

TARTALOM

- Czeglédi Sándor
Az Egyesült Államok Szövetségi Kongresszusa és a nyelvpolitika ... 3
- Simon Orsolya
A beszédpercepció, a lexikális hozzáférés és a beszédmegértés sajátosságai anyanyelvi és idegen nyelvi összetételben ... 17
- Gocsál Ákos – Huszár Ágnes
A spontán beszéd és a hangos olvasás időszerkezetének összehasonlítása férfi és női beszélőknél ... 37
- Kovács Éva
Miért adnád fel? Keresd ki a szótárban!
Hogyan segíthetik a frazális igei szótárak az angol nyelv tanulását? ... 48
- Cserhátiné Ács Adrienn
Tatár vagyok, de orosz az anyanyelvem:
A poszt-szovjet Tatársztán, a tatárok nyelvhasználata ... 58
- Szóka Bernadett
Andare a una nozza o a un matrimonio? – kérdezi egy svájci olasz ... 81
- Zsubrinzsky Zsuzsanna
Angol nyelvi szükségletek a munkahelyen ... 87
- Víghné Szabó Melinda
Magyar ész(t)járás ... 95
- KÖNYVSZEMLE**
- Cs. Jónás Erzsébet
Péter Mihály: Nyelv, stílus, költői beszéd ... 101
- Kiss Tamás
Tóth Szergej (szerk.): Hatalom intediszciplináris megközelítésben ... 104
- Körmedy Mariann
Oszetzky Éva: Acquisition du français et évaluation lexicale ... 110
- Csák Éva
D. Herberg – M. Kinne – D. Steffens:
Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen ... 112
- Szöllősy Éva
A. Jászó Anna: Csak az ember olvas ... 116
- Oláh Őrsi Tibor
B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. ... 119
- Czeglédi Sándor
Terts István (szerk.): Lotz János útja. Bonyhád – Budapest – Stockholm – New York ... 122
- Ötvös Zoltánné
Bárdosi Vilmos – Kiss Gábor:
3000 magyar közmondás és szójárás betűrendes értelmező dióhéjszótára
5000 magyar állandó szókapcsolat betűrendes értelmező dióhéjszótára ... 124

SZOFTVER

- Kuthy Erika
Kalandozások a spanyol nyelvű internetes honlapokon ... 126

HÍREK

- Veresné Valentinyi Klára
Beszámoló a XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusról ... 131
- Fülöp Erzsébet Mária
Kerekasztal-beszélgetés az időskorúak nyelveről, kommunikációjáról és nyelvtanulásáról ... 133

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fonetikai Tanszék, Budapest

HIDAS JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Keleti Intézet és Szolnoki Főiskola, Idegen Nyelvi Intézet

KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácképző Központ, Budapest és Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet és Szegedi Tudományegyetem
LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

MANHERZ KÁROLY (elnök), Oktatási és Kulturális Minisztérium és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Német Tanszék

SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék és Zsigmond Király Főiskola, Budapest

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Tudományegyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

Felelős szerkesztő: KISS GÁBOR, Tinta Könyvkiadó, Budapest

Szerkesztő: SZÖLLŐSY ÉVA, Budapest

Szemle-rovat szerkesztője: TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

Tördelő: Bagu László

CZEGLÉDI SÁNDOR

Az Egyesült Államok Szövetségi Kongresszusa és a nyelvpolitika

1. Bevezetés

Az Egyesült Államok szövetségi kormányának nyelvpolitikai jellegű tevékenységét gyakran a „nullpolitika” (Wiley 2002: 49) vagy „nem létező politika” (Crawford 2000: 1) kifejezések segítségével jellemzik a frappáns tömörségre törekvő elemzők. Ugyanakkor számos érv szól a részletesebb vizsgálat szükségessége mellett. Fishman (2001: 454) rámutat, hogy még az elméletileg a „nullpolitika” felé közelítő kormányzati magatartás sem fogható fel a nyelvpolitika teljes hiányaként, hiszen az ilyen hozzáállás egyértelműen a magas státuszú (gyakran az egyedül hivatalos) többségi nyelvet és annak beszélőit részesíti előnyben a számottevően hátrányosabb helyzetben lévő, a kormányzati szervek által nem használt – esetleg a hivatalos kommunikációban kifejezetten tiltott – kisebbségi nyelvekkel szemben. Így az állam és az egyház szétválasztásának analógiájára történő „nyelvi disestablishment” lehetősége sem több pusztán illúziónál. Kymlicka és Patten (2003: 32), illetve Heath (1976) paradox fordulatával élve: a nyelvpolitika az a dolog, amely akkor is létezik, amikor nincs (idézi Paulston 2003: 475).

Az Egyesült Államok Alkotmányának betű szerinti értelmezése alapján viszont a nyelvpolitikai kérdések egyedül törvényes szövetségi kormányzati megközelítése a „nullpolitika”, hiszen az ország alaptörvénye nem említi, következésképpen – az Alkotmány 10. kiegészítésének rendelkezése alapján – a tagállamok és a helyi önkormányzatok hatáskörébe utalja a nyelvi és az oktatási ügyek szabályozásának lehetőségét és feladatait.

Ennek ellenére a nyelvpolitikai problémák már 1794-ben megjelentek a Képviselőház napirendjén, amiről a „Mühlenberg–legenda” néven elhíresült apokrif történet is tanúskodik; a hivatalos nyelvről szóló „sorsdöntő” szavazással nagyítva fel egy német kisebbségi petíció elutasításának mérsékelten érdekesítő történetét (Kloss 1977: 28–9; Baron 1990; Czeglédi 2001).

Az oktatáspolitikába történő tudatos szövetségi beavatkozás szintén az Egyesült Államok történetének korai éveire nyúlik vissza: az 1785-ös és 1787-es Szövetségi Földrendeletek, amelyek a frissen megszerzett északnyugati területek tagállamokká szervezésének lépéseit taglalták, elsődleges fontosságúnak tartották – és az elárverezendő parcellákból befolyt összegekből anyagilag is támogatták – a territóriumok oktatási rendszerének felállítását (Magyarics 1989: 94; Tindall és Shi 1989: 155).

A nyelv- és oktatáspolitikai (nyílt és burkolt) szövetségi szerepvállalás a későbbi évtizedekben is folytatódott, ráadásul napjainkban sem veszített jelentőségéből. A

második világháború után az Egyesült Államokban három fő téma köré csoportosultak a nyelvpolitikai vonatkozású feladatok, viták és nem ritkán konfliktusok (Schmidt 2000: 11):

1. az 1965-ös bevándorlási reform következtében a korlátozott angol nyelvtudású („limited English proficient”, rövidítve: LEP) diákok megállíthatatlanul növekvő száma kikényszerítette a „kétnyelvű” oktatás különböző válfajainak gyakorlati megvalósítását az ország általános és középiskolaiban;
2. a polgárjogi mozgalmak egyik diszkriminációellenes vívmányaként növekvő hangsúlyt kapott a nyelvi jogok (egyéni szintű) védelmének szükségessége;
3. az 1980-as évektől újra megerősödő „English-only” (pontosabban: „Official English”) mozgalom tagállami szintű sikerei ismét előrevetítették az angol nyelv hivatalossá tételének közeli megvalósulását akár törvényi szabályozás, akár alkotmánymódosítás útján.

Az Egyesült Államokat érintő, Huntington (2005: 46–7) által legjelentősebbnek ítélt közelmúltbéli kihívások mindegyike határozott nyelvpolitikai vonatkozásokkal is bír. A Szovjetunió széthullásán kívül ide sorolható a multikulturalizmus ideológiájának elterjedése, amely magával hozta a sokszínűség kritikátlan dicsőítését; valamint az ország történetének harmadik jelentős bevándorlási hulláma, amely főként az USA-ban élő latin-amerikai és ázsiai népcsoportok létszámát gyarapította, és előidézte azt a helyzetet, hogy manapság a bevándorlók többsége ugyanazt a nem angol nyelvet beszéli. Mindezen fejlemények Huntington szerint magukban hordozzák az amerikai „magkultúra” („core culture”) visszafordíthatatlannak tetsző újradefiniálásának eshetőségét.

Ez a lehetséges forgatókönyv időszerűvé teszi a nemzeti identitás összetevőinek vizsgálatát és a folyamatban lévő változások felderítését. Jelen tanulmány megkísérli a közelmúlt nyelvpolitikai döntéseinek és szövetségi törvényhozási kezdeményezéseinek elemzése segítségével bemutatni az amerikai lakosságnak a kisebbségi nyelvekhez és az angolhoz mint de facto hivatalos nyelvhez való viszonya alakulását – azaz célul tűzi ki a nyelvi ideológia azon elemeinek azonosítását, amelyek egyrészt az „állandóság”, másrészt pedig a „változás” címszavak köré csoportosíthatók.

2. Problémafelvetés és hipotézisek

A tanulmány célja kettős. Egyrészt a téma szakirodalmának áttekintése alapján megpróbáljuk felvázolni az amerikai nyelvi ideológia lehetséges összetevőit és jellegzetességeit, másrészt megkíséröljük bizonyítani a „nullpolitika”-álláspont tarthatatlanságát az Egyesült Államok Szövetségi Kongresszusa által 2001 és 2004 között tárgyalt (illetve oda beterjesztett) nyelvi vonatkozású törvényjavaslatok és határozati javaslatok elemzésének segítségével.

Kiindulási elméletünk szerint a nyelvpolitikai kérdések rendszeresen megjelennek a látszólag nem rokon témájú törvényhozási kezdeményezésekben is, ráadásul a Bevezetésben ismertetett szokásos hármast (,kétnyelvű oktatás”; „nyelvi jogok”; „hivatalos nyelv”) korántsem biztosítja a javaslatokban előforduló számos nyelvpolitikai cél megfelelő mélységű leírását.

Az említett hiányosságok kiküszöbölése érdekében felvázolunk egy részletesebb elemzési keretet, amely alkalmas lehet a törvényjavaslatokban (gyakran burkoltan)

felbukkanó, számos esetben ellentmondásos nyelvpolitikai célok kategorizálására, figyelembe véve a kisebbségi nyelvekkel szemben tanúsított törvényhozói magatartást is.

A 435 főből álló Képviselőház által megvitatott és elfogadott törvényjavaslatok feltételezésünk szerint kiváló leképezését nyújtják a társadalom nyelvpolitikai kérdésekben mutatott hozzáállásának, mivel a tagállamok lakosságának arányában, két évre megválasztott képviselők közvetlen módon jelenítik meg választóik akaratát (és a regionális érdekeket), tehát elgondolásunk alapján a nyelvpolitikai tendenciákban bekövetkező változások szinte azonnal érződnek az alsóházi betérjesztésekben. A száztagú Szenátus viszont sokkal inkább az állandóság és a stabilitás megtestesítője, hiszen a hat évre választott szenátorok döntéseit a hosszú távú politikai megoldások keresése, az adott esetben több régiót felölelő választóköri lakosainak akaratát a lehető leghívebben megjelenítő kompromisszumok kialakítása, valamint a külpolitika formálásában alkotmányos alapon biztosított szerepvállalás jellemzi. Így a Szenátus által is elfogadott javaslatokról nagy biztonsággal kijelenthető, hogy ezek a döntések a nyelvi ideológiában már bekövetkezett változásokat is híven tükrözik.

A „nyelvpolitika” és „nyelvi ideológia” fogalmainak értelmezéséhez főként Spolsky (2003; 2005) és Crawford (2004: 62) definícióit vettük alapul.

Spolsky megközelítése szerint egy adott beszélőközösségre jellemző „nyelvpolitika” három fő komponensből tevődik össze: ide tartozik egyrészt a közösségben kialakult mindennapos „gyakorlat”; másrészt a nyelvekkel kapcsolatos nézetek, felfogások és „ideológia”; harmadrészt pedig a fennálló gyakorlat megváltoztatására irányuló specifikus törekvések, amelyek az „intervenció”, „tervezés”, vagy „menedzsment” fogalmaival írhatók le.

Crawford meghatározása értelmében a „nyelvi ideológia” – illetve „ideológiák” – a mindennapok gyakorlatában formálódó, a társadalmi valóságban gyökerező meggyőződések, amelyek a különböző azonosságtudattal bíró csoportok megélt tapasztalataiból fejlődnek ki.

Spolsky (2005) szerint a „nyelvi menedzser” szerepét játszhatja az ország nemzeti (szövetségi) törvényhozói testülete, tagállami vagy helyi önkormányzati intézmények, speciális érdekcsoportok, bíróságok, hivatalnokok, intézmények, üzleti vállalkozások – de akár egy családtag is. Álláspontunk az, hogy az Egyesült Államok Szövetségi Kongresszusa (illetve annak bizottságai és albizottságai) által megvitatott betérjesztések reprezentatív módon jelenítik meg az aktuális nyelvpolitikai prioritásokat. A törvényjavaslatok politikai támogatottsága (amely egyrészt megnyilvánul az adott kezdeményezés mögé nyíltan felsorakozó „szponzorok”, azaz a betérjesztést megszavazni szándékozó képviselők és/vagy szenátorok számában, másrészt abban a tényben, hogy az adott javaslat mely törvényhozási szakaszig jut el) pedig következtetni enged az egyes betérjesztések „súlyára” és esetleges jövőbeli esélyeire.

Az így nyert komplex kép bepillantást nyújthat a mögöttes nyelvi ideológiába – Schiffman (1996: 5) megfogalmazásában a „nyelvi kultúrába” –, amely sok tekintetben mindig is az „egynyelvűség kultúrája” volt (1996: 212). Számos szerző meglátása alapján az amerikai nyelvi ideológia többé-kevésbé jól jellemezhető olyan lingviciista fogalmakkal, mint például a nyelvi „nativizmus” (Wiley 2000: 84; Baron 2004), a „de-etnizáció” és „amerikanizáció” (Fishman 1966: 15), a „nyelv mint probléma” (Ruíz 1984), valamint a hangzásában is elrettentő „skizofrénia” (Kjolseth, idézi Crawford 2004: 65) és a „xenoglosszofóbia” (Cutshall 2004/2005).

Véleményünk szerint az ilyen leírások, bár alapvetően tényszerűek és hitelesek, mégsem alkalmazhatók kritika nélkül az amerikai nyelvi ideológia jellemzésére az ország fejlődésének minden egyes történelmi korszakában, és meglehetősen leegyszerűsítő perspektívába állítják a nyelvi kultúra több jelenlegi összetevőjét és áramlatát.

Mindenképpen árnyalja a markáns asszimiláció-orientált nyelvi ideológiáról alkotott véleményeket az elmúlt másfél évtizedben tanúsított toleráns, majd egyre fokozottabban bátorító törvényhozói magatartás az őshonos kisebbségi nyelvek megtartását, generációs átörökítését és esetleges felélesztését illetően. Ugyanakkor ez a pluralista hozzáállás csupán azokra a nyelvekre (és beszélőikre) terjed ki, amelyek már rég elveszítették vitalitásukat, jórészt az erőszakos asszimilációt megvalósítani igyekvő, múltbéli szövetségi politika következtében. A kérdéses beszélőközösségekben a nyelv-váltás és a nyelvcserre visszafordíthatatlannak tűnő folyamatait ma már legfeljebb csak lassíthatja az újabb keletű, multikulturalista felfogásban alakított nyelvpolitika, amelyet Lo Bianco (Hartz 1964 nyomán) az európai gyarmatosítás következtében létrejött újvilági „töredékkultúrák” individuációs igyekezetének szükségszerű folyamánként értékel (1999: 45). Másrészt az őshonos nyelvek támogatása egyfajta „bocsánatkérés” és lelkiismeret-nyugtatás a múltban elkövetett, nem ritkán az emberirtás határát súroló beolvasztási politika bűneiért.

Elvárásaink szerint az őshonos nyelvek fennmaradását segítő – és azok értékszempon-tú megközelítését kialakítani igyekvő – politika a jövőben is szerves részét alkotja majd az Egyesült Államok kivételesség-eszmétől vezérelt individuációs törekvéseinek. Ezzel szemben az életerős bevándorló csoportok nyelvei (legfőképpen a spanyol) továbbra sem élvezik majd a kisebbségi nyelvekhez értéként és erőforrásként viszonyuló nyelvpolitikai orientáció (Ruíz 1984) által nyújtott kedvezményeket.

A spanyol nyelv e tekintetben vett „történelmi hátránya” leküzdhetetlennek látszik, hiszen az USA-ban élő hispanók kétharmada mexikói származású, jórészt a délnyugati területeken koncentrálódik, és körükben a népszaporulat meghaladja az országos átlagot. Ráadásul mindez főként azokban a régiókban történik, amelyek az 1848-as háború előtt Mexikóhoz tartoztak, így a terület elspanyolosodása sokak szemében a lassú és békés, de annál nyugtalanítóbb területi revízió rémképét is előrevetíti. Következésképpen a csupán de facto létező szövetségi nyelvpolitika e közösségek gyors integrációjában és (akár a családokon belüli generációk közti kommunikációs szakadék megteremtése útján is siettetett) asszimilációjában érdekelt, nem pedig a közösségi anyanyelv és a kultúra fenntartásának támogatásában.

A bevándorló közösségek tagjai számára biztosított kedvezmények gyakorlatilag kimerülnek a kormányzati és közszolgáltatásokhoz biztosított „hozzáférés” („access”) korlátozott garanciáiban, melynek számos elemét (például a többnyelvű szavazócédu-lákat és a „kétnyelvű” oktatás maradványait) azonnal megszüntetnék egyes törvény-javaslatok, melyek az angol nyelv hivatalossá tételét tűzik ki célul. Viszont az egyéni (nyelvi) jogok védelme olyan mélyen gyökerezik az amerikai jogrendben – és az esélyegyenlőségről alkotott felfogásokban –, hogy erőteljes korlátozásukhoz békeidőben minden bizonnyal nem adja hozzájárulását a Szövetségi Kongresszus.

Ezzel szemben a „krízis” vélt vagy valós állapota eredményezhet az uralkodó nyelvi ideológiával látszólag össze nem egyeztethető döntéseket, amelyek hosszú távon befolyásolhatják magát a nyelvi kultúrát is, ahogy ezt például az első világháborút

követő idegen(nyelv-)gyűlölet megerősödése (és a nyelvoktatás tagállami szintű korlátozásai), vagy a Szputnyik-sokk után újra felértékelődő „idegen” nyelvi kompetencia tanúsítja.

Következésképpen a nemzetbiztonsági kockázatok nyelvpolitikai hozadéka nehezen megjósolható: a fenyegetettség érzése egyrészt növeli az „összetartás” és az „összetartozás” igényét, amely az asszimilációt és a nemzeti egységet erősítő lépések megtételének kedvez; másrészt viszont a (nem angolszász országokból érkező) „külső” kihívások kezeléséhez szükséges a potenciális ellenség szándékainak kiismerése, ehhez pedig elengedhetetlen a fenyegető fél nyelvének, kultúrájának (és viselkedése lehetséges mozgatórugóinak) beható ismerete. Az utóbbi tényező felértékelheti bizonyos bevándorló kisebbségek (nem katonai gyorstalpaló tanfolyamokon szerzett) nyelvi és kulturális ismereteit, azaz a nemzetbiztonsági igények részlegesen felülírhatják a nyelvi ideológiában erőteljesen jelen lévő „de-etnizációs” és „amerikanizációs” tendenciákat.

3. A vizsgálat módszere

Elsőként a releváns szakirodalom áttekintése alapján felvázoljuk a „nyelvpolitika” és a „nyelvi ideológia” terminusok lehetséges értelmezési formáit, majd részletesebben elemezzük a fogalmak amerikai valóságra vonatkozatható aspektusait.

A vizsgált korpusz az Amerikai Egyesült Államok Kongresszusába 2001. január 3. és 2004. december 31. között beterjesztett, illetve a Képviselőházban, a Szenátusban, valamint a releváns bizottságokban és albizottságokban tárgyalt nyelvi vonatkozásokkal bíró törvény- és határozati javaslatverziókat öleli fel.

A korpusz kialakítása a Szövetségi Törvényhozási Információs Szolgálat („Federal Legislative Information Service”) adatbázisának teljes szövegű lekérdezése segítségével történt a „<http://thomas.loc.gov>” honlapon keresztül 2004 decemberében és 2005 januárjában. Mindkét vizsgált Kongresszus (sorszám szerint a 107. és a 108.) esetében ugyanazon kulcsszavas keresések eredményeinek összegzése után nyert végleges formát az elemzendő törvényjavaslat-gyűjtemény.

Az első kulcsszavas keresés azokra a törvényhozási kezdeményezésekre irányult, amelyeknek szövege tartalmazta a „language” szót, illetve annak variánsait; a második esetében a „bilingual” szó és változatai előfordulásaira koncentráltunk; míg a harmadik keresési terminus a „limited English proficient” kifejezést tartalmazta, szintén a lehetséges variánsok figyelembevételével. Az átfedések és a nyelvpolitikai szempontból irreleváns találatok (például egymondatos utalások más törvények bizonyos szóhasználatára) eltávolítása után a vizsgálandó halmazt 371 elemre redukáltuk a 107. Kongresszus esetében (2001–2002), és 394-re a 108. Kongresszus (2003–2004) vonatkozásában.

Az így kiválasztott törvény- és határozati javaslatverziókban megfogalmazott (illetve néha implicit módon benne foglalt) nyelvpolitikai célok kategorizációjához a Nahir (1984/2003) és Ruíz (1984) által javasolt elemzési keret kibővített verzióját hívtuk segítségül. Értelemszerűen egy javaslatverzió gyakran számos, néha egymásnak ellentmondó és eltérő súllyal bíró kategóriába is bekerült. A súlyozás legkézenfekvőbb módon a beterjesztés típusától függött: a törvényerővel nem bíró határozati javaslatok mindegyike szimbolikusnak minősült.

Nahir eredeti cikkében (1984) tizenegy nyelvtervezési/nyelvpolitikai célt különített el. Ezek (1) a nyelv „purifikációja”, azaz megtisztítása az idegen vagy helytelennek

ítélt elemektől („Language Purification”); (2) a kihalás szélén álló nyelvek újjáélesztése („Language Revival”); (3) a nyelvújítás („Language Reform”); (4) a sztenderdizáció („Language Standardization”); (5) a nyelv terjesztése, a nyelvváltás folyamatának felgyorsítása („Language Spread(ing)”); (6) a szókészlet modernizációja („Lexical Modernization”); (7) a terminológiai egységesítés („Terminology Unification”); (8) a stílusegyszerűsítés („Stylistic Simplification”); (9) a különböző anyanyelvű beszélők közti kommunikáció lehetőségének megteremtése mesterséges, kiegészítő vagy „nemzetközi” nyelvek alkalmazásának segítségével („Interlingual Communication”); (10) a nyelvmegtartás („Maintenance”) és (11) a „segédkódok” (például a jelnyelv, a helységnevek írásmódja, a transliteráció) szabályainak egységesítése („Auxiliary-Code Standardization”).

Figyelembe véve az amerikai nyelvpolitikai realitásokat, valamint más elemzők – például Turi (1995) és Hornberger (2003) – javaslatait, Nahir eredeti nyelvpolitikai kategóriáit hat új elemmel egészítettük ki, vállalva az átfedések megsokszorozásának kockázatát: (12) a nyelv hivatalossá tétele („Officialization”); (13) bizonyos nyelvek használatának korlátozása vagy tiltása („Proscription”); (14) a kormányzati és közszolgáltatásokhoz történő „hozzáférés” biztosítása a kisebbségi nyelvek beszélői számára („Access Provision”); (15) a többségi nyelvi íráskészség és olvasáskészség fejlesztése („Literacy Development in the Majority Language”); (16) a nyelv mint nemzetbiztonsági tényező („Language as a National Security Factor”); végül pedig (17) a nyelv mint a külpolitika alakításának eszköze („Language as a Foreign Policy Instrument”).

A Ruíz (1984) által felvázolt nyelvpolitikai „orientációk” értelmében a vizsgált törvényjavaslatokat a kisebbségi nyelvekhez és azok használatához való viszonyuk alapján a „nyelv mint probléma” („Language-as-Problem”); a „nyelv mint jog” („Language-as-Right”); és/vagy a „nyelv mint erőforrás” („Language-as-Resource”) kategóriákba is besoroltuk.

A Képviselőház és a Szenátus tagjainak kisebbségi nyelvekkel szemben tanúsított hozzáállásában bekövetkezett változásokat úgy próbáltuk tetten érni, hogy mindkét Kongresszus esetében kiszűrtük a leginkább asszimilációpárti és a legtisztábban pluralista felfogásról tanúskodó törvényjavaslat-verziókat, majd egyenként megvizsgáltuk a Kongresszus tagjainak (előre deklarált) szavazási szándékát („sponsorship”) az adott kérdésekben. Végül a két Kongresszus Alsó- és Felsőházának attitűdskála-eredményeit összevetve meghatároztuk az érzékelhető változások irányát az „asszimilációpártiság-pluralizmus” kontinuum mentén.

4. Új tudományos eredmények és következtetések

4.1. Az amerikai „nyelvi ideológia” fogalmának behatárolása

A „nyelvi tervezés” és „nyelvpolitika” fogalmak közül kétségekívül az utóbbi alkalmazható hitelesebben a központi tervezés és közvetlen irányítás formáitól a nyelvek viszonylatában is (elvileg) idegenkedő Szövetségi Kongresszus releváns tevékenységeinek összefoglalására.

Ennek részben ellentmond például az „Egy gyermek se maradjon le” („No Child Left Behind” Act of 2001) elnevezésű közoktatási törvény (az 1965-ös Elemi és Középszintű Oktatási Törvény jelenlegi változata), amelynek kisebbségi gyermekekre

vonatkozó, kifejezetten tervezés-orientált és asszimilációs céloktól vezérelt paragrafusai jóval túlmutatnak az Alkotmány által biztosított (gyakorlatilag nem létező) szövetségi oktatáspolitikai jogkörökön. A „nyelvpolitika” kifejezés alkalmazását mégis szerencsésebbnek érezzük, mivel ez a terminus tágabb teret enged a Spolsky (2005) által a nyelvpolitika komponensei közé sorolt „nyelvi ideológia” mögöttes megjelenésének.

A szakirodalom elemzése után három, egymással összefüggő érvrendszer mentén csoportosítottuk az amerikai nyelvi ideológia lehetséges összetevőit. Ezek (1) a bevándorlók integrációjának és asszimilációjának történetét (főleg)értelmező fejtegetések (például a „mélyvíztechnika” állítólagos múltbeli sikereit illetően); (2) a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás pszicholingvisztikai vonatkozásait érintő, „magától értetődő” felfogások összessége; (3) az angol nyelv identitás-formálásban és nemzetépítésben betöltött (kizárólagos) szerepének hangsúlyozása. Az utóbbi tényező várható felértékelődése (mint a „magkultúra” kulcseleme) valószínűleg kihat majd a nyelvi ideológia többi összetevőjének alakulására is.

4.2. Az amerikai „nyelvi ideológia” fő jellemvonásai és történeti gyökerei

Az USA története során felbukkanó nyelvpolitikai jellegű konfliktusok arra a meglehetősen közhelyszerű megállapításra engednek következtetni, hogy az amerikai nyelvi ideológia („nyelvi kultúra”) legjellegzetesebb vonása a minden korban jelen lévő asszimiláció-orientáció és az első világháborút követően felerősödő idegennyelv-ellenesség („xenoglosszofóbia”), melyet változó mértékben enyhített, illetve színesített a kisebbségi nyelvek irányában mutatott, pragmatikus elvektől – és újabban az esélyegyenlőség biztosításának igényétől – vezérelt tolerancia.

A nyelvi sokszínűséggel szemben tanúsított, alapvetően elutasító, néha pedig azt megtűrő magatartás mellett olykor-olykor megjelent a támogatás ritka példája is, amelyet például az őshonos nyelvek és kultúrák közelmúltbeli felkarolása illusztrál, jóllehet a nyelvmegtartást célul kitűző programok anyagi támogatottsága gyakran elenyésző mértékű.

Továbbá megfigyelhető az „idegen” nyelvek nemzetbiztonsági szempontoktól vezérelt, általában rövid távú és szelektív felértékelődése, szigorúan instrumentális módon és „de-etnizált” formában.

4.3. A nyelvpolitikai konfliktusok mint a „nyelvi ideológia” felszíni megjelenési formái

4.3.1. A nemzetbiztonsági tényező szerepe

Meglátásunk szerint az USA-beli nyelvpolitikai viták három fő csoportba sorolása (lásd a Bevezetést) nem elégséges a jelenkori nyelvpolitikai valóság kategóriákba kényszerítésére, ezért minimálisan a nemzetbiztonsági szükséghelyzetek szerepének felértékelését javasoljuk, hiszen a Szputnyik-sokk nyomán elfogadott, 1958-as Nemzetbiztonsági Oktatási Törvény alapvetően kiszélesítette a szövetségi kormány (nyelv) oktatásügyi jogkörét, melyet a vélt hidegháborús fenyegetettség időszakában kevesen kérdőjeleztek meg.

4.3.2. A kétnyelvű oktatás és az asszimiláció-orientált nyelvi ideológia

A közvetlen nemzetbiztonsági veszélyhelyzetek elmúltával – és az idegennyelv-oktatás iránt tanúsított szövetségi szintű érdeklődés lanyhulásával – az oktatásügy terén tapasztalható kormányzati aktivitás nem csökkent, hozzájárulva ezzel többek között az 1968-as Kétnyelvűségi Oktatási Törvény kongresszusi megszavazásához, melynek „utóélete” – különös tekintettel az átirányító („transitional”), illetve anyanyelvmegtartó („maintenance”) oktatási programok szövetségi támogatására – a 90-es évek végéig a nyelvpolitikai jellegű viták egyik sarkalatos pontja maradt.

A hangsúlyok viszont mára jelentősen eltolódtak az (angol) egy nyelvű belemerítés („structured English immersion”, SEI) javára, és az „öncélú” kisebbségi anyanyelvmegtartást vagy fejlesztést szorgalmazó modellek („developmental bilingual education”, DBE) politikai támogatottsága gyakorlatilag megszűnt a bevándorló nyelvek viszonylatában. Az átirányító oktatási módszerek („transitional bilingual education”, TBE) esélyei is folyamatosan csökkennek, ahogy az iskolákban egyre többféle anyanyelvet beszélő diákok jelennek meg. A kisebbségi anyanyelvmegtartás egyedüli, politikailag nagyrészt támogatott modellje a kétutas kétnyelvű belemerítés – „two-way (bilingual) immersion” (TWI) vagy „dual language education” (DLE) –, amelynek megvalósításából a többségi diákok is hasznot húznak.¹

4.3.3. A nyelvi jogok védelmének kilátásai az esélyegyenlőség jegyében

Az oktatási, politikai, és gazdasági jogok esélyegyenlőség alapján történő egyéni gyakorlásához szükséges „hozzáférés” biztosítása („access” guarantee) nyelvpolitikai szempontból megköveteli a kisebbségi nyelvhasználat jogának elismerését legalább a hivatalos ügyintézés bizonyos fázisaiban. Az egyéni esélyegyenlőség biztosításának társadalmi igénye és a kisebbségi nyelvhasználat jogának képlékeny törvényi garanciái viszont legalább két szempontból ütköznek egymással.

Egyrészt nem tisztázott egyértelműen, hogy az 1964-es Polgárjogi Törvény óta számos alkalommal deklarált, „nemzeti eredet” („national origin”) alapján történő hátrányos megkülönböztetés tiltása milyen mértékben terjed ki a nyelvi alapon történő diszkriminációra; másrészt feloldhatatlannak látszó ellentét feszül az alapvetően *közösségi* jellegű tevékenység (a nyelvhasználat) és korlátozott *egyéni* jogi garanciák közé szorított védelme között.

Az általunk tanulmányozott USA-beli törvényekkel és a nemzetközi jogi deklarációkkal szemben tanúsított amerikai hozzáállás vizsgálata alapján megjósolható, hogy a nyelvi jogok tudatos „instrumentalizációja” (Rubio-Marín 2003: 56–7), azaz a kollektív (nyelvi) jogok háttérbe szorítása a jövőben is az amerikai nyelvi ideológia szerves része marad.

¹ Együttal megjegyezzük, hogy a kisebbségi anyanyelvfejlesztést is megvalósító kétutas kétnyelvű belemerítés a programok természetéből fakadó követelmények okán (például fele-fele arányú kisebbségi és többségi diáklétszám az adott évfolyamon; hosszú távú tervezés szükségessége stb.) matematikailag is esélytelen arra, hogy az elmúlt években tapasztalt látványos fejlődés ellenére jelentős mértékben elterjedjen az iskolákban – így nyugodt szívvel támogathatják az angol nyelv státuszát féltő, asszimilációpárti döntéshozók és szavazók.

4.3.4. A hivatalos nyelv kérdése

A tagállami szinten egyre jelentősebb sikereket elérő „Official English” mozgalom által keresztülvitt törvények és alkotmánymódosítások, valamint az elmúlt 25 év számos hasonló értelmű szövetségi kongresszusi beterjesztésének összevetését követően kirajzolódnak egy várható, az angol nyelvet de jure hivatalos státuszba helyező törvény valószínűsíthető kitételei. Meglátásunk szerint a néhány éven belül megszavazandó törvény a jelképes deklarációnál erősebb mértékben szabályozza majd a többségi és a kisebbségi nyelvek viszonyát a kormányzati szervekkel történő kommunikációban, ugyanakkor – néhány „extrém” beterjesztéssel ellentétben – megfogalmazásaiban kerülni fogja a szólásszabadság és a „törvényes eljárás”² alkotmányos védelmének esetleges megsértését.

Várható, hogy az „Official English” törvény nem kötelező érvényű preferenciákat tartalmaz majd a kisebbségi tanulók „kétnyelvű” oktatásának „egynyelvűsítését” illetően (azaz helyteleníti a kisebbségi anyanyelv használatát már az elemi iskola alsóbb osztályaiiban is); esetlegesen korlátozza a többnyelvű szavazócédulák és választási anyagok alkalmazását³; továbbá sürgetni fogja az amerikai állampolgárság megszerzésének feltételéül szabott angol nyelvtudásszint egységesítését és a szabályok következetes betartását.

Mindezen rendelkezések meghozatalát valószínűleg a nemzeti egység fenntartásának szükségességével indokolják majd a törvényjavaslat támogatói, ezáltal szövetségi szinten is felértékelve az angol nyelvnek a „magkultúrában” betöltött szerepét, amely szemléletváltás a tagállami törvények, alkotmánymódosítások és népszavazások tanúsága szerint jórészt már korábban megtörtént az „egyszerű” szavazópolgárok szemszögéből.

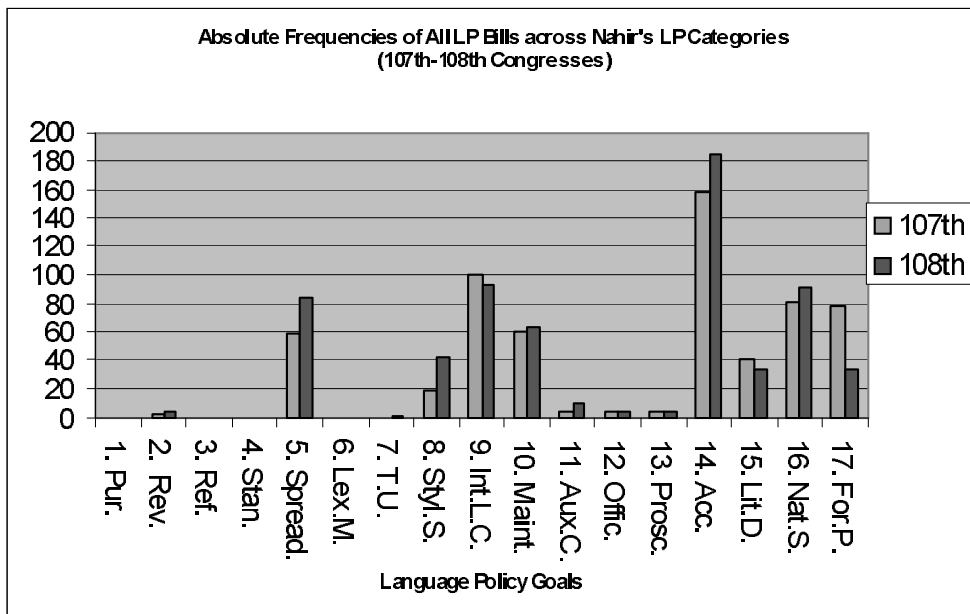
Másrészt – a nemzeti egység fenntartását nem veszélyeztető módon – a kihalás szélén vegetáló őshonos nyelveket pártfogásába vevő szövetségi politika biztosítja a nyelvi és kulturális „sokszínűség” támogatásának látszatát, amelyhez számos „Official English” törvényjavaslat is hozzájárul, kifejezett engedményeket téve az őshonos nyelvek nyelvmegtartó, illetve fejlesztő kétnyelvű oktatása tekintetében. Következésképpen az amerikai nyelvi ideológiában markánsan jelen lévő „bevándorló” kontra „őshonos” választóvonal eltűnése a jövőben sem várható, sokkal inkább a szakadék mélyülése prognosztizálható.

² Tulajdonképpen a szabadságjogoktól törvényes eljárás nélkül történő megfosztás tilalmát jelenti („due process” guarantee).

³ Az olyan szigorítások, amelyek csupán az őshonos nyelvek beszélőinek biztosítanának kedvezményezett státuszt (tehát e tekintetben háttérbe szorítanák a spanyolt), összeegyeztethetők lennének az amerikai nyelvi ideológia feljebb tárgyalt alapelveivel; ugyanakkor viszont a szavazócédulák kérdése szorosan összefonódott a polgári/politikai jogok kiszélesítésére irányuló, több évtizedes törekvésekkel. Ráadásul a spanyol nyelvet (is) beszélő kisebbség megnövekedett politikai súlya sem valószínűsíti az ilyen irányú korlátozások megvalósulását. Az 1975 óta érvényes választójogi törvénymódosítás értelmében a kedvezményezett kisebbségek körébe tartoznak – az amerikai indiánok és az alaszakai őslakosok mellett – az ázsiai származású amerikaiak és a hispanok is.

4.4. A kongresszusi betérjesztések elemzésének eredményei

Legfontosabb megállapításunk a „nullpolitika”-felfogás teljes cáfolata: a Szövetségi Kongresszus törvényhozói tevékenységei között markánsan kimutatható a nem mindig tudatos, de annál gyakrabban előforduló, Spolsky (2005) kifejezésével élve a „nyelvi management”-jellegű beavatkozás⁴. A nyelvi vonatkozású betérjesztések (és azok verziói) nyelvpolitikai célok szerinti eloszlását az alábbi grafikon szemlélteti:



A várakozásokkal ellentétben a Kongresszus napirendjére kerültek olyan javaslatok is, amelyek kifejezetten a korpusztervezés kategóriájába sorolhatók, például a stílusegyszerűsítés („Stylistic Simplification”); a segédkód-sztenderdizáció („Auxiliary-Code Standardization”); valamint a terminológiai egységesítés („Terminology Unification”).

Közülük a stílusegyszerűsítésre és a segédkódok sztenderdizációjára irányuló javaslatok jelentős részét (az utóbbiak főleg az arab személynevek angolra történő egységes átírását szorgalmazták) megszavazta a Törvényhozás mindkét Háza.

Mindkét Kongresszus esetében a leggyakrabban előforduló nyelvpolitikai cél a kormányzati és közszolgáltatásokhoz történő „hozzáférés” („access”) biztosítása volt, amely jórészt az esélyegyenlőség tökéletesebb megvalósítására irányuló törekvésnek tulajdonítható.

Erre kötelezi a szövetségi kormányzati intézményeket a Bill Clinton által 2000 augusztusában kiadott, EO 13166-os számú elnöki rendelet is, mivel egyértelműen a törvényileg tiltott, „nemzeti eredet” szerinti diszkriminációnak minősíti a nyelvi alapon történő hátrányos megkülönböztetést.⁵

⁴ A pontos törvény- és határozati javaslat-verziók számát lásd az „Anyag és módszer” részben.

⁵ Az EO 13166 kezdetektől fogva éles viták tárgya, és visszavonására mindkét vizsgált Kongresszus alatt történtek (sikertelen) lépések.

4.4.1. A 107. Kongresszus nyelvpolitikai jellegű tevékenységének rövid összefoglalása

A 2001–2002-es időszakban elfogadott törvények közül kétségkívül az „Egy gyermek se maradjon le” („No Child Left Behind” Act of 2001) elnevezésű közoktatási törvény alakítja (pontosabban rontja) legnagyobb mértékben a kisebbségi nyelvmegtartás esélyeit, mivel előírja, hogy az iskolák évről évre – valós teszteredmények alapján – egyre növekvő arányban a többségi nyelvű osztályokba sorolják át korlátozott angol nyelvtudású diákjaikat, ellenkező esetben kemény szankciók sújtják az intézményeket. Bár a törvény nem szab meg kötelezően választandó oktatási módszereket (ezt nem is teheti meg az Alkotmány alapján), az erőltetett menetben történő angol nyelvtanítás kényszere praktikusán kizárja a 4–6 év múlva (tartósabb) eredményeket ígérő, nyelvmegtartó/fejlesztő modellek alkalmazását.

A 107. Kongresszus által tárgyalt nyelvpolitikai célok közül kiemelkedő fontossággal bírt az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése („Interlingual Communication”); a nemzetbiztonság erősítése („National Security”); valamint a külpolitikai célok megvalósítása („Foreign Policy”). E három cél rendszerint összefonódott, különösen 2001. szeptember 11. után. Ugyanakkor a nemzetbiztonsági szemszögből „kritikus” fontosságúnak ítélt nyelvek (legfőképpen az arab) felértékelődése nem helyezte automatikusan értékorientált perspektívába a még nem teljesen asszimilálódott amerikaiak által beszélt kisebbségi nyelveket. Továbbra is az „elit” kétnyelvűség elfogadását, azaz a kisebbségi nyelvek beszélőit első lépésben nyelvcsere kényszerítő, majd szükség esetén az így „amerikanizált” népesség egyes tagjait a nélkülözhetetlen „idegen” nyelvi kompetenciával újra felvértezni igyekvő, „szizofrén” nyelvpolitika jellegzetességeit mutatták a vizsgált törvényjavaslatok.

Jórészt az asszimilációs törekvéseket támogatták a gyermekkori íráskészség és olvasáskészség fejlesztését szolgáló, a „Literacy Development” kategóriájába tartozó betérjesztések, mivel szinte kivétel nélkül a többségi nyelv elsajátításának megkönnyítését tűzték ki célul. Kimondva-kimondatlanul szintén a kisebbségi nyelvmegtartás ellen munkálnak az „Official English” javaslatok, melyek támogatottsága a 2001–2002-es kongresszusi ülészakok idején 1996-hoz viszonyítva tovább csökkent, és drámai változást nem tapasztaltunk e téren közvetlenül „szeptember 11.” után sem.

A terrortámadások azonnali nyelvpolitikai hatásait csupán a nemzetbiztonság kérdéséhez szorosan kapcsolódó nyelvpolitikai célokat tartalmazó törvényjavaslatok esetében sikerült tetten érni, hozzátéve, hogy a 108. Kongresszus alatt tapasztalható, asszimiláció-irányultságú elmozdulás valószínűleg nagyrészt „szeptember 11.” hosszú távú következményének tudható be.

A képviselők és szenátorok nyelvi sokszínűségéről alkotott véleménye⁶ a 107. Kongresszus alatt arról tanúskodott, hogy a Képviselőház demokrata tagjai bizonyultak a nyelvi pluralizmus leghűségesebb támogatóinak, míg a republikánus képviselők nagyrészt az ellentétes álláspontot képviselték. A Szenátusban a demokraták megosztottak voltak a kérdésben, ezzel szemben a republikánus szenátorok alig foglaltak nyíltan állást az itt vizsgált, markánsan elkülönülő nyelvpolitikai javaslatok ügyében.

⁶ Melyet az „asszimilációpártiság” és „pluralizmus” végpontokkal jellemzett attitűdskála mentén jelöltünk, a törvényhozók egyes kiválasztott javaslatokkal szemben tanúsított szavazási szándékának feltérképezését követően.

4.4.2. A 108. Kongresszus nyelvpolitikai jellegű tevékenységének rövid összefoglalása

Ahogy az 4.4. pontban ábrázolt diagramból kitűnik, földcsuszamlásszerű átrendeződésekre nem került sor 2003–2004 folyamán sem, ugyanakkor összességében nőtt a nyelvi vonatkozású betervek száma, jelezve, hogy a nyelvpolitika (még ha csupán indirekt módon, más témájú javaslatok „mellékes” részeként is) egyre fokozottabban az érdeklődés homlokterébe került. Szintén ezt a megállapítást támasztja alá a törvényhozók erőteljesen „asszimilációpárti” és határozottan „pluralista” törvényjavaslatokkal kapcsolatos véleménynyilvánítási hajlandóságában beállt változás: a 107. Kongresszus adataihoz viszonyítva a nyíltan állást nem foglaló képviselők aránya 35,5%-ról 17,7%-ra csökkent, a szenátoroké pedig 47%-ról 41%-ra.

A nyelvpolitikai célok megjelenési gyakoriságát tekintve jól kimutatható növekedés állt be az angol nyelv terjesztését, a stílusegyszerűsítést és a segédkód-sztenderdizációt szorgalmazó javaslatok számában. A nyelvterjesztési törekvések felerősödése összefügg az általánosan érzékelhető (lejjebb részletesebben tárgyalt) asszimilációpárti elmozdulással; a segédkód-sztenderdizáció az arab nevek transliterációja mellett kiterjedt az amerikai közlekedési táblák esetleges nem angol nyelvű feliratainak tiltására; a stílusegyszerűsítés pedig – mint az esélyegyenlőséget növelő, „hozzáférés”-típusú törvényjavaslatok egyre szervezettebb velejárója – valószínűleg még markánsabban jelenik meg a jövő nyelvpolitikai céljai között. Már jelenleg is megfigyelhető az ebből fakadó dilemma; nevezetesen az, hogy a kormányzati és egyéb hivatalos kommunikáció széles néptömegek számára érthetővé tételének szándéka magával vonja-e a kisebbségi nyelvhasználat legitimitációját hasonló beszédhelyzetekben. A 108. Kongresszus idevágó törvényjavaslatainak vizsgálata alapján a válaszuk „igen”, de csak abban az esetben, ha halmozottan hátrányos helyzetű kisebbségi gyermekek szüleit érintő programokról van szó. Összességében megfigyelhető, hogy a törvényhozók jóval engedékenyebbné bizonyultak a kisebbségi nyelvhasználatot illetően olyan javaslatok esetében, amelyek kifejezetten „áldozatok” (kiskorúak, természeti katasztrófák túlélői, bűnesetek sértettjei) helyzetének enyhítését célozták.

A bevándorlók nyelvének és kultúrájának generációs átörökítését azonban ez az engedékenység nem befolyásolja: a nyelvmegtartás privilégiumát továbbra is szigorúan csak az őshonos kisebbségek összefüggésében tartotta támogatandó törekvésnek a Szövetségi Törvényhozás. Bár néhány őshonos nyelv revitalizációját („Revival”) érintő javaslatot is beterveztettek 2001 és 2004 között, ezek nem jutottak túl a bizottsági szakaszon.

2001 és 2004 között egyetlen esetben hozott olyan törvényt a Kongresszus, amely részlegesen felülírja az amerikai nyelvi kultúra „transztnifikációs” vagy „detnizációs” jellegéről tett határozott kijelentéseinket. A nemzetbiztonság erősítésének szándéka (konkrétabban a hírszerző szolgálatok igényei „9/11” után) arra sarkallták a

⁷ Egyetlen kivétel az 1898-ban megszerzett és jelenleg sok tekintetben az USA 51. tagállamaként funkcionáló Puerto Rico lakossága, akik a XX. század első felének északos amerikai asszimilációs politikája ellenére megtartották anyanyelvüket. Esetükben a Kongresszus a spanyol nyelvet az Egyesült Államok kulturális sokszínűségét gazdagító jellemvonásként értékelte a 2001–2004 között tárgyalt törvényjavaslatokban. Mexikói bevándorlók vonatkozásában ugyanez a nyelv rendszerint mint „probléma” került elő.

törvényhozókat, hogy a titkosszolgálatok 2005-ös költségvetését szabályozó törvényben ösztöndíjprogramot hozzanak létre korlátozott angol nyelvtudású, de „kritikus” fontosságú kisebbségi nyelveket beszélő amerikai állampolgárok számára, akik idegennyelvtudásukkal hozzájárulhatnak a hírszerzői tevékenységek hatékonyságának növeléséhez. A törvény egyértelműen az „erőforrás” perspektívába helyezett néhány bevándorló nyelvet, ugyanakkor ez a fejlemény nem érintette az amerikai nyelvi ideológia alapjait, hiszen sem ezt megelőzően, sem pedig a kérdéses titkosszolgálati törvény után egyéb hasonló kezdeményezés nem történt.

Az „Official English” javaslatok körében azonban határozott támogatás-növekedést tapasztaltunk, amely 1996 után ismét komolyan előrevetíti az angol nyelv hivatalossá válásának esélyét.⁸

A törvényhozói attitűdskála vizsgálata szintén az asszimiláció visszatéréséről árulkodik: a pluralista ideák látványos képviselőházi háttérbe szorulását hasonló, de kisebb mértékű tendencia kíséri a Szenátusban is. Feltételezésünk szerint a nyelvi pluralizmus támogatóinak térvesztése folytatódni fog az elkövetkezendő években, hacsak nem történnek jelentős szigorítások az amerikai bevándorlási politikában, illetve nem hagy jelentősen alább a 2001 szeptembere után felerősödött nacionalizmus, patriotizmus és állandó válsághangulat.

5. Kitekintés

Az általunk javasolt elemzési keret alkalmazása segítségével további kongresszusi ülészakok nyelvi vonatkozású tevékenységének vizsgálata is lehetővé válik, melynek segítségével teljesebb képet rajzolhatunk fel az amerikai nyelvpolitika és nyelvi ideológia (illetve más nemzetek nyelvpolitikája és nyelvi ideológiája) alakulásának jellegzetességeiről.

A Törvényhozás napi tevékenységének górcső alá vétele valószínűleg a legrepresentatívabb leképezését nyújtja a nyelvi kultúra valós időben zajló folyamatainak, a nyelvpolitikai fejlemények történeti perspektívába helyezésével pedig – Schildkraut (2005: 9) szóhasználatával élve – „ablakot nyithatunk a néplélekre”, új észrevételekkel gazdagítva nemcsak a szociolingvisztika, a nyelvtudomány, hanem a történettudomány és a politológia ismeretanyagát is.

IRODALOM

Baron, D. (1990): The legendary English-only vote of 1795.

<http://www.watzmann.net/scg/german-by-one-vote.html>

Baron, D. (2004): Spanish, English and the New Nativism.

<http://www.english.uiuc.edu/~people/~faculty/debaron/essays/native.htm>

Crawford, J. (2000): *At War with Diversity: US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

— (2004): *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. (5th ed.) Los Angeles, CA: Bilingual Education Services.

Cutshall, S. (2004/2005): Why we need “The Year of Languages”. *Educational Leadership* 62(4): pp. 20–3.

⁸ 2006. május 18-án a Szenátus 63–34 arányban „nemzeti” nyelvvé deklarálta az angolt. A Képviselőházban még nem tűzték napirendre a javaslatot.

- http://www.ascd.org/publications/ed_lead/200412/cutshall.html
- Czeglédi S. (2001): A Mühlenberg-legenda háttere, avagy a német nyelv státusza az Egyesült Államok történetének első évtizedeiben. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1(2). pp. 69–79.
- Fishman, J.A. (1966): *Language Loyalty in the U.S.: The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. The Hague: Mouton.
- (2001): From theory to practice (and vice versa): review, reconsideration, and reiteration. In: Fishman, Joshua A. (szerk.): *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. pp. 451–83.
- Hornberger, N.H. (2003): Literacy and language planning. In: Paulston, Christina B. és G. Richard Tucker, (szerk.). *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Malden, MA: Blackwell Publishing. pp. 449–59.
- Huntington, S.P. (2005): *Kik vagyunk mi? Az amerikai nemzeti identitás dilemmái*. Budapest: Európa.
- Kloss, Heinz. (1977): *The American Bilingual Tradition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kymlicka, W. és Alan Patten (szerk.) (2003): *Language Rights and Political Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lo Bianco, J. (1999): The language of policy: What sort of policy making is the officialization of English in the United States? In: Huebner, Thomas és Kathryn A. Davis (szerk.): *Sociopolitical Perspectives on Language Policy and Planning in the USA*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 39–65.
- Magyarics, T. (szerk.) (1989): *Documents of American History*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nahir, M. (1984/2003): Language planning goals: a classification. In: Paulston, Christina B. és G. Richard Tucker (szerk.) (2003): *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Malden, MA: Blackwell Publishing. pp. 423–48.
- Paulston, C.B. (2003): Language policies and language rights. In: Paulston, Christina B. és G. Richard Tucker (szerk.): *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Malden, MA: Blackwell Publishing. pp. 473–83.
- Rubio-Marín, R. (2003): Language rights: Exploring the competing rationales. In: Kymlicka, Will és Alan Patten (szerk.): *Language Rights and Political Theory*. Oxford: Oxford University Press. pp. 52–79.
- Ruíz, R. (1984): Orientations in language planning. *NABE Journal* 8: pp. 15–34.
- Schiffman, H. F. (1996): *Linguistic Culture and Language Policy*. London/New York: Routledge.
- Schildkraut, D. J. (2005): *Press "ONE" for English: Language Policy, Public Opinion, and American Identity*. Princeton University Press.
- <http://www.pupress.princeton.edu/chapters/s7963.pdf>
- Schmidt, R., Sr. (2000): *Language Policy and Identity Politics in the United States*. Philadelphia: Temple University Press.
- Spolsky, B. (2003): *Language Policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- (2005): "Language Policy." Keynote presentation at the National Language Policy Summit, University of North Carolina, Chapel Hill, January 10, 2005.
- <http://www.yearoflanguages.org/files/public/LanguagePolicykeynote.pdf>
- Tindall, G.B. és David E. Shi (1989): *America. A Narrative History*. New York: Norton.
- Turi, J.-G. (1995): Typology of language legislation. In: Skutnabb-Kangas, Tove és Robert Phillipson (szerk.): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. pp. 111–19.
- Wiley, T.G. (2000): Continuity and change in the function of language ideologies in the United States. In: Ricento, Thomas (szerk.): *Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 67–85.
- (2002): Accessing language rights in education: a brief history of the U.S. context. In: Tollefson, James W. (szerk.): *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 39–64.

SIMON ORSOLYA

A beszédpercepció, a lexikális hozzáférés és a beszéd- megértés sajátosságai anyanyelvi és idegen nyelvi összevetésben

Bevezetés

A mindennapi verbális érintkezés/kommunikáció és megismerő tevékenység háttérben egymással szoros kapcsolatban lévő, mégis viszonylag önállóságban működő komplex mentális folyamatok állnak, amelyeket a pszicholingvisztika átfogóan beszédpercepció és beszédprodukciónak kifejezésekkel jelöl. A felszínen egyszerűnek, észrevétlennek és természetesnek látszó beszédtevékenység aktív folyamat (Bond–Garnes 1975; Scovel 1998): egymásra épülő és egymással állandó kölcsönhatásban álló automatikus, részben automatikus és tudatos mechanizmusok láncolata (Gósy 2000b és 2004). Számos tudományág kutatói igyekeznek meghatározni azokat a tényezőket, amelyek a beszédtevékenység sikeres, eredményes működését/lefolyását biztosítják, felismerve azt az általános törvényszerűséget, miszerint akár az anyanyelv-elsajátítás, akár az idegennyelv-tanulás során a beszédpercepció fejlődése – normális esetben – kronológiai sorrendjét tekintve mindig megelőzi a beszédlétrehozását (White 1989; Lengyel 1994b; Gósy 1997a). Azaz a beszédpercepció jelentőségét nem szabad lebecsülni, hiszen jól működő észlelési és értési folyamatok nélkül nincs jó/megbízhatóan működő beszédprodukciónak (sem anyanyelven, sem idegen nyelven). Ez a tanulmány a beszédpercepció folyamatának tulajdonságait vizsgálja anyanyelv-elsajátítási és idegennyelv-tanulási kontextusban.

A *beszédpercepció*, illetve a *beszédfeldolgozás* vagy *dekódolás* (mostantól: *beszédpercepció*) a teljes beszédészlelési és beszédmegértési folyamatra utal, s valójában az említett két nagy szakaszból áll. *Beszédészlelésen* a jelentés nélküli egységek – a beszédhangok és kapcsolódásaik – felismerését, azonosítását értjük. *Beszédmegértésnek* a jelentés nélküli egységek megértését és értelmezését nevezzük, vagyis a szavak, mondatok és szövegek megértését (Gósy 1999: 61, 91 és 2000b: 12; hasonló definíciókat lásd még Pisoni–Sawush 1975; Clark–Clark 1977; Garman 1990; Pléh 1998; Gósy 2004). A beszédpercepció komplex folyamat, amelyben „– normális körülmények között – nem válik szét a beszéd értelmes és értelem nélküli szegmensekre vagy szegmentális és szupraszegmentális részre” (Gósy 1999: 61). Az észlelés és értés végső céljához, azaz az információ, a jelentés megtalálásához és felfogásához a folyamatos beszédben óriási változatosságokat mutató auditív-akusztikus stimulus (Crystal 1987; Garman 1990; Remez 1994) számtalan feldolgozási fázison megy keresztül, miközben egyre nagyobb, információt hordozó egységekké alakul át (Massaro 1975). Ezen részfolyamatok törvényszerű (systematic), integrált együttműködésben biztosítják a folyamatos

beszéd megértését. A hallgató az anyanyelv-elsajátítás során a nyelvi működésekről és a nyelvi rendszerről szerzett ismeretei segítségével (akusztikus kulcsok felismerése, lexikális, szintaktikai, szemantikai, kontextuális és pragmatikai ismeretek) és számos extralingvisztikai tényező (háttérismeret/világismeret, szituáció-függő sémaismeret, emlékezetes működések stb.) figyelembevételével észrevétlenül oldja meg az észleléssel és értéssel járó problémákat. Ez a beszédpercepció mechanizmus magas fokú szelekciós képességének és a zavaró befolyásokkal (pl. háttérzaj, gyors beszédtempó, életkori, nemi, regionális nyelvváltozatok stb.) szembeni ellenállóságának köszönhető, azaz számos olyan általános törvényszerűségnek, korlátozásnak, műveletnek és stratégiának, melyeket a hallgató figyelembe vesz, illetve kreatívan alkalmaz a hangzó nyelvi közlések feldolgozásakor (Pisoni–Sawush 1975; Darwin 1976; Clark–Clark 1977; Crystal 1987; Gósy 2000a; Bárdos 2002). A dolgozat szempontjából ezek közül kettő érdemel részletesebb említést.

A percepció észlelési és értési szintjeinek folytonos együttműködése során megvalósuló folyamatok – bár közösen fejtik ki hatásukat (Foss és társai 1980; Aitchison 1989; Forster 1989; Skehan 1989; Bárdos 2002) – kétféle irányt vehetnek, melyek egyúttal tükrözik a beszédpercepció folyamat moduláris és hierarchikus elrendeződését (lásd 1. ábra). Az ún. *alulról-felfelé* vagy „stimulus-vezérelt” feldolgozás során az egymásra épülő szinteken végbemenő működés eredményei jutnak az egyre magasabb, összetettebb szintekre, s így teszik lehetővé a végső megértést. Ez a feldolgozási mód elsősorban az akusztikai, fonetikai információkra alapoz, s dominánsabb részt vállal a beszédpercepcióban. A percepció folyamatai – mikor a jelentés kerül a középpontba – *felülről-lefelé*, „egység-vezérelten”, globálisan is működhetnek. Ilyenkor egy magasabb nyelvi szint (leggyakrabban: szemantikai, szintaktikai) hathatósan befolyásolja az alacsonyabb szintek feldolgozási folyamatait, és az egyes részletinformációk teljes analízise nélkül, az előfeltevések és a háttérismeretek felhasználásával következik be a megértés, s csak ezt követően az észlelési szinteken megvalósuló végleges döntéshozatal (Darwin 1976; Foss és társai 1980; Singer 1990; Lengyel 1994a; Yeni-Komshian 1998; Gósy 2000b).

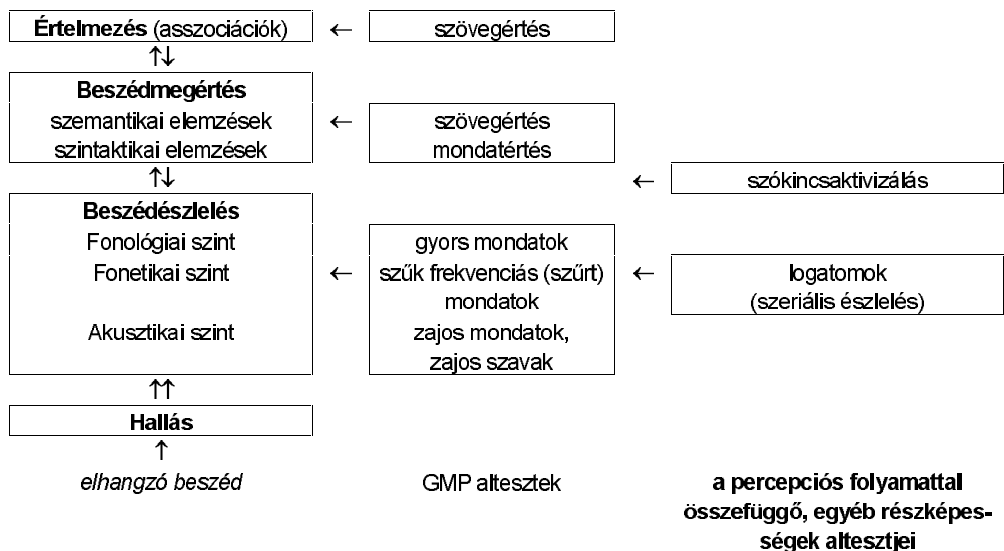
A normális anyanyelv-elsajátítás során gyermekkorban alakul ki és rögzül – szoros összefüggésben az artikulációs bázissal – az ún. *percepció bázis*, az a sajátos idegrendszeri és hallószervi mechanizmus, amely az univerzális és nyelvspecifikus jegyekben gazdag észlelési rendszert a gyermekben tudatosuló egyéb anyanyelvi ismeretekkel karöltve egyfajta szűrőként, az anyanyelvi hangzás és fonológia irányításával működteti. Képes bizonyos mértékig rugalmassá válni, mégis jelentős hatással lehet az idegen nyelv tanulására (Frazier 1987; Frauenfelder–Lahiri 1989; White 1989; Gósy 1992, 1999 és 2004; Gass–Selinker 1994; Singleton 1995; Kassai 1998).

Az emberi beszéd észlelését és megértését vizsgáló tudományágak számos percepció modellt különböztetnek meg, amelyek többsége a teljes beszédfeldolgozási folyamatot igyekszik ábrázolni. (A percepció modellek leírásait részletesen lásd Cole–Jakimik 1980; Flores D’Arcais–Schreuder 1989; Klatt 1989; Garman 1990; Gósy 1992, 1999 és 2005; Lengyel 1994a; Massaro 1994; Yeni-Komshian 1998.) A legjelentősebb modellek csak általános elméleti keretként szolgálhatnak, ugyanis egy adott nyelv percepció folyamatai leírásának a nyelvi meghatározottság tényét is figyelembe kell vennie (Gósy 1999).

A dolgozatban a beszédpercepció teljes folyamatát háromszintű, hierarchikus, interaktív modelljének elméleti keretén belül vizsgáljuk, amely a dekódolási mechanizmus állomásait olyan elemzési szintek sorozatának képzelel el, melyek a nyelvi elemzés szintjeinek is megfeleltethetők (Massaro–Cohen 1975; Pisoni–Luce 1987), és együttesen biztosítják a hallott akusztikai jelsorozat feldolgozását egészen a beszélő által közölni kívánt gondolat megfejtéséig. Realitását, megbízhatóságát erősíti konstruktív jellege, azaz az a tény, hogy nem-nyelvi információforrásokra is támaszkodik a közlés jelentésének végső interpretálásában (Bańcerowski 1994). Ez az elméleti háttér az alapja a kutatás során használt tesztorozatnak is (Gósy 1995, 1997b), amelynek segítségével a beszédészlelés és beszédmegértés függetlenül és interaktívan működő szintjei leírhatók.

A fenti modell szerint (Gósy 1990–91, 1999, 2000b és 2005; lásd 1. ábra) a hangzó beszéd feldolgozása hallási elemzéssel kezdődik, amelyet egy felismerési, elképzelési terv követ a beszédészlelés és beszédmegértés egymásra épülő szintjein. Az aktuális értési feladatnak megfelelően ezek a szintek (alulról felfelé haladva: az észlelés – akusztikai, fonetikai, fonológiai szintek; a beszédmegértés – szintaktikai és szemantikai elemzések; és az asszociációk vagy értelmezés szintjei) egymással állandó kölcsönhatásban különféleképpen aktivizálódhatnak. A beszédészlelés és a beszédmegértés fázisai közt a szófelismerés és a lexikális hozzáférés szintje közvetít. Általános működési elvnek Gósy (1997a: 414) a következőket tartja: „minél kevesebb a dekódolandó nyelvi információ, annál nagyobb mértékben aktivizálódnak a folyamat ún. alsóbb szintjei; és minél több a dekódolandó információ, annál nagyobb mértékben kerül át a hangsúly az ún. felsőbb szintek működésére”.

A beszédpercepció interaktív, hierarchikus felépítésű modellje és a GMP tesztcsomag megfelelő altesztjei



1. ábra

A fenti modell a dekódoló mechanizmus általános törvényszerűségeit foglalja össze. A második/idegennyelv-elsajátítás kutatásának egyik központi témaköre – a nyelvelsajátítás körülményei, tudatosságának foka, a kérdéses személy életkora stb. hatására módosul-e az anyanyelvi fejlődés során megismert elsajátítási mechanizmus – nyomán joggal merül fel a kérdés, hogy vajon az anyanyelvi és idegen nyelvi beszédfeldolgozási folyamatok valamilyen szempontból eltérőek-e.

Számos gyakorlati tapasztalat és szakirodalmi forrás is megerősíti, hogy az anyanyelvet és a második/idegen nyelvet tanulók között hasonlóságok és különbségek egyaránt léteznek (Hatch 1983; White 1989; Odlin 1989; Larsen-Freeman–Long 1991; Selinker 1992; Sharwood Smith 1994; Ellis 1997). A „nyelvtanuló” például mindkét esetben kreatív. Különböző fejlődési állomásokon haladva egy absztrakt mentális nyelvi rendszert épít fel magában a környezeti nyelvi minta és a veleszületett nyelvi elvek (UG) állandó interakciójában, mely rendszer fejlettsége meghatározza beszédprodukciónak és beszédpercepciónak sikerét is. A legtöbb idegennyelv-tanulót az anyanyelvét elsajátító gyermekhez képest azonban másfajta motivációk vezérlik. Idősebb korban, bár a kognitív fejlődés magasabb fokán, anyanyelvi ismeretek birtokában, tudatosan kezdik a tanulást, mégis kevesen képesek közülük anyanyelvi szintű idegennyelv-ismeretet szerezni, sokuk a köztesnyelvi fejlődés valamely fokán megtorpan. Ezek a nyelvtanulók gyakran instrukcionált módon, valamely konkrét nyelvtanítási módszer és tudatos hibajavítás segítségével sajátítják el az adott nyelvet, ami azzal a következménnyel jár, hogy az általános kognitív és első nyelvi képességeiken és tapasztalataikon túl új, a célnyelv sajátosságainak megfelelő feldolgozó apparátust is ki kell alakítaniuk, különösen abban az esetben, ha az első és a második nyelv tipológiailag távol esik egymástól (McLaughlin 1990; Pienemann 1990).

