet.

A kutatás alanyai mindannyian egyöntetűen azt vallották, hogy munkájuk során egy-nél több nyelvet használnak (9. kérdés). Olyan alkalmakkor használják a nem-magyar nyelvet, amikor tudják, hogy a munkatársuk nem értené meg, illetve félreértelné a mondanivalót, ha magyarul szólnának. Mindez azt jelzi, hogy a válaszadók igyekeznek a beszélgetőpartnerrel azon a nyelven beszélni, melyen az jobban ért. A megkérdezettek azt felelték a 10. kérdésre, hogy a nyelv választását nagymértékben befolyásolja a partner anyanyelve, illetve nemzetisége. Mivel a cégnél gyakorlatilag mindenki mindenkit ismer anyanyelve, illetve nemzetisége szerint, a téves nyelvválasztás lehetősége fel sem merül. Tehát ha a munkatárs magyar anyanyelvű és ezt tudja is róla a beszélgetőpartner, akkor magyar nyelven fog vele társalogni, ha viszont orosz, akkor orosz nyelven folyik majd a diskurzus.

A Kft. igazgatója ukrán anyanyelvű, de beszél magyarul is. A kérdőívben rákérdeztem arra (11–12. kérdés), hogy milyen nyelven beszélnek a főnökkel, és mi határozza meg a nyelvválasztást a vele folytatott beszélgetések kapcsán. A kutatás résztvevői megosztott válaszokat adtak erre a kérdésre. A 20 megkérdezettből 9 azt felelte, hogy mivel a főnök ukrán nemzetiségű és a hivatalos nyelv is ukrán a munkahelyen (miként az országban is), ezért vele ukránul társalognak. Heten adták azt a választ, hogy a nyelvválasztás attól függ, hogy milyen nyelven beszél, illetve szólal meg a főnök. Abban az esetben viszont, ha a főnököt a dolgozónak kell megszólítania, mindig az ukrán nyelvet használják. Ez különösen érvényes a nőkre, hiszen itt a presztízs is megjelent a nemi különbségek mellett. Ezek szerint, ha magyarul kezd a főnök beszélni, akkor a magyar nyelvet fogják alkalmazni a dolgozók, ha ukránul, akkor az ukránt. Hárman válaszolták azt, hogy magyarul társalognak a főnökkel, mert a főnök ért magyarul is,

¹ Ez a „munkán” szó az anyaországi „munkahelyen” kifejezés megfelelője.

és ezen a nyelven jobban megértik egymást. Volt egy olyan válaszadó, aki azt felelte a kérdésre, hogy azt a nyelvet használja a főnökkel való társalgás alkalmával, amelyiken jobban ki tudja fejezni gondolatait.

A megkérdezettek fele (10) vezető pozícióban van, így rákérdeztem a kérdőívben (13–14. kérdés), hogy a válaszadó milyen nyelven beszél kétnyelvű beosztottjaival, és mi határozza meg a nyelv választását ebben az esetben. A 10 vezető beosztású dolgozóból négyen azt válaszolták, hogy a nyelvválasztás attól függ, milyen nyelven kezdi a beosztott, vagyis a beszélgetőpartnertől függ a diskurzus nyelve. Ketten az ukrán nyelvet alkalmazzák minden esetben, s ezt azzal magyarázták, hogy ez a hivatalos nyelv, illetve így jobban megértik egymást, míg négyen a magyar nyelvet használják a beosztottjukkal, mondván így jobban megértik egymást. Természetesen a válaszok függnak a beosztottak nyelvi arányától, ám erre a kérdésre a kérdőív nem tért ki.

A válaszokból kiderült (15–16. kérdés), hogy a kutatásban részt vevő 20 személyből 17 a magyarul is beszélő munkatársakkal a munkáügyben folyó társalgás alkalmával magyarul is beszél. E 17 megkérdezettből 4 ukrán anyanyelvűnek vallotta magát. A nyelvválasztást a beszélgetőpartner nemzetisége, anyanyelve, a kifejezés könnyedsége, illetve a nyelv szeretete határozza meg. 3 válaszadó (ebből 2 magyar anyanyelvű) ukrán nyelven társalog munkáügyben hasonló helyzetben. Nyelvválasztásukat a munkakörülmények, valamint a csak ukránul beszélő munkatársak iránti tolerancia határozza meg.

A szabadidős vagy kötetlen beszélgetéseknél a 17–18. kérdésre adott válaszok alapján a 20 megkérdezettből 4-en csak a magyar nyelvet jelölték meg, ők valamennyien magyar anyanyelvűek. 6-an ukránul kezdeményezik a beszélgetést függetlenül attól, hogy kik a társaik. Ezek közül csak 2 ukrán anyanyelvű. 7 fő a nyelv választását a partner nyelviségétől vagy nemzetiségétől teszi függővé. Közülük 2 ukrán anyanyelvű. A maradék 3 adatközlő vegyes nyelvet használ a partnertől függően. Ezek közül 1 magyar, a többi ukrán anyanyelvű. A nyelvválasztást egymás kölcsönös megértése, illetve a kifejezés lehetőségének könnyedsége határozza meg.

A résztvevők saját bevallásuk szerint a vitás helyzetekben többnyire ukrán nyelven intézik nézeteltéréseiket. Azért ezt a nyelvet választják, mert amint leírták, biztosak akarnak lenni abban, hogy a másik megérti őket (19–20. kérdés).

Következtetések

A felmérés egy ukrán környezetű és nyelvzetű cégnél folyt, kétnyelvű dolgozók kérdőíves megkérdezésével. A felmérésből kiderült, hogy a kétnyelvű dolgozók a munkájuk során valamennyien használják mindkét nyelvüket. Az ukrán nyelvet mindannyian beszélik és presztízse van az anyanyelvnek, viszont az anyanyelvüket nem minden esetben használják. Mindamellet, hogy használják az ország hivatalos nyelvét, az ukránt, a munkahelyen a nyelvválasztást többnyire a partner nemzetisége, valamint a kifejezés könnyedsége határozza meg. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a szakmai dolgokat az anyanyelvükön beszélik meg a dolgozók. A szakmai témákat inkább azon a nyelven beszélik meg, amelyen először megtanulták a szakmát, hisz a szakkifejezéseket ezen a nyelven sajátították el.

Amint azt a dolgozat elején említettem, a felmérés célja volt kideríteni, hogy milyen nyelvet használnak a magyarul is beszélő dolgozók szakmai beszélgetéseik alkalmával.

A válaszadók többsége, pontosabban 17 személy, akik közül 4 ukrán anyanyelvű, a magyar nyelvet jelölte meg a társalgás alapkódjának. Ez arra enged következtetni, hogy arányaiban sok magyar van a cégnél.

A nyelv választást a beszélgetőpartner nemzetisége, a kölcsönös érthetőség, valamint a nyelvtudás mélysége határozta meg.

A három kiinduló hipotézisből az egyik, hogy a főnökkel való kapcsolattartás ukrán, beigazolódott. Az anyanyelvi vita feltételezése nem igazolható, mert e válasz elöl öten kitértek, a maradék 15 válaszadóból 8 a partner nyelvét választja a jobb megértésre való hivatkozással, míg 3-an vegyes nyelvet használnak. További négyen ilyenkor az ukrán nyelvet használják. Egy további feltételezés szerint az ukrán nyelvet használják a szakmai kommunikációs kapcsolatokban, amire fele-fele arányban jelent meg az ukrán és a magyar nyelv.

Mindez azt bizonyítja, hogy nincs kiemelkedő presztízse az ukrán nyelvnek a magyarral szemben a vizsgált körülmények között. A legfontosabb az információ átadása során az üzenet megértése, nem pedig a „magasabb presztízsu” nyelv használata.

Megjegyzések

Több kérdőíven figyelhetők meg ellentmondások. Az anonimitás ellenére – mint kollégákat – fel tudtam ismerni a válaszadókat. Így az ellentmondások, illetve az esetleges megfigyelt – valóságnak nem megfelelő – válaszok okait két csoportba osztottam.

Az egyik csoportba soroltam a kérdőíven belüli ellentmondásokat tartalmazó válaszokat (például nem írja, hogy tud magyarul, de tökéletes magyarsággal rögzíti az adatokat, s hivatkozik is a magyar nyelv használatára). Ilyen és hasonló esetekben a felületes válaszokra láthatunk jó példákat.

A másik csoportba azokat a válaszokat soroltam, ahol például a válaszadó azt állítja, hogy a magyar nyelvet nem használja a szakmai kérdések kezelésére, viszont a szakmai problémákat magyarul beszéli meg. Itt a – felismert – válaszadó a minden szempontból való megfeleléségével a tökéletességét kívánta bizonyítani.

Nagyon jellemző, sok kérdőíven megjelenik az a felfogás a válaszadók között, mely szerint magas fokú a nyelvi tolerancia a beszélgetőtárs nyelvértését illetően. Az írásbeli válaszok alapján mindenki a beszélgetőtárs készségeihez alkalmazkodik a nyelv választásban. Mindemelllett egyetlen válaszadó sem vallotta be, hogy ő beszélgetést kezdeményezne valamilyen nyelven, mindig a másik félre hárítják a beszélgetési nyelv választás kérdését. Ezek alapján meg kell állapítani, hogy az írásbeli válaszok nem mindig életszerűek.

A 21. kérdés (egyéb közlendők) válaszai külön tanulmányt érdemelnének. Egyéb fejtegetés helyett néhány példa:

- „Számomra könnyebb magyarul beszélni, mert az egész családom magyar, és ez a nyelv nekem tetszik.”
- „Szerintem sokkal jobb, ha értjük egymást, bármilyen nemzetűek vagyunk.”
- „Szerintem a legtöbb ember itt Kárpátalján egy nyelvet sem beszél helyesen, inkább a helyi kárpátaljai nyelvet beszéli.”
- „Jó tudni több nyelvet is, mert így jobban lehet megérteni egymást.”
- „Igyekszem mindenkivel azon a nyelven beszélni, amelyiken ő jobban ért.”
- „Jó lenne, ha mindenki magyarul beszélne!”

FÜGGELÉK

Nyelvhasználati Kérdőív

(magyar nyelv használata a Viad Trade-ben)

- | | | |
|----------------------|---------|-------------------|
| 1. Neme? | férfi | nő |
| 2. Hány éves? | 17 – 25 | 26-50 |
| 3. Hol lakik? | város | falu |
| 4. Mi az anyanyelve? | magyar | orosz ukrán egyéb |
5. Milyen nyelveken beszél még?
 6. Mi a beosztása a munkahelyén?
 7. Melyik a „hivatalos” nyelv a munkahelyén?
 8. Munkája során melyik nyelvet használja leggyakrabban?
 9. Szokott ezen kívül más nyelvet is használni a munkán?
 10. Ha igen, melyiket és milyen alkalmakkor?
 -
 11. Milyen nyelvet használ, ha főnökével társalog?
 12. Mitől függ a nyelvválasztás ebben az esetben?
 -
 13. Hogyan beszél beosztottjával, ha tudja, hogy kétnyelvű /ha van/?
 -
 14. Mi ennek az oka?
 -
 15. Milyen nyelven szól a magyarul is beszélő munkatársaihoz, ha munka ügyben társalognak?
 -
 16. Mi határozza meg a nyelv választását?
 -
 17. Milyen nyelven beszélget a szünetben közvetlen munkatársaival?
 -
 18. Miért ezt a nyelvet használja a kötetlen beszélgetéskor?
 -
 19. Munkatársával milyen nyelven veszekszik?
 20. Mitől függ a nyelvválasztás ebben az esetben?
 -
 21. Van még valami közölnivalója a témával kapcsolatban?

IRODALOM

- Bartha Csilla: *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 1999.
- Borbély Anna: *Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. Budapest, 2001.
- Crystal, David: *A nyelv enciklopédiája*. Osiris: Budapest, 2003.
- Károly Krisztina: Az alkalmazott nyelvészeti kutatások néhány alapvető módszertani kérdéséről. *Alkalmazott Nyelvtudomány* II. évf. 1. sz., 2002.
- Kiss Jenő: *Társadalom és Nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2002.
- Kótyuk István: Anyanyelv kisebbségben. III. Kárpát-Medencei Kisebbségi Értelmiségi Fórum. A Kárpát-medencei kisebbségi magyar értelmiségek és anyanyelvi intézmények szerepe a magyarságtudat megtalálásában az ezredfordulón. Mekk-Intermix Kiadó: Ungvár – Budapest, 1995.
- Navracscs Judit: *A kétnyelvű gyermek*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Corvina: Budapest.

KÖNYVSZEMLE

Kontra Miklós (összeáll. és szerk.)
Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika. Konferencia a tannyelv-választásról Debrecenben, 2004. október 28–31-én
Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó: Somorja – Dunaszerdahely, 2005. 252 p.

Két évvel ezelőtt, 2004 októberében rendezte meg Debrecenben a Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága a „*Megmaradás, korszerű felsőoktatás, tannyelv-választás*” című konferenciát, amelynek előadásait és hozzászólásait Kontra Miklós szerkesztette köteté. Az ironikus főcím („*Sült galamb?*”) odavonzza a tekintetet, a hozzá kapcsolt alcím („*Magyar egyetemi tannyelvpolitika*”) pedig arra készíti a nyelvpolitika iránt érdeklődő olvasót, hogy feltétlenül kézbe vegye a könyvet.

A tannyelvpolitika a kisebbségi nyelv- és oktatáspolitikai kiemelten fontos területe, amelyről mind a kívülállók, mind az érintettek véleménye erősen megoszlik. Az alsó fokú oktatási intézmények esetében a valódi, tartalom alapú kétnyelvű oktatás igen ritka; és főként nem a kelet-közép-európai többségi–kisebbségi viszony kereteiben valósul meg. A középiskolákban is leginkább az elit kétnyelvűség a jellemző. A kisebbségi tannyelvű iskolákban tanítják ugyan az állam nyelvét, de a tapasztalat azt mutatja, hogy ez nem elégséges a boldoguláshoz: nincs igazán hatékony módszere az államnyelv tanításának, s hiányoznak a korszerű követelményekhez igazodó tankönyvek és segédletek is. Ilyen háttérrel nagyon nehéz nyelvileg is versenyképes tudás birtokába juttatni az egyetemi és főiskolai hallgatókat; érthető tehát, hogy a kilencvenes évek eleje óta – amióta egyáltalán

van a kisebbségnek némi mozgási lehetősége a nyelvpolitika területén is – leginkább az anyanyelven oktató intézmények hálózatának fejlesztését szorgalmazzák az egyes régiók.

A konferencia résztvevői arra a – sokak számára talán megütközést keltő – kérdésre keresték a választ, hogy a kizárólag magyar nyelvű felsőoktatás valóban a magyarság érdekeit szolgálja-e, vagy éppen ellenkezőleg, inkább megnehezíti a szülőföldön való boldogulást, és versenyhátrányba hozza a fiatalokat. A közös gondolkodás felszínre hozott egy másik, minden résztvevőt vitára ingerlő problémakört is: valóban érdeke-e a többségnek, hogy a kisebbség jól megtanulja az állam nyelvét, s ha ez valahogyan sikerül, akkor miért az anyanyelvet háttérbe szorító, felcserélő típus, és nem a személyiséget gazdagító, a biztonságérzetet erősítő hozzáadó kétnyelvűség válik meghatározóvá.

A kötet Kontra Miklós bevezető tanulmányával indul (*Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika*), amelyben a szerző Kárpát-medencei és nemzetközi példákon keresztül felvázolja a tannyelvpolitika tárgyalásának időszerezését, szükségességét, mintegy keretbe foglalva az elkövetkező írásokat. Tekintettel arra, hogy sokféle intézményből érkeztek a résztvevők, s a legtöbben nem művelői, hanem elszenvedői a nyelvpolitikának és a nyelvi jogok szűkösségének, Kontra Miklós először az alapfogalmakat (nyelvpolitika és politika, nyelvi jogok, kétnyelvűség, kétnyelvű oktatás) tekinti át. Felhívja a figyelmet arra, hogy egyelőre mind a többség, mind a kisebbség úgy érzi, az állam nyugodt működésének, illetve a megmaradásnak az egyetlen útja az egy nyelvűség – igaz, az „egy” nyelven mindenki a magáét érti... „A többségiek asszimilálni akarják a kisebbségeket (ezért a kétnyelvűséget a nemzetállami integrációs [értsd: asszimilációs] törekvések elleni praktikának tekintik), a kisebbségiek pedig élni szeretnének, ezért a kétnyelvűséget a nyelvcsere előszobájának te-

kintik.” (p. 21) Ezután a kétnyelvű egyetemek gyakorlatát mutatja be egy 2000 márciusában, Bukarestben rendezett konferencia adatai alapján. Végül figyelmeztet arra is, hogy nem nevezhető két tannyelvű oktatásnak az, ha csak a szaknyelvi terminológiát tanítják meg az állam hivatalos nyelvén, mert ez nem segíti a szakmájukat két nyelven művelni – és így szülőföldjükön boldogulni képes szakemberek képzését.

A kötet írásai néhány nyelvpolitikai terminus ellentmondásos használatára is kitérnek: felmerül az anyanyelv magyarországi sztenderd és helyi (például Kárpátalján az iskolai oktatásban stigmatizált) nyelvváltozata, az államnyelv fogalma, amely a kelet-közép-európai régióban azonos a hivatalos nyelvvel, valamint az államnyelv tanításának kérdése, amelyet – amint arra például Péntek János egy hozzászólásában figyelmeztet – nem idegen, hanem *környezeti nyelv*-ként kell értelmezni, sőt ideális esetben a relatív magyar többségű területeken a magyart is ebbe a kategóriába kellene sorolni.