Az 1960-as évek kontrasztív nyelvészeti vizsgálati számos olyan hibára akadtak idegennyelv-tanulók teljesítményében, amiket a nyelvelsajátítás behaviorista elmélete – amely az első és második/idegen nyelv elsajátítását teljesen különböző folyamatoknak tekintette – a nyelvtanulónak az anyanyelvére való támaszkodásából eredeztetett. Az 1970-es évek nativista, mentalista irányzatai a hibázások univerzális, fejlődési természetét hangsúlyozták, amivel az első és második/idegen nyelv elsajátításának alapvető azonosságát hirdették (Odlin 1989; Wode 1989; Ellis 1990, 1997; Gass–Selinker 1994). A legfrissebb kutatási eredmények (Odlin 1989; Selinker 1992; Gass–Selinker 1994) egyhangúlag igazolják, hogy transzferjelenségek – az az egymásra hatás, amit a célnyelv és egy korábban elsajátított nyelv közötti hasonlóságok és különbségek hoznak létre (Odlin 1989: 26; Sharwood Smith 1994) – bármely nyelvi szinten előfordulhatnak. Az anyanyelv például életkortól függetlenül, a gyermek és a felnőtt nyelvtanuló második/idegen nyelvi beszédpercepció és beszédprodukciónak teljesítményét egyaránt képes befolyásolni, akár pozitív, akár negatív értelemben. Az anyanyelvi transzferhatás megjelenését a nyelvek tipológiai távolságán túl számos olyan nyelvtől független, társadalmi és pszichológiai tényező is meghatározza (Skehan 1989; Ellis 1990, 1997; Pienemann 1990; Gass–Selinker 1994), mint például a nyelvtanulás körülményei, a tanuló enciklopédikus ismeretei; személyisége; vállalkozó, kockázatos kedve vagy éppen szorongó volta; tanulási stílusa; motivációja; tanulási stratégiái; nyelvérzéke stb.

Mára tehát egyetértés alakult ki abban, hogy az ún. köztesnyelv fogalma (a nyelvtanulás során kifejlődő belső, mentális nyelvrendszer, amely anyanyelvi, idegen nyelvi

és egyéb elemeket is magába foglal) képes megfelelően számot adni arról, hogyan játszódik le a második/idegennyelv-elsajátítás folyamata, amelyben a tanuló anyanyelv-ismerete meghatározó szerepű, még akkor is, ha nem az az egyetlen, vagy talán nem is a legfontosabb tényezője a folyamatnak (Ellis 1985, 1997; Odlin 1989; Gass–Selinker 1994). Összefoglalásul kijelenthetjük, hogy hasonlóságok és különbségek egyaránt felfedezhetők az első és második/idegen nyelv elsajátítása során, valamint hogy a folyamatok univerzális vagy fejlődési sajátosságai és a transzferjelenségek egymással összhangban és nem konfliktusban fejtik ki hatásukat (Larsen–Freeman–Long 1991).

Számos az anyanyelv és az idegen nyelv kapcsolatát figyelembe vevő, az idegen nyelv-tanulás folyamatát leíró modell született (pl. Fodor vagy Bates és McWhinney rivalizálási (Competition) modellje, Krashen Monitor modellje, valamint Bialystok és Sharwood Smith modellje – lásd Krashen 1981, 1989; Skehan 1989; White 1989; Mc Laughlin 1990; Gass–Selinker 1994; Sharwood Smith 1994), bár a már korábban említett megállapításon kívül, miszerint az anyanyelv vagy egy előzőleg tanult nyelv minden nyelvi szinten érezteti a hatását, egyik sem tér ki részletesen a produkciós vagy feldolgozási folyamatokban tapasztalható különbségekre. A nyelvek egymásra hatásának leglátványosabb következményei (hibái) a beszédprodukciónak érintik, bár komoly következményekkel számolhatunk a beszédészlelés és a beszédmegértés szintjein is. Nyilvánvaló, hogy semmiféle tanulási folyamat nem nélkülözheti a megértést. A második/idegen nyelvi üzenetek megértésének alapfeltétele az előzetes nyelvismeret, amely egyesíti magában az anyanyelv, az addig a pontig elsajátított második/idegen nyelv, az esetleges egyéb nyelvek és a nyelvi univerzálék ismeretét (Gass–Selinker 1994). Csupán néhány adat áll rendelkezésre, amely illusztrálja az anyanyelv percepcióbeli hatását a második/idegen nyelvre (Odlin 1989; Pienemann 1990; Gass–Selinker 1994): például a nyelvek fonémaállományai közti eltérés könnyen vezethet észlelési problémákhoz, bár az anyanyelvi percepció bázis rugalmatlansága, vagy a néhány egyénnél kimutatható alacsony szintű fonetikai diszkriminációs képesség nem lehetetleníti el teljesen a második/idegen nyelvi észlelést. A nagymértékű szókincsbeli hasonlóság, a fejlett lexikai képességek és szövegismerési, szövegtérítési stratégiák képesek felgyorsítani az idegen nyelvi lexikális hozzáférési folyamatokat, valamint a szókincs bővüléséhez vezetnek. Az adott nyelvek közötti strukturális és szemantikai szintű hasonlóság foka segítségére lehet a nyelvtanulónak a célnyelvi olvasásértésben is stb.

Fogalmazhatunk tehát úgy is, hogy az anyanyelv elsajátítása révén általában is rutint szerzünk a nyelvtanulásban. Az anyanyelv konkrét, nyelvspecifikus vagy univerzális grammatikai, szemantikai strukturái, kiejtési szabályai stb., illetve a fejlődés során elsajátított metakognitív képességek és tanulói stratégiák hol segítenek, hol komoly akadályai az idegen nyelv megtanulásának. Mindemellett az idegen nyelv elsajátítását a célnyelv specifikus tulajdonságai is korlátozzák (Krashen 1989; McLaughlin 1990; Kilborn 1994; Lengyel 1994b).

A fenti megállapításokat oktatási, anyanyelvi nevelési és nyelvpedagógiai kontextusban is érdemes figyelembe venni: joggal feltételezhető például, hogy ha egy gyermek esetében az anyanyelvi beszédpercepció folyamatokban elmaradás vagy zavar mutatkozik, annak bizonyos következményei lehetnek az idegen nyelvi észlelési és megértési folyamatokra is (Simon 2001, 2004, 2006; Gósy 2006). A hallásértés fejlesztése tehát az anyanyelven kezdődik. Kíváncsok az idegennyelv-tanításban is felmérni az

anyanyelvi percepciós képességeket és azok ismeretében az idegen nyelvet célzottan tanítani (Bárdos 2002). Azok a nyelvtanárok például, akik ismerik tanulóik anyanyelvét, felhívhatják a diákok figyelmét az anyanyelv és a célnyelv közötti azonosságokra és különbségekre. Hasonlóképpen lehet eljárni a nyelvkönyvek és az egyéb tananyagok esetében. Mivel a folyamatos beszéd- és íráskészségnek előfeltétele a megfelelő szintű hallás- és olvasásértési képesség, az anyanyelv facilitáló hatása a nyelvtanulás kezdetén kiemelkedően fontos szerephez jut.

A jelen tanulmány *célja* a fent leírtak kísérleti bemutatása: összefüggések keresése ugyanazon magyar gyermekek körében az anyanyelvi és idegen nyelvi (angol) percepciós folyamatműködések tekintetében. Az eredmények tárgyalása során a vizsgált korosztály anyanyelvi és idegen nyelvi percepciós teljesítményének statisztikai módszerrel történő egybevetésén kívül utalás történik a beszédpercepció két fő alkotórésze (az észlelés és az értés) közötti, valamint életkori és nemi hasonlóságokra és/vagy különbségekre. Egy angol kontrollcsoport anyanyelvi percepciós teljesítményével való összevetés során pedig megbízható adatok nyerhetők ugyanazon nyelv anyanyelvként, illetve idegen nyelvként való elsajátításakor használatos percepciós készségek, stratégiák leírásához. *Hipotézisünk* szerint az anyanyelvi percepciós folyamatokban szerzett rutint, illetve stratégiákat a diákok inkább rávetítik az újonnan tanulandó idegen nyelvre, mintsem új, az adott célnyelv sajátosságaihoz igazított percepciós eszköztárat alakítsanak ki. Az ilyen típusú megfigyelés eredményeit az anyanyelvi nevelés, a nyelvpedagógia, illetve a nyelvtanítás módszertana kamatoztathatja.

Anyag és módszer

A méréseket a *GMP* és a *GMP Listening to English* (mostantól: *GMPeng*) tesztsorozatok egymásnak megfelelő altesztjeivel (lásd 1. ábra) végeztük, amelyek a teljes beszédészlelési és beszédértési folyamatot lefedik. E tanulmány – terjedelmi okok miatt – az összegyűlt anyag mennyiségi értékelését és általános tendenciáit mutatja be, az egyéni különbségeket nem részletezi.

A vizsgálatban olyan átlagos, ép értelmű, ép halló veszprémi általános iskolások vettek részt, akik 2000–2002. között ötödik vagy hatodik osztályba jártak, s mind legalább két éve és túlnyomórészt csak az iskolai tanórákon, évenként azonos óraszámú tanultak angolul. Az életkori eltérés a két vizsgálati csoport között 1 év, s átlagosan 1 év az eltérés az angoltanulással töltött idő tekintetében a gyermekcsoportban (mindkét korcsoportban ugyanannyian vannak, akik 2,5 illetve 3,5 éve és ugyanannyian vannak, akik első osztályos koruk óta, azaz 4,5 és 5,5 éve tanulnak angolul). Igyekeztünk azonos létszámú korcsoportokat kialakítani, amelyekben a két nem aránya 50–50%. (A teszteléshez azért választottuk ezt a korcsoportot, mert az általános iskola felső tagozatát kezdők feltételezhetően birtokában vannak már egy olyan magas fokú anyanyelvi tudatosságnak, beszédpercepciós, szövegértési, lényeg-kiemelési gyakorlatnak, hogy ennek következtében a vizsgálati eredményekben alapvető hibák, hiányosságok tömegével már nem fordulnak elő. Így árnyaltabb kép kapható a pubertáskor kezdetén, az anyanyelv-elsajátítás második biológiai sorompóját megközelítő fejlődési időszakban járó korosztály beszédpercepciós fejlettségi szintjéről, s közvetve e gyermekek tanulási képességéről. Az a tény, hogy két, életkorban nagyon közel álló csoportot is vizsgáltunk, lehetőséget biztosít az anyanyelvi percepciós szinteken nyújtott teljesítmények mennyi-

ségi és minőségi összevetésére egy olyan – az iskoláztatást tekintve magas – életkorban, amiben különbségek megjelenését logikusan már nem várnánk. Választásunkat az is indokolja, hogy anyanyelv-elsajátítással kapcsolatos percepciók kutatásokat ebben az életszakaszban alig végeztek. A két vizsgált korcsoport összevetésével az anyanyelvi tudatosság és az idegennyelv-tanulás kapcsolata, illetve a nyelvtanulási idő függvényében alakuló fejlődés is jól elemezhetővé válik.)

A kontrollcsoportot 20 angol anyanyelvű, 11 éves diák alkotta a Princethorpe Junior School (Birmingham, Nagy-Britannia) ugyanazon osztályából. Ezek a gyermekek idegen nyelvi ismeretekkel még nem rendelkeznek, *GMPeng*-ben nyújtott anyanyelvi teljesítményük életkori szempontból az ötödikesek angol mint idegen nyelvi teljesítményével, az iskoláztatásban eltöltött időt tekintve pedig a hatodikosokéval vethető össze (Angliában egy évvel korábban kezdik a gyermekek az általános iskolát). A gyermekek életkori és nemenkénti arányát az 1. táblázat mutatja be.

A felmérésben részt vevők alapadatai

Osztály	A vizsgált személy neme		Összesen
	fiú	lány	
angol (11 évesek)	8	12	20
ötödik (11 évesek)	61	47	108
hatodik (12 évesek)	40	52	92
Összesen	109	111	220

1. táblázat

A felmérés módszerül a *GMP Diagnosztika 7*, egyenként 10 ütemű magyar altesztje, illetve az ezeknek megfeleltethető 7 angolra mint idegen nyelvre adaptált változata szolgált (lásd 1. ábra; Gósy 1995 és 1997b). A feladat a legtöbb esetben a hallottak ismétlése. Az értékelés minden altesztben százalékokra lebontva történik: 100%-os teljesítményt az a tanuló ér el, aki mind a 10 ütemet hibátlanul elismétli.

A beszédészlelést – beszédhangok, hangkapcsolatok, hangsorok felismerését, azonosítását – mindhárom alszinten képviseli a teszt sorozat néhány feladata: 1. akusztikai észlelés: mondatazonosítás zajban, szóazonosítás zajban, 2. fonetikai észlelés: szűk frekvenciás (szűrt) mondatok azonosítása, 3. fonológiai észlelés: mesterségesen felgyorsított mondatok azonosítása. A beszédpercepció és beszédprodukción rendszer összefüggéseire egy szeriális észlelési feladat: értelmetlen hangsorok (logatomok) azonosítása mutat rá.

Az észlelési és értési szintek közötti közvetítést a lexikális hozzáférés sikere, a szófelismerés és a szóértés sebessége és minősége biztosítja: – szókincs-aktivizálás (*ma-*; *ke-* hívószótagokkal, illetve /m/; /k/ hívóhangokkal kezdődő szavak felsorolása két perc alatt írásban).

A beszédértés két szintjét – az adott nyelv szerkezeteinek, illetve a szavak, mondatok, szókapcsolatok, szövegegységek jelentésének és összefüggéseinek megértését – egy-egy alteszt méri (az altesztek megoldásához természetesen mind szintaktikai, mind szemantikai feldolgozásra szükség lehet, csak eltérő mértékben): 1. szintaktikai szint: mondatértés (két kép közül az elhangzott hívómondat értelmének megfelelő

kiválasztása rámutatással. A mondatértés mérését csak angol nyelven, az idegen nyelvi értési eredmények finomításához végeztük el.), 2. szemantikai szint: szövegértés (egy elhangzott szöveg alapján 10 magyar ellenőrző kérdésre kell magyarul írásban válaszolni). A percepció folyamat csúcsa az értelmezés, az asszociációk szintje – a megértett közlések összekapcsolása az emlékezetben őrzött tapasztalatokkal, ismeretekkel: szintén a szövegértés feladattal ellenőrizhető.

A magyar altesztek elvárható életkori értékei sztenderdizált értékek. Az angol altesztekhez az útmutató a tanulás időtartamának függvényében tájékoztató jellegű átlagértékeket rendel. Két évnyi angoltanulás után már elvárható megfelelő teljesítmény. (A feladatsorok pontos szövegét lásd a hivatkozott irodalomban: Gósy 1995, 1997a, 1997b és 2000a) A statisztikai számítások az SPSS 9.0 szoftverrel, 95%-os konfidenciaszint betartásával készültek.

Eredmények

A percepció folyamatműködés sikeréért felelős észlelési és értési szintek, továbbá az ezeket a működéseket támogató lexikális hozzáférés minősége között már a következő mintaátlagokra vonatkozóan is jellemző kapcsolatok fedezhetők fel magyar és idegen nyelven egyaránt. Ezeket a következő két ábra (2. és 3. ábra) mutatja be. (Mivel a vizsgált magyar csoportok anyanyelvi és idegen nyelvi teljesítményei között az életkor és a nemek tekintetében szignifikáns különbséget alig találtunk – az ettől eltérő esetekre később térünk ki –, itt csak a teljes mintára vonatkozó adatokat tüntetjük fel.)

A magyar gyermekek anyanyelvi mutatói

A magyar mintában az anyanyelvi beszédpercepció alsóbb, rutinszerűbb, automatizáltabb észlelési szintjei szignifikánsan jobban működnek az ismeretfüggőbb, tudatosabb és ezáltal lassabb értési folyamatnál¹. A szókincs-aktivizálás folyamata gyors és pontos, jóval az elvárható sztenderdérték (6–7 szó) feletti. A magyar gyermekek szókincs-aktivizálási hatékonysága (lásd 2. és 3. ábra) anyanyelven szignifikánsan nagyobb, mint idegen nyelven², továbbá az egy éves anyanyelvi és idegen nyelvi oktatási/tanulmányi tapasztalat mindkét esetben szignifikánsan jobb teljesítménnyel jár a 12 évesek körében³.

Egy a percepció folyamat vizsgált szintjeit érintő részletező elemzésből (lásd 2. táblázat) kitűnik, hogy a beszédészlelési teljesítmények az elvárható életkori sztenderdet (100%) egyik alszinten sem érik el, ezzel szemben a szövegértés eredményei meghaladják azt (70%), bár az egyéni teljesítmények ezen a szinten a legváltozatosabbak, gyakoribbak a szélsőségesen alacsony és magas teljesítmények.

A beszédpercepció folyamatban tapasztalt nehézségek életkortól és nemtől⁴ függetlenül azonosak (a nehézségi sorrendet lásd az 5. táblázatban), és pontosan tükrözik

¹ A teljes minta észlelési átlaga: 92,91%; értési átlaga: 70,653%, Wilcoxon-próba: $Z=-10,047$, $p<0,000$.

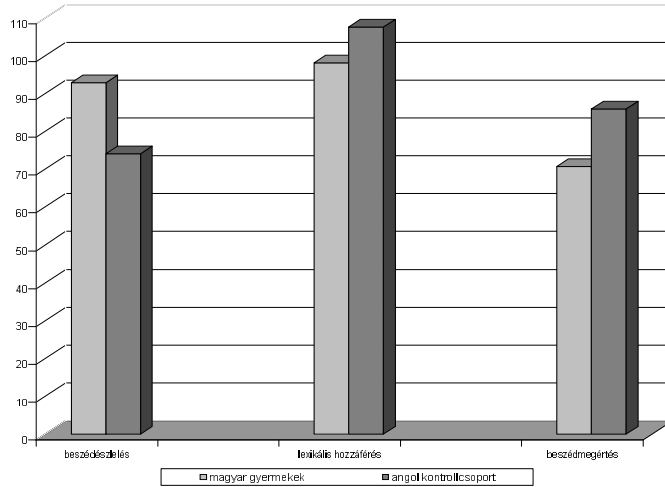
² Magyarban: 9,809 szó; angolban: 8,409 szó – Wilcoxon-próba: $Z=-5,688$, $p<0,000$.

³ Mann-Whitney-féle U-próba: magyarban $U=3717,0$, $p<0,003$; angolban: $U=3636,5$, $p<0,002$.

⁴ A Mann-Whitney-féle U-próba a teljes magyar mintában – életkortól függetlenül – a fiúk és lányok anyanyelvi teljesítményében a szókincs-aktivizálás: $U=3992,500$, $p=0,018$ (lányok) és a szövegértés:

A beszédészlelés, a lexikális hozzáférés és a beszédértés átlageredményei anyanyelven (%)

(lexikális hozzáférés: szavak száma x 10)



2. ábra

Leíró statisztika – a teljes magyar minta anyanyelvi eredményei

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
zajos mondatok	190	60,0	100,0	91,158	9,1851
zajos szavak	190	70,0	100,0	96,789	5,7004
szűrt mondatok	190	80,0	100,0	97,895	4,5762
gyorsított mondatok	190	50,0	100,0	86,895	11,2847
logatomok	190	50,00	100,00	91,8421	8,80574
magyar észlelési átlageredmény	190	78,00	100,00	92,9158	4,04515
szókincsaktivizálás	199	3,5	45,5	9,809	3,7924
szövegértés	199	100,0	100,0	70,653	24,1539
Összesen	190				

2. táblázat

a beszédpercepció már korábban bemutatott interaktív, hierarchikus elméleti modelljének szerkezeti felépítését (lásd 1. ábra), azaz az akusztikai, a fonetikai, és a szeriális észlelés mechanizmusa rutinszerűbb, automatikusabb, mint a fonológiai észlelés és a még tudatosabb, komplexebb, több nyelvi és percepciós szint együttműködését igénylő beszédmegértés. (Hasonló nehézségi sorrendet tapasztalt Simon (2004) és Vančoné Kremmer (2002) 110 magyar domináns, 11–12 éves magyar–szlovák kétnyelvű és 34 magyar egynyelvű gyermek GMP tesztelésénél is.)

U=3478,500, p<0,000 (fiúk) esetében mutatott szignifikáns különbséget a nemek között (zárójelben a jobb teljesítményt elérő nemet neveztek meg). A fiúknál gyakoribbak a szélsőségesen jó vagy gyenge teljesítmények, míg a lányok között ritkábbak az egyéni különbségek, többségük teljesítménye egyöntetűbb, átlaghoz közeli.

Anyanyelven a vizsgált magyar mintában az észlelés, az értés és a mentális lexikonban való tájékozódási képesség nem mutat szoros összefüggést egyik esetben sem⁵. Az anyanyelvi észlelési alfolyamatok szoros egymásra utaltsága azonban megfigyelhető. Az észlelés sikerét a magyar nyelvben legnagyobb mértékben annak legmagasabb, fonológiai szintje határozza meg⁶. (S minél automatikusabban működik ez a feldolgozási szint, annál gyorsabb a megértés is.)

A magyar gyermekek idegen nyelvi mutatói

Az idegen nyelvi percepcióban a beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmények és az átlagtól való eltérések – feltehetően az instrukcionált módon történő, hasonlóan ütemezett és hasonló tartalmú nyelvoktatás homogenizáló hatásának eredményeképpen – kevésbé rutinszerűek, akadályozottabbak és észrevehetően kiegyenlítettebbek, közelítenek egymáshoz (észlelés=49,45%; értés=49,88%), és az anyanyelvi értékekhez képest jóval alacsonyabbak⁷ (3. ábra). (Ez a tény rávilágít arra, hogy az anyanyelvi percepció technikák, stratégiák alkalmazása nem elegendő a sikeres idegen nyelvi dekódoláshoz.) Gósy (1997b) tájékoztató értékeivel való összehasonlításban a vizsgált magyar gyermekek eredményei átlagosan 3–4 éves nyelvtanulási időtartamot⁸ tükröznek (bár ebbe a csoportba a mintának csupán 35,5%-a tartozik, ugyanis a vizsgált 200 gyermek átlagban 4,5 éve tanul angolul), ennek ellenére több gyermek is képes volt számos altesztben 100%-os eredményt elérni. A részletező adatok (lásd 3. táblázat) az alacsony átlageredmények mellett az angol anyanyelvi beszélőkéhez képest (lásd 4. táblázat) majdnem kétszeres szórásértékekkel igazolják a szélsőséges teljesítmények gyakoriságát. A szókincs aktivizálhatósága az idegen nyelven is gyors és pontos, a vizsgált gyermekek többsége jóval a tájékoztató értékek felett teljesített, azaz nagy biztonsággal eligazodik mentális lexikonában.

A 11 és 12 évesek almintáiban az idegen nyelvi észlelésben lényegesen nagyobb javulás figyelhető meg az életkor, illetve a tanulási évek előrehaladtával, míg az értési szint csak csekély mértékben változik⁹. A nemek tekintetében anyanyelven kevesebb, idegen nyelven az észlelés és az értés több pontján van különbség a kevésbé egyöntetű, de mégis magasabb teljesítményt nyújtó fiúk javára.¹⁰

⁵ Az értés és a szókincsaktivizálás közötti Spearman $r=0,146$, $p<0,005$ mértékű összefüggés elhanyagolható.

⁶ Spearman $r=0,644$, $p<0,01$.

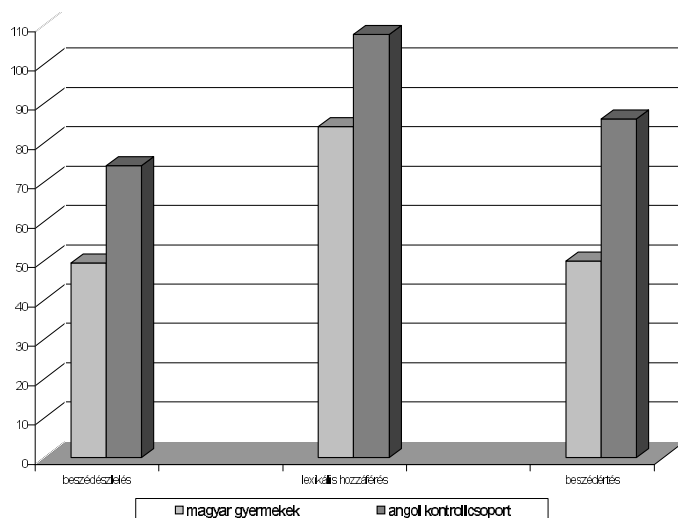
⁷ Wilcoxon-próba szignifikáns különbséget mutatott ki az anyanyelvi és idegen nyelvi észlelésben: $Z=-11,926$, $p<0,000$; és értésben: $Z=-9,171$, $p<0,000$.

⁸ A 3-4 éves nyelvtanulás után elvárható (tájékoztató) percepció teljesítményszintek az egyes feladatokban: zajos mondat = 40-50%, zajos szó = 70-80%, szűrt mondat = 30-40%, gyorsított mondat = 20-30%, logatom = 70-80%; szókincsaktivizálás = 3-4 szó; mondatértés = 50-60%, szövegértés = 40-50%.

⁹ Az ötödik és hatodik osztályok angol nyelvi eredményei főként az észlelési szinteken különböznek szignifikánsan (Mann-Whitney U-próba): zajos mondatok – $U=3965,5$, $p<0,041$; zajos szavak – $U=4008,0$, $p<0,049$; gyorsított mondatok – $U=3781$, $p<0,009$; valamint a lexikális hozzáférés szintjén – $U=3636,5$, $p<0,002$.

¹⁰ A Mann-Whitney-féle U-próba a teljes magyar mintában a fiúk és lányok idegen nyelvi teljesítményében szignifikáns különbséget a zajos szavak: $U=3725,500$, $p=0,006$ (fiúk), a szűrt mondatok: $U=3519,000$,

A beszédészlelés, a lexikális hozzáférés és a beszédmegértés átlageredményei idegen (angol) nyelven (%)
(lexikális hozzáférés: szavak száma x 10)



3. ábra

Leíró statisztika – a teljes magyar minta idegen nyelvi eredményei

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
angol zajos mondatok	196	,0	100,0	39,388	25,2502
angol zajos szavak	196	40,0	100,0	76,684	14,3838
angol szűrt mondatok	196	,0	100,0	34,337	21,4612
angol gyorsított mondatok	196	,0	99,0	14,643	19,1184
angol logatomok	196	40,0	100,0	82,194	13,1181
angol észlelési átlageredmény	196	22,00	92,0	49,4490	14,36172
angol szókinsaktiválás	198	1,5	32,5	8,409	3,8135
angol mondatértés	196	20,0	100,0	61,378	18,8826
angol szövegértés	198	,0	100,0	38,409	23,9048
angol értési átlageredmények	196	15,00	100,00	49,8852	19,05507
Összesen	193				

3. táblázat

Mindezek ellenére a köztük fennálló különbségek többnyire mennyiségiak, nehézségeik az angol mint idegen nyelv percepciójában ugyanazokat a területeket érintik (lásd 5. táblázat). E nehézségi sorrend megegyezik Gósy (1997a és 1997b) hasonló korcsoporttal végzett/nyert mérési tapasztalataival is. A beszédpercepció modelljének

$p < 0,001$ (fiúk), az észlelési átlag: $U=3720,00$, $p=0,006$ (fiúk), a szövegértés: $U=3566,5$, $p < 0,001$ (fiúk) és az értési átlag: $U=3776,000$, $p=0,010$ (fiúk) esetében igazolt.

hierarchiája (1. ábra) ebben a sorrendben nem tükröződik maradéktalanul, ugyanis a magyar gyermekek angol nyelvi értési és észlelési eredményei hasonló szintűek. A beszédmegértés szintjei képesek az észlelés magasabb szintjeinek (fonetikai és fonológiai) részleges működése mellett is megfelelően teljesíteni. Az észlelés pedig csak szószinten működik megfelelően, mondat szinten a gyermekek hajlamosabbak a jelentésre és nem a formára koncentrálni. Az idegen nyelvi közlések egység-vezérelt feldolgozását az angol nyelv strukturális vonásai, a beszélt nyelv időbeni, valamint a nyelvtanulási tapasztalat mennyiségi és minőségi sajátosságai, továbbá az idegen nyelvi rövid idejű verbális memória limitált kapacitása stb. indokolhatják.

Az észlelés, az értés és a mentális lexikonban való tájékozódási képesség között idegen nyelven minden kombinációban közel azonos mértékű¹¹, erős, szignifikáns kapcsolatot találunk, amely az idegen nyelvi észlelési és értési folyamatok szoros együttfejlődését, egymástól való függőségét bizonyítja. Valószínűleg mind a már megtanult idegen nyelvi szókincs előhívhatósága, mind annak mérete döntően befolyásolja az egész percepciós folyamatban elért teljesítményt. Az anyanyelven a nyelvelsajátítás, illetve a nyelvi tudatosság fejlődése változatosabb körülmények, kevésbé homogenizáló hatások között zajlik, így a beszédpercepcióban is gyakoribbak az egyéni eltérések és a konkrét szintek autonómban képesek működni. Összefoglalva elmondható, hogy a percepciós szintek ilyen mértékű összefüggésrendszere és interaktivitása az anyanyelvi mérések során (az angol kontrollcsoportot is ideértve, lásd később/lentebb) nem volt kimutatható.

Érdekes tapasztalat továbbá, hogy a percepciós folyamat két alapegysége és a mentális lexikonban való tájékozódási képesség egyenként egymással nyelvenként is (minden kombinációban) szignifikáns összefüggést mutat¹². Következésképpen feltételezhető, hogy aki jó észlelési, értési, szóelőhívási képességgel rendelkezik anyanyelvén, hasonlóan jól dolgozza fel az idegen nyelvű beszédet is. Úgy tűnik tehát, hogy az anyanyelvi percepciós képességek fejlettsége, az anyanyelvi percepciós tapasztalat – több más tényezővel együtt – valóban feltétele a megfelelő idegen nyelvi teljesítménynek, így fejlesztése még az általános iskola felső tagozatában sem elhanyagolható. Az a megállapítás, hogy mind anyanyelven, mind idegen nyelven a szókincs-aktivizálással való összefüggések a legerősebbek, bizonyítja, hogy a mentális lexikonban való tájékozódás kifinomultsága segíti a beszédpercepciót, idegen nyelven különösen nagy mértékben.

Az angol kontrollcsoport (anyanyelvi) mutatói

Az angol kontrollcsoport percepciós eredményei eltérnek a magyar gyermekekétől. Észlelési alszintjeik akadályozottabban működnek az értésiekénél (észlelés=74,1; értés=86,0)¹³, illetve a magyar gyermekekénél gyengébb és szélsőségesebb észlelési működések mellett értési teljesítményük jóval magasabb (lásd 2. ábra, 4. táblázat). Az

¹¹ Spearman $r_{\text{észlelés és szókincs}}=0,501$, $r_{\text{értés és szókincs}}=0,569$, $r_{\text{észlelés és értés}}=0,691$.

¹² A Spearman-féle rangkorreláció értékei az anya- és idegen nyelvi beszédmegértés: $r=0,303$, $p<0,01$; beszédészlelés: $r=0,375$, $p<0,01$; szókincs-aktivizálás: $r=0,407$, $p<0,01$ eredmények között.

¹³ A Wilcoxon-próba szignifikáns különbséget jelez: $Z=-2,763$, $p<0,006$.

Leíró statisztika – az angol kontrollcsoport (anyanyelvi/angol) eredményei

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
angol zajos mondatok	20	50,0	100,0	77,000	13,8031
angol zajos szavak	20	70,0	100,0	89,000	10,2084
angol szűrt mondatok	20	40,0	90,0	76,500	13,0888
angol gyorsított mondatok	20	60,0	100,0	80,500	10,9904
angol logatomok	20	20,0	70,0	47,500	15,5174
angol észlelési átlageredmény	20	62,00	88,0	74,1000	7,38348
angol szókincksaktivizálás	20	4,0	17,5	10,750	3,7187
angol mondatértés	20	30,0	100,0	88,000	16,7332
angol szövegértés	20	10,0	100,0	84,000	21,9209
angol értési átlageredmények	20	35,00	100,00	86,000	17,00232
Összesen	20				

4. táblázat

észlelési és értési képességek relatív függetlensége a magyar gyermekekéhez hasonlóan ezekben az adatokban is megmutatkozik, a szókincks-aktivizálás sikere az értési eredményeket azonban jelentősen meghatározza¹⁴. *GMPeng*-ben nyújtott teljesítményük – anyanyelvről lévén szó – természetesen jóval meghaladja a magyar gyermekek ugyanezen tesztben mutatott idegen nyelvi teljesítményét¹⁵ (lásd 3. ábra). Szólehívási mutatóik a maximum 5,5 éve angolul tanuló 12 évesek teljesítményétől sem anyanyelvi, sem idegen nyelvi aspektusból nem különböznek szignifikánsan (kontrollcsoport: 10,75 szó; 12 évesek: 10,7, illetve 9,368 szó), hasonló korú magyar társaikénál azonban átlagosan kettővel több szót tudtak előhívni azonos időtartam alatt, teljesítményük szignifikánsan magasabb¹⁶.

A percepció alszintek nehézségi sorrendjét tekintve (lásd 4. és 5. táblázat) meglepő, hogy a szövegértés szintje (könnyű feladat) a nehézségi sorban megelőz néhány, az izolált szavakra és mondatokra korlátozódott észlelési szintet, pedig az előbbi számít a beszédpercepció folyamat legbonyolultabb, legtöbb nyelvi szint összehangoltságát, együttműködését igénylő mechanizmusának. A gyenge beszédészlelési átlagteljesítményt pedig leginkább a fonetikai és fonológiai szintek és legnagyobb mértékben ezek részfolyamata, a szeriális észlelés okozza (szűrt mondatok $r=0,678$, gyorsított

¹⁴ Wilcoxon-próba: $Z=-2,763$, $p<0,006$. Spearman $r=0,666$, $p<0,001$.

¹⁵ A 2. ábra észlelési és értési teljesítményeit (anyanyelvként) összehasonlítva szignifikáns a különbség az angol és a magyar gyermekek között. Az észlelésben a kontrollcsoport alulteljesíti a magyarokat (Kruskal-Wallis-próba: $df=2$, $\chi^2=52,826$, $p<0,000$), az értesben viszont felülmúlja azokat ($df=2$, $\chi^2=8,07$, $p<0,018$). A 3. ábra különbségei (idegen nyelven) ugyancsak szignifikánsak az angol és magyar csoportok eredményeiben, itt mindkét esetben a kontrollcsoport teljesítménye a magasabb (Kruskal-Wallis-próba: észlelés – $df=2$, $\chi^2=41,598$, $p<0,000$; értés – $df=2$, $\chi^2=39,926$, $p<0,000$).

¹⁶ Anyanyelvi szókincks: kontrollcsoport: 10,75 szó; 11 évesek: 9,06 szó – Kruskal-Wallis-próba: $df=2$, $\chi^2=11,220$, $p<0,004$; idegen nyelvi szókincks: 11 évesek: 7,6 szó – Kruskal-Wallis-próba $df=2$, $\chi^2=17,655$, $p<0,000$).

mondatok $r=0,799$, logatomok $r=0,803$), amely a szókincs fejlődéséhez és általa a tanulásához, ismeretszerzéshez; az eredményes írás- és olvasástanuláshoz és az anyanyelvi tudatosság fokozódásához vezető út mérföldköve. E nehézségért valószínűleg az angol nyelvi rendszer sajátosságai és a kontrollcsoport idegen nyelvi járatlansága a felelős. A beszédpercepció általános, interaktív modelljéből ismert hierarchia tehát a kontrollcsoport esetében nem tükröződik. Tagjai ebben a vizsgálatban kimutatható észlelési nehézségeiket feltehetően globális, egység-vezérelt módon történő, a szövegösszefüggést, a kontextushatást felhasználó, szemantikai alapú értési, értelmezési stratégiákkal kompenzálták. Az 5. táblázat a feladatmegoldások során kialakult nehézségi sorrendet szemlélteti az összes összehasonlítandó csoportban.

A feladatok nehézségi sorrendje anya- és idegen nyelven a számtani átlagok alapján

(1. = legkönnyebb, 7. = legnehezebb)

nehézségi fok	anyanyelv (GMP) magyar gyermekek	angol (idegen) nyelv (GMPeng) magyar gyermekek	angol (anyanyelv) (GMPeng) angol kontrollcsoport
1.	szűrt mondatok	logatomok	zajos szavak
2.	zajos szavak	zajos szavak	mondatértés
3.	logatomok	mondatértés	szövegértés
4.	zajos mondatok	szövegértés	gyorsított mondatok
5.	gyorsított mondatok	zajos mondatok	zajos mondatok
6.	szövegértés	szűrt mondatok	szűrt mondatok
7.		gyorsított mondatok	logatomok

5. táblázat

Megbeszélés

E fejezet – a kutatási célnak megfelelően – (1) ugyanazon magyar gyermekek anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepció mechanizmusát és az abban mutatkozó tendenciákat veti össze. Az angol kontrollcsoport teljesítményének elemzése további két szempont vizsgálatára ad alkalmat: (2) ugyanazon nyelv anyanyelvként, illetve idegen nyelvként való elsajátításakor állandó vagy változó, egymástól független beszédpercepció folyamatok, nyelvhasználói készségek és stratégiák leírására, illetve (3) a magyar gyermekek anyanyelvi adataival való összehasonlításakor tapasztalt hasonlóságok a beszédpercepció folyamat általános, univerzális vonásait emelik ki, a különbségek pedig az esetleges nyelvspecifikus vonásokat.

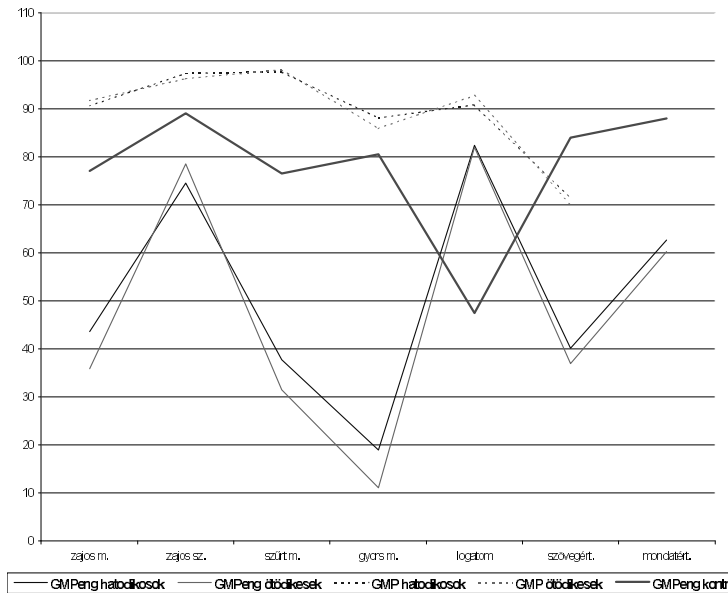
A vizsgálat során kirajzolódott általános beszédpercepció tendenciák

A 4. ábra együtt szemlélteti a magyar vizsgálati és az angol kontrollcsoport anyanyelvi és idegen nyelvi teljesítményátlagait az egyes altesztekben. Az ábrán feltüntetett három adatcsoport mennyiségileg természetesen teljesen független egymástól¹⁷, mégis

¹⁷ Minden szinten szignifikáns különbségeket találunk. (1) A teljes magyar minta GMP és GMPeng teljesítményében (Wilcoxon-próba minden szinten $p < 0,000$ valószínűségi szinten): zajos mondatok:

szembetűnő a vizsgált magyar minta anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepció viselkedésének hasonlósága, továbbá ezek részleges hasonlósága az angolt anyanyelv-ként beszélők teljesítményével.

Az ötödik és hatodik osztályosok anya- és idegen nyelvi, valamint az angol kontrollcsoport anyanyelvi teljesítménye az egyes GMP altesztekben (%)



4. ábra

(1) Az ábrán látványos a magyar gyermekek anyanyelvi és idegen nyelvi percepció képességeinek (görbéinek) hasonlósága, nyilvánvaló összefüggése. Eltérés csupán egy ponton tapasztalható. Az anyanyelvi észlelési mechanizmus automatikusabban működik már ebben az életkorban. Idegen nyelven e képességet (fonetikai szinten)

$Z=-11,743$, zajos szavak: $Z=-10,982$, szűrt mondatok: $Z=-11,923$, gyorsított mondatok: $Z=-11,937$, logatomok: $Z=-7,676$, észlelési átlagok: $Z=-11,926$, szókinccs-aktivizálás: $Z=-5,688$, szövegértés: $Z=-10,843$.

(2) A magyar minta anyanyelvi (GMP) és a kontrollcsoport anyanyelvi (GMPeng) eredményei között (Mann-Whitney-féle U-próba: minden szinten $p<0,000$ valószínűségi szinten, a szókinccs-aktivizálás kivételével): zajos mondatok: $U=748,500$, zajos szavak: $U=1050,500$, szűrt mondatok: $U=132,00$, gyorsított mondatok: $U=1266,00$, $p=0,011$, logatomok: $U=20,50$, észlelési átlagok: $U=39,00$, szövegértés: $U=1237,50$, $p=0,005$.

(3) A magyar minta idegen nyelvi (GMPeng) és az angol kontrollcsoport (GMPeng) eredményei között (Mann-Whitney-féle U-próba: minden szinten $p<0,000$ valószínűségi szinten): zajos mondatok: $U=445,00$, zajos szavak: $U=1010,500$, szűrt mondatok: $U=248,500$, gyorsított mondatok: $U=40,000$, logatomok: $U=197,000$, észlelési átlagok: $U=289,500$, szókinccs-aktivizálás: $U=1200,500$, $p=0,004$, mondatértés: $U=511,500$, szövegértés: $U=394,500$, értésátlagok: $U=368,500$.

azonban az anyanyelvi képességeken túl valami más tényező is erősen befolyásolhatja, mivel a teljesítménygörbe az anyanyelvvél ellentétben esni kezd. Az angol anyanyelvű kontrollcsoport teljesítménygörbéje ezen a ponton szintén esni kezd, ami arra enged következtetni, hogy a jelenség az angol nyelv/nyelvi rendszer és hangzókészlet specifikus tulajdonságaival magyarázható.

Annak a valószínűségét, hogy vajon az anyanyelvi beszédpercepció gyakorlottság vagy az angol nyelvi rendszer, vagy egyéb más tényezők hatásai érvényesülnek-e dominánsabban a magyar gyermekek idegen nyelvi percepciójának fejlődésében, a következő bekezdések veszik sorra.

(2) Az angol kontrollcsoport anyanyelvi beszédpercepciójában kirajzolódott tendenciák a magyar gyermekek angol mint idegen nyelvi grafikonjától három ponton – a legkomplexebb észlelési és értési szinteken – térnek el jelentősen: a fonológiai észlelés (gyorsított mondatok), a szeriális észlelés (logatomok) és a szövegértés szintjén.

A magyar gyermekek esetében a beszédtempó (anyanyelven is, de) idegen nyelven hatványozottan befolyásolja az észlelési folyamatot, olyan esetekben különösen (pl. gyorsított mondatok alteszt), amikor az adott közlés szintaktikai és szemantikai komplexitása semmilyen fogódzót nem biztosít az akusztikus stimulus hiányosságainak a jelentés, kontextus alapján való kompenzálásához. Idegen nyelven valószínűleg súlyosbítja a helyzetet a valós célnyelvi beszédészlelési tapasztalat hiánya is.

A szeriális észlelés, azaz az idegen, ismeretlen, új szavak, hangsorok azonosítása esetében fordított a helyzet: a magyar gyermekeknek nyelvtől függetlenül ez az egyik legpontosabban működő részképessége (könnyű feladat). Ugyanezt állapítja meg Gósy (1997a) 160 általános iskolás diák *GMPeng* tesztelését követően. Nem lehet univerzális képesség, mivel a kontrollcsoport számára ez volt a legnehezebb feladat, hanem valószínűleg az anyanyelvi percepció bázis hatásával, pozitív transzferrel, vagy előzetes nyelvtanulási tapasztalattal és általános percepció tudatossággal magyarázható.

A szövegértés a magyar gyermekeknek mind anyanyelven, mind idegen nyelven nehéz feladatnak bizonyult, ellentétben az angol kontrollcsoporttal. A jelenség magyarázata az lehet, hogy az angol gyermekek – feltehetően nyelvspecifikus sajátságoktól vezérelve – gyakrabban alkalmazzák a felülről-lefelé, egység-vezérelt feldolgozási módot. A magyar gyermekek a *GMPeng* esetében szintén hatványozottan kihasználják ezt az általános stratégiát, bár gyakran ötvözik a stimulus-vezérelt, alulról-felfelé ható dekódolási mechanizmussal, amelyet dominánsan az anyanyelvi beszédpercepció során alkalmaznak.

(3) *Anyanyelvenkénti összevetésben* az angol anyanyelvi görbe vonalának emelkedése/esése a magyar anyanyelvtől 4 ponton tér el: szűrt mondatok, gyorsított mondatok, logatomok és szövegértés.

A grafikonról (4. ábra) leolvasható tendenciák, illetve a statisztikai összehasonlítások eredményei valószínűsítik továbbá, hogy az angol kontrollcsoport percepció teljesítménye a magyar gyermekekhez képest sem azok idegen nyelvi, sem azok anyanyelvi eredményeihez nem hasonlatos. Több összefüggést mutatnak a magyar minta anyanyelvi és idegen nyelvi teljesítményei. E vizsgálatban a percepció képességekre, stratégiákra is igazolódni látszik az a tapasztalat, miszerint az idegen nyelvet egy erős anyanyelvi

szűrőn keresztül tanuljuk meg, amely hol segíti, hol gátolja, hogy anyanyelvi beszélőkhöz hasonló minőségű idegen nyelvi kontrollra tegyünk szert.

Következtetések

A vizsgálat eredményeit összefoglalva és általánosítva a következőket jegyezhetjük meg:

1. Eredeti hipotézisünk bebizonyosodott, mivel a percepciós értékgörbék alapján egyértelmű az összefüggés a magyar gyermekek anyanyelvi és idegen nyelvi beszédészlelési és beszédértési teljesítménye között (az anyanyelvi eredmények természetesen az értékskála magasabb fokán helyezkednek el), a legkönnyebb és a legnehezebb feladatok tekintetében sok a hasonlóság mindkét nyelven.

2. Ez a kísérleti eredmény arra is következtetni enged, hogy a magyar anyanyelvű gyermekek az idegen nyelvi percepciós folyamatok esetében is többnyire ugyanazon megoldási mintákat, stratégiákat követik – megerősítik ugyanezt Menyhárt (2001) kétnyelvű gyermekek szövegértési és Vančóné Kremmer (2002) kétnyelvű gyermekek GMP adatai; bár arra is találtunk példát (hasonlóságot az angol gyermekek *GMPeng* eredményeivel), hogy egy új nyelv tanulásakor a célnyelvi rendszerre jellemző nyelvspecifikus sajátosságok hatása is érvényesült.

3. Az elméleti keretben feltüntetett modell hierarchiáját csak anyanyelven tükrözik a mért adatok. Anyanyelven az észlelési mechanizmus már olyan automatizált, gyors és pontos, hogy nem okozhat értési hiányosságokat. Idegen nyelven azonban a két alfolyamat szoros összefüggést mutat, és ha az észlelés lelassul, az értésben kikövetkeztetési, felülről-lefelé stratégiákkal kompenzál a gyermek. (Gass és Selinker (1994) megjegyzi, hogy főként a beszédmegértésben a jelentés-alapú feldolgozási stratégiák univerzálisnak minősíthetők.)

A pontos és hatékony lexikális hozzáférés nyelvtől függetlenül biztosítja, illetve előfeltételezi a jelentéses és a jelentés nélküli egységek precíz azonosítását, felismerését. A lexikális hozzáférés fejlődésével a feldolgozási műveletek is gyorsabbakká, sikeresebbé válnak. E közvetítő percepciós szint szerepe tehát nem elhanyagolható a felső tagozatosoknak sem az anyanyelvi, sem az idegen nyelvi nevelésében.

4. Van tehát kapcsolat a két nyelvi észlelési és értési képesség között, s az anyanyelvi képességek fejlesztését az idegen nyelvekben való előrehaladás érdekében is hangsúlyozni kell (vö. Gósy 2006). Ennek következménye van a nyelvoktatásban, a nyelvpedagógiában, a módszertani és a tankönyvírási gyakorlatban.

Nemcsak a produkció és a kommunikációs stratégiák oktatásában kell megmutatni és felhívni a figyelmet az anyanyelvi sajátosságokra, hanem a percepció szintjén is, illetve ki kell aknázni az anyanyelvi pozitív transzfer hatását, ahol lehet, a negatívét pedig meg kell előzni vagy el kell kerülni. Ehhez nyelvpáronként megtervezett nyelvkönyvekre és módszerekre van szükség.

5. Nem szabad azonban eltekinteni attól, hogy az idegen nyelvi percepciós működések sikerességét az életkornak megfelelő anyanyelvi készségeken túl számos más tényező is befolyásolja.

IRODALOM

- Aitchison, Jean (1989): *The Articulate Mammal. An introduction to psycholinguistics*. London/New York: Routledge.
- Bañcerowski Janusz (1994): Néhány megjegyzés a beszédmegértés modellálásáról. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszéd kutatás 1994. Tanulmányok az elméleti és az alkalmazott fonetika köréből*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. pp. 51–68.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bond, Z. S. – Garnes, S. (1980): Misperceptions of fluent speech. In: Ronald A. Cole (szerk.): *The Perception and Production of Human Speech*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 115–32.
- Clark, Herbert H. – Eve V. Clark (1977): *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cole, Ronald A. – Jola Jakimik (1980): A model of speech perception. In: Ronald A. Cole (szerk.): *The Perception and Production of Human Speech*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 133–64.
- Crystal, David (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: CUP.
- Darwin, C. J. (1976): The Perception of Speech. In: Edward C. Carterette – Morton P. Friedman. (szerk.): *Handbook of Perception. Language and Speech*. Vol. VII. New York/London: Academic Press. pp. 175–226.
- Ellis, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- (1990): *Instructed Second Language Acquisition: learning in the classroom*. Oxford: Blackwell.
- (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Flores D’Arcais, G. B. – R. Schreuder (1989): A nyelvi megértés folyamata. In: Pléh Csaba (szerk.): *A beszéd megértés és a beszédprodukciónak a pszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó. pp. 11–47.
- Forster, Kenneth, I. (1989): Basic Issues in Lexical Processing. In: William Marslen-Wilson (szerk.): *Lexical Representation and Process*. Cambridge, MA: The MIT Press. pp. 75–107.
- Foss, Donald J. – David A. Harwood – Michelle A. Blank (1980): Deciphering decoding decisions: data and devices. In: Ronald A. Cole (szerk.): *The Perception and Production of Human Speech*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 165–89.
- Frauenfelder, Uli, H. – Aditi Lahiri (1989): Understanding Words and Word Recognition: Can Phonology Help? In: William Marslen-Wilson (szerk.): *Lexical Representation and Process*. Cambridge, MA: The MIT Press. pp. 319–41.
- Frazier, Lyn (1987): Structure in auditory word recognition. In: Lorraine Komisarjevsky Tyler – Uli H. Frauenfelder (szerk.): *Spoken Word Recognition*. Cambridge, MA/London: The MIT Press. pp. 157–88.
- Garman, M. (1990) *Psycholinguistics*. CUP.
- Gass, Susan M. – Larry Selinker (1994): *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gósy, Mária (1990–91): Lower Levels of the Speech Perception Process. *Acta Linguistica Hungarica* Vol. 40 (3-4). pp. 315–27.
- (1992): *A beszédészlelés és a beszéd megértés folyamata*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola.
- (1995): *GMP Diagnosztika*. Budapest: Nikol.
- (1996) *GMP – Beszédészlelési és beszéd megértési teljesítmény*. Budapest: Nikol.
- (1997a): Assessment of L2 Speech Perception and Comprehension. In: Lengyel, Zsolt – Navracsics, Judit – Simon, Orsolya (szerk.): *Applied Linguistic Studies in Central Europe* Vol. I. Veszprém: Veszprémi Egyetem. pp. 170–82.
- (1997b): *Listening to English. Tesztcsoomag az angol nyelvi beszédészlelés és beszéd megértés vizsgálatára*. Budapest: Nikol.
- (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.

- (2000a): Állandóság és változás a beszédben. *Magyar Nyelv* XCVI/1. pp. 1–14.
- (2000b): *A hallástól a tanulásig*. Budapest: Nikol.
- (2004): *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- (2006): Speech perception processing in first and second language in bilinguals and L2 learners. In: Lengyel Zsolt – Navracsics Judit (szerk.): *Second Language Lexical Processes*. Clevedon: Multilingual Matters. (a kézirat megjelenés alatt)
- Hatch, Evelyn Marcussen (1983): *Psycholinguistics. A Second Language Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kassai Ilona (1998): *Fonetika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kilborn, Kerry (1994): Learning a language late: second language acquisition in adults. In: Morton A. Gernsbacher (szerk.): *Handbook of Psycholinguistics*. New York/London: Academic Press. pp. 917–45.
- Klatt, Dennis, H. (1989): Review of Selected Models of Speech Perception. In: William Marslen-Wilson (szerk.): *Lexical Representation and Process*. Cambridge, MA: The MIT Press. pp. 169–226.
- Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- (1989): *Language Acquisition and Language Education. Extensions and Applications*. New York: Prentice Hall International.
- Larsen-Freeman, Diane – Michael H. Long. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lengyel Zsolt (1994a): *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprém: Egyetemi Kiadó.
- (1994b): *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprém: Egyetemi Kiadó.
- Massaro, Dominic W. – Michael M. Cohen (1975): Preperceptual auditory storage in speech recognition. In: A. Cohen – S. G. Neebboom (szerk.): *Structure and Process in Speech Perception*. Berlin/Heidelberg/ New York: Springer Verlag. pp. 226–45.
- Massaro, Dominic. W. (1994): Psychological Aspects of Speech Perception: Implications for Research and Theory. In: Morton A. Gernsbacher (szerk.): *Handbook of Psycholinguistics*. New York/London: Academic Press. pp. 219–64.
- McLaughlin, Barry (1990): The relationship between first and second languages: language proficiency and language aptitude. In: B. Harley – P. Allen – J. Cummins – M. Swain (szerk.): *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: CUP. pp. 158–74.
- Menyhárt Krisztina (2001): Szövegértés egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél. *Alkalmazott Nyelvtudomány* I/1. pp. 87–98.
- Odlin, Terence (1989): *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: CUP.
- Pienemann, Manfred (1999): *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pisoni, David B. – Paul A. Luce (1987): Acoustic-phonetic representations in word recognition. In: Lorraine Komisarjevsky Tyler – Uli H Frauenfelder (szerk.): *Spoken Word Recognition*. Cambridge, MA/London: The MIT Press. pp. 21–52.
- Pisoni, David B. – James R. Sawusch (1975): Some Stages of Processing in Speech Perception. In: A. Cohen – S. G. Neebboom (szerk.): *Structure and Process in Speech Perception*. Berlin/Heidelberg/ New York: Springer Verlag. pp. 16–35.
- Pléh Csaba (1998): *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest: Osiris.
- Remez, Robert E. (1994): A Guide to Research on the Perception of Speech. In: Morton A. Gernsbacher (szerk.): *Handbook of Psycholinguistics*. New York/London: Academic Press. pp. 145–72.
- Scovel, Thomas (1998): *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, Larry (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

- Sharwood Smith, Michael (1994): *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Simon Orsolya (2001): A magyar és az angol beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmény összefüggései 11–12 évesek körében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1/2. pp. 45–61.
- (2004): Anyanyelvi és idegen nyelvi percepciók működései az általános iskolában. In: Navracsics Judit – Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás. Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt 60. születésnapjára*. pp. 437–49.
- (2006): A comparative study of mother tongue and foreign language speech perception, lexical access and speech comprehension processes. In: Lengyel Zsolt – Navracsics Judit (szerk.): *Second Language Lexical Processes*. Clevedon: Multilingual Matters. (a kézirat megjelenés alatt)
- Singer, Murray (1990): *Psychology of Language. An Introduction to Sentence and Discourse Processes*. Hillsdale, NJ/London: Lawrence Erlbaum.
- Singleton, David (1995): Introduction: A critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Research. In: D. Singleton – Lengyel Zsolt (szerk.): *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 1–29.
- Skehan, Peter (1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*. London, NY: Edward Arnold.
- Vančóné Kremmer Ildikó (2002): A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata magyar–szlovák kétnyelvű gyermekeknél. In: Lanstyák István – Simon Szabolcs (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről*. Pozsony: Kalligram, pp. 71–94.
- White, Lydia (1989): *Universal Grammar and Second language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wode, Henning (1989): Maturational Changes of Language Acquisitional Abilities. In: S. Gass – C. Madden. – D. Preston – L. Selinker (szerk.): *Variation in Second Language Acquisition. Volume II: Psycholinguistic Issues*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 176–88.
- Yeni-Komshian, Grace H. (1998): Speech Perception. In: Berko Jean Gleason – Bernstein Nan Ratner, (szerk.): *Psycholinguistics*. New York/London: Harcourt Brace College Publishers. pp. 107–56.

A spontán beszéd és a hangos olvasás időszerkezetének összehasonlítása férfi és női beszélőknél

1. Férfi-női különbségek a kommunikációban

Amikor kommunikálunk, mint nyelvek, kultúrák hordozói, életkori és társadalmi csoportok tagjai nyilvánulunk meg. Az egyik legfontosabb csoportképző elv a biológiai, illetve társadalmi nemhez való tartozás. Mikor kommunikálunk, nőként, férfiként (is) tesszük ezt. Az utóbbi időben a női és férfi kommunikációs viselkedés vizsgálata az interdiszciplináris gondolkodás középpontjába került.

A nemverbális viselkedés megfigyelésekor kitüntetett figyelem illeti meg az emocionális megnyilvánulásokat. Több kutatás igazolta azt a közkeletű vélekedést, hogy a nők nyilvános helyen többet mosolyognak és nevetnek, mint a férfiak (Langenmayr 1997: 252). Német nyelvű környezetben felvett tévébeszélgetések elemzése azt mutatta, hogy a nők sokszor mosolyogtak inadekvát módon, azaz olyankor, amikor a beszélgetés ezt nem indokolta volna (Graessel 1991: 263). A nők többször sírnak is, mint a férfiak (Langenmayr 1997: 257). Úgy tűnik, ez a némileg eltérő szocializáció következménye. Haas vizsgálatai azt mutatták, hogy már a kislányok kétszer annyit mosolyogtak vegyes társaságban, mint a kisfiúk (idézi Coates 1986: 131).

A mosollyal összefüggésben gyakran idézik Goffman vélekedését a női mosolyról: „... a mosoly sokszor annak rituális jeleként működik, hogy az illető nem tervez semmi ellenségeset, azt jelzi, hogy mások cselekvéseit helyesli, azokkal egy csoportba tartozónak tartja magát. Az alárendelődés jele” (idézi Tannen 1999: 246). A mosolynak az alárendelődés jeleként való értelmezését látszik alátámasztani az a megfigyelés, hogy magasabb pozíciójú nők kevesebbet mosolyognak, mint az alacsonyabb beosztásúak. A magas társadalmi kontrollfunkció, úgy tűnik, végképp összeegyeztethetetlen a mosollyal. A pittsburghi rendőrnők például, saját bevallásuk szerint, munkahelyi szocializációjuk során leszoktak a mosolygásról (McElhinny 1998: 315).

Vizsgáltak csak nők és csak férfiak között zajló kommunikációs eseményeket, különös tekintettel a némileg specifikus kommunikációs stratégiák megszületésének folyamatára. Tannen például nyolc évestől huszonöt éves korig vizsgálta azonos nemű párok, barátok és barátnők beszélgetését. A különbségek megnyilvánultak mind a beszélgetésnek magának, mind az ezt kísérő egyéb kommunikációs jelzéseknek – az interakciós tér kialakításának, a szemkontaktus felvételének – a tekintetében. A lányok már kezdettől fogva egymás felé fordulva, gyakran egymás szemébe nézve beszélgettek. A fiúk kezdetben feltűnően kerülték az intim tér kialakítását, keveset néztek egymásra, kamaszkorukban ez változott. A lányok kommunikációs stílusa lényegét tekintve nagyon

hasonló volt a fiatal nőkéhez. A fiatal férfiak a fiúkéhoz képest kommunikációjukban közelítettek a női stílushoz (Tannen 1996: 91–3).

A nők és férfiak kommunikációs stílusára vonatkozó kutatások túlnyomó részét nyugati típusú kultúrákban folytatták le. A belőlük levont tanulságokat azonban elharmarkodott lépés lenne univerzálisnak tekinteni.

A nemhez kapcsolódó nemverbális viselkedés kommunikációs üzenetet is rejtő elemeivel foglalkozó nagy számú kutatás nem igazolta univerzálisan érvényes férfi és női stílus meglétét. Az egyik legkiterjedtebb vizsgálatban Johnson különböző etnikumú és más-más társadalmi osztályhoz tartozó (Puerto Ricó-i, kínai, afroamerikai és fehér amerikai) nők és férfiak kommunikációs helyzetben megfigyelt viselkedését hasonlította össze. Megállapította, hogy például a kommunikációs tér kihasználásának tekintetében nem a társadalmi nemhez, hanem az osztályhoz való tartozás a meghatározó. Más elemek esetében a vizsgált kultúrák közti különbségek domináltak. Az egész vizsgálat mindössze egyetlen olyan jegyet hozott felszínre, amelyet kizárólag a társadalmi nem határozott meg, nem pedig az etnikum vagy a társadalmi osztály. Csak a fej és a váll által a kommunikációs helyzetben bezárt szög esetében mutattak hasonlóságot az oly különböző kultúrákból és társadalmi rétegekből származó férfiak, illetve nők (idézi Henley 1988: 194–6).

Abban a tekintetben viszont találtak különbségeket, hogyan értelmezik a nők és férfiak a kommunikáció nemverbális elemeit. Brit és amerikai kutatások azt bizonyítják, hogy a nők általában érzékenyebbek a nemverbális jelzésekre. Rosenthal összesen 130 különböző kultúrához – eszkimóktól ausztráliai bennszülöttekig – tartozó férfi és női csoportok nemverbális viselkedését elemezve azt állapította meg, hogy a nők a legtöbb csoportban pontosabban értelmezik kommunikációs partnereik nemverbális jelzéseit, mint a férfiak (idézi Henley 1988: 27).

2. A beszélő hangja mint információforrás

A verbális kommunikáció legfontosabb alapanyaga az *emberi beszédhang*. Kitüntetett helyzetének egyik alapja, hogy a vokális csatorna szolgáltatja a kommunikációs folyamat információinak oroszlánrészét. „Az emberi érzékelések közül a legtöbb információt a hallás szolgáltatja. A hallás útján 50–60 bit, a látással 10–12 bit, az összes többi érzékeléssel 1–2 bit hasznosul másodpercenként az agyban” (Gordos 1999: 74). A beszélő személy hangja nemcsak a nyelvileg kódolt információt közvetíti, hanem – akarva, nem akarva – információt a beszélőről magáról, neméről, koráról, testi állapotáról, társadalmi helyzetéről és kulturáltságáról.

A beszédhang előállításában szerepet játszó szervek működésében, ennél fogva a beszéd akusztikumában is nagy egyéni különbségek figyelhetők meg. A különbségek fonetikai mérőeszközökkel jól kimutathatók, de a mindennapi megfigyelés számára is érzékelhetők. Ha megkérdezzük embereket, hogy milyennek tartanak bizonyos beszédhangokat, a megkérdezettek szinesztéziás vagy metaforikus jelzők segítségével érzékeltetik benyomásaikat. Beszélnek például *éles*, *kemény*, *bársonyos*, *lágú*, *meleg*, *hideg*, *rideg* hangról. Ezek a jelzők azt a mindennapi tapasztalatot erősítik meg, hogy a beszédhang akkor is emocionális reakciót vált ki a hallgatóból, ha az nem látja a beszélőt. A hangjáték-színész karakterformáláshoz a saját beszédhangjában rejlő lehetőségeket aknázza ki, illetve alakítja úgy, hogy a megformálandó szereplőt idézze hallgatói elé.

A színész által megformált karakterról a hang alapján a hallgatók egymással jól harmonizáló benyomásokat fogalmaznak meg (Fónagy 1995).

A beszéd paramétereinek és a beszélő személy bizonyos tulajdonságainak összefüggéseivel eddig viszonylag kevés vizsgálat foglalkozott. Ezeknek egy része arra irányul, hogyan képzelik el a hallgatók a nem látható beszélőt. Annak biológiai jellemzőire, életkorára és testalkatára vonatkozó kérdésekre adott válaszokból az derül ki, hogy a hallgatók a hangból viszonylag megbízhatóan tudnak következtetni a beszélő életkorára (Gocsál 1998). Kevésbé megbízhatóak az illető testmagasságára és testtömegére vonatkozó becslések (Gósy 2001).

Más kutatások a beszéd bizonyos jellemzői – pl. gyorsasága – és a beszélő valós személyiségjegyei között próbálták meg összefüggéseket megállapítani. A beszédtempónak és a személyiségjegyeknek az összefüggését bizonyította Feldstein és Sloan vizsgálata. Azok a kísérleti személyek, akik az Eysenck Personality Inventory alapján extrovertáltaknak minősültek, gyorsabban beszéltek, mint akik introvertáltaknak (idézi Langenmayr 1997: 269).

Egyéb megközelítések nem a beszélő valódi tulajdonságai és beszéde közti összefüggésre irányultak, hanem arra, hogy a hallgatók milyen tulajdonságokat *tulajdonítanak* a beszélőnek, függetlenül attól, hogy ez mennyire fedti a valóságot. Magyar beszélők körében folytatott vizsgálatában Gósy összefüggést mutatott ki a beszédhang alaphangmagassága és a feltételezett életkor között. A nők esetében a magasabb alaphangmagasságot a fiatalabb életkorhoz társították, férfiaknál – éppen ellenkezőleg – a mélyebb alaphangmagasságot (Gósy 2001).

Vannak vizsgálatok a beszédtempó és a beszélő személynek tulajdonított jegyek összefüggéseire vonatkozólag. Egy 1976-os, angol nyelvű beszélőkkel folytatott vizsgálat eredményei alapján a kísérleti személyek a gyorsabb beszédtempót és a tiszta hangképzést a fiatalabb életkorra jellemzőbbnek gondolták (Hartman-Danhauertől idézi Gósy 2001: 485). Ismeretes Buller és Aune 1992-es vizsgálata, amelynek során a kísérleti személyeknek szimpátiasorba kellett rendezni a csak hangjuk alapján megismert beszélőket. Ez a vizsgálat összefüggést mutatott ki a megkérdezett személyek saját beszédtempója és az általuk rokonszenvesnek talált személyeké között (idézi Langenmayr 1997: 270).

Más kutatások azt igazolják, hogy a beszéd hangzása alapján meglehetősen komplex képet alakítanak ki a hallgatók a beszélőről. Collins és Missing (2003) kutatása szerint a magasabb átlagos alaphang és más frekvencia-összetevők vonzóbb és fiatalabb női beszélő benyomását keltették a férfi hallgatókban. Hogy a magasabb alaphang és a (feltételezett) szexuális vonzóerő összefüggése nem univerzális jelenség, az igazolja, hogy Oguchi és Kikuchi (1997) kísérletében a japán anyanyelvű férfi hallgatók a mélyebb alaphangú női beszélőket gondolták vonzóbbnak. A kísérlet fordítottját Collins (2000) végezte el. Női hallgatóknak kellett férfi beszédminták alapján a beszélők külsejére, életkorára, szexuális vonzóerejére vonatkozó kérdésekre válaszolni. Azokat a férfiakat, akiknek a hangjában egymáshoz közelebb lévő, mélyebb frekvenciás harmonikusok fordultak elő, vonzóbbnak, idősebbnek és testesebbnek vélték.

2002-ben közösen elvégzett kísérletünk arról győzött meg bennünket, hogy magyar kísérleti személyek is meglehetősen plasztikus képet alkotnak a beszélő személyről. Fiatal női beszélők spontán beszédét játszottuk le fiatal férfiaknak. A percepciók teszt

értékelése alapján az derült ki, hogy a mélyebb alaphangon beszélők nyugodtabbnak és okosabbnak tűntek, a magasabb alaphangúak viszont fiatalabb és szexisebb beszélő benyomását keltették. A lassabban artikuláló beszélők a hallgatók számára érthetőbbek, fiatalabbak és szexisebbek voltak. Az átlagos beszédtempó esetében korrelációt találtunk a beszélő észlelt életkorával és nyugodtságával, azaz a több szünettel beszélőket gondolták a hallgatók nyugodtabbnak. A több szünet pozitív összefüggést mutatott az érthetőséggel és a szexisséggel is (Gocsál–Huszár 2003).

Mindezek a megfigyelések, illetve hallgatói vélelmek mintegy ráépülnek az emberről általában, azon belül a kisebb csoportokról – öregekről, fiatalokról, gyerekekről, felnőttekről, férfiakról és nőkről – kialakított naiv személyiségelméletekre.

3. Milyen különbségek mutathatók ki férfiak és nők között a hangzó beszédben?

A szakirodalom áttekintése és saját kutatásaink alapján a következő különbségeket látjuk fontosnak:

1. A nők általában valamivel gyorsabban beszélnek, mint a férfiak, ezt angol nyelvű és magyar nyelvű személyek felvételei bizonyítják (Gocsál 2001).

2. A férfiak beszéd közben több kitöltött szünetet alkalmaznak, mint a nők (Gocsál 2001; Huszár 1994).

3. A nők „levegősebb” kiejtéssel beszélnek. Ez a megállapítás Klatt és Klatt 1990-es amerikai angol férfi és női beszélők kiejtésével foglalkozó vizsgálata alapján került be a szakmai köztudatba. Trittin és de Santos y Lleó spanyol beszélők körében ismételte meg a vizsgálatot, melynek során kisebb, de még mindig számottevő különbséget találtak a két nem hangképzésében. A különbséget kulturális tanulásra vezették vissza (Trittin és de Santos y Lleó 1995).

4. A mondatfonetikai eszközökkel a nők gazdagabban élnek, dallamosabban, színesebben beszélnek, mint a férfiak. Angol nyelvű beszélőkre vonatkozólag állapították meg, hogy a nők nagyobb kiterjedésű dallamsémákat használnak, mint a férfiak (Henton 1995: 60). Hasonló különbségeket figyeltek meg több arab dialektusban is (Rosenhouse 1998: 136). Gocsál magyar felvételek elemzése alapján jutott hasonló következtetésekre (Gocsál 2005). Kijelentő mondatokat kérdő intonációval gyakrabban alkalmaztak nők, mint férfiak (O’Barr–Atkins 1998). A „levegős kiejtés” és a dallamos intonáció olyannyira kapcsolódik a nőkről alkotott képhez, hogy a (férfiből nővé váló) transzszexuálisok verbális terápiája során céltudatosan gyakoroltatják velük ezeket a jegeket (Eckert–McConnell–Ginet 2003: 178).

3.1. Férfi-női különbségek az alaphangmagasságban

Az akusztikai paraméterek közül kétségtől az *alaphangmagasság* az, amelynek a segítségével a beszélő neme a legkönnyebben azonosítható. A nők alaphangja általában magasabb, mint a férfiaké. Ennek anatómiai oka az, hogy a férfiak hangszalagjai általában hosszabbak és vastagabbak. A hangmagasság különbségei tehát a biológiai nembe vannak lehoronyozva. „Statisztikai átlagot tekintve a férfiak zöngéjének az alaprezgése 80 és 140 Hz között alakul, a nőké 160 és 260 Hz között van... Ez természetesen csak közelítő érték, hisz van olyan nő, akinek az alaphangja beleesik a férfiakra jellemző tartományba, és van olyan férfi, akinek ’nőies’ a hangja” (Kassai 1998: 69). Nemzetközi

összehasonlítások alapján az alaphang férfi beszélő esetében általában 100–200 Hz, női beszélő esetében 150–300 Hz közé esik. Az egyes nyelvek anyanyelvi beszélői között jelentős különbségek adódnak az alaphangmagasság tekintetében. Spanyol férfiaknál 130, nőknél 230 Hz az alap érték (Trittín és de Santos y Lleó 1995). A magyar nők alaphangja átlagosan 184 Hz, ami lényegesen mélyebb, mint a spanyol, francia vagy lengyel nőké. A férfiak esetében az átlagos hangmagasság 103 Hz (Kassai 1998: 69). Az átlagos alaphangot illetően férfiaknál jóval nagyobb az egyes beszélők közötti változatosság, mint a nőknél (Traunmüller–Eriksson 1993). Holliennek és munkatársainak az 1970-es években lefolytatott vizsgálata amerikai férfiak és nők alaphangja között nagyobb magasságkülönbséget mutatott ki, mint európai minták között (idézi Klann-Delius 2005).

A két nemre jellemző eltérő hangmagasság testi alapja: a hangszalagok eltérő hosszúsága, a nemi hormonok, elsősorban a tesztoszteron fokozott termelésének hatására tíz-tizenhat éves korban kezd kialakulni. Ezt jóval megelőzve, hatéves koruk körül kezdenek a fiúk mélyebb hangon beszélni, mint a korukbeli lányok. Ekkor a gégefő leszorításával, a hangzó üreg tudatos megváltoztatásával érik el a mélyebb alaphangot (Kassai Ilona szóbeli közlése). Ez a tény azt látszik bizonyítani, hogy a hangmagasság tekintetében nem csak a biológiai nem – szexus – jellemzői játszanak szerepet, hanem a társadalmi nemet – gendert – megalapozó szociális tanulás is (Moosmüller 1997: 402).

A különböző anyanyelvű nők és férfiak alaphangjában megmutatkozó jelentős különbség szintén a szociális tanulás fontosságát támasztja alá. Egy idegen nyelv megtanulása folyamán pedig egyenesen rákényszerülünk arra, hogy megpróbáljuk megközelíteni az adott nyelvet anyanyelvként beszélők alaphangmagasságát. A mély alaphangú magyar nőknek komoly erőfeszítéseket kell tenniük, hogy ha franciául vagy oroszul beszélnek, magasabb alaphangon tegyék, hiszen csak így tűnik beszédük „jónak, természetesnek, franciásnak, oroszosnak” az anyanyelvi hallgatók számára.

A biológiai alapok nőknél a menopausa időszakában újra sajátos változásokat okoznak a hangképzésben és a beszéd akusztikumában. A hangszalagok rugalmassága csökken, ennek következtében mélyül az alaphangmagasság és kisebb lesz a hangnyomás (Lindholm és mtsai 1997).

Amikor valakit először csak hallunk, de nem látunk, például egy ismeretlennel beszélünk telefonon, akusztikai összbemintásaink alapján mindenekelőtt férfiként vagy nőként soroljuk be. Ez a valószínűségi becslés elsősorban a hallott hang magasságán alapszik. A nem tipikus esetekben (magas hangú férfiak, mély hangú nők) ez a becslés persze nem hoz valós eredményt.

A transzszexuálisok számára – akik felnőtt életükben változtatják meg társadalmi nemüket – komoly problémát jelent az, hogy elsődleges szocializációjuk során az egyik nemre jellemző beszédmodort sajátítottak el. Amikor felnőtt korukban meg akarják változtatni nemi identitásukat, az egész szereprepertoárt újra kell tanulniuk. Úgy akarnak beszélni, hogy választott nemüknek megfelelően azonosítsák őket férfiak vagy nőnek. Ennek egyik alapfeltétele az, hogy alaphangmagasságukat, amely, mint láttuk, az egyik legfontosabb jel az azonosítás számára, a férfiakra vagy nőkre jellemző tartományba transzponálják. A transzszexuálisoknál alkalmazott hormonkezelés csak a nőből férfivá válni kívánó személyeknél hoz az alaphangra vonatkoztatva eredményt, mivel a tesztoszteron-kezelés következtében mélyül a hang. (Kiegészítő hangterápiára

azért szükség van.) Az ösztrogén-kezelésnek nincs hatása az alaphangra, így a férfi–nő transzszexuálisok esetében sebészeti beavatkozással szokták csökkenteni a hangszalag rezgő tömegét. A műtét jár némi kockázattal, ezért újabban egyre többen próbálkoznak hangterápiával. Mészáros és munkatársai beszámolnak egy kilenc hónapon keresztül heti egy alkalommal végzett hangterápiáról, melynek következtében a húsz éves férfi–nő transzszexuális alaphangmagassága 185 Hz-re, azaz a női tartományba emelkedett (Mészáros és mtsai 2005). Ezek az eredmények azt mutatják, hogy az alaphangmagasság tudatos képzéssel még felnőtt korban is módosítható diszfóniás tünetek kialakulása nélkül. Ez a példa azt igazolja, hogy bár a biológiai nem, a szexus által „testünkbe írt” diszpozíciók lényegesek, a gender alapú tanulás ezeket felülírhatja.

Az alaphanggal kapcsolatban két másik paraméter is vizsgálható. Elvileg a női beszélők közel kétszer akkora hangterjedelmet használhatnának, mint a férfiak – mivel a nők esetében az F1 magasabban van –, azonban a tényleges hangterjedelemben nem tapasztalhatók különbségek. Másrészt a hangmagasság dinamikája, azaz a magasabb értékről a mélyebbre való átmenet, vagy fordítottjának sebessége sem mutat különbséget – legalábbis amerikai beszélők esetében – Henton (1995) adatai szerint.

Trittin és de Santos y Lleó (1995) spanyol anyanyelvű beszélők között lefolytatott vizsgálata azt bizonyította, hogy a nőknél az első harmonikus szignifikánsan erősebb, a magánhangzóknál pedig az első formáns sáv szélessége nagyobb. A hangsúlyoknál és szótagamplitúdóknál nem mutatkoztak eltérések. A formánsok azonban jóval nagyobb változatosságot mutatnak a nőknél: náluk az F1×F2 síkon az egyes magánhangzó-előfordulások lényegesen nagyobb területet fednek le, mint a férfiaknál (Diehl és mtsai 1996). Mindezek mellett a formánsadatokban is mutatkoznak lényeges eltérések a férfi és női beszélők között.

A beszélő személy nemének hang alapján történő felismerése a jellegzetes spektrális különbségeknek is köszönhetően általában nem okoz problémát a hallgató számára. Eklund és Traunmüller (1997) vizsgálata azt igazolta, hogy normális hangerővel kiejtett különálló magánhangzók alapján 98,6%-os, suttogva kiejtett magánhangzók esetében is 91%-os pontossággal találták el a beszélők nemét. Ám különböző nemű beszélők beszédének percepciója során legalább ennyire fontos kérdés azoknak a sztereotípiáknak a vizsgálata, amelyek a hallgatóban aktiválódnak. Milyen benyomásuk lesz a hallgatóknak az ellenkező nemű beszélőről, és ezek a benyomások mely akusztikai paraméterekkel állnak összefüggésben?

Mindezek alapján belátható, hogy léteznek nemek közötti eltérések a beszéd akusztikumában, és a különböző nemű beszélők észlelésekor különböző sztereotípiákat, attribúciókat alkalmazunk.

3.2. Kísérlet a spontán beszéd és a szövegolvasás időszerkezetének összehasonlítására magyar anyanyelvű női és férfi beszélők bemondásai alapján

A fenti gondolatmenetet folytatva, a beszéd *időszerkezetében* is kimutathatók eltérések. Saját kutatásaink eredményei azt mutatják, hogy magyar női beszélők a rendelkezésre álló idő nagyobb százalékát használják beszédre, azt hatékonyabban használják ki – legalábbis artikulációs szempontból –, mint a férfiak. A férfiaknál jóval nagyobb volt a szünetek, hezitálások aránya (Huszár 1994). Bár az artikulációs sebességben nem

mutatkozott eltérés a női és a férfi beszélők között, a tempóértékek szóródása jóval nagyobb volt a férfiaknál (Gocsál 2001). Egy svéd beszélővel elvégzett vizsgálat a magánhangzók időtartamában mutatott ki szignifikáns különbséget a két nemi csoportban. A magánhangzók időtartama a nők esetében mutatott nagyobb szóródást: hangsúlytalan helyzetben rövidebb vagy hasonló hosszúságú, hangsúlyos esetben viszont hosszabb magánhangzókat ejtettek, mint a férfiak (Ericsson–Ericsson 2001).

A jelen kutatás célja az, hogy kimutassuk, van-e különbség férfi és női beszélők esetében a spontán beszéd és a hangos felolvasás időszerkezetében. Korábbi eredményeink alapján hipotéziseinket így fogalmaztuk meg:

1. a férfi és női beszélők tempóértékei nem különböznek egymástól, sem a spontán beszéd, sem a felolvasás esetében,
2. az azonos nemű beszélők a felolvasás során összesítve kevesebb szünetet tartanak és a szünetek rövidebbek.

Második hipotézisünk háttérében az áll, hogy a felolvasás során „mentesülünk” a beszédprodukciónak számos részfolyamata alól (pl. nem kell a mentális lexikonban keresni), ami időmegtakarítást jelent – legalábbis ez lehet a magyarázat, ha a hipotézis igazolódik.

A kutatáshoz beszédmintákat gyűjtöttünk egyetemi hallgatóktól (15 férfi, 15 nő), akiket a Pécsi Tudományegyetem különböző tanszékein véletlenszerűen választottunk ki. A hallgatók először kötetlenül saját pályaválasztásukról beszéltek, majd Örkény István *Szakmai önérték* című egyperces novelláját olvasták fel. A beszédmintákat egy Fujitsu Siemens Lifebook C típusú számítógéppel rögzítettünk (Intel Mobile Pentium 4, 2,4 GHz, 512 MB RAM), egy AKG D 60 típusú mikrofon használatával. A hangmintákat a Praat program segítségével .wav formátumban tároltuk a számítógépen.

A beszédminták másodpercben mért hosszából, a kiejtett beszédhangok számából, illetve a szünetekből az alábbi paramétereket számoltuk ki:

- a) átlagos artikulációs tempó (beszédhang/s),
- b) átlagos beszédtempó (beszédhang/s),
- c) artikulációs „hatásfok” (az artikulációra fordított idő és a beszédminta teljes időtartamának hányadosa),
- d) a csendes szünetek átlagos hossza,
- e) a 10 másodpercre jutó csendes szünetek átlagos száma.

A fenti adatok ismeretében a hipotéziseknek megfelelő számítások elvégezhetők.

3.3. A kutatás eredményei

1. Első hipotézisünk igazolásához a kétmintás t-próbát alkalmazzuk. Nullhipotézisként azt fogalmazhatjuk meg, hogy a két minta (a férfiak és a nők) ugyanazt a populációt (nyelvközösséget) reprezentálja, tehát nincs a kapott adatok között, az adott beszédparamétert illetően különbség. Ha a számítás szignifikáns különbséget mutat ki, akkor a nullhipotézist elvetjük, ami azt jelenti, hogy a mért paraméter a férfiak és a nők beszédében eltér.

A spontán beszéd esetében az alábbi eredményeket kaptuk:

- Az átlagos artikulációs tempó a férfiaknál 14,1 bhang/s (SD=1,27), a nőknél 13,98 bhang/s (SD=1,44). A kétmintás t-próba nem mutat ki szignifikáns különbséget.

- Az átlagos beszédtempó a férfiaknál 10,09 bhang/s (SD=1,14), nőknél 10,98 bhang/s (SD=1,88), nem szignifikáns a különbség.
- Az artikulációs hatások értéke férfiaknál 0,71, nőknél 0,78, a különbség szignifikáns, $t=2,5$, $p<0,05$, azaz a női beszélők a rendelkezésre álló idő szignifikánsan nagyobb hányadát fordították artikulációra.
- A szünetek átlagos hossza a férfi beszélőknél 670, a női beszélőknél 556 ms. A különbség szignifikáns, $t=3,018$, $p<0,01$. Ez azt jelenti, hogy a férfiak a spontán beszédben szignifikánsan hosszabb szüneteket tartanak.
- A 10 másodpercre jutó szünetek száma a férfiaknál 3,48 (SD=0,65), a nőknél valamivel kevesebb, 3,27 (SD=0,70), de a különbség nem szignifikáns.

Ezek az eredmények teljesen megegyeznek a 2001-ben, más beszélőkkel végzett vizsgálatunk eredményeivel. A null-hipotézis tehát az artikulációs hatások és a szünethossz esetében igazolódott, a többi esetben viszont elvethető.

A hangos olvasás esetében az alábbi eredmények adódtak:

- Az artikulációs tempó a férfiaknál 13,6 bhang/s (SD=0,82), a nőknél pedig 13,73 bhang/s (SD=1,11). A különbség nem szignifikáns.
- Az átlagos beszédtempó esetében a férfiaknál 10,23 bhang/s (SD=1,11), a nőknél 10,60 bhang/s (SD=1,03) adódott, a különbség nem szignifikáns.
- Az artikulációs hatások értékei jóval közelebb vannak egymáshoz, mint a spontán beszédben. A férfiaknál 0,75 (SD=0,056), a nőknél 0,77 (SD=0,042), nem szignifikáns a különbség.
- A szünetek átlagos hossza a férfiaknál 525 ms (SD=115,7), a nőknél 476 ms (SD=88,6). Az eltérés nem szignifikáns.
- A 10 másodpercre jutó szünetek számában sem találunk szignifikáns különbséget, a férfiaknál ez az érték 4,76 (SD=0,52), nőknél 4,84 (SD=0,76).

Összességében az állapítható meg, hogy a hangos olvasás időszervezete – legalábbis az itt mért, illetve számított paramétereket illetően – nem mutat eltérést a férfiaknál és a nőknél, így az adott paraméterekre vonatkozó null-hipotézisek helytállóak.

2. Második hipotézisünk igazolásához egymintás (párosított) t-próbákat alkalmazunk. Ezt a módszert akkor használhatjuk, ha ugyanazon a mintán különböző körülmények között megmérjük ugyanazokat a paramétereket, és így kívánjuk az eltérést vizsgálni. Így a minta minden eleméhez egy adott paraméter esetében két számérték tartozik. Null-hipotézisként azt állítjuk, hogy az egyes paraméterek esetében kapott két számérték-halmaz között nincs szignifikáns eltérés. Ha a számítás során szignifikáns különbség adódik, akkor a null-hipotézist elvethetjük, ami a mi esetünkben azt jelenti, hogy a spontán beszédben, illetve a felolvasásnál mért beszédparaméterek eltérnek.

A mérési eredmények a férfi beszélőktől származó beszédminták estén:

- Az artikulációs tempó a spontán beszéd esetében 14,1 bhang/s (SD=1,27), a felolvasásnál 13,6 bhang/s (SD=0,82). A különbség nem szignifikáns.
- Az átlagos beszédtempó a spontán beszéd esetében 10,09 bhang/s (SD=1,14), a felolvasásnál 10,23 bhang/s (SD=1,11). Nem szignifikáns a különbség.

- Az artikulációs hatásfokot illetően sem kapunk szignifikáns eltérést (spontán beszéd: 0,71; SD=0,06, felolvasás: 0,75, SD=0,056).
- A szünetek átlagos hossza azonban jelentős eltérést mutat (spontán beszéd: 670 ms, SD=116, hangos olvasás: 525 ms, SD=115), ami azt jelenti, hogy *a spontán beszédben szignifikánsan hosszabb szünetek fordulnak elő a férfiaknál* ($t=3,965$, $p<0,01$).
- A 10 másodpercre jutó szünetek számában is szignifikáns a különbség. A spontán beszédben 10 másodpercre 3,48 (SD=0,65), a hangos olvasásnál viszont 4,76 (SD=0,52) szünet jutott ($t=6,456$, $p<0,001$), azaz *a férfiak szignifikánsan több szünetet tartottak a felolvasás során, mint a spontán beszédben*.

Összességében megállapítható, hogy a férfiak *felolvasáskor több, de rövidebb szünetet tartanak, mint a spontán beszédben*, tehát a szünetgyakoriságra és a szünethosszra vonatkozó nullhipotézis elvethető. A tempóértékek nem mutatnak különbséget.

A női beszélőknél kapott eredmények:

- Az artikulációs tempó spontán beszédnél 13,98 bhang/s (SD=1,44), a felolvasásnál 13,73 bhang/s (SD=1,11). Nem szignifikáns a különbség.
- Az átlagos beszédtempó sem mutat szignifikáns eltérést (spontán beszéd: 10,98 bhang/s, SD=1,88; felolvasás: 10,60 bhang/s, SD=1,03).
- Az artikulációs hatásfok értékei (spontán beszéd: 0,78, SD=0,074; hangos olvasás: 0,77, SD=0,042) sem térnek el szignifikánsan egymástól.
- A szünetek átlagos hosszúsága a spontán beszéd esetében 556 ms (SD=86,9), a felolvasásnál pedig 476 ms (SD=88,6). A különbség szignifikáns, $t=3,84$, $p<0,01$, ami azt jelenti, hogy *a női beszélők szignifikánsan hosszabb szüneteket tartottak a spontán beszédben, mint a felolvasáskor*.
- Hasonlóképpen szignifikáns, és az előzőnél még markánsabb a különbség a 10 másodpercre jutó szüneteknél. A spontán beszédben 3,27 (SD=0,7), a felolvasásnál viszont 4,84 (SD=0,76) szünetet találtunk átlagosan 10 másodpercenként, $t=5,69$, $p<0,001$, azaz *a nők is több szünetet tartanak az olvasás során, mint a spontán beszédben*.

3.4. Az eredmények értékelése

A fenti adatok alapján megállapítható, hogy 1. hipotézisünket részben sikerült igazolni. A tempóértékekben valóban nem találtunk különbséget, a hatásfok- és szünetértékek azonban különböztek.

Ez az eredmény összhangban van a nők nagyobb verbális fluenciájának feltételezésével, amelyet, mint többféle kísérlettel bizonyított tény, a szakirodalom konszenzusként fogad el (Kimura 2004). A nagyobb fluencia azt jelenti, hogy a nők jobb hatásfokkal „keresnek és találnak” a mentális lexikonban, végeznek el szótalálási feladatokat, mint a férfiak. A férfiak több időt töltenek el a mentális lexikonban való kereséssel, ebből adódnak a hosszabb – kitöltött és üres – szünetek beszédükben. A nők kevesebb időt töltenek el a szókereséssel, több időt fordítanak beszédük időbeosztás szempontjából gazdaságosabb, kiegyenlítettebb megformálására.

A 2. hipotézis is csak részben igazolódott. A férfiaknál és a nőknél egyaránt hosszabb szüneteket találtunk a spontán beszédben, mint a hangos olvasásnál – ez megfelel az

előzetes várakozásnak –, azonban a várakozással szemben mindkét nem esetében szignifikánsan több szünetet találtunk a hangos olvasásnál, mint a spontán beszédben.

Ez azzal magyarázható, hogy míg a spontán beszéd egyértelműen csak produkciós folyamat, egy szöveg felolvasása tartalmaz egy szövegértési és egy produkciós szakaszt. A szövegértési szakaszban fel kell oldani a szöveg szintaktikai–szemantikai többértelműségét. Az ambiguitás feloldása időigényes folyamat, ekkor keletkeznek a hosszabb szünetek. A felolvasás folyamatában talált szignifikánsan több szünet tehát a szövegértési feladat megoldásakor jön létre, nem pedig a produkciós részfolyamat – kész szöveg meghangosítása – során keletkezik.

IRODALOM

- Coates, J. (1986): *Women, men and language*. New York: Longman.
- Collins, S. (2000): Men's voices and women's choices. In: *Animal Behaviour* 60. pp. 773–80.
- Collins, S. – C. Missing (2003): Vocal and visual attractiveness are related in women. In: *Animal Behaviour* 65. pp. 997–1004.
- Diehl R. L. – B. Lindbolm – K. A. Hoemeke – R. P. Fahey (1996): On explaining certain male-female differences in the phonetic realization of vowel categories. In: *Journal of Phonetics* 24. pp. 187–208.
- Eckert, P. – S. McConnel-Ginet (2003): *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eklund, R. – H. Traunmüller (1997): Comparative study of male and female whispered and phonated versions of long vowels of Swedish. In: *Phonetica* 54. pp. 1–21.
- Ericsson, C. – A. M. Ericsson (2001): Gender differences in vowel duration in read Swedish: Preliminary results. In: *Lund University, Dept. of Linguistics Working Papers* 49. pp. 34–7.
- Fónagy Iván (1995): A hangkarakterológia esélyei. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XV. pp. 23–41.
- Gocsál Ákos (2001): Gyorsabban beszélnek-e a nők, mint a férfiak? In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás 2001*. pp. 61–72.
- (2005): *Beszéd és személyiség*. PhD-disszertáció. Pécs.
- Gocsál Ákos – Huszár Ágnes (2003): Csábító hangok. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás 2003*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. pp. 9–18.
- Gordos Géza (1999): A tudomány a 21. században. In: Erdélyi András (szerk.): *21 tudós a 21. századról*. Tertia. pp. 60–77.
- Gósy Mária (2001): A testalkat és az életkor becslése a beszéd alapján. In: *Magyar Nyelvőr*, 125. pp. 478–88.
- Graessel, U. (1991): *Sprachverhalten und Geschlecht*. Pfaffenweiler: Centasaurus.
- Henley, N. M. (1988): *Körperstrategien. Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation*. (Eredeti: *Body politics*. 1977.) Berlin: Simon & Schuster.
- Henton, C. (1995): Pitch dynamism in female and male speech. In: *Language & Communication* 15. pp. 43–61.
- Huszár Ágnes (1994): Sex and Situation. In: *Journal of Applied Linguistics* 1. pp. 43–54.
- Kassai Ilona (1998): *Fonetika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kimura, D. (2004): *Női agy – férfi agy*. Budapest: Kairosz.
- Klann-Delius, G. (2005): *Sprache und Geschlecht*. Stuttgart: Metzler.
- Langenmayr, A. (1997): *Sprachpsychologie*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Lindholm, P. – E. Wilkman – T. Raudaskoski – E. Suvanto-Luukkonen – A. Kauppi (1997): The effort of postmenopause and postmenopausal HRT on measured voice values and vocal symptoms. In: *Maturitas* 28. pp. 47–53.

- McElhinny, B. (1998): I don't smile much anymore: Affect, Gender and the Discourse of Pittsburgh Police Officers. In: J. Coates (szerk.): *Language and Gender. A Reader*. Oxford UK: Blackwell. pp. 309–27.
- Mészáros K. – Szabolcs I. – Hacki Tamás (2005): Komplex hangfunkció-vizsgálat alkalmazása férfi–nő transzszexuális személyen végzett hangkezelés eredményességének vizsgálatára. In: *Beszédgyógyítás* 16/1. pp. 12–20.
- Moosmüller, S. (1997): The relevance of fundamental frequency contour for interruptions: A case study of political discussion in Austria. In: H. Kotthoff. – R. Wodak. (szerk.): *Communicating Gender in Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 401–21.
- Oguchi – Kikuchi (1997): Voice and interpersonal attraction. In: *Japanese Psychological Research* 39 (1). pp. 56–61.
- O'Barr, W. M. – B. K. Atkins (1998): Woman's Language, or: Powerless Language. In: J. Coates. (szerk.): *Language and Gender. A Reader*. Oxford UK: Blackwell. pp. 377–87.
- Rosenhouse, J. (1998): Women's Speech and Language Variation in Arabic Dialects. In: *Al-Arabiyya* 31. pp. 123–52.
- Tannen, D. (1996): *Gender and Discourse*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Tannen, D. (1999): *Andere Worte, andere Welten*. (Eredeti.: *Gender Discourse*. Oxford, 1994. Oxford University Press)
- Trautmüller, H. – A. Erikson (1993): The frequency range of the voice fundamental in the speech of male and female adults. http://www.ling.su.se/staff/hartmut/f0_m&f.pdf
- Trittin, P. J. – A. de Santos y Lleó (1995): Voice quality analysis of male and female Spanish speakers. In: *Speech Communication* 16. pp. 359–68.

KOVÁCS ÉVA

Miért adnád fel? Keresd ki a szótárban!

Hogyan segíthetik a frazális igei szótárak az angol nyelv tanulását?

1. Bevezetés

Az „ige + viszonyos szerkezetek” (közismert néven „phrasal verbs” vagy „multi-word verbs”) rendkívül gyakoriak az angolban, különösen a beszélt nyelvben. Melyik angolul tanulóknak nem okoznak gondot az olyan összetett igei szerkezetek, mint *turn down an invitation* (visszautasít egy meghívást), *make up a story* (kitalál egy történetet), *put up with the noise* (eltűri a zajt), *run one's neighbour down* (leszólja a szomszédját) vagy *tell one's child off* (letolja a gyerekeit)? Ezen igei szerkezetek többségének átvitt értelmű a jelentése, ezért – még ha külön-külön ismeri is az összetevők jelentését – nem értheti az egész szerkezetét.

Nem csoda, hogy a tanulók gyakran a sokszor sokkal formálisabb egyszavas megfelelővel helyettesítik őket, s ezáltal erőltetetté, természetellenessé válik mondanivalójuk. Például: *make up a story* sokkal gyakoribb a köznyelvben, mint *invent a story*; vagy *turn down an invitation* sokkal gyakoribb, mint *reject an invitation*. *Tolerate the noise* sokkal formálisabb, mint *put up with the noise*. *Disparage one's neighbour* a *run one's neighbour down* helyett vagy *reprimand*, *scold one's child* a *tell one's child off* helyett pedig csak nagyon formális szövegekben fordulna elő.

Sok esetben a *frazális ige* (jobb magyar megfelelő híján a következőkben ezt a terminust használom) nemcsak hogy nem ugyanabban a szövegekben fordul elő, mint az egyszavas megfelelője, hanem gyakran kicsit más is a jelentése. Például a tanulók gyakran úgy vélik, hogy a *find out* ige jelentése ugyanaz, mint a *discover* igéé, de valójában a *find out* tényeknek, az igazságnak a megismerésére, információszerezésre, míg a *discover* egy hely, egy anyag vagy egy tudományos módszer, eljárás felfedezésére vonatkozik.

A frazális igeik száma állandóan változik, szinte nap mint nap új alakok kerülnek be a köztudatba. De honnan is származnak az új alakok? Az új alakok megjelenését elsősorban a változó világunkban keletkezett új jelenségek, cselekvések, találmányok leírása indokolja. De valójában nem teljesen új igeikről és viszonyosokról van szó, hanem a meglévők kombinációja kap új jelentést. Gondoljunk csak azokra az igei szerkezetekre, amelyek a számítógép és az internet elterjedésével kerültek be a köztudatba. *Bump off* korábban köznyelvi használatban azt jelentette, hogy *eltesz valakit láb alól*. De manapság *bump off* új jelentést kapott: *megszakad az összeköttetés a számítógép és az internet között*, mint azt a következő példa is illusztrálja:

*An error message appeared and I was bumped off the Net.
Some users couldn't log in, others kept getting bumped off.*

Back up egyik jelentése: *segít, támogat*, az informatikában használt jelentése: *biztonsági másolatot készít*.

*I forgot to **back it up** and now it's lost forever.*

Ezzel szemben *boot up* is új keletű összetétel a számítógép világában, jelentése: *elindul/elindít, bekapcsol*, és más jelentésben nem is létezik frazális igeként.

***Boot your computer up** and enter your password.*

*Your computer may take a little time **to boot up**.*

Érdekes módon bizonyos esetekben a frazális szerkezetben szereplő ige önállóan nem is használatos, pl. *beaver away, egg on, eke out, jot down*.

A nyelv ilyen gyors ütemű változását a szótárak nemigen tudják követni, bár a kiadók egyre gyakrabban újítják fel szótáraikat. A következő 30 igazán új keletű frazális ige az interneten található a www.usingenglish.com weboldalon az adatbázisba való felvétel pontos dátumával:

Expression	Description	Date Added
Conjure up	Create something without many resources	29/Dec/2005
Conjure up	Create a picture or memory in someone's mind	29/Dec/2005
Spark up	Light a cigarette or joint	27/Dec/2005
Claw back	Retake possession with difficulty	27/Dec/2005
Claw back	Get money back	27/Dec/2005
Skive off	Avoid doing work or other duty	26/Dec/2005
Fly about	Circulate (rumours, etc)	22/Dec/2005
Fly around	Circulate (rumours, etc)	22/Dec/2005
Fly into	Change emotion quickly	22/Dec/2005
Fly at	Criticise or shout angrily	22/Dec/2005
Fly at	Attack	22/Dec/2005
Lark about	Behave in a silly way	17/Dec/2005
Lark around	Behave in a silly way	17/Dec/2005
Tack onto	Add or attach something that wasn't planned to something	13/Dec/2005
Tack on	Add something that wasn't planned	13/Dec/2005
Tap off with	Have sex	13/Dec/2005
Tune out	Ignore, not pay attention	13/Dec/2005
Tune up	Tune a musical instrument before playing	13/Dec/2005
Tune up	Improve the performance of a machine or engine	13/Dec/2005
Tune in to	Watch or listen to a TV or radio programme	13/Dec/2005
Tune in	Watch or listen to a TV or radio show	13/Dec/2005
Mark up	Increase the price of something	13/Dec/2005
Mark down	Reduce the price of something	13/Dec/2005
Enter into	Become involved in or accept	8/Dec/2005
Bag out	Criticise	3/Dec/2005
Conk out	Suddenly breakdown or stop working	2/Dec/2005
Gang up	Form a group against something or someone	2/Dec/2005
Nut out	Find an answer to a problem	1/Dec/2005
Fire off	Shoot, fire a gun (usually repeatedly)	28/Nov/2005
Fire off	Send quickly, angrily or many (letter, emails, etc)	28/Nov/2005

Bár az a téves nézet terjedt el, hogy ezek az igei szerkezetek elsősorban a köznapiban, beszélt nyelvben fordulnak elő, szép számmal találhatóak az írott nyelvben is. A következő frazális igék gyakran szerepelnek esszéikben, beszámolóikban, és kicsit formálisabbak, mint a frazális igék többsége: *refer to a particular subject, enlarge upon a problem, put forward a suggestion, sum up the main points discussed, account for why something happened, draw up a plan*. Néhány frazális ige sokkal gyakrabban fordul elő az újságírás nyelvezetében, mint bármely más írásban, ezt figyelhetjük meg a következő újságcikk-címekben: *Manager steps down after cup disaster; Inflation shoots up; President flies in for talks; United romp ahead*.

Mindezek alapján egészen bizonyosan igaz a következő gyakran hangoztatott nézet: ahhoz, hogy közel anyanyelvi szinten sajátítsuk el az angol nyelvet, a frazális igék minél nagyobb számban való ismerete és megfelelő szöveggörnyezetben való használata elengedhetetlenül fontos. Így egy jó frazális igei szótár nélkülözhetetlen forrás az angolt mint idegen nyelvet tanulók számára. A jelen tanulmány azt vizsgálja, hogyan járulhat hozzá egy frazális igei szótár az angol frazális igék eredményesebb elsajátításához. De előtte vizsgáljuk meg a frazális igei szótárak történeti fejlődését.

2. A frazális igei szótárak fejlődésének kronológiai áttekintése

A frazális igék elsősorban a 1970-es évektől kezdtek a nyelvészek érdeklődésének középpontjába kerülni. A lexikográfusok közül Samuel Johnson volt az első, aki felismerte a hozzájuk kapcsolódó problémát. Az 1775-ben kiadott *Dictionary of the English Language* című szótárának bevezetőjében a következő találó megjegyzést fogalmazta meg a frazális igékről: „Van egy fajta összetett igei szerkezet, ami talán sokkal gyakoribb a mi nyelvünkben, mint bármelyik másban, és ebből adódik a külföldiek legnagyobb nehézsége. Sok szó jelentését módosítjuk egy viszonyító hozzákapcsolásával, és a jelentés olyan messze kerül az egyszerű szavak jelentésétől, hogy semmilyen éles-elméjűséggel nem lehet nyomon követni azokat a lépéseket, amelyekkel a jelenlegi használathoz érkeztünk.” (Johnson 1775: Bevezető)

Az első frazális igei szótár azonban csak 1974-ben jelent meg *Dictionary of Phrasal Verbs and Their Idioms* címmel Tom McArthur és Beryl Atkins szerkesztésében. Azóta szinte minden jelentősebb angol kiadó jelentetett meg frazális igei szótárt, hogy csak néhányat említsünk:

- | | |
|------|---|
| 1975 | Cowie, A. P. & Mackin R. <i>Oxford Dictionary of Current Idiomatic English Volume 1: Verbs with Prepositions & Particles</i> . London: Oxford University Press. |
| 1982 | Davidson, George. W. <i>Chambers Phrasal Verbs</i> . Edinburgh: Chambers. |
| 1983 | Courtney, Rosemary <i>Longman Dictionary of Phrasal Verbs</i> . Harlow: Longman. |
| 1993 | Cowie, A. P & Mackin R. <i>Oxford Dictionary of Phrasal Verbs</i> . Oxford University Press. |
| 1996 | Cullen K. & Sargeant H. <i>Chambers Dictionary of Phrasal Verbs</i> . Edinburgh: Chambers Harrap Publishers Ltd. |
| 1997 | Pye, Glennis <i>Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs</i> . Cambridge: Cambridge University Press. |

- 1989/2002 Sinclair, John *Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs*. Glasgow: Harper Collins Publisher.
- 2001 Cowie A. P & Mackin R. *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English*. Oxford: Oxford University Press.
- 2005 Rundell, Michael *Macmillan Phrasal Verbs Plus*. Oxford: Bloomsbury Publishing Plc.

Mint a fentiekből is látszik, az *Oxford* szótár felújított változatát 2001-ben, a *Collins Cobuild* szótárét 2002-ben adták ki. A legújabb, a *Macmillan* szótár 2005-ben jelent meg, a Cambridge University Press 2006-os katalógusában pedig már szerepel a *Cambridge Phrasal Verbs Dictionary* új kiadása, amelynek teljesen felújított, korszerű szócikk-készletében olyan új keletű frazális igék is szerepelnek majd, mint pl. *cosy up to* (bizalmába férkőzik, benyalja magát), *copy sy in* (e-mailben levélmásolatot küld) vagy *sex sth up* (vonzóbbá, érdekesebbé tesz).

Az elmúlt tíz évben megjelent frazális igei szótárak valamennyiéről elmondhatjuk, hogy jól tükrözik a frazális igék széles körű használatát a mai angolban, s valóban korszerű, igényes és felhasználóbarát szótárokkal van dolgunk. A bennük szereplő frazális igék forrásai a kiadók saját korpuszát (*The Bank of English, World English Corpus, Oxford Corpus of the English Language, Cambridge International Corpus*) alkotó több száz milliós számítógépes adatbázisok, amelyeket folyamatosan bővítenek, és példaanyagukat mai brit, amerikai és ausztrál újságokból, magazinokból, könyvekből, rádió- és tévéműsorokból merítik. A *Collins Cobuild* szótár 2002-es, új kiadása alapjául például a *Bank of England Collins* nevű adatbázisa szolgált, amely 450 millió, a mai angolban használatos szót tartalmaz. A frazális igék állománygyarapodását mi sem bizonyítja jobban, hogy míg a *Cambridge* szótár 1997-es első kiadása 4500 frazális igét tartalmazott, a 2006-ban megjelenő felújított változata mintegy 6000-et tartalmaz, csakúgy, mint a 2001-es *Oxford* szótár.

3. Hogyan segítik a frazális igei szótárak a nyelvtanulót a nyelvtanulásban?

A fent említett szótárak közül az *Oxford* kiadó 2001-es, a *Collins Cobuild* 2002-es felújított kiadású szótárát és a *Macmillan* 2005-ben megjelent frazális igei szótárát találok a legkorszerűbb, legigényesebb és legjobban használható kiadványnak. Az utóbbi két szótár felhasználóbarát megközelítését tükrözi, hogy a leggyakrabban előforduló frazális igéket csillaggal jelölik, ami az egyik újdonságuk. A *Macmillan* (2005) szótár még piros színnel is hozza ezeket az igéket, sőt, gyakoriságukat egy, kettő, illetve három piros csillaggal jelöli. A katalógus szerint az előbb említett két szótárhoz hasonlóan a 2006-ban megjelenő *Cambridge* szótárban is kiemelik a leggyakrabban használatos igéket.

Milyen is egy jó frazális igei szótár? Egy jó frazális igei szótár foglalkozik mindazon tényezőkkel, amelyek megnehezítik ezeknek az összetett igei szerkezeteknek az elsajátítását. A legfontosabb elvárás, hogy a *jelentések* útvesztőjében segítse eligazodni a használóját, hiszen kétségtelen, hogy a legtöbb gondot a jelentés okozza. A térbeli, szó szerinti jelentésen kívül némely esetben a viszonyzó csak nyomatékot ad az ige jelentésének, anélkül, hogy valójában megváltoztatná azt, pl. *head* vagy *head up a company/organisation*, *hype* vagy *hype up a movie*, *free* vagy *free up money, time*,

disc space, test vagy *test an idea, theory or equipment out, drown* vagy *drown out the conversation, one's reply, voice*. Az esetek többségében azonban a frazális igék nem kompozicionális jelentésszerkezettel rendelkeznek.

Valamennyi korszerű szótár könnyen érthető, világos definíciót és számtalan példát használ a jelentések feltárására. Például a 2001-es *Oxford* szótár a definícióiban mintegy 3000 szót és mintegy 10.500 példát használ, amelyek jól tükrözik a frazális igék mai angolban való használatát. Ráadásul a legtöbb frazális igének több jelentése is van. A *Macmillan* (2005) szótár egyik újdonsága, hogy a poliszém frazális igék jelentéseinek felsorolása előtt egy „jelentésmenüt” ad, amely megkönnyíti a megfelelő jelentés megkeresését. Vegyük például az egyik legpoliszémebb frazális ige, a *pick up* jelentéseit tartalmazó menüt:

1. felemel valamit vagy valakit (*pick up the phone/the baby*)
2. felvesz valakit a kocsijába (*pick sb up after the party*)
3. szert tesz valamire, elsajátít valamit (*pick up a few German phrases*)
4. észrevesz, észlel (szagot, valaki jelenlétét) (*pick up his scent*)
5. folytat, felveszi a beszélgetés fonalát (*pick up the conversation*)
6. javul, rendbe jön (az üzlet, az egészsége) (*Business was beginning to pick up, His health has picked up*)
7. felvesz és elhoz (*pick up a leaflet from sb or for sb*)
8. összeszed és helyére rak (*pick the toys up*)
9. felvesz valakit a kocsijába az út szélén (*pick up a hitchhiker on the way*)
10. összeszed, elkap egy betegséget (*pick up a nasty stomach bug, infections*)
11. olcsón jut valamihez, potom pénzért szerez (*pick up some amazing bargains*)
12. felfog, felvesz (rezgést), elfog (adást) *elektronika* (*pick up foreign stations*)
13. felerősödik (szél) (*A stiff breeze picked up.*)
14. szert tesz, keres (pénzt) (*pick up huge salaries*)
15. nyer (díjat) (*pick up another Oscar*)
16. elcsíp, letartóztat (*The police picked him up at the airport.*)
17. felszed, leszólít (*pick up a man/a woman*)
18. (Am.) rendbe tesz, kitakarít (szobát) (*pick up his room*)

Ezenkívül a *pick up* még néhány idiomatikus kifejezésben is előfordul, mint például *pick up the ball and run with it* (vállalja a felelősséget), *pick up the bill/tab* (megfizet valamiért), *pick up the pieces* (visszatér a megszokott életbe), *pick up speed* (begyorsul), *pick up the threads (of sth)* (visszatér a normális kerékvágásba).

Korábban a hagyományos nyelvészek általában azt az álláspontot képviselték, hogy a frazális igék egy ige és egy vagy két viszonyzó önkényes kombinációi, ezért a tanuló nem tehet mást, mint hogy csupán megtanulja őket. Ezzel szemben az *Oxford* (2001) és a *Collins Cobuild* (2002) szótár szerkesztői abból a megközelítésből indulnak ki, hogy a viszonyzók bizonyos jelentések hordozói. Ennek megfelelően a szótár végén összeállítottak egy teljes listát a viszonyzók jelentéskategóriáiról, az adott viszonyzó jelentéseinek részletes magyarázatával. Ez az a tényező, amely megkülönbözteti ezeket a szótárakat a 2000 előtt megjelent szótáraktól. Vegyük például a mindkét szótárban leggyakrabban előforduló *up* viszonyzót (*Oxford* (2001): a szótárban előforduló összes frazális ige 15%-ában,

Collins Cobuild (2002): 482 frazális igében fordul elő). Az *Oxford* (2001) szótár viszonyzó útmutatója az *up* 14 jelentéscsoportját különbözteti meg:

1. szó szerinti jelentés: felfelé mozgás egy alacsonyabb helyről egy magasabbra
(*climb up, jump up, lift up, pick up*)
2. növekedés (mennyiség, sebesség, ár, erő, hírnév, fontosság)
(*build up, speed up, grow up, flare up, play up*)
3. javulás, fejlődés (gazdaság, egészség, időjárás, kinézet, tudás)
(*look up, brush up, smarten up, clear up, cheer up*)
4. támogatás
(*back up, stand up for, bolster up, speak up for*)
5. előkészítés
(*draw up, set up, warm up, butter up, tune up*)
6. teremtés és létrehozás
(*make up, dream up, come up with, conjure up, think up*)
7. elvégzés és befejezés
(*end up, use up, wind up, dry up, sum up, wake up*)
8. megrongálás és tönkretétel
(*tear up, blow up, beat up, slip up, smash up*)
9. megállítás, késleltetés és megszakítás
(*break up, give up, pull up, hold up, slow up*)
10. dolgok történése
(*turn up, come up, bring up, crop up, pop up*)
11. közeledés, közelítés
(*creep up, loom up, snuggle up, curl up, sneak up, steal up*)
12. megosztás és szétválasztás
(*slice up, divide up, split up, break up, chop up, cut up*)
13. összegyűjtés és összegyűlés
(*match up, stock up, team up, join up, meet up, pair up, pile up*)
14. összekötés
(*do up, zip up, parcel up, tie up, chain up, lace up, brick up*)

A *Macmillan* (2005) frazális igei szótár szemantikai megközelítése még ezen is túlmutat. Mint a fenti példából is látszik, az *Oxford* (2001) szótárban – a *Collins Cobuild* (2002) szótárhoz hasonlóan – a viszonyzó egy bizonyos jelentéscsoportja alatt a hasonló jelentésű igék vannak felsorolva. Ezzel szemben a *Macmillan* (2005) szótár diagramok és táblázatok segítségével azt mutatja be, hogy a viszonyzóknak vannak térbeli, szó szerinti és átvitt értelmű, idiomatikus jelentései, valamint azt is, milyen kapcsolatban vannak ezek a jelentések egymással. A jelentések diagrammal ábrázolt hálózatából kiderül, hogy legtöbb esetben az idiomatikus jelentések a térbeli jelentések metaforikus kiterjesztései. Ez a megközelítés a kognitív nyelvészet kutatási eredményeinek felhasználását tükrözi. Részletes szemantikai elemzést találunk a 12 leggyakoribb viszonyzóról (*around, away, back, down, in, into, off, on, out, over, through* és *up*). Vegyük például a fent említett *up* viszonyzót, amelynek a *Macmillan* szótár szerkesztői (2005: 488) 5 fő jelentését különböztetik meg, s ezekhez hálózatszerűen kapcsolódnak az átvitt értelmű jelentések:

1. felfelé irányba való mozgás
2. teljesen véghezvisz valamit
3. megkötés, megakadályozás, korlátozás
4. elkezdődik, felmerül, feltűnik
5. közelebb kerül térben, időben valamihez vagy valakihez

A diagram és a táblázatban szereplő példák világosan, érthetően tárják fel az *up* térbeli és átvitt értelmű jelentéseinek összefüggő hálózatát (lásd a mellékletben). Vegyük például az *up* 4. jelentését: *turn up* ~ megjelenik (egy személy), *spring up* ~ felbukkan (egy új cég), *crop up* ~ felmerül (probléma). Ehhez a jelentéshez kapcsolható a *take up* ~ elkezd (egy hobbit), *start up* ~ elkezd/létrehoz (egy új üzletet/szervezetet), ahol a jelentés 'elkezd valamit, vagy valami kezdetét idézi elő'. Hasonló kapcsolat fedezhető fel az *up* fent említett alapjelentése és a *make up* ~ kitalál (egy történetet), *cook up* ~ kiagyal (egy tervet) példákkal illusztrált jelentése között, ahol az *up* valami olyannak a létrehozását jelöli, ami nem létezett korábban.

Sok frazális igének van *egyszavas angol megfelelője* is, ezek azonban általában sokkal formálisabbak. A *Macmillan* (2005) szótár még egy újdonsága az egyszavas megfelelők több mint 1000 igét felölelő függeléke; ezeknek az igéknek sok esetben több frazális ige is szinonimája lehet, pl. *investigate* ~ *dig into*, *look into*, *emerge* ~ *come out*, *leak out*. A frazális igei szótárak átlag mintegy 5–6 ezer frazális igét tartalmaznak. A két számadat különbségéből is látszik, hogy a legtöbb frazális igének nincs egyszavas megfelelője, tehát nagyon sok olyan jelenség létezik, amit csak frazális igével lehet kifejezni. Ezenkívül, mint a bevezetőben utaltam rá, nagyon sok esetben az egyszavas megfelelők más stilisztikai értéket képviselnek, pl. *violate* sokkal formálisabb, mint *go against*, *disintegrate* sokkal formálisabb, mint *fall apart*, vagy *imitate* sokkal formálisabb, mint *take off*.

Mindhárom szótár a *szinonimák* megadása mellett jelöli az *antonimákat* is, nemcsak az egyszavas azonos, illetve ellentétes megfelelőt adják meg, hanem az azonos, illetve ellentétes jelentésű frazális igét is. Az *Oxford* (2001) szótár mintegy 1200 szinonimát (SYN) és antonimát (OPP) használ a frazális igék jelentésének jobb megértetésére, például:

pull in, pull into sth If a train or bus *pulls in* it arrives somewhere and stops.
 SYN *draw in, draw into sth*
 OPP *draw out, draw out of sth*

A *Macmillan* (2005) szótár a következő jelölést használja:

come to ~ *to become conscious after being unconscious*=*COME ROUND*◊*BLACK OUT*
take apart ~ *to separate an object into pieces*=*DISMANTLE*◊*PUT TOGETHER*

Az *Oxford* (2001) szótár mindkét kiadásának egyik egyedülálló sajátossága, hogy mintegy 2000 tipikus alanyt (SUBJ) és tárgyat (OBJ) is megad, amelyek abban segítik a felhasználóját, hogy a megfelelő szövegkörnyezetben használja a frazális igét, például:

break sth off

OBJ: *diplomatic relations, engagement, talks/negotiations*

drag on

SUBJ: *months, time, meeting, negotiations*

A frazális igék szintaktikai sajátosságainak feltárása legalább olyan fontos, mint a szemantikaiaké. Külön figyelmet érdemel a tárgy helye a viszonzyszóhoz képest. A szótárak többsége, így a *Macmillan* (2005) szótár is, ezt a *somebody/something* névmással a következőképpen jelöli:

<i>pick up sth/sb</i>	I need to <i>pick up</i> my bags before we leave.
<i>pick sth/sb up</i>	He <i>picked</i> the phone <i>up</i> and dialled
	Will you <i>pick</i> me <i>up</i> after the party?
<i>look after sb/sth</i>	Sophie will <i>look after</i> the visitors.
<i>run up against sth/sb</i>	We <i>ran up against</i> a few problems finding the money.
<i>take sth out on sb/ sth</i>	You shouldn't <i>take</i> your frustration <i>out on</i> the kids.

A *Collins Cobuild* (2002) frazális igei szótár egyediségére vall, hogy ezeket a szerkezeti sajátosságokat logikusan, könnyen áttekinthető és érthető módon a margón jelöli a következőképpen (V=ige, N=főnév, PRON=névmás, ADV=határozószó, PREP=előljáró):

<i>pick up</i>	V+N+ADV V+ADV+N V+PRON+ADV
<i>look after</i>	V+PREP
<i>run up against</i>	V+ADV+PREP
<i>take out on</i>	V+N+ADV+PREP V+PRON+ADV+PREP V+it+ADV+PREP

Az *Oxford* (2001) szótár a kettőt kombinálja a következőképpen:

<i>pick sy up, pick up sy</i>	v+n/pron+a	v+adv+n
<i>look after sy/sth</i>	v+prep	
<i>run up against sth/sy</i>	v+adv+prep	
<i>take sth out on sy</i>	v+n/pron+adv+prep	v+it+adv+prep

Hasznos információkkal szolgál az *Oxford* (2001) és a *Macmillan* (2005) szótár *Study pages*, illetve *Language study* című része is, amelyet a szerkesztők a szótár közepén helyeztek el. A *Macmillan* (2005) szótárban itt közzétett tanulmányok a frazális igék elsajátítását érintő olyan témákkal foglalkoznak, mint a frazális igék szintaktikai viselkedése, a metaforák és a frazális igék, a frazális igék és a belőlük képzett főnevek és melléknevek, a tanuló és a frazális igék, a frazális igék kiejtése, valamint az új frazális igék. Az *Oxford* (2001) szótár ezeken kívül a frazális igék tanulásához hasznos tippeket is ad a nyelvtanulóknak, valamint konkrét feladatok kapcsán gyakoroltatja a sport, környezetvédelem, számítástechnika, üzleti élet, az újságnyelv, a köznyelv és az írott nyelv témaköreiben előforduló frazális igéket.

Végül, de nem utolsó sorban említést érdemel a *Macmillan Phrasal Verbs Plus* (2005) szótárban található mintegy 100 szellemes kép, amelyek még inkább segítik a jelentés elsajátítását.

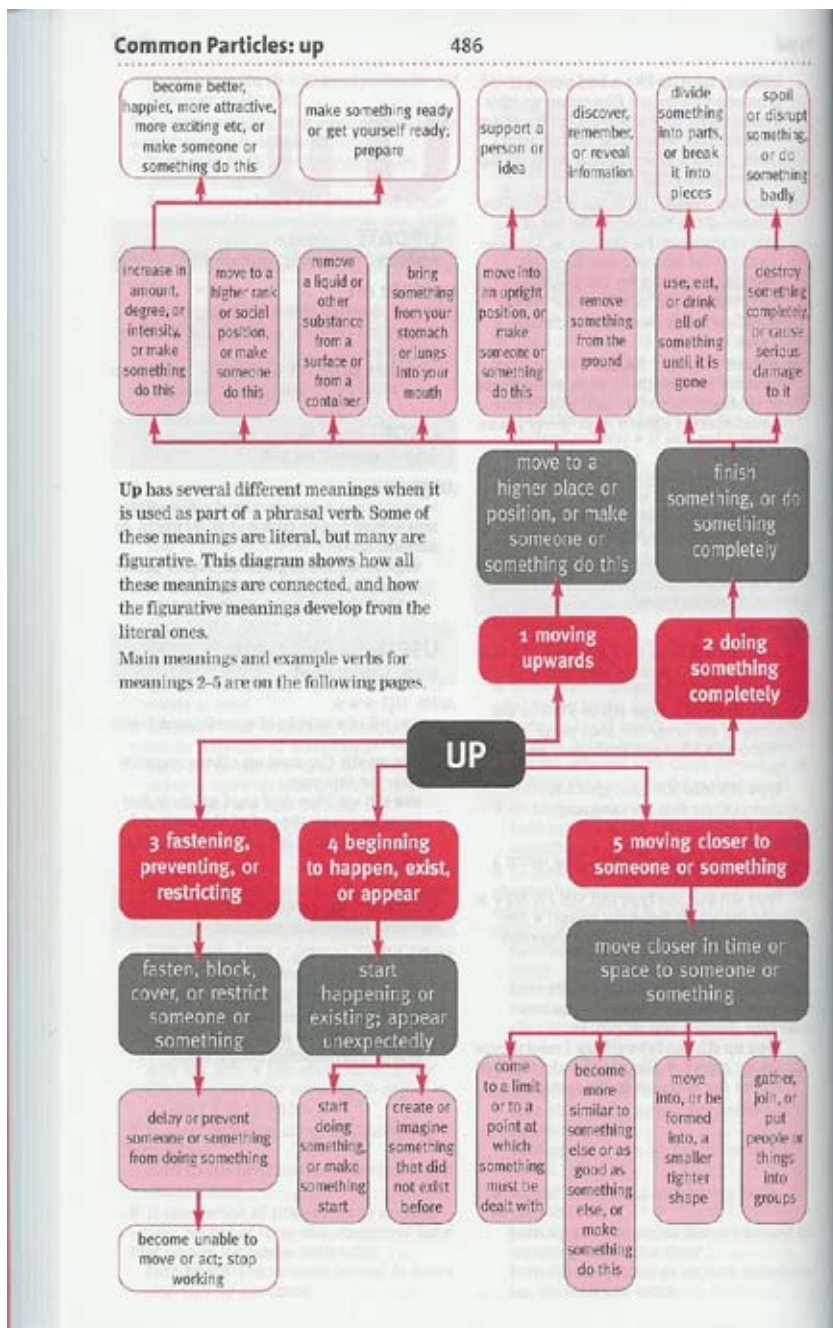
4. Összegzés

Összességében tehát mindhárom fent említett frazális igei szótárról – *Oxford Phrasal Verbs* (2001), *Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs* (2002), *Macmillan Phrasal Verbs Plus* (2005) – elmondhatjuk, hogy a mai nyelvállapotot tükröző, korszerű címszóállományt tartalmaznak, és mindemellett könnyen használható, áttekinthető, világos szerkezettel rendelkeznek. Bőséges példaanyaguk, a jelentéseket feltáró, könnyen érthető definícióik és nyelvtani információik alapján minden bizonnyal állíthatjuk, hogy az angol frazális igék eredményes tanulásának és tanításának nélkülözhetetlen eszközei. Felhasználóik mindent megkaphatnak ezektől a szótáraktól, ami egy korszerű, igényes szótártól elvárható.

FORRÁSOK

- McArthur, Tom – Atkins, Beryl (1974): *Dictionary of Phrasal Verbs and Their Idioms*. London: Collins.
- Cowie, A. P. – Mackin, R. (1975): *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English Volume 1: Verbs with Prepositions & Particles*. London: Oxford University Press.
- (1993): *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs*. Oxford: Oxford University Press.
- (2001): *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Courtney, Rosemary (1983): *Longman Dictionary of Phrasal Verbs*. Harlow: Longman.
- Davidson, George W. (1982): *Chambers Phrasal Verbs*. Edinburgh: Chambers.
- Cullen K. – Sargeant, H. (1996): *Chambers Dictionary of Phrasal Verbs*. Edinburgh: Chambers Harrap Publishers Ltd.
- Johnson, Samuel (1775): *A Dictionary of the English Language*. (Repr. 1983.) London: Times Books.
- Pye, Glennis (1997): *Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rundell, Michael (2005): *Macmillan Phrasal Verbs Plus*. Oxford: Bloomsbury Publishing Plc.
- Sinclair, John (1989/2002): *Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs*. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- www.usingenglish.com *What's new – Phrasal Verbs*

MELLÉKLET



CSERHÁTINÉ ÁCS ADRIENNE

Tatár vagyok, de orosz az anyanyelvem: A poszt-szovjet Tatársztán, a tatárok nyelvhasználata

1. Bevezetés, a vizsgálat tárgya

Korábbi írásaimban elsősorban az orosz nyelv volt szövetséges szovjetköztársaságokon belüli – tehát a mai Oroszországon kívüli – sorsának alakulását kísértem figyelemmel (Cserhátiné 2001, 2002, 2004). Ez a cikk az általam vizsgált állapotokat egészíti ki az országon belüli helyzet bemutatásával. Nyilván ebben sem törekedhettem teljességre, de olyan példát választottam, amely egyaránt hordoz tipikus és sajátos elemeket is: a tatárok és Tatársztán példáját. Az adott nép és ország esetét ugyanakkor igyekeztem sok oldalról körüljárni.

Az alaphelyzet elvileg mindkét esetben ugyanaz: egy adott területet oroszok, oroszul beszélők és további, más anyanyelvű népek laknak egyidejűleg. Nyilván fontos dolog a többség–kisebbség kérdése, mert a nyelvcsere veszélyének (a fokozatos „nyelvhalálnak”) rendszerint a kisebbségi beszélők vannak kitéve. Mégis a népességi arányok mellett inkább meghatározó, hogy a terület Oroszország jelenlegi határain belül vagy azon kívül található-e. Ha belül van, akkor az orosz biztosan az egyik hivatalos nyelv; ha kívül van, akkor ez egyáltalán nem biztos. Ha belül van, akkor az orosz az a nyelv, amihez igazodni kell; ha kívül van, akkor az oroszoknak kell vagy kellene igazodniuk. Ez is mutatja, hogy a nyelvpolitika egyik meghatározója a hatalomhoz való viszony.

A vizsgálat tárgya kézenfekvően a következő lehet (gyakorlatilag magam is ezt követtem): (a) demográfiai viszonyok, (b) az oroszok nyelvhasználata többségben vagy kisebbségben, (c) a helyiek, vagy titulás nemzet nyelvhasználata többségben vagy kisebbségben, (d) milyen élethelyzetekben használja, mennyire tudja, akarja-e tanulni valaki a „másik nyelvet”.

2. A forrásmunkákról

A közelmúltban néhány kisalakú, különböző színű borítóba fűzött, brosúraszerű kiadvány került kezembe. Mindegyik ugyanarról a tőről fakadt: mintegy két éve ugyanannál a moszkvai kiadónál jelentek meg. A Népek Barátsága Egyetem kiadványai, és az Orosz Föderáció Oktatási Minisztériumának megrendelésére készültek „Az orosz nyelv 2002-ben” nevű föderális célprogram keretében. A füzetek mindegyikén szerepel a szerzőn, címen túl a sorozat megjelölése is: *Az orosz nyelv az etnikumok közti szolidaritás formálódásában (a nyelvi helyzet regionális nézőpontban, Oroszországban és a határon túl)*. Ezen füzetek egyike *Az orosz nyelv Tatársztán átalakulási folyamatá-*

ban (Guboglo–Szmirnova 2002) címet viseli, a Tatársztánban fennálló viszonyokkal foglalkozik, s az orosz hivatalos véleményt jeleníti meg.

Némileg eltérően és árnyaltabban tükrözi a tatárok saját megítélését egy tatár nyelvészek és szociológusok által szerkesztett monográfia: *Tatárok a tatárról* (Habenszkaja 2002). A szerzők háttérében az oroszországi szövevényes intézményrendszer több eleme áll. A Civilizációs és Regionális Kutatások Központja 1998 óta létezik az orosz akadémia külügyi osztályához besorolva. Együttműködik az Orosz Állami Dumának, valamint Moszkva Főváros Kormányzatának különféle szakbizottságaival (nemzeti-ségi, föderációs és regionális politikai bizottság, illetve társadalmi és régiókapcsolati bizottság).

Független nézőpontot jelent két további fontos forrásmunka. Az egyik – az University of California, Berkeley poszt-szovjet kutatási programja keretében készült – doktori értekezés (Wertheim 2002), a másik pedig a sapporói Hokkaido Egyetem célirányos kutatásait összegző cikkgyűjtemény (Slavic Research Center 2003). Ennek a két műnek a példája is azt bizonyítja, hogy a poszt-szovjet térségben zajló eseménysor a közelmúlt és napjaink izgalmas átmeneti folyamata. Nem véletlenül kíséri kiemelt figyelemmel Nyugat és Kelet, a politikusokon túl egyetemi szakmai körök, tudományos műhelyek is.

Külön öröm ilyen füzetekhez, monográfiákhoz, dolgozatokhoz, cikkgyűjteményekhez jutni a poszt-szovjet idők nyelvpolitikájával foglalkozónak. Azért is, mert mostanában nehezebb orosz nyomtatott anyagokat beszerezni. Szerencsére van helyettük vagy inkább mellettük egy új lehetőség, az Internet. Friss, gyors és olcsón elérhető, s ha nem is mindent, de nagyon sokat pótol. Itt sem árt azonban az óvatosság és forráskritika: az Internet ugyan tele van jobbnál jobb cikkekkel, riportokkal, vélekedésekkel és elemzésekkel a pár évestől a pár naposig, de ezek nem mindig tudományos igényű összeállított írások. Mindenesetre vitán felüli, hogy az Internet a téma sokoldalú vizsgálatát segíti, gazdagítja.

A már említett amerikai szakdolgozaton túl egy másik világhálós forrás is egy disszertációhoz kapcsolódik (Polyakova 2002). Orosz nevű, de „sarkos kijelentései” alapján ítélve valószínűleg tatár gyökerekkel is rendelkező szerzője Párizsban, a Keleti Nyelvek Főiskoláján [INALCO] végezte doktori tanulmányait. Ugyancsak jobbára elektronikus keresés eredménye volt a földrajzi, történelmi (Ivanics 1995), demográfiai, szociográfiai és politológiai háttér (Dobrovits–Kende 2001, Arisztov 2002) néhány alább felhasznált eleme. A legutolsó hónapok eseményeit a tatár írás latinizációjával kapcsolatban nagyon röviden ugyancsak internetes forrás alapján ismertetem (Tatárok 2004).

3. Földrajz

Tatársztán a Kelet-Európai síkságon fekszik, ahol a Káma annak középső folyásánál a Volgába torkollik. Területe 68 ezer km² (ez kb. 3/4 Magyarországnak felel meg). Fővárosa Kazany. Az Orosz Föderáció gazdaságilag fejlett régiója, jelentős tudományos és intellektuális potenciállal rendelkezik. Vezető ágazatok: olajbányászat és kőolajipar, repülőgépgyártás, műszergyártás, gépgyártás, mezőgazdaság.

1. ábra. Tatársztán és a cikkben említett városok elhelyezkedése az Orosz Föderáción belül



4. Demográfia

Amikor egy nemzet, etnikum demográfiai viszonyait egy soknemzetiségű közegbe ágyazottan vizsgáljuk, az alábbi kérdések adódnak:

(a) Hol foglalnak helyet a nagyobb állami egységben belül a nemzetiségek lélekszám szerinti sorában? (b) Hányan vannak összesen? (c) Milyen a területi megoszlásuk – ezen belül mennyien laknak az adott etnikum által elsődlegesen benépesített területen, a kisebb állami entitásban? (d) Az adott kisebb államalkotó egységben milyen további népek élnek, milyen hányadban és eloszlásban?

Lássuk tehát a válaszokat a megfogalmazott kérdésekre. Az Oroszországi Föderációban ma hét olyan nép él, amelynek létszáma meghaladja a 1 milliót. Ezek az oroszok, ukránok, csuvasok, örmények, valamint a tatárok, baskírok és csecsenek.

Ma a tatárok száma 8 millióra tehető a világon.

A megelőző 1989-es népszámlálás adatai szerint az 5,5 millió lélekszámú tatárság képezte Oroszország második legnagyobb etnikumát. Mindössze 1,7 millió lakik közülük a mai Tatarsztán földjén; a többiek Szibériában, Közép-Ázsiában, Litvániában és a nagyvárosokban szétszórva. (Polykova 2002)

Tatarsztán területén tehát a tatár népesség negyede él, ugyanakkor a tatárok a köztársaság lakosságának csak relatív többségét teszik ki. A tatárok aránya 48%, míg az oroszoké tartósan 43%. Ezek az arányok lényegében változatlanul követik egymást az 1926 utáni statisztikákban.