A nemzetközi tannyelv-választási gyakorlatot két tanulmány szemlélteti: Kovács Magdolna a háromnyelvűség felé tartó finnországi egyetemeket, Szabó-Giliger Erzsébet pedig a kanadai kétnyelvű és kisebbségi tannyelvű felsőoktatást mutatja be. Mindkét országban sikeresen építették ki a hozzáadó kétnyelvűséghez vezető utat, bár – amint a finn példából kiderül – a kisebbség pozitív diszkriminációja nem tetszik a többség egy részének, emellett a számarányok miatt az asszimilációt sem képes megállítani. Finnországban külön egyetemi nyelvtörvény (645/1997) szabályozza a kialakult gyakorlatot, illetve az alapelvek betartását, amely egyebek között előírja a kölcsönös nyelvvizsgát is. A tanulmány megírásának idején a 21 felsőoktatási intézmény közül 12 finn egynyelvű, 2 egyetem és egy főiskola svéd egynyelvű, 6 pedig kétnyelvű volt; ami esetenként párhuzamos képzést takart, más esetekben viszont valódi, tartalom alapú kétnyelvű oktatásról volt szó. Emellett harmadik nyelvként több helyen megjelent az angol lingua franca: a két kevésbé ismert

nemzeti nyelven szerzett tudást az angol mint harmadik tanítási nyelv bevezetésével kívánják a nemzetközi szintéren is biztossá és versenyképessé tenni.

Kanada a két utóbbi évszázadban számos kisebb-nagyobb bevándorló közösségnek adott otthont, ezért – szemben az európai nyelvpolitikai gyakorlattal, amely „megfelelkezik” a bevándorlókról – az észak-amerikai ország rájuk is tekintettel alakította ki „multi-kulturális” nemzetiségpolitikáját, és támogatja a hivatalosan elismert kisebbségi közösségeket. Ennek a keretét 1982 óta a kanadai szabadságjogok kartája biztosítja. A nyelvpolitikában a többség toleranciája szempontjából példaértékűnek tekintett „belemerítő” oktatási módszert a szerző „Kanada legfőbb exportcikkének” nevezi.

A konferenciákon megszokott menetrend szerint ezután a hozzászólások következtek, amelyekből már a kötet első harmadában körvonalazódik a Kárpát-medencei kisebbségpolitikák gyakorlata s a fenti két ország példájától való távolsága. A hozzászóló felsőoktatási szakemberek, köztük Péntek János, Csernicskó István, Sándor Anna és Szűcs István egyetértenek abban, hogy az egynyelvűség lényegesen csökkenti a kisebbség esélyeit, ugyanakkor arra is felhívják a figyelmet, hogy a felsőoktatásban hasznosuló két- és többnyelvűség alapfeltétele az, hogy az államnyelvet ne csak kötelezően, hanem hatékonyan tanítsák meg. Ez a feltétel azonban évtizedek óta valamiért nem teljesül. Joggal vetik fel a nyelvpolitikával foglalkozó nyelvészek: vajon tényleg érdeke-e a többségnek, hogy a kisebbség magas szinten elsajátítsa az államnyelvet... Ez a téma később a kötet több írásában is vissza-visszatér.

Hogy mennyire nem a „sült galambot” várják a Kárpát-medencei magyar felsőoktatás elveinek és gyakorlatának kidolgozói, világosan kiolvasható a könyv második nagy egységéből, amelyben a résztvevők Románia, Szlovákia, Ukrajna, valamint Szerbia és Montenegró oktatáspolitikai hagyományait és jelenlegi gyakorlatát mutatják be egy-egy nagyobb lélegzetű tanulmányban,

a többiek pedig a saját tapasztalataikkal egészítik ki az elhangzottakat. Az egymással vitatkozó, egymás gondolatait tovább fűző hozzászólások izgalmas olvasmánnyá teszik a könyvet, egyben visszaadják ennek a nagyon érdekes és tartalmas konferenciának a hangulatát is.

Általános jelenség, hogy az egyetemre érkező hallgatók idegennyelv-tudása nem elégséges, a felsőoktatás pedig többnyire nem készült fel a lektorátusi munkára. Többek véleménye szerint ez nem is feladata. Vannak ugyanakkor olyan szakmák (orvos, jogász), amelyek szinte balasz kétnyelvűséget követelnek – feltéve, hogy műveljük a szülőföldjén kíván dolgozni. Szücs István a Partiumi Keresztény Egyetem tannyelv-politikáját bemutató tanulmányában rámutat arra, hogy felméréseik szerint az érettségiző diákok több mint háromnegyede az anyanyelvén kíván továbbtanulni, ráadásul többségük a szülőföldjén akar felsőfokú képesítést szerezni. Az egyetem ebből a tényből, valamint abból a politikai tényezőből indult ki, hogy a PKE Romániában működik; oktatási főnyelvként a magyart jelölte meg, viszont felkínál idegen nyelvű előadásokat, szemináriumokat, amelyeket a magyarral összekapcsolva, tetszőleges variációban tanulhatnak a hallgatók. „A környező országok gyakorlata azt mutatja, hogy a többségi nemzetek nem akarják kétnyelvűvé tenni a kisebbséget, nem támogatják a kétnyelvűvé válást. ... A feladat tehát olyan oktatási intézmények, illetve intézményrendszer kialakítása, amelyben a kisebbségi lét keretei között élő magyarok maguk dönthetnek kétnyelvűségükről, elősegítve ezáltal megmaradásukat és társadalmi beilleszkedésüket. ... Fontosnak tartjuk az államnyelv megfelelő szintű elsajátítását, valamint legalább egy világnyelv megfelelő ismeretét. ... Az egynyelvűség tornyába zárkózott anyanyelvű oktatás nem szolgálja a Magyarországon, és még kevésbé a határokon túl élő magyarság hosszú távú érdekeit. Az államnyelvi oktatás, és végső soron az anyanyelvi elvesztése azonban még annyira sem!” (p.

143) Ebben a néhány mondatban összesűrösödik a Kárpát-medence felsőoktatásának minden problémája. Természetesen minden kisebbségi terület oktatáspolitikusai világosan látják, hogy ki kell alakítani egy átfogó egyetemi tannyelv-politikát, amelyet aztán következetesen képviselni is kell mind a magyar szervezetek, mind a többségi hivatalok felé. Abban is egyetértettek, hogy a kisebbségi magyar felsőoktatás részét képező állami vagy magánegyetemek, főiskolák elsődleges tannyelve a magyar legyen, de emellett még két nyelvben, a többségi államnyelvben, valamint egy másik idegen nyelvben is jártasságot kell szerezniük a hallgatóknak. Nyilvánvaló, hogy a kívánatos additív kétnyelvűség csak akkor jöhet létre, ha a kisebbség erre irányuló törekvéseit a többség politikailag és anyagilag is támogatja. Beregszászi Anikó a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola helyzetét elemző tanulmányában rámutat arra, hogy ha akarják sem tudják jól megtanítani az államnyelvet a közoktatásban, mivel hiányoznak az erre a célra képesített tanárok, és nincsenek megfelelő tankönyvek sem. S bár tisztában vannak azzal, hogy az anyanyelv mellett az államnyelv és még egy világnyelv magas szintű ismerete lenne szükséges a diplomások hazai életpályájának építéséhez, kifejti, hogy „nem könnyű előrelépni ezen a téren akkor, amikor nincs átfogó nemzet- és nyelvpolitika, a nemzetstratégiai célok politikai csatározásoknak vannak alárendelve, illetve amikor főiskolánk működése is a pártpolitikai változásoktól befolyásolt, esetleges alapítványi támogatások függvénye.” (p. 189) Hasonló gondokkal küszködnek a valamikor sok tekintetben példának tekintett vajdasági intézmények is, ahol például a környezetnyelvnek a fogalma és oktatásának gyakorlata is kialakult, de sajnos az etnikai háború egyik következményeként napjainkra eltűnt. Szalma József kertelés nélkül kimondja: „A magyar nyelvű oktatás messzemenően nem felel meg a szükségleteknek és a hallgatói igényeknek. A magyar tannyelvű csoportok bevezetése komplikált, sokszor a hallgatók

és az oktatók is félnek igényelni. Az állami egyetemen továbbra is elvétve vesznek fel magyar tanerőt. ... Az Újvidéki Egyetem »multi-kulturálisnak« indult, de immáron szinte egynyelvűvé vált.” (p. 209)

A konferencián elhangzott előadásokat Péntek János tanulmánya zárja le *Tanulságok – szentencia nélkül* címmel. Határozottan kijelenti, hogy „az anyanyelvű felsőoktatás kiépítésében nem szabad megállni” (p. 239), valamint azt is, hogy súlyosan téved az a kívülálló, aki a magyar tannyelvűséget azonosítja az egynyelvűséggel. A kétnyelvűség a kisebbségi oktatási rendszerben ez idő szerint még a többségi nyelv és kultúra dominanciáját és az anyanyelv háttérbe szorulását jelenti – ugyanakkor az államnyelv környezetnyelvként való oktatása az alap- és középfokú intézményekben súlyos didaktikai problémákkal küszködik. „Gyors lefolyású zsilipkétnyelvűségnek” nevezi a többségi államok kétnyelvűség-ideálját, mert a felcserélő kétnyelvűségben érdekeltek, nem pedig a kisebbség számára is elfogadható, sőt kívánatos hozzáadó típusban.

A most ismertetett kötet tanulmányai nemcsak a 2004-es helyzet áttekintését szolgálják, hanem a felvetett számos, azóta is megoldatlan probléma több oldalú megfogalmazása alkalmas lehet akár arra is, hogy a kisebbségi magyar felsőoktatásért felelős szakemberek kidolgozzák egy közös Kárpát-medencei magyar felsőoktatási tannyelv-stratégia kereteit.