A helyzetet látva a tatár elit nem arra törekedett, hogy saját nyelvi és kulturális dominanciáját az egész köztársaságban érvényre juttassa, hanem arra, hogy a körzetesítés (raj oni rovani e) során olyan adminisztratív egységeket alakítson ki, amelyekben zavartalanul érvényesülhet a tatár többség. 74 tatár és 59 orosz körzet jött létre, s a köz-

társaság tatár lakosságának kevesebb mint nyolc százaléka került orosz körzetekbe. A két etnikum viszonya így konfliktusoktól mentessé, ugyanakkor hűvössé és távolságtartóvá vált. Ezzel párhuzamosan a tatár elit hajlandónak mutatkozott arra, hogy hasonlóan nagylelkű elbánásban részesítse a köztársaság területén lakó más nemzetiségeket, így például a csuvasokat (Dobrovits–Kende 2001).

5. A tatár történelem, legújabb nézetek

Legalább egy elnagyolt, leegyszerűsített áttekintés szükséges ahhoz, hogy érthető legyen: kik is a mai viszonyok főbb szereplői, mik a cselekedeteik mozgatói és magyarázatai, miért a gyakori egymásnak feszülés, mi köze a tatároknak a mongolokhoz, törökökhöz, az iszlámhoz, mi a kapcsolatuk gyökere az oroszokkal?

A XIII. század legelején a mongol törzsek egyesítése után Dzsingisz kán megindult világhódító útjára. Birodalma fénypontján a társadalmi hierarchia csúcán az úgynevezett „arany ág”, vagyis a kán egyenes águ leszármazottjai álltak. A birodalom idővel két szárnyra oszlott, amiken belül az uralkodócsalád tagjainak saját területei, „uluszai” léteztek (az *ulusz*-nak eredetileg nem volt területi jelentése, hanem a népek és az állatállomány feletti hatalmat értették alatta). Dzsingisz kán négy fiának egyike, Dzsocsi kapta az Irtistől nyugatra elterülő *uluszt*, de korai halála miatt azt gyakorlatilag fiai, Orda és Batu vették birtokba. Ezt a területet nevezik az európai források Arany Hordának.

1230 után a tatárok szétzúzták a volgai bolgár-türk Magna Bulgariát, 1260 körül az Arany Horda önállósította magát. Az eurázsiai sztyeppén élő türk népek civilizációs fejlettségi szintje a nomád katonai és igazgatási tradíciók fennmaradásának kedvezett, ezért a Mongol Birodalom hagyományai itt maradtak fenn legtovább. Bár az Arany Horda elitje már a XIII. században megismerkedett az iszlámmal – mely 1313-tól államvallássá is vált –, az iszlamizáció nem érintett széles rétegeket. Az iszlám kultúrája nem hatolt be sem a köznép mindennapi életébe, sem a közgondolkodásba. A sztyeppén nem a fejlettebb kultúra volt az integráló erő, hanem a mongollal azonos földrajzi és politikai helyzet, valamint a hódítóknak a terület nagyságához képest kis száma. A mongolok mind nyelvileg, mind etnikailag nagyon gyorsan asszimilálódtak. Annak azonban, hogy ők szervezték a Mongol (az európai forrásokban Tatár) Birodalomba ezeket a főleg kun-kipcsak nyelvű türk népeket, a mai napig kézzelfogható bizonyítéka a kazanyi tatár, krími tatár stb. elnevezés.

Az Arany Horda a XV. század elején főleg belső nyomásra és az egyre erősödő orosz támadások következtében hullott szét. A helyén létrejövő három utódállam, a Kazanyi, az Asztrahányi és a Krími Kánság közül az első kettőt a XVI. század közepén kebelezte be a moszkvai nagyfejedelemség vezetésével létrejött és az 1500-as évek elején a tatároktól függetlenné vált orosz állam. Déli határainak védelmében azonban még majd kétszáz éven keresztül volt kénytelen adót fizetni a krími tatároknak, míg nem 1783-ban sikerült a nomád birodalmi hagyományok utolsó maradványát őrző Krími Kánságot anektálnia. (Ivanics 1995)

Az oroszok tehát nemcsak kitértek az alárendeltségből, hanem idővel a tatárok fölé kerekedtek. A mai Tatársztán a Rettegett Iván által leigázott Kazanyi Kánság helyén található, annak valamilyen értelemben utódja és folytatója, az egyre nagyobbá váló cári Oroszország, majd a Szovjetunió, a jelenben pedig az Orosz Föderáció kereteiben.

Ahogy már a forrásismertetőben jeleztem, a japán szerkesztésű cikkgyűjtemény (Slavic Research Center 2003) egyik különös értékét az adja, hogy az oroszok és az érintett nemzetiségek sok tényező által meghatározott elfogultságától mentes, és független külső nézőpontot képvisel. Mert ilyen elfogultság óhatatlanul, szinte a zsigerekbe kódolva létezik, és akármennyire igyekeznek azt egy tudományos igényű megközelítés esetén kikapcsolni az érintett körbe tartozó belső vizsgálódó, saját érzelmeitől nem tud soha teljesen elvonatkoztatni. Egy japán egyetem viszont térben és kultúrában is elég messze van ahhoz, hogy csak minimális előítéletekkel vagy azok nélkül tudjon a tárgyhoz közeledni. Még az sem vesz vissza ennek értékéből, hogy nem tisztán japán történészek a szerzők, bevonták a projektbe a helyi tudományos műhelyek legjobbjait is. Ami a lényeg: a 2000–2004. időszakra indított „Új idők és nemzetek Kelet-Európában és Közép-Euráziában” kutatási projekt pénzügyi háttérét a japán Oktatási, Kulturális, Sport, Tudományos és Technológiai Minisztérium biztosítja.

A gyűjtemény egyik érdekes cikkében Tomihiko Ujama, a Hokkaido Egyetem történésze arról számol be, hogy a peresztrojkát, majd a Szovjetunió szétesését követően, a kilencvenes évek elején miként éledtek újjá a tatár, csuvas és baskír etnikai történeti kutatások és viták.

A polémikák voltaképpen nem tagadták sem a volgai Bolgárország, azaz Magna Bulgária létét, sem a mongol-türk eredetet és keveredést, sem az Arany Horda szerepét, de a vélemények nagyon eltértek az egyes elemek fontosságának értékelésében. Nem minden célzatosság nélkül:

(a) Rafael Hakimov, a Tatár Tudományos Akadémia egyik vezetője, elnöki tanácsadó és történettudományi főideológus odáig elment fejtegetésében, hogy mint nagy birodalom, az Arany Horda – tehát a tatárság – egyfajta külső integrátori szerepet játszott az addig egymással marakodó orosz fejedelemségek közt és bekapcsolta őket a világtörténelembe. Az Arany Hordát kiemelők a „pántürk” egység szimbólumát is erősítették és áttételesen az egyéb tatár területekre kacsintgató politika burkolt legitimitációját kívánták megalapozni. Mások elővették az etnogenezis bulgárságra alapozó változatát is, mert ez segíthetett a modern Tatársztán szuverenitásának és területei egységének megőrzése érdekében vívott harcban. A tatárok oroszokkal szembeni történelmi primátusának kinyilvánítása és az Arany Hordánál összeérő orosz-tatár közös történetiség felvázolt eszméje nagyon is megfelelt a tatár vezetés azon törekvésének, amely az átalakuló Orosz Föderáción belül különleges státuszt akart elérni Tatársztán számára (Hakimov emellett a *Finno-Ugrika* folyóirat szerkesztője is, ami arra utal, hogy őket sem rekeszti ki a történelmi múltból).

(b) Marszel Ahmetzjanov azt bizonygatta, hogy a tatárok kipszak törzsekből alakultak Közép-Ázsiában, a bulgárok szövetségre léptek velük az oroszoktól tartva, de csak mérsékelten oldódtak fel a tatárságban.

(c) Mirfátih Zakijev nyelvész a bulgarista vonal mellett kardoskodott, a tatárokat egyetlen történelmi utódjuknak tekintve, és a bulgárokat a kipszakokból eredeztette.

(d) Fargat Nurutdinov „neobulgarista” mozgalomár mindent a Dunától az Obig, az Északi-Jeges-tengertől a Fekete- és Kaszpi-tengerig honos bulgárookra alapozott, akik szerinte Európába, a Közel-Keletre és Közép-Keletre is elkalandoztak. Ő a tatárok kialakulását a XX. század elejére, majdhogynem az októberi forradalom időszakára

teszi, szerinte a tatárok és baskírok valójában bulgárok. Személyi igazolványában a tatár helyett a bulgár bejegyzést látta volna szívesen.

További fontos kérdésként merült fel, hogy a kazanyi, kaszimovi, szibériai és lengyel-litván vidéki tatárság, illetve a krjasenek egységes etnikumot képeznek-e, avagy sem. Nyilván a földrajzilag távol eső tatárok nemzetté válását nehezebb a bulgarista, mint a tatár vonallal magyarázni.

Az aktuálpolitikai és nacionalista elemeket bőven tartalmazó kavalkádban ráadásul új – vallási – frontot nyitott Iszhak hadzsi Lotfullin, a kazanyi mecset imámja. Szerinte csak az elegendő szabadságban és kultúrában élők (tehát a bulgárokból kialakult tatárok) voltak képesek az iszlám befogadására, míg a barbár, agresszív és nem szabad nemzetek (így szerinte a Kijevi Rusz) nem tudták azt tisztán magukévá tenni. Azt hirdette, hogy Kazany oroszok általi elfoglalása után az iszlám a tatárok nemzeti ellenállásának jelképe lett, és négyszázötven évig viseltek a keresztény térítés és eloroszosítás ellen a szent háborút (dzsihádot).

A japán szerző végezetül úgy összegezte az állapotokat, hogy az etnikai ideologizálás és az iszlám mély hatást gyakorolt a tatár társadalomra, és a korábbi orosz primátus tanát a nem oroszok éppen az ellenkezőjére fordítanák.

6. Periféria a centrumban: Tatársztán és a Volga-Urál vidéke

A keleti népeket kutató történészek művei a múltban gyökerező oroszországi viszonyok megértéséhez nélkülözhetetlenek. Dobrovits Mihály és Kende Tamás hosszabb elemző tanulmányából kiemeltem és számottevő redukciókkal alább ismertetek bizonyos tényeket, gondolatokat, melyek szorosan kapcsolódnak ennek az írásnak a tematikájához.

Tatársztán és a Volga-Urál-vidék esete főképpen azért különleges, mivel ezen a – felületes külső szemlélő által oroszoknak tartott – területen találhatjuk az ország szinte legösszetettebb nemzetiségi viszonyait. Ezért nem alkalmazhatjuk Oroszország eseteire tisztán a centrum és a periféria fogalmait. A Volga-vidék mint periféria ugyanis az ország szívében van. Meghódítása szimbolikus jellegű volt. Ezzel párhuzamosan viszont éppen a Volga-vidéki tatárok voltak azok, akik a legsikeresebb polgári nemzetté válást hajtották végre, sikerrel reintegrálva saját, kényszerűen kereszténnyé vált testvéreiket is. Így Tatársztán valóban állam a birodalom testében, amelyből nem tud kiszakadni. Ahogy már korábban említést nyert, nyersanyag-kincseivel, kultúrájával és szervezettségével a szövetség legfejlettebb régióinak egyike.

Már a Szovjetunió kereteiben sem csak arról szóltak a panaszok, hogy a tatárság zöme a köztársaságon kívül rekedt, míg a köztársaság lakóinak jelentős része orosz volt. A tatár elit többször megkísérelte, hogy hazáját önálló szovjet köztársasággá nyilváníttassa. E törekvésében nemcsak helyi pozícióinak elismertetése vagy az etnikum lélekszáma volt az érve (a tatárok lélekszáma messze meghaladta az önálló köztársasággal rendelkező türkménekét), hanem annak, a szovjethatalom által el nem ismert civilizációs szerepnek is, amelyet a tatárok Közép-Ázsiában és Szibériában a cári időkben betöltöttek.

A szovjet korszakban kiéleződött a tatárok és az üzbégek ellentéte is, mivel a brezsnyevi időszakban a harmadik-negyedik legjelentősebb köztársaság pozícióját kivívott üzbégek egyértelműen maguknak követelték és gyakorlatilag ki is sajátították a régi türk nyelvű irodalmi és kulturális hagyományokat. Annak ellenére, hogy az örök-

ségnek a XIX. századig a tatárok is részesei, alkotói, sőt jelentős mértékben az Arany Horda nyomdokain kialakítói is voltak. Sajátságos helyzetet szült az is, hogy a tatár történelemben és történeti tudatban éppen azok voltak a pozitív elemek, amelyek az orosz történelmi mitológiában az ellenpólust képviselték. A tatárok éppen azt olvasták ki az orosz történelmi hagyományból, hogy ők a terület régebbi civilizációja.

A Szovjetunió széthullásának előjeleikor, 1990 augusztusában Tatársztán ügyes taktikával deklarálta saját szuverenitását. Egyszerűen megkerülte annak kinyilvánítását, hogy az ország a még formálisan fennálló Orosz Szocialista Szovjet Köztársaság része. A kiépülő elnöki hatalom kellően erős volt ahhoz, hogy 1992 márciusában Csecsenfölddel együtt megtagadhassák a szövetségi kormány és a köztársasági vezetők közötti tárgyalásokon való részvételt. Ezzel párhuzamosan sikeres népszavazást tartottak a köztársaság belső státusáról. Az országra nehezedő orosz nyomás végül 1994 februárjában érte el azt, hogy tárgyalásba kezdjenek a Föderációval, majd – a politikai aszimmetria szép példajaként – társuljanak vele. Mindezek ellenére a tatár elit ezt a helyzetet ugyanolyan hasznos politikai kompromisszumnak tekinti, mint a magyarok az 1867-es kiegyezést.

Tatársztán volt az, amely a leghosszabb ideig dacolt Moszkvával, és amely a föderációs szerződés aláírásáért cserébe a legtöbb jogot harcolta ki magának, így a külön köztársasági állampolgárság és a külfölddel való önálló kapcsolattartás jogát is. A köztársaságban kisebbségben lévő „tituláris nemzetiség” (tatár) tehát meg tudta tartani a „tituláris nemzet”-tel (orosz) szemben a politikai vezetést, a föderáció szintjén érdekérvényesítő képessége kiemelkedően jónak bizonyult.

Tatársztán önálló kapcsolatrendszere alapvetően kettős. Az országot (a) gazdasági érdekei nyilvánvalóan az Orosz Föderációhoz, annak nyugati kötődéseire fűzik; (b) szellemi és lelki kapcsolatai viszont Törökország és a Közel-Kelet felé orientálják.

A képet tovább árnyalja a Volga-Káma térség azon sajátossága, hogy itt még különféle nem orosz etnikumok is állnak bonyolult viszonyban egymással: (a) a tatár-baskír ellentét több mint két évszázada segíti az orosz közigazgatást errefelé; a térség kisebb nem muszlim népei, akik a török nyelvű csuvasokon kívül mind finnugorok, nem is az oroszokat, hanem a tatárokat tartják fő riválisaiknak (Dobrovits–Kende 2001).

7. Tatár és csecsen párhuzamok és eltérések

Az Orosz Föderáción belül a muzulmán köztársaságok közül Tatársztán és Csecsenföld különleges esetet képeznek. Hasonlítanak abban, hogy e két köztársaság a kilencvenes években a többiekénél sokkal inkább szembehelyezkedett a központtal. Mások voltak azonban a módszerek, és ami a lényeg, politikájuk gyökeresen más eredményre vezetett.

Tatársztán egy napra sem került a nemzetközi híradások előterébe, viszont békés úton kivívott győzelemmel került ki a szembenállásból. Csecsenföld konfliktusa ezzel szemben médiaeseményé lett, gyakorlatilag elhúzódó háború formáját öltötte, de az ország vesztett. E két köztársaság sorsa azért is emelkedik ki a többiek közül, mert mindkettőnek szimbolikus jelentősége van az orosz nemzettudat szempontjából: (a) Tatársztán, mint az eurázsiai orosz birodalom kialakulásának kezdőpontja, régen és mélyen gyökerező orosz fájdalmak jelképes okozója; (b) Csecsenföld az orosz hódítással legtovább és legeredményesebben dacoló terület, amelynek sorsa egyedülként ivódott be az orosz köztudatba.

Emellett e két köztársaság elmúlt évtizedekben bejárt útja tisztán mutatja Oroszország két nagy muzulmán régiója, a Volga-Urál vidék és a Kaukázus előtere közötti regionális és társadalmi különbségeket.

Tatársztán érte el a legkeményebb alkufolyamatokban a legtöbb kiváltságot, Csecsenföld mellett ez a köztársaság állt a legtovább ellen a föderációs szerződés aláírásának. Csecsenföld elutasította a Tatársztán által kivívott jogokat. A két – egyaránt muszlim alaplakosságú s így bizonyos kulturális és nemzetközi kötődésben párhuzamokat felmutató – köztársaság egy közös szituációban tehát kétféle módon, egymással ellentétesen viselkedett (Dobrovits–Kende 2001).

8. Terrorizmus és a muzulmán veszély valós mértéke

Az orosz felfokozott aggodalmak szerves része a muzulmán veszélyre való hivatkozás. A nem túl régi színházi túsdráma kapcsán a moszkvai ORT csatornán bemutattak egy oknyomozó dokumentumfilmet. A film részletes bizonyítékokat igyekezett felvonultatni a csecsen gerilláknak a nemzetközi terrorizmushoz és az al-Kaidához fűződő kapcsolatairól. Ezek szerint harcuk célja egy világméretű „Iszlám Kalifátus” létrehozása. Csecsenföldön az orosz alakulatok elkoboztak olyan térképeket, amelyeken a jövőbeli kalifátus határait jelölték. A muzulmánok Oroszország esetében a kalifátusban szeretnék látni Csecsenföld, Krím, Adégia, Mari-El, Csuvasia, Udmurtia, Baskiria és Tatársztán területét is. Az említett film készítői szerint „2001. szeptember 11-e után az ilyen terveket már nem szabad örültségnek tekintve figyelmen kívül hagyni”. (Arosztov 2002)

Mégis arra, hogy a Föderáció muzulmánjai egységesen szállnának szembe Moszkvával, nem sok esély van. Bár valamennyi muzulmán autonómia számára fontos a vallás szabadsága, valamint a Közel-Kelettel és a Törökországgal fenntartott jó viszony – e jogukat rögzítették a Moszkvával folytatott alkuik során –, ez nem jelent egyforma kötődést. A Volga-Urál vidék szellemi elitje már 1917 előtt ezer szállal kötődött az Aranyszarv-öböl felől fújó modernitás szeléhez, e minta követését újította fel, azaz elsősorban világi és nacionalista, csak másodlagosan muzulmán. Erre a tatárok már azért is rákényszerülnek, mert ahogy korábban említettem, maguknak is van saját keresztény kisebbségük, a *krjasen*-ek (Dobrovits–Kende 2001). A hivatalos Ankara mindenesetre nyíltan támogatja Oroszország muzulmán köztársaságait.

9. Tatárország – egy igazi kétnyelvűség nyomában

Nagy segítséget jelentett Kakasy Judit összefoglaló könyvismertetése J. Poljakova kutatásairól, melyből – ugyancsak rövidítve és kisebb átszerkesztéssel – alább idézek. Gondolatai közé illeszkednek egy másik forrásból származó megállapítások is.

A tatár nyelv fénykorát a XIX. század végétől 1930-ig élte. A XIX. században nagy lendületet vett tatár kultúra az orosz és az észtt mellett a harmadik helyet foglalta el a cári korszakban. A tatár nyelv azonban csak 1917-ben emelkedett hivatalos rangra. Az orosz-tatár együttélés néhány példa értékű éve következett ezután. Mindkét nyelvet használták a közigazgatásban, iskolákban, az élet minden területén.

Az asszimilációs politika következtében a késői szovjet években a tatárok 77,2%-a vallotta második nyelvének az oroszot, 3,4%-uk elsőnek tartotta, míg összesen csak 1,1% orosz beszélt a tatár. Ugyanekkor Tatár földön a gyerekeknek mindössze 12%-a

tanult az oroszról különböző tannyelvű iskolában, többségük vidéken. Fővárosukban, az 1,2 milliós Kazanyban csupán egyetlen iskolában tanítottak tatár anyanyelven (Polyakova 2002).

A Tatár Autonóm Szovjet Szocialista Köztársaságban egyoldalú tatár-orosz kétnyelvűség alakult ki, azaz alapvetően csak a tatárok voltak kétnyelvűek, az oroszok nem (Neroznak 1995).

A népszavazással is megerősített függetlenségi nyilatkozat után az 1992 novemberében kibocsátott alkotmány kimondja, hogy a tatár és az orosz az ország hivatalos nyelve.

A tatár nyelv fennmaradásáról, fejlődéséről ma az államnak kell gondoskodnia. A politikai pártok vérmérsékletüknek megfelelően vélekednek a tatár, illetve az orosz nyelv együttes, átmeneti, illetve kizárólagosan hivatalos nyelvvé tételéről. 1992 júniusában fogadták el a szövetségi törvényhozásban a „Tatársztán Köztársaság népeinek nyelvéről” szóló törvényt. A szövetségi területen az orosz az államnyelv, de valamennyi ott élő köztársaság szabad kezet kap egy másik államnyelv választására is. A föderatív állam anyagilag és jogilag támogatja a területén beszélt valamennyi nyelv használatát és fejlődését. Tatársztán számára kikötés a tatár és az orosz nyelv egyenlősége az élet legkülönbözőbb területein, illetve ezek ismeretének hiányában valamely harmadik nyelv használata is megengedett az ügyintézésben.

1994-ben részletes cselekvési program kidolgozását fogadta el az államtanács:

(a) 2001-ig felelős szervezeteket kellett létrehozni a hivatalos nyelvek használatának bevezetésére az oktatásügyben, a médiában, a számítástechnikában.

(b) A tatár diaszpóra számára két évente egyszer világtalálkozót rendeznek Kazanyban.

(c) Az általános és középiskolákban kötelező az orosz mellett a tatár nyelv tanulása-tanítása. Négy további nyelv (a csuvas, a mari, az udmurt és a mordvin) esetében a körzetben élő nemzetiségek létszáma szerint. A statisztikák azt mutatják, hogy a tatárul tanuló gyermekek az összlétszám 98,5%-át teszik ki, de csak a fiatalok 48%-a jár olyan iskolába, ahol fel van mentve az anyanyelvi tanulmányok alól. Nőtt azoknak a vegyes iskoláknak a száma, ahol a tatár nyelvű tanulás alól mentességet lehet szerezni. Kezdetről fogva a tanítás minősége okozza a gondot, mert nincs elegendő, tatár nyelven jól tudó, szakképzett tanár az egyes iskolákban. Ezzel összefügg azonban az is, hogy a tanárképző intézményekben lehetetlen tatár tanulmányokat folytatni.

(d) A felsőfokú tanintézetekben nincs külön költségvetés a tatár nyelvű oktatásra. Létezik már egy alternatív intézmény 1996 óta, a Humán Tudományok Intézete mint nemzeti szerveződés, azonban egy alternatív egyetem létrehozása nagy vitákat váltott ki. Így e fontos láncszem hiányában a szülők 53%-a orosz iskolába küldi gyermekét, ahol a tatár nyelv a sok között az egyik tantárgy.

(e) A könyvkiadás főleg a tankönyvekre koncentrálódik. Központi szerepe van ebben az 1992-ben alakult Magarif kiadónak. A magas példányszám is kevés azonban a volt Szovjetunió területén élő összes tatárnak.

(f) A rádióadások mindenképpen aránytalanságot mutatnak: egy tatár nyelvű órára több mint 40 orosz nyelvű adásóra esik (valamennyi csatornán együttvéve). Ennek ugyancsak nyelvi és pénzügyi okai is vannak (Polyakova 2002).

A modern Tatársztánban tehát kísérletet tesznek a teljes kétnyelvűség elérésére. Bizonyos optimista körökben 1995-ben már megfogalmazódott a háromnyelvűség (tatár, orosz, angol) célja is (Neroznak 1995).

Tizenkét évvel a Tatársztánban élő népek nyelvének jogi elismerése után a nyelvpolitika még nem érte el célját; a tényleges kétnyelvűség egyelőre ma is csak álom. Az államigazgatásban még mindig nem használják a tatár nyelvet. A Föderatív Alkotmánynak pedig ragaszkodnia kellene hozzá. Tatársztán esete tehát sokban egyedülálló Oroszországban, és nemzeti nyelvének megőrzése már önmagában is gazdagságot jelenthetne a kultúra, a társadalom számára (Polyakova 2002).

10. Derusszifikáció a nyelvcsere lefékezésére és megfordítására

Suzanne Wertheim nyelvész Kaliforniából egy ösztöndíj keretében 2001-ben tíz hónapot töltött Kazanyban. Disszertációjában összefoglalta kutatásainak eredményét. Vizsgálta a tatár nyelv szociolingvisztikai környezetét, a nyelvi ideológiákat, a nyelv működését, a nyelvnek az etnikai önazonosításban és a nemzeti létben betöltött szerepét. Mégis két dolog érdekelte igazán: (a) a tatár-orosz nyelvcsere megfordíthatósága; (b) az ennek érdekében tett lépések, a nyelvi purizmus gyakorlata, konkrét megnyilvánulásai.

Munkájának jegyei a független látásmód és a biztos alapokon álló szakmai megközelítés. Legnagyobb értéke a személyes jelenlétből táplálkozó életszerű példák sokasága.

Hivatkozott Campbell és Muntzel tipológiájára (a nyelvhalál, avagy az ahhoz vezető nyelvcsere-folyamat többféleképpen következik be: a) hirtelen, b) radikális, c) fokozatos és alulról felfelé tartó „nyelvhalál”, illetve „nyelvcsere” módján). Helyesen állapította meg, hogy mint a legtöbb veszélyeztetett nyelv, a tatár esete is a fokozatos nyelvcsere típusába sorolható be. Ez voltaképpen lassú eltolódás a domináns nyelv felé. Legalább egy, de gyakran több kétnyelvű nemzedék képezi az átmenetet.

[Közbevetőleg meg kell jegyezni, hogy a nyelvhasználat eltolódását és a kisebbségi nyelvek fennmaradását befolyásoló tényezők és tünetek elemzésére éppen a fokozatos nyelvhalál szolgáltatja a legtöbb lehetőséget. Bár a veszélyeztetett nyelvek tanulmányozói gyakran az egyértelműen haldokló nyelveket és a domináns nyelvhez való majdnem teljes elmozdulást (tehát főként a folyamat legvégét) kutatják, legalább ilyen izgalmas téma a veszélyeztetett nyelv korábbi állapota (azaz a folyamat eleje). A minőségi eltérés a megállíthatóságban van. Egy hasonlittal élve emberek esetében is sokkal szívderítőbb a terminális fázis – szenvtelen vagy aggodalmakkal teli – megfigyelése helyett a kezdődő – de még nem elhatalmasodott, és ezért gyógyítható – betegség megismerése, a pozitív beavatkozás lehetősége.]

A fokozatos, több generációra elhúzódó és kétnyelvű nemzedékeket is magába foglaló nyelvváltásra Wertheim sok személyes megfigyelését hozza bizonyítéknak. Így Kazany utcáin tapasztalta, hogy viszonylag kevés tisztán tatár beszéd hallható, de szinte mindennapos az olyan kevert kommunikáció, ahol a szülő vagy nagyszülő tatárul szól kisebb vagy már kamaszodó gyerekéhez, unokájához, amire az oroszul válaszol.

Ismertette a tudatos derusszifikációs törekvéseket, azokat a kisebb-nagyobb napi küzdelmeket, amelyek a domináns orosz hatástól való megszabadulásra vagy legalább az attól való eltávolodásra irányulnak. Kimutatta, hogy ilyen purista igény valóban átjárja a mai tatár társadalmat, még akkor is, ha az nem is mindenben következetes, nem is terjed ki egyformán mindenkire. Bár munkájában felsejlik a nyelvi közegben, a kisebbségi létben való belső mozgások sokféle megnyilvánulása is (pl. ruházkodás,

étel- és alkohol-fogyasztás, nemek közti kapcsolatok terén), mégis jobbra a nyelvi purizmusra koncentrált.

A nyelvtisztítási mozgalom következő elemeit azonosította: (a) cirillről latin írásra való áttérés – amiről alább még külön szólok, (b) lexikális reform – pl. visszatérés a korábban oroszra váltott arab és perzsa jövevényszavakhoz vagy az újságokban a problema, predpri át ie, f akt or, sociologi á stb. orosz szavak következetes lecserélése tatár megfelelőikre, (c) a derusszifikáció személyes megnyilvánulásai – pl. a személynevek terjedőben lévő „visszatatárosítása” a hozzájuk ragasztott orosz -ov(a)/-ev(a) végződések elhagyásával; vagy a tatár irányába való tudatos elmozdulás az alábbi skálán főként a lexika és alig a fonetika vagy szintaxis terén:

Kizárólag tatár	Elsődlegesen tatár	Orosz tatárba ágyazva	Tatár oroszba ágyazva	Elsődlegesen orosz	Kizárólag orosz
-----------------	--------------------	-----------------------	-----------------------	--------------------	-----------------

Persze nem mindenki teszi ezt. A hazafiasabb érzületű, nemzeti tudatukban erősebb tatárok egy pejoratív töltésű szóval illetik az eloroszosodottakat: ők a „mankortok”. A „mankortok” olyan tatárok, akik nem beszélnek saját nyelvüket, nem ismerik saját történelmüket, nem követik hagyományaikat, nem tisztelik őseiket.

Dolgozatában nem csak a nyelvtisztítás, hanem a nyelvtisztaság is helyet kapott. Művelt és a tatárt hibátlanul bíró helybéliek segítségével megállapította, hogy sok az oroszból fordított vagy nyelvtanilag hibás hirdetmény, utcai kiírás, kiállítási magyarázó felirat (bár már ez is előrelépés a korábbi kizárólagos orosz szemben). Maga is tanulgatott tatárul – amit sokan nagy lelkesedéssel támogattak –, de három tanítónővel beszélgetve még elemi szintű tudásával is ragozási következetlenségeket fedezett fel azok beszédében. Írt tatárul nem tudó dalszerzőkről és énekesekről, sőt olyanokról is, akik orosz akcentussal énekelnek népdalokat. Egyetemi oktatókról, akik bizony hiányos szókinccsel, stílári bizonytalanságokkal küszködnek. Történeteket olyan nyelvészről, aki kénytelen faluról jött titkárnőjével konzultálni.

A dolgozat nem mentes bizonyos moralizáló elemektől sem, mivel felmerül a háttérbe szoruló nyelvet elhagyók felelőssége. Itt nem csak a „mankortokról” van szó. A szerző ennek kapcsán utal Florian Coulmas javaslatára, aki szerint a nyelvhalált a beszélők teljes fizikai megsemmisülésének kivételével helyesebb „nyelvi öngyilkosságnak” hívni, mert a nyelv az ő „bűnrészességükkel” hal ki.

Az amerikai doktori program résztvevője kazanyi oroszokkal szintén szóba elegyedett, ebbéli tapasztalatairól is bőven beszámolt. Az oroszok alapvetően elutasították a tatár nyelv bármilyen tanulását, bár voltak figyelemre méltó kivételek is. Sokan azt állították, hogy a tatár csak egy konyhanyelv vagy a parasztok nyelve. Lehangelte az a büszkén hangoztatott, de valójában kiábrándító közömbösség is, mely szerint „45 éve élek ebben a városban, itt laktam egész életem során, és nem tudok egyenlen szót sem tatárul”. Iskolás korú gyerekek szülei többször panaszkodtak a tatár nyelv és irodalom tanítására, mondván, hogy az az orosz rovására történik.

11. Milyen betűvel írjanak a tatárok?

A legrégebbi tatár irodalmi emlék Kul Gali poémája a XIII. századból, arab betűkkel írva. 1927-ben azonban az arabról a latin betű használatára tértek át, 1939-től pedig „a

szovjet nemzetiségi politika” jegyében a cirill betűs írásmódra. A harmadik írásreform, a tatár ábécé latin alapokra való visszahelyezése 2001 szeptemberében kezdődött. Tíz éves átmenetet terveztek a folyamatnak. Az eredeti szándékok szerint az iskolákban folyamatosan, felmenő rendben vezetik be az új írást, a hivatalos dokumentumok 2011-ig mindkét írásmóddal megjelennek. A cirill betűs változat elhagyása a tatárok szerint kedvez a tatár nyelv sajátosságainak, a helyesírási és fonetikai jellegzetességeket a latin betűs ábécé hívebben vissza tudja adni. Persze sokan csak annyit fognak föl a folyamatból, hogy sok-sok pénzbe kerül az újrafordítás, és hogy Moszkvától távolodó, Törökországhoz közelítő politika részesei volnának.

Erre az orosz Állami Duma sem tétlenkedett, szakértői bizottságot nevezett ki, hogy vizsgálja meg, a latin betű mennyire fogja szolgálni a tatárokat a körülöttük élő népek tengerében. A bizottság Kazanyban úgy látta, hogy veszélytelen a változtatás, a dumában azonban már negatív politikai következményeket emlegettek, sőt, abbéli félelmüknek adtak hangot, hogy Törökország vallási befolyással él a térségben.

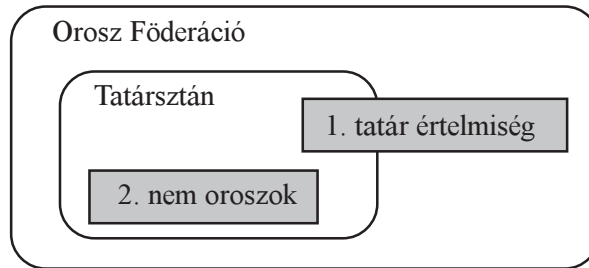
Az írásreform indítása utáni iskolaévre, 2001/2002-re nem is készítették elő kellőképpen a tananyagot. Sajmiev köztársasági elnök a többi ex-szovjet állam (Azerbajdzsán, Üzbegisztán) latinizációs tapasztalataira várt. Néhány ismert tatár személyiség levélben fordult az Államtanácshoz, hogy ne változtassák meg a cirill betűs ábécét. Végül pedig az orosz alkotmány 3. cikkelyéhez is érkezett egy ajánlás, mely szerint az Oroszország területén élő valamennyi hivatalos nyelv írásmódja cirill legyen (Polyakova 2002).

A legújabb fejlemény 2004 novemberének közepén az MTI jelentése szerint: a nyelvükről dönthetnek, a betukészletükről azonban nem határozhatnak az oroszországi köztársaságok. Ilyen ítéletet hozott az orosz alkotmánybíróság. Kazany és Moszkva közötti öt éves vitának vetett véget ez az állásfoglalás. Az alkotmánybíróság egyúttal elutasította a tatár törvényhozás és a legfelsőbb bíróság beadványát is, amely szerint az Állami Duma által 2002-ben elfogadott – a cirill írásmód kizárólagosságát hangsúlyozó – törvény ellentétes a Föderáció alkotmányával. Az indoklás szerint a határozat megóvja az állam egységét, és megőrzi az összhangot az össz-szövetségi nyelv és a tagköztársaságok nyelvei között, miközben nem sérti az anyanyelvnek az alkotmányban biztosított szabad használatát. A döntés sok tatárt elkedvetlenített, de egyetértésre talált a Tatár földön kívül élő diaszpóra és a muzulmán egyházi vezetők körében is. Utóbbiak szerint az ábécéváltás „kulturális és nyelvi problémákat vetett volna fel”. – A döntést nem támadjuk meg nemzetközi fórumokon, ugyanakkor továbbra is fenntartjuk a latin írásmód használatának jogát – jelentette ki a határozat nyomán Fared Muhametsin, a tatár parlament elnöke (Tatárok 2004).

12. A tatár nyelvhasználat és etnikai öntudat kutatásai

Két felmérés eredményeit ismertetem az alábbiakban. Sokban eltérnek, ugyanakkor jól ki is egészítik egymást. A tatár értelmiség képviselőivel lefolytatott interjúk elsősorban szövegszerű eredményt hoztak, míg a tatársztáni nem oroszok körében végrehajtott vizsgálatokból számszerű, statisztikai mutatókat lehetett képezni.

2. ábra. A két felmérés területi kiterjedése, a vizsgált társadalmi rétegek



12.1. Etno-szociológiai felmérés a tatár értelmiség körében

A már említett Civilizációs és Regionális Kutatások Központjának égisze alatt készült, illetve készül egy sor empirikus etno-szociológiai felmérés, értékelés. Ezek a poszt-szovjet viszonyok közt végzett kutatások is megerősítik, hogy a nyelv domináns helyzetet foglal el az etnikai öntudat struktúráján belül.

A kutatások tematikája sokrétű, a nyelvi dimenzió vizsgálata beágyazódik több terület közé, megadva annak a háttérét, kapcsolatrendszerét. Egy legutóbbi vizsgálatsorozat a következőkre terjedt ki:

- a) A tatárok etnikai önazonossága – a megvalósítás csatornáit.
- b) A nemzeti jelleg – mítosz vagy valóság.
- c) A „szülőföld”, mint etnikai érték.
- d) A „nemzeti” nyelv mint etnikai szimbólum.
- e) Az iszlám és a tatár identifikáció.
- f) A tatár értelmiség tradicionális kultúrája és mentalitása.
- g) Az etnikum politikai önmeghatározása a tatár értelmiség értékorientációjában.

Ez természetesen jóval szélesebb háttér, mint a nyelvpolitikát elsődlegesen meghatározó hatalom–nyelv koordinátarendszer. Segítségével sokkal árnyaltabb képet kaphatunk, ugyanakkor arra is alkalmat adhat, hogy részben elhomályosítsa, elfedje ezt a legfontosabb igazodási irányt.

A felmérés a tatár értelmiség képviselőivel Kazanyban, Szaratovban és Moszkvában folytatott interjúk feldolgozására épített. Ezzel szűkített annyiban, hogy nem a teljes tatárságot vizsgálta, ugyanakkor bővített is, mivel nem csak Tatárföldön belüli kutatásokról számolt be.

A következő ismertetésben a vizsgálatok nyelvi dimenziójára, tehát a fenti felsorolásból elsősorban a d) pontra koncentrálok.

Előljáróban leszögezhető, hogy szinte mindig az anyanyelv az a legerősebb faktor, amely az etnikai öntudatra hatással van, azt formálja. Ezt a hatást egyetlen etnikai kérdésekkel foglalkozó elméleti áramlat vagy iskola sem kérdőjelezi meg. A tradicionális orosz etnológiai gondolkodók jellemző álláspontja szerint is a nyelv kapcsolata az etnikummal „történelmileg a legkorábbi, természetes és stabil, mivel a nyelv általában az adott etnikumon belül fejlődik”. A nyelv Habibullin és Szkvorcov szerint integrációs elemként, az érzelmi és tudati közösség katalizátoraként működik, ugyanakkor: az etnikai differenciálódás eszköze és az egymás iránti megértés akadályja is.

Ennek a két funkciójának megfelelően tehát a nyelv amellelt, hogy konszolidálja az azonos etnikumhoz tartozókat, az etnikumok közötti másság, eltérés egyik mutatója. A nyelvi megkülönböztetés az etnikum zárt rendszerré válásának kedvez, a „saját” nyelv a bezárkózás fontos tényezője a „mi–ők” disztinkcióval (Habenszkaja 2002).

1. táblázat. A felmérésből kiemelt nyelvi dimenzió kérdései

Kérdések	Kazany	Szaratov	Moszkva
Mi az anyanyelv?	K1	Sz1	M1
Tatárnak számít-e az, aki nem ismeri a tatár nyelvet?	K2	Sz2	M2

A fenti táblázat hat rovatát a jelzőszámok szerint rendre az alábbiakban részletezem, értékelem.

K1. Mi az anyanyelv? – Kazany

- Az anyanyelv, az anyanyelv. Semmilyen más nyelvet nem juttat eszembe. Minden nyelvet tisztellek, a sajátomat szeretem. Számomra ez érzelmi útmutató, biztos támaszték. Ezen a nyelven tudok szerelmet vallani.
- Az anyanyelv az a nyelv, amelyen az ember beszélni kezdett, melyhez a legforróbb érzelmek fűzik, függetlenül az életkörülményektől.
- Az anyanyelv a szüleink nyelve.
- Az édesanyám nyelve.
- Az anyanyelv a család nyelve.
- Az édesanyámé, a családé.
- Az a nyelv, melyen a néped legtöbb képviselője beszél.
- Az őseim nyelve.
- Az anyanyelv az ősök nyelve, a néped nyelve.
- Az őseid nyelve.
- Az anyanyelv az őseim nyelve.
- Ez az édesanyám nyelve. Ma azt mondják, hogy az anyanyelv az, amin az ember gondolkodik és beszél, de én ezzel nem értek egyet. Ez az ősök nyelve, melyen a népesség nagyobb része beszél.
- Az anyanyelv a néped nyelve. Azoknak, akiknek szerencséjük volt, mint ahogy nekem is, ez az édesanyám nyelve.
- Ez a szülők nyelve, a népem nyelve.
- A kultúra alapja, az azonosítás formája.
- Nem tudom.
- Valamikor még állandóan tatárul gondolkodtam, nagyon rosszul beszéltem oroszul. Aztán a hadseregben megtanultam. Fokozatosan áttértem az oroszra, és átcséreltem rá az anyanyelvemet. Most még otthon, barátaimmal, vagy ismerős körben is többnyire oroszul beszélek és gondolkodom. De néha a barátokkal olyan jó tatárul elbeszélgetni vagy énekelni.
- Ez az a nyelv, melyen a rokonaimmal, a szüleimmel érintkezem. Számomra nem jelent semmi különöset, csupán nagyon kényelmes, ha ismeri az ember a saját nyelvét. Egy további nyelv ismerete még senkit nem zavart.

Sz1. Mi az anyanyelv? – Szaratov

Az anyanyelvvel kapcsolatos legtöbb irracionális és mitológiába illő felfogást a vizsgálókval kapcsolatba kerülők közül a szaratovi értelmiség nyilvánította. Sokszor úgy tűnt, mintha nem állna rendelkezésükre elegendő szó a magyarázatra, és így a válaszok feleslegesen érzelmessé, néhol zavarossá váltak.

- Ez, az, amit az anyatejjel szívsz magadba, ami benned van, és ami te magad vagy. Úgy létezik benned, mint az első szó, ami elválaszthatatlan tőled. Ez annak a népnek a nyelve, amelyhez tartozol, a hozzád közelálló nyelv, az a nyelv, amelyen a rokonaiddal beszélhetsz... Nehéz megmagyarázni. Beszélni sem kell feltétlenül, elég például, ha még tudsz énekelni ezen a nyelven.
- Ez a szüleink nyelve. Többet jelent a beszéd eszközénél, nehéz meghatározni.
- Az anyanyelv minden – a kezdet és a vég. Amikor áttérek erre a nyelvre – bár oroszul jobban tudok – valami azonnal felébred a lelkemben.
- Az anyanyelv költészet és kultúra. Saját hanglejtése, hangszíne van. Ha anyanyelvemen beszélhetek, jó érzés tölt el.
- Az anyanyelv több a beszéd eszközénél. Erőt ad, segít elkerülni a zsákutcákat. Mint a rakéta, magasba emel.

A meghatározásokból gyakorlatilag teljesen hiányzik a racionális elemzés, helyette inkább az érzésekkel kapcsolatos kifejezéseket alkalmazták.

- Az anyanyelv a mindenség számomra. Rajta keresztül ismertem meg a kultúrámat. Ha ezen beszélek, pihentet. Hallgatom a dalainkat, és ez balzsam a lelkemnek.
- Ez a szüleid, apád, anyád, nagyapád, dédapád nyelve. Ez a nyelv a véredben van. Gyerekkorodtól hallod. Ezen a nyelven hallottad az első szót, első dalocskát. Lehet, hogy felejtesz belőle, de öreg korodra visszatérnek a szavak. Az anyanyelv emlékképekhez kapcsolódik.
- A tatár nyelv az anyanyelvem, hozzám közeli, még a kiejtése is különleges számomra.
- Az önkifejezés eszköze.
- A nemzet alapja.
- A kapcsolattartás eszköze, de valami még ezen túl is.
- A nyelv, amin álmodom.
- Szavak, amelyek meg is sérthetik, de meg is gyógyíthatják az embert.
- Az anyanyelv az a nyelv, amelyen a közelálló beszéltek, édesanyád ezen a nyelven ringatott.
- Az anyanyelvet az anyatejjel szívod magadba. Tatárul kezdtem beszélni, majd orosz iskolában tanultam, de mindig kellemes az anyanyelvemen beszélni.
- Az anya nyelve, az a nyelv, amelyen beszélsz.
- Az anyanyelvem az, amelyen *beszélek, gondolkodom, amelyen az édesanyámmal és a gyerekeimmel érintkezem.*

Sokan jegyezték meg, hogy nekik tatárul könnyebb az érzésekről, a megélt élményekről beszélni, oroszul pedig az összes többi szituációban. Az érzelmi sík dominanciája – összehasonlítva Moszkvával, vagy különösen Kazanyal – az asszimiláció meglehetősen magas fokával magyarázható, melyet az orosz környezetben átélt élmények váltanak ki (a nyelvvesztés fenyegettségével arányosan):

- Úgy gondolom, hogy az embernek természetesen az az anyanyelve, amelyen a rokonai, nagyapja, nagyanyja beszéltek, még akkor is, ha ezt a nyelvet nem egészen jól tudja. Én például becsülöm az anyanyelvem, mert így beszéltek azok, akiktől származom. Képzeljünk el egy fát a gyökereivel együtt: a felszívott nedvességtől nő a fa. Lehet kiszáradó, kergesedő, de lehet szép sudár is. A nyelv is éltető folyadék, ami az embert táplálja, mint egy forrás.

- Orosz nyelvben nőttem fel, orosz irodalmat tanultam, számomra az anyanyelv az orosz. Mégis hiányérzetem van amiatt, hogy nem tudok elég jól tatárul. Az eredetem és a rokonaim megmaradtak, ők ezen a nyelven beszélnek, s ha elmegyek hozzájuk, nem tudok velük érintkezni. Persze, hogy nem vagyok elégedett magammal.
- Az anyanyelv annak a nemzetiségnek a nyelve, amelyhez tartozol. A nyelv mindig is a beszéd eszköze volt, mi más lenne? Az embernek a saját nyelvén kell gondolkodnia, ismerni az írást (most az arabra gondolok). Sajnos, erre sokáig nem volt mód. Mostanában megint lehet az iskolában tatárul tanulni, de ez az írás már elveszett. Aránylag jól beszélek tatárul, de a szüleim tudtak olvasni és írni is, ismerték az arab betűket. Sokat töprengtem, miért nem tanítottak meg engem is.
- A nyelv a nemzet megkülönböztető jegye. Az anyanyelv valamivel több, mint egyszerűen csak az információ átadásának eszköze. Ha nem lesz nyelv, elvész a kultúra is, hiszen az a nyelv segítségével fejeződik ki.
- Az anyanyelv nem csak kommunikációs eszköz, hanem a kultúra hordozója. Nekem a mindenséget jelenti.
- Ez a népem nyelve. Tatár vagyok, az anyanyelvem is tatár. Az anyatejjel került át belém. Az orosz a mindennapi érintkezés nyelve, de a tatár a kultúráimé is.
- A nyelv világnézet, világszemlélet és világérzet. Ha tatárral tatárul beszélek, nekem egész más érzésem támad. Az oroszot nem szeretem. Számomra idegen, rám erőltetett nyelv. Szenvedek, ha oroszul kell beszélnem, szeretnék az anyanyelvemen beszélni, de meg vagyok fosztva tőle. A gyerekeim nem tudnak tatárul, pedig tanult emberek, kettő a tudományok doktora, egy kandidátus.

M1. Mi az anyanyelv? – Moszkva

- Ez több mint a beszéd eszköze, az anyanyelv maga a lélek. Úgy mondanám, hogy valami nem tárgyi dolog, sok lelki tartalommal.
- A nyelv egy szentség. Az embereket nyelvüktől megfosztva potenciális árulókat kapunk.
- Nem csak érintkezés eszköze, hanem lelkünk egy darabja is. Vannak olyan dolgok, amelyeket nem lehet jól lefordítani más nyelvekre, csak az anyanyelven lehet igazán jól kifejezni.
- Büszkeség jól tudni anyanyelveden. Erre szüksége van az embernek. Mi otthon a férjemmel soha nem beszéltünk tatárul, a fiunk is tiszta orosz nyelvi környezetben nevelkedett, de amikor felnőtt, saját akaratóból megtanult, ráadásul nagyon könnyen. Tehát génjeiben hordozta, hiszen az anyanyelve.
- Az anyanyelv nem csak a beszéd eszköze, ez elődeim nyelve. A nyelvben a nép kultúrájának egy hatalmas rétege rejtőzik. Ezzel gyakorlatilag megszűnik a kapcsolatod, ha elveszted a nyelvet.
- Az anyanyelv több a beszéd eszközénél, ahhoz a kultúrához való közeledést jelenti, amit az őseink évszázadok alatt felhalmoztak. Ha nem ismerjük a nyelvet, a dalokat, nem érthetjük meg, nem tapasztalhatjuk meg a mélységét.
- Az anyanyelv a kultúra egyik legfontosabb eleme.
- Az anyanyelv a nemzet alapja.
- Számomra a tatár is és az orosz is anyanyelv. Nyelvhelyesség szempontjából persze jobban tudok oroszul. De hogy is mondhatnék le azokról a népdalokról, arról a nyelvről, melyen édesanyám ringatott. Ez az emberben egy életen át megmarad, nem lehet, hogy ne érintsen meg.
- Az anyanyelv több mint a beszéd eszköze. Ez gondolkodás. Sok tatár – még azok is, akik jól tudnak oroszul – egész életében tatár nyelven gondolkodik. Én például többet beszélek és gondolkodom, de a családban oroszul beszélek. Szépen tatárul már nem nagyon tudok. Ha izgulok, majdnem elfelejték tatárul, és csak oroszul beszélek. Számomra ez a két nyelv majdnem egyenértékű, egyformán fontos.

- Az anyanyelv annak a kulturális közegnek a nyelve, amelyben élsz, amely nyelven tanítottak. De a tatároknál létezik egy úgynevezett édes anyanyelv is, amin az édesanyánk beszélt. A képzést, a tudományos munkák nyelvezetét illetően én kétségtelenül az orosz kultúrához tartozom. De számomra egyformán fontos az orosz és a tatár kultúra is. Mi, tatárok mintha több kultúrához is tartoznánk egyszerre. Ez nem szegényít, hanem gazdagít.
- Nekem az anyanyelvet a tatár nyelv jelenti, mert ezen a nyelven beszéltek az őseim, bár oroszul jobban tudok. Az orosz is anyanyelvemnek érzem, ezen a nyelven gondolkodom, beszélek, írok, de a belső értékrendem szerint ez mégis csak második a tatár után... Például úgy öt évvel ezelőtt még nem rendelkezttem ilyen öntudattal, talán még szégyenkeztem is, hogy tatár vagyok és az oroszot tartom az anyanyelvemnek. Aztán valamiféle belső lelki fejlődés zajlott le bennem, ami oda torkollott, hogy foglalkozni kezdem társadalmi, nemzetiségi tevékenységgel. Hiszen ez nem csupán csak az embertől függ, hanem a társadalmi helyzetektől is.
- Amilyen nyelven elmélkedni fogok, az lesz az anyanyelvem az adott pillanatban. Az embernél előfordulhat, hogy több anyanyelve van.
- Az orosz nyelv az én anyanyelvem. És a tatár? Úgy tűnik, a második anyanyelvem. Kétségtelenül az anyanyelv (nemzetiségi) a saját nemzetiségünk, népünk azonosító eszköze. Úgy látszik, nálam ez a háttérbe szorult.
- Emlékszem, amikor régen a kérdőíveken az anyanyelvről kérdeztek, elmagyarázták, hogy az anyanyelv az, amin beszélsz és írsz. Nekem az orosz az anyanyelvem, sokkal könnyebben fejezem ki magam oroszul. Tatárul csak a konyhanyelvet beszélem. Természetesen ez elszomorít. Fáradozom azon, hogy jobban tudja tatárul.
- Az orosz az anyanyelvem. Gyerekkoromban is leginkább oroszul beszéltem. Tatárul falun tanultam meg, harmadik koromban. Természetesen tudat alatt már bennem volt, a passzív nyelvtudásom aktivizálódott csupán.
- Természetesen az édes anyanyelvem nem csak a beszéd eszköze, hanem erősen kötődik az érzelmi szférához és a gyerekkori emlékekhez.
- Bár a szókincsem oroszul jóval nagyobb, mégis, ha valami hozzám közeli vagy intim dologról beszélek, jobban esik és könnyebb is tatárul beszélnem. Ezek a hangosan kimondott szavak boldoggá tesznek.
- Az ember az anyanyelvén jobban ki tudja fejezni az érzelmeit, nem csupán mond valamit, hanem beszél, közel hozza magához a másikat.
- A tudósok megállapították, hogy a magzat már az anyaméhben képes hallani. Tehát már születésünk előtt halljuk az anyanyelvünket, az anyanyelvi beszédet. Valószínű emiatt az anyanyelv érzelmi töltése magasabb szintű, mint a többi nyelvnél. Lám, mi moszkvai tatárok is egymással többnyire oroszul beszélünk, de ha valamit árnyaltabban akarunk kifejezni, áttérünk a tatárra.

K2. Tatárnak számít-e az, aki nem ismeri a tatár nyelvet? – Kazany

Csak néhány kazanyi válaszadó nyilatkozta azt, ha valaki nem beszél a tatár nyelvet, akkor csupán „részben” lehet tatárnak számítani.

- Ha nem beszél a nyelvet, már elszakadt a tatár kultúrától. Ez már nem teljes értékű nemzeti hovatartozást jelent.
- Kategorikusan nem tudnám meghatározni. Ha önként mondott volna le a saját nyelvéről, akkor nem tartanám tatárnak. De ha külső okok hatására, ha gyermekkorában nem tanulhatta a nyelvet, de vonzódik hozzá, nem szabad hibáztatni a nem tudás miatt. Ez az ő nyomorúsága.

Úgy tűnik, a Kazanyban megkérdezett, nemzeti kultúráért tevékenykedő válaszadó nagy része az anyanyelv nem tudása problémához nyugodt módon viszonyul, hiszen mindennapjaik során kisebb mértékben találkoznak ezzel a gonddal, mint a többi oroszországi tatár (akik Tatársztán határain túl élnek). Ennek megfelelően hordoz véleményük absztrakt jelleget, miközben a moszkvai, szaratovi értelmiség nagy részének ez kényes kérdés, melyet a bőrükön tapasztalnak.

- Amikor Kazanyban voltam, éreztem magamon a nyelv eltűnésének problémáját. Egyáltalán nem értettem meg őket. Arra volt szükség, hogy a minden nemzetiség által ismert oroszra váltsunk. Hiszen mifelénk a családokban általában gondoskodnak arról, hogy a gyerekek tudjanak oroszul. De nem kevésbé fontos az anyanyelv ismerete sem. Csak azt kell megérteni, hogy elveszhet.
- Mi az, hogy nem ismered az anyanyelvedet? Orosz közegben nőttem fel, Penzában, a családunkban mégis keményen megőrződött a nemzetiségi nyelv és kultúra.
- Természetesen ismernünk kell a saját nyelvünket, hiszen az óriási kulturkincs. Visszafelé nézve pedig a nyelvet, kultúrát nem ismerni, ez hatalmas hiányt jelent.
- Az embernek, még ha a szülei nem is tanították meg, felnőtt fejjel meg kell ismernie az anyanyelvét.

A tatár értelmiség képviselőinek körében az anyanyelv teljes elvesztése még a Tatársztán határain túl élők körében is meglehetősen ritka. Általában a többség beszéli a nyelvet (hétköznapi társalgás szintjén), elegendő mértékben ahhoz, hogy megértesse magát. Éppen ezért a tatár értelmiséget – különösen az orosz régiókban – egyre gyakrabban nem csupán az anyanyelv ismeretének sajátságos helyzete, hanem a nép köréből való fokozatos eltűnése nyugtalanítja. Az értelmiség mindenkinél jobban érzékeli, hogy a tatár nyelv fokozatosan családi használatra szorul vissza, és ezen belül is helyi, pillanatnyi beszédhelyzetekre szűkül. Azt is látják, hogy Tatársztán, ahol a nyelvi helyzet némileg más, már azért sem képes feltartóztatni ez a folyamatot, mert ott csupán az egész tatár népesség egyharmada él.

Nagyon kifejezően – őszintén és érzelmek nélkül – írta le a tatár nyelv helyzetét és a határon túli nemzeti értelmiség felfogását egy pszichológia professzor, a Szaratovi állami egyetem tanára:

- Az anyanyelv valószínűleg az a nyelv, melyet az ember születéskor az édesanyjától kap. De a nyelv változik, az élet egy más kultúrában oda vezet, hogy elsajátítunk egy másik nyelvet. Az orosz egy fejlettebb nyelv, több fogalommal, többféle nyelvi szerkezettel, ezért gyakran kölcsönzünk belőle. Néhány tatár irodalmi tatár nyelven is tud, de csupán azok, akik az irodalmat tanulmányozzák és speciálisan ezzel foglalkoznak. A hétköznapi tatár nyelv igen egyszerű, gyakran hiányoznak szavak, fogalmak, és ezért az ember áttér az oroszra. Azaz, mintha az orosz finoman hatalmába kerítené a nyelvet.

Sz2. Tatárnak számít-e az, aki nem ismeri a tatár nyelvet? – Szaratov

A megkérdezettek kb. fele úgy találta, hogy a tatár önazonosság akár a nyelv elvesztésével is fennállhat:

- Természetesen az is lehet tatár, aki nem beszéli az anyanyelvét. Mindez ugyanis mindenekelőtt a lélekből fakad.
- A tatárság öntudatot jelent, és ez az, ami a lelkedben él.
- Azt gondolom, tatárnak.
- Tatárnak, természetesen. Persze lehet, hogy alapvetően a szülei vagy a környezet hibájából nem tud tatárul, de végeredményben ő maga is bűnös, hogy nem ismeri a nyelvét.

- A válaszolók többsége komoly problémaként értékelte a nyelv nem tudását.
- Ez nagyon nagy és elterjedt probléma Oroszországban. Természetesen tatárnak, ilyenekből sajnos igen sok van. Mi arra törekszünk, hogy az emberek megtanulják az anyanyelvüket. Úgy gondolom, hogy annak a tatárnak is, aki nem ismeri a saját nyelvét, törekednie kell arra, hogy megtanulja azt.
- Igen, de legyen benne igyekezet arra, hogy megtanulja a nyelvét.
- Az nagy baj, ha nem ismeri valaki az anyanyelvét. Mégis azt hiszem, azt a kérdést, hogy tatár-e az illető, vagy nem, csak az adott ember tudja megválaszolni. Ez egy velünk született érzés, de az is lehet, hogy csak szunnyadóan van jelen bennünk.
- Magától értetődően tatárnak, de bárkiről van is szó, kár érte, ha nem ismeri az anyanyelvét.

A válaszadók másik fele arra hajlott, hogy az anyanyelv ismerete egyenes arányban áll az etnikai identitással. Néhányan elég kategorikus véleményt alkotnak.

- Nem számít tatárnak. A nyelv a nemzethez tartozás egyik legalapvetőbb kritériuma. Az a tatár, aki nem tud tatáruul, csupán biológiai értelemben az. Elszakadt a tradícióitól, a hagyományoktól, melyek éppen a nyelven keresztül fejeződnek ki.
- Nem annak, csak a gondolataiban, a lelkében. Bár ezeknek az embereknek nem teszek szemrehányást, mert a körülményeik alakultak így. Itt inkább a szülőket illeti szemrehányás, akik nem adták tovább neki az anyanyelvet. Szerintem a szülőknél meg kell tanítaniuk az anyanyelvet, de egyidejűleg az orosz, angol, vagy éppen a franciát is.
- Nem az, hiszen nem képviseli a tatár kultúrát, tradíciókat stb.

Mások kicsit enyhébb megfogalmazásban jegyezték meg, hogy az anyanyelv ismeretének hiánya elszakítja az embert a kulturális hagyományoktól, ezért az ilyen nem lehet teljes értékű tagja a nemzetének.

- Természetesen tatárnak, de a szó nem teljes értelmében. Csodálatos ember lehet, de az anyanyelv ismerete nélkül nem lehet teljes értékű tagja népének.
- Nem száz százalékosan. A nyelvet kötelező tudni.
- Ő természetesen tatárnak vallhatja magát, de ha nem ismeri a nyelvet és a családban sem beszélnek, ez csak asszimilációval végződhet. Természetesen ma tatár iskolából még igen kevés van mindenütt. Talán még azok is kevesen vannak, aki tanulnak a nyelvet, hiszen az elmúlt években sok minden elveszett és az emberek elszoktak a nyelvüktől. Mindezt újra kell éleszteni és a problémát meg kell oldani.
- Az ilyen nem teljes értékű tatár. A nyelvismeret hiánya elszegényít.

M2. Tatárnak számít-e az, aki nem ismeri a tatár nyelvet? – Moszkva

Itt a kérdéskört kicsit másként kezelték. A fővárosban élő tatár értelmiség képviselőinek jó része úgy véli, hogy manapság a nyelv nem lehet az egyedüli meghatározója a nemzetiség kérdéskörének.

- Természetesen tatárnak. Én például, aki nem beszélem a nyelvet, szívesen veszek részt a különböző kulturális rendezvényeken, még akkor is, ha ott tatáruul beszélnek.
- Persze hogy tatárnak számít. Ez egyáltalán nem hat a nemzeti tudatra. Sokan nem beszélnek az anyanyelvüket.
- Tatárnak számít. Manapság nagyon sok ilyen van. Ha az ember elveszíti a nyelvét, az egy természetes folyamat, mely az életkörülményekből fakad.
- Sok tatár, nem ismervén a nyelvét mégis tatárnak vallja magát és ki is tart mellettük. A nyelvvesztés nem mindig függ össze az önazonosítással.

Néhányan azt a véleményt is megengedték maguknak, hogy a tatárok az anyanyelv ismeretének hiányában is teljességgel megőrizhetik identitásukat. Szerintük minden a kulturális hagyományaikhoz fűződő vonzódástól függ.

- Az ilyen ember természetesen tatárnak érezheti magát. Minden attól függ, ő hogyan kívánja. Még akár orosznak is.
- Sokat veszít természetesen, de mégis tatár marad. Valószínűleg a zsidók kilencven százaléka a világon nem beszéli a nyelvét, mégis elfog a sárga irigység, ha arra gondolok, mennyivel magasabb szintű ennek a népnek a nemzeti öntudata a miénknél. A nyelv nem kritérium. A nyelv a fejlődés feltétele, annak egyik leghatalmasabb összetevője.
- Tatár marad. Az ember idővel felnő, bölcsőbb lesz, az élete során elszenvedett ütközések arra készítik, emlékezzen, hogy ő tatár. Az ember mindenképpen odatalál az övéihez.

Mások véleménye szerint az ilyen embernek mindenképpen kellemetlen érzése támad, és igyekezni fog megtanulni a saját nyelvén.

- Az az ember, aki nem ismeri az anyanyelvét, valamiképpen rosszul érzi magát emiatt, és vonzódik az „övéihez”.
- Tatárnak vallhatja magát, ha legalább igyekszik megtanulni az *anyanyelvét*. *De ez ritka eset. Rend szerint a tatár családokban így vagy úgy megtanítják a nyelvet.*

A többség azt képviselte, hogy csak maga az érintett ember képes meghatározni etnikai hovatartozását, és mindez elsőbbséget élvez bármilyen objektívnek mondott jellemzésekkel szemben.

- Ha egy tatár nem beszéli a nyelvét, már nem képes a gyermekeit tatárnak nevelni. De ettől tarthatjuk őt tatárnak is vagy nem tatárnak, mert ez a kérdés benne dől el. Hiszen ha tatárnak tartja magát, tatár. Például az én fiam rosszul tud tatáruul, de ő tatár. Olyannyira tatár, hogy nálánál igazabbat keresni kell.

Egy kis része a moszkvai válaszadóknak úgy véli, hogy manapság, a városiasodás során a nyelv tovább játssza vezető szerepét az etnikai önmeghatározásban. Szerintük az a tatár, aki nem ismeri az anyanyelvét, nem nevezhető „teljes értékű” tatárnak.

- Az ilyen tatár sokat veszít. Ő már nem érti meg az öreg nénikét a tatár faluban. Nehéz szavakba önteni, mi mindent veszít el az, aki nem ismeri az anyanyelvét, de sok ilyen van.
- Nyelvismeret nélkül nem részesül az ember a kultúrából, már nem igazán százszázalékos tatár, kívül esik a kultúráján, a népén.
- Vannak ilyenek, tatárnak számítják magukat, de károsult tatárok. Feltétlenül ismerni kell a saját nyelvét valakinek.

Mint az várható is volt, a kazanyi válaszadók viszonyultak mindenkinél demokratikusabban az anyanyelv és az etnikai azonosulás kérdésköréhez. Legtöbbjük azt fejezte ki, hogy „teljes értékű tatár lehet az is, aki nem ismeri a tatár nyelvet”.

- Tatárnak, persze, hogy annak, miért ne? De ha más nemzetiséget választ magának, hát tessék.
- Ezt nem lehet egyértelműen meghatározni. Lehet, hogy a Szovjetunióban nem volt lehetősége tatáruul tanulni. Vannak olyanok, akik nem tudnak tatáruul, mégis tatárnak vallják magukat.
- A nyelvet mindig meg lehet tanulni.
- Igen.
- A tatárság a lélekben lakozik.
- Ennek ellenére lehet tatár.

Néhány válaszadó a litván tatárok példáját idézte, akik már néhány száz éve elveszítették az anyanyelvüket, mégis megőrizték etnikai hovatartozásukat, mint ahogyan a zsidók is.

- A tatár nyelv nélkül is tatár marad. Mint ahogyan a litván tatárok is.
- Miért ne? A zsidók is zsidónak számítanak, pedig nem ismerik a nyelvüket. A nyelv csupán egy, de nem az egyetlen összetevő. Vannak olyanok, akik hosszú ideig voltak elszakítva a néptüktől és nagyon szenvednek a nyelvük nélkül. De biztos van nekik valami más.
- Tatárnak, ha ő is ide sorolja magát. A litván tatárok lengyelül beszélnek, de mégis tatárnak vallják magukat.

Mások szerint, akik figyelembe vették, hogy az oroszországi tatárok jelentős része már elvesztette saját nyelvét, ez nem zavarja őket az etnikai öntudatuk megőrzésében.

- Oroszország legtöbb tatárja nem ismeri a saját nyelvét, ezen belül főleg a fiatalok, mégis tatárnak vallják magukat. Mint ahogyan az algériai nemzeti felszabadító mozgalom vezetőinek nagy része is a francia Algírban asszimilálódott arab családokból került ki, akik szintén nem tudtak arabul.

A harmadik csoport szerint mindenekelőtt az öntudattól és nem a nyelvismerettől függ az etnikai hovatartozás.

- Ha tatárnak mondja magát, akkor tatár.
- Ez a nemzeti öntudatától függ.
- Tatár, ha annak vallja magát.

Összefoglalásként leszögezhetjük, hogy a válaszadók többsége mindhárom területről a nyelvet az etnikai önazonosulás egyik legfontosabb összetevőjének tekinti, a kultúra közvetítése és az etnikum megőrzése eszközének tartja.

A tatárok által sűrűn lakott vidéken, ahol a tatár nyelv állami státusszal rendelkezik, és a köztársaság vezetői is támogatják használatát, az értelmiség által hangsúlyozott integrátori szerepe gyengébb. Először azért, mert a nyelvvesztés problematikája nem tűnik aktuálisnak és jelentős mértékben csak absztraktnak érzékelhető. Másodszor amiatt, hogy Tatársztánban a nyelv mellett egy sor más igen jelentős tényező is van (ezek máshol hiányoznak), melyek integrálják az etnikai közösséget, és gondoskodnak a nemzeti identitás kialakulásáról, elsősorban ezekhez fűződik a „tatár államiság”. A megkérdezettek kb. fele Kazanyban bevallja, hogy a nyelv eltűnése esetén kevés az esély az etnikum megmaradására. Egyedül a kazanyi válaszadók nagy része nem számol azzal, hogy a tatárokat ma a reális nyelvi asszimiláció fenyegeti.

Az „oroszyelvű” régiókban – Szaratovban, Moszkvában –, ahol a nyelvi beoldódás reális veszélyt jelent, a tatár értelmiség felfogása szerint a nyelv jelentősége jóval nagyobb. Különösen igaz ez Szaratovra. Moszkvában bonyolultabb a helyzet. Egyrészt itt találkoznak egymással a tatár értelmiségiek, akik számára a nyelv különleges érték, etnikai szimbólum, az etnikai azonosulás pedig védőernyőt jelent a mindennapi káosz-helyzetekben. Másrészt a mega-poliszban az emberek többsége nyilván orosz nyelven jutott előbbre. Náluk az etnikum kérdése visszaszorul. (Habenszkaja 2002)

12.2. Nem orosz etnikum körében végzett felmérések Tatársztánban

A 2002 tavaszán nem orosz ajkúak közt végzett szociolingvisztikai felmérés három fő területre tért ki: (1) nyelvhasználat, (2) társadalmi, politikai élet, a demokrácia igénye és megnyilvánulásai, (3) önazonosság, tolerancia, szolidaritás. Az alábbiakban a feltett 28 kérdésre adott válaszok alapján kapott kép egyes elemeit villantom föl, esetenként a forrásban szereplő több táblázat tartalmának kompaktabb megjelenítésével, összevontásával.

A tatárok orosz nyelvhasználata

A tatároknál az orosz használatának irányába történő nyelvi átmenet (eltolódás, nyelv-váltás) a családokban a három egymást követő nemzedéknél egyre fokozódik, és a családon kívül is a kapcsolat szorosságának csökkenésével együtt nő. A nem tatároknál hasonló a tendencia, de az orosz beszéd hányada náluk még nagyobb.

2. táblázat. Nyelvhasználati átmenet, nemzedéki és kapcsolati tényezők [%]

Beszélők Beszédhelyzetek	Tatárok		Mások*		
	orosz	tatár	orosz	más	
Anyanyelv	5	95	14	85	
Az első nyelv, amelyen beszélni kezdett	16	83	21	77	
Beszélgetés nyelve	a nagymamával	7	78	12	65
	az anyával	16	79	18	76
	az apával	17	76	17	74
	a házastárral	29	53	30	49
	a gyerekekkel	30	51	41	42
Beszélgetés nyelve	a legközelebbi baráttal	44	49	50	40
	a munkatársakkal	57	35	58	33
Szabadon beszél a nyelvet	85	84	92	7**	

* sem tatárok, sem oroszok, ** tatár nyelv

Társadalmi aktivitás

A tatárul beszélő tatárok általában társadalmilag aktívabbak, mint oroszul beszélő társaik, szakmai fórumokon viszont inkább az oroszul beszélők vannak többségben.

3. táblázat. Társadalmi aktivitás a különféle nyelvet használó tatárok közt [%]

Társadalmi egyesületek, mozgalmak	Tatárul beszélő tatárok	Oroszul beszélő tatárok
Környezetvédelem	17	9
Emberi jogok	15	7
Vallás	12	5
Nemzeti-kulturális	10	5
Szakmai	20	28
Szociális	8	11

Országhoz kötődés

A tatárul beszélő tatárok mintegy fele radikális az országhoz tartozás kérdésében, míg az oroszul beszélő tatárok közt a kettős kötődés a legjellemzőbb. Különösen figyelemre méltó továbbá, hogy egyik csoportra sem jellemző az elsődlegesen Oroszországhoz való tartozás érzése.

4. táblázat. Nemzeti azonosságtudat a különféle nyelvet használó tatárok közt [%]

Mely államalakulatok polgárának, képviselőjének tartják magukat?	Tatárul beszélő tatárok	Oroszul beszélő tatárok
Csak / inkább Tatársztán, mint Oroszország	47	28
Egyszerre Tatársztán és Oroszország	45	63
Csak / inkább Oroszország, mint Tatársztán	2	5

13. Zárszó

A cikk a poszt-szovjet Orosz Föderáció átalakuló belső nyelvpolitikai viszonyaira a tatár példa sokoldalú vizsgálatával nyit ablakot. A jó természeti és humán adottságokkal, fényes múlttal rendelkező Tatár föld a maga környezetében sikeresen illeszkedik be a modern világba. Nyelve összességében mégis veszélyeztetett az orosz által. A tatár-orosz nyelv váltás lassan, biztosan halad előre, de talán még megfordítható, és a nyelvhalál bekövetkezése elkerülhető. Van szándék és remény egy stabil kétnyelvűség elérésére, bár ez ma még nincs elérhető közelségben.

IRODALOM

- Arisztov, Vagyim (2002): Őlni és meghalni jöttek Moszkvába az iszlám banditák. In: *Hetek – országos közéleti hetilap* VI. évf. 44. sz. 2002. október 31. <http://www.hetek.hu/index.php?cikk=37218>
- Cserhátiné Ács Adrienne (2001): Quo vadis, Oroszország? In: *Modern Nyelvoktatás* VII. évf. 4. sz. pp. 49–50.
- (2003): Nyelvi konfliktusokról. In: *Modern Nyelvoktatás* IX. évf. 2-3. sz. pp. 78–89.
- (2004): Nyelvpolitikai szavazógép, avagy a szovjet utódállamok nyelvi közegének tükröződése internetes kérdőívekben. In: *Nyelv*Infó* XI. évf. 1-2. sz. pp. 55–8.
- Dobrovits Mihály – Kende Tamás (2001): Távol Moszkvától. Utak a Jelcini és a Jelcin utáni Oroszország megítéléséhez. In: *Beszélő* 2001. január <http://beszelo.c3.hu/01/01/05dobrov.htm>
- Guboglo, M.N. – Szmirnova, Sz. K. (2002): M. N. Guboglo – S. K. Smirnova: Respublika Tatarstan: Russkij ázyk v tatarskoy formirovaniy processah. RUDN [kiadó]: Moszkva. p. 50, pp. 12–7 és 24–37.
- Habenszkaja, E. O. (2002): Habenskaá: Tatarstan. In: *Habenskaá: Tatarstan. Határis [kiadó] – Centric civilizációk regionalis vizsgálati RAN: Moszkva. pp. 96–120.*
- Ivanics Mária: (1995): A Mongol Birodalom. In: *Rubicon* 1995/13 <http://terebess.hu/keletkultinfo/mongol.html>
- Neroznak, V. P. (szerk.) (1995): Gosudarstvennyye ázyki v Rossijskoj Federacii: Énciklopediye kiejtési és szóhasználati szótár. Academia [kiadó]: Moszkva. 400 p.
- Polyakova, Yulia (2002): Tatarstan. A la recherche d'un véritable bilinguisme. In: *Le Courier des pays de l'Est* no. 1018. pp. 27–34. [Ismerteti Kakasy Judit, In: *Kisebbségkutatás hazai és külföldi irodalmi szemléje* 11. évf. 3. sz. 2002.] <http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/2002-3/4.htm#E16E50>
- Slavic Research Center (2003): Novaá volna vizneni i etnologeskoj istorii Volgo-Uraliskogo regiona. (Sbornik statej) = *SRC Occasional Papers: Special Issue* pp. 36–9 és 324–33. Hokkaido University: Sapporo.
- Tatárok (2004): A tatárok csak cirillel írhatnak. In: *Népszabadság* november 18. <http://www.nol.hu/cikk/340325/>
- Wertheim, Suzanne (2002): *Language „Purity” and the De-Russification of Tatar*. University of California, Department of Linguistics. Berkeley Program in Soviet and Post-Soviet Studies, Working Paper Series, Ph.D. candidate paper, 25 p. http://ist-socrates.berkeley.edu/~bsp/publications/2002_02-wert.pdf

SZÓKA BERNADETT

Andare a una nozza o a un matrimonio? – kérdezi egy svájci olasz

A svájci Ticino, valamint Graubünden kanton egy részén beszélt olasz nyelv az egyedüli Olaszországon kívül, melyet nemzeti nyelvnek tekintenek. A nyelvi közösségek a maguk olasz nyelvét beszélik, mely nem csupán svájci, hanem föderális, emigrációs nyelv is. Érdekes kérdés, vajon az olasz nyelvű svájciak mennyire vannak tudatában, hogy sok általuk használt szó és kifejezés más vagy egyáltalán nem létezik Olaszországban. S vajon a franciák és németek, amikor Ticinóban olaszt tanulnak, meg vannak győződve arról, hogy Dante nyelvét sajátítják el?

A Zingarelli szótár 2002 óta említést tesz a helvétizmusokról is. Ez egyfajta elismerése az olasz nyelv helyi használatának, s nagy előrelépés a svájci olasz kultúrában. „Úgy beszélsz, mint egy svájci!” – nehéz eldönteni, ez vajon bók-e. Fonetika szempontjából jellemző, hogy a 's'-t z-nek ejtik, a 'v'-t pedig u-nak. Így lesz az 'un cavallo al sole'-ból *un cauuallo al zole*. Nem elegáns, de érthető a kiejtés. Az 's' akkor lesz z, amikor másik mássalhangzó előzi meg. A 'v' pedig akkor lesz u, ha két magánhangzó közé ékelődik vagy a szó elején áll. De jegyezzük meg: Rómában a comprensibile *comprenzibibile*.

A ticinói reggelinél nem találunk 'fette biscottate'-t, csupán *zibac*-ot (Zwieback), amire teszünk *confittura*-t. Egy étteremben nem elég 'un caffè'-t kérnünk, mint Olaszországban, mert rögtön megkérdezik, vajon *tazza grande*-t?

A *com'è* ekvivalens a 'come va' kifejezéssel. Ez személytelenebb, a svájci ugyanis jobban kedveli a semlegesebb formát. De mi hogy megy: az élet? egészség? munka? mindez együtt? Mindenesetre ezt a kérdést csak informális környezetben teszik fel, amire igaz választ nem is várnak, így az *a regola* nem meglepő, ami annyit tesz: 'non possiamo lamentarci; abbastanza bene'.

A reklámokban az a rendhagyó, hogy a svájciak magázó formát használnak. Érdekes az is, hogy Ticinóban az árak elé mindig odateszik a *solo* kifejezést, amely akár ironikus is lehet: *un chilo di costine per „soli” SFr. 8.50*.

A legnagyobb különbség azonban a svájci és olaszországi olasz között a politikában mutatkozik meg. Míg Olaszországban 'ministri', 'deputati', 'senatori' alkotják a politikai vezetést, addig Svájcban a *consiglieri* (*federali, nazionali, gli Stati*). Mindezek a svájci sajátos politikai felépítést tükrözik.

A foci terén: *enz* 'fallo di mano', *penànti* 'calcio di rigore', *opsàit* 'fuori gioco'. Furcsa kifejezések, ám tükrözik a foci angol eredetét, hiszen ezek a „hands”, „penalty”, „off-side” szavakból származnak. Ma az olasz nyelv talán az egyedüli európai nyelv, mely nem használja a „football” kifejezést.

Európában Svájc az egyetlen ország, mely olyannyira megbízik a postai szolgáltatásokban, hogy annak kifejezésére, miszerint „minden simán ment”, az *è andato come una lettera alla posta*-t használja a *’liscio come l’olio’* helyett.

Nem a ticinóiak találták fel a pizzát, a spagettit, az olívaolajat. A risotto azonban tipikus ticinói étellé vált, de a rizst Lombardiából és Piemontéből importálták. A risotto eredetileg a milánói burzsoázia étele volt. Ami tényleg eredeti, tipikus étel, az a kukoricakása. 100 évvel ezelőtt ezt ették reggelire, ebédre, vacsorára. Manapság borjúlábbal, Gorgonzola sajttal kínálják.

Alessio Petrali (1996) utal egy felmérésre, melyet a nyolcvanas években 72 nemzet több mint 20 ezer alanya töltött ki. Ebből kiderül, hogy főként nők tanulják az olasz nyelvet. A motivációt tekintve a kulturális gazdagodás, tanulmányok folytatása áll előtérben. Tovább bontva, motivációs erő követni tudni az olasz nyelvi előadásokat, műsorokat, irodalmi szöveget olvasni. Tetszetős nyelv, már csak azért is, mert könnyen köthető az élet olyan dolgaihoz mint művészet, zene, divat, konyha. Minthogy Olaszország világgazdasági pozíciója igen erős, főként a mediterrán országokban munkahelyi szempontból is sokat választják ezt a nyelvet. Az egyesült Európával nő az igény arra, hogy megértsük egymást. Az internacionalizmusok (olyan szavak, melyek alakítani hasonlóságot és azonos jelentést mutatnak több nyelvben) segítik a megértést. Gyors összevetés az olasz, spanyol, francia, angol és német között: *motore, motor, moteur; motor; Motor; letteratura, literatura, littérature, literature, Literatur; giraffa, jirafa, giraffe, giraffe, Giraffe*; vagy a *puma*, mely mind az öt nyelven ugyanaz.

A német Svájcot tekintve a reklám, marketing szereti az olasz elemeket. Ez főként a gasztronómia, ruházat, lakberendezés terén mutatkozik. Ez egyrészt a „made in Italy” előretörését mutatja, másrészt az olaszokkal, azok kultúrájával szemben érzett szimpátiát (a hatvanas, hetvenes években ennek ellenkezője volt jellemző). A fantáziánévek is tért hódítanak, mint például *’röstizza ’pizza con Röschi’; ’brillieria ’ottico’; ’pizzorante ’ristorante’; ’denarobank ’banca’; ’panissimo ’panetteria’*. Ezek tényleg csupán a fantáziára bízott kreációk, melyek Olaszországban nem is ismertek.

Az 1990. évi népszámlálás adatait tekintve Ticino kanton lakosságának 82,8%-a jelölte az olaszt fő nyelvnek, 9,8% a németet (ebből 23% egynyelvű, 68,7% többnyelvű), 1,9% a franciát, 5,4% pedig egyéb nyelvet. Munkahelyen, főként a harmadik szektorban, 97,6% használja az olaszt, 23,5% a németet, 20% a franciát, 9,2% az angolt. Egész Svájcot tekintve 524.116 fő, azaz a teljes lakosság 7,6%-a nevezte az olaszt fő nyelvnek. Ebből 244.843 főnek a lakhelye az olasz Svájc területe, 279.279 fő Svájc egyéb területén lakik.

Biscossa 1968-ban a ticinói olasz elsovadásáról beszélt (Berruto–Burger 1985), ami az északról és délről jött nyomás következménye. Lurati (1976) optimistábban látta a helyzetet, miszerint a németnek nincs meg az a tartóssága és folytonossága, ami fenyegetőleg hatna az olaszra. Bianconi (1982) felhívta a figyelmet a számos német feliratra, a német nyelvű politikai pártok jelenlétére, a Schwyzerdütsch körüli vitákra. Berruto és Burger az 1983/84-ben az olasz és német jelenlétéről szóló szemináriumukon Zürichben összegyűjtötték a támpontokat. Fontos tény a Ticino kantonban élő német ajkúak számának növekedése; az olasz–német kétnyelvűség térhódítása; a német nyelv hatása az olasz nyelvre. Meglehetősen negatív tényezők mindezek, főként akkor, ha belegondolunk, hányan nem hajlandók elsajátítani az olasz nyelvet. Pozitívként említendő azonban, hogy azok a közösségek, amelyekben a német jelenlét erősebb,

csak csekély számban fordulnak elő; a fiatal és aktív lakosság körében nem annyira jelentős a német jelenlét, mint a nyugdíjasok körében, akik viszont nem aktív résztvevői a kanton életének. Azok a németek, akik izoláltan élnek, nem befolyásolják a nyelvet. Akiknek viszont gyakori kapcsolata van az olaszokkal, azok megpróbálnak olaszul kommunikálni. A tömegkommunikáció a kantonon belül olaszul szól a nézőkhöz.

Ascona a kanton legelnémetesedettebb városa. Főként a turizmus és a kereskedelem terén bontakozik ki ereje. Sok a kétnyelvű bolt, hivatal. Lugano, olasz Svájc legnagyobb városa és a kanton legfőbb turisztikai és kereskedelmi központja a kétnyelvű, sőt háromnyelvű feliratokat részesíti előnyben, és sokszor megjelenik az angol. Árlistákon többnyire olasz–francia, olasz–német feliratokat használnak: *pesce filetto* / *Fischfilet*. Bellinzona – a kanton székhelye – alapelve az olasz fenntartása. Ritka a német felirat, a bankban is csak az olasz után következik a német nyelv használata. Tény azonban, hogy a német nyelv használata szükségszerűségből ered, hiszen a kantonnak alárendelt szerepe van a német svájci területtel szemben.

Elsajátítani egy nyelvet annyit jelent: belépni egy kulturális környezetbe, amelyben alkalmazzák, amelyben él és működik ez a nyelv. A svájci olasz nyelv a standard olasz speciális formája, mely francia elemekkel és germanizmusokkal bővült. Olyan terminusok tarkítják, melyek tükrözik az ország intézményes, politikai, katonai, professzionális jellegét. Néhány terminus Olaszország egyes régióiban is használatos, nem csupán Svájcban. A ticinói köznyelv bizonyos értelemben sokszor furcsán hangozhat egy olaszországi olasz fülének, hiszen a német nyelv erősen hatott az itt beszélt nyelvre: *secondariamente* 'in secondo luogo' <zweitens; *servizio divino* 'servizio religioso' <Gottesdienst; *mantenere la testa fredda* 'il sangue freddo' <einen kühlen Kopf bewahren/behalten; *mosto dolce* 'succo di mele' <Süßmost; *sacco portatile* 'borsa, sporta' <Tragtasche.

A némettől való fenyegetettséget nézve beszélhetünk az „in praesentia” és az „in absentia” fogalmakról. Előbbi utal a német anyanyelvűek jelenlétére Ticino kantonban, utóbbi pedig arra a jelenségre, miszerint a nagy vállalatok központjai nem olasz Svájc területén vannak, így nagy a más nyelvűek befolyása.

Antonini és Vassere (1990) rámutat, hogy Svájcban nem csupán egy olasz nyelvet beszélnek, hanem legalább hat variánsa különböztethető meg: a Ticinóban beszélt olasz; a Graubünden italofoon részlein használt variáns; a helvét olasz (mely Svájc egyéb területeire jellemző); a föderális olasz (Bernben, az adminisztráció szövegében, fordításokban használt nyelv); az olasz bevándorlók nyelve; az egyszerűsített olasz nyelv mint lingua franca a különböző eredetű (török, spanyol stb.) munkások között.

A regionális olasz nyelv a standard olasztól leginkább lexikális elemekben különbözik. A német hatást jól érzékelteti a *prospetto* <Prospekt 'dépliant'; *samaritano* <Samariter 'infermiere volontario'; *tabletta* <Tablette 'pillola, tavoletta' értelemben. Tegyük hozzá, hogy az olasz nyelv is gyakorolt hatást a svájci németre, erre bizonyíték a *Fattura* (<fattura), *avisieren* (<avvisare), *fallieren* (<fallire), *Kassa* (<cassa), *Langensee* (<Lago Maggiore), *Luganensee* (<Lago di Lugano), *Risotto* (Svájcban semleges nemű, Németországban hímnemű szó).

A német hatás megfigyelhető a kölcsönszavak használatában: *Berliner* 'dolce alla marmellata'; *Polizeistunde* 'ora di chiusura serale dei bar'; olasz rag hozzáadásával a német szó beépül a nyelvbe: *tippare* 'battere' (il prezzo alla cassa); olasz szerkezetnek megfelelő, ám a németből fordított kifejezések használatosak: *penna a biglia* 'penna a

sfera'; *tesoro notturno* 'cassa continua'; *essere di picchetto* 'essere di turno'. Lexikálisan nagyon sok területet érint a német hatás: iskola (*nota* a 'voto' helyett), bürokrácia (*cassa malati* a 'cassa malattia' jelentésében), turizmus, helyi hagyományok, orvosi nyelv, posta, katonai nyelv, öltözködés (*vindiacca* mint 'giacca a vento').

A standard olasz tekintetében főként a mindennapi használathoz köthető szavak mutatnak eltérést. A *sminuzzato* mint 'trinciato', *specialina* mint „három dl üveg sör”, *pommes chips* a 'patatine' helyett. Megjelenik továbbá a *libretto* 'pagella'; *casa dei bambini* 'l'asilo, la scuola materna'; *plafone* 'soffitto'. A ticinói olaszban nagyon sok, a standard nyelvben már elavult kifejezés használatos: *fuoco* 'nucleo familiare'; *vallerano* 'valligiano'; *lapis* 'matita'. Ugyanakkor olyan formációk is megtalálhatók, melyek előbb jelentek meg itt, mint a standard olaszban: *legge quadro*, *piano direttore*.

A standard olaszhoz mért különbségeket csoportosítva Gaetano Berruto (1984) hét alpontot különböztet meg:

(1) Helvét kultúrát tükröző kifejezések, svájci nemzeti terminusok, amelyeknek így nincs is olasz megfelelőjük Olaszországban. Ezek sokszor olasz–német–francia párhuzamot mutatnak: *auto postale* – Postauto – auto postale; *iscritto* – eingeschrieben – iscrit; *trattanda* – Traktandum – tractande, *proseminario* – Proseminar – proséminaire; *papeteria* – Papeterie – papeterie. Ezen helvétizmusok a német és francia tekintetében is különlegesek, hiszen például Németországban a különleges ajánlatra a Sonderangebot-ot mondják, nem pedig az Aktion-t. Főként a gasztronómia területén őrzik a szavak eredeti formájukat a helvét olasz használatban: *birchermüesli*, *café crème*, *cervelat*, *fondue*.

(2) Olaszországban nem létező kifejezések, melyek a szóképzés helytelen alkalmazásából erednek: *aromato* 'aromatizzante' a német Aromat-ból (prodotto per insaporire cibi); *bancomatico* a Bancomat-ból; *perspettiva* 'prospettiva' a német és francia Persektive/perspective-ből.

(3) Szavak, melyek ugyan kompatibilisek az irodalmi nyelv szóképzésének szabályaival, de Olaszországban nem használatosak: *affettapomodoro*; *dosagelato*; *automeccanici* 'meccanici'; *coperchiare* 'mettere il coperchio, coprire'. A regionális nyelvre jellemző képzők az *-anza*, *-mento*, *-zione*, *-bile*: *rinforzamento* 'rinforzo'; *contribuzioni* 'contributi'; *invertibile* 'inverso'.

(4). A standard olaszban is létező elemek, de a helvét olaszban teljesen más jelentésben állnak: *annunciare* 'denunciare' (saranno annunciati alla polizia); *firma* a német Firma-ból 'ditta, azienda' jelentéssel; ebből kifolyólag az „aláírás”-ra a *sottoscrizione*-t használja a német Unterschrift alapján. További példák: *economia domestica* <Haushalt 'famiglia, nucleo familiare'; *oreientare* <orientieren 'informare, dare ragguagli'; *piano* <Plan, fr.plan 'pianta, mappa'; *retrocedere* <zurücksenden 'restituire, rispedire'; *tasca* <Tasche 'borsa'; *vecchio* <alt 'ex, già'.

(5). Terminusok, melyek jelen vannak a standard olaszban hasonló jelentéssel, de szűkebb értelmezésben (más szövegkörnyezetben használják): *impaccare* 'impacchettare' – il pane viene impaccato; *in classe* '(a) lezione, (in) aula'; *compera* 'acquisto' – dal giorno della compera. A német „lassen” példájára használják a *lasciare* igét a 'fare+infinito' és a 'potere' jelentésében: *lasciar pubblicare la dissertazione* in una rivista (erscheinen zu lassen); *si lasciano comprovare* 'si possono comprovare'. Egyéb példák: *ottenibile* 'disponibile, in vendita' a német lieferbar, erhältlich alapján; *serioso* 'serio' <seriös; *teoretico* 'teorico' <theoretisch.

(6) „Szociolingvisztikai helvétizmusok”, azaz a standard olaszban azonos jelentéssel bírnak, de ott egy felsőbbrendű nyelvi változathoz tartoznak, míg a helvét olaszban ezek a köznyelv elemei: *sito* 'collocato, situato'; *biasimo* 'rimprovero'. Gyakran használatos a *dacché* a 'poiché', valamint a *poscia* a 'poi' jelentésében.

(7) Szinonimapárokból előnyben részesítik azt, amelyik a standard olaszban a kevésbé használatos: *nervosità* 'nervosismo'; *purea di pomodoro* 'passato di pomodoro'; *rimpiazzare* 'sostituire'; *sorta* 'tipo, genere'.

A német nyelv hatása megmutatkozik a prepozíciók, határozott névelők, jelzők, határozószók, végződések, a vessző, valamint a frazeologizmusok használatában is.

Prepozíciók: a német összetett szavakat a *di* előjárószóval adja vissza, pl. Eiswürfelfach – *vano cubetti di ghiaccio*. A *di* főnévi igenevet vezet be a német „zu” és a francia „de” mintájára, ami egyébként a standard olaszban is használatos: *è obbligatorio di far vedere, è possibile di parlare*. Német megfelelőik hatására egyes vonzatok másképp tűnnek fel a helvét olaszban: *ho molte cose a fare, far parte a* (teilnehmen an), *preoccuparsi con* (sich beschäftigen mit), *contare con* (rechnen mit). Aki nem kellőképpen sajátította el az irodalmi olasz nyelvet, annak nem ajánlatos fejben tartani az *in tre ore* 'fra tre ore'; *abita in Coira* 'abita a Coira'; *in scuola* 'a scuola'; *convenire per* 'essere adatto a' <sich eignen für; *durante tanti anni* 'per tanti anni' <während kifejezéseket sem.

A határozott névelők használatában néha ellentmond a regionális olasz a standard olasznak. A standard olasz nem tenné ki a névelőt, a regionális igen: *serbatoio della scorta*, vagy éppen fordítva: *contiene ca. 25% di meno di grassi* – 'il 25%' helyett; *in 1983* 'nel 1983'; *in regione alpina* 'nella regione alpina'; *dopo accettazione di queste proposte* <nach Annahme.

A jelzők, határozók tekintetében úgy jelenik meg a német hatás, hogy előre kerül a módosító szó: *la moderna tecnica, originali gioielli, leggermente strizzare*.

A végződésekben nincs egyezés; egyformává teszik őket: *sono cose difficile, delle breve domande, le canzoni italiani, qualche minuti*.

A határozószókat a német alapján kapcsolják össze: *sempre ancora* immer noch; *molto troppo / troppo molto* viel zu / zu viel; *rispettivamente* beziehungsweise; *con ciñ* damit / dazu; *dove* wobei; *in ogni tempo* jederzeit; *per subito* ab sofort; *come* wie (come è bello? 'è bello?' wie schön ist es?); *mezzo anno* 'sei mesi' Halbjahr; *ogni seconda settimana* 'ogni due settimane' jede zweite Woche; *rendere attenti* 'richiamare l'attenzione su' aufmerksam machen auf; *non ho volentieri gli spaghetti* 'non mi piacciono gli spaghetti' ich habe Spaghetti nicht gern; *non adopera della piazza* 'non occupa spazio' braucht keinen Platz.

A frazeologizmusok egy részében is alkalmazkodnak a német megfelelőhöz: *ho pena di concentrarmi* 'faccio fatica a concentrarmi' ich habe Mühe, mich zu konzentrieren; *prego compilare in stampatello* 'si prega di ...' Bitte...; *latte freddo dal frigorifero* Milch aus dem Kühlschrank.

A vessző használata eltérhet az irodalmi olaszban megszokottól: *le ho detto, di andare; credo, che non sia venuto*.

A német nyelv befolyását bizonyítsuk további példákon: *calcolazione* 'calcolo' <Kalkulation; *laborantina* 'assistente di laboratorio' <Laborantin; *Nàtel* 'telefono cellulare' <Nationales Auto Telefon.

Nem csekély a francia nyelv hatása sem: *buralista* 'responsabile dell'ufficio postale' <buralista; *epilazione* 'depilazione' <épilation; *esperienza* 'esperimento' <expérience; *gibollare* 'ammaccare' <giboulée (de származhat a lombard giboll-ból is); *plafone* 'soffitto' <plafond; *prevenire* 'avvertire, mettere sull'avviso' <prévenir; *rimarcare* 'notare, rilevare' <remarquable; *ripresa* 'permuta' <reprise; *riservare* 'prenotare' <réservation; *valevole* 'valido' <valable.

Mind a francia, mind a német nyelv megmutatkozik például a következő szavak hallatán: *carta* 'scheda, biglietto, tessera' <Karte/carte; *compensazione* 'compenso' <Kompensation/compensation; *confettura* 'confettura, marmellata' <Konfitüre/confiture; *ghitarra* 'chitarra' <Gitarre/guitare; *medicamento* 'farmaco, medicina' <Medikament/médicament; *rango* 'posto in classifica' <Rang/rang.

A lombard hatás figyelhető meg a *lunghino* 'forma di pane stretta e allungata di tipo francese', valamint a *gàbola* 'grana, guaio' szavaknál. A *Tony* 'Clown' pedig a híres svájci bohóc nevéből származik.

Az *il ticket, il part time, il ferry-boat, il quiz, il weekend, soft, okay okay* pedig bizonyítják, hogy az itt beszélt nyelvet sem kerülte el az angol befolyás.

Mivel minden egyes nyelvi közösség a saját olasz nyelvét beszéli, nem meglepő, hogy Poschiavo területén a címben utalt *vado a una nozza* kifejezést mondják, mikor egy 'matrimonio'-ra mennek. De a különbözőségeknek köszönhető az is, hogy az úgynevezett helvét olasz szintjén találunk olyan kifejezéseket is, amelyek magából a ticinói dialektusból származnak: *tirare in giro* 'prendere in giro'; *tirarsi storto* 'ubriacarsi'; *prendere i topi* 'essere in ritardo'. Nem meglepő hát, ha úgy érzi az olvasó, kavalkádnak tűnik e szép olasz nyelv. De használata bizonyítja, bármilyen különlegességekkel is bír a standard nyelvhez képest, a közösségek maguk között jól megértik egymást és büszkéek a saját identitásukat kifejező nyelvi variánsra.

IRODALOM

- Antonini, Francesca – Vassere, Stefano (1990): L'italiano del canton Ticino e i suoi rapporti lessicali con il tedesco e l'italiano standard. In: Vouga, Jean-Pierre. – Hodel, Max Ernst: *La Suisse face à ses langues = Die Schweiz im Spiegel ihrer Sprachen = La Svizzera e le sue lingue*. Aarau/Francfort-sue-le Main: Verlag Sauerländer. pp. 137–45.
- Berruto, Gaetano (1984): Appunti sull'italiano elvetico. In: Castellani, Arrigo – Seriani, Luca: *Studi linguistici italiani* Vol. X. Fasc. I. Roma: Salerno Editrice. pp. 76–108.
- Berruto, Gaetano – Burger, Harald (1985): Aspetti del contatto fra italiano e tedesco in Ticino. *Archivio Storico Ticinese* no 101, marzo 1985. Bellinzona. pp. 29–76.
- Bianconi, Sandro (2003): Problemi linguistici. Enunciazioni ideali e dati reali. In: Ghiringhelli, A. (a cura di): *Il Ticino nella Svizzera*. Armando Dadň editore. pp. 173–90.
- Felder, Anna (1999): L'italiano elvetico? *Schweizer Monatshefte* 79/9. pp. 20–4.
- Franceschini, Rita (2000): Italiano 'di moda': adozione linguistica nella Svizzera tedesca. *Babylonia* 2/2000. pp. 18–22.
- Morresi, Enrico (2000): Ticino e ticinesi doc/AOC/mit Prädikat. *Babylonia* 2/2000. pp. 6–8.
- Petralli, Alessio (1996): *Lingue sciolte. Dalle minoranze linguistiche locali alle nuove tecnologie internazionali*. Bologna: CLUEB. pp. 110–7.
- Savoia, Sergio – Vitale, Ettore (2003): *Lo svizzionario*. Edizioni Linguanostra. Nastro & Nastro Srl. Germignaga.

ZSUBRINSZKY ZSUZSANNA

Angol nyelvi szükségletek a munkahelyen

1. Bevezetés

Gazdasági főiskolán szerzett többéves oktatói tapasztalom során számos alkalommal szembesültem azzal a ténnyel, hogy a nyelvi kurzusokon tanított tantárgyak és a valós üzleti életben használt nyelvi igények között bizonyos nem elhanyagolható különbségek vannak. Jelen kutatásom célja az, hogy egy írországi telekommunikációs cég magyarországi leányvállalatánál az angol nyelvi szükségleteket megfigyelve, minél tökéletesebb képet fessek a cégen belül leggyakrabban használt kommunikációs formákról. Reményeim szerint a kutatás eredményeiből mind kollégáim, mind bármely más szakmai kommunikációt oktató intézet munkatársai hasznos információkhoz jutnak majd, melyek a jövőben segítségükre lesznek a tanmenetek összeállításában.

A Budapesti Gazdasági Főiskoláról kikerülő diákok munkahelyi elhelyezkedésének egyik leglényegesebb feltétele az, hogy legalább két idegen nyelven képesek legyenek folyékonyan kommunikálni. Nyelvi felkészültségükről a hatodik félév végén szigorlati vizsgán kell számot adniuk, ahol mind az írásbeli, mind pedig a szóbeli készségüket teszteljük. A választható két idegen nyelv közül a hallgatók nagy többsége az angolt választja, ezt követi a német, francia, spanyol, olasz, illetve az orosz. Hosszú éveken át az intézményünkben kikerülő potenciális munkavállalókat szívesen alkalmazták olyan munkakörökben, ahol magas szintű nyelvtudásukat kamatoztathatták. Az elmúlt néhány év során azonban a pénzügyi megszorító intézkedések következtében a nyelvi órák száma nagymértékben csökkent, ami igen kedvezőtlenül hatott a nyelvoktatásra. Többek között ezért is vált szükségessé, hogy a megmaradt szakmai nyelvi órákat a leghatékonyabban kihasználva, a piaci követelményeket szem előtt tartva minél alaposabban felkészítsük hallgatóinkat arra, hogy megfeleljenek a munkahelyi elvárásoknak.

A nyelvi szükségleteket a szakirodalom más és más megközelítésből tárgyalja. Az egyes kutatók szerint ezek lehetnek *'objektívek'* vagy *'szubjektívek'* (Brindley 1989), *'észlelhető'* vagy *'érezhető'* (Berwick 1989), illetve *'cél/szituáció-orientáltak'* és *'folyamat- vagy termék-orientáltak'* (Brindley 1989). Hutchinson és Waters (1987) a szakmai kommunikációt elemző munkájukban *'szükségletekről'*, *'igényekről'* és *'hiányokról'* tesznek említést. A fenti fogalompárokat Dudley-Evans és Johns (1998) két csoportba osztják:

1. cél szituáció elemzés (TSA – target situation analysis),
2. tanulási szituáció elemzés (LSA – learning situation analysis).

Az első csoportba szerintük az *objektív*, az *észlelhető* és a *termék-orientált* szükségletek, míg a második csoportba a *szubjektív*, az *érezhető* és a *folyamat-orientált* szükségletek tartoznak. A továbbiakban azt javasolják, hogy ezt a kétféle megközelítést egy harmadikkal egészítsük ki, egy ún. *'jelenlegi helyzet elemzéssel'* (PSA – present situation analysis), amelyből reálisabban következtethetünk a tanulók erősségeire és gyengeségeire a nyelvi készségeik és tanulási tapasztalataik tekintetében.

Ebben a tanulmányban, a fent említett elméleti háttérrel figyelembe véve, igyekszem minél átfogóbb képet adni a munkahelyi idegen nyelvi szükségletekről.

2. A kutatás célja

A kutatás alapvető célja pedagógiai. A gazdasági főiskolán tanuló hallgatóknak elengedhetetlenül fontos minél tökéletesebben elsajátítaniuk az üzleti életben széles körben használt kommunikációs formákat, de mielőtt ezeket elkezdjük oktatni, meg kell vizsgálnunk és elemeznünk kell őket.

Ezenfelül a napjainkban végbemenő technikai változások és az ebből adódó felgyorsult információ-áramlás mind nagy hatással vannak az üzleti nyelvhasználatra (Holden 1989; Louhiala-Salminen 1996), ami szükségszerűen maga után vonja tananyagok, tanmenetek átdolgozását.

Végül, de nem utolsó sorban az eddig megjelent tanulmányok jelentős része (Graham–Beardsley 1986; Coleman 1988) az üzletemberek kommunikációját anyanyelvi környezetben vizsgálta, nem pedig olyan környezetben, ahol az angolt mint idegen nyelvet használják. Ezt a hiányosságot is igyekszik pótolni ez a dolgozat.

Három fő kérdésre keresi a kutatás a választ:

- Mikor és hogyan használják az üzletemberek az angol nyelvet a munkahelyen?
- Egyformán fontos-e az írott és a beszélt nyelv?
- Milyen mértékben befolyásolja az elektronikus kommunikáció az írott üzleti nyelvet?

3. Kutatási módszer

3.1. A kutatási környezet

A kutatásban részt vevő cég Közép-Európa egyik vezető telekommunikációs szolgáltatója, melynek központja Dublinban, leányvállalatai Prágában, Varsóban, Pozsonyban, Bécsben és Budapesten található. Az anyavállalat és a budapesti iroda között a hivatalos nyelv az angol, míg a beosztottak egymás között anyanyelvükön, vagyis magyarul beszélnek.

A magyarországi cég méretét tekintve nem nagy. Az ügyvezető igazgató mellett hat felsővezető és harminc alkalmazott dolgozik.

3.2. Kutatási eszközök

A kvalitatív kutatás megbízhatóságának növelése érdekében háromféle módszert alkalmaztam a nyelvi igények leírására:

1. *megfigyelést* (jegyzetek készítésével kiegészítve),
2. *félig szerkesztett interjút* (az ügyvezető igazgatóval),
3. *szövegelemzést* (email-ek elemzését).

3.3. Az adatgyűjtés folyamata

A kommunikáció menetét csak akkor lehet igazán jól megfigyelni, ha az ember passzív résztvevőjévé válik a valós kommunikációs környezetnek. A céglátogatás alkalmával elsősorban arra törekedtem, hogy kiderítsem: az írott vagy a szóbeli kommunikáció van-e túlsúlyban a mindennapokban, hiszen ez lényeges információul szolgál a későbbiekben az üzleti kommunikáció oktatása során.

Szóbeli készségek	Írásbeli készségek
prezentáció, megbeszélés, tárgyalás, telefonbeszélgetés, problémamegoldás	levél, memo, jelentés, adat- és dokumentáció-elemzés, elektronikus levél

1. ábra. A szóbeli és írásbeli készségek

Az általam megvizsgált főbb szóbeli és írásbeli készségeket az 1. ábra mutatja.

A táblázatból jól látható, hogy az írásbeli készségek közül elsősorban a hagyományos, illetve elektronikus levélre, az üzleti jelentésre, valamint az adat- és dokumentáció-elemzésre fektettem hangsúlyt, míg az írásbeli készségek közül a prezentációt, a megbeszélést, a tárgyalást, a telefonbeszélgetést és a különféle problémamegoldó társalgásokat tekintettem fontosnak.

A megfigyeléssel arra kerestem a választ, hogy mely készségekre kellene a jövőben nagyobb hangsúlyt fektetnünk az üzleti nyelvi órákon. A kapott eredmények talán hozzájárulhatnak végzős hallgatóink még sikeresebb szerepléséhez az állásinterjúkon és majdani napi munkájukban is.

Az események külső szemlélőjeként (non-participant observer) helyesebbnek láttam, hogy a jegyzeteket közvetlenül a megfigyelés után készítek el, mintsem a helyszínen, mert így a munkatársakat valószínűleg kevésbé zavarta a jelenlétem az irodában.

A céglátogatás után egy héttel az ügyvezető igazgató egy félig szerkesztett interjú keretében válaszolt néhány olyan kérdésre, mely a megfigyelést követően felmerült bennem. Az interjú magyarul folyt és hangfelvétel is készült róla, amelyet azután írásban rögzítettem. (Az interjúban elhangzott kérdések a függelékben találhatóak.)

Végül a kutatás utolsó fázisaként a leggyakrabban használt kommunikációs forma, az elektronikus levél nyelvi eszközeit vizsgáltam meg.

4. A kutatási eredmények vizsgálata

Az összegyűjtött adatok három fő témakör köré csoportosíthatók: 1. a nyelvhasználat és a beosztás kapcsolata, 2. a nyelvhasználat célja, 3. a nyelvhasználat és a technika kapcsolata.

4.1. A nyelvhasználat és a beosztás kapcsolata

Mind a szakirodalom, mind az angol üzleti tankönyvek hajlanak arra, hogy a szóbeli készségeket fontosabbnak tüntessék fel az írásbelieknél, mert állításuk szerint az előbbieket gyakrabban használják a munkavállalók munkavégzésük során (Stutridge 1981; Crookal 1984). Az általam végzett kutatás ezt a tényt nem támasztja alá: tapasztalataim szerint a szóbeli és írásbeli készségek egyforma gyakorisággal fordultak elő a munkahelyi környezetben, bár az is igaz, hogy ezeket különböző célra használták.

A nap folyamán a szóbeli és az írásbeli kommunikáció teljes mértékben összefonódott, vagyis mindkét forma így vagy úgy, de leginkább egymást kiegészítve jelen volt az üzleti kommunikáció során.

A nyelvhasználattal kapcsolatban két dolgot emelnék ki. Az egyik a különböző beosztásokban használt idegen nyelvi szint, a másik az idegen nyelv használatának gyakorisága, ami szintén nagy különbségeket mutatott az egyes pozíciókban. Néhány példával szeretném ezt illusztrálni:

A recepciós hölgy kiválóan beszél angolul a telefonban. Világosan, érthetően és nem utolsó sorban igen udvariasan is. A telefonáláskor használatos kifejezéseket és nyelvi fordulatokat probléma nélkül használja. (megfigyelés)

A könyvelők és a technikai dolgozók idejük nagy részét a komputer előtt töltik. A könyvelők egy számítógépes szoftver segítségével pénzügyi kimutatásokat készítenek, időnként anyanyelvükön beszélgetnek a többi alkalmazottal. A technikai személyzet szintén a képernyőre szegezve a tekintetét a szolgáltatásban bekövetkező esetleges fennakadásokat igyekszik kiszűrni, hogy azokat minél hamarabb ki tudják javítani. Néhányan közülük a beérkezett reklamációkkal vannak elfoglalva, melyeket vagy telefonon, vagy email-ben igyekeznek orvosolni. Függetlenül a munka típusától kitűnő összhang és együttműködés figyelhető meg a munkatársak között. (megfigyelés)

A fenti jegyzetekből arra következtethetünk, hogy míg a beszélt nyelv elsődleges fontosságú a recepción dolgozó hölgy számára, addig egy könyvelő jóval ritkábban használja azt napi munkája során. Ha az írott nyelv felől közelítjük meg a kérdést, akkor viszont jól láthatjuk, hogy az íráskészség elengedhetetlen a könyvelő számára, aki a könyvelésen túl a jelentéseket angolul írja meg a feletteseinek. Ezek a jelentések inkább szintetizáló jellegűek, vagyis terjedelmüket tekintve rövidek, tartalmilag tömörek. Mivel ezeket az ügyvezető igazgató az ír anyavállalat felé is továbbítja, nyelvileg tökéletesnek kell lenniük.

Az ügyvezető igazgatóval folytatott interjú megerősített abban a feltételezésemben, hogy a különböző beosztásokhoz más és más nyelvi készségekre van szükség. Az interjúból vett részlet szerint:

„Amikor valaki megpályáz egy állást a mai világban, alapkövetelmény, hogy jól beszéljen angolul. Ön mint nyelvtanár nálam jobban tudja, hogy a diplomát át sem veheti addig a végzős diák, amíg be nem mutatja egy idegen nyelvből a középfokú nyelvvizsgát igazoló bizonyítványát. Az angol esetében a nyelvi elvárások azonban nagyban függenek attól, hogy milyen állást kíván a jelölt betölteni. Egy értékesítési munkatársnak például kiváló kommunikációs képességekkel és jó kiállással kell rendelkeznie. Ha mindezek birtokában van, még az is előfordulhat, hogy szemet hunyunk idegen nyelvi hiányosságai fölé. Ami viszont elengedhetetlenül fontos bizonyos beosztásokban, az a prezentációs készségek magas szintű ismerete és alkalmazása. Bár mind a megbeszélések, mind a prezentációk magyarul folynak nálunk, mégis az ezekről készült összefoglaló jelentések angolul kell, hogy elkészüljenek, majd ezeket azután továbbítjuk az ír anyavállalathoz. Valamennyi munkatársamtól elvárom, hogy udvarias legyen a telefonbeszélgetések és az email-en történő kommunikáció során. A felsővezetők esetében magától értetődő, hogy anyanyelvi szintű angol nyelvtudás szükséges. Általánosságban azt mondanám, hogy a marketing, a pénzügy és a telekommunikációs

szolgáltatások esetében is magas szintű nyelvtudásra van szükség. Az egyéb területeken elégséges, ha a munkatárs megérteti magát a külföldi fellel.” (interjú-részlet)

Az interjúban elhangzottak alapján arra következtethetünk, hogy az írott kommunikáció – főleg az email és a jelentés – a jövőben egyre fontosabbá válik, különösen az olyan cégek esetében, ahol a távolságból adódóan a személyes kapcsolattartás elektronikus úton történik.

Ugyanakkor a megfigyelés alapján készült jegyzetekből kitűnik, hogy a szóbeli és az írásbeli kommunikáció a nap folyamán párhuzamosan, mintegy egymást kiegészítve zajlott, amiből világossá válik számunkra, hogy egyik sem létezhet a másik nélkül.

4.2. A nyelvhasználat célja

A vizsgálat során a cégnél folyó kommunikáció jelentős része a következő heti, Írországban és Magyarországon egy időben megjelenő sajtóközleménnyel volt kapcsolatos. Az előkészítés fázisában hol angolul, hol magyarul beszéltek a munkatársak. A két nyelv közötti váltásra bemutatok egy példát a megfigyelési jegyzetekből:

A marketing menedzser az írek által kiadott angol cikk magyarra fordításával van elfoglalva. Eközben időnként segítségért fordul kollégáihoz néhány műszaki kifejezés lefordításában. Majd a nyomdába adás időpontjának megbeszélése végett telefonon beszél a nyomdai illetékessel (magyarul). Nem sokkal később egyeztet az ír marketing menedzserrel (angolul) is, tisztáznak néhány email-ben említett dolgot a megjelenéssel kapcsolatban. (megfigyelés)

Ez a részlet is jól mutatja, hogy a szóbeli és írásos tevékenységek állandó kölcsönhatásban vannak egymással. Például az ír üzletemberrel történő telefonbeszélgetés egy korábbi email-re utal, de ez fordítva is megesik, amikor egy telefonbeszélgetést követ egy email, amelyben írásban rögzítik a szóbeli megállapodást. Annak ellenére, hogy az üzleti életben a hivatalos nyelv az angol, mégis számos alkalommal szükség van a fordítási készségekre is.

Az állandó információáramlás, illetve a munkanap elején tartott megbeszélések a felsővezetőkkel mind a szóbeli kommunikáció fontosságát hangsúlyozzák. A megfigyelt nap a következőképpen indult:

Reggel 9.30-kor az értékesítési menedzserek (8-an) rövid megbeszélést tartanak, ahol az értékesítési igazgató személyre szólóan kiosztja az aznap elvégzendő feladatokat, a munkatársak pedig jelzik neki azokat a problémákat, amelyekben a segítségét kérik. A légkör fesztelen, és mivel mindannyian magyar anyanyelvűek, természetesen magyarul folyik a társalgás. Körülbelül húsz perc elteltével néhányan közülük távoznak az irodából. Velük a nap folyamán nem is találkozom többet. Azok, akik itt maradtak, leülnek a gépük elé és nekilátnak a munkának: szerződéseket, email-eket írnak, telefonálnak, majd távoznak és néhány óra múlva visszatérnek. Összességében a nap folyamán leginkább az anyanyelvükön beszélnek. (megfigyelés)

A megfigyelés alapján nyilvánvalóvá vált számomra, hogy a felek közötti kommunikáció stílusát jelentős mértékben befolyásolja a kommunikáció médiuma is. Kétségtelen, hogy az elektronikus úton történő kommunikáció egyre szélesebb körű elterjedésének következtében a kommunikáció felgyorsulása magával hozta a nyelvi változásokat is. A levelekre az informális, beszélt nyelvi fordulatok a jellemzőek.

Az alábbi email-ben a küldő és címzett blokkot kitöröltem, és a levélben szereplő emberek nevét megváltoztattam, hogy az anonimitást biztosítsam.

Attila,

Can you please plan a visit to Dublin. Goals of visit:

1. Meet J. Morgan (re permanent MD role etc.)
2. Meet team members you do not know yet:
 - Richard Duppa - Budget issues (need to review projections closely before you arrive!)
 - Steve Kolly - Fibre build, acquisition activities
 - Frank Farrel - network, customer engineering issues
3. Update me on operational progress
4. Catch up with Wendy on
5. Get to hear some Irish traditional music / sample some Guinness

Best rgds

Conny

Ez a példa is jól mutatja, hogy az email-ben történő kommunikációban a gyorsaság rányomja a bélyegét a nyelvhasználatra, hiszen az már korántsem olyan rendezett, összeszedett, mint a papírosra írt leveleké. Egyszerű szintaktikai szerkezeteket tartalmaz a hosszú, bonyolult szerkezetekkel szemben. A hagyományos központozást teljes mértékben ignorálva, hiányos, elliptikus mondatokkal közvetíti az üzenetet, ami leginkább a beszélt nyelvre jellemző. Az üzletmenetben az események olyan gyors tempóban követik egymást, hogy egyszerűen nincs idő piszkozat készítésére. A fenti levél kommunikációs célját tekintve egy anyaországi látogatás tervezetét tartalmazza, szerkezetét, mondatfűzését tekintve pedig egy telefonbeszélgetés alkalmával készített jegyzetre hasonlít leginkább. A *rgds* rövidítés, mely az 'üdvözlettel' helyett áll a levél végén, valamint a keresztnév, mely a megszólítás funkcióját tölti be, igazolni látszik azt a tényt, hogy az email-ben megtalálhatjuk a fax, a beszélt nyelvi kommunikáció, az SMS műfaji jegyeit is. Az interjú szerint számos előnye van az email-ben történő kommunikációnak a telefonbeszélgetéssel szemben:

„Hogy miért is használom gyakrabban az email-t, mint a telefont? Egyfelől olcsóbb, mint a telefonálás, másfelől terjedelmét tekintve sokkal nagyobb mennyiségű információt tudok eljuttatni a másik félhez, ami telefonon keresztül elég bonyodalmas lenne. Harmadszor, a telefontól eltérően az email bármikor visszakereshető, és akkor is használhatom, ha a másik fél elfoglalt, vagyis a nap huszonnégy órájában rendelkezésemre áll.” (interjú-részlet)

Mindezek ellenére az interjú további részéből kiderült, hogy bizonyos esetekben az üzletemberek mégis a telefon mellett döntenek ügyeik intézésekor, mivel az email személytelen jellege akadályozza őket abban, hogy kellemes munkakapcsolatot alakítsanak ki egymással.

4.3. A nyelvhasználat és a technika kapcsolata

Ahogy ezt már korábban említettem, a munkatársak idejük nagy részét a komputer előtt töltötték, amiből arra következtethetünk, hogy az információs technológia óriási hatással van mind az üzleti életre, mind a nyelvhasználatra.

Az elmúlt néhány év során az elektronikus kommunikáció olyan mértékben fejlődött, hogy háttérbe szorította a faxot, illetve a hagyományos, papíron történő üzleti levelezést is. A mobil telefonok használata pedig lehetővé tette az üzletemberek számára, hogy az irodájukon kívülről is intézhessék üzleti ügyeiket. Az ügyvezető igazgató az email fontosságáról beszélt az interjúban:

„Naponta háromszor (reggel, délben és este) ellenőrzöm az email-jeimet és körülbelül egy órát töltök azzal, hogy megválaszoljam őket. Napi átlagban harminc email-t kapok, melyek közül 20-25 van angolul. A memo helyett is email-en keresztül adok utasítást a beosztottaimnak.” (interjú-részlet)

Számos oka van, hogy miért terjedt el olyan széles körben az email kommunikáció az üzleti életben. Először is, stílusát tekintve majdnem olyan, mint az élő beszéd, rövid, tömör, ami gyors információcserét biztosít. Másodsorban, bármelyik kommunikációs formával szemben nagy előnye, hogy olcsóbb.

5. A kutatás eredménye

Az ilyen jellegű kvalitatív kutatás egyik nagy hátránya az, hogy egy egynapos megfigyelésből, az események folytatásának ismerete nélkül, a kutató nem tud messzemenő következtetéseket levonni. Mégis, az ez idő alatt gyűjtött adatokból is jól látható, hogy mely területeket lenne érdemes a jövőben mélyrehatóbban kutatni.

Bár a megfigyelés mint kvalitatív kutatási módszer nehezen alkalmazható longitudinálisan a munkahelyi környezetben, mégis kellő rálátást nyújt a kutató számára a nyelvi szükségleteket illetően. Itt kell azonban megjegyezni azt a tényt, hogy egy idegen jelenléte a cégnél nagy valószínűséggel valamilyen szinten befolyásolhatta a napi munka menetét és ezáltal a kapott kutatási eredményeket is.

A látottak alapján a következő megállapításokat tehetjük:

Ennél a bizonyos cégnél az idegen nyelvi (angol) szóbeli kommunikáció leginkább a *telefonbeszélgetésekre* korlátozódott, melyek az anyavállalattal folytak és az email-beli üzeneteket erősítették meg. A megbeszélések, tárgyalások és a prezentációk magyarul folytak, mert a dolgozók valamennyien magyar anyanyelvűek.

Az írásos készségek közül elsősorban az *elektronikus levél*, másodsorban az *üzleti jelentés* bizonyult a leggyakrabban használt kommunikációs formának. Eszerint a tanmenetek kidolgozásakor, majd az üzleti kommunikációs órákon is nagyobb figyelmet kellene szentelnünk ezen készségek fejlesztésének. Valódi, anyanyelvűek által írott üzleti email-ek elemzésével, az egyes műfaji és nyelvi sajátosságok vizsgálatával készíthetnénk fel a jövő üzletembereit minél tökéletesebb email-ek gyors fogalmazására.

A megfelelő *üzleti jelentés* megírásához fontos, hogy jó információ-elemző és -szintetizáló képességgel rendelkezzen a jelentés írója. Ezért a jövőben nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a tömörítési és a közvetítési feladatok gyakorlására az üzleti nyelvi órákon. A jelentések formailag kezdenek hasonlítani a prezentációk vázlatához, ahol is egy sor egy információt tartalmaz.

E sokféle kutatási eszköz alkalmazásával az volt a célom, hogy minél realisabb képet fessek a munkahely nyelvi szükségleteiről. Reményeim szerint a kutatás eredményeit minden üzleti nyelvet oktató kollégám a jövőben hasznosítani tudja majd a gyakorlat-

ban is. További kutatások azonban szükségesek, különösen az email kommunikáció területén.

FÜGGELÉK: A FÉLIG SZERKESZTETT INTERJÚ KÉRDÉSEI

1. Az ön által elvárt nyelvtudás szintje eltérő az egyes pozíciókban?
2. Biztosít-e az ön cége nyelvi továbbképzést az alkalmazottak számára, vagy ezt mindenki saját maga oldja meg?
3. Az írásos és szóbeli készségek egyformán fontosak az állásinterjún? Miért?
4. A jó nyelvtudással rendelkező emberek jó kommunikációs készséggel is rendelkeznek? Ön melyiket tartja fontosabbnak?
5. Folyékony nyelvtudást vár el a beosztottjaitól, vagy elég ha sikerül megértetniük magukat?
6. Az írott kommunikációs formák közül melyiket használja leggyakrabban a munkája során (az email-t, a memo-t, a jelentést, a dokumentum-elemzést vagy egyebet)?
7. A szóbeli kommunikációs formák közül melyiket használja a leggyakrabban?
8. A nyelvi igények nagymértékben megváltoztak az új technika megjelenésével (email-lel például)?
9. Van stílusbeli különbség az üzleti jelentés és az email között?
10. Ha első alkalommal ír valakinek email-t, stílusát tekintve hogyan eltér az a későbbiekől?

IRODALOM

- Berwick, R. (1989): Needs assessment in language programming: from theory to practice. In: R. K. Johnson (szerk.): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brindley, G. P. (1989): The role of needs analysis in adult ESL programme design. In Johnson, R. K. (szerk.): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, H. (1988): Analysing language needs in large organisations. *English for Specific Purposes* 7(3). pp. 155–69.
- Crookall, D. (1984): The use of non-ELT simulations. In: *ELT Journal* 38(4). pp. 262–73.
- Dudley-Evans, T. – M. J. St John (1989): *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graham, J. C. – R. S. Beardsley (1986): English for specific purposes: Content, language and communication in a pharmacy course model. In: *TESOL Quarterly* 20(2). pp. 227–45.
- Holden, N. (1989): The gulf between language studies and management studies: introducing communication competence as an interfacing concept. In: P. Silcock (szerk.): *Proceedings from the 1st ENCoDe Conference, Barcelona – Language Learning in Business Education*. pp. 33–46.
- Hutchinson, T. – A. Waters (1987): *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Louhiala-Salminen, L. (1996): The business communication classroom vs. reality: what should we teach today? In: *English for Specific Purposes* 15(1). pp. 37–51.
- Stutridge, G. (1981): Role play and simulations. In: K. Johnson – K. Morrow (szerk.): In: *Communication in the classroom*. Harlow: Longman. pp. 126–30.

VÍGHNÉ SZABÓ MELINDA

Magyar ész(t)járás

Egy nyelvésznek mindig érdekes feladatot jelent egy olyan kis nyelv kutatása, amelyet a világon kevesen beszélnek és kevés helyen oktatnak.

A vizsgálatok során nem lehet megkerülni azokat az elméleti és gyakorlati kérdéseket, amelyek a kutatott nyelv magasabb szintű elsajátíthatósága során merülnek fel. Ez különösen izgalmas terület akkor, ha két rokon nyelv találkozik. Ha a kontrasztív analízis során kiderül, hogy a két nyelv között nagyobb a távolság, mint ahogy azt reméltük, felmerül a kérdés, hogy a tipológiai egyezéseken túl milyen jelenségek nyújthatnak még segítséget a nyelvtanulásban.

Az ész(t) mint idegen nyelv tanulása esetén elsősorban a pszicholingvisztikai megközelítés jelenthet támpontot a kérdések megválaszolásához. Az elsajátítási folyamat vizsgálata kiegészítheti az általános nyelvészeti, tipológiai és kontrasztív elemzésen alapuló kutatásokat, és túl is mutathat azokon.

Az ész(t) nyelv iránti érdeklődés hazánkban meglehetősen szerény és korlátozott. Mindössze öt helyen, Budapesten, Debrecenben, Miskolcon, Szegeden és Szombathelyen oktatják felsőoktatási keretek között, Miskolc kivételével mindenhol anyanyelvi lektor segítségével. Feltételezhetnénk, hogy mivel az ész(t) a hallgatók számára már nem az első tanult idegen nyelv, ezért a korábbi nyelvtanulási tapasztalatok jól hasznosíthatók az ész(t) nyelv tanulása során is. Az ész(t)et tanulók esetében az általános grammatikai ismeretek tárháza elsősorban indoeurópai nyelveken alapul, ám ott az anyanyelvük is, amelyben az agglutináló nyelvekre jellemző elemek hangsúlyosabbak. A nyelvek közötti párhuzamokat és eltéréseket többnyire az anyanyelvvel való összehasonlítás során vesszük észre, de mit kezdünk azokkal a nyelvi elemekkel, szerkezetekkel, amelyek e rendszerből kilógnak?

Mivel ész(t)–magyar nyelvi érintkezésekről nincs tudomásunk, a megegyező nyelvi elemek párhuzamos nyelvi fejlődés vagy azonos idegennyelvi hatás eredményei. Tipológiai szempontból a típusváltásban az agglutinatív uráli nyelvek közül az ész(t) tette meg a legnagyobb lépést (Pusztay 1996: 79), amelyben a flektáló jelleg erősödött. Ez a változás a mai napig elsősorban német nyelvi hatásra történik. Areális szempontból a magyar nyelv sem vonható ki e változások alól, számos azonos jegy a magyar nyelvben is felfedezhető. Mivel tipológiaiilag tiszta nyelveket nem lehet elkülöníteni, ezeket a változásokat törvényszerűnek kell elfogadnunk. A szigorú tipológiai besorolásokat szétfeszítik azok a nyelvi folyamatok, amelyek egy más szerkezetű nyelv hatására jönnek létre. A tipológiai felfogás azonban nélkülözhetetlen akkor, ha a nyelveket a

megértés felől közelítjük. Pléh szerint (Pléh 1998: 198) a nyelvek használóinál a nyelv típusára jellemző megértési rendszer jön létre. Az agglutináció során minden grammatikai funkciónak egyetlen morféma felel meg, és minden morféma csak egy funkcióban szerepel az adott szóalakban. Ennek a szabályosságnak a magyar nyelv sokkal inkább megfelel, mint az észt. Számos analitikus vonás található a mi nyelvünkben is (pl. idő kifejezése segédigével, gazdag igekötőrendszer), ám az észt jóval gazdagabb képet mutat a típuskeveredésben (90 névszóragozási és 24 igeragozási típus megkülönböztetése, idő kifejezése segédigével, gazdag igekötőrendszer, analitikus szerkezetek szóképzés helyett, birtokos névmás használata stb.).

Az agglutináló nyelvek esetében különösen fontos a morfémák típusának helyes meghatározása és sorrendje. A helyes alaktani értelmezés segít a szavak felépítésének elemzésében és a mondattani szerepek eldöntésében. Gyermeknyelvi kutatók megfigyelték, hogy a gyermek az anyanyelv morfémáinak helyes sorrendjét következetesen betartja, nemcsak magyar, hanem többek között finn és török viszonylatban is (Lengyel 1981: 328). Ez az észt nyelvben sem okoz nehézséget, habár az észt a nehezen elsajátítható nyelvek közé tartozik: gazdag morfológiai rendszere növelheti a hibaszázalékot, hiszen sok az a transzformációs hely, amelyet figyelni kell. A megértés során folyamatos „vigyázállásban” vagyunk, hiszen egy komplex szó jelentésének összerakásakor meg kell várnunk az adott szó végét, hogy mondatbeli szerepét eldönthessük (legalábbis a nyelvtanulás elején, később a kontextus sokat segíthet).

Ha valaki elkezd egy új idegen nyelvet tanulni, egyes nyelvészek szerint az agyi struktúra újabb átrendeződésére kerül sor. Ez a megközelítés a neurolingvisztikához kanyarodik vissza, amelynek számos kutatási eredménye bizonyítja, hogy a nyelvek egymás mellett és egymással összefüggésben épülnek ki az agy bal halántéklebenyi részében található Wernicke-mezőben, valamint az agynak e területe összefüggésben áll a többi területtel is. A kontrasztivitás tehát biológiailag meghatározott bennünk. Tudjuk, hogy a beszélés során a mentális lexikon elérése rendkívüli gyorsasággal történik; a beszélő gyakorlatilag automatikusan választja ki a gondolati tartalomnak legmegfelelőbb szavakat, valamint az azoknak megfelelő szintaktikai és fonológiai sajátosságokat. Számos neuropszichológiai tanulmány feltételezi – a beszéd sérültek beszédének vizsgálata alapján –, hogy a szó szemantikai és szintaktikai jellemzői előbb aktiválódnak, mint a fonológiai sajátosságok (Gósy 1998). A Wernicke-mező nemcsak a szavakért, de a kivételekért is felelős. Ha feltételezzük, hogy a kivételek külön tárolódnak a Wernicke-mezőben, akkor agglutináló nyelvek esetében ez a terület igen gazdag és összetett lehet. A grammatikáért és a szabály alapú szerveződésért pedig az agy bal homloklebenyi részében található Broca-mező felel. Számos esetben a kivételek átkerülnek a szabályrendszer, vagyis a procedurális rendszer hatálya alá, és nem az egyedi elemeket őrző agyi területen tárolódnak (Pléh 2002: 80). Nagyon sok gyakorlás árán érhető csak el, hogy egy bizonyos szó alakváltozatait ne kivételként kezeljük (ha valóban nem kivételek), hanem be tudjuk illeszteni ezeket valamelyik nagyobb grammatikai/morfológiai csoportba.

Az észtben a szótőfelismerés nagyon fontos; tudni kell, hogy mi az alap. A hozzáférést a szóhasználati gyakoriság, a nyelvtani kategória, valamint szótagbeli és fonológiai tulajdonságok is befolyásolják. Juhász szerint (Juhász 1975: 30) egy nyelv valamennyi eleme egy-egy fonológiai, lexikai és grammatikai oppozíció tagja. Idegen nyelv tanulásakor nemcsak az anyanyelvben és az idegen nyelven belül szembesülünk oppozíciókkal, de

az anyanyelv és az idegen nyelv között is számos potenciális hibalehetőség megjósolható. Az agglutinatív szerkesztésmód során a lexikai szintet éri a legnagyobb terhelés. A szavakat alkotó morféimák – a toldalékok és egyéb nyelvi elemek – felismerése során megnő a feldolgozási idő, hiszen nemcsak a lexikai elemeket kell felismerni, hanem azok mondatbeli szerepét is el kell dönteni. Ha Pléh Csaba nyomán feltételezhetjük, hogy a megértés során az asszociatív és értelmező szint között létezik a „gondolkodás nyelve” (Pléh 2000), akkor talán azt is állíthatjuk, hogy a nyelvtanulásban mindig ott van egy „köztes nyelv” az anyanyelv és idegen nyelv között. Ha a nyelvtanulás kezdeti stádiumban van, a „köztes nyelv” nem képes még a nyelvek közötti opozíciók helyes értelmezésére és a hibák korrigálására. Emellett, amíg az anyanyelv egyes jegyeinek elsajátítása egymásra épülve megy végbe, addig erre az idegen nyelv tanulásakor nincs lehetőség; nem beszélve annak a nagyon fontos, preverbális szakaszról, a hiányáról, amelyben a kisgyermek még csak megfigyeli és feldolgozza nyelvi környezetét.

A következőkben tekintsük át az észti nyelv tanulása során leggyakrabban jelentkező típushibákat, amelyek elsősorban a magyar nyelv hatására jönnek létre. (A hibákat a már legalább egy éve észti nyelvet tanuló hallgatók dolgozataiból válogattam. Kaptam anyagot a szombathelyi Berzsenyi Dániel Főiskolától, az Eötvös Loránd Tudományegyetemről és a Debreceni Egyetemről.)

Nézzünk példákat a *fonémák és morféimák szintjén megjelenő opozíciós hibákra*.

Mivel a megfigyelt magyar hallgatók az észti nyelvet megelőzően vagy azzal párhuzamosan finnül is tanultak, nemegyszer keltett zavart az észti nyelvhez oly közel álló rokon nyelv. A finn nyelvi hatás elsősorban a fonémák és morféimák szintjén érvényesül. Gyakori hiba a névszón megjelenő tövéghangzó, amelyet az észti és magyar nyelvtől eltérően csak a finn nyelv tudott megőrizni (finn *pirni*, észti *pirn* 'körte'; finn *kassi*, észti *kass* 'macska'). Gyakori hiba írásban a finn *y* és az észti *ü* graféma keverése is (*yksi*, *üks* 'egy').

Hangzótévesztést nemcsak a finn *y* és az észti *ü* esetében figyelhetünk meg; hallás után mind a magánhangzórendszerben, mind pedig a mássalhangzórendszerben tévedhetünk, ami jelentésváltozással is együtt járhat: **leksime* (*läksime*) 'mentünk'; *rebane* (*räpane*) 'róka'; 'piszkos'; **sitrun* (*sidrun*) 'citrom'.