Nádor Orsolya

Demeter Zayzon Mária
Kisebbségek a világhálón
 Gondolat: Budapest, 2003. 166 p.

Már az alcím majdnem minden lényeges tartalmat elárul erről a munkáról: a magyarországi nemzeti, etnikai kisebbségekkel kapcsolatos tájékoztatás az interneten, tartalmak, szolgáltatók, felhasználók.

Számomra különösen érdekes volt ez a könyv, miután a kisebbségi lét, a nyelvpolitika és az internetes nyelvhasználat témakörében jó ideje vizsgálom az egyes volt szovjet tagköztársaságok orosz nyelvű hálószeit. A magyarországi kisebbségekről olvasva most hazaértem, sok dologgal újra szembesültem, egyebeket újdonságként éltem meg.

Kevés olyan könyv került az elmúlt években elé, amelyben ennyi adat, főleg ennyi internetes cím van. A 112 lapnyi alapszöveget még 54 lapnyi melléklet és bibliográfia követi, mind telis-tele a <http://...>, www... vagy egyéb kezdetű linkekkel. Stílszerűen folytatva: a „*Demeter Zayzon kisebbségek világhálón*” keresőszavakra a Google kereső 2006 őszén kb. 150 találatot ad. A találatok közt dominálnak a könyvbemutatók. A spektrum széles, a könyvkereskedői figyelemfelkeltéstől a könyvtári gyarapodási lista elemén keresztül a tartalmi elemzést adó ismertetéseig (www.mmi.hu/szin/szin9_1/pardany_internet.rtf) minden előfordul. Legtöbbször persze – részben vagy egészben – a könyv hátlapján szereplő szöveg (például http://nemzetisegek.hu/konyvek/dzm_hatlap.htm) bukkan fel.

A könyvről tehát anélkül is nagyon sokat meg lehet tudni, hogy kezünkbe vennénk, még a címlapjának a képe is sok helyen megtekinthető. Mi értelme van akkor egy újabb ismertetésnek, főként már 3 évvel a megjelenés után? Az, hogy nyelvésznek is van mit találni benne (az alapvető célközönség maguk a kisebbségek és a velük foglalkozó állam volt, így mások eddig nemigen tudósítottak erről). Az eltelt idő pedig csak megerősítette azt az adott kötetben is markánsan tetet öltő szemléletet, hogy az internetes kutatás, az elektronikus információforrások használata a régi papír alapú módszerek *mellett* – nem helyett! – már ma is teljes értékű. Alább ezért jobbra a könyvnek a nyelvi, illetve az internet jelentőségéhez kapcsolódó dimenziójára térnék ki.

A szerző az összes hazai kisebbséggel (bolgár, cigány, görög, horvát, lengyel, német, örmény, román, ruszin, szerb, szlovák, szlo-

vén, ukrán) átfogóan, azonos megközelítéssel foglalkozik. Egyebek mellett 26 pontban foglalja össze a hazai kisebbségi internetes tartalomszolgáltatás tapasztalatait, köztük a 15. pontban szerepel a nyelv kérdésköre. Fontosabb megállapításai a következők:

- Az internet az anyanyelvhez való ragaszkodás eszköze is.
- A honlapok nyelvi megjelenítése háromnyelvű (magyar, angol, kisebbségi) vagy kétnyelvű (magyar, kisebbségi), ritkán pedig egy nyelvű (német, amely egyúttal világnyelv is).
- Magyar nyelvű a tartalom fele (a magyar anyanyelvű cigányságé is), angol a harmada (megjegyzem, német lapoknál soha sincs ilyen!), kisebbségi nyelvű a 80 százaléka.

A kötetben szerepel áttekintés a Magyarországon élő kisebbségek anyanyelvén az anyaországaikban fenntartott összesen 33 honlapról is. A fenntartók közt vannak hivatalos szervek, civil szféra, magánszemélyek. Léteznek lapok a médiáról, gyakoriak a véleménycserére lehetőséget adó fórumok, kisebbségi hírek, aktualitások, hasznos információk.

Érdekes rész tárgyalja a honi kisebbségekkel foglalkozó angol, német, francia nyelvű internetes tartalmakat is. Angol nyelven legtöbb a cigány, szlovák, német, szerb és román tárgyú anyag. Német nyelven főként a hazai németsegről vagy általános kisebbségi témákról találni olvasnivalót, adatokat (ezek zömmel hazai lapok). A francia nyelvű lapok száma az angolokénál jóval kevesebb, de ugyancsak szerteágazó a tematikájuk, és bennük a roma kérdéskör kiemelkedő gyakoriságú.

Nagyon kifinomult és tanulságos internetes kutatómódszertanról kapunk képet a könyv utolsó fejezetében. Ez nem csak arra iskolapélda, hogy egy hozzáértő mi mindent tett az információknak a világhálóról való igényes összegyűjtése érdekében. Azt is meggyőzően demonstrálja (amúgy létével az egész kötet is), hogy a munkánkhöz szükséges adatok nem kizárólag a könyvtárak polcain lapulnak, hanem bizonyos lépések megtétele után jelen-

tős részük az internetről is, vagy csak onnan megszerezhető.

A szerző egyebek mellett részletesen taglalja, összeveti az alkalmazott keresőket, majd hosszasan időzik a legjobb keresőszó-állomány kialakításánál. Egy tesztben például 13 kereső – ebből 5 magyar – vizsgálata folyt. Ezeknek a kutatásoknak a többsége még 2002 februárjában történt. Nyilván nincs a kötetben, hanem az eltelt 4–5 év tapasztalata, hogy a Google kereső idővel egyre inkább kiemelkedett a mezőnyből. Mégsem mondható ki ma sem, hogy már kizárólag ezzel az egy keresővel is boldogulhatnánk, így a szisztematikus, többkeresős kutatás finomságai és alkalmazása ma is aktuális, hasznos ismeretet jelentenek. Példák a nem magyar kereső kifejezésekre: *Roma/Gypsies, Bulgarians, in Hungary; Minderheiten in Ungarn; Ungarndeutsche; Roms/Tsiganes en/de Hongrie.*

Magyarország lakosságának közel 10 százalékát teszi ki a 13 etnikai kisebbség. Közös kiegyensúlyozott életünk és az ő boldogulásuk, esélyegyenlőségük érdekében szükséges komolyan és érdemben foglalkozni velük. Demeter Zayzon Mária könyvével pontosan ezt tette. Munkája leltár, rendszerezés, elemzés, monográfia, szakirodalmi tárház, nemzetiségi és közművelődési szempontból egyaránt nélkülözhetetlen címjegyzék.

Cserhátiné Ács Adrienn

Anna Reder

Kollokationen in der Wortschatzarbeit

[Kollokációk a szókincssel kapcsolatos munkában]

Praesens Verlag: Wien, 2006. 254 p.

Egy szó lehet olykor rejtélyes. Úgy, ahogyan arról Kosztolányi Dezső ír. „A mondat: kaland”. Találó címe ez egy nemrég megjelent nyelvészeti témájú szép kötetnek. A szókapcsolatokat talán a hegyekhez hasonlíthatjuk.

Nagyon sok olyan hegy van, amelyeknek tulajdonságai közé az is hozzátartozik, hogy más és más alakzatot mutatnak attól függően, honnan nézzük őket. A szókapcsolatokat is szemléltethetjük különböző nézőpontokból. A szemléletmódtól függően ez esetben is nagyon gyakran más és más tulajdonságok tárulnak fel előttünk. A látszólag egyszerű *különösen érdekes* kifejezés például grammatikai szempontból nézve melléknévi alaptagú határozós szó szerkezet (szintagma, grammatikai szókapcsolat). Jelentéstani szempontból értelmezhetjük úgy is, mint a (lexikális) fokozás (az „abszolút szuperlatívusz”) tipikus példáját. Ha az alaptag és a bővítmény kapcsolódásának szabályait vennénk alaposabban szemügyre, ismét újabb és újabb jellemző vonások tárulnának elénk. A szókapcsolatokra vonatkozó törvényszerűségek vizsgálata tehát éppen úgy feladata a nyelvészeknek, mint ahogyan a szavakkal és a mondatokkal is foglalkozniuk kell.

Reder Anna német nyelven írt értekezésének célkitűzéseit a következőképpen foglalhatjuk össze: 1. Az elméleti cél a kollokációk típusainak sokoldalú bemutatása, támaszkodva a kollokáció-kutatás eddigi eredményeire. 2. A gyakorlati cél annak vizsgálata, milyen magatartást tanúsít a nyelvtanuló az idegen nyelvi szókapcsolatok megformálásakor, hogyan befolyásolhatjuk a nyelvtanulás szempontjából kedvező irányba ezt a magatartásformát, és hogyan segítik a kollokációkat bemutató szótárak, oktatási segédanyagok, maga az oktatói tevékenység az idegen nyelvi szókincs gyarapítását, fejlesztését.

A latin *collocātiō* (‘elrendezés’, ‘összerakás’) szóra visszavezethető német *Kollokation* szakkifejezés megfelelője egyelőre nem terjedt el a magyar nyelvészeti szakirodalomban. H. Bußmann *Lexikon der Sprachwissenschaft* című könyvében (Alfred Körner Verlag: Stuttgart, 1990) ilyenformán definiálja a kollokáció fogalmát: „Szakkifejezés, amelyet J. R. Firth vezetett be jelentésméletemben. Olyan, a szövegekben gyakran előforduló szókapcsolatok jelölésére szolgál, amelyeknek együttes előfordulása a kölcsönös kapcsoló-

dási lehetőség szabályszerűségén nyugszik. A kollokáció elsődlegesen nem nyelvtani, hanem szemantikai kategória: *Hund* (‘kutya’): *bellen* (‘ugat’); *Nacht* (‘éjszaka’): *dunkel* (‘sötét’)” (a recensens fordításában, p. 391). Ha szemantikai szempontból szeretnénk valamiféle rendszert teremteni a szókapcsolatok körében, akkor talán azt mondhatnánk, hogy vannak alkalmi szókapcsolatok, kollokációk, lexikai függvények és állandósult szókapcsolatok (frazémák). Reder – elsősorban a német szakirodalomra támaszkodva – nem tesz különbséget a kollokációk és a lexikai függvények között. Első megközelítésben a lexikális szókapcsolatoknak három változatát említi (szabad szókapcsolatok – kollokációk – frazeologizmusok) (vö.: 43.).

Könyvének második fejezetében Reder sokoldalúan tárgyalja a kollokáció-fogalom fejlődését, amely folyamatnak a kiteljesedésében Firth mellett talán Coseriu és Kastovsky játszott a legnagyobb szerepet. Reder azonban nem elégszik meg a „klasszikusok” álláspontjának az ismertetésével. A napjainkban különösen aktuális kérdésekkel is foglalkozik: hol helyezhető el a kollokáció a kognitív szemantikában és a mentális lexikonban. Bár kétségkívül alaposan és körültekintően foglalkozik elméleti kérdésekkel, és könyvének második fejezetéből az olvasó világos képet kaphat arról, milyen álláspontot képvisel a szerző a kollokáció fogalmával kapcsolatban, a „Kollokationen in der Wortschatzarbeit” című mű inkább alkalmazott, mint elméleti nyelvészeti jellegű értekezés. A szerző csupán egy fejezetben tárgyalja az elméleti kérdéseket, majd hat fejezetben foglalkozik gyakorlati témákkal. Alapvető célkitűzése – mint arra már korábban is utaltam – annak vizsgálata, hogyan segíthetik a szókapcsolatokkal összefüggő elméleti ismeretek a nyelvtanulást, a nyelvtanulást.

A harmadik fejezetet a szerző annak a kérdéskörnek szenteli, hogyan körvonalazható a kollokáció fogalma az idegennyelv-oktatás nézőpontjából. A szókincsfejlesztés általános problematikájának felvázolása után külön-

külön megvizsgálja az angol és a francia nyelv oktatásában szerzett tapasztalatokat és elért eredményeket. Elsősorban Bahns, illetve Hausmann munkásságára támaszkodik. A német nyelvű szakirodalomból Barbara Wotjak írását említi. A kitekintésre és a hivatkozott szakirodalomra támaszkodva részletesen kifejti álláspontját arról a kollokáció-fogalomról, amelyet didaktikai szempontból a saját maga számára kialakított, és amely az alapot képezi módszertani elképzeléseinek leírásához. Talán indokolt, hogy a definíciót szó szerint idézzük: „Unter Kollokationen werden im Folgenden zweigliedrige kompositionelle lexikalische Gruppierungen mit mindestens einer Determinationsbeziehung zwischen den Bestandteilen verstanden. Die Determinationsbeziehungen sind: a) das stark eingeschränkte Beziehungspotential eines Bestandteiles, b) eine semantische Abhängigkeitsbeziehung der Bestandteile, c) konventionsbedingte Kookkurenz der Bestandteile” (vö. p. 77).

A német–magyar egybevető vizsgálatnak szentelt negyedik fejezetben – rövid elméleti bevezetés után – Reder a német–magyar kollokáció-modellt mutatja be. Beszélhetünk a teljes és a részleges ekvivalencia különböző változatairól, illetve a transzfer-jelenség különböző típusairól. Talán ez esetben is külön figyelmet érdemelnek a „hamis barátok” (falsche Freunde), amelyeknek vizsgálata az utóbbi években újra felkeltette a nyelvészek és a nyelvtanárok figyelmét. A német–magyar kontrasztív kollokáció-modell nagyon jól áttekinthető ábráját a 98. lapon találjuk.

Az ötödik és a hatodik fejezetben a szerző a tanulói magatartással, a gyakran elkövetett, tipikus hibákkal és a körültekintően végzett felmérések adatainak elemzéséből levonható következtetésekkel foglalkozik. Ezekben a fejezetekben érezhetően támaszkodik magyar nyelvészek és nyelvtanárok eredményeire. Többször idézi például Juhász Jánosnak az interferenciáról írt, 1970-ben megjelent értekezését. Saját tesztrendszerének kialakításához felhasználta azokat a tapasztalatokat, amelyek

a magyar szerzők által készített tankönyvekből, szógyűjteményekből lesűrhetők. Az adatokat bemutató táblázatok és ábrák jól szemléltetik azoknak a tipikusnak tekinthető hibáknak a gyakoriságát, amelyeket a magyar tanulók német szókapcsolatok alkotásakor elkövetnek. A német nyelv tanárai számára megfogalmazott javaslatokat a nyolcadik fejezetben olvashatjuk, az elemzések eredményeinek értékelése alapján kidolgozott feladatlap-típusok pedig a könyv függelékében találhatók.

Számomra különösen érdekesnek tűnik a hetedik fejezet (Kollokationen in Wörterbüchern). A szókapcsolatok különböző típusainak vizsgálatakor magam is többször tapasztaltam, hogy a szótárírók nagyon sok esetben figyelmen kívül hagyják a szókapcsolatok alkotásával összefüggő szabályszerűségeket, holott ezek figyelembevétele lehetővé tenné még inkább használható értelmező és kétnyelvű szótárak elkészítését. Reder hat egy nyelvű (német) és két kétnyelvű (német–magyar, magyar–német) szótár kollokáció-felfogását vizsgálja meg. Elemzéséből az tűnik ki, hogy a szótárírók elsősorban a szókapcsolatok lexikális és szemantikai szelekciós viszonyait tartják szem előtt. Nem mutatják be a szókapcsolatokat mint lexikai csoportokat, nem fordítanak kellő figyelmet az alkotórészekkel kapcsolatban az ekvivalencia hiányára, illetve meglétére, és többnyire nem mutatják be a szókapcsolatokat mikrokörnyezetben. Reder szerint e téren a Hessky Regina által szerkesztett *Deutsch-Ungarisches Handwörterbuch* (Nemzeti Tankönyvkiadó – Grimm Kiadó: Szeged, 2000) kivételnek tekinthető, mert ez a szótár éppen az utóbbi három szempontot tartja szem előtt, és kevesebb figyelmet fordít a szókapcsolatok lexikális és szemantikai szelekciós viszonyaira (vö. p. 179, 181). Úgy vélem, indokolt lenne szélesebb körben és még részletesebben megvizsgálni azokat az eredményeket, amelyeket a szókapcsolatokra irányuló kutatások az utóbbi években hoztak, különösen abból a szempontból, hogy milyen módon hasznosíthatók ezek a szótárírás területén.

Végső következtetéseit Reder nyolc pontban foglalja össze. Ezek közül kiemelem azt a javaslatot, amely szerint szükség lenne kimondottan szókapcsolat-szótár (Kollokationswörterbuch) összeállítására. Reder megállapítását, amely szerint a szókapcsolatok vizsgálata a francia és az angol nyelv vonatkozásában nagyobb hagyományokra épül, mint a német nyelv vonatkozásában, kiegészíthetjük azzal is, hogy az orosz nyelv esetében is több figyelmet fordítottak a szókapcsolatok vizsgálatára. A szókapcsolatok tudatos tanítása, rendszerszerű feldolgozása, tanulása nemcsak a nyelvtanuló szókincsét fejleszti jelentős mértékben, hanem hozzájárul a grammatikai ismeretek megszilárdításához és a beszédkézség fejlesztéséhez is.

A könyv végén a szerző – az említett függelék előtt – közreadja a kollokációval kapcsolatos szakirodalmat, azoknak a szótáraknak és tankönyveknek az adatait, amelyeket munkája során használt.

A *Kollokationen in der Wortschatzarbeit* című könyv érdeklődésre tarthat számot a német nyelvet jól ismerő nyelvészek, lexikográfusok körében. Haszonnal forgathatják, egyes fejezeteit a mindennapi gyakorlatban közvetlenül is alkalmazhatják az általános és középiskolákban, illetve magániskolákban dolgozó német szakos tanárok.

Székely Gábor

Kovács Judit

Magyar-angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban

Eötvös József Könyvkiadó:
Budapest, 2006. 186 p.

Kovács Judit főiskolai tanár az angol nyelvű tanítóképzés sokszínű elméleti és értékes gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező, országosan ismert szakembere. Több mint egy évtizede igényesen és sikeresen készíti fel

hallgatóit a kisiskolásokat vonzó és folyamatos motivációt sugárzó angol nyelvoktatásra a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanítóképző Főiskolai Karán. Az angol két tanítási nyelvű általános iskolai és középiskolai képzés kutatójaként és szaktanácsadójaként segíti a tartalom alapú képzés gyakorlatát; ezenkívül pedagógus-továbbképzéseken is közkinccsé teszi szakmai tapasztalatait.