Az első esetben az *e~ä* fonémák nehezen különíthetők el a magyar fül számára, mivel csak egy nyelvállásban eltérő (középső és alsó nyelvállású) palatális illabiális magánhangzóról van szó. A következő két esetben míg a *p~t~k* fonémák a magyarban és az észtben is teljes értékű zöngétlen zárhangok, addig a *b~d~g* fonémák az észtben „félzöngés” zárhangok. Ezek a hangok hiányoznak a magyar nyelvből, képzésük sok esetben gondot okoz (Kippasto 1995). Érdekes megfigyelés, hogy bár a magyarban és a lengyelben ezek teljes értékű zöngés–zöngétlen párokat alkotnak, a magyarul tanuló lengyelek sem hallják a különbséget.

A hangzórendszerben nem ritka az időtartamtévesztés: **asta* (*aasta*) 'év'; **Jppin* (*Jpin*) 'tanulok'.

A pontos kiejtés az észtben öt hosszúsági fok megkülönböztetését teszi szükségessé. Ezek közül három jól elkülöníthető egymástól (rövid, hosszú és igen hosszú). Eszközfonetikai vizsgálatok bizonyítják, hogy a magyar hosszú időtartam az észti hosszú és igen hosszú időtartam között helyezkedik el. Emiatt nehezen halljuk meg a különbséget. Emellett a ragozás során a névszói és az igei tövekre minőségi és mennyiségi fokváltakozás is jellemző (vagy a hang, vagy a hosszúsági fok változik meg). Ezért nemcsak a névszókat, de az igéket is a négy szótári alapelakjukkal együtt érdemes megtanulni.

Az észti névszóragozást a ragozási típusok és tőváltozatok bősége jellemzi. A megértés során nehézséget okoz az, hogy a különböző tőváltozatokat a megfelelő szótári egységre vonatkoztassuk (pl. *kaas* 'tető' ~ *kaane* GenSg ~ *kaant* PartSg). Nemegyszer maguk a tőváltozatok okozzák a legnagyobb zavart: **Koosneb kolmast osast*. (... *kolmest osast*.) 'Három részből áll.'; **kolmaspäev (kolmapäev)* 'szerda'. A *kolmas~kolme~kolma* (nom. *kolm* 'három') számnév tőváltozataiban a *kolmas* sorszámnév, míg a *kolme* a *kolm* alak genitívuszi és partitívuszi alakja.

Mivel az esetragok mindig a névszó genitívuszi tövéhez járulnak, ezeket a töveket is célszerű azonnal az alapszóval együtt megtanulni. A hibás genitívuszi tő alkalmazása vagy helytelen szóhasználatot eredményez (pl. **pJrandil (pJrandal)* 'padlón'), vagy egy teljesen új jelentést kapunk (*koores* 'tejszínben', *kooris* 'énekkarban').

A genitívusz fontos szerepet játszik a valódi akkuzatívuszi eset jelölésében is. Ez azonban még annyival bonyolódik, hogy az akkuzatívuszt partitívusz és nominatívusz is jelölheti. A partitívuszi ragok gazdagsága az egyik legnehezebben elsajátítható része az észti nyelvtannak. **Pane tomateid külmkappi!* (...*tomatid*...) 'Tedd a paradicsomokat a hűtőszekrénybe!'; **ilust, linnt (ilusat, linna)* 'szépet, várost'.

Az első esetben a helyes észti imperatívuszi mondat tárgya többes szám nominatívuszban áll; a magyar nyelv hatására használtak partitívuszi esetragot.

A második esetben a *-t* partitívuszi rag helytelen használata mindaddig általánosnak mondható, amíg a partitívusz nem rögzül, valószínűleg a magyar *-t* tárgyrag hatására. A helyes partitívuszi alakok használata nagymértékben függ a szavak gyakoriságától.

A névszóragozásban különösen nagy gondot jelentenek a helyhatározóragok. Az esetrendszerben kifejezésre jutó irányhármasság a finnugor nyelvekben ősi eredetű. Megértése ezért nem jelent nagy problémát az észti nyelvben sem. Gondot a magyartól eltérő esetrag használata, illetve a rövid illatívusz jelenthet. Az észti *-sse* illatívuszt egyes számban rövid illatívusz helyettesíti abban az esetben, ha a *hová?* kérdésre felelő névszónak van rövid illatívusza (pl. *Eva läheb majja*. (és nem **majasse*) 'Éva bemegy a házba.'). A szavak rövid illatívuszi alakjának elsajátítása függ az adott szó gyakoriságától. A rövid illatívusz használatának kerülése összefügghet azzal a ténnyel is, hogy a térvizonyokat a magyar nyelvhez hasonlóan könnyebb ragokkal kifejezni, mint az alapszótól eltérő új szóalakkal. Megfigyelték, hogy a kisgyermek is könnyebben kifejezi a térvizonyokat, ha azok a szó végén ragokkal fogalmazhatók meg (Lengyel 1981: 326). **Mina ostan poes*. (...*poest*) 'Boltban vásárolok.'

A magyar nyelvben általánosabb az inesszívuszi esetrag használata (pl. 'boltban vásárolok'), ezzel szemben a helyes észti példamondat az ősi finnugor elatívuszi esetragot használja (*-st*).

Az alaktani elemzés során nagy terhelés esik azokra a morfémákra, amelyeknek több jelentésük is van: *ela|d* Sg2_{jelen} 'élsz' ~ *pika|d* NomPl 'hosszúk'; *keel|i* PartPl 'nyelveket' ~ *tul|i* Sg3_{egyszerű múlt} 'jött'; *ela|ks* felt. mód, minden számban és személyben 'élne' ~ *pika|ks* TransSg 'hosszúvá'.

A *szintagmák szintjén* megjelenő leggyakoribb hibák a vonzatok tévesztése és a helytelen egyeztetés.

A magyar és észti igeragozást szintén a típusgazdagság jellemzi. Az észti igeragozásban a leginkább előforduló hibáknak a magyarból átemelt igevonatok alkalmazása az

oka, például: **Sina aitad täna mulle, ma aitan homme sulle. (... mind... sind.)* 'Ma te segítesz nekem, holnap én segítek neked.'

Itt partitívus helyett a részeshatóározót is jelölő allatívuszi esetrag jelenik meg a személyes névmásokon (-le). Hegyi Endre szerint – aki kidolgozta a vonzatközpontú nyelvoktatás módszerét – a nyelvek egyik legnagyobb buktatója valóban a vonzatok alkalmazása (Hegyi 1967). A legtöbb interferencia ezen a területen tapasztalható. Sokszor az esetragok és vonzatok megkülönböztetése is nehézségekbe ütközik, ami szintén lassítja a feldolgozás menetét.

Egyes finnugristák szerint a jelző és jelzett szó közötti egyeztetés az ősi alapnyelvben ismeretlen volt. Ez a magyar nyelvben szépen látszik, csak az értelmező jelző veszi fel a jelzett esetragját, jelölve a köztük lévő viszonyt. Az egyeztetés hiánya a nyelv gazdaságosságára utal, hiszen a kötött szórend (a jelző közvetlen a jelzett szó előtt áll) rögzíti a jelző és jelzett szó szoros kapcsolatát.

Az észtb en a magyartól eltérően a jelzöt mindig egyeztetjük a jelzett szóval (pár kivételtől eltekintve), pl. *hallid juuksed* ('ős haj' az észtb en többes szám). A német jelző ugyanígy igazodik ahhoz a főnévhez, amelyre vonatkozik, hogy jelölje annak esetét, nemét, számát. Az észtb en négy esetben nem egyeztetünk (terminatívuszb an, esszívuszb an, abesszívuszb an és komitatívuszb an), itt a melléknév genitívuszi alakja elegendő; csak számb an egyeztetünk a jelzett szóval. Ha a főszabály elsajátítására kerül sor, akkor a következő hiba adódik komitatívuszb an: **Tahan ilusaga tüdrukuga tantsida. (... ilusa tüdrukuga...)* 'Egy szép lánnyal akarok táncolni.'

A *mondatok szintjén* elsősorban szórendi tévedéssel találkozhatunk. A magyar nyelvhez hasonlóan az észtb en sem kötött a szórend, de léteznek bizonyos szabályszerűségek az egyenes (SVO) és fordított szórend alkalmazására (ugyanígy a magyar szórendben is vannak korlátok). Fontos szabály, hogy az ige bizonyos kivételektől eltekintve mindig a második helyen áll. Fordított szórend esetén a hangsúlyozni kívánt mondatrész kerül a mondat elejére vagy végére. Kiegészítendő kérdő mondat alkotásánál is gyakori hiba, hogy az ige nem a megfelelő helyre kerül: **Mis on seal? (Mis seal on?)* 'Mi van ott?' (létige a mondat végén). A helyes szórend megtalálása talán az egyik legnehezebben leküzdhető feladat az idegen nyelvben. Már a gyermeknyelvi szórend is az anyanyelvi szórendet tükrözi, vagyis egy olyan rögzült rendszerről van szó, amely felnőtt korban lépten-nyomon interferenciát okoz az idegen nyelvben.

Lexikai szinten gyakori hiba

(a) a szótévesztés eltérő jelentéstartalommal, amelynek hangzásbeli hasonlóság az oka: *maha ~ mahl* 'le-, el-, meg-, a földre'; 'gyümölcsle', **kJigekool ~ kJrgkool* felsőfok képzésekor használt *kõige* 'leg-'; 'főiskola';

(b) szótévesztés hasonló jelentéstartalommal: *läheb ~ käib* 'megy'; 'jár', *oleme *koju ~ oleme kodus* 'haza vagyunk'; 'otthon vagyunk';

(c) idegen nyelvi (itt csak magyar) hatás: **ülikoolil (ülikoolis) ~ magyar* (és német) mintára külső helyhatározói esetrag: 'egyetemen', 'an der Universität'; észtb en szó szerint 'egyetemben'; *Ta läheb *zakoo ostma. (... pintsakut ostma)* 'Zakót megy vásárolni.'

(d) teljes szózavar/szóteremtés: **Puhu tuleb. (Tuul puhub.)* 'Fúj a szél.', **maadiskas (maasikas)* 'eper';

(e) hibás szóösszetételek: **vJJrlinna (vJJras linna)* 'idegen városban', a *võörkeel* 'idegen nyelv' analógiájára, **rongteejaam (rongijaam, raudteejaam)* 'vasútállomás'.

A példákból kitűnik, hogy az idegen nyelv tanulása során jelentkező hibák forrása leginkább az anyanyelv. Nemcsak a hibás szerkezetekben, de a helytelen, téves előhívásokban is könnyen felfedezhető az anyanyelv hatása. Az anyanyelv mintájára próbáljuk a másik nyelv kivételeit és az anyanyelvünkötől eltérő jelenségeit kiküszöbölni.

A szabályok, amelyek segítségével az alapformák más formát nyernek, a fenti példákban nem működtek. Nemcsak a magyar nyelvre, de az észtre is jellemző, hogy maguk a szabályok is más és más általánosságúak. Gyakori hiba a hasonló alakok zavara és összetett szavak alkotása a meglévők mintájára. A paradigmarendszerek helytelen használata vélt hasonlóságokon alapszik. Analógia jön létre akkor (elsősorban az észт mennyiségi és minőségi fokváltakozás nehézsége miatt), ha a szóalak változása bonyolult, nem lineáris, illetve a szó variánsa kivétel. Az idegen nyelv szabályait és az idegen nyelv anyanyelvünkötől eltérő jelenségeit mindig megpróbáljuk a gyakoribb, általánosabb megoldások mintájára átalakítani (a minta adott lehet mind az anyanyelvben, mind pedig az idegen nyelven belül).

Az analógia sok esetben segíthet is az elsajátításban, hiszen a nyelvi részrendszerek felépítésében különösen fontos szerepe van. Ha azonban az analógia hibaforrás, az annak a következménye, hogy a szabálytalan, kivételes, szűkebb osztályokba tartozó elemekre megjelenik a főszabály általánosítása.

Összeségében az idegen nyelv gyakoribb formái és a paradigmarendszerekbe illeszthető jegyei mindig könnyebben azonosíthatóak. Agglutináló nyelvek esetében az alaktan mindig befolyásolja a szintaktikai, szemantikai és mondattani döntéseket.

Az anyanyelv és az idegen nyelv tanulása során a hibák megjelenése hasonló módon történik. Vajon miért nem tud helyesen ragozni a gyermek és az idegen nyelvet tanuló felnőtt? Az eddigi gyermeknyelvi, valamint beszédpercepció és beszédprodukción kutatások általában az angol nyelvre támaszkodtak. A magyar és észт nyelv gazdag morfológiai rendszere, sokrétű alaktani, szintaktikai és mondattani szabályai kiváló lehetőséget nyújtanak a későbbi kutatásokra és az elméletek ellenőrzésére.

IRODALOM

- Gósy Mária (1998): „A zöngésségi hasonulás a (spontán) beszédben.” In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás '98*. MTA Nyelvtudományi Intézete: Budapest. pp. 1–21.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina: Budapest.
- Hegyi Endre (1967): *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvtanítás és módszere*. Tankönyvkiadó: Budapest.
- Juhász János (1975): „Elmélet és gyakorlat a nyelvek szinkrón egybevetésében.” In: *Magyar Nyelv* vol. LXXI [=71.] pp. 29–35.
- Kippasto, A. és Nagy Judit (1995): *Észт nyelvkönyv*. Bíbor Kiadó: Miskolc.
- Lengyel Zsolt (1981): *A gyermeknyelv*. Gondolat Kiadó: Budapest.
- Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó: Budapest.
- (2000): „A magyar pszicholingvisztika évtizedei: mi magyar, mi nyelvészet és mi pszichológia belőle?” In: *Helyzetkép a magyar nyelvtudományról*. MTA Nyelvtudományi Intézet: Budapest.
- , Palotás Gábor és Lőrík József (2002): *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Pusztay János (1996): „A magyar és az észт nyelv összehasonlító vizsgálatához.” In: *Folia Estonica*. Szombathely. pp. 79–84.

KÖNYVSZEMLE

Péter Mihály

Nyelv, stílus, költői beszéd.

Válogatott tanulmányok

Tinta Könyvkiadó: Budapest, 2005.

216 p.

A kötet egy igazi humanista filológusnak, az Eötvös Loránd Tudományegyetem professzor emeritusának az utóbbi három évtizedben megjelent tanulmányaiból álló válogatás. Minden kezdő és „haladó” nyelvtanárnak, nyelvésznek alapmunkaként az asztalára kíváncsozó tanulmányok ezek, amelyek egy nagy tudású, a nyelvészetet a legszélesebb értelmében értő és művelő, példaértékű tudós ember pályájának utóbbi szakaszába adnak bepillantást.

Már az előszó helyett írt szerzői önvallomás is sok tanulsággal járó olvasmány. Benne egy olyan nyelvészgeneráció képviselője vall saját életútjáról, akinek pályaképe, annak minden állomása önmagában is tudománytörténeti kordokumentum értékével bír. Felmutatja annak a ma is meghatározó erejű, a 60-as és 70-es években érett korba lépő nyelvész korosztálynak a széles körű, nemzetközi szakmaiságot magáénak tudó tájékozottságát, mai szemmel nézve szinte hihetetlenül alapos és mély felkészültségét, tudományos alázatát, szakmai elkötelezettségét s megújulni képes nyitottságát a tudományos gondolkodásra, amely korosztály pályája megvallásával mind a mai napig töretlen alkalmasságát bizonyítja az aktív tudományos jelenlétre és a nyelvész utánpótlás nevelésére.

A 28 közzérthető, ám mély tudományos igényű dolgozat három tágabb témakört ölel át. Az első, általános rész a nyelvészet és irodalomtudomány, illetve a nyelv és zene viszonyával, valamint a tudományos nyelvművelés és a mesterséges nyelvek problematikájával foglalkozó írásokat tartalmaz. Ebből a fejezetből kiemelkedik, s a mai fiatal nyelvészek számára is igen fontos *A nyelvészet és irodalomtudomány viszonyáról* szóló átfogó munka.

Péter Mihály – aki maga is az irodalomtól jutott el a nyelvészetig, s onnan mindegyre kitekint az irodalomra – Bahtyinra, Lotmanra, valamint a Prágai Iskola nyelvészeire hivatkozva 1986-ban olyan megállapításokat tett, amelyek egyenes utat jelöltek ki a nyelvtudomány XXI. századi fő nyelvészleléte, a nyelv élő állapotának használati megközelítése felé: „A két testvértudomány eltávolodása szükség-szerű, de nem végleges következménye volt önállósulásuknak. A fejlődés dialektikájának megfelelően éppen az önállósulás teremti meg a feltételeit egy újabb és magasabb szintű együttműködésnek, amely az irodalomnak és a nyelvnek egyaránt az eddiginél mélyebbre ható megismerését teszi lehetővé.” Hasonlóképpen értékes mind a *zene és nyelv* viszonyáról, mind Jan Baudouin de Courtenay kapcsán a *természetes és mesterséges nyelvekről, s az idegen nyelvek oktatásáról* szóló elemzése.

Ezt a részt a szerzőnek két ma is rendkívül időszerű témáról, az iskolai nyelvoktatásról és nyelvünk mai állapotáról kifejtett gondolatai zárják le. Általános érvényűek mind a mai napig azok a meglátások, melyek *Gondolatok nyelvünk állapotáról* cím alatt jelentek meg. A nyelvtudomány történeti távlatában helyezi el a nyelvállapotról született felfogásokat, s fogalmazza meg a nyelvtudomány aktuális feladatát. A magyar nyelv állapotát a 90-es évektől a nyelvmegújulás bizonyos tényezői alakítják. Az egyik ezek közül gazdasági, technikai természetű, a globalizáció s az informatika erőteljes kihívásainak nyelvi hatása. A másik – az előzővel összefüggő fontos tényező – szociológiai nevezhető: az értelmiség összetételének radikális változása. Előtérbe kerülnek a humán tudományok művelőivel szemben az informatikusok, a médiaszakemberek, a közgazdászok, akiknek a szakterminológiája jelentősen támaszkodik az angol nyelvre, s meghatározó a közbeszédre is. Mint Fábán Pált idézve Péter Mihály is megállapítja, a 90-es éveket anyanyelvünkben „szókincsváltó

évtizednek” lehet nevezni. A legfeltűnőbb és leginkább aggasztó a szóhasználatban a stílári normák általános fellazulása, a szleng mellett az obszcén kifejezések megjelenése. Míg a szleng a társadalmi–politikai rétegek beszédében expresszivitásra való törekvést tükröz, az obszcén kifejezéseket használók funkciótlanul sorolják a tabu-szavakat. Ez a jelenség a közbeszédben, sőt a politikában és az irodalomban is gátlástalanul terjed. Nem a magyar nyelv romlik, hanem a használóinak kommunikatív kompetenciája, állapítja meg a szerző. Ezen a nyelvművelőknek példamutatással és neveléssel lehet és kell javítaniuk.

A második rész tanulmányait a *Szerkezetek és jelentések* cím fogja össze. Ezek részben a nyelv működésére (pragmatikájára) jellemző szerkezeti jelenségeket (nyilatkozat, mondathasadás) tárgyalják, részben szemantikai kérdésekkel foglalkoznak, különös tekintettel a jelentések érzelmi–értékelő komponensére, valamint különböző nyelvek egyes lexikális–szemantikai jelenségeinek egybevetésére. Ennek a fejezetnek minden írása mind a magyar szakosok, mind az idegennyelv-szakosok számára rendkívül fontos és tanulságos, mert a nyelvi szerkezet és a jelentés funkcionális, pragmatikai megközelítésben jelenik meg, akár magyar nyelvi, akár idegen nyelvi kérdésekről van szó. Segítheti-e bármi jobban a beszédközpontú nyelvoktatást, a meggyőző érvelés kompetenciájának kialakítását? Bizton állíthatjuk, hogy nem.

A nyilatkozat mint a nyelvi közlés alapegysége című tanulmány fogalmi alapvetéseket tisztáz. Mi a különbség a mondat és a nyilatkozat között? Az Oxfordi Iskola (Austin, Searle), a Prágai Iskola nyelvészeinek második nemzedéke, valamint az orosz nyelvészek megkülönböztetik a szintaxison belül a statikus vagy konstruktív és a dinamikus vagy kommunikatív szintet. Mint Telegdi Zsigmond magyar nyelvészünk fogalmazott, a nyilatkozat a mondat realizációja, ugyanakkor a nyilatkozat a mondathoz képest többlet-információkkal is rendelkezik. Szövegbe ágyazottsága révén

kontextualitása adja ezt a többlet-információt, amelyet a pragmatika eszközeivel tárhat fel a nyelvész. A nyilatkozat jeltermészete a szemiotikához közelíti a kutatás-módszertani lehetőségeket.

Szintén pragmatikai jelenséget taglal a *mondathasadásról* írt tanulmány. A mondatrészek, illetve tagmondatok önállósulása az intonációval jön létre a szituációnak megfelelő megnyilatkozások keretében: *Képes voltál hazudni nekem, a legjobb barátodnak? Képes voltál hazudni! Nekem! A legjobb barátodnak!* Látható, hogy a mondathasadás mint stílári jelenség vonja magára a figyelmet. A nyelvi érzelmkifejezésnek ez a módja Péter Mihálynak monográfia szintjén is taglalt témakörei közé tartozik, mint az ígékötők vizsgálakor a *szórend és az aspektualitás* kérdésköre (vö. *A nyelvi érzelmkifejezés eszközei és módjai*. Tankönyvkiadó: Bp., 1991). A kvázi-tautologikus és kvázi-ellentmondásos szerkezetek (pl. „*Ha per, úgymond, hadd legyen per*”) jelentéstani vizsgálata során a fordítás és szövegértés alapját képező fontos megállapításra jut a szerző. A szójelentést üstököshöz hasonlíthatjuk, amelynek a magja adja a lexikális jelentést, s a csóvája azokat az asszociációkat, konnotációkat, amelyek a recepció horizontját és a befogadó–értelmező folyamatot meghatározzák. *A hangok fonetikai jelentése*, a hangutánzás, a hangulatfestés, a hangmetaforák is a stilsztika vizsgálódási körébe utalhatók (vö. *döbben – dobban, hóbörög – háborog*) ugyanúgy, mint a névmások *érzelmi–értékelő jelentése*. Egyértelmű a lekicsinylés az ilyen határozatlan névmások használatában: *Valami nővel tölti az idejét. Akárki ne szóljon ebbe bele!*

A nyelvészet újonnan alakuló XX. századi paradigmáját az emberközpontúság jellemzi „*abban az értelemben, hogy a nyelv vizsgálatát nem vonatkoztatja el a nyelvet használó szubjektumtól, valamint azoktól a tényleges kommunikációs helyzetektől, amelyekben a nyelvi cselekvések végbemennek*” – szögezi le Péter Mihály. Ez nyomon követhető az *érzelmi–értékelő szójelentésekben* s

a személyt jelölő expresszív névadásban, a „beszélő nevekben”, az egyházi szláv – orosz, illetve francia – angol lexikális kapcsolatokban is. (Itt csak zárójeliesen adunk hangot örömkönnünk, hogy Péter Mihály professzor úrnak e kötetben is megjelent számos kiváló tanulmánya, amely az orosz nyelv stilsztikájával, a fordítás kérdéseivel foglalkozik, ami az oroszul tudó mai magyar olvasók számára ma már ritkaság számba menő nyelvi élvezetet jelent, megmerítkezést az orosz nyelvi kultúra gazdagságában).

A kötet harmadik részének *Stilsztika, költői nyelvhasználat, műfordítás* közös cím alatt összefoglalt munkái a nyelvészeti és irodalmi stilsztika kérdéseiről, a költői nyelvhasználat sajátosságairól, valamint műfordítási problémákról szólnak. *Az irodalmi nyelv és a stilsztika kérdései a Prágai Nyelvész-kör tanításai* című bevezető dolgozat a funkcionális stilsztika általános nyelvészeti alapjaiba ágyazza a fejezet további elemzéseit. A funkcionális nyelvfelfogás szerint „egy nyelv vizsgálata megköveteli, hogy minden esetben számításba vegyük a nyelvi funkciók és megvalósulásuk módjainak változatoságát”. A nyelvhasználati funkciók mintegy funkcionális dialektusoknak tekinthetők, ezek szemantikai, szintaktikai, pragmatikai leírása áll e nyelvészeti elemzések középpontjában. Péter Mihály, aki maga is a Prágai Iskola követői közé sorolja magát, ezen alapvetésekből kiindulva adja meg az igenlő választ arra a kérdésre is, *szükség van-e a stilsztikára?* A nyelvi cselekvés természetéből, intencionális és szituatív meghatározottságából következően a stilsztika vizsgálati módszere szükségképpen interdiszciplináris jellegű. Közös érdekeltisége van a stilsztikának és a szociolingvisztikának, a stilsztikának és a szövegtannak, nem kevésbé a stilsztikának és a nyelvészeti pragmatikának, s újabban hozzátehetjük: a stilsztikának és a nyelvi kulturológiának, a kulturális antropológiának. A stilsztika az a tudományág a nyelvészetben belül, amely a nyelv működésében, cselekvésként megvalósuló nyelvészeti pragmatikai keretében „a

nyelvhasználat történetileg és társadalmilag változó funkcionális varianciáját vizsgálja”. Ezzel a meglátással egybevág Péter Mihálynak *a szövegtani kutatásokról* kifejtett véleménye is. A szövegkutatás feladatai között kiemeli a mindennapi beszédtevékenység vizsgálatát a diskurzuselemzés révén, s a művészi nyelvhasználat szövegtanának kidolgozását. Némi képp e csoportba tartozik, mintegy átmenetet képezve a hétköznapi nyelvhasználat és a művészi szöveg stilsztikai vizsgálata között, *A képköltés a szlengben* című dolgozat. A szleng képei a köznyelvi és a költői képek határán helyezkednek el. A költői képekhez hasonlóan ezek is „konnotálnak”, de használatukat tekintve a köznyelvihez közelítenek. *A betonfej, fafej, tökfaj* stb. típusú kifejezések azonban nem tekinthetők a „mindennapok költészetének” – foglal állást Péter Mihály a kérdésben –, valójában inkább a költői nyelvhasználat analóg eszközökről van szó, mint költészetéről.

A *Létezik-e „költői nyelv”?* kérdésre a fejezet következő, hét Puskin-elemzést tartalmazó fordítás-stilsztikai tanulmánya adja meg a legékesebb választ. Mint köztudott, Péter Mihály az itt olvasható tanulmányait követően teljes monográfiát is szentelt Puskin Anyeginjének, ahol a magyar fordításokat tüzetes elemzés alá vetette. A monográfia címe egy Puskin-tól idézett sor, „*Pár tarka fejezet csupán...*” (Nemzeti Tankönyvkiadó: Bp., 1999). A hét elemzés között itt kapott helyet a magyar műfordítás-irodalom két újabb remekének, Puskin Jevgenyij Anyeginje, valamint Rézlovas című elbeszélő költeménye Galgóczy Árpád által készített fordításának méltatása is. A még oroszul értő és olvasni tudó nyelvész és nyelvtanár közönségnek nagy élvezet lesz ezeknek a tanulmányoknak a befogadása, különösen egy olyan értő és finom kezű, mívesen cizellált stílusérzékű Puskin-„idegenvezető” irányításával, amilyen Péter Mihály.

Puskin, az orosz irodalmi nyelv megteremtője számos magyar költőt ihletett fordításra. *Anyegin* című verses regényét s számos más

alkotását többen is lefordították magyarra. Mindössze harminc évvel a mű megírása után Bérczy Károly ültette át magyar nyelvre (1866). Ezt Mészöly Gedeon fordítása követte, amely 1945-ben jelent meg nyomtatásban. Újabb, leginkább ismert interpretációja Áprily Lajos nevéhez fűződik (1953). Péter Mihály elemzéseiből most a legújabb, modern magyar fordítót, Galgóczy Árpádot is megismerhetjük, aki Puskin szövegének archaizáltságát és stiláris polifóniáját a mai magyar nyelven megőrizve leginkább visszaadja számunkra Puskin hangjának természetességét (1997).

Péter Mihály ebbe a fejezetbe tartozó dolgozatainak egyik csoportja az eredeti orosz nyelvű költői szövegek több szintű stilisztikai vizsgálatát adja (*A költői nyelv szemantikájáról, Még egyszer „a költészet grammatikájáról”, Két vers az emlékezésről*); másik csoportja a magyar fordításokat az eredeti szöveggel összevető elemzéseit tartalmazza (*Az Anyegin legújabb magyar fordítása, Morzsák az Anyegin asztaláról, A konnotáció szerepe a műfordításban, Puskin Részlovasának új magyar fordítása*). A fordítás-stilisztikai elemzések mindegyikéből kiviláglik az a Bahtyintól vett megállapítás, mely szerint „a költészet mintegy kifacsarja a nyelvben rejlő összes lehetőséget, a nyelv pedig szinte önmagát múlja felül” a költészetben. Ha tehát akár anyanyelvünket, akár egy idegen nyelvet igazán meg szeretnénk ismerni, érdemes a műfordítások elemzésére nagyobb figyelmet fordítanunk. A műfordítás – Péter Mihály itt Kardos Lászlót idézi – „örökös kollektív nemzeti küzdelem”, amelynek során „az egymás nyomába lépő fordítók az új vívmányok segítségével egyre teljesebben teszik tulajdonukká az idegen kincseket”. Ma azt mondanánk, ez a gondolat nem más, mint a hermeneutika, a recepció-esztétika modern alapvetése.

A fejezetet és egyben a tanulmánykötetet záró dolgozat Kosztolányi Dezső *Szegény anyám csak egy dalt zongorázik* című versének funkcionális stilisztikai elemzése. Péter Mihály tanulmánykötete első darabjaiban a humanizált nyelvészetről olvashatunk. Itt

teljes vértetben áll előttünk a humanizált nyelvészetet művelő humanista, az etikus ember. Az a tudós stilszta, aki az irodalom felől közeledett a nyelvészethez, s a többi művészeti ágra is kitekintve itt Kosztolányi zenei nyelvében mutatja fel nekünk a grammatikai és poétikai szerkezetekben testet öltött irodalom etikus tartalmát, esztétikai értékét.

Péter Mihály *Nyelv, stílus, költői beszéd* című tanulmánykötete a *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* sorozat XLIX. köteteként jelent meg. Őt olvasva jövőnk rá, milyen kevés az újabb nyelvészgenerációk képviselői között az ilyen nagyformátumú, a nyelv és a nyelvet beszélő ember előtt alázattal fejet hajtó s a nyelvhasználó iránti tisztelettel a nyelvi formát funkcionális alakulásában szemlélni tudó humanista filológus. Szeretnénk ezért, ha minden kezdő és „haladó” nyelvész, minden leendő és gyakorló nyelvtanár bizalommal venné kezébe ezt a kötetet. Megérzi majd benne azt a tisztességet s azt a szakmai biztonságot, amellyel Péter Mihály az olvasó kezébe adja Ariadné fonálát, hogy bátran eligazodhasson – bármilyen nyelvet válasszon is – a „nyelvhasználati, funkcionális dialektusok” bonyolult, bár minden szegletében szépséges útvesztőiben.

Cs. Jónás Erzsébet

Tóth Szergej (szerk.)

Hatalom interdiszciplináris megközelítésben

Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó:
Szeged, 2006. 233 p.

Mi sem lehet aktuálisabb 2006 Magyarországon, mint egy hatalomról szóló könyv, hiszen a közbeszédünk egyik leggyakoribb témája ismét a hatalom lett, annak megszerzése és elvesztése, és ezeknek lehetséges módzatai. Semmi meglepőt nem találunk abban, hogy a Google internetkereső ezen

sorok írásakor (2006. október 7-én) a *hatalom* szóra összesen körülbelül 1.820.000 találatot adott, míg a hatalommal gyakran párban emlegetett *erkölcs*-re csak nagyjából 414.000 jutott.¹ Úgy érezzük, a hatalom mindenhol jelen van, mindent átszö, mindent kisajátít a magánéletünktől a nyelvünkig. Így már nem is csodálkozunk (miképp még csodálkoztunk pár éve, mikor megtudtuk, hogy a *polgár* meg a *nemzet* szó nem is azt jelenti, aminek addig gondoltuk), ha azt írja a reggeli újság, hogy egyik pártunk „anyanyelvi szinten bírja egy seholnincs államrend párhuzamos szókészletét” és „orwelli nyelvezetükben minden mást jelent”².

Azt mondhatjuk tehát – nem csak nyelvészként szemlélve a világot –, hogy aktuális könyv a Tóth Szergej szerkesztette *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben* című kötet, jöllehet eredetileg semmiféle szándékolt aktualizálás nem volt megjelentése mögött. A legtöbb kötetbeli írás a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és a Magyar Tudományos Akadémia Szegedi Akadémiai Bizottságának Nyelv- és Irodalomtudományi Szakbizottsága rendezésében 2004. november 26-án megtartott *A hatalom interdiszciplináris megközelítésben* című konferencia előadásaként hangzott el másfél évvel a megjelenés előtt. Az előadások egy része (gyaníthatóan a szerkesztőhöz vissza nem érkezett kéziratok okán) kimaradt a kötetből. Emiatt az olvasók sajnos nem tudhatják meg, miért várta egy képes magazin a világvégét 2000. május 5-én (Zombori Ottó: *Hatalom és tudománytörténet*), hogy hogyan bomlott fel a nemzeti irodalom kánonja (Szilágyi Ákos: *Hatalom és irodalom*), hogy hogyan néz ki a hatalom és a média kapcsolata (György Péter), és hogy milyen párhuzamok mutathatók ki Kadosa Pál Kossuth-díjas május elsejei dala és Händel Tűzijáték-szvitje között (Ordasi Péter).

Bekerült viszont a könyvbe Szabó Miklós *Hatalom és jog*, Mihályi Péter *Hatalom és gazdaság*, Ormos Mária *Hatalom és törté-*

nelem, Cságoly Ferenc *Hatalom és építészet*, Kapitány Gábor és Kapitány Ágnes *hatalom és jel* témakörbe tartozó *Néhány gondolat a hatalomról*, Csányi Vilmos *Az emberi természet és a hatalom*, Balázs Géza *A nyelv, a politika, a hatalom, az érdekek szolgálatában* és Hann Ferenc *Hatalom és művészet* című tanulmánya, amelyek elhangzottak előadásként is. Ezekhez járul még Bańcerowski Janusz, Gúti Erika és Szépe György, Gál Zsuzsanna, Tóth Szergej, valamint Vass László egy-egy írása: kivétel nélkül a hatalom és a nyelv kérdését boncolgatja mindegyik.

A *hatalom és nyelv* témakör túlsúlyának oka nyilvánvaló: ugyan a hatalom interdiszciplináris megközelítésének igénye egyenesen következett abból, hogy a konferenciát rendező alkalmazott nyelvészeti tanszék maga is interdiszciplináris jellegű, ahol a pszicholingvisztikától a beszédmagatartáson át a szociolingvisztikáig terjed az oktatási skála, de azért érdeklődésüknek és a szervező–szerkesztő Tóth Szergej érdeklődésének a középpontjában mégis a nyelv áll.

A hatalommal foglalkozó területek palettájáról feltűnően hiányzik egy szín: nem találunk a konferencia előadói (így a kötet szerzői) között politikusokat. Persze mindezt furcsállhatjuk, sajnálhatjuk, de leginkább mégis természetesnek tekinthetjük...

A kötet központi fogalma, a vizsgálatok tárgya a *hatalom*. Feltűnő, hogy ennek ellenére a szerzők nagy része mégsem igazán akarta meghatározni, hogy ő maga milyen jelentsben használja ezt a szót. Többségüknél a *hatalom* jelentése csak implicit módon jelenik meg, pedig korántsem annyira egyértelmű, mit is érthetünk rajta,³ hiszen – mint Cságoly Ferenc írja – „a hatalomnak sokféle formája van – melyikről beszélünk? A politikai hatalomról? A pénz hatalmáról, a gazdasági hatalomról? Vagy netán a tudás hatalmáról?” (p. 49). Összességében az a benyomásunk támadhat, hogy a szerzők (gyakran ki sem mondva) a *politikai hatalommal* azonosítják a hatalmat. Mivel a konferencia (majd a kötet) célja nem a *hatalom* definiálása volt, termé-

szetes, hogy mást és mást értenek rajta a tanulmányok készítői. Egyedül Szabó Miklós, a kötet első írásának (*Hatalom és jog*) szerzője szán nagyobb, több alfejezetnyi teret a fogalom körüljárásának (pp. 9–22). A *hatalom* definícióinak, körülírásainak elmaradása jó példa rá, hogy ez a szó, mint megannyi társadalomtudományi kifejezésünk, nem annyira terminusként, mint inkább a köznapi használatából került be a tudományos szövegekbe. Nem nagy dicsőség ez, de nem is szokatlan a humán tudományokban. „Itt ugyanis gyakori dolog, sőt az a jellemző, hogy az egyes tudományok tárgyát bizonyos értelemben maguk az illető tudomány művelői »teremtik meg«, mégpedig valamilyen absztraktum formájában. Ezt az absztraktumot, amelyet aztán vizsgálatuk specifikus tárgyának tekintenek, nem mindig maguk alkotják meg csakugyan, hanem (...) úgy veszik át a szót a mindennapi, vagy legalábbis nem tudományos beszédből, csak azon módosítanak egy kicsit esetleg, amit majd a tudományban érteni fognak rajta. Ez az átértelmezés rendszerint egy még tudomány előtti, de már értelmiségi fajta beszédben kezdődik meg, itt válik a szó igazi absztrakttá, alkalmassá arra, hogy egy humán tudomány művelői azt tekinthessék tudományuk igazi tárgyának.”²⁴

A hatalomról a definíciók hiánya ellenére nagyon sokat megtudhatunk a tanulmányok olvasói, és mivel nem magáról „a” hatalomról van szó a kötetben (erről el lehet inkább olvasni Bertrand Russell magyarul is megjelent műveit), talán kevésbé állt fenn annak veszélye, hogy a szerzők belelépnek az „absztraktumok csapdájába”.

A könyv tizenhárom írását fölösleges és értelmetlen lenne egy rövid ismertetésben sorra venni, célszerűbbnek látom inkább csak a hatalom és a nyelv témakör számomra legizgalmasabb kérdéseiről szólni, bár kétségkívül sokakat érdekelhet az is, hogy érvényes-e a jog legitimitása erkölcsi alapok nélkül (Szabó Miklós), hogy miért épült rossz alapra a szocialista tervgazdálkodás, és miben

voltak érdekeltek a privatizáció során az állami vállalatok vezetői (Mihályi Péter), hogy miért nem döntötték le a svájciak Tell Vilmos-szobraikat, miután kiderült, hogy a hős nem létezett (Ormos Mária), hogy mit mutat a pártvezetők fényképeinek elhelyezése a pártirodáknak (Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor), és hogy hogyan lehetett hat hónap börtönt kapni egy dadaista ötletért (Hann Ferenc). Ezek miatt az írások miatt fogják remélhetőleg nemcsak nyelvészek és a nyelv iránt érdeklődők is forgatni ezt a kötetet.

A hatalom és nyelv kapcsolatát boncolgatva számtalan téma vetődik fel a kutatók érdeklődésének megfelelően. Vass László például (*Láttelek egy 'átmeneti kor'-ból*) József Attila *Külvárosi éj* című költeményének mint verbális nyelvi szövegnek és Kass János, illetve Würtz Ádám egy-egy illusztrációjának mint vizuális összetevőknek a multimediális elemzését végzi el; Gaál Zsuzsanna pedig (*Narratívumok a bíróságon*) a bírósági kommunikáció nyelvi mechanizmusait veszi szemügyre egy vádlotti vallomás jegyzőkönyvének illusztrálva, hogy „a nyelvészet komoly segítséget nyújthat a hatalom intézményesült formáinak”. Ezek az írások kisebb hatókörre érvényesen mutatják be a szövegnyelvészet különböző irányzataiba tartozó eszközökkel, hogy milyen következményei lehetnek a nyelv/művészet/joggyakorlat és a hatalom találkozásának.

A nyelv és hatalom kapcsolatának eme szűkebb leírásai mellett jóval általánosabb következtetésekre és kapcsolatokra utaló gondolatok is előkerülnek. Igaz ugyan, hogy a társasnyelvészet (amelynek hagyományosan központi témája a nyelv szerepének vizsgálata a hatalom megszerzésében és megtartásában) önállóan nincs jelen a kötet tanulmányaiban, de azért találhatunk szociolingvisztikai, nyelvészociológiai és – bár sajátosan értelmezett – nyelvantropológiai írásokat, Csányi Vilmos előadása (*Az emberi természet és a hatalom*) pedig kiváló alapja annak, hogy az akár az etológia részterületeként is értelmezhető, a nyelvet mint

viselkedést vizsgáló társasnyelvészetet ne tekintjük teljesen hiányzóknak.

A hatalom – mint Csányi Vilmos írja – kulturális konstrukció, ami az emberi csoportokban a rangsor és az agresszió természetét és funkcióját megváltoztató biológiai tulajdonságok miatt alakult ki. A hatalom mint ilyen erősen kötődik az ember társas tulajdonságaihoz, és bár napjainkra inkább *társadalmi* jelenségként kezelik (lásd például Max Weber szociológiai hatalom-elméletét), mégis jóval többet tudhatunk meg róla, ha az ember *társas* tulajdonságaiból indulunk ki, és – az evolúciós pszichológia terminusát használva – az etiológiai funkcionális alapján járunk el. Az etiológiai funkcionális azt jelenti, hogy amikor egy jelleg, adott esetben a hatalom funkcióját meg akarjuk állapítani, nem az aktuális bemenetekre és kimenetekre kell koncentrálnunk, hanem a jelleg evolúciós múltjára és arra a környezetre, ahol és amikor a kérdéses funkció kifejtette oksági hozzájárulását saját szelekciójához.⁵ Ezt a releváns időszakot (és itt ismét Csányira kell utalnunk) a hatalom esetében is (mint társas funkcióink és tulajdonságaink túlnyomó többsége esetében szintén) a Homo-nemzetség kialakulásának és fejlődésének időszakára helyezhetjük, ami nagyjából a kőkorszaknak feleltethető meg.

A hatalom alapja az ember szabálykövetési képessége, és hogy a csoporthierarchia egyes pozícióiba nemcsak személyek, hanem egyes szabályok is kerülhetnek, amelyeknek a közösség tagjai éppen úgy engedelmeskednek, mint ha a szabályokban foglalt utasítások domináns személyektől származnának. A szabálykövető tulajdonság és a vegyes rangsor azonnali következménye, hogy az erőforrások elosztása a közösségen belül többé nem a fizikai agresszió segítségével történik. Jól megfigyelhető ez a ma élő archaikusnak tekinthető közösségekben is, ahol szabályok segítségével oldják meg az elosztás problémáját. A préda, a hús osztójában lelhetjük fel a protohatalom képviselőjét. Az osztónak hatalma van az elosztás felett – ol-

vashatjuk Csányinál –, ugyanakkor az osztót választják, tehát ő a közösség képviselője, hatalma a közösségtől ered.

A hatalom eme korai, társas alapú protoformája már világosan mutatja a hatalomnak mint társadalmi konstrukciónak a jellegzetességeit, amelyben a közösség tagjainak pozíciója már nem kizárólag a fizikai erőn alapul, itt az intelligens, a jó kommunikációs képességű, a társas kapcsolatokat kialakítani és ápolni képes személy előbbre kerülhet a rangsorban, mint a nyers erő megtesztetője.

A modern hatalom mindenben megfelel egy a biológiában jól ismert evolúciós jelenség, a *megszaladás* kritériumainak, amikor is egy kiemelt tulajdonság adaptív értéke oly nagy mértékű, hogy az adott tulajdonság akár kártékony mértékben „túlfejlődik”. Az emberi természet biológiai tényezői számára optimális kulturális rendszerben a hatalom az erőforrások igazságos elosztását szolgálja, az igazság konstrukciója persze tisztán kulturális jellegű, de amíg a társadalom nagyobb része részt vehet ebben a konstrukcióban, a hatalom többé-kevésbé jól működhet. A megszaladási jelenség ott figyelhető meg, ahol az igazság konstrukciója, amelyet a hatalomnak szolgálnia kellene, esetlegessé válik, gyakorlatilag megszűnik, és a hatalom kizárólag önmagát, önnön konstrukcióját szolgálja.

Számtalan olyan esetet ír le a társasnyelvészet, amikor a hatalom éppen a nyelv segítségével próbálja önmagát reprodukálni. Ilyen például a lingvicizmus, amely révén az államok társadalmilag behatárolják a hatalom nélküli csoportok értékekhez való hozzájutását, s ezáltal e csoportokat fogyatékosnak tüntetik fel. „Ennek következtében a kisebbségek értékei (például nyelvük és kultúrájuk) erejüket veszítik, és nem válthatók át más értékekké vagy a hatalmi szerkezet pozícióivá. Ugyanakkor a domináns csoport értékei (például nyelvük és kultúrájuk) társadalmi szinten megtartják értéküket, így más értékekké vagy a hatalmi szerkezet pozícióivá alakíthatók.”⁶ A lingvicizmus egyik fő megnyilvánulási területe a kisebbségi oktatás és a nyelv-
mű-

velés, amelyekben elterjedt jelenség az eltérő nyelvekkel és nyelvhasználattal szembeni türelmetlenség.

A nyelv művelés képviselői közül az ismertetett kötetben Balázs Géza nevével találkozhatunk, aki írásában egy meglehetősen eklektikus, Illyéstől az internetes népi humorig ívelő idézethalom elősorolása után nyelv művelő programjának, a több könyvből⁷ is hírhedtté vált „nyelvstratégiájának” fontosságáról próbálja meg meggyőzni az olvasót. Meglehetősen visszatetsző és hiteltelen, hogy miközben „antropológiai nyelvész-ként” a nyelv elnyomásáról (p. 130) vagy az informatika és média tömeges méreteket öltő manipulációjáról (p. 149) ír, nyelv művelőként éppen ő volt az, aki meglehetősen felzúdulást kiváltva betiltotta a Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda internetes fórumát,⁸ vagy a határokon túli magyarokat, köztük nyelvészeket végig sértve megengedhetetlen stílusban gúnyolódott (amúgy a kötetbeli írásában elítélőleg említett média számos manipulációs eszközt felhasználva) a felvidéki és erdélyi magyarok nyelvhasználatán.⁹

Ezzel a nézetrendszerrel éppen ellentétes elveket (és ami igazán fontos: gyakorlatot) hirdet Gúti Erika és Szépe György írása (*A szivárvány-koalíció nyelvpolitikája*). Abból kiindulva, hogy szinte mindnyájan elszenvedői vagyunk valamilyen formában a hatalomnak, illetve a hatalom nevében fellépő konzervatív bürokráciának, felelős tudósként vallják a labovi elvet, hogy a nyelvésznek kötelessége tudását a közösség hasznára fordítani, ugyanis az „alávetettek közül kevésnek van hatékony érdekérvényesítő ereje. Az ő nevükben vezető csoportok, illetve az ügyükkel azonosuló értelmiségiek: kutatók, aktivisták” kötelesek megszólalni. „Alulnézeti” nyelvpolitikájuk abból indul ki, hogy a nyelvi jogok az emberi jogok kihagyhatatlan része, és a nyelvpolitika olyan keretet jelent, amely a beszélőknek, azok különféle csoportjainak a boldogulását segíti elő (p. 111). Írásukban a nem sztenderd nyelvi beszélők, a gyermekek és ifjak, a fogyatékkal élők, a migrációban résztvevők, az „árva

nyelveket” beszélők (főleg a cigányok), a funkcionális illiterációtól sújtottak, a kétnyelvű beszélők és az idegennyelv-oktatás szempontjából perifériára szorultak megsegítésének lehetőségeiről és fontosságáról szólnak. Arról, hogy „Ezek a problémák forradalmasításra váró helyzetek. A következő »forradalmat« nem bátyák, paloták lerombolása fogja jelezni, hanem a tudás és a jogok használata, a civil szférából.” (p. 126).

A Csányi Vilmos előadásából eredeztethető gondolatmenethez (a hatalom „megszaladásához”) illeszkednek Bańcerowski Janusz és Tóth Szergej írásai is. Bańcerowski tanulmánya (*A nyelv mint a manipuláció eszköze*) az első három oldal kivételével újraközlése *A nyelv titkai* című korábbi, 1997-ben megjelent írásának,¹⁰ amelyben a nyelvi manipuláció és „újbeszéd”¹¹ jelenség, a propagandaközlés szerkezete és funkciói, valamint a pletyka mint kommunikációs aktus tárgyalására kerít sort. Bár a szerző az irodalomjegyzékét kiegészítette néhány újabb művel, a szöveg maga nem változott a tíz évvel ezelőtthez képest, ezért aztán hiába is keresnénk benne olyan fontos könyvek hatását, mint mondjuk Szvetelszky Zsuzsanna *A pletyka* című munkája,¹² amelynek segítségével sokkal szervezesebben, a pletykát nem egyszerűen csak az „információátadás »suttogó« formája”-ként (p. 103) értelmezhetné.

Az *Egy totális diktatúra nyelve* című tanulmány Tóth Szergej elmúlt másfél évtizedben megjelent írásaiból lehet ismerős. (Jól mutatja a szerző e téren végzett kutatásainak mélységét és sokszínűségét az irodalomjegyzékben felsorolt tizenhat, témába vágó műve.) Tóth Szergej számtalan adattal alátámasztva elemzi a szovjet birodalmi nyelv kialakulásának és működésének folyamatait, elsősorban a szovjet időszak alatt az orosz nyelvben, főleg a lexikában (illetve a nominációban) bekövetkezett olyan jellegű változások okait, melyek a „totalitárius hatalomgyakorlás következményeinek, egy sajátos »negatív« hatású nyelvpolitikának

tudhatók be” (p. 165). Mindehhez járul a tábori szleng, a gulágargó bemutatása, amelynek hatásáról talán elég azt a tény tudni, hogy a „represszív politika – Lenin és Trockij 1918-ban (!) felállított koncentrációs táboraitól Sztálin gulág-rendszerén át a brezsnyevi »tespedés« világmércével sem mérhetően túlzásfolt börtöneiig – szépített adatok szerint is legalább 100 millió embert, a felnőtt lakosság csaknem egynegyedét zárja hosszabb-rövidebb időre a börtönökbe, s hozza ezúton napi kapcsolatba az alvilág nyelvével”¹³. Ennek hatása napjainkig érezhető, hisz mint Larin írja: „A »zóna« egykor körülöttünk volt, meg mellettünk, ma pedig bennünk van, az emlékezetünkben”¹⁴.

Az ismertetésben említett írásokból jól látszik, hogy bár a különböző szerzők különböző szempontok és módszerek segítségével, és eltérő témák kapcsán szólnak a hatalomról, összességében mégis egy egységes logikai szála felfűzhető gondolatmenet született együttgondolkodásuk nyomán. Ilyen módon a *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben* több lett, mint tanulmányok vagy előadások gyűjteménye.

Ha a szellemi tartalom fizikai megjelenéséről is szólni akarunk, és a kötetet mint könyvet lapozgatjuk, azt mondhatjuk, hogy gondosan elkészített, szépen kivitelezett művet tartunk a kezünkben, időtálló kemény borítóval, olvasást segítő tipográfiával, számtalan illusztrációval. (Bár a helyenként előforduló helyírási hibák miatt azért időnként felszisszen a recenzens.) A kötetet a filozok igényeit is kielégítő név- és tárgymutató zárja, olvashatunk az írások szerzőiről is, és – mintegy önreflexióként – két és fél oldalban médiaszemlét találunk benne, mert – mint a szerkesztő írja az *Előszó*-ban – az „előzetesen tervezett programból kimaradt ugyan a hatalom és média témakör, de a konferenciára frissiben reagáló helyi online médiából közölt tudósításrészletek, sajátos tükröt tartva, talán valamiféle kárpótlást nyújtanak ezért” (p. 8).

Végül is mit is mond ez a tanulmánygyűjtemény? Azt, hogy „a hatalom egyetemes,

meghatározó jelenség, átszövi a föld élőlények életét, mindennapjait, mozgatja az evolúciós és »revolúciós« folyamatokat, olyan erő, amely mindenkit érint, függetlenül attól, hogy érti a lényegét, vagy sem, él/visszaél vele, vagy éppenséggel elszenvedi azt” (p. 8). – Hát akkor legalább próbáljuk megérteni a lényegét. Ebben segíthet ez a kötet.

Kiss Tamás

JEGYZETEK

¹ Hogy éppen ezt a két szót néztem meg, annak okát érdemes talán Kapitány Gábor és Kapitány Ágnes írásából idéznem: „(Egyfelől igaz az a gyakran hangoztatott állítás, hogy a politika [illetve a politikai hatalom] és az erkölcs más-más racionalitás szerint működik, másfelől viszont baj van, ha a politika [illetve a politikai hatalom] nincs az erkölcs *kontrollja* alatt.) A hatalom természetesen ha tudja, igyekszik kivonni magát e kontroll alól. Ennek érdekében általában kétféle taktikát alkalmaz: vagy hipokrita, megpróbál erkölcsösnek mutatkozni, magát erkölcsi mintaként beállítani, hogy »megadva az istennek, ami az istené«, annál zavartalanabban alkalmazhassa a »császárság« logikáját; vagy megpróbálja fokozatosan legyengíteni, vagy akár teljesen kiiktatni az erkölcsi kontrollt. (A mai szuperhatalmi hatalomgyakorlásban mind a két taktika szépen nyomon követhető.) Az erkölcsi kontroll gyengülése mindenképpen nagy veszély, ezért *annak, aki ma felelősnek érzi magát az emberiség sorsáért, egyik legfontosabb teendője, hogy az erkölcsi alapállás gyengítésére irányuló, az utóbbi évtizedekben szaporodni látszó törekvésekkel szemben megfelelő ellenereket mozgósítson.*” (pp. 61–2).

² Bugyinszki György: *Fahrenheit 9/18. Népszabadság* 2006. október 7. Hétvége melléklet, p. 1.

³ Vö.: <http://hu.wikipedia.org/wiki/Hatalom>

⁴ Szilágyi N. Sándor: *Elmélet és módszer a nyelvészetben (különös tekintettel a fonológiára)*. Kolozsvár, 2004. pp. 41–2.

⁵ Vö.: Nemes–Molnár, *Magyar Tudomány* 2002. pp. 21–2.

⁶ T. Skutnabb-Kangas: *Nyelv, oktatás és kisebbségek*. Budapest, 1997. p. 65.

⁷ Elsősorban: *Magyar nyelvstratégia*. Budapest, 2001.

⁸ A részletekről lásd: http://dragon.klte.hu/~tkis/e-nyelv_forum.html

⁹ Lásd Kontra Miklós: Apropó „De azért egy értelmiséginek tudnia kell, hogy min ironizál”. *Kritika* 2006/ május. pp. 14–6.

¹⁰ *Magyar Nyelvőr* 121. pp. 190–203.

¹¹ Az Orwell használta *Newspeak* magyar megfelelője Sziójgyártó László fordítása óta (G. Orwell: 1984. Európa Könyvkiadó: Budapest, 1989.) természetesen inkább *újbeszél* (vö.: i. m. 329–42 http://hu.wikipedia.org/wiki/Újbeszél_nyelv).

¹² Budapest, 2002.

¹³ Fenyvesi I. In: *A szlengkutatás útjai és lehetőségei*. Debrecen, 1997. p. 186.

¹⁴ *Novyj mir* 1994/3, p. 244.

Osztetzky Éva

Acquisition du français et évaluation lexicale

[Francia nyelvtanulás és a szókincs értékelése]

Université de Pécs: Pécs, 2004. 219 p.

Osztetzky Éva a Pécsi Tudományegyetem Francia Tanszékének oktatójaként a francia nyelv hazai tanításának elkötelezett harcosa. *Acquisition du français et évaluation lexicale* című könyve – amelynek előzménye a 2003-ban a Tinta Könyvkiadónál megjelent *Lexicologie et enseignement du français* (ismertetését lásd a *Modern Nyelvoktatás* X. évfolyam 1. számában) – kontrasztív megközelítéssel vizsgálja a francia nyelvet tanuló magyarok specifikus problémáit a szókincs tekintetében: összegzi a szókincs elsajátításával kapcsolatos elméleti tudnivalókat, számba veszi a megszerzett szókincs felmérésének, értékelésének elméleti lehetőségeit és gyakorlatát, ismerteti az erre kidolgozott módszert, illetve az ennek alapján Baranya megyében elvégzett felmérést, majd következtetéseket fogalmaz meg a tanítandó szókincs összetételével, a tanítás és a tanulás módszereivel és eszközeivel kapcsolatban.

Minden nyelvtanárt foglalkoztat a kérdés, hogy valójában mekkora és milyen összetételű szókincset tanít, illetve hogy a tanítványok tényleges szókincse mekkora, milyen összetételű és funkcionális szempontból

mennyire adekvát. Ebből adódnak a további kérdések: hogyan lehet képet alkotni egy nyelvtanuló szókincséről (mennyiségi és minőségi kritériumok alapján), valamint hogyan fejleszthető hatékonyan a szókincs a nyelv tanításának és tanulásának folyamatában. A könyv ezekre a kérdésekre keresi a választ.

A szerző először a nyelvelsajátítással, majd az értékeléssel kapcsolatos szakirodalmat összegzi. Ezek a fejezetek együtt kezelik általában a nyelvelsajátítással és konkrétan a szókincs elsajátításával kapcsolatos problémákat, és foglalkoznak a franciát tanuló magyar anyanyelvű diákokra különösen jellemző jelenségekkel. Ez a kettős megközelítés leginkább az értékeléssel foglalkozó fejezetre jellemző.

A könyv erényei azokban a részekben mutatkoznak meg, amelyekben a szókincsnek a kommunikatív nyelvtanításban betöltött helyét, az aktív és a passzív szókincs kérdését tárgyalja (pl. II. 2.), illetve a felmérés ismerteti.

A szókincs a manapság általánosan alkalmazott, a kommunikációs kompetenciákra épülő nyelvtanítási módszerekben úgynevezett keresztkompetenciának számít, vagyis elsajátítása a szóban forgó kommunikációs készségek elsajátításának egyik összetevőjeként jelenik meg. A használatban lévő tankönyvek ennek megfelelően a megtanulandó szókincset általában kontextusban jelenítik meg, és többé-kevésbé törekednek arra, hogy a nyelvtanulók – az egyes feladatok során, különös tekintettel a szerepjátékokra, valamint a szövegértési és szövegalkotási gyakorlatokra – lehetőleg minél nagyobb mértékben aktívan is alkalmazzák.

A felmérés a Pécsen és Komlón élő 12–20 éves korosztályra terjedt ki a két város franciát tanító valamennyi intézményében: két általános iskolában, nyolc gimnáziumban és a Pécsi Tudományegyetemen végezték a vizsgálatot, összesen 948 tanuló részvételével, 2000 novembere és 2001 márciusa között. A szerzőt elsősorban az egyetemista korosztály, azon belül is a francia szakosok, azaz több-

ségükben a leendő nyelvtanárok érdekelték, azonban ahhoz, hogy a szókincs fejlődését folyamatában tudja megragadni, szükséges volt a korábbi szakaszokat is bevonni a vizsgálatba. A nyelvtanulás tartalma természetesen nem független a felhasznált tankönyvektől, ezért a szerző és munkatársai a két leggyakrabban használt nyelvkönyvből indultak ki a vizsgálat során (Pataki Pál: *Francia nyelvkönyv I–IV*. 1980; M. Soignet – A. Szabó: *France-Euro-Express I–III*. 1996–1999); megjegyzendő, hogy a régebbi tankönyvsorozat már nincs forgalomban. A kutatók elsősorban nem a szókincs kiterjedésére voltak kíváncsiak, hanem arra, hogy mennyire használható, mennyire változatos az elsajátított szóanyag, valamint hogy a tanulók mennyire tudnak bánni vele, illetve tipikusan milyen hibákat követnek el. Ez természetesen a nyelvtanári szemlélet jele: a tanítás perspektívájából nézve válik érdekessé, hogy mennyire strukturált a tanulók szókincese, mennyire változatos, vagyis képesek-e érzékelni a különböző regisztereket, és képesek-e különböző regiszterekben kifejezni magukat. A feltételezett szinteknek megfelelően 5 különböző nehézségű tesztet állítottak össze a passzív és az aktív szókinceset egyaránt mérő írásbeli feladatokkal, és ezeket csináltatták meg a tanulókkal. Az egyes szinteken a megoldók száma 41 és 339 között szóródott (legkevesebben a legnehezebb tesztet oldották meg), egy-egy csoport esetenként több különböző szintű tesztet is megoldott. Az eredmények értékelhetőségének biztosítására a kutatók a csoportokat a korosztályon kívül a francia nyelv tanulására fordított idő szerint is vizsgálták, a lebonyolításra pedig egységes körülményeket teremtettek. A javítás központilag, egységes útmutató alapján történt, a megfelelési küszöböt 50%-ban határozták meg. A könyv bemutatásának jelen keretei nem teszik lehetővé, hogy az eredményeket részletesen ismertessük, szívesen megemlítnék azonban néhány tanulságot, amely a statisztikai adatok elemzéséből leszűrhető. Általában jobban sikerültek a szó-listákhoz köthető feladatok (pl. adja meg a szó francia megfelelőjét, keressen

szinonimákat), mint a szókincs kontextusban való megjelenítését igénylők (pl. alkosson mondatokat a megadott szavakkal, egészítse ki a szöveget). Nézetünk szerint – amely a szerző nézete is – ez intő jel kell hogy legyen a nyelvtanárok számára: a szavak memorizálása önmagában nem fejleszti megfelelően a szókinceset, ezért erőteljesen törekedni kell a kontextusban való nyelvtanulásra, különösen az idősebb és haladóbb szintű nyelvtanulók esetében (ők teljesítettek legrosszabbul ezekben a feladatokban). Rendkívül érdekesek azok a diagramok, amelyek a teszteredményeket a nyelvtanulással eltöltött idő függvényében mutatják meg (pp. 85–7). A statisztika azt igazolja, hogy a teljesítmény szintje nem emelkedik a tanulásra fordított idővel egyenes arányban, pedig a közvélekedés szerint minél tovább és minél nagyobb óraszámban tanulunk, annál eredményesebb a nyelvtanulás. A számok arra utalnak, hogy miközben az alacsony óraszámú tanulók eredménye rosszabb, a magasabb óraszámú tanulóké nem feltétlenül jobb (a heti 3 órásk 55, a 4 órásk 66, a heti 15 órásk egyetemisták pedig 68%-os átlageredményt értek el). A tanulással töltött évek számának és az eredményeknek az összefüggéseiből kiviláglik, hogy a két legsikeresebb „évfolyam” a tíz és a hat éve tanulók csoportja volt, a legkisebb szórást az átlagon belül a hat éve tanulók eredményei mutatták. Minden jel arra mutat, hogy egy bizonyos időn túl a nyelvtanulást már nem feltétlenül érdemes folytatni: ugyanannak a nyelvnek a tanulása mintegy hat éven túl már nem olyan eredményes, csökken a motiváció, a tanulók esetleg más tantárgyra koncentrálnak energiáikat (megjegyezzük, hogy a felmérésben kizárólag olyan tanulók vettek részt, akik a francia nyelvet iskolai keretben tanulják).

A könyv utolsó fejezete értékes nyelvpedagógiai útmutató: rámutat azokra az utakra, amelyek a mai technikai lehetőségek között elvezethetnek a szókincs megkívánt fejlődéséhez. Az írott és beszélt nyelv különbségei, a kontrasztivitás, a különböző regiszterekben

és szójátékokban rejlő kreativitás rengeteg lehetőséget nyújt a szókincs fejlesztésére, amit példákkal, feladatokkal illusztrál a szerző. A cél világos: képessé tenni a diákokat arra, hogy nyelvtudásukat önállóan fejleszteni tudják. Ennek érdekében a tanárnak ki kell lépnie a szűken értelmezett nyelvtanításból, interdiszciplináris szemlélettel és differenciált módszerekkel kell rendelkeznie – ezt fogalmazza meg a könyv végkövetkeztetése, és ez a feladat áll a tanárképzés előtt is.

A könyvet részletes bibliográfia, illetve függelékben a felméréshez alkalmazott teszt-sorozat zárja.

Körmendy Mariann

D. Herberg – M. Kinne – D. Steffens:

Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen

**K. Eichinger és P. Wiesinger (szerk.):
Schriften des Instituts für Deutsche Sprache**

M. Bd. 11. Walter de Gruyter: Berlin/
New York, 2004. 393 p.

A neologizmuskutatás sokáig nem játszott említésre méltó szerepet a német lexikográfiában. Az *Institut für Deutsche Sprache* [IDS] munkatársai foglalkoztak ugyan a fordulat éveinek szókincsével, de ennek a munkának a során sem jött létre a tudományos lexikográfia elvein alapuló neologizmus-szótár, mely kiegészítője lehetett volna a nagyszótáraknak. Csupán zsebszótár-formátumban megjelent szókincs-gyűjtemények (trendszótárak, csoportnyelvi szótárak stb.) mutatták be kivonatban az új lexikát. A 90-es évek második felében az IDS vezető szervei elhatározták, hogy eleget tesznek dokumentációs feladatainak a neologizmusok és a neo-szemantizmusok tekintetében, és a germanista neologizmus-kutatást mint hosszú távú feladatot jelölték meg. Így jöhetett létre az első valódi neologizmus-szótár.

Doris Steffens a következő definíciót adja meg, amely alapján a lemmaszelekció megtörtént: „Neologizmus lehet egy új szó, egy új szóösszetétel vagy egy meglévő szó új jelentése, amely a nyelvfejlődés egy bizonyos szakaszában egy kommunikációs közösségekben keletkezik, elterjed, és a nyelvhasználók többsége egy bizonyos ideig újnak érzi, és nyelvi normaként általánosan elfogadja” [a recenzenes fordítása]. Steffens a fogalom meghatározáshoz következetesen ragaszkodik, és a definíciót 2005-ben is majdnem szó szerint megismétli. Ugyanez a fogalom-meghatározás jelenik meg a szótár bevezetőjében is.

A neologizmus típusait a szerzők a kifejezésbeli (alaki) és tartalmi (jelentésbeli) jegyek bilaterális jellegéből vezetik le. A neologizmusok tehát azzal válnak ki a megszokott szókincsből, hogy vagy az alakjuk és a jelentésük, vagy csak a jelentésük alapján újnak tűnnek. Ezért a következő típusokat különböztetik meg a szótár előszavában: új lexéma, új frazeologizmus, új jelentés. Már 2001-ben Steffens pontosan körülhatárolta azt is, hogy mit ért „új”-on: „új” azt jelenti, hogy az adott szavak a vizsgálati időszak elején még nem tartoztak a köznyelvbe, de a vizsgálati időszak végén már többé-kevésbé elfogadottá váltak. Megemlíti, hogy egy év időszakán belül nehéz olyan nyelvi egységeket találni, amelyeket újnak és ugyanakkor már általánosságban elfogadottnak nevezhetünk.

A szótár viszonylag zárt és áttekinthető tárgyterülettel rendelkezik. 2002-ben lezártnak tekintették annak a szűken 700 neologizmusnak a leírását, amelyek a XX. század 90-es éveiben a szókincs általános nyelvi részében meghonosodtak. A szótár tárgyának tartományát a szótár címe is azonnal meghatározza: neologizmusok. Eszerint tehát a szótár egy nyelvű értelmező szótár. A szótár XML-kódolt szócikkeken alapszik, amelyeket az IDS neologizmus-kutatócsoportja kísérletként dolgozott ki 1999 és 2002 között az *ellexiko – Wissen über Wörter* nevű lexikai–lexikológiai információs rendszer keretén belül. A szócikkek internet-változatának átdolgozása nyomtatott szótárrá 2003-ban készült el.