Most megjelent könyve igazi újdonság, és jó útmutatást ad a két tanítási nyelvű képzések iránt érdeklődő kollégáknak, igazgatóknak, hallgatóknak és szülőknek. Ez a könyv a jövőnek és a jelennek is az egyik legizgalmasabb közoktatási témájával, a két tannyelvű oktatás gyakorlatával foglalkozik a legkorszerűbb nyelvpedagógiai és nyelvpolitikai háttér-ismertetek bemutatásának és azok alkalmazásának keretében.

A két tannyelvű oktatást minden olvasó számára érthetően mutatja be. A szaktantárgyak és a készségtárgyak egymáshoz való közelítése során az angol nyelv célból eszközzé válik, és kettős érdeklődést, ennél fogva kettős kötődést jelent a gyermek számára. A kisiskolás élményszerűen angol nyelven is megismeri a saját környezetét, az ének–zenét, a történelmet és egyéb más témákat a nem magyar anyanyelvén tanult szaktantárgyakkal való folyamatos megismerkedés során.

A szerző a nemzetközi, főleg angol nyelvű nyelvészeti, nyelvpedagógiai szakirodalom ismeretében igyekszik a két tannyelvű oktatás megfelelő tudományos tartalmát és definícióját megadni. Nem véletlenül és véleményem szerint igen megalapozottan idézi a téma hazánkban egyik legismertebb kutatójának, Vámos Ágnesnek a meghatározását. Majd ezt a sajátos oktatási formát, a tartalom alapú oktatást a közoktatás-politikai törvényekkel szembeesíti.

Az angol szakirodalom mély ismerete alapján a „multi-kompetencia” elméletét szemléletesen tárja az olvasó elé a nemzetközi tanítás, oktatás egyéb formái bemutatásával kiegészítve. Így az immerziós kanadai forma jellemzésére is kitér. A két tannyelvű oktatás

gyakorlatát az angol szakirodalomban már koncentrált formában megtalálható előnyök feltárásával szemlélteti, miközben a két tannyelvű oktatás eredményességének gyakorlati feltételeiről is tájékoztat. Körültekintően határozza meg azokat a sajátos feltételeket, amelyek a két tannyelvű oktatás optimális hatását biztosíthatják.

A két tannyelvű oktatás eredményességét Nikolov Marianne négy feltétele alapján tudja csak elképzelni, vagyis (a) az intenzitás, (b) a tanár jó felkészültsége, (c) a program folyamatossága és (d) a kedvező szülői háttér meglétével. Mindegyik felsorolt összetevő igen lényeges, mert a motivációteremtés és annak fenntartása a gyermek és a szülő számára egyaránt fontos. A kisiskoláskori idegennyelvtanításban a két tanítási nyelvű oktatás kulcsfontosságú tényezője a jól felkészült, szépen, helyesen beszélő, szakmailag a kisiskoláskorra jól kiképzett nyelvtanár.

A szerző kérdésfelvetése egyértelműen helyeselhető, miszerint erre a sajátos képzési formára a szakmailag és pedagógiaileg jól felkészített nyelvtanárok, vagy ahogyan a szerző sugallja – véleményem szerint igen helyesen –, „az idegen nyelvi műveltségterületi tanítók” vállalkozhatnak, akik az alsó tagozatban a készségi tárgyak tanítását is el tudják látni az adott idegen nyelven, és még a felső tagozat ötödik és hatodik osztályában is taníthatnak.

A szerző alapos szempontrendszerrel állít fel az eddig és jelenleg is működő két tannyelvű képzés bemutatására. A hazai két tannyelvű oktatás gyakorlatát méltatja, és igyekszik feltárni a sajátos képzésnek a közoktatástól eltérő idegen nyelvi és tantárgyi előnyeit, a programok létrejöttének történeti áttekintése és működésük empirikus bemutatása alapján. Ennek során jól érzékelteti a különbséget a nemzetiségi nyelvi képzéssel kapcsolatban. A szerző jól átlátható táblázatokat készített a jelenleg is működő két tannyelvű képzések saját felmérése alapján történő szemléletes bemutatására.

A táblázatok – a sokszínű osztályozásból fakadóan – rengeteg adatot tartalmaznak. A

szerző az alapos kitekintést még fokozni is tudja, mert az általános iskolai angol programok bevezetésének okait és az angol nyelv választásának miértjét is felmérte az egész országban. Ugyancsak itt olvashatjuk az erre irányuló kérdőívet és a kapott válaszokat, mivel a szerző még azok elemzésére is vállalkozott.

A korai, az első osztálytól kezdődő célnyelvi képzés érzékeny dilemmájára is kitér Kovács Judit, ami a szakirodalomban és a közoktatásban is elég vitatott kérdés. A korai célnyelvi oktatással kapcsolatos oktatáspolitikai érdekek megfelelőképpen kapnak hangot a könyvben. Oktatás-szociológiai felmérése tükrözi a szülők tájékozottságának mértékét és az angol célnyelvi oktatás iránti érdeklődés forrásait. A gazdag empirikus anyagban különlegesen fontos az a felmérése, amely azt is vizsgálja, hogy milyen indokok alapján vállalkoznak az intézmények igazgatói, illetve a tantestület egyes tagjai erre a speciális képzésre.

Igazán érdekes az oktatáspolitikában dolgozó személyiségeket is megszólaltató mélyinterjú-sorozat, amelynek összegzése alapján a szerző megállapítja, hogy „a döntéshozók célja a programmal kapcsolatban az általános iskolai fokon nem tűnt releváns kérdésnek, mivel nem központi kezdeményezés volt” (p. 134).

A könyv utolsó alfejezete csokorba gyűjti azokat a változásokat, amelyeket a célnyelvi tantárgyi programok bevezetése okozott. A befejező rész az angol nyelvű összefoglalót tartalmazza, valamint a mellékletet a felmérések adatai gazdagságával és diagramjaival.

A mű értékes és igazi szakmai újdonság, mivel az egyéni kutatással feltárt színes empirikus anyag közlésével és elemzésével, a magyar és az angol nyelvű szakirodalom ismeretében megfelelően megalapozott és bizonyított előnyökkel rendelkező angol két tannyelvű oktatás fontosságát bemutatja és azt a már meglévő gyakorlati tapasztalatokkal ütközteti. Logikus és megalapozott érvrendszere az oktatáspolitikára szemlélteti,

hogyan az általános iskola korai szakaszában is érdemes, sőt az EU ajánlásai alapján szükséges ösztönözni – akár anyagilag is – annak minél szélesebb körű bevezetését, mivel az angol műveltségterületi tanítóképzés megfelelő szakembereket bocsát ki az általános iskolai két tannyelvű képzés elindításához. Jó lenne, ha minden iskolába eljutna ez az európai személetet nyújtó, jelenleg még hiánypótló könyv.

H. Szabó Sára

Kollár Andrea

Sauris/Zahre – Nyelvpolitika és nyelvi jogok Olaszországban egy többnyelvű közösség tükrében

JATEPress: Szeged, 2006. 118 p.

Kollár Andrea könyve olyan témát mutat be, melyről keveset hallani Magyarországon. Az olasz nyelvpolitikával ismerteti meg az olvasót, s ezen keresztül betekintést nyújt az ország nyelvi sokszínűségébe is. A nyelvi jogi helyzet bemutatását egy általa végzett szociolingvisztikai kutatás köré építi. A kutatást az olaszországi Saurisban végezte, egy olyan faluban, ahol archaikus német nyelvjárást beszélő kisebbség él. Sauris az ország északkeleti részén fekszik, és egyike annak a három falunak, ahol ma még beszélnek az ún. karintiai német nyelvjárást. A karintiaiak nevüket onnan kapták, hogy elődeik a középkorban Karintiából vándoroltak át erre a területre. Ezzel a témaválasztással a szerző egy kevésbé ismert nyelvcsoporthoz irányítja a figyelmet.

A könyv a bevezetésen és a zárszón kívül hat fejezetre tagolódik, melyek közül az első az országban beszélt különféle nyelvváltozatokat, dialektusokat tekinti át. Magyarázatot ad kialakulásukra, s tisztázza a standard olasz fogalmát. A kétnyelvűséggel és többnyelvűséggel kapcsolatos terminusok között felhívja a figyelmet a „dilália” jelenségére, mely a

standard olasz és dialektusainak viszonyát jellemzi. A következő fejezet az őshonos nyelvi kisebbségeket mutatja be, kitérve betelepülésük idejére, földrajzi elhelyezkedésükre, létszámukra, nyelvismeretükre. Köztük említi a németeket és azoknak karintiai csoportját is, akiknek a szerző a későbbiekben külön fejezetet szentel. A harmadik rész a nyelvpolitika kérdésére tér át: létrejöttének európai előzményeit tárgyalja, s a nyelvi jogokat érintő nemzetközi dokumentumokat ismerteti. Ezt követően szűkül a kör, és Itália nyelvpolitikája kerül a középpontba. A könyv az olasz egység megalakulásáig, 1861-ig megy vissza az időben. Így nyomon követhető, milyen álmásokon keresztül jutott el Olaszország az oly jelentős 1999. évi nyelvtörvényig, mely a bevezető sorok fő témája, s mellyel a hatodik fejezet részletesen foglalkozik. A történeti áttekintés keretében a szerző kiemeli azt a három tartományt (Trentino–Alto Adige, Valle d’Aosta, Friuli–Venezia Giulia), ahol ma a kisebbségek területi autonómiával rendelkeznek. Ennek kapcsán felhívja a figyelmet azokra a nyelvcsoportokra is, akiket az állam az idők folyamán elhanyagolt.