Az előszóban Dieter Herberg és Doris Steffens, a kutatócsoport előző és jelenlegi vezetője köszönti a felhasználót. A figyelem felkeltésére néhány példát hoznak, és röviden ismertetik a szótár létrejöttének folyamatát. A bevezetőben sor kerül többek között a szótár koncepciójának és a lemmaszelekciónak, a szelekciós kritériumoknak a pontos leírására. A szerzők részletesen elmagyarázzák, hogyan zajlott az internetes változat nyomtatott változattá alakítása. A felhasználói útmutató a szótár méretéhez képest igen részletes: majdnem 20 lapon közöl rendkívül hasznos adatokat nemcsak a laikusok, hanem a nyelvészek számára is. A betűrendes szójegyzék képezi a szótár törzsanyagát. A 700 neologizmus a címszavakkal és az azokhoz rendelt adatokkal együtt összesen 386 oldalt tesz ki. A források két nagy csoportra oszlanak: az elektronikus korpuszra és a nyomtatott újságokra, illetve folyóiratokra. Az elektronikus korpuszhoz a 14 napilap mellett hetilapok és havi, illetve kéthavi lapok is tartoznak. A primer irodalomban 22 olyan általános és szakszótár került felsorolásra, amelyek 1990 után jelentek meg. A szerzők neologizmusokra vonatkozó publikációs listája zárja a szótárt.

Mint fentebb említettem, a XX. század 90-es éveinek neologizmusait kodifikálták. A válogatás szempontjai a következők voltak: kiindulópontként kiválóan bizonyult az 1990. október 3-i dátum, a német egység és ezzel az egységes beszélőközösség kialakulása; 10 év a neologizmuskutatás szempontjából sem nem rövid, sem nem hosszú; a végpont pedig egy markáns év, az évtized és egyben az évezred vége.

A makrostruktúra szempontjából megállapítható, hogy a szótár a teljes szókincs egy kisebb szeletét kodifikálja, így a címszavak száma a hagyományos szótárokéhoz viszonyítva alacsony. Az eredeti szólistáról 700 neologizmust válogattak ki. Az IDS 2002. március 14–16. között megtartott éves konferenciáján az anglicizmusok elterjedését mérsékeltnak ítélte, mivel a neologizmusoknak csak 40%-a külső, azaz anglo-neologizmus. 60% belső,

tehát a német nyelven belül képzett neologizmus. Közöttük azonban rengeteg a hibrid képződmény. Nagyon magas a fogalomszavak aránya, azon belül is a főnevek: 85% főnév, szűken 10% ige, a többi melléknév, határozószó és kötőszó. Az új lexémák és az új frazeologizmusok összesen 93%-ot tesznek ki, az új jelentések pedig 7%-ot. A neologizmusok elrendezése betűrend alapján történt. Ha egy új frazeologizmus főnevet tartalmaz, akkor a frazeologizmus a főnév kezdőbetűje szerint került felvételre. Amennyiben a frazeologizmus első tagja melléknév, akkor a melléknév kezdőbetűje szerint sorolták be a szerzők. Pl. *globale Dorf*, das. A szótárban feltüntetik a frazeologizmus minden tagját, és az utaló címszavak átirányítják a felhasználót ahhoz a címszóhoz, amely alatt az összes információ megtalálható.

A lemmaszelekció körültekintő, aprólékos, gondos munkával történt. A korpuszból egyéni kivonatolással nyertek egy szóanyagot, amelyből egy átfogó szójegyzéket készítettek. Ezek lettek a neologizmus-jelöltek. Az eleinte a szubjektív nyelvi kompetencia alapján kiválasztott szövegekben gyakran voltak olyan lexikai egységek, amelyek már a 80-as években fellelhetők voltak, így ezeket ki kellett selejtezni. Az objektívva tétel kétféleképpen oldódott meg: a talált egységeket az 1990 előtt megjelent szótárakkal hasonlították össze, majd felkutatták a lefedettséget az IDS 1991 előtti összehasonlító korpuszában. Ezek után elkülönítették az 1991 előtt már létező szavakat, pl.: *Schnupperkurs*, *Pay-TV*. Ha a szavak ezekben a szótárakban vagy a korpuszban nem vagy csak esetlegesen fordultak elő, akkor tovább vizsgálták őket. Ki kellett még deríteni, hogy a kiválasztott szavak 1991 után valóban relevánsakká váltak-e. Ezt azon a szövegtörzsről vizsgálták meg, amely csak 1991 utáni szövegeket tartalmaz. Kiszűrték azokat a szavakat, amelyek nem tartoznak a német szókincs kommunikatíván elismert köznyelvi részéhez. Ide tartozik többek között a speciális szaknyelvi lexika, pl. *Scad Diving*; az okkazonalizmusok, pl. *Sportoholic*; a

regionalizmusok, pl. *Genparadeiser* és az osztrák, illetve a svájci nyelvhasználat. Felmerült a kérdés, hogy egy adott szó a szaknyelvből került-e át a köznyelvbe. A tudományos ismeretterjesztő műfajokban fellelhető szavakat valószínűleg az olvasó maga is alkalmazza nyelvhasználatában, ezért állítható, hogy ezek is az általános nyelv tartozékai.

A címszavak a legkülönbébb szakágazatokkal mutatnak kapcsolódási pontokat: számítástechnika: *doppelklicken*; társadalom: *Ostalgie*, *Minijob*; média: *Bezahlfernsehen*; sport: *inlineskaten*; gazdaság: *Globalisierungsfalle*, *outsourcen*, *Scheinselbstständigkeit*; bank: *Onlinebanking*; szabadidő: *Hüpfburg*; telekommunikáció: *Handy*.

A gyűjtött szavak minden bizonnyal a XX. század 90-es éveinek fejlődését tükrözik. Fontos volt, hogy a kiválasztott szavak mindenképpen a német nyelvhasználathoz tartozzanak. Ide sorolandók azok az anglicizmusok is, amelyek már asszimilálódtak a németben. Az új jelentések felvételénél egy további kritérium látszott kézenfekvőnek: meg kellett állapítani, hogy valóban új jelentésről, vagy a már meghonosodott lexikai egység új használati módjáról van-e szó, lásd *abziehen*.

A mikroszerkezetről elmondható, hogy amikor 2002-ben az XML-kódolásban megvoltak a szócikkek, de a prezentáció az *lexiko* modulban még nem volt lehetséges, a szerzők előrehozták a nyomtatott változat elkészítését. Azonban az egyes szócikkekre sokkal kevesebb hely állt rendelkezésre, mint az internetes változatban. A szükséges rövidítések és tömörítések ellenére a szerzők azon voltak, hogy a leglényegesebb információk megmaradjanak, és azokat felhasználóbarát módon közöljék. A szócikkek felépítése alapvetően nem tér el a hagyományos nyomtatott lexikográfiai szokásoktól, de az egyes adattípusok sorrendje különbözik az általános egynyelvű szótár megszokott szócikk-sémájától. A szócikkek terjedelmesebbek és részletesebbek, mint a hagyományos egynyelvű szótárakban, és sok újszerű adatot is közölnek. Az eltérések a

szókincs-szelet különlegességéből adódnak. A szócikkek két fő részből állnak: címszóból és szócikktestből. A szócikktest további tagolással válik könnyen áttekinthetővé, tehát jellemző a szövegsűrités viszonylag enyhe foka. Ez rendkívül felhasználóbarát megoldás.

Minden egyes kodifikálandó lexéma a következő szempontok szerint került elemzésre (továbbiakban külön számozott részekben): 1. szócikkfej; 2. helyesírás és kiejtés; 3. jelentés és használat; 4. nyelvtan; 5. történeti és tárgyi adatok; 6. kritikai és normatív megjegyzések. – A felsoroltak közül az első három szempont kötelező, a második három pedig fakultatív jellegű volt. Monoszémia esetén egy olvasatot adtak meg, poliszémia esetén pedig többet. Az olvasatokat beszámolták. Az első olvasat még a 3. szempont (jelentés és használat) előtt megjelenik. Ugyanakkor minden olvasat elemzésre került a 3–6. szempontok szerint. A szempontok vastag szedése, az alcímek kiskapitális betűtípusa szolgálja az áttekinthetőséget.

(1) A szócikkfej élén a címszó vastagon van szedve, a hozzá tartozó névelő(k) vesszővel van(nak) elválasztva a címszótól. A főneveket és a főneves szerkezeteket határozott névelővel látták el, és megadták a névelővariánsokat is. Amennyiben a névelő használata az olvasattól függ, akkor azt az adott olvasatban jelzik. Ugyanitt tudhatjuk meg a lexéma első megjelenésének idejét is. Az időszakot három nagy egységre bontották:

- 1991–1993 (vagyis a 90-es évek eleje óta),
- 1994–1997 (vagyis a 90-es évek közepe óta),
- 1998–2000 (vagyis a 90-es évek vége óta).

Egyes esetekben előfordulnak 2000 után felbukkant neologizmusok, illetve olyan lexémák, amelyek főképpen 1995-ben és 1996-ban voltak használatosak. A szócikkfejben természetesen az új helyesírást vették alapul a szerzők. Morfológiai változatok is előfordulhatnak, azaz rövidítések, a rövidítések feloldásai és a különböző formaváltozatok.

(2) A szócikk jellegétől függően vagy mind a helyesírást és kiejtést, vagy csak a kettő

közül egyiket adják meg a szerzők. A kiejtésre csak anglicizmus esetén térnek ki. Nem kódolják a helyesírást sem egytagú lexémák, sem meghonosodott lexémák új jelentéseinek esetében. A helyesírás leírásánál minden esetben a helyesírási norma ad alapot. Megkülönböztetnek azonban normavariánsokat is:

(a) két német főnévből álló, „s” affixum nélküli összetett szónál az egybeírt változat a norma: *Spielkonsole*; a kötőjeles írásmód pedig a normaváltozat: *Spiel-Konsole*;

(b) olyan anglicizmusok esetén, ahol az eredeti nyelvben egy melléknévből és egy főnévből álló szócsoporthoz állott (például az angol: *blind date*), az egybeírt változat a norma: *Blinddate*; a különírt változat pedig a normaváltozat: *Blind Date*;

(c) viszont anglicizmusok esetén, ahol az eredeti nyelvben egy többtagú melléknévből és egy főnévből álló szócsoporthoz állott (például az angol *Electronic Banking*), ott a különírt változat a norma: *Electronic Banking*; s az egybeírt változat a normaváltozat: *Electronicbanking*;

(d) végül olyan anglicizmusoknál, amelyeknek a második alkotórésze az eredeti nyelvben nem főnév (például az angol *burn-out*), ott a kötőjeles írásmód a norma: *Burn-out*; és az egybeírt változat a normaváltozat: *Burnout*.

A recenzens véleménye szerint a norma és a normaváltozat (írásváltozat) meghatározása a felhasználó szempontjából kissé zavaros. Az anglicizmusoknak a német nyelvben való meghonosodása igen jól követhető konvergenciós folyamat. A konvergencia-jelenségeket pedig nem normatív–purisztikus alapon kellene megközelíteni. Szerencsésebb lenne, ha az anglicizmusok helyesírását az asszimilációs folyamat tükrében, kontinuummodellben kodifikálnák pl. *Electronic Banking* > *Electronic-Banking* > *Electronicbanking*. Az elválasztást a hagyományos szótárakhoz idomulva függőleges vonallal jelölik a szó közben. A kiejtés alapja Duden 2000-es *Aus-sprachewörterbuch*-ja és Caerstensen/Busse 1993. évi *Anglizismenwörterbuch*-ja. A kiejtést csak anglicizmusok esetén kodifikálják, szög-

letes zárójelben tüntetik fel a transzkripciót. Hibrid képződmények esetén csak az angol alkotóelemek kerülnek átírásra – a német elemről egy rövid függőleges vonallal elválasztva. Több kiejtésváltozat esetén a német kiejtéshez legközelebb esőt jelölik, majd attól távolodva kodifikálják a kiejtésváltozatokat, de csak a változó szótagra vonatkozólag. – A hangsúlyos szótagot rövid függőleges vonallal jelzik a hangsúlyos szótag előtt. A hangsúlyváltozatok is jelölésre kerülnek, illetve a fő- és mellékhangsúlyt is jelzik a szó belsejében.

(3) A jelentés megadása a kodifikált szó körülírásával történik, melyet egy szinonimával, egy másik neologizmussal vagy egy régebbi szóval egészítettek ki. Adott esetben a definícióba kerek zárójelben magyarázó kiegészítések kerültek. Amennyiben az új jelentés angol mintára képződött, utalnak a szó eredeti angol jelentésére, de azt már külön nem definiálják. Szinonimaként, illetve antonimaként újabb neologizmusokat adnak meg. Az előfordulásokat a korpuszban fellelhető szövegrészletek támasztják alá, ami a szótár egyik különlegessége. Általában három szövegrészletet közölnek, de az egyértelműség kedvéért néha több idézetre is sor kerül. A kodifikált szó mindig vastagon van szedve. Amennyiben egy adott szó gyakran előfordul egy másik kontextuspartnerrel egy szöveggörnyezetben, akkor ezt jelzik a kommentárban. Napilapoknál jelölik a pontos dátumot, heti és havi lapoknál csak az évet és a számot. Az internetes idézeteknél a találat időpontját jelzik. Felhasználóként még tökéletesebbnek és még meggyőzőbbnek érezném, ha a különböző névelőhasználat az idézett szövegekben is explicit módon kerülne bizonyításra; pl. *A die E-Mail*, tehát a nőnemű változat olvasatához rendelt újságcikk-részletekből nem látszik egyértelműen, hogy valóban *die E-Mail* és nem *das E-Mail* olvasattal állunk szemben (lásd még: *Give-away*, *das*; *Globalplayer*, *der*). A szóval kapcsolatban megjegyzi a negatív, illetve pozitív megítélést. A kommunikációs szituáció bizonyos korlátozásaira utalnak, például a csak szóbeli nyelvhasználatra. A csoportnyelv alpont alatt

következetesen csak az ifjúsági nyelvhez tartozást említik meg.

(4) A nyelvtani adatoknál következetesen megjelenik a szófaj: a főnév, a melléknév, a határozószó, az ige és a kötőszó. Neologizmusok esetében mindig egyszerű a ragozás, például *bladen*: Prät. *bladete*, Part.II. *gebladet/gebladed*. A vonzat a „szintaktikai környezet” cím alatt szerepel. A szószerkezetek között szerepelnek a főneves szerkezetek, a melléknéves szerkezetek, az előljárósós szerkezetek, az igei szerkezetek és a mondatértékű szerkezetek. A szóképzés kategórián belül elkülönülnek az összetett szavak, a szóképzések, a rövid szavak és az igeiktős igék. A szóképzés produktivitását példákkal illusztrálják. Például egy igei szófaj mellett megjelenik az összes főnevesített változat és az összes igeiktős ige. Helyhiány miatt az összetett szavak csak részben kerülnek felsorolásra, viszont gyakorisági mutatók szerint.

(5) Amennyiben a neologizmus egy bizonyos személyhez kötődik, újságcikk-részletekkel bizonyítják a szó szerzőjének nevét és az első megjelenést. Ebben a részben utalnak az 1990 utáni szótárakban való első megjelenésre is. Ugyanitt enciklopédikus adatokat is közölnek a jelentésre vonatkozólag.

(6). Utalnak a *Gesellschaft für Deutsche Sprache* [GfdS] által gyűjtött *Wort/Unwort des Jahres* listákban való megjelenésre. Az általános szótárakban megszokott stilisztikai szintekre is történik utalás, például köznyelvi, gúnyos nyelvhasználat.

A keresést az utalások rendszere segíti, pl. a *Schluss mit lustig* szerkezet a *Schluss* lemmánál kerül besorolásra, de a *lustig* utaló szócikk is megjelenik a következőképpen: *lustig s. Schluss mit lustig*. Bizonyára a lemmák viszonylag alacsony száma és a betűrendes sorrend maximális figyelembevétel miatt nem volt indokolt a szómutató beiktatása. A meggyőző indokok ellenére is nagymértékben segítené a felhasználók munkáját egy teljes körű szómutató közlése a szótár utolsó lapjain. Amennyiben a felhasználó csak arra kíváncsi, hogy a 90-es évek neologizmusának

tekinthető-e a keresett szó vagy kifejezés, vagy hogy egyáltalán kódolva van-e, akkor elegendő lenne csak a listaszerű szómutató használata.

A szótár megjelenése óta a kutatócsoport több irányban folytatta a munkát. Az első irányvonal továbbra is a 90-es évek neologizmusainak feldolgozása, mert a módosított DTD-változatba való átvezetés kapcsán a szócikkeket át kell dolgozni. A kutatás következő lépcsőfoka az *lexiko* online-változat további bővítése és a nyomtatott szótárból kimaradt neologizmusok feldolgozása. Ezekkel a munkálatokkal párhuzamosan kiválasztják a jelenlegi évtized neologizmusait. A neologizmus-jelöltek az eredeti fogalom-meghatározásnak megfelelően kerülnek egy ideiglenes listára. Az a néhány szó, amely jó úton halad, hogy elfogadott legyen a köznyelvben, bekerülhet a neologizmus-szótár II. kötetébe. például *Riesterrente*, *Samenraub*, *Telestation*, *Verbraucher(schutz)ministerin*, *verpartnern*, *Wackel-Elvis* stb. Azokat a szavakat, amelyek megillet a neologizmus státusz, a szerzők egy kisebb terjedelmű címszólistán gyűjtik össze. Az *Alcopop*, *Gerichtsschow*, *Praxisgebühr*, *Sars* lexémák már fel vannak dolgozva. Ezeket is hamarosan közzéteszik interneten és nyomtatott változatban. Lehet, hogy hamarosan az *ebayen* is kodifikált lemma lesz? Kíváncsian várjuk.

Csák Éva

A. Jászó Anna

Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XX.)

Tinta Könyvkiadó: Budapest, 2003.
188 p.

A főcímet Márai Sándortól kölcsönözte a szerző, a forrásul szolgáló bekezdésnyi idézet a könyv hátsó borítóján olvasható.

Az olvasástanítás és a nyelvészet kapcsolata szinte triviális: egyrészt egy nyelv struktúrája és írásrendszere befolyásolja a kezdeti olvasástanítási módszert, másrészt az olvasástanítási módszer erősen befolyásolja például a helyesírást, harmadrészt az utóbbi években Magyarországon a beszédértés-vizsgálatok nyomán a nyelvészek, közelebbről a fonetikusok érdeklődési körébe került az olvasástanítás nagy kudarca, a tömeges áldislexia. Adamikné Jászó Anna az olvasástanítás egyik – ha ugyan nem a – legkompetensebb hazai szakértője, 1990-ben jelent meg a kérdéskör általa szerkesztett és nagyrészt általa írt alapkönyve, *A magyar olvasástanítás története*, amely az 1989 utáni fejleményekkel kibővítve második kiadásban is napvilágot látott 2001-ben.

A mutatók nélkül mintegy 180 oldalas *Csak az ember olvas* c. kötet 23 írást tartalmaz a szerző saját válogatásában és szerkesztésében. Többségük már megjelent napilapban, folyóiratokban és tanulmány-kötetekben, két konferencia-előadás itt olvasható először nyomtatásban. A legkorábbi cikk 1985-ből való, a 90-es évekből származik 14 tanulmány, a 2000-es éveket 8 dolgozat képviseli.

A könyv főtémája az olvasástanítás, amelyet hozzá szorosan kapcsolódó melléktémák fonnak körül. Az első dolgozat beszámol a Nemzetközi Olvasási Szövetség 1989. évi európai olvasáskongresszusáról, s ezzel rögtön exponálja a kötet központi kérdéseit is: (i) a „nagy vitát” a *szómódszer* vagy *globális módszer* és a *hang–betű megfelelésen nyugvó tanítás* hívei között, (ii) a *diszlexia* problémáját és (iii) a *szövegértés és szövegelemzés* fontosságát. A továbbiakban a kötet első fele a szó köznapi, szorosabb értelmében vett *olvasástanítással*, a kisiskolások olvasásra tanításával foglalkozik, többek között áttekinti az olvasástanítás történetét, alapelveit és aktuális problémáit, a helyesírással való kapcsolatát, ír a szótagolás fontosságáról, a globális módszerrel és a diszlexiáról, a gyerekek olvasási problémáinak okairól, az olvasóvá nevelésről, ízelítőt kapunk az *Integrált magyar nyelvi és irodalmi programból*, amelynek elkészítésére

Jászó Anna harminc évnyi tapasztalattal és a helyzet tökéletes ismeretében vállalkozott. Ennek a résznek az utolsó tanulmánya egy különösen érdekes, sok képpel illusztrált áttekintés arról, hogy hogyan alakult a szemléltetés az ábécéskönyveinkben az elmúlt ötszáz év során. A kötet második felének a tágabb értelemben vett olvasástanítás a tárgya, az *irodalomtanítás* szóval is jellemezhető, olvashatunk többek között azokról a problémákról, amelyeket az irodalmi nyelv, még a közvetlen közeli múlt nyelve is okoz a mai gyerekeknek, a gyermekirodalom gondjairól, a szövegértő olvasás (‘reading comprehension’) és a folyamatolvasás (‘process reading’) fogalmáról és oktatási módszereiről. Emellett két tanulmány a globális módszer gyászos eredményét példázza főiskolai hallgatók és szakmunkástanulók olvasás(nem)tudása kapcsán, az utóbbiak számára készített felzárkóztató program ismertetésével, valamint igen jó nyelvészeti ismeretterjesztő anyagokat is kapunk a pragmatikáról és a szemantikai relativizmusról. Az utolsó előtti írás újra áttekinti a kérdéskört az elemi iskolai olvasástanítás első előkészítő heteitől egészen a kreatív olvasásig, végül a legutolsó tanulmányban a szerző még egyszer *visszatér az egész könyv talán leghangsúlyosabb mondanivalójára, a hangoztató–elemző–összetevő módszer – ezúttal az olvasástanítás történetének tapasztalataival megtámogatott – primátusára.*

A kötetben sok kitekintést kapunk a *releváns amerikai és európai eredményekre, tapasztalatokra*, és kapunk sok *gyakorlatias tanácsot, módszertani ötletet*. A recenzió szűk keretein belül ezekre sajnos az említés szintjén sem tudok kitérni, megkísérlem viszont összefoglalni Jászó Anna legfontosabb gondolatait, a szó legjobb értelmében vett *vesszőparipáit* a kisiskolások olvasásra tanításával kapcsolatban.

Az olvasás nélkülözhetetlen alapja a beszéd. Az olvasási nehézségek okát felderítő tesztek azt mutatják ki, hogy az olvasni nem tudó gyerekeknek a beszéde–nyelve is fejletlen, képtelenek a mondatot szavakra, a szót hang-

jaira bontani, nem tudják a hangok sorrendjét megállapítani, stb. Az olvasás készségek és részkészségek összetett rendszere, a *legfontosabb részkészség a hallás utáni beszédértés*, ennek fejletlensége vagy sérülése csaknem minden gyengén olvasó esetében kimutatható. *A hangok előzetes ismerete megkönnyíti az olvasás elsajátítását. A játékos hangelemzési tréninget kapott óvodások az iskolában sokkal jobban teljesítettek a kontrollcsoportnál, és a különbség a helyesírás esetében még nagyobb volt, mint az olvasás terén. A szótagolás elengedhetetlen.* Pszicholingvisztikai kutatások rámutattak, hogy a szótag beszédprodukciós és beszédpercepciós egység. Az olvasni tanuló gyerekek elé kisebb egységeket kell tenni, mert sem a szemük, sem az agyuk nem tud még nagyobbakkal megbirkózni, az agglutináló magyar nyelv hosszú szavainak egészben történő kimondása kezdetben túl nehéz. A legfontosabb azonban az, hogy szótagoláskor nem a kiejtett szóalakot követjük, hanem a fonémákat (nem *lát-tya* és *kar-gya*, hanem *lát-ja* és *kard-ja*), tehát a szótagolás a helyesírást alapozza meg. Az olvasás megtanítása három fokozatban történik. Az első fokozat a feladat megértése, ezen belül az első lépés *a beszédhangok és a kiejtett szó hangjainak tudatosítása és a szótagolás*, ezt követi annak tudatosítása, hogy a beszédhangokat a papírra írt *betűk* képviselik, majd az írás szokásait kell tudatosítani, főleg az irányokat. A második fokozat a nyomtatott szó *dekódolásának* megtanítása, azaz a *hang–betű megfelelések szerinti olvasás és a szótagoló olvasás*. Csak ezután következhet az *automatizálás*, melynek során a gyerek eljut oda, hogy ránéz a nyomtatott szóra és azonnal megérti. A kezdeti olvasásnak *hangosnak* kell lennie, a szót azonnal, hangosan kell kimondani, először szótagolva, utána egybeejtve. Nagyon fontos a *motiváció*, leginkább az *érdekes szöveg* motiválhat.

A szerző az 1950 előtti évtizedek hazai *hangoztató–analitikus–szintetikus* módszerű példamutató gyakorlatként ismerteti. Az előkészítés során *beszélgettek* a gyerekekkel, az

ún. *elemző menetben* a beszédet a hangokig lebontották, majd az ún. *összetevő menetben* a hangokat az egyre nagyobb egységeken keresztül szöveggé szervezték. Ezt követte a tulajdonképpeni olvasástanítás. Minden betű tanítása két részre oszlott, *hangtanításra* és *betűtanításra*. Beszélgetéssel kezdődött, a gyerekek figyelmét fokozatosan egy kiszemelt szóra terelték, mely az új hangot tartalmazta. Kiemelték a szóból az új hangot, hangoztatták, majd bemutatták a képét, a betűt. Ezután az új és a már tanult betűkből értelmes szavakat, majd kis történeteket formáltak. *A tanítás az értelmes egészből indult ki és az értelmes egészhez tért vissza.* Előbb egyszótagos szavakat tanítottak, csak fokozatosan növelték a szótagszámot. *A szótagolásra* mindig nagyon ügyeltek. Az olvasástanítás két nagy problémája a *hang–betű megfeleltetés* alapos begyakorlása és az *összeolvasás* tanítása. A hang azonosítását hangutánzással segítették, a betű alakját pedig valamilyen konkrét tárgyhöz kötötték. Az összeolvasást a *fonomimika* támogatta, amely *kézjelet* kapcsolt a hanghoz, az elvont hangot konkrét mozdulatokhoz kötve cselekvést és játékoságot vitt az oktatásba, emellett az összeolvasás során a kézjeleknek lendítő szerepük volt, a gyerek a kézmozdulatot látva és csinálva beszédszerveit már a következő hangra készítette elő, nem állt meg, összeolvasott.

1950 az olvasástanítás romlásának kezdete. Először megszüntették a fonomimikát, majd az évek során az olvasástanítás alapját képező beszélgetést és az előgyakorlatokat is. Radikálisan csökkentették az anyanyelvi órák számát, ez 1950-ben az alsó tagozatban heti 11 és 14 körül mozgott, 1978 óta az alsó három osztályban heti 8–9 anyanyelvi óra van, negyedikben 7 (a felső tagozatban a magyarórák száma 1950 óta a felére csökkent). Bevezették a *globális* vagy *szómódszert*, a gyerekek rögtön egész szavakat olvastak anélkül, hogy hangokat–betűket tanultak volna, s mivel nem bontották a szavakat hangokra, nem tudták megtanulni és leírni a hangoknak megfelelő betűket. Az olvasástanítás folyamatából kiiktatták a szó-

tagolást. A szóképes olvasás korán erőltette a néma olvasást, a tanító nem hallotta, mi történik, így a hibák rejtve maradtak. A szükséges dekódolási mechanizmus nem alakult ki, és amikor a gyerekek memóriája már nem bírta a megnövekedett szóanyagot, bekövekezett a csödhelyzet. *Mindez kitermelte Magyarországon a rosszul olvasó és rossz helyesírási generációkat*, egy felmérés szerint a 8. osztályosaink egyharmada küzd nyilvánvaló vagy rejtetten maradó szövegértési problémákkal, sok főiskolás sem tud olvasni, nem beszélve az állítólagos diszlexiások irreálisan nagy számáról: *nem hihető, hogy a gyereknépeség egyharmada valóban diszlexiás lenne.*

A szóképes olvasást időközben megszüntették, de – mint a szerző írja – az egy emberöltő alatt szétrombolt helyes olvasástanítási gyakorlat visszaállításához valószínűleg egy újabb emberöltőre lesz szükség. Jászó Anna kétségkívül a *konzervatív gyakorlat* híve, ám minden szavának hitelt ad nemcsak logikus és meggyőző érvelése, hanem szakterülete mai hazai és nemzetközi eredményeinek fölényes ismerete is. Recepteket is kínál a jelenlegi helyzet javítására, bár élne velük a magyar olvasástanítás.

A kötet élvezetes, olvasmányos stílusban, minden hangzatos tudományoskodás nélkül tárgyalja mondandóit. Külön megemlítendő erénye a visszafogott, legfeljebb szelíden ironikus hangvétel azokban az esetekben is, amikor a szerző szívének nyilvánvalóan nem kedves tényekről van szó. A tanítók és tanárok, a középiskolát elvégzett szülők, általában az olvasási kultúránk iránt érdeklődők mind haszonnal forgathatják. *Rengeteget lehet tanulni belőle*, a recenzió keretei közé még a témák teljes körű felsorolása sem fért be, az *izgalmas apró részletekről* nem is beszélve. Például a globális módszer történetéből kiderül, hogy az ötlet nagy valószínűséggel Rousseau-tól származik, és tényként tudjuk meg, hogy sok amerikai kisgyerek bizony elolvassa Hunor és Magyar és a csodaszarvas történetét!

Szóllósy Éva

B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk.)

Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.

(*Iskolakultúra*-könyvek 29. szám)
Pécs, 2005. 199 p.

A tanulmánygyűjtemény létrehozásának alapja nem mindennapi. Egyik része az emlékezés és honoráció, a másik azonban tudományág-specifikusnak nevezhető. Szépe György *Előszavából* kitűnik, hogy a gyűjteményt az anyanyelvi nevelés kiemelkedő alakjának, Temesi Mihály nyelvészprofesszor emlékének ajánlják a szerzők.

A tizenegy tanulmány az anyanyelvi nevelés gyújtópontjait hivatott bemutatni. A szerzők valamilyen módon mindannyian a pécsi Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Programjához kapcsolódnak, legtöbbjük itt folytatta tanulmányait és védte meg doktori értekezését.

A diszciplína „tervrajzának” (p. 9) kibontása logikus, szakmailag átgondolt, megalapozott koncepciót követ. Az alkalmazott nyelvészet interdiszciplináris helyzetéből adódóan az anyanyelvi nevelés feladatának és kutatási területeinek bemutatása a tanulmánygyűjtemény egyik legfontosabb nívója és jelentősége. Az egyedülálló válogatás az óvodai neveléstől a különféle alkalmazásokon keresztül egy fokozatosan bővülő skálán igyekszik feltárni a tudományterület szerepét a jelenkori nevelésben.

Habár a kötet összetett tematikát mutat, mégsem követi azt a tanulmányok elhelyezését illetően, megmarad a betűrendes kialakításban; a tematikus elrendezés, azaz az anyanyelvi nevelés részterületekre bontása a jövő feladatai közé tartozik.

Albertné Herbszt Mária *A tanár-diák együttműködést* érinti kvantitatív elemzésre épülő tanulmányában (pp. 15–36): egy elsősorban módszertani indíttatású, a tantervi kommunikáció oldaláról alkalmazható vizsgálatot mutat be. A tanórai megszólalás lehetőségeinek a társalgáselemzés módszerével történő mérése újszerűnek nevezhető. A mennyiségi jellegű

módszereket követve a szerző megmarad a statisztikai elemzésnél, de alaptézise eltérő: a szövegelemző és szövegfeldolgozó órákon a megszólalások átlagát vizsgálva a diákok oldalára koncentrálnak. Az élőnyelvi korpusz legfontosabb tanulságai alapján a tanulmány összegzése elsősorban előre mutat, tanácsokkal szolgál a pedagógusok számára: ösztönözni kell a gyerekeket, beszélni engedni, megadni nekik a szóbeli kibontakozás lehetőségét.

B. Nagy Ágnes *Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben* című tanulmánya (pp. 37–69) elméleti jellegű, kérdésfelvetései körünk anyanyelvi nevelési problémáit érintik. Emellett egy modell rövid bemutatása és a modell oktatási alkalmazhatóságának felvázolása az írás érdeme. A szerző közelítő módszerrel halad a nyelvtanórákról adott megállapítások valós vagy általánosított nézeteitől, a magyar grammatikai oktatás helyzetétől – érintve a tananyagok és programok sokféleségét – egészen egy probléma-centrikus és érzékeny tananyag felé. A tanulmány kimenete Alberti Gábor és Medve Anna modelljének rövid ismertetése, a mondatelemzés területén felhasználható generatív mondattan jogos méltatása. A modellnek a közoktatásban való alkalmazását egy feladatbank létrehozásával tervezi a két szerző, amiből a *Feladatok* fejezetben adnak némi ízelítőt.

Benczik Vilmos *A szóbeliség-írásbeliség paradigma (Kommunikációelméleti adalékok a szóbeli és írásbeli közlésformák természetéhez)* című tanulmánya (pp. 70–84) vázlatos áttekintését adja a szóbeliség-írásbeliség paradigmán belül a különféle közlésformák természetének. Célja a figyelemfelhívás, a téma fontosságának hangsúlyozása az oktatás gyakorlatában. A szerző a szóbeli és az írásbeli közlés jellemzőit bemutatva érinti az írott és a beszélt nyelv interferenciáját. A tanulmány tekintélyesebb része azonban *A szépirodalom és a szóbeliség-írásbeliség paradigmáját* bemutató fejezet (pp. 77–81). A szerző végkövetkeztetése az, hogy ennek a paradigmának az ismerete és vizsgálata nélkül nem alakítható ki helyes nyelvszemlélet.

Szintén a szerep oldaláról közelít az anyanyelvi nevelés felé Fóris Ágota *A lexikográfia szerepe az anyanyelvi nevelésben* című írása (pp. 85–98). A szerző szükségesnek tartja a tudományterület módszereinek bevezetését az anyanyelvi oktatásba. Ennek tényezőit fejti ki pontosan felépített elméleti tanulmányában. Érvei között a társadalmi értékek, a szótárak mindinkább előtérbe kerülő igénye és felhasználása a legfontosabb. A tudomány és a társadalom számos területén megtalálható és fokozatosan megjelenő nyomtatott és elektronikus szótárak rohamosan bővülő igényről árulkodnak. Ezt veszi sorra Fóris Ágota; témájának tartalmi kibontása a nyelvi szótáraktól a lexikográfia alaptantervben megjelenéséig halad. Igen lényeges szempontként említi a lexikográfia paradigmaváltásából adódóan a szótárak szerkezetének és tartalmának átalakulását (p. 95). A közoktatás feladatának tekinti a szótárhasználat képességének kialakítását, illetve a felsőoktatásban a lexikográfia megfelelő szintű oktatását.

Gödéné Török Ildikó elemző tanulmányában (*Az anyanyelvi nevelés lehetőségei az iskolára való előkészítésben*, pp. 99–109) az óvodában tapasztalható alacsony színvonalú gyermeki beszédképesség okait vizsgálja. Fejlődéstörténeti vázlata után egy-két részterületét érinti a gyermeki megismerésnek és a nevelésnek. A szókincsfejlesztést szolgáló játék mellett a szerző kiemeli a vizuális és testi nevelést, a matematikai alapú tapasztalatszerzést. Az esszé törzsrésze a szókincsfejlesztéssel szintén szorosan összekapcsolódó mese és vers szerepének felvázolása. A tanulmány fontos kimenete a képolvasás alkalmazási vizsgálati módszerének fontossága a gyerekek beszédfejlettségének leírásában.

Szintén elemző, értelmezői úton halad Kántor Gyöngyi írása. *Az anyanyelvi nevelés helye és korszerű feladatai* (pp. 110–5) a diszciplínát elhelyezi a nyelvtudomány rendszerében. Az anyanyelvi nevelés fogalmát kiterjeszti az iskolán kívüli nyelvvvel kapcsolatos tevékenységekre is, mégis elsősorban iskolai hatókörben regisztrálja azt.

A cikk a diszciplína fogalmisága, helye és feladatai mezsgyéjén halad. Az anyanyelvi nevelést a fogalmiság és a tudományterület kibontása során egyértelműen az alkalmazott nyelvészet interdiszciplináris helyzetébe tagolja. A feladatok felvázolásán túl fontos szempontként említi az egyetemi oktatás, a tanári, nevelői felkészítés szükségességét, amely munkában a kaposvári (főiskolai) és a pécsi (egyetemi) anyanyelvi nevelési oktatást méltatja, jogosan.

Medve Anna tanulmánya (*Egy készülő tananyag: részletek és dilemmák, avagy anyanyelvi nevelés tetőtől talpig*, pp. 116–38) a tanulmánykötet igen értékes része. A diszciplínához gyakorlati, felhasználói oldalról közelít. A tananyag meghatározása során humorosan a generatív grammatika terminusaival látja el a tananyag szereplőit. A tanulmány bemutató jellegű. A tanulmány alapján elmondható, hogy a modern nyelvészet eredményeit integráló harmadik programként a strukturális mondattan jelenik meg a felsőoktatásban. Ebbe a rendbe illeszkedik Alberti Gábor és Medve Anna tevékenysége Pécssett. A tudományterület felsőoktatási alkalmazásán és oktatásán túlmenően a szerző által készített feladatgyűjtemény valószínűleg a középiskolai oktatásban is jól használható tananyagként funkcionálhat (p. 118). A tanulmány egyik legfontosabb újdonsága egy praktikus tananyag közoktatásban történő alkalmazásának fontossága. A tanulmány másik érdeme a teljesség igényének igelenlése: a ma csupán a mondatban keretein belül működő strukturális szempont kiterjesztése a többi nyelvi szintre. Ezen nyelvtan tananyagképes alkalmazhatósága után Medve Anna részleteket közöl feladatgyűjteményéből. A fonológia, a morfológia és a szintaxis szintjén megjelenő példák egy olyan, a közoktatásban megjelenő tananyagot modellálnak, mellyel végre kikerülhetnek a magyar nyelvtan tanításának mára már elégtelennek tűnő bűvköréből.

Sárdi Edit tanulmánya (*A tanulás tanítása és tanulása, avagy mit tehet az iskola a tanulni tudás érdekében az iskoláskor kezdetén?* pp.

139–53) a tanulni tudás kérdéskörével foglalkozik, pontosabban az olvasástanítással, a néma olvasás útján való ismeretszerzés elsajátításával. Az olvasás közoktatási helye és az olvasási képesség kommunikációs szempontú megközelítése után tér rá a szerző a néma olvasás jellemzőinek leírására. Az olvasástanítás hazai problémái mögött szerinte elsősorban „pedagógiai műhibák” (p. 146), valamint a tanulás elsajátításának technikai hiányosságai állnak. A szerző gyakorlati, javító szándékát jelzi, hogy a továbbiakban a pedagógusok tervező munkájának segítésére néhány jól alkalmazható tanítási algoritmust közöl.

A logopédia, a fejlesztő pedagógia színteréről származó nyelvi zavar témaköre mára már az alkalmazott nyelvészetnek, az anyanyelvi nevelésnek is fontos foglalkozási ága. Ezt a témát fejti ki Sebestyenné Tar Éva *Nyelvi zavarral küzdő gyermekek az iskolában* című írásában (pp. 154–69). A nyelvi zavarok (fejlődési diszfázia, diszlexia, diszgráfia, illetve szelektív mutizmus) leírása során a szerző helyesen érinti a különböző szociális (iskolai előmenetel, szociális kapcsolatok, anya-gyermek kommunikáció problémái), de a pszichés mutatókat is. A téma kibontásának fontos kimenete, hogy a nyelvi zavarral küzdő gyermekekkel való foglalkozás csak az együttnevelés szellemében valósítható meg.

A szövegértés, az írásbeliség problémái korunk leglényegesebb nevelési feladatai közé tartoznak. Ezzel foglalkozik Steklács János *A funkcionális írásbeliség társadalmi és pedagógiai kontextusban* (pp. 170–83) tanulmánya. Mint a kötetben szereplő több szerző, maga is feladatának tekinti a tudományos segítségnyújtást. Az átfogó dolgozatban a funkcionális írásbeliség elméleti megközelítése után annak gyakorlati oldalát írja le. A háttérben lebonyolított empirikus kutatás eredményei között elsődlegesen az írásbeli szokások, az írásbeliséghez fűződő viszony megváltozása jelent meg. Ezen alapult a szerző kísérleti alfabetizációs programja. Ennek során kiscsoportos keretben próbált előrelépni, másrészt pedig az írott nyelvi szövegekkel,

a szövegalkotással kapcsolatos attitűdök feltérképezése volt a célja. Az eredmények azt mutatták, hogy az írásos szövegalkotás mutatói között nagy százalékban szerepelnek szociális, szociokulturális mutatók. Steklács János cikke és munkálkodása a funkcionális analfabetizmus leírásán túl a „nyelvi hiányelmélet” kutatásának fontos állomásaként is jelölhető.

Szintén az írott nyelvhez való viszony témakörébe tartozik Szinger Veronika *Az írás-olvasás előkészítése az óvodai programok tükrében* (pp. 184–99) című tanulmánya. Az első szocializációs terep fontossága után tér rá a szerző az óvodai írás-olvasás előkészítésének kérdéskörére. Az óvodai készségfejlesztés szükségességének hangsúlyozása a tanulmány egyik fontos eredménye. Az írástanítás késleltetésének koncepciója helyett az óvodai mozgáskoordinációs gyakorlatok mellett érvel a szerző. Az *Óvodai nevelés országos alapprogramját* (OAP) áttekintve megállapítja, hogy az OAP figyelmen kívül hagyja az óvodai preedukációt, kitéve a nevelést és a gyerekeket a szélsőséges pedagógiai megoldásoknak.

Összességében elmondható, hogy az elméleti megalapozás és a gyakorlati oldal egyaránt megjelenik a kötet összeállításának koncepciójában: a tanulmányok kapcsán az anyanyelvi nevelés helyének és fogalmának megfogalmazása, valamint a részterületek leírása, kibontása látható. Ez a megfontolás pedig mindenképpen egy egységes, körvonalazott, a nyelvtudomány egészében pontosan meghatározott, de helyzetében folyamatosan bővülő diszciplínát mutat. Ez a pécsi kollektíva voltaképpen Temesi Mihály nyelvi nevelési koncepciójának továbbvivője. Mára a Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Programja az anyanyelvi nevelés tudományterületének kiemelkedő intézményévé vált, amihez elengedhetetlen volt (és jelenleg is az) pécsi tanárainak áldozatos munkája.

Oláh Örsi Tibor

Terts István (szerk.)

Lotz János útja. Bonyhád → Budapest → Stockholm → New York

[Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium:]
Bonyhád, 2006. 159 p.

A felületesen gyanútlan olvasó számára a könyvecske szinte az „ebéd utáni desszert” képzetét kelti madártejszínű borítójával és szolid terjedelmével. Az első benyomás azonban most is csalóka: a bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium 200 éves fennállásának jubileumára kiadott kötet olyan változatos (és nem könnyed) olvasmány, amely túl azon, hogy méltó emléket állít az iskola egykori jeles tanítványának, Lotz János nyelvészprofesszornak (1913–1973), szinte észrevétlenül nyújt hasznos útmutatót a XX. század fő nyelvészeti irányzataihoz. Ráadásul a személyes, szakmai életpálya bemutatásán keresztül az olvasó bepillantást nyerhet abba a gazdasági válsággal, politikai viharokkal, „forró” háborúval és „hideg” békével terhelt korszakba, amely közvetve, de korántsem elhanyagolható módon alakította az egyéni tehetség kibontakozásának (visszatekintve már-már elkerülhetetlennek tűnő) megvalósulását.

Ugyanakkor a tanulmányokból és visszaemlékezésekből kirajzolódó Lotz János-kép korántsem egy statikus, befejezett, múzeumi kiállítótermek szépen megvilágított, de óhatatlanul porosodásra hajlamos szegletébe kiakasztandó, szigorú tekintetű portré.

Egykori bonyhádi gimnáziumában jelenleg a nyelvészet iránt érdeklődő diákok munkálkodnak nemcsak a tudós emlékének megőrzésén, az életpálya fontosabb állomásait bemutatni hivatott film elkészítésén, hanem mindeközben „mellesleg” megismerkednek az egyéni kutatás módszereivel és a modern nyelvészet alapvető kérdéseivel. Svédországban máig tisztelet övezi Lotznak a stockholmi egyetemen végzett, évtizedes újító tevékenységét, amelyet részben az Egyesült Államokba történő áttelepülése után, 1946-tól is folytatott.

Az USA-ban nemcsak mint tudós (a Columbia Egyetem professzora), hanem mint tudományszervező (azaz „menedzser” és „lobbista”) is szó szerint történelmet „csinált”. Az Uráli és Altáji Nyelvek Intézetének igazgatójaként, majd a Center for Applied Linguistics vezetőjeként sikeresen fordította a hidegháborús nagyhatalmi szembenállás következtében az alkalmazott nyelvészeti vizsgálatokra szánt szövetségi támogatások (és alapítványi összegek) egy részét a magyar nyelvi kutatások finanszírozására, továbbá (több száz esetben) magyar tudósok kutatói ösztöndíjának biztosítására.

Mivel a „Szputnyik-frász” után felerősödő szövetségi szintű oktatásügyi és kutatásszervezési jelenlét az USA alkotmányos fejlődésére is érzékelhető kihatással bírt (napjainkban talán épp egy felemás „ellenreakció” kibontakozásának vagyunk tanúi), Lotz intézményszervezői és irányítói tevékenysége fél évszázad távlatából sem veszített jelentőségéből, sőt mi több, valódi hatását talán csak ebből az időtávlatból kezdhethük el felmérni igazán.

Az emlékkötet keretét az Antóni Judit által írt „Bevezető”, illetve a „Dr. Lotz János anyanyelvi szakkör” tevékenységét és tervezett feladatait bemutató zárófejezet adja, utóbbiban Lenczné Vrbovszki Judit kiemeli az egykori bonyhádi alma maternek a tehetséggondozásban, az ismeretterjesztésben és a kutatás-módszertani oktatásban betöltött, nagyon is konkrét feladatait.

Terts István szerkesztői előszava a válogatott írások rövid ismertetésén túl összefoglalja a Lotz Jánossal kapcsolatban megjelent magyarországi cikkek, tanulmányok és könyvrészletek adatait, annotált bibliográfiával segítve a nyelvész munkássága iránt behatóbban érdeklődő olvasókat, kutatókat.

Ezt követően Lotz maga szólal meg: két fiatalkori cikkében a magyar nyelvről egy évezred alatt alkotott külhoni véleményeket és az elmúlt négy száz év alatt felhalmozott hazai vélekedéseket gyűjti össze, majd rövid, ugyanakkor szenvedélyes hangvételű írásában (Szépe György megfogalmazása szerint ez Lotz Jánosnak „félleg-meddig nyelvészeti

krédója”, p. 13) érvel a nyelv és a nyelvtudomány egyedisége mellett, valamint a historizmus és a strukturalizmus irányzatainak egységesítése érdekében, kritizálva a strukturalizmus „antipszichológiai és antinyelvészeti” beállítottságát (p. 38).

Az emlékkötet gerincét Lotz János magyar fordításban immár harmadik alkalommal megjelenő műve: a „Nyelvészet: szimbólum teszi az embert” c. tanulmány alkotja, amely a nyelvészet összefoglalását adja. Az eredetileg 1956-ban Amerikában kiadott, nagy hatású esszé Simoncsics Péter értékelése szerint ma is a szemiotika, a jeltudomány „mintaadó és alapvető” művei közé sorolható (p. 102). Jelen sorok írója nem vállalkozik (nem vállalkozhat) arra, hogy a mintegy 25 oldalas dolgozathoz pár gondolatot kiragadva próbálja érzékeltetni a mű fő mondanivalóját: a tanulmány minden egyes meglátása lényeges mozzanatot tartalmaz, amelyek szoros egységet alkotva fejtik ki hatásukat, mintegy illusztrálva az írás egyik kulcsmondatát: „Az ember léte összeforrt a nyelvvel” (p. 41).

Lotz János nagyszabású elméleti szintézisét követően Sötér István a szépirodalom eszközeit segítségül hívva érzékelteti a „kétlaki” tudós magánemberi kételyeit, hétköznapi drámáit és önmaga keresésének testi-lelki gyötrelmeit a halálos betegség árnyékában. Az elbeszélés jórészt dokumentarista hitelességgel bír, és ebben a tekintetben átvezet Simoncsics Péter tudománytörténeti munkájára, amely a XX. század szellemi irányzatainak perspektívájából elemzi Lotz János tevékenységét.

Terts István írása („Lotz és a nyelvészet tanítása”) az aktualitás és a praktikum szempontjai alapján válogatott (és Magyarországon alig ismert) Lotz-tanulmányok tükrében világít meg három területet: az iskolai nyelvtanítás hiányosságait, továbbá a „geometriai metaforák” és a technika közvetítette vizualizáció alkalmazásának lehetőségeit az oktatásban. Mindhárom esetben a (nem leegyszerűsítő) tudományos ismeretterjesztés elveinek felhasználása segíthet az ismeretek sikeres továbbadásában.

Szépe György visszaemlékezése a szemtanú, a munkatárs és a barát nézőpontjából szól Lotz Jánosról, „aki egyszeri jelenség volt három országban”. A tudósportré mögül előbukkan a sportot és a sakkot kedvelő, vendéglőbe járó, régi vágású „pesti” úriember, aki világpolgárként is megmaradt nem magyarkodó, de hazájáért tenni akaró (és tudó), rövid élete végéig alkotó embernek.

Összességében a kötet lehetséges célközönségét behatárolni nehéz feladat: ugyanolyan létjogosultsággal ajánlható a bonyhádi gimnázium minden egyes tanulójának (akik valószínűleg – legalábbis részben – el is olvassák), mint a nyelvészet bármely ága művelőjének vagy kedvelőjének (akik talán tudomást szereznek a könyv megjelenéséről), vagy akár az amerikai magyar emigráció kutatóinak, akik egy „Ki kicsoda?”-jellegű szócikknél többre is kíváncsiak a múlt század egyik meghatározó jelentőségű tudósának személyiségét és életművét illetően.

Czeglédi Sándor

Kár, hogy sem az egyébként is hiányos címlapon és kolofoonban, sem máshol nem kap tájékoztatást az érdeklődő olvasó, hogy hol szerezheti be a könyvet. Félő, hogy a kötet a könyvtárak többségébe sem jut el, ezért a legjárhatóbb útnak az kínálkozik, ha mindenki a bonyhádi Petőfi Gimnáziumhoz fordul.
– *A szerk.*

Bárdosi Vilmos–Kiss Gábor
3000 magyar közmondás és szójárás betűrendes értelmező dióhéjszótára
5000 magyar állandó szókapcsolat betűrendes értelmező dióhéjszótára

Tinta Könyvkiadó: Budapest, 2005.
173 p., illetve 231 p.

A közelmúlt éveiben örvendetes felpezsdülés észlelhető a magyar szótárírás területén a

rögzült szókapcsolatok kötetekbe foglalását és értelmezését illetően. Ebbe a vonulatba tartozik a most bemutatásra kerülő két mű.

A szerzőpáros a sokat sejtető *dióhéjszótár* elnevezést adta mindkét összeállításnak. Ezzel utalhatnak a közmondások esetében mindösszesen 3000, a szólások esetében 5000 értelmezett frazémára, vagy arra, hogy az egyes értelmezéseknél a leglényegesebbre törekedtek.

A mindkét kötetet megillető előszóban egyértelműen meghatározzák a célközönséget: a fiatal, illetve középkorú iskolázott anyanyelvi beszélőket. Megállapítható ugyanakkor, hogy az állandósult szókapcsolatok szinte minden használati regiszterben szerves részét képezik a mindenkori beszédkincsnek. Ugyanakkor egy sokféle és állandó változásnak kitett nyelvi tárról beszélhetünk, amelyben a frazémák adottságaiból fakadóan az elmozdulások sajátosan játszódnak le. Például a frazémát alkotó valamely szóelemnek módosulhat a jelentése, illetve megváltozhat az előfordulása: marginalizálódhat, történhet a stílusminőségét illető eltolódás, de nem kizárt, hogy adott szóelem frazémán kívüli praxisa teljesen törlődik – akár a kulturális, társadalmi kontextusban történő változások nyomán. Amellett, hogy ezek a szókapcsolatok struktúrájukban és jelentésükben szétbonthatatlan egységeket alkothatnak, megeshet, hogy egyes formák, bár egyértelműen aktiváltak a beszédgyakorlatban, szemantikai szempontból ugyanakkor elhomályosult fogalmak, vagyis a beszélő szerepeltethet a beszédrepertoárjában éppen nem jelentéstudatos elemet is magába foglaló szókapcsolatot.

Mindkét kötet előszava röviden osztályozza a frazémákat, és eligazítást nyújt a tartalmi kérdésekhez: a *Közmondások* az ún. szituatív kötődésű szóalakulatok, más szóval helyzetmondatok, másrészt általános életbölcseletet tematizáló, mondatszinten szerkesztett szállóigék, idézetek, közmondások gyűjteménye, a *Szólások* pedig szóláshasonlatok és szólások gyűjteményét kínálja fel.

A két könyv azonos logika szerint struktúrállódik: az egyes közmondások és szólások

a bennük szereplő legerősebb nyelvi-jelentéses vezérszó alá nyerne besorolást a vonatkozó értelmezésekkel együtt.

Amennyiben egynél több főnévi elem áll a szókapcsolatban, akkor a sorrendben az első helyen álló főnévi tag a meghatározó: pl. *Gebéből lesz a táltos* (Közmondások p. 53) a GEBE címszóhoz kerül vagy *összetéveszti Kossuthot a vasúttal* a KOSSUTH címszóhoz (Szólások p. 113). Lehetnek szinonim változatai a főnévi tagnak, s azok külön szótári egységeket képeznek: pl. *csinálja a cirkuszt* és *csinálja a fesztivált* (Szólások p. 24 és p. 56). Főnévi komponens hiányában az esetleges egyéb névszói tagból vagy tagokból képződik a vezérszó az említett alapelv szerint, amely következetesen érvényesül, számba véve a felmerülő igei elemeket vagy egyéb domináns nyelvi egységeket.

A szótárak felépítését tekintve megállapítható, hogy precízen, következetesen rendezett, nehézség nélkül áttekinthető nyelvi anyagot kínálnak. Az alfabetikus rendbe sorolt egyes címszavak alá bokor járulhat, amely szintén alfabetikusan rendezi a vastagon szedett frazémákat. A szükséges nyelvi információkat kellően szervezett jelölőrendszer mutatja. A homonim címszavak például arab számokkal különülnek el a névszó–ige–egyéb szófaj sorrendiségnek megfelelően: VÁR¹ – VÁR² (Közmondások p. 165).

A címszavak esetleges alakváltozatai szögletes zárójelben találhatóak: GYEREK [GYERMEK] (Közmondások p. 57), s ezek közül a ritkábban használatos alak szótári helyén nyíl utal a kurrens formára, ahol a frazémák is szerepelnek: LEÁNYILÁNY (Közmondások p. 96).

A szócikken belüli szókapcsolatok alakváltozatai önálló szótári egységeket képeznek, ha az egymással ekvivalens jelentésük mellett eltérő a nyelvi szerkezetük: ekkor a megfelelő betűrendi helyükön külön állnak ugyanazzal az értelmezéssel, ahogyan az *Essen belé a nyavalya!* és *Hogy a nyavalya essen belé (törje ki)!* szójárások külön szerepelnek a NYAVALYA címszónál a 'bosszús szitkozódás kifejezése' értelmezéssel (Közmondások p. 117). Ugyan-

akkor ha bizonyos szókapcsolat-alakváltozatok alfabetikusan egymás után következnek, vagy nem a primér szerepű elemükkel térnek el, akkor mindössze szögletes zárójelekkel tagolódnak: *Kicsi, savanyú, de a miénk.* [*Kicsit sárga, kicsit savanyú, de a miénk.*] a KICSI címszónál (Közmondások p. 85).

A szólások esetében a szövegalkotásban releváns vonzatok dőlt betűvel szerepelnek a megszokott szótári forma szerint, valamint mindkét esetben a stiláris jellegzetességeket rövidítések mutatják.

Végiglapozva a könnyedén forgatható, karcsú köteteket, megállapítható, hogy a mai beszélt nyelv kurrens, rögzült beszédfordulatait rendezik össze hiányérzetet nem keltően: tág teret adva a legkülönbözőbb stílusrétegeknek. Itt külön kiemelő az argotikus, illetve szlengben használatos frazémák jelentős hányadú jelenléte. Mivel ezek közvetlenül kötődnek az ifjúság, a diákság nyelvezetéhez, könnyen mondható, hogy ezeknek esszenciája kivonatolható a szótárakból.

Figyelmet érdemelnek még a produktívabb vezérszavak, amelyek nagy számú bokrokat generálnak: pl. *anya, apa, gyerek, szem, eszik, kutya, macska, ló, víz, haza, isten* stb., s amelyek összességükben értelmezési alapot kínálhatnak további történeti–lexikai vizsgáldásokhoz.

A szótárak továbbá még sokrétűen kihasználhatók: maguk a szerzők említik előszavukban az idegen anyanyelvűeket, akik bizvást használhatják a gyűjteményeket a magyar nyelv elsajátítása során. Mindenképpen szót kell ejteni még az intézményes anyanyelvi nevelésben felmerülő lehetséges alkalmazásról: a magyar nyelv és irodalom órákhoz a tanárok alternatív segédeszközként támaszkodhatnak a kötetekre, akár ha pragmatikai ismereteket tanítanak, de nem kevésbé a mondattani, a szintagmákat érintő, akár éppen a stilisztikai tanulmányok során, valamint kijelölt feladatok elkészítéséhez a diákok is haszonnal forgathatják és kedvvel fedezhetik fel – az itt mindenkinek jó szívvel ajánlható munkákat.

Örvös Zoltánné

SZOFTVER

Kuthy Erika

Kalandozások a spanyol nyelvű internetes honlapokon

A számítógép elterjedtsége Spanyolországban

Spanyolországban a rendszeres Internet-használók aránya 2004. tavaszi adat szerint eléri a lakosság 31%-át. Ez 2003 tavaszához képest körülbelül 9%-os növekedést jelent. A lakosság viszonylag nagy részének (a családok körülbelül 50%-ának) van számítógépe, de otthon nincs mindenkinek Internet-használati lehetősége. A munkahelyén vagy az iskolában azonban szinte mindenki hozzájuthat a hálózathoz, ha akar. Az ország egész területén eléggé elterjedt az e-vásárlás (a városi lakosság körülbelül 20%-a vett már valamilyen terméket a számítógépen keresztül, a falusi lakosság körében ennél kisebb az e-vásárlások aránya, körülbelül az emberek 10%-a vett már valamilyen terméket ezen az úton). A fiatalok körében jóval elterjedtebb a számítógép mindennapos használata (közelítőleg 60%-uknak van otthon is gépe, az informatika az iskolákban az 1980-as évektől kezdve kötelező tantárgy), mint az idősök körében (közelítőleg 30%-uknak van otthon is gépük). Ebből a szempontból van némi különbség a viszonylag gazdag Katalónia és a jóval szegényebb Andalúzia, Castilla la Vieja között, de nem jelentős. A számítógépet a legtöbben e-mailezésre, internetezésre, játékokra, vásárlásra, tanulásra használják. Ezeknek az adatoknak az alapján a spanyolok az Európai Unió 25 tagállama közül a 15. helyet foglalják el, Litvániával holtversenyben (*ld. az 1. táblázatot*).

Spanyolországban az 1990-es évek elején indult a Magyarországon is egyre népszerűbb e-tanulás. A 2000-es években a spanyol egyetemistáknak és főiskolásoknak körülbelül 20%-a tanul elektronikus úton, távoktatás keretében. Az *e-learning*-nek is nevezett oktatás keretében a hallgatók ugyanazoknak a köve-

telményeknek kell, hogy megfeleljenek, de egyéni ütemben haladhatnak a tananyaggal. Nagy szükségük is van erre a lehetőségre, hiszen munka mellett a tanulást nagyon nehéz összeegyeztetni a napi programmal. Az élethosszig való tanulást pedig világszerte egyre több országban propagálják a szakemberek, a gazdasági élet szereplői és a politikusok. Erre a tanulási formára majdnem minden szakon lehetőség is van, kivéve: orvosi tudományok, idegen nyelvek, művészeti tanulmányok.

Az Internetes honlapokról általában

Minden országban, így Spanyolországban is annyi hivatalos honlap létezik, hogy mindet lehetetlen sorra venni. A jelen beszámolóban így ez nem is célja. Az alábbi felsorolás inkább ízelítőt nyújt az olvasóknak az általam ismert honlapok szolgáltatásaival kapcsolatban. Természetesen a felsorolást ki-kiegészítheti a saját kedvenc weblapjainak a címével. A lényeg az, hogy ezek a lapok nagy segítséget nyújtanak a mindennapi munkánkhoz, napirendünk kialakításához, és jó esetben még szórakoztatnak is bennünket, sőt sok mindent tanulhatunk is belőlük.

Az idegennyelv-oktatásban különösen jól használható az Internet. A nyelvtanárnak elég egy kis barangolás a honlapok között, és rövid idő alatt annyi szöveget tölthet le, amennyit csak akar. Ráadásul ezek a szövegek autentikusak, ami különösen fontos a nyelvtanításban, de – saját tapasztalataimból kiindulva – arra azért felhívnom a figyelmet, hogy egy autentikus szövegben is előfordulnak helyesírási hibák, gépelési elírások. Ezeket könnyen kijavíthatjuk, ha az adott szöveget átmentjük a szövegszerkesztő programba. Mindenesetre érdemes ezzel foglalkozni, mert a diákok az érdekes szövegekből szívesebben tanulnak, és könnyen rászoktathatók arra, hogy ők is keressenek anyagokat az őket érdeklő témákkal kapcsolatban. Az sem baj, ha sztárpletykákat, sporthíreket olvasgatnak, hiszen ezek segítségével is lehet a nyelvet gyakorolni, és ezek is

1. táblázat. Az Európai Unió tagállamaiban a rendszeres Internet-használók számaránya a felnőtt lakosság százalékában

Ország	% 2003 tavasz	% 2003 ősz	% 2004 tavasz
Dánia	67	71	75
Svédország	67	70	75
Finnország	68	72	72
Hollandia	53	65	66
Németország	50	53	57
Ausztria	50	53	56
Nagy-Britannia	39	41	54
Szlovénia	40	50	50
Észtország	39	39	46
Franciaország	33	41	45
Olaszország	33	33	45
Belgium	41	44	44
Írország	36	40	40
Csehország	31	33	35
Szlovákia	22	27	33
Spanyolország	22	27	31
Litvánia	20	27	31
Görögország	24	26	28
Lengyelország	16	20	25
Portugália	24	24	24
Lettország	19	23	24
Magyarország	15	18	21
Luxemburg	nincs adat	nincs adat	nincs adat
Málta	nincs adat	nincs adat	nincs adat
Ciprus	nincs adat	nincs adat	nincs adat

Forrás: www.gfk.hu/sajtokoz/articles/0409301200.htm

hozzátartoznak az adott ország civilizációs ismereteihez. Nem beszélve arról, hogy egy idő után már könnyebb elérni, hogy magasabb szövegeket is keressenek és elolvassanak.

A legfontosabb spanyol portálok

Xacobeo (Jacobeo), Mundicamino, www.yahoo.com, www.yahoo.es, www.caminosantiago.com, www.santiago-compostela.net, www.consumer.es, www.ventalecamino.org, www.arrakis.es;

– újságok: www.virtual-spain.com/periodicos.html;

– napilapok: *El País* (www.elpais.es), *El Mundo* (www.elmundo.es), *El Correo*

(www.elcorreo.com), ABC (www.abc.go.com);

– hetilapok: *¡Hola!* (www.hola.com), *¡Qué Me Dices!* (www.quemedices.wanadoo.es), *Diez Minutos* (www.diezminutos.wanadoo.es);

– folyóiratok: *Muy Interesante* (www.muyinteresante.es);

– irodalom: www.los-poetas.com, www.elcatalejo.com;

– képzőművészet: www.arteguias.com, www.artehistoria.com;

– zene: klasszikus zene: www.articulosliterarios.pueblos.es, könnyűzene: www.lyrics.com, www.lyrics.com, www.lyrics.com

lyricscafé.com, www.lyricsofsongs.com, www.reallyrics.com, www.surdelsur.com, www.todomusica.org, www.elflamencovive.es.

A www.yahoo.com című honlap spanyol változatán az Anuncios rovatban mindenféle hirdetést olvashatunk, például autóval, ingatlannal, házassági ajánlatokkal, munkával, bármilyen termék adás-vételével, utazással kapcsolatban. Elolvashatjuk a horoszkópokat is. Ezt a weblapot hetente frissítik. Aki szeret számítógépes játékokat játszani (és az ideje is megengedi), erre is lehetősége nyílik, a játékok többségére azonban regisztráció után lehet jelentkezni. A legbugyutább játékoktól (amelyekben adott várost kell elfoglalni a szörnyektől, vagy célba kell lőni, esetleg az ellenséget kell elpusztítani) a műveltségi vetélkedőig (amelyben vannak tényleg elég nehéz kérdések is) nagyon széles a skála.

Ugyanehhez a weblaphoz tartozik a www.yahoo.es honlap, amelyen a *Launch* szóra kattintva video klipeket nézhetünk–hallgathatunk meg (ha van a számítógépünkön CD-meghajtó). Egy baj van ezzel a rovatval: nem sok spanyol előadó szerepel rajta, ők is leginkább csak angolul. De spanyolul megtalálható Alejandro Sanz, El Arrebato, Ana Torroja, Hector y Tito, Nek és Pedro J. Hermosilla néhány dala is. Ugyanezt a lapot találjuk meg a főlap *música* címszava alatt is.

A *Correo gratis* című rovatban képeslapokat küldhetünk egymásnak különböző alkalmakra (Mikulás, karácsony, húsvét, születésnap és névnap stb.), vagy csak úgy. Vannak vicces és jókívánságokat tartalmazó lapok is. A *Noticias* szóra kattintva elolvashatjuk a napi híreket. (Ezt a rovatot naponta frissítik.) A keresőbe csak be kell írni, hogy milyen témában szeretnénk információhoz jutni.

A *Noticias* szóra kattintva és a *buscar* szóhoz beírva a minket érdeklő témát sok színes hírt elolvashatunk a nagyvilágból. Tettem egy próbát, beírtam a *política* szót. Ebből megtudtam, hogy az adott héten milyen törvényekről szavaztak a spanyol parlamentben – de ezt a cikket ma már nem érdemes keresni, hiszen ezt a honlapot hetente frissítik. Itt olvashatunk a sztárvilágról, moziműsorokról, sportról, megismerhetjük aktuális horoszkópokat,

feladhatunk és elolvashatunk apróhirdetéseket (adás-vétel: autó vagy más jármű, hangszer, ingatlan stb. tárgyban) és chatelhetünk is.

Ha a *viajes* szóra kattintunk, különböző spanyol tartományok és városok fényképe jelenik meg. A megfelelő fényképre kattintva kapunk egy térképet, amelyen bejelölik, hogy hogyan lehet oda a legkönnyebben eljutni. Információkat nyújtanak az autókölcsönzés, olcsó szállás lehetőségeiről, kellemes éttermekről, sportolási lehetőségekről, múzeumokról, a szabadidő megfelelő eltöltésének módjairól is.

A yahoo-nak van katalán nyelvű és spanyol nyelvű mexikói, argentin változata is.

Spanyol napilapok, hetilapok és folyóiratok a neten

A spanyol színes magazinokról (pl. *¡Hola!*, *¡Qué Me Dices!*, *Diez Minutos*) jó tudni, hogy sokkal színvonalasabbak a magyar *Kiskegyed*-nél vagy *Tiná*-nál. Valóban érdekes, fontos dolgokról lehet bennük olvasni, és a sztárinterjúk sem olyan lapos, érdektelen, semmitmondó témákról szólnak, mint a magyar *Story* vagy *Best* magazinokban. A legtöbb spanyol napilapnak és hetilapnak elolvashatjuk a neten az elektronikus változatát, nemcsak az országos terjesztésükét, hanem a helyiekét is. Ezeket a legegyszerűbben a google keresőprogramban lehet megtalálni, elég annyit beírni: *periódicos españoles* és választhatunk, hogy melyik újságot akarjuk elolvasni. De több olyan keresőlap is létezik, amelyen olasz újságokat találunk.