Az ötödik fejezet a szerző által végzett kutatás leírása, mely harmincnégy oldalra tesz ki, s címe: *Sauris/Zahre, egy többnyelvű közösség a szociolingvisztika és a nyelvpolitika tükrében*. A szociolingvisztikai felmérés 2000 júliusában készült a négyszáz fős településen. A kutatás ismertetése és elemzése előtt a szerző bemutatja Friuli–Venezia Giulia tartományt, ahol Sauris is található: ezen a vidéken a friuli, a szlovén, a német és az olasz nyelv egyszerre van jelen. Említést tesz a másik két karintiai nyelvjárászigetről, Sappadáról és Timauról. Saurisra rátérve bemutatja a közösséget történeti, földrajzi, gazdasági és demográfiai szempontból. A szociolingvisztikai vizsgálat célja az volt, hogy tisztázza a Saurisban használt három nyelvnek – a német nyelvjárásnak, a friulinak és az olasznak – a használati körét és gyakoriságát, illetve a nyelveknek az egymáshoz való viszonyát. A felnőttek és a diákok számára készített olasz nyelvű kérdőívek a

személyi adatokról, a beszélők nyelvismeretéről, nyelvi szokásairól, a német nyelvjáráshoz való viszonyulásáról kértek információt. A válaszok értékelését táblázatok, grafikonok szemléltetik. Az eredményekből az derül ki, hogy a faluban ma is él mindhárom nyelv, s a három közül a friuli van visszaszorulóban. Az olasz nyelv szerepköre egyre tágul, ami a német nyelvjárás háttérbe szorulását eredményezi. A szerző úgy látja, hogy a helyi kezdeményezések és a szakemberek érdeklődése viszont ösztönzően hatnak a nyelvjárás fennmaradására.

A záró fejezet az 1999. évi kisebbségi törvényről és annak fogadtatásáról szól. A kisebbségeknek a törvénnyel megadott lehetőségeit és azok eddigi megvalósulását tárgyalja. Emellett kitér az olasz nyelvpolitika egyéb új irányaira, így a bevándorlókkal kapcsolatban felmerülő problémákra, az idegen nyelvek tanítására és az olasz nyelv külföldön való terjesztésére.

A bibliográfiát függelék követi, ahol olvashatók a kutatáshoz használt kérdőívek és a kisebbségi törvény magyar fordításban.

Kettős feladatot lát el a könyv: egyrészt áttekinti az olasz nyelvpolitikát, másrészt bemutatja egy kis nyelvközösség mai nyelvi állapotát. A nyelvi jogokkal kapcsolatos kérdésekről történeti áttekintést is kapunk, így a jelen problémái világosabbá válnak. Szó esik az olasz dialektusok sokféleségéről, a standard olasz nyelv születésének körülményeiről. Az egyes dialektusok helyzete, a mindennapokban betöltött szerepe még ma is vita tárgya a szakemberek körében. A választott falu a maga három nyelvével hűen reprezentálja az olasz nyelvi valóságot. Észak-Olaszország nagy részéről elmondható, hogy településein több kisebbség él együtt. Ezt a nyelvi tarkaságot árnyalják az olasz dialektusok és az olasz köznyelv regionális változatai, amelyeknek a standard nyelvváltozat mellett fontos szerep jut.

A kutatásban használt kérdőív önbevallásra épül, s mint minden ilyen módon készült felmérés esetében a kapott eredményeket a

válaszadók pillanatnyi hangulata, a feltett kérdések irányultsága, esetleg sorrendje is befolyásolhatja. Mégis a kérdőíves vizsgálatok a legalkalmasabbak arra, hogy feltérképezzék egy adott területi egységen belül élők nyelvhasználatát, nyelvi szokásait, s feltárják a különböző nyelvek egymáshoz való viszonyát. A kutatás többszöri megismétlésével nyomon követhetővé válnak a változások, megfigyelhetők bizonyos törvényszerűségek, időben fény derülhet egy nyelv visszaszorulására, ezáltal pedig lehetőség nyílt nyelvmentő intézkedések bevezetésére. Fontos kiemelni, hogy a saurisi vizsgálatot magyar kutató végezte, s most Magyarországon teszi közzé eredményeit.

Hoppa Enikő

Luciano De Crescenzo

Sembra ieri Mintha csak tegnap történt volna

Editio Mediterranea:
Budapest, 2005. 95 p.

Az újlatin nyelveket tanulók számára ismerősen cseng az Editio Mediterranea neve. Előző kiadványaikról többek között a *Modern Nyelvoktatás*-ból is értesülhetett az olvasó. 2005-ben az olasz nyelvet tanulókat örvendeztették meg egy kétnyelvű kiadvánnyal. A vékony kis kötet egy idehaza kevésbé ismert kortárs író, Luciano De Crescenzo néhány novelláját tartalmazza eredetiben és Herczeg Ildikó, az ismert olasztanár és italianista szép fordításában.

A nyelvoktatás történetéből jól ismert, hogy az egyes módszerek meglehetősen végletesen viszonyultak az irodalmi szövegek felhasználásához: hol az irodalmi szöveg egyeduralma, hol annak teljes kizárása volt a jellemző. Ugyancsak eltérő hagyományok jellemezik a kérdés tekintetében a brit és az olasz didaktikát. (Amíg az előbbi az irodalmi

művet egy lehetséges szövegtípusként kezeli, a másik csak a nyelvtanulás felsőbb régiójában tartja elfogadhatónak a felhasználását, amikor a nyelvtanuló a szöveg irodalmiságát is érzéklni tudja.)

A nyelvpedagógia berkeiben zajló elméleti viták ellenére folyamatosan jelentek meg Olaszországban azok a segédanyagok, amelyek elsősorban modern írók elbeszélésein vagy ezek részletein keresztül kívánták bevezetni az olvasót az olasz nyelv rejtelmeibe (*Contesti, La bottega del caffè, Aria d'Italia*).

A magyar anyanyelvű olasztanuló számára is jelentek meg elbeszélések, általában adaptált, rövidített változatban, vagy a nehezebb fordulatokat, szerkezeteket lábjegyzetben magyarázva (például Móritz: *Fiabe e racconti*). Kétnyelvű olasz–magyar kötetek, elsősorban költői antológiák is láttak már napvilágot, ezek azonban más célközönség számára készültek. Az utóbbi években a Noran kiadó az Olasz Kultúrintézet támogatásával indított útjára egy sorozatot, amely szintén elsősorban irodalmi igényt elégít ki.

A Luciano De Crescenzo elbeszéléseit tartalmazó kötet célja, hogy az irodalmat, a szórakoztatást és a nyelvi fejlesztést összekapcsolja. A nyelvtanulás kétségkívül erőfeszítést igényel, munka, de lehet szórakoztató is. Ma sokféle segédeszköz áll rendelkezésre: a televízió, a videó, a dvd, az internet, a színes magazinok. Ezek mellett azonban nem szabad elfeledkezni az egyik leginkább elérhető, jól bevált és élményt adó módszerről sem, a megfelelően kiválasztott szépirodalmi szövegek olvasásáról.

De Crescenzo elbeszélései alkalmasak arra, hogy felkeltsék az olvasó érdeklődését. Az 1926-ban született nápolyi írónak 23 könyve jelent meg. Az írónak volt alkalmja arra, hogy a valóság különböző szeleteit megismerje, hiszen volt mérnök, rendező, szövegkönyvíró, színész, filozófus. Munkáit 19 nyelvre fordították le. Magyarul a *Helena, szerelmem* című műve volt eddig olvasható (Európa Könyvkiadó, 1993).

Elbeszéléseit egyszerű, világos, a beszélt nyelvhez közelítő nyelven írja. Olaszul, de regionális színezetű nyelven, mint annyi sok elődje és kortársa: Pasolini, Gadda, vagy a szintén nápolyi Erri di Luca. Sok szeretettel, iróniával és humorral (ami az író szerint nem feltétlenül szórakoztatást jelent) ábrázolja környezetének, a nápolyi embereknek a világát.

De Crescenzo elbeszéléseinek kétnyelvű kiadása nem csak hasznos kiegészítő olvasmány lehet, jól használható az osztályteremben is, az országismeret, a szociolingvisztika, az irodalomoktatás céljaira egyaránt. A fordítóképzésben az átváltási műveletek illusztrálására kínál gazdag példaanyagot.

A kötetet haszonnal forgathatják mindazok, akik az olasz nyelv elsajátításában legalább középhaladó szinten állnak, akik újrakezdik a nyelv tanulását, akiknek nincs sok idejük, akiket érdekel az olasz világ, akik szeretnek olvasni. Javasoljuk felnőtteknek, akik még emlékeznek az író által megidézett világra, „az eltűnt generációra”, és fiataloknak, akik számára mindez már elképzelhetetlenül távoli.

Józsa Judit

SZOFTVER

Lukácsi Zoltán

DIALANG: saját nyelv-tudásunkat értékelő szoftver

A nyelvi szintjét meghatározni kívánó tanuló ma egy gombnyomásra tesztek ez-reivel találja magát szemben a világhálón. A hagyományos, nyomtatott–fénymásolt felmérőkkel ellentétben ezekre jellemző az időbeli és térbeli rugalmasság, azonban többségük továbbra is kölcsönösen összehasonlíthatatlan. Ezt a hiányosságot pótolja a DIALANG, melynek célja nemcsak az, hogy információval szolgáljon a tanulók nyelvi erősségeiről és gyengeségeiről, hanem meg is határozza a nyelvi szintjüket a Közös Európai Referenciakeret szerint.

Mint ismeretes, ez az Európa Tanács által 2001-ben kidolgozott dokumentum hat nyelvi szintet határoz meg, és leírja, mire kell képesnek lennünk ezeken.

A DIALANG Partnership / DIALANG EWIV (EEIG)¹ fejlesztésű program ingyenesen letölthető a www.dialang.org oldalról. A csomag rendszerigénye annyira alacsony, hogy futtatásának az internetkapcsolat az egyetlen valódi feltétele. Bár telepítéskor a szoftver figyelmeztet, hogy bizonyos azonosítókra is szükségünk lesz a használatához, a beállításokat automatikusan elvégzi: a számítógép újraindítása után minden készen áll nyelvtudásunk felmérésére.

A program segítségével öt nyelvi területről kaphatunk átfogó képet. A szóképzleti alapú szintfelmérő durva rostaként szolgál a hallott vagy olvasott szöveg értésének, az írásnak, a nyelvtani szerkezetek, illetve a szóképzlet ismeretének pontos felmérése előtt. Az eredmények ismertetése után további segítséget kaphatunk hiányosságaink pótolhatóságával, általában véve a nyelv használatával kapcsolatban.

Lássuk a működést egy példán keresztül. A DIALANG ikonra kétszer kattintva a program

elindítása után ki kell választanunk, hogy a 14 lehetséges nyelv közül melyikben jelenjenek meg az utasítások. Az angol, dán, finn, francia, görög, holland, ír, izlandi, német, norvég, olasz, portugál, spanyol és svéd nyelvek mellett a magyar, sajnos, nem szerepel; a 2001-ben kiadott szoftver készítői csak az Európai Unió hivatalos nyelveire gondoltak.

Nincs szükség sokszáz oldalas kalauzok elolvasására a program működtetéséhez, ehhez egyértelmű utasításokat kapunk a teszt kitöltése előtt. Sok esetben a CD- és DVD-lejátszókról már ismert jelekkel találkozunk, és szinkódok is segítik tájékozódást.

Az opcionális szóképzleti előszűrőben három csoportban összesen 75 szóról kell eldöntenünk, hogy azok létező vagy kitalált alakok-e. Már itt rövid leírást kapunk a globális nyelvi szintünkről. Ezek után léphetünk a kiválasztott, egyenként harminc kérdéses részfeladatra, feladatokra.

Személyes tapasztalatom az angol, a francia és a spanyol nyelvre terjed ki. Francia alapfokú nyelvvizsgám birtokában elbizonytalanított, hogy az unalmas és hosszú szintfelmérőn az elérhető 1000 pontból a legalsó, 1–100 pontot elért mezőbe kerültem. Ez három fokozattal alacsonyabb, mint a vélelmezett tudásom, és a teljesen kezdők közé sorolt. A nyelvtani szerkezetek tudását felmérő, harminc kérdést tartalmazó teszt értékelése a várt B1 szintet mutatta. A spanyol felmérés eredményezte a legnagyobb szórást: a szintfelmérő B1 alapfokra színtezett, a szóképzleti tudásomat B2 középszintben állapította meg, a nyelvtanomat pedig C1 felső szintre mérte. Ezt a nyelvi tudás nem homogén felépítését figyelembe véve is túlságosan széles spektrumnak találok.

Angoltanárként legmegalapozottabban természetesen ennek a nyelvnek a mérését tudom megítélni. Eltérő stratégiákat alkalmazva úgy tűnik, a szintfelmérőn akkor kaphatjuk a legmegbízhatóbb képet, ha az utasításoktól eltérően nem azokat a szavakat

jelöljük be létezőnek, amelyek nem szegnek meg semmilyen általunk ismert alakot, hangrendi vagy más szabályt, hanem azokat, amelyeket ténylegesen ismerünk. A széles skálát felölelő, feleletválasztós, szórendépítő és kiegészítendő feladatokból álló nyelvtani felmérés egyetlen hátránya, hogy amennyiben elég magas szinten bírjuk az angolt, találhatunk olyan szerkezetet, amely nem szerepel a felsorolt opciók között, pedig elfogadott alak. Gondoljunk például tanácsadás, illetve kritika megfogalmazásakor az *ought to* alakra a *should* mellett. Az olvasási rész az alaposága miatt hosszadalmasnak tűnhet, különösen, ha teljes körű felmérést szeretnénk. A hallott szöveg értése és az írás egyedülállóan hasznos részek.

Sajnálatos, hogy számos tervezési és kivitelezési hiba nehezíti meg a tesztalany feladatát. Az ablak mérete nem változtatható, ezért esetenként a kérdések vége vagy egy megadott felhasználandó szó már nem látható a mezőben. Előfordulhat tehát, hogy csak a teszt kitöltése után, a kulcsból tudjuk meg, mi lett volna a feladat. Nincs lehetőségünk rontott válasz javítására sem, ha már tovább-

haladtunk. Talán az is szerencsés lett volna, ha a tervezők nemcsak a helyes választ adják meg a kulcsban, de a pontozási rendszert is. Érdekes lenne tudni, hogy bármelyik két hiba C2 szintről C1-re minősíti-e le a produkciót, vagy vannak súlyozott kérdések.

Összességében a DIALANG hasznos mérőeszköz lehet a Közös Európai Referencia-keret szerinti nyelvi szint meghatározásához. Használatát elsősorban azoknak az érdeklődő nyelvtanulóknak ajánlom, akik nincsenek sem nagyon magas (C2), sem túlságosan alacsony (A1, A2) szinten, rendelkeznek megbízható internetkapcsolattal, és idejük vagy lakhelyük nem teszi lehetővé a személyes kapcsolatfelvételt nyelvtanítással foglalkozó intézményekkel. A program azonnali visszajelzései az otthoni, tanár jelenlétét nélkülöző tanulást is lehetővé teszik.

JEGYZETEK

¹ EWIV = Europäische Wirtschaftliche Interessenvereinigung; EEIG = European Economic Interest Grouping

SZERKESZTŐI LEVELEZÉS

2006/2. számunkban megjelent Golubeva Irina „Ezer mérföldes utazás” című interjúja Michael Byram professzorral. Az interjú angol nyelven készült, a fordító neve sajnálatos módon lemaradt. A szöveget *Simon Orsolya* fordította magyarra.

Ugyancsak a 2006/2. számban tévesen közöltük Petneki Katalin munkahelyét. Helyesen: *Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Német Nyelvészeti Tanszék.*

Mindkét érintettől elnézést kérünk! – *A szerk.*

A XIII. évfolyam 1. számának szerzői

- BARTA PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék (bar13846@iif.hu)
- CSERHÁTINÉ ÁCS ADRIENN, Ady Endre Szakközépiskola, Szekszárd (cserhati@tolna.net)
- FODOR ISTVÁN, Köln
- HARDI JUDIT, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar (hardi.judit@tfk.kefo.hu)
- HOPPA ENIKŐ, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program (enikoit@yahoo.it)
- HRISZTOVA-GOTTHARDT HRISZTALINA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program (xpucu@freemail.hu)
- JÓZSA JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Olasz Nyelv és Irodalom Tanszék (judit0127@gmail.com)
- LESZNYÁK MÁRTA, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Tanszék (mlesz@pedpsy.u-szeged.hu)
- T. LITOVKINA ANNA, Pécsi Tudományegyetem, Illyés Gyula Főiskolai Kar, Pedagógusképző Intézet, Szekszárd (litovkin@terrasoft.hu)
- LUKÁCSI ZOLTÁN, Dover Nyelvi Centrum, Budapest (lukacsiz@t-online.hu)
- MÁGOCSI ABIGÉL, Viad Trade Kft., Nagyszőlős, Ukrajna (abigel@list.ru)
- NÁDOR ORSOLYA, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék (nadororsolya@krea.hu)
- POLETTO, GIAMPAOLO, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program (g.poletto@yahoo.it)
- H. SZABÓ SÁRA, Kaposvári Egyetem, Csokonai Pedagógiai Főiskolai Kar (sarah@csoki.pfk.hu-kaposvar.hu)
- SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Német Nyelv és Irodalom Tanszék (szekelyg@zeus.nyf.hu)
- VARGHA KATALIN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyar és Összehasonlító Folklore Doktori Program (antiproverb@yahoo.com)