Az egyik legszínvonalasabb spanyol folyóirat a *Muy Interesante* című, amely hasonlít a Magyarországon is megjelenő *National Geographic*-ra. Internetes változata: www.muyinteresante.es, amely legalább annyira színvonalas, mint a kézbe vehető folyóirat. Ezen a portálon elolvashatjuk a legújabb természettudományos (biológiai, kémiai, fizikai, orvostudományi) felfedezéseket, de néha találhatunk társadalomtudományi (nyelvészeti, történelmi, politikatudományi) cikkeket is. A cikkek minden tudománnyal foglalkoznak: történelem, nyelvészet, kémia, biológia, fizika, számítástechnika, orvostudomány, úrkutatás

stb. Elolvashatjuk a következő havi szám tartalmát is, az *Interactivo* című rovatban pedig (a megfelelő hónapra, napra kattintva) megtudhatjuk, hogy egy bizonyos évben milyen fontos esemény történt aznap a sport, tudomány, politika világában. Azonban jó tudni, hogy ezek a szövegek egyszerűen nem nyomtathatók ki, mert túl szélesek. Mivel az internetes szövegekbe nem tudunk beleírni, érdemes a kinyomtatandó szöveget átmásolni a szövegszerkesztő programba, és ott úgy variáljuk, ahogy akarjuk. Ha megfelelő szélességűre változtatjuk át a szöveget, már ki tudjuk nyomtatni. A *Juegos* szó alatt érdekes, szórakoztató és valóban színvonalas játékok jelennek meg. A *La opinión del lector* rovatban az olvasók kérdéseit, hozzászólásait várják.

Ha a google vagy valamely másik kereső-programba beírjuk, hogy *periódicos españoles* vagy *periódicos de España*, megjelenik egy portál, amelyen többek között az *El País*, az *ABC*, az *El Correo* vagy az *El Mundo* rovataiban barangolhatunk (Portada, Economía, Deportes, Cultura, Opinión). Ez azért jó, mert itt egy helyben találjuk meg a legnagyobb spanyol napilapokat és a legkülönbözőbb témájú cikkek között válogathatunk.

Spanyol nyelvű irodalom a neten

A spanyol nyelvű irodalom a reneszánsz és barokk korban, majd az azt követő évszázadokban is hatalmas értékekkel járult hozzá a világ kulturális gazdagságához. Mindenki ismeri például – tényleg csak kiragadva néhány ismert szerzőt – Garcilaso de la Vega, Jorge Manrique, Francisco Quevedo, Lope de Vega, Alarcón, de la Barca, Ortega y Gasset, Cervantes, Góngora és Federico García Lorca nevét. A XX. században több spanyol, illetve latin-amerikai író és költő kapta meg az irodalmi Nobel-díjat (Camilo José Cela, Gabriel García Márquez, Gabriela Mistral, Miguel Angel Asturias, Pablo Neruda). Ez a gazdagság tükröződik az Interneten is, hiszen nagyon sok weblap foglalkozik ezzel a témával. Most nézzünk ezek közül kettőt.

A <http://euskalnet.tz/Origenes> című lapon végigbarangolhatjuk az egész spanyol irodalmat a kezdetektől (a X. századtól, amikor a

vulgáris latin széttöredezett a különböző neolatin nyelvekre) egészen napjainkig. Az adott századhoz tartozó szerzők életrajzát és műveit böngészhetjük itt kedvünkre. Megtudhatjuk azt is, hogy az első spanyol nyelvű irodalmi alkotás (legalábbis amit mi ismerünk) a X. század környékén született, egy San Millá de la Cogolla kézirat. A honlapon végigolvashatjuk a különböző korokra jellemző irodalmi műfajok kiemelkedő alkotásait (coplákat, történelmi énekeket, énekeket, drámák, regények és novellák részleteit, barokk verseket stb.). Nagyon jól kezelhető a honlap, bár csak korok szerint ugrálhatunk benne, a szerzők vagy művek ábécérendjében nem.

A www.virtual-spain.com/literatura_espangola című lap hasonlóképpen működik. Több hasonló lap létezik, de ez a kettő is bőven elég arra, hogy végigbarangoljuk az egész spanyol irodalmat.

Spanyol képzőművészet a neten

A spanyol képzőművészet különösen a barokk korban alkotott maradandót, azt hiszem, senkinek nem kell bemutatni Velázquez, Goyát, Murillót vagy El Grecót, hogy csak a legnagyobbakat említsem. De ne feledkezzünk meg a XX. század egyik legnagyobb építész zsenijéről, a katalán Antonio Gaudíról, és festőiről, Pablo Ruiz y Picassóról és Salvador Dalíról sem. Természetesen ilyen gazdag anyaggal több weblap is foglalkozik, emeljünk ki közülük most néhányat.

A www.artehistoria.com című honlapon barangolva bármelyik spanyol festő, szobrász, építész életrajzát elolvashatjuk, és információkat gyűjthetünk munkásságáról is. Ha a *protagonistas en el arte* szócikkre kattintunk, ott továbbmehetünk a legnagyobb mesterek életrajzára (*biografias*) vagy a leghíresebb múzeumok, épületek fotóira (*galeria*). Ha a google keresőprogramba beírjuk a keresett festő, szobrász, építész nevét, számtalan weblap jelenik meg. Ezek közül említésre méltó a <http://es.dir.alego.com> című, amelyen tartományok szerint vannak feltüntetve a mesterek és a leghíresebb alkotásaik is. A www.imageandart.com című honlapon is megtalálhatjuk bármely spanyol mester

életrajzát. A www.portalmundos.com, www.creighton.edu és www.geocities.com című honlapok hasonlóképpen működnek. Kimondottan Goya munkásságával foglalkozik a <http://www.goya.unizar.es>.

Spanyol zene a neten

a) Klasszikus zene

A spanyol zene – a klasszikus és a könnyű egyaránt – maradandó értékekkel járult hozzá a világ kulturális gazdagságához (mindenki számára ismerősen cseng például Manuél de Falla, Joaquín Rodrigo, Pau vagy Pablo Casals, Al di Meola, Paco de Lucía, José Carreras, Plácido Domingo, Jaume Aragall, Alfredo Kraus, Pedro Lavirgen, Montserrat Caballé, Teresa Berganza neve). Az opera műfaja ugyan Olaszországban született meg, a zarzuela viszont Spanyolországban. Ez az úgynevezett népi operett, amely műfaját tekintve a Magyarországon is népszerű operetthez áll közel, az operaénekesek számára viszont nagyobb kihívást jelent előadásuk, mint bármely operaszerep bemutatása. A szakmai csúcsot az operaénekesek számára a barcelonai Teatro Liceoban (katalánul Liceuban), a sevillai Maestranza színházban és a madridi operaházban való szereplés jelenti. A latin-amerikai zene képviselői közül is sokan tettek szert világhírré, például a mexikói származású gitárművész, Carlos Santana, az olaszul, spanyolul és angolul éneklő Puerto Ricó-i születésű José Feliciano, vagy napjaink egyik legnépszerűbb énekesnője, az angolul és spanyolul éneklő, columbiai származású Shakira. Jennifer López és Gloria Estefan ugyan az Egyesült Államokban élnek, de sohasem tagadták meg mexikói, illetve kubai gyökereiket, dalukat angolul és spanyolul adják elő. Ki ne ismerné a világszerte népszerű latin-amerikai népzene, amelyet eredeti charangón, sikun, zamponán szoktak előadni a külföldön élő zenekarok? Sok énekes is felveszi repertoárjába a *La cucaracha*, *El cóndor pasa* stb. című számokat.

A www.wikipedia.org című honlapon elolvashatjuk a teljes spanyol zenetörténetet, de rákattintva a keresett zeneszerzőre vagy darabra szintén sok érdekes információhoz

juthatunk. A főlapon be lehet jelölni, hogy milyen nyelven kívánjuk az információkat elolvasni (erre lehetőségünk nyílik angolul, franciául, hollandul, lengyelül, németül, olaszul, portugálul, spanyolul, svédül). A zeneszerzőket és a műcímeiket ábécérendben találjuk meg.

Mindenki tudja, hogy a flamenco spanyol–cigány–arab eredetű tánc, illetve zene, történetéről és leghíresebb előadóiról a www.lunadelolvidar.com című honlapon olvashatunk bővebben.

b) Könnyűzene

Az Interneten lévő, megszámlálhatatlanul sok, különböző nyelvű dalszövegeket tartalmazó honlapról szinte minden (régi és új) dal szövege letölthető. Az idegennyelv-tanításban nagy hasznunkra lehetnek ezek a weblapok, hiszen a diákok szívesen hallgatnak könnyűzenét, és szívesebben tanulják a nyelvet, ha Julio Iglesias, La Oreja de Van Gogh, Alejandro Sanz, Pedro J. Hermosilla, Ana Torroja vagy Enrique Iglesias „tanítja” nekik az új szavakat, kifejezéseket. A szövegekhez különböző szintű, változatos feladatokat is készíthetünk, teljes órai anyagot összeállíthatunk a segítségükkel. Kedvencem a www.lyricsofsongs.com című lap. Ezen öt különböző nyelven található dalszövegek: angolul, franciául, olaszul, spanyolul és portugálul. Amint megnyitjuk a lapot, megjelenik öt kis zászlócska, amelyek az adott nyelveket szimbolizálják. Ha a zászlóra kattintunk, megjelenik a fő lap, amelyen kétféle sorrendben található a dalok: az előadók és a címek szerinti ábécérendben. Az előadók esetében a vezetéknevnél is és a keresztnévnél is megjelenik a keresett személy (például Enrique Iglesias az E és az I betűnél is). Ha a névre kattintunk, előbukkannak az itt található dalok címei. Onnan már csak egy lépés a dal megtalálása.

Mindenkinek jó barangolást kívánok!

BIBLIOGRÁFIA

www.gfk.hu/sajtokoz/articles/0409301200.htm

HÍREK

VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA

Beszámoló a XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusról

Gödöllő, 2006. április 10-12.

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és a Szent István Egyetem Humántudományi, Nyelvi és Tanárképző Intézete 2006. április 10–12. között rendezte meg a XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszust Gödöllőn 378 fő részvételével.

A kongresszus központi témája a nyelvi modernizáció (szaknyelv, fordítás, terminológia) volt. A kongresszus házigazdái Molnár József egyetemi tanár, a Szent István Egyetem rektora, Villányi László egyetemi tanár, a SZIE GTK dékánja; védnökei Gémesi György, Gödöllő város polgármestere, Csepi Lajos, az Autópálya Kezelő Zrt. Elnöke és Vajda László, a FVM EU Koordinációs Főosztályának vezetője voltak. A kongresszus meghívott vendége Mang Béla, az Oktatási Minisztérium felsőoktatási helyettes államtitkára volt.

A konferencia célja az eddigi MANYE kongresszusokhoz hasonlóan az volt, hogy fórumot teremtsen a Kárpát-medencei alkalmazott nyelvészeti kutatók, a közoktatásban és a felsőoktatásban tevékenykedő nyelvtanárok és gyakorlati szakemberek (fordítók, szótárszerkesztők, nyelvkönyvírók, számítógépes nyelvészek stb.) számára.

A XXI. század elején a gazdasági élet változásainak nyomán az idegen nyelvek használatával kapcsolatban újabb igények merülnek fel, változik az idegen nyelvek elterjedtsége, hatása és szerepe mind a társadalomban, mind a gazdasági életben. Változnak a nyelvtudással kapcsolatos elvárások is. Az informatika fejlődése ugyancsak komoly nyelvi következményekkel jár.

Az alkalmazott nyelvészet meghatározó szerepet játszhat mind az anyanyelv-használat, mind az idegennyelv-használat változásainak leírásában és a nyelvhasználat gyakorlati kérdéseinek megoldásában, a multikulturális kommunikáció, a nyelvi közvetítés, a kisebbségi nyelvhasználat, a szaknyelvoktatás, a tartalomalapú idegennyelv-oktatás kérdéseinek vizsgálatában. Különösen fontos, hogy az egyes kutatási ágak között – beleértve az alaptudományokat és az alkalmazott tudományokat is – megfelelő kommunikáció és szoros együttműködés alakuljon ki. Az egyetemi rendszer átalakításának küszöbén, amikor az egyetemi alapképzéstől azt várjuk, hogy közvetlenül hasznosítható ismereteket adjon és gyakorlat-orientált legyen, különösen fontossá válik annak felmérése, hogy a nyelvészeti kutatásokból mi alkalmazható közvetlenül vagy közvetve a gyakorlatban. A MANYE XVI. gödöllői kongresszusa a fenti feladatok felméréséhez, a feladatok megoldásához és a megoldások ismertetéséhez kívánt hozzájárulni.

A kongresszus első napja az alkalmazott nyelvészeti tanszékvezetők délelőtti értekezletével kezdődött. A délutáni plenáris ülésen Szépe György, a MANYE elnöke Hidasi Juditnak átnyújtotta az évente odaítélt Brassai-díjat, majd a plenáris előadások következtek. Az első plenáris előadást Szilágyi N. Sándor, a kolozsvári Babeş-Bolyai Egyetem egyetemi tanára tartotta *A kognitív nyelvészet szempontjainak lehetséges alkalmazása a tudományos nyelvkritikában és a tartalomelemzésben* címmel, majd őt követte Kövecses Zoltán egyetemi tanár (Eötvös Loránd

Tudományegyetem) *Kognitív nyelvészet, idiómák, nyelvtanítás* című előadása, végül a tavalyi Brassai-díj tulajdonosának, Prószyk Gábornak, a MorphoLogic ügyvezető igazgatójának *Nyelvtechnológia és internet* című plenáris előadása következett.

Este kerekasztal-megbeszéléseken vehettünk részt az alábbi témakörökben: *Fordítóképzés az EU-ban; Tartalomalapú szaknyelvoktatás; Szótárkritika: terminológiai szótárak; Életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógia – nyelvtanítóképzés; A nyelvi norma alkalmazott nyelvészeti kérdései.*

A három nap alatt a kongresszus célkitűzésének értelmében kialakított 16 témakörben hallhattunk összesen 301 előadást. A témakörök az alábbiak voltak: 1. Nyelvpolitika: regionális nyelvek, közvetítő nyelvek, nyelvtervezés, nyelvi jogok. 2. Alkalmazott pszicholingvisztika, beszédtechnológia. 3. Alkalmazott szociolingvisztika, kétnyelvűség és többnyelvűség; a magyar nyelv változatai. 4. Kognitív nyelvészet. 5. Alkalmazott szövegnyelvészet, stilisztika. 6. Fordítástudomány. 7. Kontrasztív nyelvészet. 8. Lexikológia és lexikográfia, terminológia. 9. Nyelvelsajátítás és nyelvi nevelés, alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben; nyelvművelés. 10. Az idegen nyelvek oktatása, nyelvpedagógia: tanulási és tanítási stratégiák, curriculum-fejlesztés, minőségbiztosítás és teljesítménymérés. 11. A magyar mint idegen nyelv határon innen, határon túl. 12. Kommunikációtudomány, metainformációs kutatások. 13. Interkulturális kommunikáció és EU-nyelvhasználat. 14. Szaknyelvi kommunikáció. 15. Az elektronikus média, a nyomtatott média és a nyelvhasználat, nyelvészet és informatika, internet az idegennyelv-oktatásban. 16. Korpusznyelvészet, nyelvtechnológia. Egyes szekciók nyitó előadói a szokásos 20 perc helyett 40 percet kaptak, hogy a szekció alaphangját megadják (keynote lectures).

Rendhagyó módon az idén a kongresszus zárónapján két plenáris előadást hallhattunk: Kontra Miklós egyetemi tanár (Szegedi Tudományegyetem és MTA Nyelvtudományi Intézet) *Féltreértések a magyar lingvícizmus körül* című előadását és Fóris Ágota posztdoktor (Pécsi Tudományegyetem) *A terminusok és a terminológiai rendszer* című előadását. A kongresszust Klaudy Kinga egyetemi tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem), a MANYE alelnöke zárta.

A kongresszus szervezői a formális szakmai megbeszéléseken kívül a résztvevők számára informális programokat is biztosítottak: a hétfő esti fogadáson és a gyertyafényes gulyás-partin lehetőség nyílt a kötetlenebb szakmai beszélgetésekre is. A szabadidős programok között szerepelt a gödöllői Grassalkovich Kastély, a domonyvölgyi Lázár Lovaspark, a helyi múzeum és könyvtár, valamint a barokk piactér megtekintése.

A szervezők remélik, hogy a kongresszus sikeresen teljesítette célkitűzéseit, a résztvevők friss szakmai ismeretekkel gazdagodtak, és szép és hasznos emlékként gondolnak vissza a Gödöllőn megtartott XVI. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusra.

FÜLÖP ERZSÉBET MÁRIA

Kerekasztal-beszélgetés az időskorúak nyelvéről, kommunikációjáról és nyelvtanulásáról

A beszélgetésre a MANYE szervezésében került sor Budapesten, az ELTE-n, 2006. június 19-én (hétfőn, 14:00-17:00 között).

A felkért vitaindítók: *Czigler István*, az MTA Pszichológiai Kutatóintézet igazgatója, a Debreceni Egyetem Pszichológiai Tanszékének és az ELTE Kognitív Pszichológiai Doktori Iskolájának tanára; *Pék Győző*, a Debreceni Egyetem Orvostudományi Kara Magatartástudományi Intézetének tanára. A beszélgetést *Szépe György*, a MANYE elnöke vezette. Utólagos (írásbeli) hozzászólásával és kommentárjával bővítette a kerekasztal-vita anyagát *Lengyel Zsolt*, a Pannon Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének és a Zágrábi Tudományegyetem Hungarológiai Tanszékének tanára, valamint *Lóth László*, az ELTE Bölcsészettudományi Kar Informatikai Tanszékének tanára. Hálás köszönet illeti *Gósy Máriát*, az MTA Nyelvtudományi Intézetének osztályvezetőjét, a Kempelen Farkas Beszédkutatási Laboratórium vezetőjét, az ELTE Bölcsészettudományi Kar Fonetikai Tanszékének tanárát, valamint *Szépe Juditot*, az MTA Nyelvtudományi Intézetének tudományos kutatóját, akik értékes tanácsokat adtak az anyag publikálásával kapcsolatban. Itt köszönöm meg, hogy *Lóth László*, *Szépe Judit* és *Szépe György* a szöveg lektoraként is segítette a közzétételt.

A kerekasztal-beszélgetést megelőzően az időskorúak nyelvével, kommunikációjával és nyelvtanulásával kapcsolatos kérdőív került a MANYE honlapjára. Erre a következő MANYE-tagok reagáltak írásban: *Ábrahám Károlyné*, *Drescher J. Attila*, *Forintos Éva*, *Görcsné Muzsai Viktória*, *Hajdu Zsuzsa*, *Kis Ádám*, *Laczik Mária*, *Menus Borbála*, *Muráth Judit*, *Rádi Ildikó*, *Jakabffy Éva*, *Répássy Györgyné*, *Sulyok Hedvig*, *Szépe Judit*, *Szöllősy Éva*, *Tóth Gáborné Károssy Réka*; *Rádi Ildikó* pedig elküldte *Jakabffy Éva*nak érdekes idevágó cikkét (amely a <http://fittség.hu> honlapon jelent meg).

A MANYE www.manye.hu honlapján megtalálható lesz: (a) az említett kérdőív, (b) a rá kapott válaszok, (c) a június 19-i kerekasztal-vita teljes anyaga, beleértve azok szövegét, akik a kerekasztal-beszélgetéshez hozzászóltak, valamint (d) az utólagos kommentárok. A kerekasztal-vitában hozzászólók névsora (betűrendben): *Ábrahám Károlyné*, *Berlák Irén*, *Borgulya Ágnes*, *Csonka Csilla*, *Görcsné Muzsai Viktória*, *Kis Ádám*, *Kovács Judit*, *Székely Gábor*, *Szöllősy-Sebestyén András*.

A jelen összefoglalóban kényszerű kísérletet tettem az egész vita-komplexumnak (előkészítésének, lefolyásának és utólagos kommentárjának) bemutatására. Az alábbiakban a vitaindítóknak (*Czigler Istvánnak* és *Pék Győzőnek*) és a felkért kommentátoroknak (*Lengyel Zsoltnak* és *Lóth Lászlónak*) a szövegei csaknem teljes terjedelmükben olvashatók. A vitavezető (*Szépe György*) a diskusszió során összekapcsolta a hozzászólásokat és kommentálta az elhangzottakat; ebből itt csak néhány megjegyzése és a felkért vitaindítókhöz intézett kérdése (a kapott válaszokkal) olvasható. *Czigler István*, *Pék Győző*, *Lengyel Zsolt* és *Lóth László* szövegei után a vitában részt vevők szavainak – terjedelmi okokból csak jelzésszerű – bemutatása következik. A teljes szövegek minden esetben hozzáférhetők lesznek a www.manye.hu honlapon. Köszönet illeti *Szöllősy Évát* a szöveg megszerkesztéséért, valamint *Nagy Ágnes*t, aki a szöveget a honlapon gondozza.

Vitabevezetők

Czigler István: Szeretném előrebocsátani, hogy én nem vagyok nyelvész. Nyelvészekkel informálisan szoktam találkozni, általában kellemes körülmények között, de egyáltalán nem vagyok szakember a nyelvészetben.

Pszichológus vagyok, és úgy alakult, hogy néhány éven keresztül az idős korral kapcsolatos megismerési folyamatok változásaival foglalkoztam. Ezen a témakörön belül inkább figyelmi működésekkel, és valamelyest emlékezeti folyamatokkal. Magam pszichofiziológiai módszereket alkalmaztam, az agyi aktivitás vizsgálatát. Nyelvészeti tudásom eléggé korlátozott, nagyjából annyi, amennyit az iskolában erről tanultam.

Amiről inkább beszélhetek, az lényegében az idős korral kapcsolatos kognitív változások általános sajátosságainak együttese, és mivel a nyelv az egyik legbonyolultabb kognitív működés, nyilvánvalóan ezek a változások érintik az idős korúak beszédprodukcóját és a beszéd megértését is.

Ha kísérleti laboratóriumban idős embereket vizsgálnak, akkor elég nehéz olyan területet találni, ahol ha a kutató nagyon igyekszik, akkor ne azzal találkozna, hogy a teljesítmények időseknél ugyanolyan jók, mint fiatalokban. Ez triviális dolog, mindazonáltal nem árt egy kicsit megnézni, hogy ennek milyen okai lehetnek. Nem az agyi alapfolyamatok szintjéről beszélnek, megmaradok a pszichológiai kísérletek eredményeinél.

Az eredmények egy jelentős része nagyon egyszerű tétellel magyarázható: a mentális folyamatok sebessége idős korban csökken. Bár a hasonlat nem tökéletes, a változás valami olyasmi, mintha a számítógépnél csökkenne a ciklusidő. Az elemi mentális műveletek sebesség-csökkenésének számos következménye lesz. Az egyik következmény: hosszabb ideig tartanak a több részből álló folyamatok, továbbá ezeknek a hosszabb ideig tartó folyamatoknak a szórása is nagyobb lesz, tehát komplex működéseknél nehezebb ezeket összerendezni. Általában a lassulás hatása úgy fogalmazható, hogy minél hosszabb ideig tart egy fiatalnál valamilyen teljesítmény, arányosan annyival rosszabb lesz időseknél. Tehát minél bonyolultabb egy kognitív működés, annál nagyobb lesz a fiatalok és az idősek közötti különbség.

Az idősek mindennapos teljesítményével kapcsolatosan a helyzet valójában ennél jobb. A fenti összefüggés olyan vizsgálatokban adódik, ahol, a megismerési rendszert „csúcsra járatják”. A mindennapok követelményei ritkán ilyenek, nagyon ritkán kerülnek az emberek olyan helyzetbe, ami maximális megterhelést jelent. Éppen azért azok a vizsgálatok, amelyek megpróbálták egy kicsit természetesebb körülmények között összehasonlítani a fiatalok és az idősek a teljesítményét, nem mutatnak *drámai* különbségeket.

Van az időskori kognitív változásoknak egy másik általános oka is. Az idegrendszerben vannak olyan területek, amelyeknek az a feladata, hogy összerendezzék a viselkedés különböző részkövetelményeit, továbbá döntsenek a prioritásokról a különböző lehetséges viselkedés-elemek között. A pszichológiában ezeket *központi végrehajtó működéseknek* nevezik. Az életkorral éppen ezeken az idegrendszeri területeken következnek be változások. Ezek az idegrendszerben a homloklebens különböző területei. Gyakorta úgy működnek, hogy az éppen adott viselkedés szempontjából nem szükséges folyamatokat gátolják. A gátló működések hatékonysága általánosan csökken időskorban. Tehát a lassulás és a gátlási folyamatok hatékonyságának csökkenése az a két általános tényező, mely rontja az idős emberek kognitív működését.

A beszéd szempontjából azonban nem érdektelen, hogy a teszt-jellegű vizsgálatok adatai szerint kiderült, hogy a teljesítmény az intelligencia-teszteknek azokban a próbáiban marad változatlan, amelyek verbális képességeket/készségeket igényelnek. Lényegesen

jelentősebbek az életkorral kapcsolatos romlások a téri, vizuális működésekben. Nagyon lényeges továbbá, hogy igen jelentősen befolyásolják a teljesítmény *kiinduló értékei* a későbbi eredményeket. Ahol magasabb volt a kiinduló érték, ott lényegesen jobb teljesítményre lehet később is számítani.

Nagyon fontos az is, hogy eddig a „normális öregedésről” volt szó. Ez látszólag egyszerű kifejezés, kimondani könnyű, azonban nagyon nehezen definiálható. A legegyszerűbb az lenne, ha a népesség átlagát tartanánk ilyennek, de ennek a statisztikai meghatározásnak (hasonlóan más területekhez) megvannak a hátulütői. Formális meghatározás helyett az a valami a „normális öregedés”, ahol nem áll fenn Alzheimer-betegség, nincsen időskori depresszió, nincsenek súlyos érrendszeri vagy más betegségek az idős embernél.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a beszédértésben lényeges a periféria, azaz a hallószerv működése. Közismert, hogy működése számos vonatkozásban az életkorral romlik. Romlik annak a hangmagasság-sávnak a szélessége, ami egyáltalán hallható. Ahogy mondani szoktuk, mire valakinek annyi pénze lesz, hogy megvásárolja a nagyon drága audiofil berendezéseket, addigra nem lesz érzékeny azok teljesítményére.

Egy további lényeges tényező a hallórendszer idői felbontásának romlása időskorban. Ha valaki meg akarja érteni a beszédet, akkor szüksége van egy rövid ideig tároló emlékezeti működésre, melynek tartalma addig tárolja a beérkező hanganyagot, míg megtörténik annak a beszédre jellemző feldolgozása. Ha romlik az idői felbontóképesség, akkor ez a beszédértés is befolyásolja.

Még egyetlen egy vonatkozást szeretnék említeni, éspedig azt, hogy a beszédnek igen sok *funkciója* van. Ezek között szerepelnek emocionális vonatkozások is, így az expresszivitás is. Idős korban ez is változik, de ez a változás nem egyszerű. Itt két egymással ellentétes tendenciával találkozunk. Az egyik: egyes pszichikus funkciók sokkal jobban összemósódnak idős személyeknél, mint a fiataloknál. Így az érzelmek és a megismerési funkciók is jobban összefolynak. Ebből optimista következtetés is levonható, sokak szerint ebből fakad az, amit bölcsességnek nevezünk. Az ellentétes tendencia: a személyiségére jellemző jegyek kiélesedése. E vonatkozásban talán mindenki ismeri a „mérges” és a „szelíd” öregek csoportját. A két tendencia megjelenik a beszédben: kinél az egyik, kinél a másik, de hogy melyik, nagyon nehezen látható előre.

Pék Győző: Én pszichológusként kezdtem a szakmámat, klinikai pszichológusként dolgoztam tizenöt évig, most inkább tanáremberként definiálnám magam. A Magatartástudományi Intézetben dolgozom Debrecenben, ahol kommunikáció, orvosi kommunikáció és orvosi pszichológia tantárgyak oktatásával foglalkozom, valamint mindenféle kutatási témával, amelyek elsősorban a „klinikummal” kapcsolatosak. Az időskor problematikájával én először akkor találkoztam, amikor közvetlen a végzés után dolgoztam úgynevezett szociális otthonban; s később geronto-pszichológiai kutatásokba kapcsolódtam: kérdőívek, illetve tesztek adaptációjával, magyarázásával foglalkoztam.

A mai alkalommal én egy kissé más szempontból szeretném az idős kort megközelíteni. Az egészségpszichológia a nyolcvanas években kezdett lendületet kapni; és a deficit-modellek és a hiányállapotok kompenzálása helyett újabban próbálkoztak pozitívabb megközelítéseket is találni. Fontos témája az életminőség javítása, fenntartása és a különböző megelőző, preventív tevékenységek megtervezése és átgondolása; a személyt az egészségpszichológia tudatos „megküzdőnek” látja és állítja be ebbe a folyamatba. Az egészségpszichológia foglalkozik a betegség kultúrájával, egyéni történettel, betegségkarrierrel és a szociálpszichológiai térben is értelmezi az embert.

Tehát valójában az egészségpszichológia a globális fogyasztáson és piacon túl próbál megoldásokat találni; és természetesen az egészségügyi problémákkal is foglalkozik. Az aktív öregedés modelljét, definícióját és követését a World Health Organization 2002. évi deklarációja tartalmazza, ami a deficit-modelleken próbál túllépni és itt mindjárt Baltes és munkatársai egyik elméletére utalnék: ez a „szelektív optimalizálás” és „kompenzáció” elmélete. Ez azt jelenti, hogy időssekkel való foglalkozások során, akár memória-tréningek bevezetésével, akár az egészség megőrzésének bármelyik vonatkozásában, tehát nem pusztán pszichológiai szempontból, a funkcióképesség megtartása, esetleges növekedése a lényeg. Valójában arról van szó, hogy az idős ember is képes a magas szintű funkciók megtartására. Erre Arthur Rubinstein, a híres zongoraművész az egyik példa, aki idős korában is nagy hatású koncerteket adott: mi volt a titka? Ő egyrészt a repertoárját szűkítette le arra, amit ő a legjobban tudott és azokat többet gyakorolta és olyan trükköket vezetett be, hogy a gyors részek előtt lelassított, tehát egyfajta kontraszt hatással élt. A szelektív optimalizálást és kompenzációt alkalmazta sikeresen.

Valójában a „sikerős öregedés” (ez a „siker” külön érdekesség, hogy mit értünk ezen, s erről nyilván majd fogunk tudni beszélgetni) úgy fogalmazható meg, hogy (a) alacsony kockázat a betegségekre és a károsodásokra, (b) magas szintű szellemi és fizikális funkcionálás és (c) aktív részvétel a mindennapi életben. Az ilyenfajta sikeres öregedés az egyént teszi középpontba és inkább olyan tényezőket szemlél, amelyeket az egyén saját maga is kontrollálni képes. Tehát az egyén „megküzdőképes”, a kontroll-funkciók fontosak, s itt az aktív életmód, több gyakorlás, helyes táplálkozás és az öregedéshez való pozitív attitűd kialakítása a fontos. Gyakorlatilag ez az egészségpszichológiai megközelítés lényege.

Czigler professzor úr említette a különféle kognitív működéseket. Én úgy gondolom, hogy még mindig érvényes az a fajta modell, ami az intelligenciát úgy próbálja osztályozni, hogy egyfajta úgynevezett „fluid”, „képlékenyebb” intelligencia szintjén is mér, és egyfajta „kristályosodott” intelligenciát is vizsgál idős korban. A „kristályosodás” azt jelenti, hogy elsősorban verbális (nyelvi) elemekhez kötött intelligencia-funkciókról van szó. A „fluid” intelligencia a genetikusan kódolt biológiai szinthez kapcsolódik, úgymond „tudásmentes hardverrel” rendelkezik, ez az intelligencia egyfajta mechanikája lenne, képlékeny, és itt van nagyobb időskori hanyatlás, elsősorban a rövid idejű tároló rendszerben vagy memóriakapacitásban.

Van az intelligenciának egy pragmatikája, ami tudásvezérelt, itt tárgyi és műveleti tudás jön szóba és ez inkább „szoftver” jellegű tartalmat ad a hardvernek. Így alakul ki az a kristályos (vagy kristályosodott) intelligencia, ami idős korban nem feltétlenül hanyatlik, képes stagnálni, és még gyarapodás is lehetséges ennek mentén; és valójában a „bölcesség” fogalma is ehhez a működéshez köthető. Ezt az intelligenciát érinti (és egyébként éppen a Czigler professzor úr által szerkesztett *Túl a fiatalságon* című könyvben van szépen összefoglalva) Baltesnek a bölcességkutatása. Ő a bölcességet úgy definiálja, hogy „szakértő tudás” az élet alapvető gyakorlatában, amely kivételes belátást és ítéletalkotást tesz lehetővé az emberi állapotok komplex és bizonytalan dolgaiban is. Ő többek között pszichológusokat, pszichoterapeutákat vizsgál, tehát olyan embereket, akik sokféle emberi problémával foglalkoznak, és próbálta azt a bölcességet megragadni. Úgy tudom, hogy ezt kevésbé folytatta. Nyilván a bölcesség definíciója és megközelítése sok szempontú lehet.

Mindenesetre általánosságban azt mondhatjuk, hogy az „én” idős korban is a megküzdés és az integritás fenntartásának erős és rugalmas rendszere maradhat. Fontos különbséget tenni a normális (optimális) és a patológiás öregedés között; ugyanakkor nagyon kevés normatív vagy patológiás minta áll rendelkezésünkre akár az intelligencia különböző szintjeinek a változása

tekintetében (s viszonylag elég kevés a magyar minta). Baltes úgy fogalmazott, hogy az idős kor kultúrájának a vállalai az élettartam korábbi tapasztalataival összehasonlítva meglehetősen keskenyek, alacsonyak és gyengék. Adott az igény ennek az erősítésére.

Az ausztrál Peel és munkatársai átnézték azt az irodalmat, ami a sikeres és egészséges öregedés magatartás faktoraival foglalkozott 1985 és 2003 között, és azt találták, hogy a sikeres öregedés kutatásaiban meglévő közös faktorok a következők: dohányzási szokások, fizikai aktivitás szintje, az úgynevezett testtömeg-index, ez a BMI, a diéta jellemzői, az alkoholfogyasztás mutatói, az egészségvédő gyakorlatok szintje, illetve a pozitív attitűd az öregedéshez. Tehát ezek lennének azok a faktorok, amelyek közül ha kivesszük az utolsót, tehát a pozitívabb hozzáállást az öregedéshez, akkor olyan magatartás-tényezőket kapunk, amelyek a fiatalabb kori egészségvédő magatartásnak is a központi részét alkotják.

Most egy másik keretbe illeszteném az idősök nyelvének fejlesztésével vagy nyelvtudásának fejlesztésével kapcsolatos nézeteket. Utalnék egy diplomamunkára, amit Beke Katalin kollegina készített. Ő a Lifelong Learning Központ felnőtt oktatási szakértő kurzusán vett részt Debrecenben, és egy felmérést készített két Hajdú-Bihar megyei településen, Debrecenben és Nagyhegyesen, ahol nyugdíjas klubokban osztott szét kérdőíveket. Ezek elsősorban pár normatív szociológiai és szociográfiai kérdés mellett az internethez, a komputerhez való hozzáállást, annak a készségét vizsgálták, hogy mennyire készek fejlődni ebben az irányban. Olvasván az egyébként nagyon jól összeállított kérdéssort, ami a honlapon szerepelt, ott is volt számos megjegyzés, amely az internet idős kori használatával és ennek lehetőségével is foglalkozott. A lényeg az, hogy 100 kérdőív jött vissza; és gyakorlatilag a férfiak és a nők százalékos aránya a következő: 31% volt a férfiak, 61% a nők javára. Ez a faluban és a nagyvárosban is nagyjából ugyanaz volt; nem meglepő, hogy a válaszadók kétharmada nő volt. Az az eredmény jelent meg, hogy a válaszadóknak körülbelül a fele hajlandóságot mutat internet-hozzáférés megszerzése, számítógép vásárlása tekintetében. Az átlag életkor egyébként 67 év volt, és valamivel idősebbek voltak a férfiak, akik a riportban részt vettek. Az volt a tapasztalat, hogy a válaszadók fele nyolc általánost, vagy kevesebb mint nyolc általánost végett. A számítógépes tanfolyamon való részvételi szándékkal kapcsolatban a résztvevők fele válaszolt igenlően. Akik nem mutattak hajlandóságot, azoknál 50%-ban motiváció hiányzott, 32% egészségügyi okok miatt utasította el ezt a fajta aktivitást. Feltételeztük, hogy egyesek nem nagyon értették, hogy miről van szó, az „egészségügyi” kifogással ezt próbálták elfedni, nem akartak tájékoztatottságot mutatni. Távolsággal, utazással kapcsolatos gondot 30% említett, anyagi okokra az elutasítók 13%-a hivatkozott. Ennek a nyilván nem reprezentatív felmérésnek a kapcsán is át lehet gondolni, hogy hogyan érhetők el az idősök az ilyen jellegű tanulásra, akár esetleges nyelvtanulásra, fejlesztésre. Egyértelmű, hogy akik idősök klubjába járnak, azok egyfajta elitet képeznek, különösen nagyvárosban, és mindenképpen megvan az a hajlandóságuk, ami gondolom átlagon feletti, hogy saját magukkal foglalkozzanak, fejlődjenek és szinten tartásuk a tudásukat és szociális kapcsolataikat. Köszönöm szépen.

Részletek a vitából

Szépe György: Nekem volna mindkettőtökhöz egy közös kérdésem. Az idős korban történő nyelvtanulásnak az elkezdése, a már ismert nyelvek fenntartása (illetve felejtése) különösen érdekelné a jelenlevőket.

Az a hiedelem, hogy idős korban új nyelvet elkezdni már nehéz; kivéve, ha az úgynevezett *integrációs motiváció* fordul elő: vagyis ha valaki valahova menekül, vagy olyan helyre kerül, ahol nincs más választása. A saját megszokott környezetében, megszokott helyén, ahol általában

az *instrumentális motiváció* keretében folyik a nyelvtanulás, ott a nyelvtanulónak akkor megy könnyebben, vagy akkor van sikere, ha már előtte az idegennyelv-tanulást valamikor elkezdte. (Ez a magyarázata többek között annak, hogyan lehetett annak idején a latin tanárokból angol tanárokat gyorsan „átképezni”, majd néha ugyanazokból orosz tanárokat „átképezni” (akik végül visszatértek az angolhoz, vagy épp a latinhoz). Nekik tehát valamit tudni kellett ahhoz, hogy „váltsanak”.

Czigler István: Én konkrét kutatásokat nem tudok erről, de ha nekem valaki pénzt ad, hogy ilyen kutatást végezzek, akkor nagyon sok szempontból kezdeném ezt nézni. Egyik dolog, amiben biztos vagyok, hogy ami a dolgok kognitív oldalát jelenti, az idős emberek minden további nélkül tudnak nyelvet tanulni. Szóval egy idős ember ugyanúgy megérti azt, hogy egy másik nyelvnek milyen a nyelvtana, képes megtanulni szavakat, ha ez neki hosszabban fog menni, hát hosszabb időt fog igénybe venni, szóval szerintem itt semmi probléma nincs.

A problémák ott lesznek, amikor beszédet kell értenie, tehát egy anyanyelvi beszélőt meg kellene értenie angolul, ott rengeteg baja lesz, nem fogja tudni követni a szegmentációját a nyelvnek; angol esetében nem fogja tudni azt, hogy hol kezdődik az egyik, és hol végződik a másik nyelvi elem. Rengeteg problémája lesz azzal, hogy a problémarendszere már rögződött; és az is, hogy milyen lesz a kiejtése, és ennek aztán lesznek következményei (és ez triviális, nem kell ehhez pszichológiai tudósnak lenni). Minél idősebb egy ember, annál rosszabbul érinti, hogyha a dolog nem megy rögtön. Sokkal inkább szégyelli magát; nehezebben nyilvánul meg; sokkal érzékenyebb arra, hogy mit szól a csoport többi tagja, hogyha neki a dolgok nem sikerülnek, tehát itt ilyen aspektusok is szerepelnek (ezek egyszerűen általános felnőttoktatási problémák, az ilyeneket a nyelvtanárok nyilván sokkal jobban tudják, mint én).

További kérdés pedig az, hogy valószínűleg az idősebb népességben belül sokkal kevesebb az, aki meg tudná indokolni, hogy miért tanulna meg még egy idegen nyelvet. Vannak ilyenek, ha a lánya férjhez megy külföldre, s akkor ő is kimegy és az unokával szeretne beszélni. Szóval ilyen van, de elenyészően kevés.

Egy másik dolog pedig az, hogy azért tanul, mert ráér. Ezzel kapcsolatban végeztünk kutatásokat; nem a nyelvvel kapcsolatosan, hanem azzal kapcsolatban, hogy a budapesti értelmiségi, tehát egyetemet végzett emberek közül milyen arányban járnának szívesen felsőoktatási, vagy felsőfokú képzettséget adó valamilyen iskolába. Ezt azért kutattuk, mert vannak olyan országok, ahol az ilyen dolgok remekül működnek. Meg kell mondanom, hogy mi nem vagyunk azok között az országok között, ahol egy ilyen nagyváros, mint Budapest, fizetőképes keresletet jelentene egy ilyesmire. Ez tényleg kiderült az ilyen vizsgálatból. Tehát olyan nagy tömegű idős emberre nem lehet számítani.

De én nem látom azt, hogy ne tudna idős korú ember megtanulni egy nyelvet. Azt is figyelembe kell venni, hogy egy nyelvet sok mindenre lehet használni. Lehet használni beszélgetésre, lehet használni olvasásra. Én azt hiszem, hogy ez utóbbi jobban menne, mert nincsenek idői kényszerek.

Pék Győző: Én egy-két szempontot tennék ehhez hozzá. Az idősokkal kapcsolatosan vannak speciális teszt-vizsgálatok, amelyek kognitív állapotukat, memóriaműködésüket különböző területeken próbálják felmérni.

Alapvető szempont, hogy az idősök vizsgálatánál a felismeréses feladatok jobban elfogadhatóak, és kevésbé sértik az idős ember méltóságát. Könnyebben ismernek szavakat akár szóemlékezeti teszteknel; míg a felidézéses feladatoknál nyilván rosszabbul teljesítenek.

Most nem kutatási tapasztalatra utalok, de az orvostanhallgatóknál is tapasztaltam az „age-izmus”-nak nevezett, az idősekkel kapcsolatban meglevő előítéletet. Ezt már mérték; s vizsgálta Butler nevű szerző az Egyesült Államokban a 60-as években, ahol orvostanhallgatóknál, orvosoknál, a személyzet más tagjainál markáns, idősekkel kapcsolatos előítéletet talált: az idős emberekkel nem érdemes hatékony terápiát, orvosi beavatkozást végezni, mert nem reagálnak megfelelően. Van úgynevezett professzionális antipátia a gyógyító szakmában az idősekkel kapcsolatban; és ehhez tartozik az, hogy az idős hölgyek túl sokat beszélnek, fárasztóbbak, még kevésbé érdemes velük foglalkozni. Nekem az a személyes tapasztalatom, hogy Magyarországon az „age”-izmus markánsan van jelen.

Szépe György: A vita ideiglenes konklúziójaként két javaslatom van. Először is: valószínűleg valamelyik kiadónál ki tudnánk adni egy könyvet, amelyik az időskori megismeréssel, kommunikációval, esetleg a nyelvtanulással foglalkozna. Főként az alkalmazott nyelvészek, nyelvtanárok igényeit figyelembe véve, egy válogatást tartalmazna magyar nyelven. – Másodszor: támogatást kellene szerezni egy olyan kutatásra, amelyik a lakosság egy harmadának (az „idősek”-nek) nyelvhasználatára és kommunikációjára irányul, nem elfeledkezve az idegen nyelveknek és a számítógépezésnek a vonatkozásairól. S amennyiben ez a magyarnak idegen nyelvként való kezelését illeti, természetesen a Balassi Intézetre gondolok.

Czigler István: Én világleveletemben úgynevezett interdiszciplináris területen dolgoztam a pszichológiának és az élettannak a hatásterületén, és azt a következtetést vontam le, hogy azok tudnak együtt dolgozni, ha legalább az egyik nagyon érti a problémát: akkor működik a dolog. Tehát azt egy pszichológustól nem lehet várni, hogy itt bármi hasznosat előállítson, ahhoz kell minimum egy pszichológus, egy nyelvtanár meg egy nyelvész. Úgyhogy ez akkor működne, hogyha valakinek van energiája és kapcsolata, hogy három ilyet összehozzon, és ezek a szakemberek PhD keretében, vagy egyéb kutatásokat kezdjenek. A pszichológustól nem lehet várni azt, hogy meg fogja oldani a nyelvtanárok problémáit, a nyelvésztől sem lehet várni a másikat, úgyhogy csak akkor lesz ilyen kutatás, s az viszont nem biztos, hogy olyan ember van, aki mind a háromhoz tud érteni. Erre Pécs egyébként a legjobb hely.

Pék Győző: Különbféle memória-tréningek vannak a pszichiátriában is, gerontológiában, lehet, hogy érdemes lenne ezeket összehasonlítani a nyelvtanári praxis nyelvfenntartási gyakorlatával, módszertanával, Talán ennek révén összejön a dolog. Itt sem a deficit, hanem a pozitív gyakorlás, nyelvfenntartás, ami érdekesebb.

Szépe György: A vita során kiderültek számomra a következők. Vannak olyan szakmák (elsősorban a pszichológia és az andragógia), ahol ez téma kutatás tárgya, eredmények vannak, biztosan mozognak a saját kérdés-közegükben. A nyelvészet nem tartozik ezek közé, az alkalmazott nyelvészet sem; tehát jelenleg ahhoz, hogy itt orientálódni tudjunk, nyilvánvalóan az ő segítségüket kell igénybe vennünk. – A témakör bevezetésének első lépcsőfokai az általános és alkalmazott nyelvészeti tanszékek (és doktori programok) – ahogy Czigler István mondta: „Kellene találni egyetemi hallgatókat, akiket ez érdekel, ez a legfontosabb.” A második lépcső a magyar szakos tanárok képzése; a harmadik lépcső pedig a pedagógusképzés (továbbképzés). A cél mindössze az, hogy előbb-utóbb ez a témakör is része legyen a nyelvészeti műveltségnek. – Azután kezdődik az, hogy a nyelvtanításban elsősorban az angol és a német tanárok számára milyen speciális segítséget tudunk adni, azoknak, akik azt a nyelvet idős korban kezdik tanulni, vagy pedig a meglevő nyelvismeretük fenntartásával kapcsolatos problémáik vannak.

Kommentárok

Lengyel Zsolt: Az időskori nyelvtanulás – meglátásom szerint – több szakmai (lingvisztikai, pszicho-, szocio-, neurolingvisztikai) és társadalmi irányzat, jelenség metszéspontjában helyezkedik el. Ezek (nem fontossági sorrendben): életkor és nyelvtanulás; fiziológiai adottságok és nyelvtanulás; szabadidős tevékenység és nyelvtanulás; spontán, népi, civil nyelvtanulás.

1. Életkor és nyelvtanulás

Az életkor és a nyelvtanulás szoros összekapcsolása aránylag új keletű. Az európai, de elsősorban tengerentúli nyelvészeti, pszichológiai gondolkodásba annak révén került be, hogy Penfield és munkatársai (elsősorban neurológusok) komoly argumentumokat szolgáltatottak a nyelvi „innáta” ügyében. Saját praxisukból az derült ki, hogy a gyermekkori és a felnőttkori beszéd-rehabilitáció sikeressége nem azonos; igazolhatóan sikeresebb volt a beszédképesség visszaszerzése agyi trauma esetén a fiatalabb, mint az idősebb korban. Ezt az agyi plaszticitás tényével magyarázták, amely szerint gyermek- és ifjúkorban agyi trauma esetén új agyi területek állíthatók a nyelvtanulás szolgálatába. Ez a neurológiai-biológiai esemény adott szélesnek tűnő alapot arra, hogy a gyermekkor jóval előnyösebb feltételeket biztosít a nyelvtanulás számára, mint a későbbi életkorok. Ellentmondásos módon éppen az, hogy igyekeztek minél tüzetesebben feltárni ezeket a gyermekkori előnyöket (spontán szabályelvonás, utánzás erőssége, szerepjáték elvállalása stb.) vezetett oda, hogy más életkorok nem jellemezhetők pusztán negatívumokkal a nyelvtanulás szempontjából. Ezt tükrözi – a nagyjából a múlt század hetvenes/nyolcvanas éveiben kialakult – álláspont, hogy a gyermek „jó fonetikus”, a felnőtt pedig „jó grammatikus”; utalva arra, hogy a gyermek a kiejtés területén rendelkezik inherens előnnyel, a felnőtt pedig a grammatika területén. Mindenesetre a leginkább döntő a gyermekkor parttalan előnyeit hirdetőkhöz szemben az volt, hogy a nyelvtanulás egyetlen életkorban sem tekinthető a pusztán kedvező fiziológiai, neurológiai mozzanatok konstellációjának. A nyelvtanulás több eredőre vezethető vissza, és ebben nem jelentéktelen szerepet játszik az a nyelvi-társadalmi tapasztalat, amit csak a későbbi életkorok biztosítanak.

2. Fiziológiai adottságok és nyelvtanulás

Bármely nyelvi (beszéd-) tevékenység az „észlelés–értés–produkció” triászán alapszik, bármely átlagos, szokásos nyelvelsajátítási és nyelvtanulási folyamat azonban nem csak ennek a három komponensnek a meglétét előfeltételezi, hanem a köztük lévő harmóniát. A három komponens megléte olykor csorbát szenved (gyengén látók, nagyothallók stb.). Ezekben az esetekben sem lehetetlen a nyelvelsajátítás, nyelvtanulás, de feltétlenül meghatározott kompenzációs folyamatokra van szükség, melyek sokszor akár spontán módon is kialakulnak. Nem kevés olyan eset ismert, amikor az, hogy a gyerek nagyothalló, csak az iskolai írás és olvasás tanulásakor derül ki. Az említett komponensek (észlelés, értés, produkció) közötti harmónia nem állóvízszerű állapot, hanem inkább egy dinamikus egyensúly. Van olyan életkor, amelyben hol az egyik, hol a másik komponenst megalapozó ismeretek játsszák az „első az egyenlők között” elv alapján a vezető szerepet. Ezért értelmetlen az első nyelv elsajátítása esetén (is) a nyelvi „innáta” és a társadalmi közeg olyan célú szembeállítás, amely vagy ennek vagy annak az összetevőnek az elsőbbségét kívánja igazolni. Mindkettő és egymással szembeállíthatatlanul szükséges. Ismert, hogy a pusztán fiziológiai jellegű észlelés (tapintás, hallás, látás) viszonylag hamar (gyakran a serdülőkor táján) éri el a maga csúcsát, ettől kezdve inkább hanyatlásról van szó. Csakhogy ekkorra már nem úgy gondolkodunk, ahogyan észlelünk, hanem úgy észlelünk, ahogy gondolkodunk, azaz gondolkodásunk, problémamegoldó képességünk – mindkettőbe beleértve a nyelv tanulásának folyamatát is – nem pusztán fiziológiás jellegű észlelésre redu-

kálódik, hanem a társadalmilag szerzett beszédtévékenység során leszűrődött tapasztalatra, rutinra is. A felnőttkori, idősebb kori nyelvtanulás nagy haszonnal támaszkodhat e társadalmi és beszédtapasztalatokra.

Inkább kivételnek számít felnőtt korban a tapasztalat (adat) vezérelt nyelvtanulás. Részből idesorolhatók a pidgin nyelvek, de magyar vonatkozásban sokkal inkább a hadifogságban történő nyelvtanulás.

3. Szabadidős tevékenység és nyelvtanulás

A felnőtt-, időskori nyelvtanulás más arculatát mutatja, ha a szabadidős tevékenység oldaláról közelítünk a kérdéshez. Az ipari társadalmakban az előregedés többféle kihívást jelent. Szempontunkból az a vonása érdekes, amely szerint a nyugdíjba menők már nem annyira az otthon ülő, olvasgató, passzív életmódot folytatják, hanem – köszönhetően a viszonylagos jó fizikai állapotnak – valamilyen elfoglaltságot, tevékenységet keresnek. A különböző nyugdíjas klubok – talán optimista az itt vázolt kép – tartalmaz elfoglaltságot igyekeznek tagjaiknak nyújtani. A kirándulásokon, öntevékeny művészi körökön túl egyre több „szabadegyetemi” előadás szervezéséről is szólnak híradások. Ismert az is, hogy az idősök szellemi karbantartás céljából keresztretjévennyel töltik idejük egy részét. A karbantartás egyik formája a nyelvtanulás lehet, a nyugati világban erről egyre többet lehet hallani. Ezt a nyelvtanulást már nem társadalmi célok motiválják, mint a legtöbb fiatalok, hanem intellektuális kihívásnak tekintik a résztvevők. Ez a nyelvoktatási forma – akárcsak az óvodai vagy minden olyan, amelynek fókuszában az életkor áll – sajátos nyelvidaktikai, módszertani eljárásokat kíván. Érzésem szerint nyelvtanárképzésünk ezt a kihívást még nemigen vette figyelembe.

4. Spontán, népi, civil nyelvtanulás

Végül a spontán, népi, civil nyelvtanulás kérdését hozzuk szóba. A XIX. és XX. század nacionalizmusait megelőző korokban az élő nyelvek tanulása nemigen okozott problémát. Az „igazi” (a hivatalos) nyelvtanulást az iskolában biflázott latin, görög jelentette. A vándorló iparoslegény, a vásáros parasztember, a „német szóra” kiadott polgárgyerek, a francia nevelőnőt alkalmazó arisztokrata család – nem igazán számított nyelvtanulásnak, a mindennapi élet része volt. A Kárpát-medencében nem ritkán 2-3 nyelv megbízható ismeretére lehetett szert tenni a szóba hozott módok egyikén. A „megbízható nyelvismeret” kielégíti a mai szociolingvisztika kétnyelvűségről vallott felfogást: kétnyelvű az, aki meghatározott nyelvi szükségleteket két nyelven tud kielégíteni. Napjainkban – talán ez is egy optimista értelmiségi víziója – elvi, politikai korlátai nincsenek a (nyilván formájában megváltozott) mindennapi nyelvi érintkezésnek, amiben a főcímben megjelölt korosztály fontos szerepet játszhat. Az optimizmus egyik – igaz vékony – pillére pl. az, hogy e sorok írójának Pécselyen (Veszprém melletti falu) egy finn és egy német szomszédja van.

Lóth László: A vitára két minőségben tudok reflektálni. Egyfelől informatikaoktatóként, aki több mint 15 éve foglalkozik főleg a fiatalok, és részben idősebbek informatikai kompetenciafejlesztésével, másfelől andragógusként.

Az informatikai kompetenciák fejlesztésében valós az életkörtényező, és egyetértek Czigler Istvánnal, hogy érzékelhetően a mentális folyamatok sebességsökkenése megfigyelhető. De nem olyan mértékben, mint ahogy ez a köztudatban él. Tény, hogy az idősebbek bizonyos műveleteket nehezebben tanulnak meg (lásd a Kis Ádám-féle egérkezelési probléma), nehezebben tudnak memorizálni és kivitelezni, mint a fiatalok. Hamarabb „múlik el” a tudásuk, és a tanultak alkalmazhatósága is sokszor nehezebben valósul meg. Kutatni kellene azonban azt, hogy ennek mi az oka. Valószínűleg ott keresendő, hogy olyan új műveltségterületről van szó, amely eddig nem szerepelt a résztvevők kompetenciái

között, ezért elsajátításuk idegen. Ráadásul az én időskorú hallgatóim többsége (egyetemi oktatók, segéderők, vállalkozók, menedzserek, munkanélküliek, titkárnők, műszaki-gazdasági szakértők – szóval elég széles a kör) kényszer szülte motivációk alapján vett részt a kurzusaimon: „most már ezt meg kell tanulnom” alapon került a gép mögé. Tehát eleve egy hiátuspótlás vezette őket e tanulásra. Hiányzott az az eredendő kíváncsiság, az új világ felfedezésének élménye, ami egy fiatalabb embernél eleve megvan.

Ez azonban nem életkorfüggő. Nappali tagozatos hallgatóim között nagyon sokan vannak hasonló helyzetben. Amióta a bölcsészképzésben diplomafeltétel az informatikai alapvizsga (sajnos ez a modernizáció áldozatául esett, de ez egy másik – elképesztő – történet), sok olyan szorongó, a számítógépet immel-ámmal, mechanikusan használó fiatal is van, aki pontosan ugyanazokat a szimptomákat mutatja, mint az idősek. Mindkét esetben tehát speciális – andragógiai elvekre épülő – módszertannal kell őket megközelíteni, amikor a tanulási folyamat olyan szervezését nyújtjuk, hogy ott élményszerű, felfedező, a tapasztalatokhoz kötődő elsajátítás valósuljon meg.

Ez kicsit áthallás az orosznyelv-oktatásra. Nem hiszem én sem, hogy ideológiai-kulturális ellenérzések miatt volt ez sikertelen. Egyetértek azokkal, akik a tanári módszertant okolják a kudarcokért, s amikor erre „rátett” a politika a kapcsolatok visszafejlesztésével, súlyos hibát követett el. Régen olvastam erről Lomb Kató (aki mégiscsak jól tudott egy tucatszori nyelvet) írását: mindenkinek kellene egy olyan idegen alapnyelv, amely nem olyan speciális, mint a magyar, vannak benne *esetek*, általános nyelvi formulák, amelyek a magyarból – de az angolból is – hiányoznak. Ez régen a latin volt, ma lehetne az orosz a maga „grandiózus palota”-szerű (Lomb Kató megfogalmazása) építményével. Ezt sikerült megszüntetni.

Az informatikára visszatérve: rosszul közelítjük meg az idősek ilyen irányú kompetenciafejlesztését. Lenéző nagy-programokat szervezünk, nyílt vagy rejtett oktatói attitűdökkel: „hadd szórakozzon kicsit még az öreg hátralévő éveiben, tanulja meg azt a keveset, amire még egyáltalán képes”! A motiváltságot nem így kell megteremteni! Figyelemreméltó, hogy a kutatók koruktól függetlenül saját hasznuk miatt jól-rosszul elsajátítják a számítógép kezelését: mert szükségük van rá. Más kérdés, hogy ez mennyire hatékony. Ismerek olyan nyugdíjas nagykövetet (mellesleg négy nyelven perfekt), aki azért vált gyakorlott számítógép-használóvá, mert a kedvenc, s ma már anyagi okok miatt hozzáférhetetlen külföldi napilapjait itt rendszeresen olvashatja. S hamar meg fogják tanulni a Skype-ot azok, akik ingyen akarnak e számítógépes videotelefonon beszélgetni távol élő gyermekeikkel.

Motiváció + személyre szabott tanulási folyamat: szerintem ez jellemzi az időskorúaknál mind az informatikai képzés, mind a nyelvtanítás sikerét.

Andragógusként a tanulás és a kompetenciafejlesztés más vonatkozásban jut eszembe. Az időskori tanulás „leépülését” ma már ténylegesen cáfolni lehet. Sőt! Ádám György írta kiváló előszavában, hogy a tanulás, az ismeretgyarapodás a felnőtt-, sőt az időskorban sem áll meg. Az „*állandó használat, a szellemi munka szakadatlan fenntartása*” biztosítja, hogy a vonatkozó agyterületek kellő mennyiségű vért és tápanyagokat kapjanak. A másik, talán még ennél is fontosabb megállapítása az volt, hogy – hivatkozva a kognitív pszichológia kutatási eredményeire – az agyi információfeldolgozásnak kétféle útja van: csak az egyik a felhalmozás és rögzítés, amivel a neveléstudományok foglalkoznak. De a másik, a beérkező információk osztályozása, szűrése, és főleg *szelektálása* legalább annyira fontos a tanulás során. Ádám hivatkozik Henri Bergsonra, aki szerint a magasabb rendű szellemi műveletek során a kirekesztés, a szűrés talán még fontosabb a bekebelezésnél, a bevéődésnél is. S itt hivatkozik Ádám György arra a kutatási eredményre, hogy amíg „az ifjúkor során az agyvelőben az információ-felhalmozás és -rögzítés túlsúlya dominál, addig a felnőtt- és időskorban a szükségtelen ismeretek és adatok kiiktatása,

szelekciója uralkodik” (Előszó. *Felnőttoktatási és Képzési Lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Ház: Bp., 2002).

Szerintem ez látszólag rossz hír lehet az időskori nyelvtanulásra, hiszen ennek során mégiscsak szavakat, formulákat kell megtanulni. De itt is segíthet a meglévő ismeretek köre és a motiváltság: az értelmes, hasznos, és főleg a tapasztalatokhoz kötődő nyelvtanulás sikeres lehet időskorban is. De csak jól megválasztott módszertannal! Ha például a nyelvórán az USA nemzeti parkjaiban élő grizzly medvék táplálkozási szokásairól van szó, sokkal kevésbé hatékony, mintha a felnőttet konkrétan és jobban érdeklő témákról folyna a feldolgozó munka. Vajon eljutunk-e odáig, hogy a tanulócsoportok és az egyének tényleges szükségleteihez igazodó módszertan és példanyag jelenik meg az oktatási folyamatban?

Egyébként a felnőttek tanulási képességeinek csökkenését pont a nyelvtanulás okán látták bizonyítottnak. James 1890-ben éppen a szavak megtanulásával és az emlékezéssel „bizonyította”, hogy az ember maximum 25-éves koráig képes tanulni, újat befogadni. Ezt már Thorndike 1928-ban megcáfolta, bár azóta az ő nézeteit is felülvizsgálta a tudomány, mivel ő 50 éves korig tartotta taníthatónak a felnőttet: ma már ez is túlhaladott nézet. Általános az a vélemény az andragógiában, hogy a korábbi tanulási szokások, eredmények, az agyi „kondíciók” legalább annyira meghatározzák a tanulást, mint más elemek.

A vita számomra nagyon érdekes volt, sok gondolatot ébresztett bennem (is). Fontosnak tartom a további kutatásokat és a már meglévő eredmények publikálását.

A hozzászólások rövid, jelzesszerű bemutatása

Ábrahám Károlyné – tananyagszerző, szakdidaktikus és alkalmazott nyelvész: visszaemlékszik a régebbi idősebb korosztályra, akik hajdanán akár több nyelven is nagyon szép nyelvezettel tudtak beszélni, szinte gyönyörűség volt hallgatni. Másik hozzászólásában azt is kiemeli, hogy Angliában több szempont alapján és többféleképpen foglalkoznak az idős korosztállyal – akár iskolai keretek között –, mint Magyarországon.

Berlák Irén – szlovákiai magyar vendégoktató: szlovák nyelvtanulásáról számol be, elmondása szerint a beszercebányai tanulási környezete és a tévé segített nagyon sokat a nyelvtanulásában.

Borgulya Ágnes – szaknyelv-kutató a pécsi közgazdasági karon: azt feltételezi, hogy az idősebbek, akiknek a fiatalokhoz képest stabilabb attitűdjeik vannak, nehezebben tanulják meg azt a nyelvet, amelyhez valamilyen formában negatív attitűdjük fűződik.

Csonka Csilla – a magyar mint idegen nyelv oktatója a Balassi Intézetben: arról a saját tanítása folyamán tapasztalt helyzetről számol be, amikor az idős nyelvtanuló beilleszkedési nehézségekkel küzd a fiatal tanulókból álló csoportban. Ezért azt javasolja, hogy az idősek nyelvtanulását megcélzó vizsgálatok homogén csoportban történjenek.

Görcsné Muzsai Viktória – győri tananyag-fejlesztő alkalmazott nyelvész: egy olyan győri nyugdíjas szervezetet említ meg, ahol időseket unoka korú gyerekek tanítanak számítógép-kezelésre. Beszámol egy olyan holland szemináriumról is, amelyet abból a célból szerveznek, hogy megkönnyítsék az „átmenetet az aktív munka világából a nyugdíjas évekbe”.

Kis Ádám – „bölcész informatika” oktatója az ELTE-n és könyvkiadó: hozzászólásában kifejti, hogy míg a fiatalok egyéni próbálkozással rendkívül gyorsan sajátítják el a számítógép-kezelést, addig az időseknél hiányzik ez a fajta tanulásmód. Ezen kívül megemlíti egy olyan esetet is, amikor az idősebb korosztály is motiváltan sajátít el egy készséget, nevezetesen az egér kezelést számítógépes pasziánsz játszása közben.

Kovács Judit – angol tanítók kiképzője az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán: úgy gondolja, hogy külön módszertanra van szükség az időskorúak nyelvtanításában, és rátér annak a fontosságára is, hogy az idősek tanulását „benefit”-ként és ne deficitként fogják fel.

Székely Gábor – nyíregyházi germanista és alkalmazott nyelvész: nem ért azzal egyet, hogy valamely kultúrához társított negatív attitűd rossz hatással lenne a kultúra nyelvének elsajátításában.

Szöllősy-Sebestyén András – alkalmazott nyelvész a budapesti műegyetemen: az idősek egyeteme kapcsán azt gondolja, hogy a brit „open university” az a rendszer, ahol talán a legeredményesebben lehet idősebbeket és fiatalokat együttesen diplomaképes tudáshoz juttatni. Ennek a fajta egyetemnek az egyik előnye, hogy itt a tanulási tempót a hallgatók szabják meg, ami kiküszöböli az időskori frusztráció szociális dimenzióját.

*

Ez a kerekasztal-beszélgetés kísérleti jellegűnek mondható: mind előkészítésében, mind lebonyolításában új típusú volt. A beszélgetés megszervezését és lebonyolítását az a szándék vezette, hogy összeegyeztesse a mi körünkben új tudományos témának a bemutatását és körülményeit a MANYE által minden tag számára egyformán nyújtott, nyílt lehetőségekkel. A kísérlet nyilvánvalóan most csak elkezdődött, a jövőben remélhetőleg fejlődni fog.

A XII. évfolyam 3–4. számának szerzői

CSÁK ÉVA, Szolnoki Főiskola, Idegennyelvi Tanszék

CSERHÁTINÉ ÁCS ADRIENN, Ady Endre Szakközépiskola, Szekszárd

CZEGLÉDI SÁNOR, Pannón Tudományegyetem, Brit és Amerikai Intézet, Veszprém

FÜLÖP ERZSÉBET MÁRIA, Pannónia Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

GOCSÁL ÁKOS, Pécsi Tudományegyetem, Pollack Mihály Műszaki Kar, Pedagógiai Tanszék

HUSZÁR ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

Cs. JÓNÁS ERZSÉBET, Nyíregyházi Főiskola, Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszék

KISS TAMÁS, Debreceni Tudományegyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék

KOVÁCS ÉVA, Esterházy Károly Főiskola, Angol Nyelvészeti Tanszék, Eger

KÖRMENDY MARIANN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék, Budapest

KUTHY ERIKA, Károly Róbert Főiskola, Gyöngyös

OLÁH ŐRSI TIBOR, Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

ÖTVÖS ZOLTÁNNÉ, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

SIMON ORSOLYA, Pannón Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém

SZÓKA BERNADETTE, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar

SZÖLLŐSY ÉVA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA, Szent István Egyetem, Gödöllő

VÍGHNÉ SZABÓ MELINDA, Pannón Tudományegyetem, Bölcsészeti Doktori Iskola, Veszprém

ZSUBRINSZKY ZSUZSANNA, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar