

TARTALOM

- Nikolov Marianne
„Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata ... 3
Kis Ádám
- A vészjelzéstől a világhálóig, avagy a kommunikációs technológia útja a csillagokig ... 20**
Forgács Erzsébet
- A nyelvi kreativitás fejlesztése ... 30**
Basco Luis – Oszetzky Éva – Laytou Rénata
- Európai személyiség-fejlesztő kurzus: összehasonlító elemzés.
A magyar és francia hallgatók bemutatása ... 53**
Juhász Valéria
- Egy internetes honlap, az iwiw szegedi felhasználóinak szociolingvisztikai vizsgálata,
különös tekintettel a nemre és a korra ... 61**
Terts István
- Az Ország-h László-centenáriumot köszöntő könyvekről ... 76**
Márkus Éva
- Az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának vizsgálata
a magyarországi német nemzetiség iskoláiban ... 85**
Biró Anett
- Angol–magyar interlingvális lexiko-szemantikai hibák ... 109**

KÖNYVSZEMLE

- Albert Sándor
Klaudy Kinga: Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok ... 122
Eschbach-Szabó Viktória
- Hidasi Judit: Intercultural Communication. An Outline.
Interkulturális kommunikáció ... 124**
Klaudy Kinga
- Károly Krisztina: Szövegtan és fordítás ... 126**
Szöllősy Éva
- Jack C. Richards – Richard Schmidt (szerk.):
Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics ... 128**
Komlósi-Knifp Elisabeth – Roberta V. Rada – Bernáth Csilla
- Aspekte des Wortschatzes. Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil ... 130**
Szántó Gábor
- Eszenyi Réka Zsuzsanna: Online Chat in the Secondary School EFL Class ... 132**
Baumann Tímea
- Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.):
Magyar Nyelvemester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek ... 134**
Tóthné Bükki Edit
- Magyar–német szó- és kifejezésgyűjtemény – az EU-csatlakozás után ... 136**
Hoppa Enikő
- Temesi Mihály: Az Ormánság nyelvjárása 1939 és 1949 között ... 137**

SZOFTVER

- Horváth József
A Google Könyvkeresője: books.google.com ... 139

HÍREK

- Sárdi Csilla
**Összefoglaló a Magyar Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)
XVII. Kongresszusáról ... 143**

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Szerkesztőbizottság

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

*

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

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

*

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

*

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

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

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

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

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

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

NIKOLOV MARIANNE

„Az általános iskola, az módszertan!”

Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata

1. Bevezetés

A tanulmány egy kvalitatív, feltáró jellegű kutatásról számol be, amelynek célja minél többet megtudni arról, hogyan valósulnak meg a korai kezdésű angol programok. Az osztálytermi megfigyelésekre épülő kutatásban a tanárok és a gyerekek attitűdjét és motivációját, órai nyelvhasználatát, a magyar és angol nyelvű közlések tartalmát és arányát, az előforduló feladattípusokat, munkaformákat, tananyagokat vizsgáltuk, valamint a tanárok hozzáállását a gyerekek nyelvi teljesítményéhez, hibáihoz, viselkedéséhez és fejlődéséhez. Az órák megfigyelését követően minden tanárral strukturált interjút készítettünk a korai nyelvi programok előnyeiről és hátrányairól, a kisgyerekkori nyelvoktatás alapelveiről, a tananyagokról, valamint szakmai kívánságaikról. A tanulmány kísérletet tesz az alsó tagozaton angolt tanító tanárok gyakorlatának és meggyőződéseinek összehasonlítására.

2. A kutatás háttere

Az alsó tagozatos nyelvtanítás egyre szélesebb körű elterjedése idehaza és a világon egyaránt tapasztalható (Edelenbos, Johnstone és Kubanek 2007; Moon és Nikolov 2000; Nikolov 2004; Nikolov és Curtain 2000; Nikolov és Mihaljević-Djigunović 2006). A kilencvenes évek során felerősödött folyamat eredményeként napjainkra a kisdíjak többsége már a *Nemzeti alaptantervben* (2003) előírt negyedik évfolyamos kezdést megelőzően is 1–3 évig közpénzen tanul idegen nyelvet az általános iskolában: a 2003/04-es tanévben a 9. évfolyamosok 53 százaléka tanult angolul vagy németül 6–8 éven át a kötelező 5 helyett (*Jelentés a közoktatásról* 2006), és ez az arány azóta emelkedett.

A korai programok tantervi szabályozása megoldatlan, mivel csak ajánlások léteznek az első három évfolyamra, de az alsó tagozatos idegennyelv-tanulás folyamatainak és kimenetének monitorozására kísérletet sem tesznek a fenntartók, és a sokszínű programok egymásra épülése a közoktatásban nem biztosított. Az alsó tagozatos nyelvtanítás empirikus vizsgálata azért is időszerű, mert létét alátámasztják az európai dokumentumokban a közelmúltban megfogalmazott, a korai nyelvtanulásra vonatkozó ajánlások (Commission of the European Communities 2003).

Egy másik ok miatt is feltétlenül fontos minél többet megtudni arról, hogy mi történik az általános iskolai nyelvórákon. A közelmúlt nyelvpolitikai döntései és néhány átfogó vizsgálat azt mutatták, hogy komoly gondok vannak az általános iskolában

megszerezhető nyelvtudás minőségével és a hozzáférés esélyegyenlőségével. Elegendő utalni a nyelvi előkészítő évfolyam bevezetésére, amely önmagában az általános iskolai nyelvtanulás intézményes kritikája (Nikolov 2007).

A statisztikai adatok hatékonysági problémákat és az egymásra épülés hiányát jelzik annak ellenére, hogy hazánkban a közoktatás lényegesen több időt, pénzt és humán erőforrást fordít a nyelvtanításra, mint a többi európai állam, és a csoportbontás is hungaricum (*Key data on teaching languages at school in Europe* 2005; Nikolov 2007; Vágó 2001). 2003-ban minden 9. évfolyamos diák bevonásával készült egy kutatás, melynek eredményei szerint a résztvevők közel „kétharmada nulláról vagy alapszintről kezd, illetve újrakezdi az első idegen nyelv tanulását” (Vágó 2007: 155). Reprezentatív mintákon végzett nyelvtudás-mérések adataiból (Csapó 2001; Nikolov 2003; Józsa és Nikolov 2005) egyértelmű trendek rajzolódhatnak ki. Az angolul és németül tanuló diákok nyelvi teljesítményei között 6. és 8. évfolyamon egyaránt szignifikáns különbségek jellemezték az általános iskolásokat: az angolul tanulók rendre jobb eredményt értek el, motivációjuk és nyelvtanulási képességeik is jobbak. Szoros összefüggés mutatkozott a gyerekek szociokulturális háttere és a nyelvi teljesítmények között, és óriási különbségek az egyes nyelvi csoportok és iskolák eredményei között.

Az eredmények összefüggnek a nyelv választással. Az új évezred elején már nem a kilencvenes évekre jellemző „német vagy angol” a kérdés. Az angol nemzetközi nyelvvé válásával az angol javára eldőlt a verseny. Míg az 1992/93-as tanévben az általános iskolások 32 százaléka tanult angolul és 46 százaléka németül, az arány a 2004/05-ös tanévre lényegesen megváltozott: 60 és 38 százalékra (*Jelentés a közoktatásról* 2006). Az iskolák a diákokat képességeik szerint osztják be a nyelvi csoportokba. A jobb képességűek magasabb óraszámokban tanulnak, az alacsonyabb nyelvérzékű tanulók normál óraszámokban, és mivel nem mindenki tanulhat angolul, gyakran a jobb képességűek kerülnek az angolos csoportba. Így nem csoda, hogy az angol nyelvi teljesítmények jobbak. Ugyanakkor a nyelvtanulás alól felmentett gyerekek aránya az általános iskolákban 2,4 százalék (Vágó 2007: 153).

A trendek mögött a nyelvtudás iránti igen erőteljes szülői igény áll: az iskolák a minél korábban, lehetőleg már első osztályban kezdődő és magasabb óraszámú nyelvoktatással igyekeznek tanulói létszámukat növelni. A magasabb iskolázottságú szülők tehát olyan intézményekbe írják gyermekeiket, ahol elérhető a korai és magasabb óraszámú nyelvtanulás.

A korai nyelvi programok hatékonyságának egyértelmű statisztikai indikátora a nyelvtanulással töltött évek száma és a nyelvi teljesítmény közötti összefüggés. A 2003-as országos felmérés adatai szerint a 6. és 10. évfolyamon meglepően alacsony korrelációk (0,25–0,29) jellemezték az angol és német nyelvtudásra vonatkozó összefüggéseket, míg a heti óraszámok és a teljesítmények közötti kapcsolat némiképp szorosabbnak (0,39–0,42) bizonyult (Józsa és Nikolov 2005). Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy kutatásra érdemes az általános iskolai, ezen belül az alsó tagozatos nyelvtanítás, mivel nem a nyelvtanulással töltött évek száma és a heti óraszám a meghatározó, hanem a nyelvtanulás minősége. Ennek kulcs-elemei az osztálytermi folyamatok, amelyeket meghatároz a nyelvtanár.

Az ezredfordulóra, a kilencvenes évekre jellemző nyelvtanár-hiány mérséklődött. A 2001/02-es tanévben még 10 százalék volt a képesítés nélkül tanító pedagógusok

aránya, ez a szám 2004/05-re 4 százalék körülire csökkent (*Jelentés a közoktatásról* 2006). Az általános iskolákban továbbra is magas az átképzett nyelvtanárok aránya, de erről nem található statisztikai adat.

A közelmúltban számos osztálytermi kutatást végeztünk, amelyekben megfigyelésekkel, nyelvtanárokkal készült interjúkkal, diákok kérdőíves vizsgálatával, illetve a nyelvtanulási tapasztalatokra visszatekintő interjúk segítségével igyekeztünk a folyamatokat és eredményeket meghatározó tényezőkről minél többet megtudni (Bors, Lugossy és Nikolov 2001; Nikolov 1999, 2000, 2003; Nikolov és Nagy 2003). Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelvórákon folyó munka a diákok teljesítményeihez hasonlóan igen széles skálán helyezkedik el. A kommunikatív nyelvtanítás a nyelvi jelentésre, témákra, szituációkra, életszerű helyzetekre, autentikus anyagokra épül a diákok aktív bevonásával, és célja a használható nyelvtudás fejlesztése. Ezek az alapelvek számos megfigyelt nyelvórán megvalósulnak, de a számszerűsíthető adatokból kedvezőtlenebb kép bontakozik ki.

A reprezentatív mintán végzett országos felmérésben a 6. és 8. évfolyamos diákok válaszaiban (Nikolov 2003: 69–70) egyrészt a frontális kérdés-válaszra épülő osztálymunka a legjellemzőbb, és ritkán fordul elő pármunka és csoportmunka. Másrészt a leggyakoribb osztálytermi eljárások angol és német nyelvből egyaránt a nyelvtanifordító és drillező hagyományokat jelenítik meg: leggyakrabban a hangos felolvasás, fordítás, nyelvtani gyakorlat fordul elő, legkevésbé gyakoriak a videónézés, társalgás, szerepjáték, nyelvi játék. Leghangsúlyosabb nyelvi készség az olvasás. A tevékenységek kedveltsége éppen ennek ellenkezője: legkevésbé motiválóak a leggyakoribb eljárások, és megfordítva. A retrospektív interjúkból hasonló következtetéseket vonhatunk le (Nikolov és Nagy 2003), és az eredmények egybecsengenek a hátrányos középiskolák angolóráin megfigyelttel (Nikolov 1999).

Összegezve: komoly kihívások jellemzik az általános iskolai, ezen belül az alsó tagozatos nyelvtanítást, amely tantervben szabályozatlan terület. Az eddigi kvalitatív és kvantitatív kutatásokból egyaránt ellentmondásos kép rajzolódik ki. A valóság jobb megismeréséhez várhatóan hozzájárul empirikus kutatásunk.

3. A vizsgálat

3.1. Kutatási kérdések

A vizsgálatához átfogó, általános kérdéseket fogalmaztunk meg:

Hogyan jellemezhetőek a korai programok osztálytermi folyamatai és tartalma?

Milyen pedagógiai és nyelvvelsajátítási alapelvek, meggyőződések, elméletek tükröződnek a tanárok megfigyelt gyakorlatában és megfogalmazott véleményében?

3.2. Résztvevők

Összesen harminc angol szakos tanár és tanító két-két angolóráján gyűjtöttünk adatokat azonos szempontok szerint az ország különböző pontjain városi és falusi iskolákban. Amint az 1. sz. táblázatban látható, 5 elsős, 6 másodikos, 7 harmadikos, 11 negyedik osztályos és 1 ötödikes csoport órát figyeltük meg, összesen 60 angol foglalkozást. A nyelvi csoportok létszáma 9 és 25 fő között volt. A részt vevő csoportok legtöbbször (16) nagyvárosi iskolában, 11 kisvárosi és 3 falusi intézményben tanult. A megfigyelések, egy kivétellel, alsó tagozatos általános iskolai csoportokban történtek.

1. táblázat: A részt vevő csoportok eloszlása évfolyamok szerint

1. osztály	2. osztály	3. osztály	4. osztály	5. osztály
5	6	7	11	1

A megfigyelt tanárok közül, akik kivétel nélkül nők, 6 fő rendelkezett tanítói diplomával, 10 tanár egyszakos vagy kétszakos angol szakos főiskolai szintű, 5 pedig egyetemi szintű tanári diplomával, 9 fő átképzési programban szerezte angol szakos egyetemi vagy főiskolai szintű diplomáját (2. táblázat). A 30 tanár közül 11 egy és öt év közötti tanítási tapasztalattal rendelkezik, 12 tanár több mint húsz éve tanít, míg a többi 7 tanár viszonylag hosszabb ideje van a pályán (2. táblázat). Tanári továbbképzésen soha nem vett részt 5 fő, egy-két alkalommal 12 tanár, számos program résztvevője volt 13 fő, köztük olyan is akadt, aki tíznél több rövid hazai és külföldi módszertani kurzust elvégzett.

2. táblázat: A megfigyelt tanárok legmagasabb végzettsége és tanítási tapasztalata (év)

Tanítóképző	Egyszakos vagy kétszakos főiskola	Egyetem	Átképzés (egyetem vagy főiskola)
6	10	5	9
1–5 év	6–10 év	10–20 év	20– év
11	2	5	12

3.3. Az adatgyűjtés eszközei

A kutatáshoz kétféle eszköz segítségével gyűjtöttünk adatokat. Az osztálytermi megfigyelést adatlap segítségével végeztük, amellyel az alábbi nyitott kérdésekre kerestünk választ:

1. Mi történik az órákon?
2. Milyen tanteremben, milyen körülmények között tanulnak a gyerekek?
3. Milyen a diákok és a tanárok hozzáállása és motivációja?
4. Mi az anyanyelv és a célnyelv szerepe és használatuk viszonya egymáshoz?
5. Melyik nyelvet milyen célra használják a diákok és a tanár?
6. Milyen feladattípusok, munkaformák és interakciók jellemzőek?
7. Milyen tananyagokat, kiegészítő anyagokat és eszközt használnak a nyelvtanárok?
8. Milyen szerepet játszanak a nyelvi hibák?

A megfigyelések után további adatokat gyűjtöttünk strukturált interjúk segítségével. A háttér adatok (végzettség, továbbképzés, tanítási tapasztalat) mellett a megfigyelt tanárok nyelvpedagógiai elméleteit igyekeztünk feltárni (attitűd, motiváció, alapelvek, szakmai meggyőződés). A nyelvtanárok megfigyelt gyakorlatából kiindulva a maguk által megfogalmazott elvekre és véleményre voltunk kíváncsiak. Az alábbi kérdéseket tettük fel minden résztvevőnek:

1. Hogyan jellemezné a megfigyelt csoportot? Miben ügyesek, mik a problémák?
2. Milyen érvek szólnak a korai kezdés mellett? Mik a nehézségek?
3. Miben látja a kisgyerekek előnyös és hátrányos jellemzőit? Miben és miért jobbak, mint az idősebb nyelvtanulók?

4. Milyen területen kiválóak és gyengék a kisgyerekek? Mik lehetnek az okok?
5. Ha dönthetne erről, mikor kezdené iskolájában a nyelvoktatást?
6. Jellemezze a használt anyagokat! Melyek az előnyös és hátrányos tulajdonságaik?
7. Milyen tanácsokkal lát el egy angol szakos tanárjelöltet, aki alsó tagozatosokat szeretne tanítani?
8. Mi a három szakmai kívánsága?

3.4. Az adatgyűjtés folyamata

Az adatgyűjtést a Pécsi Tudományegyetem felsőbbéves angol szakos hallgatói végezték egy választható szeminárium keretében, amely a kisgyermekkori nyelvtanulás kérdéseit járta körül. A kurzus követelményei között egy óramegfigyelésekből és tanári interjúból álló kutatási projekt szerepelt, amelynek megvalósításához kutatás-módszertani képzést is kaptak a diákok. A kutatásba bevonni kívánt tanárokat, elsősorban az egyetemisták lakóhelyén, a szeminárium vezetője levélben kérte fel, amelyben röviden ismertette a kutatás célját, az etikai normákra vonatkozó szabályok betartását: a tanárok és diákjaik név és iskola megnevezése nélkül, kizárólag kóddal szerepelnek adatbázisunkban. A projekt céljaként az egyetemi hallgatók szakmai felkészülésének segítségét jelöltük meg. A tanári interjúkban a diákok tanácsot kértek arról, mire kell egy kezdő tanárnak ügyelnie kisgyerekek tanítása során.

Az egyetemisták 67 angol szakos tanárt kerestek meg és kértek fel a projektben történő részvételre, közülük 30 vállalta a részvételt. Az órákról és az interjúról hanganyag készítéséhez 14 tanár járult hozzá, a többi órán részletes jegyzetek segítségével gyűjtötték az adatokat. Az óramegfigyelések és interjúk 2004 áprilisában készültek, majd a magnófelvételeket, jegyzeteket a diákok előre megadott struktúra és szabályok szerint átírták. Végül minden egyes nyelvtanár két órájáról és a vele készült interjúból elemzés készült előre megadott szempontok szerint (szintén név és intézmény megnevezése nélkül). Tanulmányom a megfigyelések és interjúk szövegeinek elemzése és a tanulságok összegzése.

4. Eredmények

4.1. Összbenyomás – a jó, az elfogadható és az elkerülendő gyakorlat

Az első lépés a megfigyelt órák holisztikus értékelése. A 30 tanár angolórái a „kiváló gyakorlat” és a „lehetőleg elkerülendő gyakorlat” közötti széles skálán helyezhetőek el. A korai nyelvoktatás alapelveinek megfelelő jó gyakorlatot 8 tanár óráin tapasztaltunk: a gyerekek változatos munkaformákban, számukra érthető és érdekes feladatokat végeztek jó tempóban, az ő figyelmükhöz és érdeklődésükhez igazodva. A csoportban tanuló diákok többsége aktív volt, sikeresen és láthatóan élvezettel vett részt a munkában. Értették, mit vár tőlük a tanár, aki túlnyomórészt angolul vezette az órát, folyamatosan értékelte a diákok munkáját, érzékelhetően jó viszonyban volt a gyerekekkel, sokat szemléltetve és munkáltatva, a gyerekek reakcióira, viselkedésére figyelve fejlesztette őket.

A megfigyelték közül 12 tanár gyakorlata eklektikusnak bizonyult: felváltva használt az életkornak és a nyelvi szintnek megfelelő, motiváló és egyben kognitív kihívást is jelentő feladatokat, valamint a nyelvi formára, nyelvtani gyakorlásra, fordításra, mechanikus, tankönyvi drillekre épülő tevékenységeket. Gyakran fordultak elő fegyelmezési problémák, és a gyerekeknek csak egy része vett részt aktívan a

feladatok megoldásában. Az angol nyelv használata korlátozott volt: a tanórák idejének felére vagy ennél kevesebbre volt jellemző. A tanár gyakran használta a magyar nyelvet olyan helyzetekben, amikor a célnyelv is érthető lett volna: például utasítás, feladat megadása, fegyelmezés és értékelés esetében.

A megfigyelték közül 10 tanár órát jellemezték többnyire olyan jelenségek, amelyek alapján elkerülendő gyakorlatként kategorizálhatóak. Gyakori, és számos esetben kizárólagos volt a magyar nyelvű óravezetés, a gyerekek egy tanórán kevés (2–3), láthatóan unalmas feladatot kaptak, kizárólag frontális osztálymunkában fordítás, nyelvtani szabályok tudatosítása, szókincs kontextus nélküli memorizálása, ismétlése történt, és rendszeres volt a sikertelen fegyelmezés.

A gyerekek minden megfigyelt csoportban lelkesek, aktívak, érdeklődők és motiváltak voltak, esetenként túlmotiváltak igyekeztek megmutatni tudásukat vagy felhívni magukra a figyelmet. A megfigyelt tanárok közül 16 hasonlóképpen motivált és lelkes volt, míg 14 tanárra ennek ellenkezője volt jellemző: kiábrándultak, lehangoltak, türelmetlenek, elégedetlenek voltak, esetenként agresszívan viselkedtek a gyerekekkel. Ahogy az interjúkból kiderült, ők szívesebben tanítottak volna felső tagozaton vagy középiskolában.

5 nyelvvórát tartottak olyan barátságos hangulatú teremben, ahol kapcsolódott az angol nyelvhez valamilyen dekoráció. Kellemes benyomást keltett további 14 angolóra helyszíne: a gyerekek saját munkái és életkoruknak megfelelő színes dekoráció díszítette a termet, az angol nyelvre, célnyelvi kultúrákra utaló jel nélkül. Sivárnak és „lepusztultnak” bizonyult 11 angolóra helyszíne, ahol a falakon semmiféle képanyag nem volt, a bútorzat elkopott. A játékos, mozgásos tevékenységekhez egyetlen angolórán sem állt rendelkezésre elegendő hely, annak ellenére, hogy számos esetben az osztálylétszám fele vett részt az angol nyelvi foglalkozáson.

4.2. Anyanyelv és célnyelv használata a tanári beszédben

A tanári nyelvhasználatról magnófelvételek és részletes jegyzetek készültek. Ezek elemzése során fontos trendekre derült fény. A célnyelvet gyakrabban használta az anyanyelvnél 11 tanár, közel fele-fele arányban beszélt magyarul és angolul 7, míg az anyanyelv használata volt túlsúlyban 12 tanár esetében. Az egyes tanárok mindkét megfigyelt óráján igen hasonló arányú volt a két nyelv használata, abban az esetben is, amikor eltérő életkorú diákokkal foglalkoztak a két órán (például egyik órán 2., a másikon 4. osztályos gyerekekkel).

3 tanárra volt jellemző a kizárólag angol nyelvű óravezetés: mindhárman dinamikusan váltották a rövid, motiváló feladatokat, és a diákok láthatóan értették a teendőiket. Egyikük, akinek a gyakorlatát minden szempontból kiváló gyakorlatként értékeljük, az egyik megfigyelt órán elsős, a másikon másodikosokkal dolgozott, többnyire frontális munkában, játékos, mozgással egybekötött feladatok váltották egymást. A diákok magyar nyelvű közléseit a tanár természetes módon integrálta az angol nyelvű feladatokba, ahogyan az alábbi két példa mutatja:

1. sz. példa: 1. osztályos óra

Fiú (spontán megszólalása labdás feladat közben): Nekünk is lesz kosárlabda palánkunk.

Tanár: Okay, then you can play basketball at home. Now, it's your turn to throw the ball.

2. sz. példa: 2. osztályos óra

Tanár (bevásárlásos szerepjátékot vezet be): Hello, can I help you?

Lány (jelentkezik): Can I have you?

Tanár: Me? I'm not for sale.

Lány: Igen, én most téged veszek meg.

Tanár: Okay, let's do it again. Can I help you?

A két példa jól mutatja a kontextusba illő folyékony nyelvhasználatot, ahol a tanár és diák egymással összhangban, közös tevékenységben vesz részt, és a célnyelv használata ennek elválaszthatatlan része. A diákoknak van mondandójuk, és mivel angolul nem tudják megfogalmazni, magyarra váltanak. Ezt a nyelvi tartalmat viszi tovább a tanár, aki érti a diákok nyelvét, reagál rá, beépíti a saját szövegébe, így biztosítva, hogy a szöveg érthető legyen a megszólaló kisdíák és társai számára egyaránt (a diákok stratégiáiról részletesebben: Nikolov 2000).

27 tanár közléseit vagy hasonló arányban jellemezte a magyar és az angol nyelv használata, vagy az anyanyelv volt túlsúlyban. Leggyakrabban két stratégia volt jellemző a tanári nyelvhasználatra: (1) először angolul, majd azonnal magyarul mondták el az utasítást, adták meg a feladatot, értékelték a munkát (jellemzően rövidebben angolul, majd hosszabban, több részlettel kiegészítve az anyanyelven), vagy (2) kizárólag magyar nyelvű instrukciókat adtak, anyanyelven adtak magyarázatot, információt, visszajelzést is a gyerekek munkájáról. A fegyvelmezés szinte mindenütt magyarul történt. Az érthető bemenetet a tanárok többsége fordítással biztosította, illetve ellenőrizte.

Három eltérő célra használták a tanárok a magyar nyelvet: munkaszervezésre, jelentés tisztázására vagy nyelvtani jelenség tudatosítására, valamint fegyvelmezésre. Mindhárom kategóriában előfordul kódváltás egy közlésen belül vagy közlésenként.

3. sz. példák a magyar használatára munkaszervezés céljára:

a. T(anár): Mondjuk el a 12 hónapot also in English. (4. osztály)

b. T: Tick it, ha helyes! (4. osztály)

c. T: És most még egy kis ismétlés. Mi van a teremben? (3. osztály)

d. T: Close your book, and open your exercise book. Your exercise book. Your exercise book. Everything is closed, only your exercise books. Csak a füzet van nyitva gyerekek, csak a füzet. Cover your writing. Take a pencil. Cover your writing. Memóriajáték következik frissítőül. Öt darab szót fogok mondani, írást kérem letakarni mindenhol, ceruza letéve. És ezt az öt szót kérem szépen emlékezetből helyesen leírni. I will tell only once. Csak egyszer fogom elmondani: photo, pet, hamster, favourite, car. (3. osztály)

A 3. sz. példákban az is közös vonás, hogy tanárok egyike sem használt testbeszédet a feladat szemléltetésére. Ez különösen fontos a 3d. példában, mivel mindazt, amit a gyerekeknek tenniük kellett volna, egyértelműen be lehetett volna mutatni. Jellemző a példa arra is, hogy a magyar nyelvű szöveg nem hű fordítása az angol utasításoknak, hanem azok kiegészített változata. Hasonló jelenséget más vizsgálatunkban is elemeztünk (Nikolov 2000). A példában nem világos, miért kell a gyerekeknek megjegyeznie az 5 szót, és miben játéka a feladat: teljesítményükre osztályzatot kaptak. Más kérdés, mit mért így a tanár.

A magyar jelentés megadására és a szabályok gyakorlására példák az alábbi 3. osztályos interakciók. A 4. kérdés-feleletben egy diák a tankönyv szövegében talált szó

jelentését kérdezi, míg az 5.-ben, magyarul szokatlan megfogalmazással, a megfelelő nemű névmás előhívása a tanár célja.

4. sz. példa: A jelentés megadása magyarul
 D(iák): Mi az, hogy really?
 T: Really means tényleg, valójában. (3. osztály)
5. sz. példa: Tanult nyelvtani szabály gyakorlása
 T: Hogy mondjuk azt, hogy az ő lány neve?
 D1: His.
 T: Nem, ha fiú, akkor his.
 D2: Her.
 T: OK. Hogy mondjuk, hogy az én könyvem?
 D: My book.
 T: Te könyved? (3. osztály)

A gyerekek fegyelmezése visszatérő probléma volt a megfigyelt órák többségén, amelynek megoldására a tanárok az anyanyelvet használták. A tanítói diplomával rendelkezők ritkábban fegyelmeztek, de gyakrabban használták az anyanyelvet ilyen célra. Az első két megszólalás (a, b) csöndre inti a gyerekeket, de a regiszter eltérő. A harmadik (c) arra hangzott el válaszként, hogy a napközis gyerekeknek hiányzott a házi feladata, mert nem jutott rá idejük. Mindhárom példa az elkerülendő pedagógiai gyakorlatot tükrözi.

6. sz. példák: Fegyelmezés
 a. T: Számat befogom, kezemet felteszem. (2. osztály)
 b. T: Fogd be a szád! Befogtad? (4. osztály)
 c. T: Nem fogadok el kifogást. Azért homework, mert otthon kell megcsinálni, nem a napköziben. (3. osztály)

4.3. Feladattípusok a megfigyelt nyelvórákon

Az óramegfigyelések egyik szempontja az előforduló feladattípusok gyakorisága és jellemzői voltak, mivel a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő módszertan alappillére a nyelvi jelentésen alapuló, érthető célnyelvi bemenetet biztosító feladat. A megfigyelt 30 tanár közül 10 angolórát jellemezték jelentésen alapuló tevékenységek, 9 fő órán vegyesen fordultak elő jelentés-központú és nyelvi forma-központú feladatok, drillek, míg 11 nyelvtanár órái kizárólag nyelvtani szabályok tudatosítására, fordításra épültek. Ez utóbbiakra többnyire a magyar nyelv használata volt a jellemző. Már második osztálytól jelentős időt fordítottak az írás és betűzés drillezésére.

A következő 7. sz. példában a 4. osztályosok angolóráját így vezette be a tanár, majd a gyerekek hasonló példákon igyekeztek eltalálni a jó megoldást.

7. sz. példa: Nyelvtani drill
 T: Ma a megszámmlálható és a megszámmlálhatatlanokat fogjuk folytatni. Ha azt mondom, hogy there is some rice in the jar, az megszámmlálható vagy megszámmlálhatatlan? (4. osztály)

A 8. példa mondatok fordításának tanári bevezetője egy igeidő gyakorlására 3. osztályos csoportban: a hosszú magyarázatot egy rövid angol mondat után a fordítandó szöveg követi, amelyről azonnal megállapította egy diák, hogy ismeretlen szót is tartalmaz.

8. sz. példa: Mondatok fordítása

T: A következő feladatban mondatokat kell lefordítanod. Jó? Magyar mondatokat kell angolra lefordítani. Present continuous, mik a jellemzői, mikre fogsz odafigyelni, minek a végén áll az ing? Ige végén, és ahhoz kapcsolódik a segédige, ugye arra is figyelni kell, mert egyes számban is mások, meg többes számban is mások, figyelj, the first sentence, én egy autót vezetek.

D: A vezetni-t még nem tanultuk!

T: Drive. (3. osztály)

Ami a tananyagokat illeti, a 60 megfigyelt nyelvtanórán többnyire brit (24) és magyar kiadású (18) tankönyveket használtak, ebből 9 órán kizárólag a tankönyvi feladatokat oldották meg a gyerekek. A tanár által oltózott, fénymásolt feladatok 3, egyéb kiegészítő anyag (szókértő, szemléltető képek) 18 foglalkozáson fordult elő, ebből 4 volt mese, illetve egy tanító óráján környezetismereti téma szerepelt. A használt tananyagokkal kapcsolatos tanári vélemények túlnyomórészt pozitívak voltak: a tanárok érdekesnek tartották a könyvek tartalmát, elegendőnek a gyakorlást. Néhány könyvvel kapcsolatban kritikát is megfogalmaztak: kevésnek találták a szöveget, a tartalom elavult: „Amikor a *Tip Top*-ot megírták, akkor ez a korosztály odavolt a dinoszauruszokért. Most már nem. Már nem divat. Most már valami más kellene.” Egy másik kolléga az elsős tananyagból hiányolt dolgokat: „Megvannak az ilyen mesék, mellette viszont elmaradtak azok a főbb nyelvtani dolgok, mint például a névmások, azok kimaradtak, a létige, az igék általában.”

4.4. Munkaformák, interakciók, hibajavítás

A megfigyelt nyelvtanórok óráira a frontális osztálymunka volt jellemző, ahol a tanár feltett egy kérdést, egy diák vagy a diákok együtt válaszoltak, majd a tanár a választ elfogadva vagy javítva lépett tovább a következő kérdésre. Pármunkát megtanult párbeszéd gyakorlására 7, csapatversenyt 1 tanár alkalmazott egy-egy óráján. A megfigyelt 60 órán a már tanultakat gyakorolták, ismételték, új anyag feldolgozására nem került sor.

A jó gyakorlattal jellemzett nyelvtanórok rövid, mozgásos feladatok sorát valósították meg, szoros egymásutánban, valamilyen témakörhöz kapcsolva azokat (például vásárlás, sport, testrészek). A tanárok többsége az audio-lingvális és a nyelvtani-fordító módszer eljárásait alkalmazta játékos elemekkel fűszerezve (például aki eltalálja a magyar szó angol jelentését, előre léphet, aki nem, leül), valamint jelentés-központú feladatokkal variálva. A frontális osztálymunkát egyéni feleléssel, írásbeli munkával kombinálták. A gyerekek kreatív interakcióira kevés példa található az átfert osztálytermi szövegekben. A következő (9.) példában a diákok válaszaiból két dolog tapintható ki. Egyrészt ellentmondásosként értékelik a magyar bevezetőt, amire a tanár humoros fordulattal válaszol. Másrészt a nyelvi szintjüket messze meghaladó találós kérdések egyes elemeinek jelentésére alapozva kiabálják be megoldási ötleteiket (nincs lába, tehát kígyó vagy hal, fura testrészei miatt lehetne UFO, a short utalhat rövidnadrágra), de a tanár egyikre sem tér vissza, ezzel elszalasztva azokat a lehetőségeket, amelyeket az 1. és 2. példában idézett nyelvtanár megragadott.

9. sz. példa: tanár, 4. osztály

T: Na, mondok egy találós kérdést.

D1: Angolul?

T: Nem, hát spanyolul! I've got a face, I've got a short hand and a long hand, my face is white, my hands are black. I've got no feet but I can run, what am I?

D2: Akkor kígyó!

D3: Fish!

D4: UFO!

D5: Rövidnadrágos!

T: Nem! Elmondom még egyszer!

A tanárok többsége a diákok szóbeli hibáit azonnal javította, majd elismételtette a jó választ. Néhányan csak az általuk súlyosabbnak ítélt hibák esetében jártak el így, de az írásban előforduló hibák javításához minden esetben ragaszkodtak. Az interjúkban senki sem utalt a hibáknak a nyelvfejlődésben betöltött szerepére.

4.5. A korai nyelvtanulás melletti érvek és ellenérvek

Az óramegfigyeléseket követő interjúban megkérdeztük a tanárokat, szerintük milyen érvek szólnak a korai nyelvtanulás mellett, illetve milyen előnyös és hátrányos tulajdonságok jellemzik az alsó tagozatos nyelvtanulókat.

A 30 tanár közül 17 feltétlenül a „minél korábban, annál jobb” elvet vallja, közülük 5 fő már óvodában kezdené a nyelvtanulást, míg 13 fő inkább a későbbi kezdés híve. Tipikusnak mondható az alábbi vélemény: „Nem sok értelme van, hogy itt táncikáljunk, énekelgessünk, én ennek nem vagyok híve.”

A megkérdezettek kivétel nélkül említették, hogy a kisgyerekek motiváltak, lelkesek: „szórakozásként fogják fel”, „egyől negyedikig nagyon kis buzgók”. 27 fő kiemelte a kisgyerekek szótanulási képességét: „rengeteg szót megtanulnak”, „a gyerekeknek rááll a fülük a nyelvre”, „iszonyatosan fogékonyak”, „szóbeli dolgokban nagyon ügyesek, párbeszédet imitálásában, illetve eljátszásában”. Egy 2. osztályosokat tanító tanár így nyilatkozott: „Amiket ilyenkor megtanulunk, ezek a dalok, mondókák vagy egyszerű kifejezések, ezeket aztán végig tudják. Ha ezeket később kezdjük el, mondjuk negyedikben, az biztos, hogy jóval előbb megtanulják, de nem fogják tudni ilyen biztosan.”

Heten emelték ki a kiejtést: „nagyon jól tudnak utánozni hangokat”, „a nyelvi struktúrát és a kiejtést jobban, biztosabban megtanulják”. A megkérdezettek saját kiejtésükkel kapcsolatban nem fogalmaztak meg kritikát. A megfigyelt 60 nyelvi foglalkozás közül hanganyagot csak elvéve hallgattak: összesen 4 órán használtak magnót.

A problémás területek között az alábbiakat említették leggyakrabban. A gyerekek figyelmének lekötését 25 tanár emelte ki. Tipikus vélemény a következő: „Fegyelmezési gondjaim vannak, mert nagyon elevenek, mozgékonyak, valamikor pedig, amikor 5. órában van az óra, fáradtak, dekoncentráltak, nehéz velük dolgozni.”

A fegyelmezés a gyerekek létszámával is összefügg: „Van egy alsós csoportom, 32-en vannak, gyakorlatilag semmire se megyünk. Nincs értelme. Hát nem tudok egyhez odamenni és kérdezni tőle valamit, mert közben a többiek a fejemre ugranak, soha többet nem tudom megfékezni őket.”

Visszatérő motívum (17 tanár említi), hogy a gyerekek nem tudnak írni-olvasni, és ez jelenti a legnagyobb gondot. Hasonló arányban említik a gyerekek eltérő képességeit egy csoporton belül. Már második osztályos gyerekek esetében is hangsúlyozzák a

„válogatás hiányát”, amelyet 11 válaszadó tart a legnagyobb problémának. Tipikus az alábbi vélemény, amelyet másodikos nyelvtanulókról állapított meg a tanáruk: „Nem tudjuk megbontani a csoportokat, a probléma az, hogy vegyes, itt ülnek a gyengék meg a kiválóak.” Megoldásnak a képesség szerinti csoportokra történő elosztást tartják, ahol a leggyorsabban tanulókat még intenzívebben tudják fejleszteni: „Ötödiktől heti öt órában tanulja a jobbik csoport, a gyengébbik pedig heti háromban.”

A tanárok fele említett nyelvtani problémát: „a nyelvtan megy nekik nehezebben”, illetve 13 fő hiányolta az anyanyelvi tudatosságot és a nyelvtani háttérismeretet. „A magyar nyelvvel sincsenek annyira tisztában, hogy arra alapozhatnánk, tehát arra nem építhetők, hogy főnév, melléknév.” Egy harmadikos csoport tanára ennél is tovább ment: „Legfontosabb nehézségei a saját anyanyelvükben való bizonytalanság, sokszor kell angolórán előbbre ugrani és olyan magyar nyelvtani fogalmakkal megismertetni őket, amik nélkülözhetetlenek az angol nyelvtanításban.”

Az interjúkban 14 fő utalt arra, hogy mennyire megterhelő az alsó tagozatos angol óra. „Nagy energiát, türelmet igényel az alsós gyerekek tanítása, és elég fárasztó tud lenni.” „Sokkal jobban igénybe veszi az embert, sokkal fárasztóbb.” Nem csoda, ha 16 válaszadó idősebbeket tanít szívesebben, de eltérő okok miatt. „A nagyobbak szellemesebbek, értelmesebbek, aranyosabbak, velük lehet társként kommunikálni.” „Hatodiktól fölfele, ott már lehet nyelvtant is nyomni nekik, nem annyira, mint középiskolában, de lehet.”

7 tanár megfogalmazta, hogy a kisgyerekek lassan tanulnak, rengeteget kell gyakorolni. „Tényleg bütykörösíteni kell.” „Nagyon sokat kell ismételni, nagyon kis lépésekben lehet csak haladni, néha úgy érzi az ember, hogy szinte elveszett idő az újra meg újra átismételt anyag.” Egyik tanár nagyon jól foglalta össze a lényegét: „Ebben az életkorban kevesebbet lehet megtanítani, hosszabb idő alatt”.

A kicsikkel való foglalkozásról többen nyilatkoztak úgy, hogy érzelmileg is megterhelőbb, mint idősebb diákokat tanítani. „A piciket is nagyon szeretem, de valahogy nem az én... nem tudom. Azt szokták mondani, hogy mennek az egyéniségemhez, de valahogy mégsem érzem őket annyira közel, nem tudom őket annyira pátyolgatni. Érzem, hogy erőfeszítés.”

4.6. Szakmai tanácsok és kívánságok

Az interjút készítő tanár szakos hallgatóknak adott tanácsok többsége módszertani jellegű. Első helyen a motiváció szerepelt: „A következetesség a legfontosabb. A gyerekeket roppant könnyű lelkesíteni, ha az ember maga is úgy megy be az órára, hogy maga is lelkes.” „Ahhoz, hogy én pergőn tudjak vezetni egy órát, ahhoz nagyon felkészültnek kell lenni, és nagyon nagy tudással kell rendelkezni már alsóban is.”

A türelem és a gyerekek ismerete gyakori a tanácsokban: „Nem szabad felidegesedni. Nagyon-nagyon nyugodtnak és türelmesnek kell lenni. Ha a gyerek látja rajtad, hogy unott vagy, nem vagy lelkes, akkor ő is olyan lesz.” „Figyelni kell őket, a reakciójukat, hogy értik-e, figyelnek-e, mikor kell váltani... és ha egy feladat nem válik be, újabbat helyette, nem bepánikolni.” 7 tanár nem javasolta, hogy kisgyerekek nyelvtanításával próbálkozzanak.

A megfigyelt tanárok szakmai kívánságai között első helyen (21 fő) külföldi tanulmányút szerepelt, közülük 4 tanulóival utazna célnyelvi területre. 14 tanár szeretne tágasabb, jobban felszerelt tantermet, 8 fő nyelvi labort („a *listening* fejlesztéséhez la-

bor kell”). 14 fő vágya a kisebb és tudásszint alapján alkotott csoport. Egy 2. osztályosokat tanító válaszadó így fogalmazott: „Minden csoport legyen ideális és homogén, és akkor mindig különböző csoportokba mennék, de egyfajta gyerekek közé, ahol ugyanazt a célt meg lehet valósítani.” 9 tanár szeretne új kiegészítő anyagot, közülük 1 hanganyagot, 7 fő magasabb fizetést. 5-5 szavazatot kapott a továbbképzés, anyanyelvű tanár kolléga, több nyelvíóra, és ketten szőnyeget szeretnének a tanterembe, ahova leülhetnek a gyerekekkel.

4.7. Következtetések a tanárok nyelvelsajátítási elméleteire

Az óramegfigyelések és az interjúk anyaga lehetőséget ad annak feltárására, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok gyakorlata és meggyőződése milyen nyelvelsajátítási és nyelvtanítási elméletet tükröznek, és mindezek mennyiben vannak összhangban a napjainkban korszerűnek tartott elméletekkel és alapelvekkel.

Azok a tanárok, akiknek gyakorlatát „jó gyakorlatként” írtuk le, a természetes, kontextusos nyelvelsajátítás alapelveit alkalmazták hatékonyan. A célnyelvet úgy és olyan célokra használták, amiből a kisiskolások számára kiderült, hogy miről van szó és mit kell tenniük. A tevékenységeknek természetes velejárója volt a nyelv. Egyikük így fogalmazott: „Ha az ember a természetes folyamatokból indul ki, akkor az anyanyelvedet is úgy tanulod, hogy megtanulod anélkül, hogy különösebben tudnád, hogy én most milyen szószerkezetet vagy milyen típusú mondatot használtam. Ezt majd ráér később megtanulni.” Egy tanító szerint: „egy az egyben kell a mondatokat megtanítani”. Többen használtak dalokat, mondókákat, meséket, tevékenykedtették a gyerekeket, és hangsúlyozták, hogy „az anyagnak ülepedni kell, és fontos, hogy a gyerek még gyerekként hozzászokjon egy másik nyelvhez. Beleívódik a gyerekebe”.

A tanárok többsége azonban, akiknek gyakorlata nem követendő példa, a kontrasztív tanítás híve, és az anyanyelv meghatározó szerepét, a tudatosítást, a nyelvi szabályokat hangsúlyozza annak ellenére, hogy az interjúban többen ennek ellenkezőjét állították. Az alábbi példák alátámasztják azt a szélsőséges meggyőződést, hogy minden szó pontos megértése szükséges a kisgyerekek számára. A 10. példában a névelők tanítását tűzte ki célul a tanár, majd a gyakorlást a gyerekekre bízta. Láthatóan alkalmazkodtak a diákok a tanári stratégiához: szavanként próbálnak mondatokat összerakni, magyarról fordítva, kevés sikerrel.

10. példa: Nyelvtani magyarázat és gyakorlás 3. osztályban

T: Let's see when do we use the. Mit jelent magyarul a the?

D1: A, az.

T: És mit jelent az a?

D2: Egy.

T: Ezt tanultatok magyarból is. Határozott és határozatlan névelő, ki tudja mi különbség az the és az a, an között? A the-t akkor használod, amikor konkrét dologról beszélsz, nézzünk rá példákat, the TV is in the kitchen, the students are in the canteen. Open your exercise books and write five sentences with the and five sentences with a, an.

D3: Mi az a sentences?

T: Mondatot.

D4: Mi az a fal?

T: Wall.

D5: Mi az, hogy piros?

T: Red.

Mások a nyelvi jelenségek explicit tanítására törekszenek előbb magyarul, majd angolul, mert meggyőződésük szerint azt lehet megtanulni egy új nyelven, ami tudatos az anyanyelven. Egy 2. osztályosokat tanító kollegina így fogalmazott: „Olyan nyelvtanokat kell sokszor tanítani már ilyen korban, amit magyarból még nem vesznek, például a személyes névmások, és akkor meg kell tanulnia azt, hogy egyes szám harmadik személyben az a *he-she-it*, és hogy ez mit jelent, és ez nehézségre ütközik”.

Egyes válaszadók az angol tanulásának negatív hatását fedezik fel a gyerekek magyar nyelvi fejlődésében: „Hátráltatja az anyanyelv tanulását, például a gyerekek elhagyják az ékezeteket az angol nyelv hatására. Meg a helyes kiejtés megtanulásában is gátolhat az angol nyelv, például ha a gyerek pösze.”

Az angol szöveg pontos megértését tartják sokan a nyelvtanulás kulcsának. A mondókák, dalok, mesék tanítása során a tanárok ragaszkodnak a szó szerinti fordításhoz, az egyes szavak magyar megfelelőinek pontos memorizálásához. Az egyik résztvevő így foglalta össze egy vers feldolgozását elsősökkel: „Fontos, hogy a verstanuláznál is tudja, mit mond angolul. Magyarul is szoktuk, tehát elmondják az angol verset magyarul is, igaz, hogy nem rímel, meg hát nem annyira szép úgy, de érti.”

A szókincs kapcsán szélsőségesen torz meggyőződést tükröztek a megfigyelések és az interjúk. A 11. példában egy 3. osztályos csoport a tankönyvből dolgozta fel közösen a nyúlfarknyi szöveget képek segítségével magyar nyelven, az angol szó elhangzása nélkül. A tanár olyan stratégiát tanított a diákoknak, amely gyökeres ellentéte a szó kontextusból történő kikövetkeztetésének: az ismeretlen szavakat kell kikeresni, aláhúzni. A jelentését tőle tudják meg, ha aláhúzták, de kitalálni nem feladat.

11. példa: Új szó megtanítása 3. osztályban

T: Mit látunk a képen?

D1: Képeslapot

D2: Levelezőlapot

T: Nem levelezőlap, képeslap. Kérem kiírni, kimásolni a füzetbe. Miután kiírtad a szót, elolvasod a szöveget, ismeretlen szavakat kérem aláhúzni.

Egy másik nyelvtanár szerint „az alsósoknak legnehezebben a drillek és a fordítások mennek, mert unalmasak, és szótárazni sem szeretnek.” Mindkét megfigyelt óráján 2. és 3. osztályban ilyen feladatok váltották egymást, és házi feladatként az ismeretlen szavak kiszótározását kapták a gyerekek.

A megfigyelt tanárok többségének gyakorlatában jól látható a behaviorista hagyomány és az audio-lingvális eljárások sora. A sikeres nyelvi foglalkozásokon a változatos ismétlésben voltak ezek kitapinthatóak. Ahogyan az egyik tanár fogalmazott: „Mindent könnyen meg lehet nekik tanítani, ha máshogy nem, akkor ismétlés útján.” A hasonló alapelveken nyugvó, de szélsőséges, ezért elkerülendő gyakorlatban szintén megjelenik a hagyomány: „Otthoni feladatként nagyon sokat íratok velük. Otthon tud írni, tudja, hogy mit kell másolni, vagy mit kell lefordítani.” Hasonló stratégia hibajavítási céllal: „Úgy szoktam, hogy egy hibás szóból egy sort írnak, egy egész sort, mert akkor csak bemegy, csak jobban rögzül”. A megfigyelések során gyakori

volt a válaszok ismételtetése, a 12. példában kulturális témához kötve, 3. osztályban. A gyerekek egyszavas válaszaiból látható, hogy értik, mi a jó megoldás, de nem világos, hogy a tények ismerete és a folyamatos tanári kódváltás hogyan járul hozzá nyelvtudásuk fejlődéséhez.

12. példa: Kulturális ismeretek tanítása 3. osztályban

T: What colour is Welsh flag, Barbi?

D1: Yellow.

T: Yes, it is yellow. Egész mondatban válaszolj. Mondd még egyszer. What colour is the Welsh flag?

D1: It is yellow.

T: Very good. And what colour is the dragon, Matyi?

D2: It is red.

T: Yes, it is red. Where is Wales? (senki sem válaszol)

T: Ugye már beszéltünk róla, hogy Anglia nem mi Szandra?

D3: Great Britain.

T: Yes, what is the capital of Wales, Roland.

D4: Cardiff.

T: OK. Cardiff. Ugye már meséltem nektek Szent Györgyről, aki fought dragons. Emlékeztek?

Az egyéni különbségekről és a differenciált nyelvoktatásról a tanárok véleménye egybecseng. A hazai hagyományokhoz igazodva homogén nyelvi csoportokat szeretnének tanítani, és áthidalhatatlan problémát okoz számukra, ha eltérő képességű diákokkal kell foglalkozniuk. Elsős és másodikos diákokról többen megállapították, hogy „néhány gyerek éretlen a nyelvtanulásra”. A képesség szerinti nyelvtanulás sem oldja meg a problémát. „A bontásban is óriási különbségek vannak, tehát szintben, negyedikben is van egy csoportom, ahol van egy nagyon jó kislány, meg egy nagyon rossz kisfiú, nehéz őket összehozni, hogy egy szinten haladjunk.” Másképpen fogalmazva, a vizsgálatban részt vevő nyelvtanárok többsége nem képességeiknek megfelelően foglalkoztatja a rájuk bízott gyerekeket, hanem a hatékony munka feltételeként a diákok azonos szintjét tartják kívánatosnak. Differenciált eljárásokat egyetlen megfigyelt órán sem használtak. „Az abszolút képesség nélküliektől a nagyon jó képességűekig” minden kisdíák azonos feladatot kapott. Visszatérő problémaként említették a csoportok létszámát. Többen egész osztályt tanítottak, de volt, aki a magas 16–17 fős bontott csoportra panaszkodott.

A 30 résztvevő közül mindössze 3 számolt be arról, hogy a gyerekek a nyelvórán kívüli tapasztalataikat az angol foglalkozásokon kamatoztatják. „Egy-egy szót elcsíp a tévéből, ha nézi a *Cartoon Network*-öt, amit ismer, mondjuk *good bye* vagy *hello*, vagy valami ilyesmit.” Közülük 1 adott számot arról, hogy támaszkodik a gyerekek ötleteire és tanul belőlük: „Múltkor egy olyat kérdeztek, hogy *bee boy*, az mit jelent. Csomót gondolkoztunk rajta, hogy lehet méhecske fiú, de nem. Aztán ő kitalálta, hogy mert a zenével kapcsolatos, s kijött, hogy *breaker boy* vagy *break boy*, tehát a *b* az rövidítése a *break*-nek, s akkor az a táncos, tudod? Csak azért mondom, hogy én is tanulhatok tőlük, mert ők is feltesznek nekem olyan szavakat, hogy kész passz, nem tudom, jövő órára megnézem.”

A megfigyelések során előfordult, hogy a gyerekek számítógépes vagy televíziós ismereteik alapján felismertek angol szavakat, kifejezéseket, de ezek felett a tanárok elsiklot-

tak, kihagyva a diák számára a sikerélmény lehetőségét (13. példa). Szintén elsikkadt egy másodikos fiú felfedezése másodikban: „Tanár néni! A *freddy* meg a *ready* rímell!”

13. példa: Időpont megadásának gyakorlása 4. osztályban

T: Excuse me, can you tell the time?

D1: It is half past... no.

T: Akkor lekésed a randit.

D1: It is ... quarter to four.

T: Mi van, ha csak az van írva, hogy nyolc? Reggel vagy este?

D2: Reggel.

D3: Este.

T: Nem totózunk. A.M. és P.M.

D4: Igen! Az egyik számítógépes játékban van ilyen!

T: Open your vocabulary book, írtatok: A.M. délelőtt, P.M. délután, este. Post meridium, latin rövidítés.

A tantervi előírásokkal kapcsolatban számos tanár tévhitről számolt be: „Nyolcadikban van az, hogy az összes igeidőt meg kell tanítanunk, szinte az összes nyelvtani anyagot, és úgy elküldeni az alapfokú nyelvvizsgára őket, az erősebbik csoportot.” A kerettantervekben megfogalmazott célokat 12 fő reálisnak, 9 túl magasnak tartotta, 9 nem ismerte. Az osztálytermi megfigyelések arra engednek következtetni, hogy a megfigyelt tanárok többsége nincs tisztában a tantervekben megfogalmazott célokkal, amelyek között első helyen a kedvező nyelvtanulási attitűdök kialakítása, a motiváció felkeltése, valamint a szóbeli készségek fejlesztése áll, a kommunikatív kompetenciák fejlesztésének keretében.

5. Összegzés

Az óramegfigyelések és strukturált interjúk számos tanulsággal szolgáltak. A véletlenszerűen kiválasztott 30 angol nyelvtanár 60 órájáról általánosítható következtetéseket csak nagyon óvatosan vonhatunk le. A konkrét példák és tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy az alsó tagozaton angol nyelvet tanító kollégák között vannak kiváló nyelvpedagógusok. A jó gyakorlatból vett példák útmutatásul szolgálhatnak mások számára.

A kedvezőtlen tapasztalatok azonban egyértelműen utalnak arra, hogy egyrészt nem megnyugtató az, ami az alsó tagozatos nyelvi foglalkozásokon történik. Amint a kutatásban részt vevők utaltak rá, a gyerekek ebben az életkorban igen fogékonyak, és félő, hogy a negatív tapasztalat hosszú távra meghatározó lehet. Mélyen elgondolkodtatóak az osztálytermi példák, amelyek az életkornak és kognitív szintnek meg nem felelő drillekre, nyelvtani magyarázatokra, fordításra építő osztálytermi folyamatokat tárnak fel, ahol a gyerekek figyelmét a feladatok nem képesek lekötni, ezért figyelmük elterelődik, fegyelmetlenül válnak. Számos megfigyelt kolléga gyakorlatáról megállapítható, hogy a gyerekek jobban jártak volna, ha nem részesülnek ilyen nyelvtanulási élményekben.

A tanulmánynak nem volt célja az angol szakos tanárok kommunikatív kompetenciájának elemzése, de az a néhány átírt példából is látható, hogy a magyar nyelv extenzív használata gyakori, az angol nyelvhasználat gyakran oda nem illő, esetenként helytelen, és a kiejtésről, hanglejtésről nem ejtettünk szót. Másképpen fogalmazva, a tanárok többségének nyelvtudása és módszertani műveltsége hiányos, osztálytermi gyakorlata problémás.

Külön említést érdemel, hogy a természetes nyelvelsajátítási folyamatokról sok tanár láthatóan keveset tud, és nem alkalmazza a korai nyelvtanulást támogató hatékony eljárásokat. Gondolkodásukat és gyakorlatukat a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvtani-fordító módszer és a drillek alkalmazása jellemzi, amelyek nem alkalmasak az alsó tagozatos diákok angol nyelvi fejlesztésére. Komoly probléma, hogy a lassabban tanuló gyerekeket problémásként kezelik, az intenzívebb fejlesztést a jobb képességű diákok számára tartják fontosnak, és nem alkalmazzák a differenciált oktatás eljárásait.

Összegezve: a megfigyelt 60 angol foglalkozáson a jó gyakorlat volt a kivétel. Az órák többségén a tanárok nem használták ki a korai nyelvtanulás lehetőségeit, nem biztosítottak diákjaik számára önmagukban motiváló és egyben kognitív kihívást jelentő, változatos tevékenységeket, és megfosztották a gyerekeket attól, hogy az angol nyelv tanulásában sikereket érjenek el. További probléma, hogy olyan nyelvtanulási stratégiákkal sem ismerkedtek meg, amelyek hosszú távon segítenék őket. Valószínűleg a tanulmányban elemzett jelenségek állnak annak háttérében, hogy a nagymintás reprezentatív felmérések adatai szerint igen csekély összefüggés van a 6. és 10. évfolyamosok nyelvtudása és a nyelvtanulással töltött évek száma között.

A tanulságokhoz tartozik, hogy a nyelvoktatás igen költséges eleme a közoktatásnak, mivel az osztályokat többnyire nyelvi csoportokra osztják. A megoldás a tanárok olyan folyamatos továbbképzése lehet, amelynek során a gyakorló pedagógusok saját osztálytermi gyakorlatuk folyamatos önértékelésén keresztül eljuthatnak a jó gyakorlathoz. Ehhez nem elegendő rövid továbbképzéseket tartani és kiegészítő anyagokat elérhetővé tenni, mint a jelenlegi Sulinova HEFOP projektje teszi, hiszen hazánkban hosszú évek óta állnak rendelkezésre kommunikatív szemléletű, az életkori sajátosságoknak megfelelő tananyagok. A kérdés az, hogyan használják a modern tananyagokat. A tanári gyakorlat megváltoztatása hosszú folyamat, amelyhez folyamatos külső segítség szükséges, nem egyszeri rövid felvilágosítás és néhány mintafeladat elérhetővé tétele.

A megfigyelt tanárok mindegyike diplomával rendelkezett, és hozzájárult óráinak megfigyeléséhez. Félő, hogy azok a tanárok, akik nem engedték hospitálni az egyetemistákat, okkal tettek így. Feltétlenül további kutatásra van szükség ahhoz, hogy megtudjuk, mennyire általánosak az itt vázolt eredmények. A tanárképzésben és a továbbképzéseken kiváló anyagok állnak rendelkezésre a korai nyelvtanítás iránt érdeklődő tanárok számára. Kérdés, lesz-e idő kamatoztatni a szaktudást, mielőtt az inga ismét átlendül, és az eredménytelenség hatására megszűnik az érdeklődés a korai nyelvtanulás iránt.

Nyelvpolitikai tanulsága is van a kutatásnak. Nagy valószínűséggel állítható, hogy a hazai nyelvtanulásra jellemző sokszínűség inkább árt, mint használ a diákok hosszú távú nyelvi fejlődésének. Ahány iskola, annyi féle korai nyelvi program létezik a kötelező 4. évfolyamos kezdés előtt. Ezek folytatása sem az iskolákon belüli, sem az iskolák közötti átmenetkor nem biztosítható. A diákok a legváltozatosabb óraszámokban tanulják a nyelvet, olyan tananyagból, amit a munkaközösségek választanak (nem kevés kiadói nyomásra). Nem csoda, ha a középiskolák képtelenek a diákok nyelvtudás-szintjéhez igazodó programok sokaságát felajánlani. Célszerű volna a tantervet és a követelményeket átgondolni és egységesíteni. Ezzel az esélyegyenlőséghez is közelebb juthatnánk, és az európai ajánlások megvalósításához is közelebb jutnánk.

IRODALOM

- Bors Lídia – Lugossy Réka – Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra* 11/4. pp. 73–88.
- Commission of the European Communities (2003): *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. www.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf (retrieved on 11 December 2005)
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 11/8. pp. 25–35.
- Edelbos, P. – R. Johnstone – A. Kubanek (2007): *Languages for the children in Europe: Published research, good practice and main principles*. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_en.pdf, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html
- Jelentés a közoktatásról 2006*.
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-15_tartalom#abra_5.11
- Józsa Krisztián – Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia* 105/3. pp. 307–37.
- Key data on teaching languages at school in Europe*. 2005 Edition. (2005): Brussels: Eurydice.
- Moon, Jaynee – Nikolov Marianne (2000, szerk.): *Research into teaching English to young learners*. Pécs: University Press Pécs.
- Nemzeti alaptanterv* (2003). Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás* 1/1. pp. 7–20.
- (1999). Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás* 5/4. pp. 9–31.
- (2000): Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angolórakon. *Magyar Pedagógia* 100/4. pp. 401–22.
- (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 13/ 8. pp. 61–73.
- (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás* 10/1. pp. 3–26.
- (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 43–72.
- Nikolov, Marianne – Helena Curtain (2000, szerk.): *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nikolov Marianne – Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás* 9/1. pp. 14–40.
- Nikolov, Marianne – Jelena Mihaljević-Djigunović (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26. pp. 234–60.
- Statisztikai Évkönyv 2006/2007*.
http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2006_2007_070824.pdf
- Vágó Irén (2001): Ami az átlagok mögött van. *Iskolakultúra* 11/8. pp. 61–70.
- (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 137–74.

KIS ÁDÁM

A vészjelzéstől a világhálóig, avagy a kommunikációs technológia útja a csillagokig

Origo

Az emberi kommunikáció kialakulásának útja Reboul és Moeschler leopárdjaival van kikövezve (Reboul és Moeschler 2000: 19–21). Ősemberek a leopárdról nyilatkoznak:

- Leopárd – mondja az egyik, és mind felrohannak a fára.
- Vigyázz, *ott* egy leopárd – mondja az ősember (aki már képes mondatot mondani), és a társa felrohan a fára.

Ez a mindennapi őskommunikáció pontosan megfelel a *kollektív tudat* állapotának: közősek az észleletek és a reakciók, mintha a törzs egyetlen test lenne. Az *ott* szó a *közösen érzékelt* térre irányul.

Komoly továbblépés, amikor az ősvadász először mondja a társának:

- Vigyázz, *a hátad mögött* van a leopárd.

A megszólaló a tér olyan részére utal, melyet ő érzékel, a másik azonban épp akkor nem. A tudat tehát már nem teljesen kollektív, de az, akinek ezt a figyelmeztetést címezték, *vigyázni fog*, azaz érzékeli a térnek azt a részét is, amelyet nem lát közvetlenül.

Első korszakváltás

Új kor kezdődött, midőn az estebéd után, a tűz mellett ülve meghitt és vidám hangon megbeszélnek:

- Emlékszel, amikor figyelmeztettelek, hogy ott a hátad mögött van a leopárd?

Ettől kezdve egyre gyakrabban megismétlik ezt a műsorszámot, bővítve, színezzve a mesét. amelynek révén a tűz körül ülők megkülönböztetik magukat a szomszédos tűz körül ülőktől. A csoporttudat, a létfontosságú mesterségek fenntartása szükségessé tették a kommunikáció során keletkezett szövegeknek a megőrzését. Ezzel kialakul a közlés *idődimenziója*.

A közlés ebben a korban kizárólag *közeli, közvetlen*. A *szóbeli* szó nem alkalmas erre, mert mind az interaktív, mind a narratív kommunikációt mozdulatok, erőteljes mimika kísérik. Valójában nem is a nyelvi kommunikációt kísérte a mimika, hanem a mimetikus kommunikációt egészítette ki, majd váltotta fel a többre képes nyelvi (Csányi 2006). Az a tény, hogy a mimika ma is állandó kísérője a beszédnek, mutatja, hogy az új kommunikációs formák sosem pusztítják el az elődjüket, csak a teljes folyamatban való részarányukat rabolják meg.

Második korszakváltás – az epigráfia

Egyszer csak valaki rájött arra, hogy az ércebe vésett jelek minden sztereotípiánál, dallamnál és kísérő mozdulatnál jobban segítenek megőrizni a megőrzendőt.

Thienemann szerint a feliratok már „az írástalan műveltség” korában megjelentek. Fő sajátosságuk a helyhez, hordozóhoz kötöttség: „Az *inscriptio le nem másolható.* »VÁNDOR, ÁLLJ MEG ... « ennek a feliratnak csak úgy van értelme, ha az országút egy pontján mered a vándor elé, de elveszíti a jelentését, ha egy kódex lapjain találkozunk vele.” Később: „... a mulandóságot akarja legyőzni és a nyelvi kifejezés monumentalizálására szolgál”. (Thienemann 1933: 72) Az epigráfia lényege a jel és jelölt tárgy közvetlen viszonya, valamint a hordozó és a szöveg szoros összefüggése: a felirat révén nem a szerző szól az olvasóközönséghez, hanem maga a tábla, amelyre felrötták.

Ha átgondoljuk Thienemann egy érdekes kifejezését: „a nyelvi kifejezés monumentalizálása”, észre kell vennünk a ma általában együtt emlegetett *írás-olvasás* fogalompár *aszimmetriáját*. Az epigráfia esetén az író személye, az írás aktusa a homályba vész, tulajdonképpen feltételezhetjük, hogy a létrehozó talán nem is tud írni. Ugyanakkor előtérbe kerül az *olvasás*. Miért születtek volna feliratok, ha az emberek nem tudnak olvasni?

A monumentális irodalom nem pusztán feliratokat produkált, hanem keletkeztek a mai könyvekhez hasonló, ércebe vésett művek is, melyek példája a *Res Gestae Divi Augusti*, Augustus császár önéletrajza. Ennek kommunikációs szerepét jól jellemzi a Wikipedia megfogalmazása: „Eredeti példánya feltehetően bronztáblákra íródott, és a császár mauzóleumában helyezték el, miután felolvasták a senatusban.” (Wikipedia, Augustus) A közzététel tehát auditív volt, az alkotók ezt követően nem ösztönözték a későbbi olvasást.

Sem az írás, sem az olvasás még jó sokáig nem volt igazán intellektuális tevékenység, a vésett, festett íromány az egyébként emlékezetben tartott hangzó szöveg kottája volt. Thomas Mann feltételezi, hogy Assurbanipal írnokai aligha értették azokat a szövegeket, amelyeket másoltak (oly könnyen vagy nehezen *érthették s olvashatták*, mint mi egy Nagy Károly korából származó kéziratot) (Mann 1959: 14). *Érthették és olvashatták* – fordítja Sárközi György, azaz az agyagfeljegyzések olvasásához előzőleg *meg kellett érteni* az írásjeleket. *Megérteni*, nem felismerni. A kézírás előtt a szöveg vizuális rögzítése memóriatámasz volt, az adott kultúrközösség egésze által birtokolt mentális tartalom előhívására és felelevenítésére szolgált.

Harmadik korszakváltás – a kézírás

Thienemann Tivadar így lelkendezik: „Nem képzelhetünk el nagyobb haladást vagy nagyobb távlatokat föltáró felfedezést az egyes embernek és a társadalmi közösségnek szellemi életében, mint azt az átmenetet, mikor az ember kiemelkedik az analfabétizmus kezdetleges állapotából, és megismerkedik a betű világával.” (Thienemann 1933: 70)

Lelkesedése azonban hamar lohad, kicsit később így folytatja: „Az írás hasonlíthatatlanul szegényebb kifejező eszköz, mint az élőszó és sosem tudja megrögzíteni a nyelvi kifejezés szubjektív árnyalatait, imponderábiláit, melyek a hangsúlyban és hanghordozásban ... megnyilvánulnak.”

A kirográfia, az írott nyelv korszaka igazából nem a feliratokkal kezdődik, hanem Platonnal. A mai ember szerint az írástudás alapvető műveltségi érték, ezzel szemben

az ókor korai nagy gondolkodói nem írtak. „Nyilvánvaló . . . , hogy ha a platóni nyelvhasználat szintaxisának forrására akarunk bukkanni, akkor azt Szókratész beszélgetéseiben kell keresnünk, aki, amennyire tudjuk, sosem használta az írott szót didaktikus célokra” – írja E. Havelock (Havelock 1998: 57).

Az olvasó az írott szövegben *felismeri* azt a mentális tartalmat, amelynek valamilyen formájával korábban már találkozott. Az olvasás tehát annak az akusztikus kódnak a reprodukálása, amely hozzáférést biztosít a mentális tartalomhoz. A kezdeti időszakban az *írott szöveg másodlagos a hangzóhoz képest*.

Az írás és az olvasás iránti igény azonban egyre nőtt. Az írásbeliség kialakulása egybeesett a görög városállamok kultúrájának kialakulásával. Ennek a „közösségi identitás” (vö. Havelock i.m.) az alapja, amelynek rendeltetése az orális társadalmak mentális egységének megőrzése, pedagógiai-didaktikai ráhatások segítségével. Ettől kezdve az ember többet akart írni, és többet akart olvasni is. Előtérbe került a hordozóváltás igénye: kívánatos lett a hordozhatóság (Augustus bronztabláinak szállítása komoly logisztikai feladat lehetett).

A feliratok jelentős része a régiségben kemény anyagra készült, véséssel. Ezek a hordozók rövidebb szövegek létrehozására és közvetítésére alkalmasak voltak, de nem szolgálták kifejezetten a szövegtárolás célját.

A vékony és könnyű adathordozók két fontos tulajdonsága a tartósság és a kezelhetőség. Ezek nem az írás, hanem az olvasás szempontjai. Aki kőbe véste a világnak szóló üzenetét, arra számított, hogy a világ megy el a köhöz. Aki azért készített feljegyzéseket, hogy alkalomadtán elővehesse őket, agyagtablákra karcolt, és a kiégett cserépiratokat elrakhatta biztos helyre.

Szemben a monumentális írás helyhez kötöttségével, a kézírást a térbeli és időbeli megismételhetőség igénye jellemezi. A papirusz, a pergamen és a papír megjelenését követően az írás maga fokozatosan elszakad a hordozótól, absztrahálódik, az *írás* szó jelentése már nem egy konkrét, realizált példány, hanem annak tartalma lesz.

A *tartalom* új terminus egy régi fogalomra, mely a kirográfia korában jelent meg. Nem más ez, mint az *Exegi monumentum* típusú versek poetikai toposza. A költő nyilván nem a nagyon is romlékony papiruszt tekinti ércnél maradandóbbnak, hanem a gondolatot, amelyet megszült és közzétett.

A mentális szféra a kommunikáció fejlődése során egyre tágul, egyre nagyobb teret és időt fog át, de alapvetően megtartja a kapcsolatát azokkal, akiknek eseti-egyedi megnyilvánulásából táplálkozik. Észre kell vennünk, hogy az egy kultúrához, egy civilizációhoz tartozó emberek mentális szférái szükségképpen hálózatot alkotnak, melyen belül az egyes ember által kontrollálhatatlan pályák alakulnak ki. Ez a hálózatos jelleg későbbi fejtegetéseink során visszatér majd, *world wide web* néven.

Az olvasás igazából csak a könyvnyomtatás feltalálása után némul el. A felolvasás, mint az olvasás sajátos formája, jelentősen befolyásolja a kézírásos kommunikáció körülményeit. Lassúbb, mint a beszéd: ez a tér és az idő áthidalásának az ára, viszont a kogníció az írásosságnak ezen a fokán megmarad a beszélt nyelv szférájában.

A kézírás kialakulásával a kommunikáció mentális háttere megváltozik. Az epigráfia korában a vizuális ábrázolás adott mentális tartalmat idéz fel, és így szólaltatja meg a mentális tartalmat kódoló hangképet. A betűírás kialakulásának nyilvánvaló előfeltétele volt, hogy ezek a nyelvi elemek, a hangképek, fokozatosan diszkrété váljanak,

azaz kialakuljon a fonematikus struktúra. Ezt követően az íráskép közvetlenül kódolja a mentális tartalom hangképét.

Negyedik korszakváltás – a nyomtatás

A könyv már a kézírás korában kialakult, azonban ekkor még nem születtek meg azok a speciális új tulajdonságai, amelyek végül a kommunikáció forradalmi változásához vezettek.

Először is le kell szögezni, hogy a könyvnyomtatás nem hozott újat az *írás* terén. Amikor a nyomdász kiszedi a szöveget, az úgy viszonyul az íráshoz, mint amikor a kőfaragó vésővel-kalapáccsal a kőbe vési az oda előzetesen felfestett betűket: a kézi-szedő hibátlanul tud olyan idegen nyelvű szöveget is szedni, amelynek talán még a betűit sem ismeri. A könyvnyomtatás kommunikációs forradalma alapvetően az *olvasást* érinti. Mi is a könyvnyomtatás releváns újonsága az olvasás szempontjából? Minden bizonnyal az, hogy a kézírás esetlegessége, instabilitása megszűnik. A nyomtatott szöveg használhatóságát az optimális optikai megvalósítás adja, ami jelentős mértékben csökkentheti az olvasás energiaigényét, ezáltal nemcsak gyorsabb az olvasás, hanem motiváltsága is megnő.

A nagy példányszámú és olcsó könyv lényegesen megváltoztatta az olvasás feltételeit. Az olvasó immár nem egy hallgatóközönség tagja (vö. Thienemann 1933: 117). Ez egyrészt a közönség individualizálódásával jár. A másik következmény, hogy a szerző és az olvasó viszonya elveszti közvetlen érzékelhetőségét, „a közönség elvontabbá lesz” (Thienemann 1933: 118).

A könyvnyomtatás révén feleslegessé válik a felolvasó személy. A szöveg pontos és következetes beosztása, a tipográfiai tagolás és kiemelés eszközei képesek pótolni a hangzó szöveg értelmezését, azonban az írók lassan jöttek rá, hogy a könyv vizuális kialakításával kell megteremteniük azt a referenciapontot, amelyet korábban a felolvasó személy képezett (vö. McLuhan 2001: 154).

A hangzó irodalom a hallgató érzékelési *terében*, a vizuális irodalom *fölötte* van. Például Shakespeare művei kézírással születtek ugyan, de a közönség és a szöveg kapcsolata a szerző szándéka szerint kizárólag akusztikus lehetett, és a látvány vonatkozásában arra számított, hogy a nézők ismerik a helyszíneket. Shakespeare a néző ismereteire alapozva vetíti akusztikus és vizuális képek sorát a mentális képernyőre, ki is mondja: „*Minden omlóban, de te légy szelid, / S pótolja elméd képünk hézagit.*” (Shakespeare 1955: 544). A szöveg tehát a képzelet mozgatója, szemben például Madách irodalmi stílusú színiutasításaival: „*A dics kissé kitisztul*” (Madách 1964: 30). Shakespeare még a fülnek írt, Madách már a szemnek.

A valóság nyelvi megkettőzése, az írás által teremtett külön világ a tipográfia korában jött létre. A Biblia szövegének „homogenizálódása” azután következhetett be, amikor először kinyomtatták. „Elsősorban a homogeneitás koncepciója az, amit a tipográfia az emberi érzékelés minden szakaszában elősegített, és ami a XVI. századtól kezdődően behatolt a művészetek, a tudomány, az ipar és a politika területére.” (McLuhan 2001: 155). A nyomtatott könyv külön mentális szférát hozott létre, nem szüntette meg, még csak fel sem lazította azt a tudati közösséget, amely a narratív kommunikáció története során fokozatosan kialakult. Csupán megkettőzte. Ezt McLuhan azonban átmenetinek tartja.

A nyomtatott könyvnek mint kommunikációs médiumnak két forradalmi vonását lehet kiemelni:

1. A kommunikátum, azaz a *tartalom* függetlenedik a hordozótól. Előtérbe kerül a szerző, aki a tartalom *tulajdonosává* válik.

2. A tartalom *függetlenedik* a szövegtől. Következésképpen a szerző tulajdonjoga a *címmel* egyedien *azonosítható* mentális tartalomra vonatkozik.

A tartalom eredetisége, illetve ennek elfogadása, értékelése a szövegalkotás új szerepét mutatja: az írás és a noézis, az írás és a kogníció összefonódását. A nyomtatás előtti irodalom nagyjából már kigondolt és elterjedt gondolatokat rögzített, így átmenetet képezett a kottaként szolgáló epigráfiától a nyomtatott szöveghez. Az olvasás energiaigényének csökkenése és az olvasás sebességének növekedése révén – teret ad annak, hogy kialakuljon a kognitív olvasás.

Négy és feledik korszakváltás – a számítógépes szöveg

Ha az ember McLuhant olvassa, az az érzése támad, hogy a dolgok csak egyre romlanak, és McLuhan célja, hogy ehhez vigaszt adjon. A Gutenberg-galaxisban írja: „De ne tételezzük fel, hogy a nyomtatott kultúra e hatása „rossz dolog”, gondolkozzunk inkább azon, hogy a homogenitás kimondottan összeférhetetlen az elektromos kultúrával. Mi most egy olyan kor kezdeti időszakában élünk, melyben a nyomtatott kultúra jelentősége éppolyan idegenné válik, ahogyan a kéziratos kultúráé a XVIII. században.” (McLuhan 2001: 155)

McLuhan a számítógépet csak éppen olyan mértékben vehette számításba, amennyire ismerte. A Gutenberg-galaxisban nem számolt a fonetikus szöveg továbbélésével.

A számítógép forradalmi szerepe a szöveges kommunikáció terén fokozatosan bontakozott ki. Mai ismereteink szerint négy jelenség van, amely ebben a tekintetben lényeges: a *szövegszerkesztő*, a *dinamikus szöveg* és *hordozója* (a képernyő), a *hipertextualitás*, valamint a *világháló*. Ez a négy jelenség fokozatosan és egymással szoros összefüggésben alakult ki, szigorúan reprezentálva a tyúk-tojás problémát.

A memória használata révén a számítógépek szignifikáns mértékben megnövelték a szövegszerkesztés hatékonyságát. Már nem kellett az elütések miatt az oldalakat újra meg újra leírni, és mód nyílt a szövegekben való keresésre, bizonyos rutinszövegek ismételt alkalmazására stb.

A megjelenés tekintetében a számítógép még nem volt képes a nyomdai technológia kiváltására. Ezen a téren a grafikus megjelenítés hozott jelentős továbblépést: ettől kezdve a számítógépes szövegszerkesztők képesek lettek felvenni a versenyt a nyomdagépekkel. Az olvasás terén azonban lényegi változás nem történt. Szöveghordozónak megmaradt a papír, az író lehetőségeinek növekedése az olvasó számára nem adott többletet. A számítógép igazi többletszolgáltatása nem az egyes szövegek szintjén jelenik meg, hanem a számítógépen lévő szövegek együttesében, de ez egyelőre csak az íróknak jelent előnyt.

A nyelvi szintek tekintetében lényeges újdonság, hogy az író ember nem közvetlenül hozza létre a vizuális kódot, a számítógépes szövegszerkesztő közbeiktatja a *digitális szövegállapotot*. Amikor a számítógép billentyűzetén írunk, a számítógép tárában helyezünk el digitális, azaz számjegyekkel kódolt jeleket. A szöveg vizualizálása ezt követően többféle módon, többféle hordozó használatával lehetséges, melyek között az egyik a papírra nyomtatás.

A szöveg digitális ábrázolása olyan feldolgozási műveleteket tesz lehetővé, amelyek a hagyományos módszerekkel szinte reménytelenül körülményesek. A legismertebb ilyen művelet a szövegrészek *keresése*. Ez ugyan gyengébb eredményt ad, mint amikor az ember olvasással keres szövegrészeket, azonban gyors és hibamentes. A szövegkeresés számtalan más művelet alapját képezi: különböző statisztikai számítások a szövegben, szövegek cseréje, előre elkészített szövegek elhelyezése megfelelő helyeken, helyesírás-ellenőrzés stb.

A kereséshez hasonlóan a digitalizált szöveg alapegységeit alkalmazhatjuk az úgynevezett vágólap-műveletek során, amelyek valójában a szöveg összeállítását, tehát az írást szolgálják. Ezekkel a műveletekkel megváltoztatható a szövegrészek sorrendje, más szövegekből szövegrészek (idézés), illetve képek, ábrák stb. mozgathatók át.

A dinamikus szövegkezelés eszköze a képernyős megjelenítő. Kezdetben ez az eszköz karakteres megjelenítésű volt, azaz a szöveg az írógép betűivel jelent meg, és kevés szerkesztési-formázási lehetőség állt rendelkezésre. A döntő változást itt is a grafikus módszer kifejlesztése jelentette.

A korai számítógépes korszak gondolkodói szinte kényszeresen keresték az újfajta szövegkezelés releváns eszközeit és hatásait: Heidegger és McLuhan a számítógépes szövegszerkesztés kultúraformáló hatásait emlegették (vö. Heim 1993: 254). A szövegszerkesztő kínálta alaplehetőségek azonban teljes egészükben beleilleszkednek a kézírás, illetve az írógéphasználat rendszerébe, ezeket jelentősen megkönnyítve, kényelmesebbé téve.

A Gutenberg-féle könyv lényegében beleszorította az olvasót a lineáris struktúrába. Bár a tárgymutató, névmutató, oldalhivatkozások, színezés a könyv vágott élén és nem utolsósorban maga az oldalszámozás nagylelkű segítséget adnak az olvasónak, hogy letérhessen a linearitás ösvényéről, a szöveg kifejtése során a növekvő oldalszámok képezte struktúra meghatározó. A narratív szöveg nemcsak fizikailag, hanem szemantikailag is lineáris.

A számítógépes szövegkezelés valódi „újdonsága” a *hiperszöveg* (hipertext). Maga a terminus egyértelműen a számítógépes szakma szüleménye, azonban korábban is voltak kísérletek az *alinearis olvasás* biztosítására. A Biblia nyomtatott kiadásai megadják az egyes részek utalásrendszerét, a hiperszöveg-alkalmazás jó példája a programozott oktatás. Juhász József ír a szótárak alinearis szervezéséről (Koltay 1995); a magyar irodalomban a 80-as években több alinearis szervezésű regény is megjelent (például Cseres Tibor: *Parázna szobrok*). A számítógép az alinearis olvasás nehezen használható előzményeit realitássá tette. Ehhez igazodva a szerzőknek meg kell változtatniuk az írási stratégiájukat. Különösen a szakirodalomban szinte kötelező az idézés, azaz külső szövegek bevonása a gondolat kifejtésébe. Ezzel kapcsolatos lényeges probléma az alapszöveg és az idézetek konzisztenciájának biztosítása. Áthidaló megoldás, ha az idézetet nem fűzik bele az alapszövegbe, hanem hivatkoznak rá. Így folyamatosabb a fogalmazás, bár az olvasó nem kényszerül rá, hogy feltétlenül elolvassa az idézetet. A számítógép a hiperhivatkozások révén feleslegessé teszi az idézetek közvetlen befűzését, segítségével feleslegessé válik a szövegek megkettőzése. Más oldalról, az ilyen szövegfűzés esetén az író részben elveszíti a hatalmát az olvasó felett, aki elbóklászhat a hivatkozások labirintusaiban.

A képernyős megjelenítő formátuma nem a nyomtatott szöveghez igazodik. Forrása közvetetten a mozi, minthogy a korai megjelenítők a televíziózás révén kialakult 4×3-as, vagy 6×5-ös oldalarányt alkalmazták (az alkalmazott képcső megegyezett a televíziókéval). Ezért a képernyők a legutóbbi időkig fekvő formátumúak, és bár alkalmasak betűk, grafematikus szövegek megjelenítésére, nem fér el rajtuk a teljes nyomtatott oldal. Újabban már erősen terjednek a nagyobb formátumú és felbontású képernyők, amelyek ezt a problémát megoldják. A monitor rögzített, a szemtávolságot az olvasónak kell beállítania és betartania, közeledve vagy távolodva a monitorhoz (szemben azzal, hogy a könyv mintegy beépül a fej és a kar alkotta humánstruktúrába). A képernyők mérete, műszaki kivitele, a billentyűzetek elhelyezése stb. következtében a képernyő felületének távolsága a szemtől 55–70 cm, szemben a papíralapú olvasásnál megszokott 30–40 cm-rel. A tipográfiai méreteket, melyek a könyvnél stabil adottságok, az olvasó saját szükségleteinek megfelelően hangolhatja.

A könyvnyomtatás feltalálását követően kialakult egy mentális „adatbázis”, amely a könyvek összességében testesült meg. Ez az elkülönülő információtömeg kölcsönhatásban van az emberiség közös információkincsével, amelyet kultúrának nevezünk. A könyvinformáció a kultúrát alkotó információkincs olyan része, amely a tartalom vonatkozásában egyre stabilabb, ugyanakkor egészében korlátozza a teljes kommunikációs közeg dinamizmusát.

Innen értékelve a számítógépes szöveg dinamizmusa lényegesen nagyobb a nyomtatotténál, egyrészt a megismétlés egyszerűbb, kevesebb energiát igényel, másrészt a könyvinformációs szövegtömeg belső kapcsolatai hatékonyabban vehetők igénybe. A szöveg számítógépes megjelenítésének sajátos továbbfejlesztését jelenti a multimédiás megjelenítés.

A számítógép kommunikációs újdonságai önmagukban nem jelentenek szerves, forradalmi változást. A számítógép teljesíti a gép funkcióját, megnöveli az ember képességeit. De ettől a könyvkorszak dominanciája még sértetlen marad. Ezért neveztem négy és felediknek ezt a korszakváltást.

Ötödik korszakváltás – a világszöveg

Az igazi újdonságot nem maga a számítógép hozza a szöveges kommunikáció terén, hanem a számítógépek *egybekapcsolása*. 1989-ben a svájci CERN részecskekutató központ informatikusa, Tim Bernes-Lee arra gondolt, hogy nagymértékben megnövelné a kutatók hatékonyságát, ha a számítógépeiket és az azokon levő adatokat összekapcsolnák. Ebből az ötletből származik a *word wide web*, a világméretű pókháló, melynek szálai tulajdonképpen a Föld különböző részein működő számítógépeken tárolt szövegek közötti hiperhivatkozások.

A *word wide web* külön szövegvilágot teremtett. A *szövegvilág* korántsem metafora; a gépi szintű ábrázolás szöveggé homogenizál mindent: ami ebben a közegben létezik, a számítógépen nem lehet egyéb, mint a legegyszerűbb kód, a kettes számrendszer jegyei által alkotott kódolat. A gép szintjén a zene, a kép, a verbális szöveg homogenizálódik.

A *world wide webre* csatlakozó egyén egy virtuális világ része lesz. A világháló úgy kapcsolja össze a számítógépeket (illetve a rajtuk őrzött szövegeket), ahogy az

emberek kapcsolódnak egymáshoz. A világhálón kialakul egyetlen globális szöveg, amely hasonló az emberiség közös mentális szférájához.

A szövegszerkesztő révén a szerző megszerezte a teljes szuverenitást a tartalom felett. A világháló kényszerű nyitottsága miatt azonban mindenféle tartalom feletti szuverenitás megszűnik. Amikor letöltünk egy szöveget és megjelenítjük a számítógépen, a szöveg eredeti megformálása már csak ajánlószámra megy: a számítógép-állomások különbözőek, és a szövegek eredeti gazdáit sem látják minden megjelenítési lehetőséget előre. Például annak az esélye, hogy egy könyvoldal a fogadó számítógépen az eredetihez mindenben hasonló módon jelenjen meg, esetleges. Az olvasási szokások is mások, például a képernyőn általában kicsinek tűnik az a betű, ami könyvben elfogadható. A számítógépen nemcsak a forma módosítható, hanem sok esetben maga a szöveg is. Például kivehetünk idézeteket egy szövegből, és beilleszthetjük máshova. Ezen túl életbe léphetnek a számítógép bizonyos beépített mechanizmusai, például a helyesírás-ellenőrzés, amely megváltoztathatja a szöveg eredeti formáját.

A tartalom feletti szuverenitás feloldódása emlékeztet az orális világára, a világháló szövegvilága olyan módon közös, mint ahogy az emberi közösségek tudása is az.

Minden újabb kommunikációs forma megjelenésének voltak áldozatai. A számítógép-hálózat (egyelőre) az alfabetikus szövegek felhasználásával reprodukálja a kommunikációs közösséget: úgy biztosítja a mentális szféra reintegrálódását, hogy nem követel ennek fejében áldozatot.

A tartalom feletti szuverenitás elvesztése sajátos hatást gyakorol a kommunikáció világára. A tartalom birtoklása a könyvnyomtatás kialakulását követően gazdasági, egzisztenciális kérdéssé vált. A könyvnyomtatás kialakulása előtt a szerzők nem az alkotásból éltek, anyagi értéke a könyvpéldányoknak volt. A könyvnyomtatás megindulása után az érték a fizikai tárgyról átvándorolt annak tartalmára. A műpéldány kritériumainak meggondolása és a szerzői jog megszüvegezése azonban azt mutatja, hogy irodalmi művek esetében a jogi védelem a szövegre és nem annak tartalmára vonatkozik.

Ezen a téren a világháló kritikus helyzetet teremtett. Nagyon könnyű másolatokat készíteni, a digitális állományok védelme egyre nehezebbé válik. A letöltés fizetéshez köthető ugyan, és az illegális letöltés szankcionálható, azonban az ezzel kapcsolatos törekvések egyfajta versenyfutást alakítottak ki a jogvédők és a hekkerek között.

A szerzői jogi védelem alatt álló szöveget természetesen a számítógéptől függetlenül is lehet másolni, ez azonban a legutóbbi időkig valamiféle intézményességet feltételezett, a másológépek csak a legutóbbi időben váltak háztartási eszközzé. A számítógép azonban a magánszféra része. A számítógépre letöltött szövegnek (videónak, zenének) nincs anyagértéke, mint a nyomtatott könyvnek vagy akár a filmnek, illetve a hanglemezeknek. A szöveget a számítógép reprodukálja, amely vagyoni jogilag nem tartozik a szöveghez. Következésképpen, amikor a számítógépre letöltött szöveg szerzői jogi értékét vizsgáljuk, azt kizárólag az elvont szövegre, és nem annak reális formájára vonatkoztathatjuk.

Ennek értékeléséhez tisztázni kell, mi tartozik a szöveghez: a tartalom, annak performanciája, vagy a kettő együtt. Ez a kérdés azáltal válik nehezzé, hogy a tartalom vonatkozásában meg kell tudni ítélni az *egyediséget*. A téma, a szöveg tárgya bizonyára nem sajátítható ki: lásd Shakespeare. Tehát nem az a tulajdon, *amit* ír az író,

hanem az, *ahogyan* megírja. Az előző kérdésre tehát az a válasz, hogy a forintosítható érték a performancia. Az egyediség megállapításához lehet kritériumokat kötni, meg lehet szabni, hogy hány százalék egyezés jelent azonosságot, hasonlóságot stb. Ha ehhez kötjük a szerzői jog anyagi védelmét, különös értékritériumba botlunk: nem a mű immanens értéke, hanem az egyedisége szabja meg az árát.

A számítógépes szövegek letöltése, pontosabban a szövegek számítógépen való használatra történő átalakítása sajátos kettősséget okoz. Egyik oldalról a szövegek számítógépesítése – a nemlineáris olvasás, a hiperszöveg és a különféle asszociatív keresési lehetőségek kihasználása érdekében – elemi érdek. Olyan új felhasználási lehetőségeket kínál a tanulás és a kutatás terén, amelyekről nem lehet lemondani. Ezt az érdeket felismerve jönnek létre a világon mindenfelé projektek a különféle irodalmi szövegek digitalizálására és digitális tárolására. Ezek egy része, mint például Magyarországon a Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK), olyan szövegek feldolgozásával foglalkozik, amelyeknek már nincs szerzői jogi védettsége. Más esetekben különféle támogatásokat felhasználva megveszik bizonyos művek interneten való terjesztésének jogát, és ennek ellenében biztosítanak hozzájuk ingyenes hozzáférést. Ilyen például a Gutenberg Project vagy az azóta a MEK-be beolvasztott Digitális Irodalmi Akadémia.

Végül van egy olyan „megoldás” is, amikor a tartalmakat jogellenesen terjesztik a világhálón. A kiadók igyekeznek – gazdasági érdekeik védelmében – fellépni a könyvszövegek illegális terjesztése ellen, és ez látszatra korlátozta is a szélesebb körű illegális forgalmazást. Ez a körülmény azonban egyrészt időlegesnek tűnik. Ugyanakkor a tartalomkalózkodók álláspontja nem egyértelműen kárhoztatható. „Egy-egy papírkönyv 1000 példányából ötven év elteltével átlagosan 75 marad fenn. Élettartamukat illetően ugyan az elektronikus könyvek sem állnak jobban, korlátlan másolhatóságuk és konvertálhatóságuk azonban biztosítja számukra az öröklétet az emberiség közös kultúrkincsében – már ameddig egyáltalán létezik kultúra.” Ez olvasható a *Silent Library Project* (<http://slp.dwalin.ru/>), az egyik legátfogóbb illegális digitalizálási szervezet weblapjának publikus részén.

*

A szöveg és a számítógép egymásra találását a kommunikáció fejlődésében olyan eseményként szemlélhetjük, mint az alfabetikus írás vagy a nyomtatás kialakulását. Ezek az események a szellemi fejlődés mérföldkövei, amelyek szoros kapcsolatban állnak a társadalom fejlődésével is.

Bizonyosak lehetünk abban, hogy a számítógép megjelenése a kommunikációs folyamatban új korszakot nyitott. Ennek alapvető jeleként a *tartalom köztulajdonának helyreállítását* értékelhetjük. Emellett azonban számos, ma még beláthatatlan változásra számíthatunk: nem az emberként kommunikáló számítógépre, hanem az emberi kommunikációnak a számítógép birtokában minőségileg megváltozott módjára, egy újfajta viselkedésre az ember és a gép kettőseként kialakuló szellemi egység részéről.

Így nem tévedünk, ha a korszakváltást a világháló létrejöttétől, a világban működő (és internetre kapcsolt) számítógépek fizikai-logisztikai egyesítésétől számítjuk. McLuhan az analóg kommunikációnak az elektronikus média révén várható újraéledését, felerősödését tekintette újraegyesítő erőnek. Mi úgy véljük, hogy a világháló

révén kialakul egy olyan hiperglobális közeg, melyben az analóg és az absztrakt kommunikáció egyaránt áttöri az idő és a tér korlátait, és világméretekben közel hozza egymáshoz a kommunikálókat. Ezen az úton azonban nincs még mire visszatekintünk, az út közepén járunk.

IRODALOM

- Csányi Vilmos (2006): A kommunikációs kényszer. *Magyar Tudomány* 2006/4. p. 393.
<http://www.matud.iif.hu/06apr/03.html>
- Havelock, E. (1998): A görög igazságosság-fogalom: homéroszi árnyvonalaitól a platóni főszerepéig. In: Nyíri – Szécsi (1998, szerk.).
- Heim, M. (2003): Heidegger és McLuhan: a számítógép mint komponens. In: Nyíri – Szécsi (1998, szerk.).
- McLuhan, M. (2001): *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Ford. Bencsik Vilmos. Bp.: Trezor Kiadó.
- Koltay Tibor (1995): A hipertext szövegségéről. In: *Szemiotikai szövegtan* 8/III. Szeged: JGYTF Kiadó.
- Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (1998, szerk.): *A szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Bp.: Áron Kiadó.
- Reboul, A. – J. Moeschler (2000): *A társalgás cselei*. Bp.: Osiris.
- Thienemann Tivadar (1933): *Az irodalomtörténet alapfogalmai*. Danubia Kiadó.
- Wikipedia: *Augustus*. <http://hu.wikipedia.org/wiki/Augustus>

*

- Madách Imre: *Az ember tragédiája*. Második szín. Bp.: Szépirodalmi Kiadó, 1964.
- Mann, Thomas: Jákob története. In: *József és testvérei*. Ford. Sárközi György. Bp.: Európa Kiadó, 1959.
- Shakespeare, W.: *V. Henrik* III. felvonás. Ford. Németh László. Új Magyar Könyvkiadó, 1955.

FORGÁCS ERZSÉBET

A nyelvi kreativitás fejlesztése

„Jedes Wortspiel ist aus der Sicht der Norm ein Fehler. ...
Aber ein Fehler mit Sinn.”
(Hausmann 1974: 127)

1. Bevezetés

Az emberi kommunikációban különböző maximák érvényesülnek. Ezek közé tartozik a figyelem felkeltésére, a színességre törekvés is. A figyelem felkeltésének többféle módja lehet – a leghatásosabb azonban a nyelvi játék. A nyelvi kreativitásnak ez a megnyilvánulása több funkcionális stílus/szövegfajta jellemző jegye (például vicc, reklám, sajtónyelv és irodalmi szövegek), de a köznapi kommunikációban is fontos szerepe van.

A nyelvi játékoknak szinte megszámlálhatatlan fajtája ismeretes. *Nyelvi játékok* című könyvemben magam is kísérletet tettem tipológiai osztályozásukra, illetve bemutatam a leggyakoribb, legismertebb fajtákat (vö. Forgács 2005). A rendszerező osztályozás alapját a nyelvi szintek adták. Az egyes típusokat példákkal illusztráltam a felsorolt funkcionális stílusok/szövegfajták alapján, s megkísértem megmagyarázni az adott nyelvi játék működését is. A korpusz jórészt kétnyelvű, de a magyar és a német példák mellett szerepelnek angol és orosz nyelvű adatok is.

A célközönség egyik csoportjaként – a nyelvészek, a fordítók és a reklámszövegírók mellett – a magyar nyelvet tanító tanárokat és – a német nyelvű példák túlsúlya miatt – a német nyelvet tanító tanárokat jelöltem meg. Itt megint csak ők lesznek a célcsoport.

Ebben az írásban azonban nem a nyelvi játékok tipológiájáról lesz szó, hanem arról, miért, hogyan, milyen nyelvi játékokkal, milyen szövegpéldákkal lehet fejleszteni a nyelvi kreativitást a nyelvi órán, pontosabban az anyanyelv oktatásában, illetve az idegennyelv-oktatásban, azon belül a német mint idegen nyelv oktatásában. A nyelvi játék fogalmából indulok ki, majd a következő négy fajtára térek ki részletesebben:

1. fonetikai-fonematikai nyelvi játékok (homofónia, paronímia, eszperente);
2. grammatikai nyelvi játékok (agrammatizmus);
3. kommunikatív-pragmatikai ambiguitás és
4. stilisztikai játékok.

Írásomban szövegpéldákként nyelvi vicceket és szépirodalmi szövegeket sorakoztatok fel. A nyelvi viccek két különböző jelentés, illetve interpretációs lehetőség kontrasztján alapulnak. A viccrecepció szempontjából megjegyzendő: a hallgatónak/olvasónak nemcsak az a feladata, hogy a kétértelműséget felfedezze, hanem az is, hogy a két jelentést integrálja, azaz a két különböző irányú értelmezést mégiscsak egy mederbe terelje, együtt lássa.

A szépirodalmi példák pedig azért alkalmasak erre a célra, mert a nyelv bármely horizontálisan vagy vertikálisan megkülönböztethető nyelvi rétegét felhasználhatják, mégpedig nemcsak konvencionális, hanem antikonvencionális módon is, hiszen a nyelv itt a gondolatok közvetítésének nemcsak az eszköze, de tárgya is. Az irodalmi szövegek individuális stílusa sokszor éppen abban áll, hogyan térnek el a normától, azaz milyen módon szegnek meg egy olyan szabályt, amelyet a hétköznapi beszélőknek a mindennapi nyelvhasználatban be kell tartania.

2. A nyelvi játék fogalma

A nyelvi játék a nyelvi kreativitás egyik legpregnansabb megjelenési formája. Nyelvi kreativitáson itt nem a beszélőnek azt a kompetenciáját, azt a képességét értem, hogy véges számú lexikai elemből és véges számú szabály segítségével végtelen számú új megnyilatkozást tud megfogalmazni és megérteni, hanem a nyelvhasználónak azt az előbbinél még komplexebb képességét, hogy a megszokottól, az elvárttól eltérő, meglepő megnyilatkozások megfogalmazására, illetve megértésére képes. A nyelvi kreatitásnak elengedhetetlen feltétele a nyelv elemeinek, szerkezetének, szabályainak, azaz bizonyos mintáknak az ismerete.

A nyelvi játék fogalma különbözőképpen értelmezhető. Pedagógiai-módszertani megközelítésben nyelvi játék minden, a nyelvi kompetencia fejlesztését szolgáló játék, például a szerepjáték is. A köznapi szóhasználatban még tágabban értelmezik a kifejezést, s ide sorolják többek közt a rejtvények egy részét is. De a nyelvi játékok között említik például a költői eszközöket, így a rímek különböző fajtáit is. Nyelvi játék az *anagramma* is, melynek lényege abban áll, hogy betűk felcserélésével más értelmes szó keletkezik (például *róka – karó*); vagy megemlíthetjük még az ún. *palindrom*-ot is, az olyan szavakat, amelyeket visszafelé olvasva vagy ugyanazt a szót, vagy más értelmes szót kapunk (például *görög – görög*), s a sort még sokáig folytathatnánk.

A nyelvi játék a Wittgenstein-féle értelmezésben a beszédaktus-elmélet alapfogolatát tükrözi, miszerint a nyelvet egy olyan játékhoz hasonlítja, amelynek kommunikációs eszközként való használata játékszabályoktól függ.

Itt azonban a nyelvi játék terminust nem a Wittgenstein szerinti értelemben használom, s nem is a szorosabb értelemben vett szójáték értelmében. A nyelvi játék terminust átfogó kategóriaként kezelem, s a *nyelvi játékos felhasználását* értem rajta.

A *nyelvi játékok központi csoportját a szójátékok adják*, ezek mellett azonban a nyelvi játékoknak még más fajtái is megkülönböztethetők. A szójátéknak több eltérő definíciója létezik. A *Világirodalmi Lexikon* (Szerdahelyi 1992: IV./576) szerint szójátékon a következő értendő:

„olyan szókapcsolat vagy szó, amelyet az azonos vagy hasonló hangzás és a lényegesen eltérő vagy kifejezetten ellentétes jelentés antitetikus viszonya jellemez”.¹

A nyelvi játékok nagy része azon alapul, hogy egy hangszorral több jelentést kapcsolhatunk össze. Ezt nevezzük *ambiguitás*-nak (vö. például Sauer 1998: 91). Ezek a különböző jelentések Hausmann (1974: 17) megfogalmazása szerint diszjunktív relevánsak („diszjunktív relevant”), ami azt jelenti, hogy általában különböző szituációkban, tehát nem egyszerre jelennek meg. A nyelvi játékban azonban éppen ennek az ellenkezője történik.

Nicole Sauer (*i. m.* 94) a nyelvi játékoknak két nagy csoportját különbözteti meg: a *szövegimmanens szó- és nyelvi játékok* megértéséhez csak a szűkebb értelemben vett közvetlen szöveggörnyezet szükséges (például alliteráció, asszonáns, az ismétlés alakzatai, chiasmus stb.), míg a *kontextuális játékok* megértése a tágabb értelemben vett kontextus (szituáció) és előismeretek nélkül nem lehetséges (például az idézeten, szállóigéken, frazeologizmusokon alapuló nyelvi játékok).²

A nyelvi játék mindig valamiféle eltérést jelent a megszokottól, s Dittgen szerint (1989: 43) a következő szabály képezi az alapját: „Wecke die Aufmerksamkeit des Rezipienten, überrasche ihn, indem du eine unerwartete Wendung machst”. A nyelvi játék a nyelvvel való kreatív bánásmód eredménye, mely akkor éri el hatását, ha nem válik talánnyá, azaz ha a befogadó számára a meglepetés, a rácsodálkozás erejével hat ugyan, de megfajtható.

A nyelvi játék tehát a normától való valamiféle eltérés (*Abweichung*) következtében keletkezik.³ Az eltérés és a nyelvi norma fogalmát Dittgen (*i. m.* 14) értelmezése szerint használom, aki szerint a normát úgy kell értenünk, mint az egy adott nyelv-közösség által általában használt és kötelező érvényűnek tekintett nyelvi eszközök együttesét. Ha a normát mint egy variánst értelmezzük, akkor ez egyben azt is jelenti, hogy nem lehetnek éles határai. A nyelvelsajátítás folyamán megtanuljuk azokat a fonetikai, morfológiai, szintaktikai, lexikai-szemantikai és pragmatikai szabályokat, amelyeket nyelvünk rendszere és nyelv-közösségünk számunkra előír, s amelyeket be kell tartanunk az eredményes kommunikáció érdekében. A szabályok persze nem egyformák: a grammatika és a helyesírás terén például sokkal szigorúbbak, mint a szemantika és a stílus terén, illetve betartásukat az írott szövegekben (általában) szigorúbban vesszük, mint a szóbeli kommunikációban.

A nyelvi játékokban az eltérés nem egyenértékű a hibával, amelyet a befogadó egyértelműen negatívan értékel. Hibának tartjuk ugyanis azokat az eltéréseket, amelyek mögött nem feltételezünk kommunikációs szándékot. *A normától való eltérés érték-mérője* tehát az *intenció, a szándékosság megléte, illetve annak hiánya*.

Az intencióval rendelkező eltérések, azaz a nyelvi játékok többletértéke abban rejlik, hogy a szabályok akaratlagos megsértésével vagy a szabályoknak a normától eltérő kiterjesztésével a szövegnek olyan többletjelentést kölcsönöznek, melyre a szabályszerű nyelvi megformálás nem lenne képes. A nyelvi játékokban rejlő funkcionális eltérések a szöveget feltűnővé, meglepővé teszik; eredetiek, találékonyak, humorosak; többértelműek, rejtvényt tartalmaznak; képesek bonyolult összefüggéseket egyszerűen és kevés nyelvi jellel kifejezni, többféle illokúciós aktust egyszerre megfogalmazni, például informálni, kommentálni; emocionalizálni stb.

Ulrich (1999: 13kk.) szerint ahhoz, hogy az eltérést nyelvi játéknak tekinthessük, négy feltételnek kell teljesülnie. Ezek magyarul összefoglalva a következők:

1. Térj el célzottan és konzekvensen egy általánosan érvényes és követett nyelvi szabálytól!
2. Törekedj a kétértelműségekre! Ne hagyj, hogy gyorsan és teljesen világossá váljon, hogy valójában mit is akarsz mondani, vagyis hogy megnyilatkozásoddal mit akarsz elérni!
3. Fogalmazd úgy a szöveged, hogy ne legyen azonnal érthető, a kíváncsi befogadó azonban értelmes mondanivalót várjon el tőle, és ennek a mondanivalónak a megtalálásában remélje megjelenni a szövegben rejlő rejtvényt!
4. Fejezd ki magad úgy, hogy az elsődleges mondanivalód mögött legyen egy másodlagos is!

A „játékszabályok” alapján a nyelvi játékok általános jellemzői Ulrich (*i. m.* 26) szerint röviden így foglalhatók össze:

- a normától való szándékos eltérés;
- (rendszerfüggő vagy kontextuális) ambiguitás, azaz kétértelműség, illetve többértelműség;
- meglepetés, poén, rejtvény és
- egy másodlagos olvasat létrehozása.

3. Fonetikai-fonematikai nyelvi játékok

Fonetikai-fonematikai nyelvi játékok címszó alatt foglalhatjuk össze mindazokat a nyelvi játékokat, amelyek a beszédhangokkal és a legkisebb jelentés-megkülönböztető nyelvi egységekkel, a fonémákkal való játékon alapulnak.

Ezeknek a játékoknak számtalan fajtája van, amelyek közül itt először a homofóniát és a paronímiát felhasználó játékokat emelem ki, mégpedig azért, mert ezek a nyelvi rendszernek fontos szabályszerűségeire világítanak rá, s arra is, milyen fontos a helyesírás mind a magyarban, mind a németben. Ily módon növelik a nyelvi tudatosságot, fejlesztik a helyesejtést és a helyesírást is. A fonematikai játékokon belül röviden kitérek az eszperentére is.

3.1. Homofónia

A homofónia köztudottan a homonímia egyik esete, a homográfia ellentettje. Az írásmódjukban és jelentésükben különböző, de hangzásukban azonos nyelvi jelek tartoznak ide, amelyeknek az összecsengése olykor humoros kétértelműséghez, többféle értelmezhetőséghez vezet. A szavak között nincs sem etimológiai, sem szemantikai összefüggés.

A homofónia a magyarban valójában többnyire a zöngéesség szerinti részleges hasonulás miatt fordul elő (pl. *áraszd – árazd, csempészték – csempéztek, részben – rézben* stb.), illetve eredhet abból is, hogy helyesírásunk többféle elvet követ. Pontosabban: a fonetikus (azaz kiejtés szerinti) és a hagyományos helyesírás meglétéből fakadóan különböző írásmódú, de azonos kiejtésű szópárokat találunk a magyarban (például *estéjén – estélyén, fogja – foglya*). Az összeolvadás szintűgy homofon szópárokat eredményezhet (például *pontja – pontya*). Ezek a felsorolt példák az ún. *nyelvtani homofónia* csoportjába tartoznak.⁴

Az ún. *vegyes típusú homofónia* csoportjában egy szótári egységnek és egy toldalékos szóalaknak egyezik a kiejtése: *fojt – foly|t; csuklya – csuklja; roncs – ront|s; szablya – szablja; sújt – súly|t; bojt – boly|t – boy|t* (vö. például Grétsy 1974: 23).

A homofónia több funkcionális stílusnak/szövegfajtának is kedvelt eszköze, még tévéműsorok címében is előfordul, gondoljunk csak például Fábry Sándor műsorára, az *Esti showder*-re. A homofon hangzás sok nyelvi játéknak is alapja, például: *van fél tucat öreg baromfi, és magukat sokkal szebbnek képzelik* – megoldás: *él vén hat tyúk, vélvén, hattyúk*.

A homofónia a fordító elé áthidalhatatlan akadályt állít – ezek a nyelvi játékok csak eredetiben hatnak. Ezt mutatja a következő német példa is (vö. *Geh!* = 'Menj!'):

Die Lehrerin fordert Peter auf:

– „Bitte sing mal die Note **G!**“

Peter trällert.

– „Sehr gut, und jetzt ein F.“

Peter trällert wieder.

– „Ausgezeichnet, und jetzt G!“

– „Gern!“ – strahlt Peter, steht auf und geht.

Az angol viccek is alkalmaznak homofóniát, s ezek úgyszintén lefordíthatatlanok:

Customer: “Waiter! What is this stuff in the bowl?”

Waiter: “*It’s bean soup, sir.*”

Customer: “I don’t want to know what *it’s been* – what is it now?” (vö. *bean soup* = ’bab-leves’, illetve *it’s bean (soup)* ← *it is bean (soup)* = ’ez bableves’; *it’s been (soup)* ← *it has been (soup)* = ’ez (leves) volt’)

Customer: “Look here, those sausages you sold me last week had *meat* in one end and bread in the other!”

Butcher: “Sorry, sir, but these days it’s hard to make both ends *meet*.” (vö. *meat* [mi:t] = ’hús’; to make both ends *meet* = ’(éppen hogy) kijön a fizetéséből/keresetéből’)

A homofónia jelensége két nyelv lexikális elemei között is előfordulhat. Ilyen rendszertranszcendens *homofonok* (vö. ném. *systemtranszendente/sprachübergreifende Homophone*⁵), azaz nyelvi rendszereken átnyúló homofonok okoznak félreértést a következő viccben is, pontosan az ang. *dry* ’száraz’ és a ném. *drei* ’három’ összecsengése:

Schulz ist mit seiner Frau in London. Abends besuchen beide einen Pub. Um nicht sofort als deutscher Tourist erkannt zu werden, kramt Schulz alle seine Englischkenntnisse zusammen und bestellt: „Two Martinis, please!“ – „*Dry?*“ – fragt der Wirt. „Nein“ – antwortet Schulz – „nur zwei.“

A lenti karikatúrában a rendszerimmanens és a rendszertranszcendens homofóniára is találunk példákat (vö. *ich weiß* = ’tudom’ vs. *ich (bin) weiß* = ’(én) fehér vagyok’; ang. *I = ’én’* vs. ném. *Ei* = ’tojás’; *I know* = ’(én) tudom’ vs. **I no (I am not)* = ’én nem (vagyok az)’; *Ei (I) gelb* vs. *Eigelb*; *Ei (I) weiß* vs. *Eiweiß*) (vö. Brösel 1987, idézi Ulrich 1999: 226k.):



A beszélők játékosan törekednek arra, hogy a számukra motiválatlan idegen szavakat hasonló hangzású magyar szavakkal helyettesítsék. A homofóniás népetimológia egy tudatos, játékos fajtájáról van szó, amikor az *e-mail* helyett *Emil*-t mondunk (illetve köznévként: *emil*, sőt igeiként is: *emilezek*, *emilezel* stb.), vagy a *file* [fájl] helyett *filé*-t.

3.2. Paronímia

Paronímia alatt *elsősorban* különböző jelentésű, azonos szófajú szavak alaki hasonlóságát értjük.⁶ Hausmann (1974: 61k.) találóan a következőképpen definiálja a paronímiát:

„[...] diejenige Gemeinsamkeit an Phonemen oder phonologischen Merkmalen zwischen zwei Sequenzen, die bei gleichzeitiger Divergenz von Phonemen oder Merkmalen ausreicht, zwei Isotopien im Wortspiel zu konnektieren”.

A paronimák *másik csoportjába* azok a különböző nyelvekhez tartozó szavak tartoznak, amelyeknek szintén hasonló a hangzásuk, de a jelentésük nem különböző, hanem azonos, például: ném. *Sommer* – ang. *summer*; ang. *madam* – fr. *madame*. Mivel itt a szavak jelentése azonos, az előző csoportnál azonban különböző, így inkább az első csoporthoz tartozó szavak alkalmasak nyelvi játékokra, ugyanakkor ennél a csoportnál is nagyon vigyáznunk kell a kiejtésre, hogy ne kövessünk el interferenciális hibát.

Aszerint, hogy a hasonló hangzású szavak ugyanarra a töre mennek-e vissza vagy sem, beszél a szakirodalom egyrészt *szűkebb értelemben vett paronímiáról*, amikor is az érintett szavak etimológiailag összefüggnek egymással (például m. *ízetlen* – *íztelen*, ném. *kindisch* – *kindlich*, *golden* – *goldig*) és *paronomáziáról*, amikor különböző törzöl eredeztethető szavak hasonlítanak hangzásukban egymáshoz (például m. *ökumenikus* (vö. *Magyar Ökumenikus Szeretetszolgálat*) – *ökonómikus*).

Itt a paronímiának a szélesebb felfogásával dolgozom, tehát mindazon szavakat ide sorolom, amelyek hasonlítanak egymáshoz hangzásukban, attól függetlenül, hogy van-e közöttük etimológiai összefüggés vagy sem (vö. Szannyikov 1999: 292).

Fontos nyelvhelyességi kérdés, hogy a paronimákat ne keverjük össze a beszédben, hiszen jelentéseik nem egyeznek meg, például: *egyelőre* – *egyenlőre*; *reparál* – *preparál*; *helység* – *helyiség*; *fáradtság* – *fáradtság*; *gondatlan* – *gondtalan*; *adoptál* – *adaptál*; ném. *(die) Deklamation* – *(die) Deklaration*; *(der/das) Katheder* – *(der) Katheter*; *(die) Amnesie* – *(die) Amnestie* stb.

A paronimák felcserélése nemcsak súlyos nyelvhelyességi vétség, hanem összekapcsolásuk stilisztikai eszköz is lehet, ugyanúgy, mint a norma bármilyen más megsértése. Ezért alkalmazza például az ifjúsági nyelv is, például: *Wie der Faschismus – wieder Faschismus – wider Faschismus!*; *Anarchie statt Lethargie!* (vö. Müller-Thurau 1983: 93k.).

Az alábbi német viccek paronimákon alapulnak, s mivel bennük internacionalizmusok összecsendéséről van szó, lehet őket fordítani. Azért nagyon ötletesek ezek a viccek, mert három-három hasonló ejtésű szó szerepel bennük, így a viccekben két csattanó is található (vö. ném. *Veterinär*/m. (rég.) *veterinárius* ('állatorvos'); ném. *Veteran*/m. *veterán*; ném. *Vegetarier*/m. *vegetáriánus*):

Treffen sich zwei neureiche Damen. Sagt die erste:
– „Meine Tochter hat neulich geheiratet, einen *Veterinär*.”

- „Was, so einen alten Mann?“
- „Nein, einen, der kein Fleisch isst.“

Találkozik két újgazdag nő. Meséli az egyik:

- „Képzeld, a lányom hozzám nemrégiben egy *veterináriushoz*.”
- „Micsoda? Egy olyan öreg emberhez?”
- „Nem, egy olyanhoz, aki nem eszik húst!”

A következő vicc szintén jól fordítható magyarra (vö. ném. *Gladiator*/m. *gladiátor*; ném. *Gladiole*/m. *gladiólusz* ('kardvirág'); ném. *Radiator*/m. *radiátor*):

Ein Mann kommt in einen Blumenladen.

- „Ich hätte gern einen Strauß *Gladiatoren*!“
- „Ach, Sie meinen einen Strauß *Gladiolen*?“
- „Ja, natürlich. Die andere sind ja Heizkörper.“

A hasonló hangzású szavak irodalmi szövegekben is hatásos eszközei a nyelvi játéknak. A nyelvi kreativitásnak ez a fajtája nem fordítható, esetleg a célnyelvi szövegben adaptációs eljárással újjáteremthető. Erre példa a következő szövegrészlet Esterházy Péter *Harmonia caelestis*-éből (kiemelés tőlem – F. E.):

„A proletárdiktatúrának az a ravasznak szánt számítása, hogy a kitelepítéssel a munkásosztállyal szövetséges parasztság még jobban, az előírásoknak immár megfelelően gyűlölni fogja az öt évszázadokig elnyomó, velejéig rohadt uralkodó osztályt, nem vált be.

Ellenkezőleg, a szolidaritás differenciálatlan érzése fogta el őket. [...]

Ennek megfelelően a legszebb, a *tiszta* szobát adták át nekünk, noha a papír szerint a tyúkszaros, alig fűthető, a házhoz ragasztott fészerszerűségben kellett volna *laknunk* (*lakolnunk*). Ellenőrzéskor szóvá is lett téve.” (Esterházy 2001a: II/138.)

„Das raffinierte Kalkül der Proletardiktatur, wonach die mit der Arbeiterklasse verbündete Bauernschaft nach jahrhundertelanger Unterdrückung die bis ins Mark verdorbene Herrscherklasse durch die Aussiedlung noch mehr, und diesmal den Vorschriften entsprechend, hassen würde, ging nicht auf.

Im Gegenteil. Man war vom undifferenzierten Gefühl der Solidarität ergriffen. [...]

Dementsprechend gab man uns das schönste Zimmer, die *gute Stube*, obwohl wir dem Papier nach im kaum heizbaren, vor Hühnerscheiße starrenden, ans Haus angeklebten Schuppending hätten wohnen müssen (*Wohnwitz*). Bei der Kontrolle wurde das auch zur Sprache gebracht.“ (Esterházy 2001b: II/138.)

3.3. Eszperente

Grätzer József (1967: 35) „definíciója” szerint az eszperente „rengeteg e-vel szerkesztett nyelv”.⁷ Az *eszperente szorosabb értelemben* olyan szöveget jelent, amelyben csak az [e] magánhangzó fordul elő.⁸

A szorosabb értelemben vett eszperente igen kedvelt nyelvi játék, a gyerekek körében is népszerű például már meglévő szövegek eszperentére való fordítása, vagy pedig kérdésekre eszperente nyelven való válaszadás formájában. Grätzer József *Sicc... Szórakoztató időtöltések és cseles családfintaságok* című könyvében (1967) egy kis „szótárat” találunk, azaz az ábécé szerint betűrendbe szedett szavakat eszperente-nyelvi megfelelőikkel. A tanulókkal szintén készíthetünk ilyen eszperente-szótárat (vö. Grätzer i. m. 35):

antialkoholista = szeszellenes
 borotva = penge, mellyel felesleges pelyheket szedsz le
 cigaretta = Henger szeletelt levelekkel. Ezen tekerccsel emberek fellegeket eregetnek.
 dáridó = Zene s kellemes tereferé mellett rengeteg szeszt nyelnek emberek.
 étlap = eledetek feljegyezve rendben
 fehér = ellenfekete
 finnyás = Legremekebb eledelt elejbe teheted, ez lesz felelete: nem kell, ezt sem eszem.
 fogház = fegyencek helye
 gólyák = emeletes verebek
 kéményseprő = fekete ember, de nem szerezsen; szerencse jele
 lépcső = emeletre ezen tekeregve mehatsz fel
 lift = emeletre ezen egyenesen mehatsz fel
 macska = egerek veszedelme
 megházasodik = egybekel vele
 részeg = rengeteg szeszt nyelve nem megy rendesen
 színház = Emeletesre megszerkesztett hely, melyben egyesek egy emelkedettebb s lepellel elrekesztett helyen fejben megjegyzett szerepeket csevegnek, esetleg szerelmes jeleneteket. Ezer ezer ember remegve, esetleg nevetve mered e jelenetekre, s egyszerre tenyereket hevesen egybever. Ezt befejezve, egyszerre elmennek, megjegyezve: Ejnye, de kellemesen telt el e remek este.
 turistaegyesület = meredek hegyeken, veszedelmes helyeken vezetett emberek szervezett egylete
 unoka = gyermekem gyermeke
 zsebmetsző = zsebekben tesz szert keresetre

Az eszperente-nyelvet még a reklám is felhasználja, például az e-vitamint tartalmazó Floriol étolaj reklámjának szlogenje: *e nélkül nem sikerülhet*. A szöveg elolvasása sem sikerülhet *e* – mármint *e* betű – nélkül:

K d v s m b r k l

x n l v l t g y r g g l n v t t m k s m b .
 l m n t m g y p r e r , s l v s t t t m .
 D s z r t t t t m g y p r e r . K d v m l t t m
 b n n , s m g t t m g y t r m b n . F l s l g s
 l n n h v s n c s t t n m t t t m , m r t s m
 T , s m h m n m t n n g y b t h l y m b n .
 N m g y r g g l m t t t l t t t t t t k k l ,
 d x r . P c h m r g y t t n s z r t t t b m
 m g l l t t , s m r r s m m h t t m , m r t
 m n t h l y t t g y h l y b n t t t m v t t m .
 l k k n d x t m , m r t m g l t t m l v l t ,
 m l y t t t l l s n i f l j t t t m .

De e mentesen nem szerethetlek benneteket.



e nélkül nem sikerülhet
Floriol. Tele e-vitaminnal.

Az eszperente elnevezést lehet *tágabb értelemben* is használni és mindazon szövegekre kiterjeszteni, amelyekben olyan szavak fordulnak csak elő, amelyek egy és ugyanazon magánhangzót tartalmazzák.

Tágabb értelemben vett eszperentén alapul Szűts László (1999: 27k.) nyelvi játéka: a megadott szavaknak olyan rokon értelmű párjait kell megadni, amelyekben csak egy bizonyos magánhangzó szerepel, például: *hirtelen*, *egykedőre* csak *u*-val = *ukmukfukk*; *álöltözet* csak *a*-val = *maskara*; *horgony* csak *a*-val = *vasmacska* stb.

Eszperentét a szépirodalomban is találunk:⁹ Ernst Jandl következő versében a magánhangzók közül csak az *o* fordul elő. A szövegnek ez az eljárás játékos hangzást kölcsönöz. Feladat lehet a szöveg visszafordítása eszperentéből, azaz a szöveg átírása oly módon, hogy minden szóra olyan szinonimát keresünk, amely különböző magánhangzókat tartalmaz.¹⁰

ottos mops

ottos mops trotzt

otto: fort mops fort

ottos mops hopst fort

otto: soso

otto holt koks

otto holt obst

otto horcht

otto: mops mops

otto hofft

ottos mops klopf

otto: komm mops komm

ottos mops kommt

ottos mops kotzt

otto: ogottogott

4. Grammatikai nyelvi játékok – agrammatizmus

A grammatikai játékok színes csoportján belül itt csak az agrammatizmusra térek ki.

Az agrammatizmus pszicholingvisztikai értelemben a központi idegrendszer betegségét jelenti, amelynek következtében grammatikailag helytelen megnyilatkozások keletkeznek (például rossz szórend, névmások és partikulák elhagyása, hibás ragozás stb.). Itt viszont természetesen nem a betegség következtében és akaratlanul keletkezett grammatikai hibákra kell gondolnunk, hanem azokra a normának ellentmondó grammatikai eltérésekre, amelyek intencióval rendelkeznek.

A grammatika szabályaitól sokféle módon el lehet térni, s így az agrammatikus szövegeknek számos fajtája lehetséges. A nyelvi kreativitásnak ezek a módjai elsősorban az irodalmi szövegekben jelennek meg, hiszen a hétköznapi szövegekben a normától való eltérést inkább hibának, mint stílusesszköznek értékeljük.

Itt most szemléltetésképpen először három vers következik Ernst Jandltól. Az elsőben csak egy főnevet találunk, ez maga a cím, a vers pedig két prepozíció és a határozott névelő összevont alakjának variációiból, azok többszöri ismétléséből, egy

kötőszóából és egy határozószóából áll. A versben egyetlenegy ige sem fordul elő. A cím és a verset záró határozószó azonban mégis egy „történetet” foglal – játékos humorral – keretbe. A vers így alapja lehet egy feladatnak, amelyben a történetet kerek egészé kell szövegszinten megformálni, azaz főneveket és igéket beiktatni, valamint a határozott névelőt és az előljárószót is szét lehet bontatni.

wanderung

vom vom zum zum

vom zum zum vom

von vom zu vom

vom vom zum zum

von zum zu zum

vom zum zum vom

vom vom zum zum

und zurück

A következő Jandl-versben a grammatikai szabályok megsértése abban mutatkozik meg, hogy az igék nem ragozott, hanem főnévi igenévi alakjukban szerepelnek. Ragozási eltérést mutat az *ein Sessel* (helyesen *einen Sessel*) accusativusi alak is. Emellett a főneveket is kisbetűvel írja a költő, s a középpontozást is figyelmen kívül hagyja. A vers az agrammatizmusnak egy összetett példáját mutatja: Jandl ezt a nyelvet a németországi vendégmunkások nyelvével hasonlítja össze, azokéval, akik kénytelenek a német nyelvet használni, de azt tulajdonképpen soha nem tanulták. A németben erre a *Gastarbeiterdeutsch* terminust használják, Jandl pedig így nevezi: *heruntergekommene Sprache*, ami magyarul annyit tesz: 'romlott, lesüllyedt nyelv'. A „romlottság” itt elsősorban az infinitivizmusban jut kifejezésre: azáltal, hogy az igék nem személyragos, hanem főnévi igenévi alakjukban állnak, a kongruencia elvárásai sem teljesülnek. A feladat a tanórán tehát az lehet, hogy a verset a grammatika és az ortográfia szigorú szabályai szerint újra kell írni.

der beschriftete sessel

für harry & angelika

ich haben ein sessel

stehn JANDL groß hinten drauf

wenn ich mal nicht wissen

sein ich's oder sein ich's nicht

ich mich nur hinsetzen müssen

und warten bis von hinten wer

kommen und mir's flüstern

Hasonló módon agrammatikus a következő példa, sőt itt a szavak nem a normatív szófaji értékükben szerepelnek, például a főnevek igei végződést kapnak. A viszony-
szók (prepozíciók) is hiányoznak:

frühlingsbeginn

weißen ich schneen

frier beißen finger

füßen eis rutschen

nasen ih tropf-tropf

A normától különböző módon és mértékben lehet eltérni. Christian Morgenstern *Das große Lalulā* című versében például a normától való eltérés olyan fokú, hogy már tulajdonképpen halandzsával van dolgunk.¹¹ Feladatként kiadhatjuk, hogy a diákok keressék meg a vers magyar fordításait Győrei Zsolttól és Jékely Zoltántól, hasonlítsák össze őket egymással és az eredetivel (vö. Győrei 2000: 18–20).

5. Kommunikatív-pragmatikai ambiguitás

Ambiguitáson a nyelv különböző szintjein (a lexika, a grammatika, azaz a morfológia és a szintaxis), valamint a pragmatika szintjén megjelenő kétértelműség vagy többértelműség, a többféle értelmezhetőség lehetőségére értendő.¹² A továbbiakban a kommunikatív-pragmatikai ambiguitást tárgyalom.

A nyelvhasználók a kommunikációban – általában legalábbis – megpróbálnak kooperatívak lenni, megfelelni az ún. együttműködési elvnek (ang. *cooperative principle*), betartani Grice konverzációs maximáit, azaz a közlés informatívására, igazságértékére, relevanciájára és egyértelműségére vonatkozó elvárásokat.¹³ A közlés egyértelműségére vonatkozó maxima a gyakorlatban azt jelenti, hogy a kommunikációs partnerek igyekeznek gondolataikat egyértelműen kifejezni, vagyis kerülnek a többértelmű szavakat, a többféleképpen értelmezhető szintaktikai szerkezeteket stb., azaz mellőzik az ambiguitást.¹⁴ Vannak azonban olyan szövegfajták, amelyeknek a lényege éppen ennek a maximának a figyelmen kívül hagyásában rejlik: a vicceknek, a reklámszövegeknek, sok sajtónyelvi és irodalmi szövegnek az ambiguitás a szövegalkotó eleme (vö. Forgács 2000).

A kommunikációban különböző intenciókat tartunk szem előtt: valamilyen ismeretet közlünk a világról, megfogalmazzuk véleményünket, kifejezzük érzelmeinket, felszólítjuk a kommunikációs partnerünket, hogy tegyen meg/ne tegyen meg valamit stb. Bármely kommunikációs cél dominál is, közlésünkkel mindig el akarunk érni valamit, nem beszélünk csak úgy ok nélkül. A sikeres kommunikációnak alapfeltétele, hogy a vevő helyesen dekódolja a hírt. Ez azt jelenti, hogy értse meg a megnyilatkozást, s azt is ismerje fel, hogy mit várnak el tőle, azaz az adó tulajdonképpen mit akar elérni. Ha a hallgató a beszélő célját nem ismeri fel, akkor a kommunikáció nem lesz sikeres. Ha ugyanis a vevő kommunikációs elvárásai és az adó kommunikációs céljai nem felelnek meg egymásnak, akkor félreértések keletkezhetnek. (Természetesen az is előfordul, hogy a vevő a félreértést csak színleli.)

A hétköznapi kommunikációban ezeknek a félreértéseknek a zöme nem képzelhető el, hiszen a kommunikációs partnerek – ideális esetben – közös preszuppozíciókkal rendelkeznek, merthogy hasonló ismereteik vannak a világról, amelyek ha explicit módon nem is, de implicit módon jelen vannak a megnyilatkozásaikban. A preszuppozíciók nem verbalizálódott állítások egy háttértudásra vonatkozóan, amelyek a meglétét a kommunikációs partnerek egymásról feltételezik.¹⁵ Azok az embe-

rek, akik egy közös kultúrában élnek és ugyanazt a nyelvet beszélik, a külvilágot hasonlóképpen interpretálják, preszuppozícióik hasonlóak. A (megközelítőleg) közös preszuppozíciók, a közös kognitív háttér nemcsak a szorosabb értelemben vett tárgyi tudást jelentik, s nemcsak a szorosabb értelemben vett nyelvi tudást, azaz annak a képességét, hogy egy megfelelő nyelvi kompetencia segítségével képesek vagyunk mondatok jelentésének a megértésére. A kommunikációban nem mondatokat, hanem megnyilatkozásokat (közléseket) kell értelmeznünk, ami a pusztán nyelvi dekódolásnál sokkal komplexebb folyamat, hiszen itt a *situatív keretnek* (ném. 'situativer Rahmen') a megértésben releváns szerep jut. A situatív keretek történetileg adottak, korhoz, nyelvközösséghez és kultúrközösséghez kötöttek, azaz az egyazon közösséghez tartozó beszélők alapjaiban azonos szituációs keretekkel rendelkeznek, illetve tudnak ilyeneket létrehozni (vö. Dörschner 2003: 14).¹⁶ Természetesen azonban egy kultúrközösség és/vagy nyelvi közösség sem teljesen homogén, hiszen az emberek különböző társadalmi-szociális rétegekhez tartoznak. Azok a komponensek, amelyek a réteghez és csoporthoz való tartozásukat meghatározzák, befolyásolják tudásukat a világról, azokat a preszuppozíciókat, amelyekkel a kommunikációban eljárnak. Ilyen befolyásoló tényezők például az iskolázottság, a hivatás, az anyagi háttér, az életkor, a nem, a szabadidős tevékenységek stb.

A megnyilatkozások megértése nem (csak) a szavak mentális lexikonunkban rögzített lexikális jelentésének „előhívását” jelentik, hanem a nyelvi és szituációs kontextusba beágyazott aktuális jelentésüket. Különbséget kell tenni a mondatok szorosabb értelemben vett nyelvi jelentése között, amely a kompetencia kategóriájába tartozik, s a megnyilatkozások situatív jelentése, kommunikatív értelme között, amely a performanciához kapcsolódik. A megnyilatkozások értelmének, pragmatikai jelentésének megértésében az ún. pragmatikai, illetve konverzionális implikaturák segítenek, amelyek a beszélő szándékától függő indirekt jelentések. Schwarz (Schwarz–Chur 1996: 30k.) megfogalmazása szerint: „Der Begriff Implikatur ist eingeführt worden, um damit auszudrücken, was ein Sprecher neben dem, was er explizit sagt, noch meinen kann. [...] Konversationelle Implikaturen ergeben sich immer nur in bestimmten Situationen; sie sind nicht Bestandteil der lexikalischen Bedeutung von Ausdrücken. Vielmehr sind sie das Resultat eines Schlußfolgerungsprozesses, der vor dem Hintergrund bestimmter Gesprächserfahrungen abläuft.”¹⁷

Míg a tradicionális szemantika a lexikális jelentéseket vizsgálja, az aktuális jelentésekkel, az ún. konverzionális implikaturákkal a pragmatika foglalkozik. Ma már azonban a jelentést nem annyira statikus tudásrendszerként (kompetenciaként) fogjuk fel, hanem sokkal inkább a kommunikatív folyamatban (receptióban és produkcióban, azaz performanciaként) vizsgáljuk, így a szemantika és a pragmatika között nem húzhatunk éles határt.

Bierwisch (1979, 1983) a következő sémával ábrázolja a megnyilatkozások aktuális jelentését:

((äuf(phon, syn, sem))ct, m)ias,ks).

Bierwisch szerint minden nyelvi megnyilatkozás (äuf = Äußerung) egy olyan nyelvi reprezentáció, amely három szintet foglal magában: fonológia (phon = Phonologie), szintaktika (syn = Syntax) és szemantika (sem = Semantik). Minden megnyilatkozás-

nak van egy aktuális jelentése (m), amelyet a kontextus (ct) befolyásol. Ezen kívül minden megnyilatkozás egy adott interakciós szituációban (ias) hangzik el és van egy kommunikatív értelme (ks).

Az általam kommunikatív-pragmatikai ambiguitás címszó alatt tárgyalt viccek a szűkebb értelemben vett jelentés és a megnyilatkozások kommunikatív értelme közötti eltéréssel, illetve annak lehetőségével játszanak, hogy egyazon nyelvi alakulatnak különböző kommunikatív célt tulajdoníthatunk, vagy – a beszédaktus-elmélet terminológiájával élve – egyazon közlést különböző illokúciós aktusként értékelhetjük. A következő vicc poénját például a figyelmeztetés bocsánatkérésként való értelmezése adja:

- „Bocsásson meg, uram, de már negyedszer lép a lábamra!”
- „Rendben. Megbocsátok.”

Azok a viccek, amelyekben kommunikatív-pragmatikai ambiguitást találunk, általában könnyen fordíthatók, feltéve, ha a kiinduló nyelvi és a célnyelvi beszélők hasonló kultúrában élnek, s így hasonló kommunikációs szituatív keretekkel rendelkeznek. A fordítás lényege itt abban áll, hogy a célnyelvben is megteremtődjön annak a lehetősége, hogy a befogadó a szituációs keretet úgy értelmezze, hogy az mondjon ellent az általánosan érvényes kommunikatív elvárásoknak:

- „Utoljára kérdem: Mikor fizeti meg az adósságát?”
- „Milyen jó, hogy többet nem teszi fel ezt a kellemetlen kérdést!”

Német fordításban:

- „Ich frage jetzt zum letzten Mal: Wann bezahlen Sie Ihre Schulden?“
- „Ach, ist das schön, dass Sie diese unangenehme Frage nun nicht mehr stellen werden!“

Ide tartoznak azok a vicces találós kérdések is, amelyekben a kérdés mindig csalafinta félrevezetés:

- „Hogyan lehet víz segítségével fényt csinálni?” – „???” – „Le kell mosni az ablakot.”

A kommunikatív-pragmatikai játék a német viccben is gyakori:

- „Wenn Sie weiter so viel Wein trinken, werden Sie nicht alt, Herr Krause!“ – sagt der Arzt.
- „Was ich immer sage, Herr Doktor. Ein guter Tropfen hält eben jung.“

Magyar fordításban:

- „Ha ennyi bort iszik továbbra is, Szabó úr, akkor soha nem öregszik meg!” – mondja az orvos.
- „Hát ez az, doktor úr! Egy pár korty fiatalon tartja az embert.”

Angol példa:

- Customer: “Look out! You’ve got your thumb in my soup!”
- Waiter: “Don’t worry. It isn’t very hot!”

Fordítás:

- Vendég: „Vigyázzon! Beleér a hüvelykujja a levesembe!”
- Pincér: „Ne aggódjon! Nem túl meleg.”

Itt említendő meg az a fajta ambiguitás is, amelyet Lendvai (1996: 64) új implikációnak nevez, amikor is „a beszélő tudatosan eltér az adott nyelvi elem normatív értelmezésétől, s azt olyan új jelentésben használja, amely csupán a szövegkörnyezetből derül ki”. Lendvai (uo.) az ún. új implikációra egy olyan orosz nyelvű példát hoz, amely a *премия* ’díj’ normától eltérő értelmezésén alapul:

Конкурс на лучший политический анекдот в честь ленинского юбилея. 3-я премия – три года общего режима. 2-я премия – семь лет строгого режима плюс пять лет по ленинским местам. 1-я премия – встреча с юбиляром.

A vicc magyar fordítása (vö. Lendvai uo.):

Lenin születésének 100. évfordulója tiszteletére versenyt írnak ki a legjobb politikai viccre. A verseny fődíjai: 3. helyezés – három év sima elzárás, 2. helyezés – hét év szigorított plusz öt év a lenini emlékhelyeken, 1. helyezés – találkozás Leninnel.

Keller (2003: 172kk.) szerint a nyelvi megnyilatkozások interpretációja mindig implikatív természetű. Keller (i. m. 173) szintén különbséget tesz a nyelvi kifejezés jelentése („Bedeutung eines Ausdrucks”) és annak a használatban megjelenő értelme között („Sinn einer bestimmten Verwendung des Ausdrucks”). A befogadónak a megnyilatkozás interpretációjánál először is két dolog áll rendelkezésére: a megnyilatkozásban szereplő nyelvi jelek jelentésének és azok használati szabályainak ismerete. Ezek segítségével azonosítja, *mit mond* a beszélő. Keller (uo.) szerint itt lép be a kötelező implikatív mozzanat: ha ugyanis meg akarjuk érteni valakinek a cselekvését – amely nyelvi megnyilatkozás is lehet –, akkor nem csak azt kell megértenünk, hogy *mit mond*, *mit tesz* a másik, hanem arról is egy jó hipotézist kell felállítanunk, hogy *azt miért/mi célból teszi*. Keller (uo.) megfogalmazásával élve: „Der Adressat muss die Äußerung des Sprechers einer Mittel-Zweck-Analyse unterziehen. Die Äußerung dient dem Adressaten als Symptom der kommunikativen Absichten des Sprechers.”²¹⁸ Másként megfogalmazva azt mondhatjuk, hogy a megértésben a nyelvi input (*bottom-up-Prozesse*) és a recipiens (háttér)tudásának és kommunikációs elvárásainak (*top-down-Prozesse*) bonyolult összjátékáról van szó (vö. Hörmann 1991: 124). A megértés több mint csupán recepció: a megértés egy nyelvi megnyilatkozás értelmezése azáltal, hogy egy összefüggésbe helyezzük. A befogadó a nyelvi közlés dekódolása, a szituáció ismerete, a világról alkotott tudása és motivációja alapján egy számára értelmes összefüggést konstruál (vö. Hörmann i. m. 137).

Az elmondottakhoz kapcsolódik szorosan a következő szövegpélda. A nyelvi viccek mellett ugyanis irodalmi szövegekben is felfedeztethetjük a pragmatikai ambiguitás lényegét: miközben a tanulók/hallgatók gyakorolják a szövegértést, bővítik szókincsüket, játékos formában szereznek fontos információkat a megértésről, a sikeres kommunikáció feltételeiről. Egy lehetséges példa Carlo Manzoni (1971, idézi Ulrich 1999: 39k.) következő szövege, amely szemléletesen mutatja a megértés komplex voltát, azt, hogy a megértés túlmutat a nyelvi megnyilatkozás pusztá dekódolásán, mutatja, mennyire releváns az, hogy a beszélő az adott szituatív keretben mit tesz, s a szöveg világosan mutatja azt is, hogy a cselekvéseknek mindig valamilyen intenciót tulajdonítunk (például ha valaki éjnek idején egy ház előtt füttyül, akkor a füttyöt jelként értékeljük).

Der Hausschlüssel

Herr Veneranda blieb vor einer Haustür stehen, betrachtete die dunklen geschlossenen Fensterläden und pfiff abermals, als wolle er jemanden rufen.

An einem Fenster des dritten Stockes erschien ein Herr.

„Haben Sie keinen Schlüssel?“, schrie der Herr, um sich verständlich zu machen.

„Nein, ich habe keinen Schlüssel“, schrie Herr Veneranda.

„Ist die Haustür zugeschlossen?“, schrie der Herr am Fenster wieder.

„Ja, sie ist zu“, antwortete Herr Veneranda.

„Dann werfe ich Ihnen den Schlüssel hinunter.“

„Wozu?“ fragte Herr Veneranda.

„Um die Haustür aufzuschließen“, erwiderte der Herr am Fenster.

„Also gut“, schrie Herr Veneranda. „Wenn Sie wollen, daß ich die Haustür aufschließe, dann werfen Sie mir nur den Schlüssel herunter.“

„Aber müssen Sie denn nicht herein?“

„Ich? Nein. Wozu auch?“

„Wohnen Sie denn nicht hier?“ fragte der Herr am Fenster, der nicht mehr recht mitkam.

„Ich? Nein“, schrie Herr Veneranda zurück.

„Und warum wollen Sie dann den Schlüssel?“

„Wenn Sie wollen, daß ich die Tür aufschließe, muß ich sie doch mit dem Schlüssel aufschließen. Glauben Sie vielleicht, ich könnte es mit einer Pfeife?“

„Ich will gar nicht, daß die Tür aufgemacht wird“, rief der Herr am Fenster. „Ich meine, Sie wohnen hier; ich hörte Sie pfeifen.“

„Pfeifen denn alle, die hier im Haus wohnen?“ erkundigte sich Herr Veneranda mit voller Lautstärke.

„Nur wenn sie keinen Schlüssel haben“, antwortete der Herr oben.

„Ich habe keinen Schlüssel“, schrie Herr Veneranda.

„Dürfte ich vielleicht wissen, was diese Schreierei zu bedeuten hat? Man kann dabei kein Auge zutun“, brüllte ein Herr, der sich an einem Fenster des ersten Stockes zeigte.

„Wir schreien, weil sich der Herr dort im dritten Stock befindet und ich auf der Straße stehe“, sagte Herr Veneranda. „Wenn wir leise sprechen, können wir uns nicht verständigen.“

„Aber was wollen Sie denn?“ fragte der Herr, der im ersten Stock am Fenster stand.

„Da müssen Sie den Herrn im dritten Stock fragen“, sagte Herr Veneranda. „Ich habe es noch nicht herausbekommen: Zuerst will er mir den Hausschlüssel herunterwerfen, damit ich die Haustür aufschließe, dann will er wieder nicht, daß ich die Haustür aufschließe, dann sagt er, daß ich, wenn ich pfeife, in diesem Haus wohnen müsse. Kurzum, ich habe es noch nicht herausbekommen. Pfeifen Sie übrigens?“

„Ich? Nein. Wieso sollte ich pfeifen?“ fragte der Herr am Fenster des ersten Stockes.

„Weil Sie in diesem Haus wohnen“, sagte Herr Veneranda. „Der Herr im dritten Stock hat gesagt, daß die Leute, die in diesem Haus wohnen, pfeifen. Mir ist es jedenfalls einerlei: Meinetwegen können Sie ruhig pfeifen.“

Herr Veneranda verabschiedete sich mit einer leichten Verbeugung, ging seines Weges und murmelte vor sich hin, daß dies bestimmt eine Art Irrenanstalt sein müsse.

6. Stilisztikai játékok

Induljunk ki Hough (1969: 3) stílusdefiníciójából: „Language is the dress of thought and style [...] is the particular cut and fashion of the dress.” – Ha valaki idegen nyelvet tanul, kezdetben elsősorban a tartalomra koncentrálni, és elégedett, ha a gondolatát akármilyen ruhába is fel tudja öltöztetni, azaz valahogyan meg tudja formálni nyelvvileg. A nyelvtanulás előrehaladtával azonban a *mit* mellett a *hogyan* is egyre fontosabbá válik, a ruha divatos szabása, azaz a stílus. A stílus mindig valamilyen választás eredménye, hiszen egy tartalmat sokféleképpen „felöltöztethetünk”.

A nyelvtanulás során a cél az, hogy a tanulók/hallgatók minél komplexebb, elabrált nyelvi kóddal rendelkezzenek, s ezt a kódot tudatosan tudják használni, azaz képesek legyenek arra, hogy a nyelvi jelek/struktúrák között adekvátan válasszanak. A bő szókincs magában nem elég, ez még nem szükségszerűen jelent tudatos, igényes nyelvhasználatot. A nyelvhasználónak tisztában kell lennie a stílust meghatározó tényezőkkel, amelyeket tudvalevően két nagy csoportba sorolhatunk, hiszen a stílus mindenkor egyrészt a nyelvet használó egyén döntéseinek eredménye, másrészt a nyelvközösség által előírt szabályok függvénye, azaz szabad és kötött is egyben (vö. Sanders 1977: 34k. és 101kk.). Az ún. *individuális-szociális determináltság* alatt az egyénnel kapcsolatos tényezőket értjük: 1. a *pszichikai-individuális kritériumokat* (például tehetség, adottságok, emlékezet); 2. a *gazdasági-kulturális kritériumokat* (például származás, neveltetés, iskolázottság, általános műveltség, foglalkozás, anyagi státusz). Mivel ezek a tényezők is meghatározzák azoknak a nyelvi lehetőségeknek a körét, amelyekből az egyén választhat, így a stílus szabadsága csak viszonylagos, hiszen csak az ideális beszélőnek áll a nyelv teljes komplexitásában rendelkezésére.

Az individuális-szociális determináltság mellett egy megnyilatkozás stílusát mindenkor *kollektív-szociális determináltság* is jellemzi: a beszélő egy társadalom, egy nyelvközösség tagja, s ezért figyelembe kell vennie a társadalom/közösség által előírt normákat, konvenciókat is.

A kollektív-szociális determináltság a következő három tényezőben jut kifejezésre: 1. *sztuációs kritériumok* (az adó és a vevő közötti viszony, a tágabb és szűkebb értelemben vett kontextus); 2. *funkcionális kritériumok* (a megnyilatkozás funkciója, célja) és 3. a *szövegfajták kritériumai* (az írott és beszélt szövegfajták társadalomtól/nyelvközösségtől függő, korhoz kötött szabályai). A kollektív-szociális determináltsággal, pontosabban a funkcionális kritériumokkal kapcsolatban Sanders (1977: 102) megállapítja, hogy bizonyos kommunikációs szituációk gyakori ismétlődése a különböző kommunikációs funkcióknak megfelelő, azokra jellemző nyelvhasználati minták, az ún. *funkcionális stílusok* kialakulásához vezet.

A nyelvtanár-képzésben a stilisztikának különösen releváns szerep jut: a hallgatóknak fel kell ismerniük, hogy *minden nyelvi jel/jelenség lehet stílus eszköz* – a hangok, fonémák, kötött és szabad morfémák, szó szerkezetek, a mondatok terjedelme, szerkesztettsége, a szórend, a szövegben lévő kohéziós elemek, az ortográfia stb. Különösen tanulságos lehet olyan szövegpéldáknak az összehasonlító vizsgálata, amelyek ugyanazt a témát dolgozzák fel. A szövegek összevető elemzése során a tanulók/hallgatók felismerik, hogy a tartalom önmagában nem határozza meg a stílust, hisz ugyanazon témát más és más stílusban is meg lehet fogalmazni.

Egy lehetőség a következő: Piroska és a farkas történetét mindenki ismeri a klasszikus szövegvariánsban. Ezt a klasszikus szöveget, a mesét mint szövegfajtát hasonlíthatjuk össze a következő Piroska-történetekkel. A feladat az, hogy a diákok jellemezzék a szövegek stílusvonásait, emeljék ki a stílusesszközöket, fogalmazzák meg, a szövegek mely elemei relevánsak a stílus szempontjából kvantitatív vagy kvalitatív jegyeik alapján, azaz magyarázzák meg, hogyan válik egy nyelvi jel/jelkapcsolat stíluselemmé. (Az első szöveg fő stílusvonásai a mondatok szintjén jelentkeznek. Mivel a szöveg – mint az alcím is elárulja –, „sietőseknek” íródott, a szöveg rövid mondatokból áll. A második szöveg ugyancsak mellőz mindenféle klasszikus mesei stílusvonást; itt elsősorban a kicsinyítő képzők teremtenek egy sajátos stílushatást (*Rotkäppchen, Mädchen, Zöpfchen, Käppchen, Köpfchen, Großmütterlein*), de kiemelkednek a szövegből olyan szavak is, amelyek konnotatív értékükkel stílustörést, paradox stílushatást hoznak létre (*Forstbeamter, Dienst nach Vorschrift*). A harmadik szövegpéldában kiválóan vizsgálhatók a jogi szaknyelv stílusvonásai mind a lexika, mind a szintaxis szintjén. Az utolsó példában pedig maga a történet is teljesen megváltozik, a jó és a rossz szerepei felcserélődnek.)¹⁹

1. szövegpélda:

Rotkäppchen und der Wolf
(für Eilige)

Oma krank. Mädchen mit Kappe
bringt zur Kranken Happe-Happe.
Wolf frißt Oma (wie gemein).
Mädchen tritt in Stube ein.
Denkt: Das ist die Oma nicht,
hat so'n komisches Gesicht.
Wolf frißt rotbekapptes Kind.
(Sieht man mal, wie Wölfe sind.)
Jäger kommt, tut Wolf aufschneiden.
Schluß der Leiden für die beiden.
Ende gut, vorbei die Not:
Oma lebt noch, Wolf ist tot.

(Brigitte 1984/6; In: Fluck–Maier 1986: 7.)

2. szövegpélda:

Rotkäppchen

Kleines Mädchen, blonde Zöpfchen,
rotes Käppchen auf dem Köpfchen,
trägt Kuchen und Wein
fürs Großmütterlein.
Wolf kommt,
fragt prompt:
„Wie kommt man zu dem gewissen Haus?“
Kurze Antwort: „Dort hinaus!“

So schlingt der Wolf alles in sich hinein:
Großmutter, Rotkäppchen, Kuchen
und Wein.
Ein Forstbeamter, bezahlt vom Staat,
der mehr als Dienst nach Vorschrift tat,
erlöst mit dem Messer in der Hand
Großmutter, Rotkäppchen samt Proviant.
Große Feier im Haus.
Märchen aus.

(Rolf Krenzer)

3. szövegpélda:

„Rotkäppchen“ auf Juristendeutsch

Als in unserer Stadt wohnhaft ist eine Minderjährige aktenkundig, welche infolge ihrer hierorts üblichen Kopfbedeckung gewohnheitsrechtlich Rotkäppchen genannt zu werden pflegt ...

Vor ihrer Inmarschsetzung wurde die R. seitens ihrer Mutter über das Verbot betreffs Verlassens der Waldwege auf Kreisebene belehrt. Sie machte sich infolge Nichtbeachtung dieser Vorschrift straffällig und begegnete beim Überschreiten des diesbezüglichen Blumenpflückverbotes einem polizeilich nicht gemeldeten Wolf ohne festen Wohnsitz.

Dieser verlangte in unberechtigter Amtsanmaßung Einsichtnahme in den zum Transport von Konsumgütern dienenden Korb und traf zwecks Tötungsabsicht die Feststellung, daß die R. zu ihrer verwandten und verschwägerten Großmutter eilends war.

Da bei dem Wolfe Verknappungen auf dem Ernährungssektor vorherrschend waren, beschloß er, bei der Großmutter der R. unter Vorlage falscher Papiere vorsprachig zu werden. Da dieselbe wegen Augenleidens krank geschrieben war, gelang dem Wolf die diesfällige Täuschungsabsicht, worauf er unter Verschlingung der Bettlägerigen einen strafbaren Mundraub ausführte.

Bei der später eintreffenden R. täuschte er seine Identität mit der Großmutter vor, stellte der R. nach und durch Zweitverschlingung derselben seinen Tötungsvorsatz unter Beweis. Der sich auf einem Dienstgang befindliche Förster B. vernahm verdächtige Schnarchgeräusche und stellte deren Urheberchaft seitens des Wolfsmaules fest.

Er reichte bei seiner vorgesetzten Dienststelle ein Tötungsgesuch ein, welches zuschlägig beschieden wurde. Daraufhin gab er einen Schuß ab auf den Wolf. Dieser wurde nach Infangnahme der Kugel ablebig.

Die Beinhaltung des Getöteten weckte in dem Schußabgeber die Vermutung, daß der Leichnam Personen beinhalte. Zwecks diesbezüglicher Feststellung öffnete er unter Zuhilfenahme eines Messers den Kadaver zur Einsichtnahme und stieß hierbei auf die noch lebende R. nebst Großmutter.

Durch die unverhoffte Wiederbelebung bemächtigte sich der beiden Personen ein gesteigertes, amtlich nicht erfäßbares Lebensgefühl. Der Vorfall wurde von den Gebrüdern Grimm zu Protokoll gegeben.

(In: Ladnar–Plottnitz 1976: 121.)

4. szövegpélda:

Das freche Rotkäppchen und der Wolf

Es war einmal ein hübsches Mädchen. Das hieß Rotkäppchen. Es war ein freches und faules Kind. Rotkäppchen war oft ungezogen und ärgerte gerne die Tiere. Der Mutter gab es freche Antworten. Eines Tages sagte die Mutter: „Rotkäppchen, nimm diesen Korb und bringe der kranken Großmutter einige leckere Sachen!“ „Ach, immer ich“, maulte das faule Rotkäppchen. Die Mutter bat es noch einmal. Schließlich machte sich das Kind auf den Weg, aber widerwillig. Es trödelte durch den Wald und traf den Wolf. Das böse Rotkäppchen zog das gutmütige Tier am Schwanz und sprach: „Was willst du denn hier? Hau ab!“ Es trat ihm auf die Pfoten, so daß das arme Tier vor Schmerz jammerte. Rotkäppchen freute sich darüber und warf auch noch mit Steinen nach dem Wolf. Dann sprach es: „Komm, wir gehen zur Großmutter und ärgern sie! Du kannst sie erschrecken und beißen!“ Dem Wolf gefiel das alles nicht. Er schnappte Rotkäppchen am Bein und hielt es fest, bis der Jäger kam. Rotkäppchen jammerte: „Hilfe, Hilfe! Der Wolf hat mich angefallen! Er will mich fressen!“ Doch der Jäger kannte das böse Kind und glaubte ihm nicht. Rotkäppchen heulte vor Wut und zerriß sein schönes, rotes Käppchen. Den Korb schleuderte es in den Wald. Der Jäger sprach: „Laß das Kind los, lieber Wolf!“ Sofort rannte Rotkäppchen davon, doch nicht zur Großmutter. Da sammelte der Wolf die leckeren Sachen ein und trug den Korb zur Großmutter. Er pflegte sie, und nach einiger Zeit war die Großmutter wieder gesund. Sie behielt den Wolf bei sich, und sie lebten glücklich und zufrieden bis an ihr Ende.

(In: Claus–Kutschera 1984: 51–4.)

7. Összegzés

Tanulmányomban a legszorosabb értelemben véve alkalmazott nyelvészeti kérdésekkel foglalkoztam, hiszen annak egy lehetőségét mutattam be, hogyan lehet alkalmazni a nyelvészetet a tanításban. Amint láttuk, a nyelvi játékok az oktatásban nemcsak arra valók, hogy az óra ne legyen olyan unalmas, hiszen a szórakozás mellett tanulni is lehet rajtuk keresztül. A megértés ugyanis kihívás ezekben a szövegekben, a befogadó kreatív közreműködését igényli, s így mind a receptív, mind a produktív nyelvi kompetenciát fejleszti. A nyelvi játékokkal való foglalkozás tehát igen komplex, interdiszciplináris ismereteket felhasználó tevékenység, ötvözi a lexikológia, a szemantika, a pragmatika, a frazeológia, a fordítástudomány stb. eredményeit és módszereit. A nyelvi játékok megértése, megfejtése a nyelvi rendszer sajátosságaira világít rá, gondolkodásra készít bennünket a nyelvről és a nyelvhasználatról, ezáltal hozzásegít egy tudatosabb nyelvszemlélethez és megalapozottabb nyelvtudáshoz. A nyelvi játékokon alapuló szövegek megértése tehát nemcsak feltételezi a fejlett anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciát, a kreativitást, hanem a nyelvi játékokra való reflektálással fejleszti is azt.

JEGYZETEK

¹ A szójátékok definíciójához és fajtáihoz vö. még például Bárdos–Szabó–Vasy 2002: 432k.; Benedek 1965: 269; Bußmann 1990: 858; „Glück 1993: 697; Rothe 1974; Träger 1986: 580.

² Vö. Delabastita (1996: 128): „The pun contrasts linguistic structures with *different meanings* on the basis of their *formal similarity*. This relation of complete or partial formal identity can be further specified in terms of homonymy (identical sounds and spelling), homophony (identical sounds but different spellings), homography (different sounds but identical spelling), and paronymy (there are slight differences in both spelling and sound). Furthermore, the two formally similar linguistic structures may clash associatively by being co-present in the same portion of text (vertical wordplay), or may be in a relation of contiguity by occurring one after another in the text (horizontal wordplay).”

Vö. ném. *textimmanente* vs. *kontextuelle Sprachspiele*. Vö. Grassegger (1985: 34) (az előbbiekkal nem teljesen azonos) kategóriáit: „textinterne Wortspiele” és „textexterne Wortspiele”.

³ Vö. Schellenberg és Tarassova (2002: 108) definícióját, amely szerint a nyelvi játék („Sprachspiel”) a következőt jelenti: „den gewollt verfremdenden bzw. regelwidrigen Gebrauch üblicher Sprachmuster zur Auslösung überraschender, auch komischer Effekte (z.B. in pointierter Rededarstellung, Literatur, Werbung) oder auch als unterhaltendes Experiment mit Sprache auf den verschiedenen Sprach(system)ebenen (vom Phonem/Graphem über Morpheme, Wörter, Wortgruppen bis hin zum Text) und mit Spracheinsatzmöglichkeiten in unterschiedlichsten Kommunikationsereignissen”.

⁴ A homofónia fajtáihoz vö. Jászó (1991: 439k.).

⁵ A rendszerimmanens (*systemimmanent*) és a rendszertranszcendens (*systemtranszendent*) homonímia fogalmához vö. Wiegand 1970: 325kk.; vö. még Macha 1992: 28, 45.

⁶ Ezek a szavak legtöbbször ugyanarra a szótőre mennek vissza. Ulrich (2002: 210) definíciójában az egy tőről való eredeztetés kritériumként szerepel.

⁷ Már az elnevezés is szójáték: az *eszperantó* tréfás elferdítésével keletkezett, amit Karinthynak tulajdonítanak, mint ahogy a „Boci-boci tarka, se füle, se farka” kezdetű gyermekdal eszperante-nyelvre való lefordítása is tőle származik:

„Tehenek gyermeke, tehenek gyermeke, fekete pettyekkel tele. Sem szerve, mellyel zengzeteket felvegyen, sem szerve, mellyel legyeket elhessegesen.”

⁸ Mint ahogy Grétsy (1974: 79) is megállapítja, az *e* magánhangzóval lehet a legkönnyebben szöveget szerkeszteni: „Némi gyakorlattal akár óráig elbeszélgethetünk úgy, hogy mindent csupán *e* magánhangzót tartalmazó szavakkal fejezünk ki.” Előre megadott (esetleg ismert) szövegeket is átültethetünk eszperante nyelvre, vö. Grétsy (i. m. 80, 255):

Erdő mellett nem jó lakni,

Mert sok fát kell hasogatni.

„Fordítás”:

Kerek fenyvesrengeteg pereme mellett nem lenne kellemes megtelepednem s berendezkednem, mert e fenyvesben termett, hegyes levelekkel telt hengeres testeket rendszeresen nekem kellene felszeletelnem.

⁹ Vö. Arany János 1847. augusztus 11-én Petőfinek írott levelét is:

„Nézesd meg a postát előre, hé, nehogy eltévedjen ezen levelem, mert nem szeretném ezen levelemnek eltévedését”.

¹⁰ Egy másik feladat lehet Jandl versének mintájára saját verset költeni. Erre találunk kreatív példákat a JÖ 2004/7-es márciusi számában (p. 32). (JÖ = JUGENDÖSTERREICH, Jugendmagazin des Österreichischen Jugendkreuzes, unter Mitwirkung des Österreichischen Buchklubs der Jugend)

¹¹ A halandzsa szemléletes példája Karinth Frigyes „Halandzsa” c. írása (Karinthy 1978: 245–7).

¹² Az ambiguitáshoz, az ekvivokációhoz és azok fajtáihoz vö. Bußmann 1990: 75; Bünting 1993: 205k., 174k.; Koller 1977: 13kk.; Koller 1992: 133kk.; Lewandowski 1990: 55k., 82, 703; Marfurt 1977: 141kk., 148kk.; Meyers kleines Lexikon Literatur 1986: 24k.; Pelz 1984: 198kk.; Pinkal 1985: 50k.; Ulrich 1987: 141kk., 2002: 27, 317.

¹³ Vö. *maxim of quantity, maxim of quality, maxim of relevance* és *maxim of manner* (Grice 1975; 1980: 113f).

¹⁴ Vö. *avoid obscurity of expression, avoid ambiguity, be brief és be orderly* (Grice uo.).

¹⁵ A nyelvészeti pragmatika bevezette a diszkurzusvilág (ném. Diskurswelt) fogalmát, amely azon információkat jelenti, amelyekkel a beszélő és a hallgató egyaránt rendelkezik. A diszkurzusvilág egyaránt magában foglal(hat) általános, társadalmilag releváns információkat és speciális ismereteket is. A beszélőnek úgy kell megfogalmaznia mondandóját, hogy szem előtt tartsa a hallgató diszkurzusvilágát.

A vicc éppen a közös háttértudás figyelmen kívül hagyásával játszik:

– „Pistike, tudsz nekem mondani öt afrikai állatot?”

– „Két oroszlán, meg három zsiráf!”

Vö. még a következő orosz viccet:

– „Какие нехорошие слова ты употребляешь?!” в ужасе воскликнула мама. „Что это такое сатана, дьявол?!”

– „Но, мамочка,” – отвечает Саша – „ведь их и Шекспир употребляет тоже.”

– „Не играй с ним больше!”

¹⁶ Vö. Dörschner i. m. 17: „Weiterhin könnte man davon ausgehen, daß gerade bezüglich der sprachlichen Prozesse die Bestimmung eines situativen Rahmens im Kern interindividuell konstant ist. Dies ist zum einen bedingt durch das gemeinsame Teilhaben an einem historischen und aktuellen Hintergrund und zum anderen durch die prinzipielle Gleichheit der physiologischen und kognitiven Fähigkeiten der Individuen.”

¹⁷ Schwarz (Schwarz–Chur 1996: 30) felhívja a figyelmet arra, hogy a konverzionális implikaturák néha függetlenek a szó szerinti jelentéstől. Searle való hivatkozással egy olasz hadifogságba esett amerikaiat idéz, aki a következőt mondja: „Kennst du das Land, wo die Zitronen blühen?” Az idézett vessor jelentése és értelme között nincs összefüggés. A katona ugyanis csak azt akarta elérni, hogy azt higgyék, német, azaz félreértésből került fogságba.

¹⁸ A befogadó „interpretációs fáradozásai” („interpretative Bemühungen” – vö. Keller uo.) gyorsan eredményre vezetnek, ha a megnyilatkozás értelme a jelentéséből kikövetkeztethető, s így az eszköz-célreláció a racionalitás általános elvének gyorsan, nagyobb erőfeszítés nélkül megfeleltethető. A racionalitás elvét Keller (uo.) főlérendeli a grice-i kooperációs elvnek, s azt érti alatta, hogy az ún. eszköz-cél-elemzésnek („Mittel-Zweck-Analyse”) szükségszerűen abból a feltételezésből kell kiindulnia, hogy a cselekvő (beszélő) szubjektíve racionálisan cselekszik, azaz meg van győződve arról, hogy konkrét cselekvése (megnyilatkozása) az adott körülmények között jól alkalmas a kitűzött cél elérésére.

¹⁹ Még további variánsokat találunk az interneten:

„Rotkäppchen – Wie es der Psychiater erzählte”

(vö. <http://www.janko.at/Humor/Rotkaeppchen/Psychiater.htm>);

„Rotkäppchen, wie der Informatiker es seinen Kindern erzählt”

(vö. <http://gnak.de/nisi/fun/rotkaepchen.html>);

„Little Red Riding Hood – A Politically Correct Fairy Tale by Jim Garner”

(vö. <http://www.jannah.org/sisters/redriding.html> –

németül: http://www.informatik.uni-freiburg.de/~diesch/rotkaeppchen/politisch_korre...);

„Rotkäppchen – wie es Honecker erzählte”

(vö. <http://www.informatik.uni-freiburg.de/~diesch/rotkaeppchen/honecker.html>).

IRODALOM

Bárdos László – Szabó B. István – Vasy Géza (2002): *Irodalmi fogalmak kisszótára kiegészítésekkel. Tanlexikon*. Budapest: Korona Kiadó.

Benedek Marcell (1965, főszerk.): *Magyar Irodalmi Lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Bierwisch, Manfred (1979): Wörtliche Bedeutung – eine pragmatische Gretchenfrage. In: Grewendorf, G. (szerk.): *Sprechakttheorie und Semantik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. pp. 119–48.
- (1983): Semantische und konzeptuelle Repräsentation lexikalischer Einheiten. In: Ruzicka, Rudolf – Wolfgang Motsch (szerk.): *Untersuchungen zur Semantik*. Berlin: Akademie Verlag. (= *studia grammatica* 22) pp. 61–99.
- Brösel, Gerrit (⁴1987): *Werner, normal, ja!* Kiel: Semmel.
- Bünting, Karl-Dieter (¹⁴1993): *Einführung in die Linguistik*. Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain.
- Bußmann, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Claus, Uta – Rolf Kutschera (1984): *Total tote Hose. 12 bockstarke Märchen*. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag.
- Delabastita, Dirk (1996): Introduction. *The Translator. Studies in Intercultural Communication*. Vol. 2, No. 2. Special Issue. Guest-Edited by Dirk Delabastita. Manchester: St. Jerome Publishing. pp. 127–39.
- Dittgen, Andrea Maria (1989): *Regeln für Abweichungen. Funktionale sprachspielerische Abweichungen in Zeitungüberschriften, Werbeschlagzeilen, Werbeslogans, Wandsprüchen und Titeln*. Frankfurt am Main – Bern – New York – Paris: Peter Lang Verlag.
- Dörschner, Norbert (2003): *Dichotomische Verfahren der linguistischen Semantik*. Münster: Nodus Publikationen. (= *Studium Sprachwissenschaft Beiheft* 37)
- Esterházy Péter (2001a): *Harmonia caelestis*. Budapest: Magvető Kiadó.
- (2001b): *Harmonia caelestis*. Berlin: Berlin Verlag. Aus dem Ungarischen von Terézia Mora.
- Fluck, Hans-R. – Michael Maier (1986): *Stil – Stilkritik – Stilbildung*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Forgács Erzsébet (2000): Az ambiguitás mint szövegkonstituáló elem. A nyelvi játékok fordíthatóságáról. *Fordítástudomány* II. évf. 2000/2. pp. 24–35.
- (2005): *Nyelvi játékok. Kreativitás a viccekben, a reklámyelvben, a sajtónyelvben és irodalmi szövegekben*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Glück, Helmut (1993, szerk.): *Lexikon Sprache*. Stuttgart – Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Grassegger, Hans (1985): *Sprachspiel und Übersetzung. Eine Studie anhand der Comic-Serie Asterix*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Grätzer József (³1967): *SICC... Szórákoztató időöltések, cseles csalafintaságok*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Grétsy László (1974): *Anyanyelvünk játéka*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Grice, Herbert P. (1975): Logic and Conversation. In: Cole, Peter – Jerry L. Morgan (szerk.): *Speech Acts*. New York: Academic Press. (= *Syntax and Semantics* 3) pp. 41–58. [Magyarul: A társalgás logikája. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (1997, szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris Kiadó. pp. 213–28.]
- (1980): Logik und Gesprächsanalyse. In: Kußmaul, Paul (szerk.): *Sprechakttheorie. Ein Reader*. Wiesbaden: Verlagsgesellschaft Athenaion. (= *Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft* 17) pp. 109–26.
- Győrei Zsolt (2000, szerk.): *Christian Morgenstern összes bitódalai – Alle Galgenlieder*. Szeged: LAZI. pp. 18–20.
- Hausmann, Franz Josef (1974): *Studien zu einer Linguistik des Wortspiels. Das Wortspiel im „Carnard Enchainé“*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hörmann, Hans (1991): *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hough, Graham (1969): *Style and Stylistics*. London – New York: Routledge & Kegan Paul.
- Jászó A. Anna (1991, szerk.): *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Karinthy Frigyes (1978): *Görbe tükör: Karcolatok, humoreszkek*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

- Keller, Rudi (2003): Zu einer Theorie der semiotischen Kompetenz. In: Linke, Angelika – Hanspeter Ortner – Paul R. Portmann-Tselikas (szerk.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. (= Reihe Germanistische Linguistik 245)
- Koller, Werner (1977): *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- (1992): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg – Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag.
- Ladnar, Ulrike – Cornelia Plottnitz (1976, szerk.): *Fachsprache der Justiz. Ein Arbeitsbuch für den Deutschunterricht und die Gemeinschaftskunde auf der Oberstufe*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Lendvai Endre (1996): *Középkép a verbális humorról*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lewandowski, Theodor (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg – Wiesbaden: Quelle und Mayer Verlag. (= Uni-Taschenbücher 1518)
- Macha, Jürgen (1992): *Sprache und Witz. Die komische Kraft der Wörter*. Bonn: Ferd. Dummlers Verlag. (= Sprachen und Sprachen lernen 304)
- Manzoni, Carlo (1971): *100 x Signor Veneranda*. München: dtv.
- Marfurt, Bernhard (1977): *Textsorte Witz. Möglichkeiten einer sprachwissenschaftlichen Textsorten-Bestimmung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Meyers kleines Lexikon Literatur 1986* = Meyers kleines Lexikon Literatur. Herausgegeben von der Redaktion für Literatur des Bibliographischen Instituts. Mit einer Einleitung von Professor Dr. Wolf Dieter Lange. Mannheim – Wien – Zürich: Bibliographisches Institut.
- Müller-Thurau, Claus Peter (1983): *Lass uns mal 'ne Schnecke angraben. Sprache und Sprüche der Jugendszene*. Düsseldorf: Econ Verlag.
- Pelz, Heidrun (1984): *Linguistik für Anfänger*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Pinkal, Manfred (1985): Kontextabhängigkeit, Vagheit, Mehrdeutigkeit. In: Schwarze, Christoph – Dieter Wunderlich (szerk.): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein//Ts.: Athenäum Verlag. pp. 27–63.
- Rothe, Werner (1974): Asterix und das Spiel mit der Sprache. *Die Neueren Sprachen* 73. pp. 241–61.
- Sanders, Willy (1977): *Linguistische Stilistik. Grundzüge der Stilanalyse sprachlicher Kommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. (= Kleine Vandenhoeck-Reihe 1437)
- Sauer, Nicole (1998): *Werbung – wenn Worte wirken. Ein Konzept der Perlokution, entwickelt an Werbeanzeigen*. Münster – New York – München – Berlin: Waxmann Verlag.
- Schellenberg, Wilhelm – Elena A. Tarassova (2002): Sprachspielerische Textbau-Studien. *Deutsch als Fremdsprache* 39. Jg. 2002/2. pp. 108–11.
- Schwarz, Monika – Jeanette Chur (1996): *Semantik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Szannyikov (1999) = Санников, Владимир З.: *Русский язык в зеркале языковой игры*. Москва: „Языки русской культуры“.
- Szerdahelyi István (1992, főszerk.): *Világirodalmi Lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szűts László (1999): *Szójátéktár (Anyanyelvi fejtörők)*. Budapest: Ciceró Könyvkiadó.
- Träger, Claus (1986, szerk.): *Wörterbuch der Literaturwissenschaft*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Ulrich, Winfried (1987): *Wörterbuch Linguistischer Grundbegriffe*. Würzburg: Hirt.
- (1999): *Sprachspiele. Texte und Kommentare. Lese- und Arbeitsbuch für den Deutschunterricht*. Aachen: Hahner Verlagsgesellschaft.
- (2002): *Linguistische Grundbegriffe*. Berlin – Stuttgart: Gebrüder Borntraeger.
- Wiegand, Herbert Ernst (1970): Synchronische Onomasiologie und Semasiologie. Kombinierte Methoden zur Strukturierung der Lexik. *Germanistische Linguistik* 3. pp. 243–384.

Európai személyiség-fejlesztő kurzus: összehasonlító elemzés. A magyar és a francia hallgatók bemutatása

Az egyetemi hallgatók sikerességét (a siker esélyét) számos tényező határozza meg, különösen az első félév vizsgáinak esetében. Ezeknek a tényezőknek az elemzéséhez szükség van olyan egyetemi képzésre, mely minden diáknak segítséget nyújt.

Ezt a személyiség-fejlesztő modult (franciául *Construction de Projet Personnel*¹) az Avignoni Egyetemen azzal a céllal hozták létre, hogy elősegítse a hallgatók tanulmányi sikereit, illetve megelőzze a tanulmányok felfüggesztését az első három év folyamán. A mesterképzést megelőzően olyan képzéseket biztosít a hallgatóknak, melyek során egyéni projektek kidolgozására nyílik lehetőség. Mivel a projekt európai nagyságrendű, mindig a helyi igényekhez és sajátosságokhoz alkalmazkodva valósult meg, több európai felsőoktatási intézményben: így a Pécsi Tudományegyetem Francia Tanszékének esetében is.

A személyre szabott program lehetőséget ad a hallgatónak egy tanulmányi tervet, sőt, egy szakmai program elkészítésére is. A kapott adatok birtokában érdemes tanulmányoznunk és összehasonlítani az avignoni és pécsi egyetem belső életét. A kutatás olyan kérdőívek elemzésén alapul, melyek hűen tükrözik a képzésben részt vevő hallgatók véleményét.

I. Történeti áttekintés

A program a hatékony egyetemi képzés reményében az egyetem első ciklusában (franciául *Licence*) tanuló hallgatók számára kidolgozott európai kurzus, amely külföldi egyetemekkel folytatott nemzetközi csereprogramok pedagógiai és oktatási tapasztalataiból indul ki.

1.1. A személyre szabott program (C.P.P. európai modul)

Hogyan kerüljük el a hallgatók az első tanév kudarcait? Az egyetemi sikerek esélyét számos tényező befolyásolja, különösen az első félév vizsgái: félelmek, siker, sikertelenség. Az egyetem hallgatósága igen heterogén, még azok tekintetében is, akik azonos képzésben vesznek részt. Úgy tűnik, hogy nem mindenki kap elég és megfelelő információt az egyetem elvárásait illetően. Gyakorta találkozhatunk nehézségekkel küzdő elsőéves hallgatókkal, akik az egyetem küszöbét átlépve hirtelen egy megváltozott környezet új szabályaival találják szemben magukat anélkül, hogy erre korábban

¹ Ettől kezdve C.P.P.

felkészültek volna. Nincsenek tisztában az őket körülvevő szociális és intézményes keretekkel, ezért nem tudnak alkalmazkodni az egyetem által támasztott feltételekhez; ez pedig kihat munkájuk minőségére és a várt eredményekre.

Számolnunk kell tehát azzal a ténnyel, hogy a hallgatóság kulturális és szociális sokszínűsége differenciált hozzáállást követel meg az oktatóktól az első évek folyamán. Fontos tehát olyan képzéseket biztosítani, melyek lehetővé teszik a tanulmányok sikerességéhez szükséges kompetenciák elsajátítását. Elengedhetetlen, hogy a diákok megfelelő információkkal rendelkezzenek a szakjukhoz kötődő tanulmányi feladataikat illetően. A képzés annál eredményesebb, minél több hallgatót érint, különösen azokat, akik más kulturális közegekből érkeznek az egyetemre, akiknek korábbi életétől távol állt a kutató-oktató közeg.

Az elmúlt évek során a hallgatóság összetétele megváltozott, így az egyetemeknek alkalmazkodniuk kell ehhez a fokozott heterogenitáshoz. Újabb és újabb elképzelések látnak napvilágot, nevezetesen a három ciklusú, úgynevezett bolognai reform bevezetésével (franciául *Licence-Master-Doctorat – L.M.D.*, magyarul az alapképzés első szintje szokásos nemzetközi rövidítéssel B. A.).

Hogyan vezessük rá a hallgatót a felelősségére a beiratkozáskor vállalt kötelezettségeivel kapcsolatban? Hogyan segíthető elő a helyes szakirány kiválasztása? Hogyan vonható be a hallgató a képzésbe úgy, hogy választása megerősítést nyerjen, hogy a sikeresség esélyét optimális szintre emelje? A sikeresség feltételeinek tanulmányozásához már az első évektől kezdve szükség van egy olyan képzésre, mely segítséget jelent az összes hallgató számára. Ezt a személyre szabott programot 1998 szeptemberében vezették be az Avignoni Egyetemen az elsőéves hallgatók számára, a Bologna reform keretein belül².

Elvárható tehát az egyetemektől, hogy segítsék a diákok sikerességét. Határt kell szabni annak, hogy a tanulmányaikat szakosodás előtt felfüggeszék (esetleg elhagyják). Olyan képzéseket kell biztosítani számukra már az első tanév első félévétől kezdve, melyek során egyéni projektek kidolgozására nyílik lehetőségük. A hangsúly a sikerességet és az egyetemi munkamódszert összekötő kapcsolatra esik, de a hallgatók szakirány-választása legalább ennyire fontos. Mindezeket a tényezőket figyelembe véve a kurzus két fő célkitűzése a következőképp fogalmazható meg:

- a hallgató önmagáról való gondolkodásának (önelemzés, önismeret) kifejlesztése, valamint az ennek köszönhető sikerek elérése; a siker érdekében a hatékonysághoz és eredményességhez szükséges készségek elsajátíttatása;
- a szakosodás kilátásba helyezése (a kurzusnak köszönhetően) vagy új szakirány választása az adott egyetem, illetve más képzések keretein belül.

A személyiség-fejlesztő program lehetőséget ad a hallgatóknak egy saját tanulmányi terv elkészítésére, amely által jobban megismerik a felvett kurzusokat, illetve felfedezik az ezekből adódó szakmai lehetőségeket: egyszóval részt vesznek a saját szakmai jövőjük elkészítésében. A képzésnek köszönhetően a hallgató képes részben választ adni az alábbi kérdésekre: Hogyan legyünk jól tájékozott, a képzésekben jártas diákok? Hogyan legyünk eredményesek a hallgatói munkában? Hogyan tervezzük meg szakmai jövőnket, egyetemi előrehaladásunkat?

² Diplomes des Études Universitaires Générales (DEUG), a francia egyetemek első évét lezáró bizonyítvány.

Jól értesült diáknak lenni azt jelenti, hogy ismerjük a diákmesterség fortélyait. Tudjuk, hogy az oktatók mit várnak el a hallgatóságtól, megértjük a gimnáziumi és egyetemi oktatás közötti különbségeket. Tisztában vagyunk azzal, hogy mit jelent egyetemen tanulni, a tehervállalás és a szükséges önállóság terén.

Hogyan legyünk eredményesek tanulmányainkban? Mit tegyünk, hogy jobban fel-találjuk magunkat, hogy gyorsabban felfogjunk és jobban megértsünk dolgokat? Ho-gyan és hol bukkanhatunk megfelelő információkra, úgynevezett „forrásemberekre”, miként tegyünk szert jegyzetekre? Így már el is jutottunk a tanulás-módszertan terüle-tére, amely egyszerre tartalmazza az egyénileg alkalmazott eljárások tudatosítását és hatékony eszközök felkutatását. Gondoljunk csak a jövőre: mit jelent az alapdiploma (magyarul B.A. vagy franciául Licence) a felvehető kurzusok és a szakosodás tekinte-tében? Hogyan válasszunk közülük céljainkat leginkább szem előtt tartva? Mik az el-helyezkedés lehetőségei a későbbiekben? Milyen kapcsolat van az egyetemen tanultak (az egyes diszciplínák) és a gyakorlati életben alkalmazott, megkövetelt tudás között?

Az itt javasolt program olyan valós önképzést kínál a hallgatóknak, amelynek során lehetőségük adódik jobban megismerni önmagukat. A tréning diskurzuson alapszik, ahol minden kicserélt, megosztott, kifejezett gondolatnak jelentősége van. Mivel a szó elszáll, de az írás megmarad, a hallgatók a képzést követően beszámolót készíte-nek, ezzel nyomatékosítva az elhangzottakat. Egyéni, személyre szabott beszámolóról van szó, ezáltal jobban kiismerhetik magukat az egyetemi élet útvesztőiben, eredmé-nyesebben választhatnak szakirányt, sikeresebb tanulmányokat folytathatnak.

A személyiségfejlődésnek köszönhetően a hallgatók eredményesebben alkalmaz-zák az egyetemi élet szabályait. Azaz megfelelő információkkal rendelkeznek az egyetem működéséről és felépítéséről, illetve mindarról, amit eredményességük érde-kében hallgatólagosan el is várnak tőlük. Csak ennek a tudásnak a birtokában tehetnek sikeres vizsgákat és választhatnak megfelelő szakirányt. Ez a modul eredményes kép-zési stratégiák kialakításában nyújt segítséget, különös hangsúlyt fektetve az egyéni készségekre és képességekre. Ennek a jellegzetes csoportmunkának és ugyanakkor egyéni személyiségfejlesztésnek a során konstruálódik az úgynevezett „hallgatói sze-mélyiség”. A kurzus során az oktató nemcsak szakmailag, hanem egész személyisé-gével jelen van, támogat, mentorként működik. Segítségével a hallgató elsajátíthatja a sikerességhez elengedhetetlen átfogó kompetenciákat.

1.2. Az Avignoni Egyetem Tanárképző Intézete

A C.U.F.E.F.³ olyan egyetemi szolgáltató központ, melynek feladata a nevelés- és oktatásügyi tevékenységek koordinálása. Általános és előkészítő pedagógiai képzé-seket biztosítva figyelemmel kíséri az oktatásügy területén végbemenő változásokat, valamint támogatja az oktatásügy területén folyó kutatásokat. A C.U.F.E.F. támogatja a szervezésben részt vevőket, valamint a személyiségfejlesztő modul (C.P.P.) megva-lósulását az elsőéves hallgatók körében, 3 kreditpont erejéig⁴. A C.P.P. modul kedvező fogadtatása vezetett ahhoz az elhatározáshoz, hogy további fejlesztéssel, más euró-pai országok tapasztalatait és az ottani sajátosságokat felhasználva európai szintűvé

³ Centre Universitaire de Formation des Enseignants et des Formateurs (C.U.F.E.F.)

⁴ 30 HTD, 3 ECTS

nője ki magát. Így született meg az európai partnerkapcsolat ötlete a következő országokkal: Cseh Köztársaság, Finnország, Görögország, Lengyelország, Magyarország, Olaszország és Portugália.

1.3. Az Avignoni Egyetem Európai Intézményfejlesztési Kezdeményezése⁵ és a Provence-Alpe-Côte d'Azur Régió⁶ Célkitűzési Alapokirata⁷

A C.U.F.E.F. programjának egy részét az Avignoni Egyetem⁸, másik részét a Provence-Alpes-Côte d'Azur⁹ Régió regionális önkormányzata finanszírozza, a következő címen: „Egy hatékonyabb egyetemi képzés reményében az alapképzésben részt vevő hallgatók részvételével kidolgozott és bevezetett európai modul.”

A projekt célja, hogy jobban megértsük, hogyan alakítható ki az európai hallgatói személyiség, azoknak az átfogó kompetenciáknak a megszerzésével, melyek lehetővé teszik az egyetemi sikerességet. Az Avignoni Egyetem Pedagógiai Karán (Franciaország) kapott eredményekből kiindulva célunk egy 1 féléves, 3 kreditpontot érő C.P.P. modul bevezetése hét európai egyetemen: Jagello Egyetem (Krakkó, Lengyelország) Újlatin Nyelvek Tanszéke; Pécsi Tudományegyetem (Magyarország) Francia Tanszéke; Helsinki Egyetem (Finnország) Műszaki Kara; Lisszaboni Egyetem (Portugália) Tanárképző Kara; Prágai Károly Egyetem (Cseh Köztársaság) Pedagógiai Kara és Francia Tanszéke; Athéni Egyetem (Görögország) Pszichológia Tanszéke; Aostai Egyetem (Olaszország) Pedagógiai Kara. A 2005 decemberében a krakkói Jagello Egyetemen megvalósult képzést 2006 májusában a pécsi, majd a helsinki követte, ahol alkalmunk volt a helyi oktatócsoportokkal, illetve a képzések felelőseivel együtt dolgozni. A C.P.P. modul terve konkretizálódott.

Pécsi Tudományegyetem: Az Avignoni Egyetem C.P.P. kurzusa a helyi sajátosságok figyelembevételével került át Pécsre. Maga a modul egy második látogatás alkalmával 2006 novemberében valósult meg, egy Erasmus oktatói ösztöndíj keretein belül. Az első alkalommal egy 3 kreditet érő képzést szerveztünk a Francia Tanszék (és a FEEFI – Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet) képzésében részt vevő hallgatók számára. Emellett egy vezetőképzés biztosítja a FEEFI oktatói számára, hogy szakjukon továbbvigyék a modullal járó kötelezettségeket.

Jagello Egyetem: Ugyanezt a logikát követve a következő tervezett állomás a híres krakkói Jagello Egyetem. 2007 júniusában került sor a modul megszervezésére, mely lehetőséget biztosított az oktatók képzésére is.

Helsinki Egyetem: 2006 decemberében jött létre egy találkozó a Külkapcsolati Iroda képviselőivel. Az utazást követően a C.P.P. modul bevezetését 2007/2008-ra tervezzük.

Aostai Egyetem: A program 2007 júniusában kezdődött.

A munkatervezet kidolgozása ezekkel a partnerekkel a 2007/2008-as évre már folyamatban van. Mindegyik egyetem nagyra értékelt az egyetemi sikerességre vonatkozó törekvéseinket.

⁵ Initiative pour le Développement de l'Établissement (I.D.E.), Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse

⁶ Conseil Régional Provence Alpes Côte d'Azur

⁷ *Convention d'Objectifs*

⁸ Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (UAPV)

⁹ PACA

II. Az Avignoni Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem hallgatói által a kurzus során elsajátított kompetenciák

Jelenlegi kutatásunk a hallgatóknak a tanulmányaik során ténylegesen megszerzett és elsajátított képességeire irányul. A megkérdezettek két csoportja:

1. az Avignoni Egyetem Pedagógiai Karának alkalmazott nyelvészeti és természet-tudományi alapképzésben részt vevő elsőéves hallgatói, 31 fő;
2. a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának francia szakos és a felnőttképzésben (FEEFI) részt vevő másodéves és harmadéves diákjai, 32 fő.

A modul egyénileg választható. A kurzus kezdetén és végén a hallgatók feleletválasztós tesztet töltenek ki. A kapott eredményeket kiegészítjük, elmélyítjük a diákok közreműködésével elvégzett kiterjedtebb kutatással.

1. táblázat: A hallgatók leggyakoribb nehézségei (1. kérdőív)

	Az Avignoni Egyetem (UAPV) hallgatói	A Pécsi Tudományegyetem (PTE) hallgatói
NEHÉZSÉGEK		
Az órarend összeállítása és alkalmazása	19%	16%
Az új környezethez való alkalmazkodás	32%	11%
A tanulási mód megváltoztatása	9%	16%
A képzési információk hiánya	7%	20%
A folyamatos oktatói-hallgatói kontakt hiánya	11%	9%
Stressz és teljesítménykényszer	20%	22%
Az egyetem működésével kapcsolatos információk hiánya	2%	6%

A kapott eredmények nagyjából azonosak. Csupán két esetben található szignifikáns eltérés: az új környezethez való alkalmazkodás és a képzési információk hiányának esetében. Az előbbi kapcsán fontos megemlítenünk, hogy napjaink Franciaországában még mindig valós és jelen lévő problémát okoz a gimnáziumi és felsőfokú tanulmányok közötti átmenet. Az esetek többségében az egyetemi tanulmányok felvételi vizsga letétele nélkül, csupán az érettségi megszerzésével megkezdhetők (mint néhány év óta Magyarországon is). Ezért az Avignoni Egyetem hallgatói a tanév első hetétől kezdve, valamint a C.P.P. kurzus során fontos információkat kapnak az általuk választott képzésről. Ennek köszönhetően elkerülhetővé válnának a kurzusok és a tanrend „nem ismeretéből” fakadó nehézségek.

**2. táblázat: A C.P.P. keretén belül lezajlott munka pozitív hatásai az egyetemi életre
– az egyetemi élet azon aspektusai, melyek a kurzusnak köszönhetően
világosabbá váltak (2. kérdőív)**

	Az Avignoni Egyetem (UAPV) hallgatói	A Pécsi Tudományegyetem (PTE) hallgatói
A VILÁGOSABBÁ VÁLT ASPEKTUSOK		
Az alapképzés működése	6%	2%
Az oktatók elvárásai	2%	2%
Órai jegyzetek készítése	4%	6%
Az önálló munka jelentősége	19%	20%
Az órai magaviselet fontossága	32%	35%
A magánélet és a hallgatói lét közti egyensúly	34%	30%
A hallgatói egyesületek szerepe és feladata	3%	5%

A kurzus hatására a hallgatók jobban megértik megnyilvánulásaik fontosságát mind az órákon, mind a magánélet és a személyes kapcsolatok kialakítása területén.

3. táblázat: A C.P.P. kurzus során a diákok által előtérbe helyezett hallgatói személyiségjegyek (2. kérdőív)

	Az Avignoni Egyetem UAPV) hallgatói	A Pécsi Tudományegyetem (PTE) hallgatói
A KIEMELT HALLGATÓI SZEMÉLYISÉGJEGYEK		
Saját tulajdonságaink ismerete	15%	11%
Jellemvonásaink ismerete	16%	16%
A kifelé sugárzott „önkép” ismerete	8%	18%
A személyes akarat ereje	18%	12%
A környezet személyre és annak viselkedésére gyakorolt hatása	19%	21%
A birtokolt képességek tudatosítása	6%	5%
Bizonyos, még nem birtokolt képességek jövőbeni jelentősége	18%	17%

A Pécsi Tudományegyetem hallgatóinak 18%-a nagy figyelmet fordít a magáról sugárzott képre. A magyar hallgatók sokkal érzékenyebbek erre a személyiségképre, mint az Avignoni Egyetem diákjai. Ezt magyarázhatja az a tény, hogy a francia diákok már több mint egy évszázada tisztában vannak hallgatói jogaikkal, melyeket rendszeresen érvényesítenek, gyakran háttérbe szorítva teljesítendő kötelességeiket. Ezáltal nem vagy alig fordítanak hangsúlyt arra az „önképre”, melyet sugározni kívánnak egymás, illetve az intézmény felé.

4. táblázat: Mélyebb önismeret: a hallgatói létre, az egyetemi tanulmányokra és a sikerességre gyakorolt pozitív hatásai (2. kérdőív)

	Az Avignoni Egyetem (UAPV) hallgatói	A Pécsi Tudományegyetem (PTE) hallgatói
POZITÍV HATÁSOK		
Az önbecsülés és a felelősségérzet kifejlődése	16%	21%
Kifejlesztendő hallgatói képesség, amelynek segítségével rátalálhat erősségeire, ezáltal elsajátíthat egy kiegyensúlyozott magatartást	23%	40%
A hallgató segítése a nyerő személyiségstratégia meghatározásában	12%	10%
A hallgató segítése a realitásérzék kialakításában	14%	11%
A hallgató segítése a céljai eléréséhez szükséges motiváció megfogalmazásában	35%	18%

A Pécsi Tudományegyetem hallgatóinak az a törekvése, hogy pozitív személyiségképet alkossanak magukról, a már fentebb említett magyarázattal hozható kapcsolatba. Az avignoni diákok 35%-a nagyobb lelkesedést mutat egy személyiségi terv megfogalmazására. Az avignoni modul 12 hétig tartott, ellentétben a Pécsi Tudományegyetemével, mely intenzív formában valósult meg. Kijelenthetjük tehát, hogy egy bizonyos idő szükséges ahhoz, hogy egy teljes személyiségi terv megfogalmazódhasson.

5. táblázat: Megszerzettnek tekintett jellegzetes képességek (1. és 2. kérdőív)

	A modul előtt		A modul után	
	UAPV	PTE	UAPV	PTE
A MÁR MEGSZERZETT VAGY AZ ELSAJÁTÍTÁS FOLYAMATÁBAN LÉVŐ ÁTFOGÓ ISMERETEK				
A következetes munkához szükséges képességek	19%	54%	22%	60%
Hatékony munkamódszerek ismerete	10%	26%	19%	40%
Szervezőképesség	34%	30%	30%	35%
A nehézségek ellenére is kitartónak maradni	36%	33%	35%	10%
Autonóm tevékenységekre való képesség	32%	64%	43%	90%
A harmonikus egyensúly kialakítása munka, alvás és szabadidő között	32%	36%	24%	10%
Jól informáltság az egyetem szolgáltatásairól	69%	52%	75%	60%
Az oktatókkal való közös hangnem megtalálása	65%	58%	56%	40%

Úgy tűnik, hogy ezen a téren a Pécsi Tudományegyetem hallgatói rendelkeznek a jobb munkamódszerekkel. Ez a megállapítás annak a ténynek köszönhető, hogy ők jobban alkalmazkodtak az egyetem új környezetéhez. A modul után a hallgatók kisebb arányban állítják, hogy rendelkeznek az egyensúly kialakításához szükséges képességekkel munka, alvás és szabadidő között, mivel többen csak a kurzus folyamán döbbsentek rá képességeik valós értékeire.

Konklúzió

A képzés általános célja a hallgató segítése sikereinek optimalizálásában az alapképzés éve alatt. Jobb önismeret birtokában a diáknak lehetősége nyílik nélkülözhetetlen készségek kialakítására mind személyes, mind szakmai téren, vagyis egy önálló személyiségterv és hivatásterv elkészítésére. A képzés más pozitívumai között említhetjük, hogy a nemzetközi kapcsolatok fejlesztéséhez is jelentős részben hozzájárul. Oktatónak és diáknak egyaránt fontos a nemzetközi pedagógiai tapasztalatok kicserélése és az egymás intézményeitől való tanulás. A frankofónia gyakorlati felértékelődését figyelhetjük meg azáltal, hogy a közös nyelv a francia mind a nyolc ország esetében.

IRODALOM

- Basco, L. – M. E. Lefebvre (2001): *Evaluation des enseignements des modules Construction de Projet Personnel et des effets produits sur les étudiants, Peut-on aider les étudiants de premier cycle à élaborer des stratégies de formation efficaces?* Introduction de la démarche qualité dans l'enseignement supérieur, Kalis, Université Pierre Mendès France Grenoble 2, pp. 68–81.
- Basco, L. – M. E. Lefebvre – R. Blancon (2003): *Peut-on aider les étudiants de premier cycle à élaborer de stratégies de formation efficace?* Etudes Vauclusiennes, Association des études vauclusiennes, pp. 45–51.
- Caner, F. (2000): *Du projet personnel et professionnel des étudiants en Sciences et Technologies.* Spiral-Revue de Recherche en Education N° 26, pp. 259–73.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2000): Note d'Information 00.25 *Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUD, DUT, BTS).*

JUHÁSZ VALÉRIA

Egy internetes honlap, az iwiw szegedi felhasználóinak szociolingvisztikai vizsgálata, különös tekintettel a nemre és a korra

1. Az internet szociolingvisztikai vizsgálata

A kutatás¹ alaptémája a nem és nyelvhasználat kérdésének vizsgálata a számítógépes kommunikációban (angolul: computer mediated communication = CMC). A téma feldolgozása többszörösen interdiszciplináris. Igényli a számítógépes kommunikációból származó nyelvi jellegzetességek ismeretét, amivel Magyarországon eddig főként csak a nyelvvelői szakirodalomban lehetett találkozni; szükséges hozzá a dzsendernyelvészeti² elméletek és kutatások ismerete, a kettő határterületén keletkező internetes dzsendernyelvészeti szakirodalom feltárása, továbbá a szociolingvisztikai kutatások eredményeinek felhasználása. Ezenkívül célszerű ismerni valamelyest a nemekre jellemző nem verbális kommunikáció kutatásának eredményeit is.

A tanulmánynak az a célja, hogy az internetes kommunikáció nyelvi sajátosságainak szociolingvisztikai vizsgálatával feltárja a társadalom – nem és életkor szerint – különböző csoportjainak nyelvhasználati jellegzetességeit és preferenciáit a számítógépes nyelvhasználat terén.

Az internetes nyelvhasználati kutatások már a vizsgálatok megkezdésekor általában azzal a hátránnyal indulnak, hogy nehezen biztosítható a megfelelő reprezentativitás, így a korpuszok szociolingvisztikai korrelációs vizsgálatokra csak korlátozottan alkalmasak. Az általam vizsgált kapcsolathálózati honlap, az iwiw céljából és funkciójából adódóan nagy megbízhatósággal tartalmaz nemre és korra vonatkozó adatokat, ennek alapján sikerült egy ezer fős mintát összeállítanom a nyelvi jellegzetességek vizsgálatához. A nemre és korra vonatkozó nyelvhasználat kutatását az iwiwen a Szegedre bejelentkezett adatközlőkre szűkítettem le, mert ezáltal tudtam biztosítani egy reprezentatív értékű mintavételi eljárást, kvótás adatgyűjtéssel. Az adatlap egyéb jellegzetességeken túl (elérhetőségek, képek, videofelvételek közzétevése stb.) tartalmaz iskolai végzettségre és párkapcsolati státuszra vonatkozó adatokat is, melyek mentén szintén megállapíthatók nyelvhasználati korrelációk.

Az iwiw kapcsolathálózati honlapjában rejlt elemzési lehetőség – az internetes kommunikációs sajátosságokon túl – az, hogy a felhasználók az adatalapon a „ma-

¹ Köszönetet mondok Schleicher Nórának a kutatásban nyújtott segítségéért.

² A *dzsender* (máshol *gender*) szó leírásában követem a Sándor Klára által kezdeményezett írásmódot, ugyanis átvettük a magyar terminológiába, éppúgy, mint a *fájl* szavunkat, amelyet immár meghonosodtnak tekinthetünk, így írásmódját is a magyar helyesírási, kiejtési rendszerhez alkalmazzuk. (A *magyar helyesírás szabályai*, tizenegyedik kiadás, 218. pont alapján.)

gamról” és szabadidőről szóló rész kitöltésével énbemutatókat fogalmaznak meg, melyek szövegei szintén vizsgálhatók a nem és nyelvhasználat terén folyó kutatásokba illeszkedően.

Az internetes dzsender-nyelvhasználati kutatások jelentős többsége a differenciahipotézis keretében végzi vizsgálatait (vö. Baron 2006; Baym 1996; Herring 2003; Herring és Paolillo 2006; Kaplan és Farrell 1994; Kramarac és Taylor 1993; Matheson 1991; Savicki és társai 1996 stb.). A nemre vonatkozó kvótás mintavételi eljárásom feltételezi, hogy a vizsgálat kérdésfeltevése a nemek nyelvhasználatára vonatkozóan a nemek közti nyelvhasználati különbségekre helyezi a hangsúlyt, azaz a mentén vizsgálódik, hogy a férfiaknak és a nőknek vannak olyan nyelvhasználati markerei, amelyek által egyben nemüket is reprezentálják. Az eddigi legtöbb kutatástól eltérően ez a dzsendernyelvészeti vizsgálat nem a beszédprodukción vizsgálja, hanem a nemek nyelvhasználati sajátosságait az írásbeli kommunikációs jellemzők alapján. A nem és kor alapján megállapított jellemzők a továbbiakban kiindulópontul szolgálhatnak egyéni identitás-konstrukciók elemzéséhez.

2. A számítógép által közvetített, új kommunikációs formák általános áttekintése

A számítógépes kommunikációban a műfajok alapvető megjelenési formáját az élőbeszéd és az írás tulajdonságaival vetik össze, és ezekre alapuló vizsgálatokkal igyekeznek meghatározni a számítógépes kommunikáció sajátosságait, valamint mindenkori normarendszerét. A kutatások eredményei alátámasztják, hogy ebben a modern kommunikációs formában az írás és a beszéd jellegzetes határai összemosódnak, így ezt általában kevert műfajnak tartják (Baron 2000; Crystal 2001; Érsok 2006; stb.). Ez a kommunikációs forma elnevezéseiben is tükröződik. Az interneten történő kommunikációt *interactive written discourse*-nak (interaktív írott diskurzusnak), *elektronikus diskurzusnak*, *e-speaknek* (e-nyelv), *oralizált írásbeliségnek*, *írott beszédnek*, *írott dialógusnak*, *virtuális írásbeliségnek* stb. is nevezik (Bódi 2004; Crystal 2001; Érsok 2003; Kis 1997; Rosenau 2001; Sándor 2002; Wenz 1998; stb.).

A modern technikai eszközökben alkalmazott nyelvi megoldások olyan gyorsan hatnak egymásra, hogy a médium konvencionálisan íráshoz kötődő elemeit egyre inkább kezdik felváltani és/vagy kiegészíteni a spontán beszédre asszociáló jegyek. Ilyenek például a mosolyszimbólumok, a szavak konvencionális és nem konvencionális rövidítései, az angol szavak mássalhangzó-torlódásos írásmódja (thx), a betű- és számkombinációk (melyek az élőbeszéd időbeliségét próbálják utolérni írásban), a kiejtést tükröző szavak rögzítései, a szóismétlések (melyek helyett a konvencionális írásban inkább szinonimákat keresnek), az egybeírások (melyek a fluens beszédet juttatják eszünkbe), a hosszabb szavak helyett inkább rövidebbeket használnak, a beszélgető felek többször megszólítják egymást, épp mint az élőbeszédben. Írott formában is megjelennek szünetkitöltő, hezitációs elemek, töltelékszavak, a spontán beszéd dallamát, ritmusát előhívó betű- és írásjel-többszörözések, illetve a nem konvencionális központosítás vagy a központosítás elhagyása, a kis- és nagybetűsítések. Innovációnak minősül még például a csillagok vagy szóhelyettesítő szimbólumok alkalmazása, de jellemző a spontaneitásból adódó javítatlan elgépelések jelenléte is (Hård af Segerstad 2002). A felsorolt elemek a különböző számítógépes kommunikációs műfajokban

más-más arányban jelennek meg. A műfajokat leginkább befolyásoló tényezőnek a szinkronitás foka bizonyult, ezen kívül azonban meghatározó még a kommunikálók közti viszony, a dialógusjelleg foka, az üzenetváltások elküldésének időhöz kötöttsége, a körülmény, a szituáció, melyben az üzenet megszületik, valamint a téma is. A leginkább a konvencionális írásbeliséget megtartó formája a weblapnak és a blognak van, melyek nem vagy csak kevésé kötődnek a dialógusjelleghez; a legtöbb innováció a csetben és az IM-ben (instant message, mint a skype vagy az msn) található, melyek a nagymértékű spontaneitásból és szinkrón jellegből adódnak.

A különböző műfajokban található jellegzetességek az iwiw honlapján több helyen fellelhetők, mert rendelkezik fórummal, üzenőfallyal, levélküldési szolgáltatással. Én azonban csak a profilokban található adatlapok nyelvi jellegzetességeit vizsgáltam, s ennek során a formálisnak mondható keretek között is megtaláltam a számítógépes kommunikáció innovációs elemeit.

A számítógépes kommunikáció jellemzői után röviden rátérek a nem és nyelvhasználati kutatások eredményeire, mert ebből a szempontból vizsgálom a korpuszomat.

3. A nem és nyelvhasználat elméleteinek, kutatásainak áttekintése

Kezdetekben az esszencialista szemlélet (Jespersen 1922) megerősítette a fennálló társadalmi rendszer stabilitását, azaz „igazolták”, hogy a nők tehetetlenek saját nyelvhasználatukat illetően, mert képességeik által determináltak és alacsonyabb rendűek, mint a férfiak. Az emancipációs küzdelmek idejében újabb és újabb vizsgálatokat végeztek, hogy cáfolják a patriarchális rendszer nyelvhasználatban is megtestesülő létjogosultságát, azonban a dominanciamodel (Robin Lakoff 1973) nem változtatta meg a korábbi elképzeléseket a nem, nyelvhasználat és státusz viszonyának összefüggésében. A „két kultúra”-elképzelés (Maltz–Borker 1982; Tannen 1986, 1991) ugyan még mindig két dimenzióban ábrázolta a dzsenderlektusokat, amelyeket a társadalom maga alakít ki determinisztikus alapon, mégis a különbözőség elmélete egyenrangúbbnak kezdte láttatni a férfiak és nők nyelvhasználati szokásait. A nemmel összefüggésben feltárt nyelvi preferenciák leírásai nem mutatták meg részleteiben, hogy az egyén beszédében hogyan valósul meg az énkifejezés, és hogyan hozható ez összefüggésbe a dzsenderrel. A modern performancia és konstruktivista elképzelésen alapuló elméletek (Butler 1999) a bináris gondolkodás kötöttségét igyekeznek megszüntetni, hogy új utakat találjanak a nemi nyelvhasználati stratégiák magyarázatára, és elvezessenek egy komplexebb, toleráns szemlélet társadalmi kialakításához³.

Az általam is támogatott esszencialista elképzelés elfogadása (vö. Friedman 2006) és modern átértelmezése (azaz hogy egyik nem sem alacsonyabb rendű a másiknál, hanem más) teret nyújt a szexus és a dzsender viszonyáról szóló dialógus megkezdésére. Ezt annál is inkább így gondolom, mert az agyi struktúrák és a nyelvhasználati, illetve egyéb kognitív tevékenységek determinisztikus sajátosságait nem tárták fel teljesen, pontosabban ezeknek a kutatásoknak még csak a kezdetén tartunk.

A dzsenderkonstrukciós elmélet végletekig nyitott és komplex szemlélete ma már széles körben elfogadott, mert lehetőséget biztosít az egyén összetett értelmezésére

³ Részletesebben lásd Huszár 2001, 2006; Kegyesné Szekeres 2006; Schleicher 2006.

és magyarázatára, mégis úgy vélem, hogy a bináris szemléletnek is megvan a helye a kutatásokban. A modern elméletek mellett nem tagadhatók a nemek társadalomhoz kötött nyelvhasználati preferenciái, így ezek kutatásának és a dzsenderkonstrukciós magyarázatokba való beépítésének megvan a létjogosultsága és jövőbeni kutatási tere is. A szociolingvisztikai kutatások által megállapított nyelvhasználati sajátosságok ismeretei hozzásegítenek olyan nyelvi elemek értékeléséhez, amelyek az ösztönös felismerésen túl rendszerben láttatják a nyelvhasználati jellemzők egymáshoz való viszonyulását. Ennek vizsgálati körébe illeszkednek a nemi és korcsoportra jellemző nyelvhasználati stratégiák kutatásai is.

4. Az internet- és dzsenderkutatások összefonódása

Az interneten folytatott nemekkel kapcsolatos kutatások foglalkoznak az álnevek vizsgálatával (Reid 1993), az internet nemeket érintő demokratizáló hatásának kérdésével, illetve ennek beszédaktusokban, stílusokban való megjelenésével, mint a közbevágások, a beszéd témák meghatározása, az agresszivitás megjelenése, a viccelődés formái, a bocsánatkérések vagy a versengő, illetve az egyetértést kereső beszélgetési mód vizsgálata, a szociális egymásra utalás jelzése stb. (Herring 1993, 1996, 2003; Jaffe és társai 1995; Kramarae és Taylor 1993; Witmer és Katzman 1997; stb.); az online kommunikáció innovációinak nemekre jellemző megjelenésével, annak gyakoriságával és jelentésével, mint az emotikonok, rövidítések, elgépeltetések, összevevőnások, önkorrekciók stb. (Baron 2004; Squires 2005; Witmer és Katzman 1997).

Az álnevek használata a nemekhez kapcsolódó számítógépes kommunikáció vizsgálatában különösen a nemváltás esetében érdekes: miért teszik, mit akarnak vele elérni, illetve elrejtteni (vö. Bruckman 1993; Curtis 1992; Jaffe és társai 1995; Selfe és Meyer 1991; We 1993). Az én korpuszomban ez nem volt vizsgálható. Az internet demokratizáló hatását sem lehetett ezen az anyagon bizonyítani, mert nem dialógusjellegű volt a korpusz, hanem monologikus. Az említett kutatások állítása szerint a nemekre jellemző offline kommunikációs sajátosságok megjelennek az online kommunikációban is. Squires (2005) szerint az innováció kérdése nem igazolható a kutatásokból, azaz hogy a férfiak vagy a nők lennének innovatívabbak a CMC-ben, bár az emotikonokkal kapcsolatban kimutatható volt a nők innovatívabb volta, a konvencionális elemeknél azonban, melyeknek a hagyományos írásban már kialakult formái vannak (rövidítések, konvencionális központozás), hagyománykövetőbbnek bizonyultak.

5. Kutatási módszer, a korpusz

A kutatás módszerét tekintve a tartalomelemzés legújabb irányvonalát követtem, azaz együttesen alkalmaztam a kvantitatív és kvalitatív elemzést is a munka során. Az adatok mennyiségéből és a szociolingvisztikai megalapozottságú irányultságból következően az eredmények leírásánál nagyobb hangsúlyt kapott a statisztikai szignifikancia kimutatása, mert nézetem szerint a reprezentatív és szignifikáns adatok jobban megmutatják a nemre, korra és egyéb változókra vonatkozó társadalmi nyelvhasználati jellegzetességeket, markereket, mint a néhány adatból álló kvalitatív elemzések. Korpuszom erre alkalmas volt. A kvalitatív elemzések bármennyire körültekintőek is, magukban hordozzák az elemző szubjektív értékítéleteit, ezért megállapításaimat ezen a téren magam is továbbgondolandónak tartom.

Az 1000 egységből álló korpusz 512 női és 488 férfi adatközlő szövegeit tartalmazta. A 2005-ös szegedi statisztikai adatok alapján a 14–40 éves korra és nemre jellemző kvótamintás adatgyűjtést alkalmaztam, melynek alapján az ezekre vonatkozó eredményeimet reprezentatívnak is tekintem a szegedi lakosokra vonatkozóan. Az adatgyűjtés nem volt véletlenszerű abban a tekintetben, hogy a nyelvi anyag biztosítása végett csak azokat emeltem be a korpuszba, akik kitöltötték a „magamról” szóló részt. Emiatt nem volt vizsgálható, hogy vajon bizonyos iwiw-használók miért nem töltötték ki ezt a részt, miért nem írtak magukról semmit, illetve az sem, hogy a férfiak vagy a nők „beszédesebbek-e” az önreprezentáció alkalmával. Az alábbi táblázatban látható, hogy a korpuszomba emeltem az iskolai végzettséget, a párkapcsolati státuszra vonatkozó információt (egyedülálló, házas, elvált vagy özvegy), hogy milyen nyelvtudással rendelkeznek az adatközlők az önbevallások alapján, milyen rangjuk van a társadalomban (pontosabban milyen írtak maguknak), van-e háziállatuk, mi a foglalkozásuk, illetve hogy mit csinálnak szabadidejükben. A „magamról” szóló részt azért nem vettem bele a táblázatba, mert az, ahogy fentebb említettem, mindenkinél ki volt töltve a korpuszomban. Az adatokból látszik, hogy az adatlapok kitöltése opcionális, azaz nem mindenki töltötte ki az alábbi rovatokat.

nem	Iskolák				családi állapot	nyelvtudás	titulus	állatok	munka	szabadidő
	általános	közép	felső	nincs megadva						
férfi 488 fő	13 - 3%	149 - 30%	279 - 57%	47 - 10%	419 - 86%	386 - 79%	141 - 29%	420 - 86%	455 - 93%	474 - 97%
nő 512 fő	12 - 3%	150 - 29%	317 - 62%	33 - 6%	423 - 83%	388 - 76%	64 - 12,5%	450 - 88%	478 - 93%	492 - 96%

1. sz. táblázat: Az adatközlők adatlapon megadott válaszainak százalékos megoszlása

6. A kutatás hipotézisei

A kutatás hipotézisei nagyban illeszkednek az iwiw adatlapján található nyelvi anyaghoz. Az ott található kérdések tartalmazzák önreprezentációkat a „magamról” szóló részben, illetve a szabadidős tevékenységek megfogalmazásában. Az „ezt csinálom, mikor dolgozom” részben többnyire csak a munkahelyüket, foglalkozásukat írták le az adatközlők, így ez nem volt alkalmas arra, hogy önreprezentációként a foglalkozáson, munkahelyeken túl mást is eláruljon az adatközlőről. Ezt a részt csak a nyelvi jellegzetességek vizsgálatába vontam be. Az önreprezentációkhoz kapcsolódóan két problémát vizsgáltam. 1. Mennyire jellemzőek az énbemutatók beszéd témáira a személyközi kommunikáció során feltárt sztereotipikusan a két nemhez kapcsolódó beszélgetési témák? Hipotézisem az volt, hogy nagy átfedést találok az énbemutatók és a nemekre jellemző beszéd témák között. 2. Az önjellemezésekben megrajzolt homlokzatok tartalmazzák belső tulajdonságra vonatkozó jelzőket. Úgy gondoltam, hogy ezek a jellemzők nagy hasonlóságot mutatnak a sztereotipikus „nőies” és „férfias” tulajdonságokkal.

Az adatlap titulusra, rangra irányuló kérdése fogalmazta meg bennem azt a hipotézist, hogy a társadalmi háttérből, munkamegosztásokból, esélyegyenlőtlenségből következően a férfiak több címmel, ranggal rendelkeznek, mint a nők. Ezt is megvizsgáltam.

Az idegen nyelvekre vonatkozóan az adatlap által kínált hipotézis-kialakítási lehetőség az volt, hogy a nők vagy a férfiak írnak-e be több idegennyelv-tudást maguknak. Úgy véltem, hogy a nők jobban állnak idegennyelv-tanulás terén, mint a férfiak. Ezt a hipotézist a KSH szegedi lakosokra vonatkozó 2001-es adatai is alátámasztották. Az iwiw adatlapján található szövegekben elő-előfordultak idegen nyelvű részek, szavak, kifejezések is. Azt feltételeztem, hogy ilyen idegen elemet viszont a férfiak fognak többet használni szövegeikben, hogy kompetensebbnek, műveltebbnek tüntessék fel magukat.

Az adatlap rákérdezett a felhasználó háziállataira is. A férfiak feltételezett természettudományos irányultságából következően azt vártam, hogy ők pontosabban meg fogják nevezni háziállataikat, mint a nők, azaz a faj helyett gyakrabban írnak fajtanévet, mint a nők.

A szövegek publikus természete nem korlátozott bizonyos felhasználókat abban, hogy nevükkel ellátott bemutatkozásaikba ne helyezzenek trágárnak minősíthető elemeket. A legtöbb kutatás szerint inkább a férfiakra jellemző ez a fajta nyelvhasználat, így én is úgy gondoltam, hogy az ő adatlapjaikon lehet találkozni inkább ilyen stílusú megnyilvánulással.

Az internet tipikus, íráshoz kötődő nyelvi jellegzetességei közül megvizsgáltam az írásjelek használatát, az írásjel-többszörözéseket, a betűhalmozást, az emotikonokat, a rövidítéseket, illetve az írásban is megjelenő habozási jelenségeket.

Az írásjelek használatánál azt feltételeztem, hogy a nők fognak több modalitást (kérdőjel, felkiáltójel) kifejező írásjelet használni, mert intonációjuk, mondanivalójuk affektív elemei ezt inkább hozzájuk asszociálják. Ezt vártam az írásjel-többszörözéseknél is.

Vizsgálatomban választ vártam arra, hogy a betű-többszörözések a nőkre vagy a férfiakra jellemzőbbek-e. Hasonlóan a modalitást kifejező írásjelek használatához, azt sejtettem, hogy ez is a nőkre lesz jellemzőbb.

Az emotikonokat illetően több kutatás igazolta, hogy ez a nőkre jellemző nyelvhasználati sajátosság a számítógépes kommunikációban. Én is ezt vártam.

A hezitálásokra vonatkozó szakirodalom egy része a hezitálásokat inkább a női beszédhez társítja (Gósy 2004; Jespersen 1922; Robin Lakoff 1973), más kutatás a férfiakra találta jellemzőbbnek (Gocsál és Huszár 2006), azonban írásbeli megjelenésére vonatkozóan nem olvastam kutatásokat. A sztereotípiákból adódóan én is a nőkre véltem jellemzőbbnek ezt a sajátosságot.

A hipotéziseim megfogalmazása után látható, hogy azt vártam, hogy a fenti nyelvi jellegzetességeknél a nők innovatívabbnak fognak bizonyulni a számítógépes nyelvhasználati sajátosságok terén, mint a férfiak.

7. A kutatás eredményeiről

7.1. Az önmegjelenítések

Először a személyközi kommunikáció során feltárt dzsenderre jellemző beszéd témákat vizsgáltam a korpusz önbemutató szövegeiben. Kiindulási hipotézisem az volt, hogy az önbemutatókban, az önreprezentációs szövegekben azokra a témákra bukkanok, amelyeket a dzsender-szakirodalom tipikusan nőies vagy férfias témáknak ír le. Olyan „férfias” témákat vártam, mint az autók, gépek, számítógépek, hatalom, pénz, politika,

munka, sport megjelenése. „Nőies” témának vártam a környezetről szóló diskurzus megjelenését, mint a család, a gyereknevelés, a barátok, a házimunka, a főzés, takarítás témái vagy a külsődleges jegyek fontosságának előkerülését, mint a szépség, divat, testsúly, illetve az egészségi állapot említését stb. A sztereotipikus témák többnyire megjelentek az adatlapokon, és mellettük egyes nem sztereotipikus témák megjelenését is szignifikánsan jellemzőnek találtam a férfiak és nők önjellemezéseiben a független kétmintás T-próbás vizsgálattal. A férfiak tárgyorientáltságuk (autók, motorok, számítógép, internetezés) mellett ugyanúgy foglalkoznak külsejükkel, testsúlyukkal, mint amennyire ezt a nőknek tulajdonítják. Ezzel hozható összefüggésbe a sportolásuk hangsúlyozása is, amit eddig főképp csak az erővel mint maszkulin jellemzővel kapcsolatban tárgyaltak. Szorosan az előbbiekhöz tartozik az étellekről szólás, mint különös önreprezentáció, azaz a férfiak gyakran emlegetik bemutatkozásaikban, hogy mit szeretnek enni. A testsúly, a külső, a sportolás, az evés és az alkoholfogyasztás említése a fogyasztói társadalom jellemzői és velejárói is egyben, melyek együtt mint elfogadott értékek jelennek meg a férfiak adatlapjain. Ezenkívül a férfiak bátrabban írnak vallásról is. Ebben a korpuszban rájuk volt jellemző az anyagi helyzet említése, amit a hatalom eszközához kötődő sztereotipikus megjelenésnek értékelek, ám Nagy Ferenc (1980) hajdani kutatásában inkább a nők írtak anyagi természetű dolgokról. Az örökös munka, azaz hogy még szabadidejükben is dolgoznak, és az amiatti időhiány említése is szignifikánsan a férfiak jellemző énbemutatói stratégiája volt. A nők és férfiak munkafogalmának különbözőségét találtam ebben az elemben, azaz hogy a férfiak bármit tesznek is szabadidejükben, nincs idejük pihenni vagy szabadidős tevékenységre. Ezzel szemben a nők házimunkájukat és a gyereknevelést szabadidős tevékenységként írták le. A két munkafogalom a társadalomban nemenként sztereotipikusan és hagyományosan különböző jelentésmezővel rendelkezik tehát, amit felülírni a hagyományos szerepek elrendezettsége és társadalmi megbecsültsége miatt nálunk még nem sikerült.

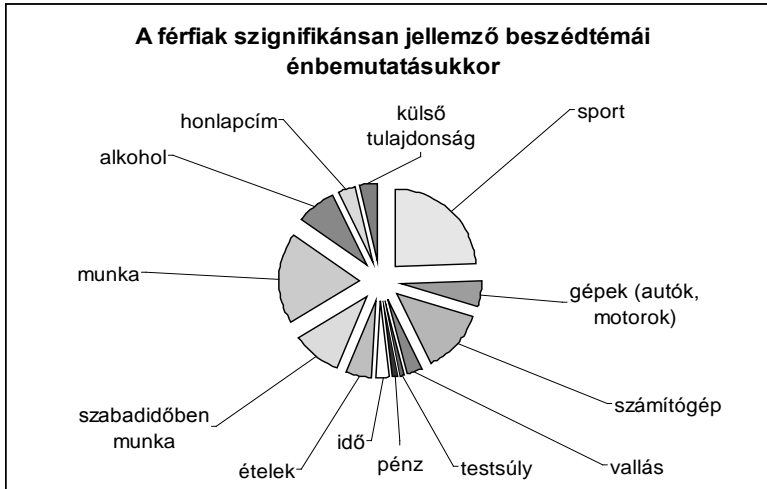
A férfiak belső tulajdonságainak értékelésekor feltűnt, hogy a tipikus pozitív férfi tulajdonságokon túl (vidám, vicces, okos, ügyes, dolgozó) számos esetben negatív, gyakran fenyegető arculatot is festettek maguknak: antiszociális, nyers, durva jelenségként láttatva magukat, illetve a vicc keretébe utalták a magukról szóló beszédet. A pozitív arculat látszatát keltő „fenomenális”, „tökéletes” és „szerény” jelzők, talán még az „okos” is, a viccelődés, tréfálkozás jelentéskörébe helyezték az interpretációt. Mindkétféle viccelődés összecseng azokkal a kutatásokkal, amelyek kiemelik, hogy a férfiak jobb viccesélők (Robin Lakoff és Bucholtz 2004; Tannen 1994; stb.), illetve hogy internetes kommunikációban is többet viccelődnek (Herring 1993). A hagyományos jellemzésre szolgáló melléknevek mellett (becsületes, tisztességes, céltudatos, nem beszédes, jó fej stb.) meg-megjelent a modern férfi képe is a családszerető, türelmes, toleráns, megértő, gyengéd, segítőkész jelzőkben is, de ez nem volt gyakran jellemző.

A nők önmegjelenítési diskurzusaikban a tipikusan nőknek tulajdonított témák (érzelmi viszony, házimunka) mellett szignifikánsan többet beszélnek a tanulásról, művelődésről, kreatív tevékenységekről, mint a férfiak. Belső tulajdonságaik leírásakor szívesen élnek a sztereotipikus jelzőkkel, mint a *kedves, aranyos, jó, nyitott, megértő*, ugyanakkor önjellemezéseikben megjelenik a szabad, önálló, talpraesett, kreatív modern

nő képe is, és jellemzőbbnek találtam ezeknek a modern nőt tükröző jelzőknek az előfordulását a nőknél, mint a férfiak modern férfiképet tükröző jelzőinek gyakoriságát.

Az alábbi ábrán összefoglalóan láthatók a két nem szignifikánsan jellemző beszédtemái a bemutatkozásokban.

1. sz. ábra: A nemek szignifikáns beszédtemái önmegjelenítésükkor



7.2. Titulus-megjelölések

A titulusok megadásánál az volt az előzetes hipotézisem, hogy a társadalmi esélyegyenlőtlenségek és a munkamegosztás alapján, valamint a nőkre jellemző üvegplafonhatás miatt a férfiak rendelkeznek több doktori, professzori stb. címmel, és nem a nők. A férfiak szignifikánsan többször írtak maguknak címet vagy rangot, azonban ezek sokszor nem valódi címet jelentettek, hanem kitalált jelzők voltak vagy gyakran magas státuszú (sokszor kitalált) foglalkozáshoz kötődőek, mint a miniszterelnök, univerzumirányító stb. Azt tapasztaltam, hogy az adatlapokon a férfiak ezt is gyakran a vice dimenziójába utalták; mindazonáltal nem hagyható figyelmen kívül, hogy a témának szignifikánsan több figyelmet szenteltek, mint a nők. Ez alapján úgy gondolom, hogy a férfiak címérzékenyebbek és rangérzékenyebbek, mint a nők.

7.3. Beszélt nyelvek – használt nyelvek

Az idegen nyelvek terén azt vártam, hogy az önbevallásoknál a nők többen fognak idegennyelv-tudást beírni magukról, amit a KSH 2001-es szegedi adatai is alátámasztanak, ám azt gondoltam, hogy használni a férfiak használnak több idegen elemet szövegeikben, ami által kompetensebbnek, műveltebbnek tüntetik fel magukat. A korpuszból kiderült, hogy az idegen nyelvek bevallása és használata terén is magabiztosabbak a férfiak, illetve idegen nyelvi ismereteik hiányának pótlására nem az elhallgatást választják, hanem ismét viccelődni kezdenek, távoli, egzotikus, Magyarországon valószínűen nem vagy csak kevesek által beszélt nyelveket írtak be maguknak, olyanokat mint zulu (23 férfi vallotta, hogy beszél) bengáli, bihari, butáni stb.). A nők mind idegennyelv-tudásukat, mind az idegen nyelvek használatát illetően visszafogottabbak a férfiakhoz képest, ami azonban nem jelenti, hogy nyelvtudásuk kevésbé lenne versenyképes, mint a férfiaké.

7.4. Állatmegnevezések

Az állatokra való utalásnál azt feltételeztem, hogy a férfiak természettudományos irányultságából következően a faj mellett gyakrabban utalnak a fajtára, mint a nők. Ezt nem tudtam igazolni a vizsgálattal, annál is inkább, mert nem lehetett kideríteni, hogy a háziállatok közül hány lehet fajtatiszta, illetve keverék. Az viszont kiderült az adatlapnak ebből a részéből, hogy a férfiak szignifikánsan gyakrabban asszociálnak emberre az állat szó kapcsán. Itt felsorolják a barátaikat, családtagjaikat, ismerőseiket, szomszédaikat. Ebből arra lehet következtetni, hogy az állat és az ember szó asszociációs mezeje közelebb esik náluk egymáshoz, mint a nőknél. Az adatlapnak ebben a részében is kimutatható volt, hogy a férfiak szignifikánsan többször viccelődnek a téma kapcsán, mint a nők.

A nők kapcsolatorientáltságával tudtam összefüggésbe hozni, hogy az állatmegnevezések során gyakrabban írták le állataik nevét, mint a férfiak. Ez kapcsolatban látszik állni azzal, hogy a személyközi és internetes kommunikáció során is a nők több egymásrataláltságot fejeznek ki (Jaffe és társai 1995), mint a férfiak, azonban a kutatások nem szólnak arról, hogy ez az egymásra utalás milyen mértékben történik névvel együtt. Úgy vélem, hogy a nők névérzékenysége, azaz hogy a személyközi kommunikációban is többször szólítják meg beszédpartnerüket, mint a férfiak, további kutatásra érdemes téma.

7.5. A „vastag szavak” megjelenése

A trágár nyelvi elemek vizsgálatánál azt feltételeztem – amit több kutatás is alátámasztott –, hogy ezen a nyilvános adatlapon a férfiak helyeznek el több nyelvi durvaságot, és nem a nők. Ezt szignifikánsnak is találtam. Azonban nemcsak mennyiségi, hanem minőségi különbséget is lehetett igazolni az adatlapok alapján: a férfiak valamivel többféle verbális durvaságot használnak, mint a nők. Ez összecseng Jay (1992) kutatásával, aki nemcsak kvantitatív, hanem kvalitatív különbséget is kimutatott a férfiak és nők verbális agresszív elemeiben.

7.6. Írásjelek használata

Az írásjelek vizsgálatának elején azt feltételeztem, hogy a nők – mivel gondosabbak a konvencionális írás tekintetében, és a férfiakénál szélesebb intonáció jellemzi őket a mindennapi beszédben – több és többféle írásjelet használnak az adatlapokon, mint a férfiak. Különösen ezt gondoltam a kérdőjelek használatát illetően. A dzsenderkutatók a privát szférában azt igazolták, hogy a nők használnak több kérdést, és nem a férfiak, amivel a kommunikáció fenntartását is segítik. Ezt internetes kommunikáció vizsgálatában is alátámasztották (Herring 1993). (Az iwiw önjellemzése a privát szférát érinti, azonban nyilvános közlésre szánt elem.) Az iwiwen használt írásjelek vizsgálatánál azt tapasztaltam, hogy a férfiak több kérdő intonációjú mondatot fogalmaztak meg adatlapjaikon, mint a nők. Ezek a kérdések főként belső monológjuk kifejeződései voltak, illetve az olvasóhoz való kiszólás, kapcsolatfelvétel beszédaktusai, amelyeket eddig a szakirodalom tipikusan női beszédjellelmzőként írt le. A számítógépes kommunikáció jellemző sajátosságaiban, mint a modalitást kifejező írásjelek gyakori alkalmazásában különösen a fiatal nők tűntek ki, csakúgy, mint az emotikonok használatában.

7.7. Betűhalmozások

A vizsgálatomban választ vártam arra, hogy az élőbeszédet asszociáló innovatív elem, a betűhalmozás a férfiakra vagy a nőkre jellemzőbb-e az adatlapokon. Ebben a korpuszban nem szignifikánsan ugyan, de a férfiak többször alkalmazták a betűhalmozást, és nemcsak nyomatékosításra, hanem helyesírási bizonytalanság elfedésére, hangutánzó szavak eltűlésére vagy becenevük angolosított leírására is. Ebben a férfiak bizonyultak innovatívabbnak, ha az eltérés nem is volt szignifikáns.

7.8. Rövidítések

A rövidítések megjelenését is megvizsgáltam az adatlapokon. Feltételezésem szerint a férfiak több rövidítést használnak írásaikban, mint a nők. Kevésbé precíznek, kevésbé aprólékosnak gondoljuk őket az írás terén, mint a nőket. A férfiak szignifikánsan többet rövidítettek írásaikban, mint a nők, viszont a számítógépes kommunikációban használt tipikus rövidítések terén (például: mind1, soxor stb.) nem ők voltak az innovatívabbak, hanem a nők.

7.9. Hezitálások

A hezitálások több kutatás szerint a nőkre jellemzőbbek (Gósy 2004; Jespersen 1922; Robin Lakoff 1973), így írásbeli megjelenésüket is a nőknél vártam gyakoribbnak. Azonban a hezitálások (*hm, aa, nos* stb.) írásbeli megjelenése valamivel a férfiakra

volt jellemzőbb, mint a nőkre (vö. Gocsál és Huszár 2006), bár a különbség nem volt szignifikáns. Az élőbeszédet asszociáló elem az önreprezentáció egyik írásbeli eszköze lett, mellyel kifejezhetnek gondolatgazdagságot, bizonytalankodást vagy közvetlenséget, intimitást is.

8. Korcsoportos eredmények

Az önreprezentációkban a következő beszédtemákat találtam a független kétmintás T-próbával szignifikánsnak a két korcsoportban. A *14–25 éves* korcsoportra jellemzőbbnek bizonyult, hogy magukat gyakrabban jellemzik belső tulajdonságaikkal és olyan szabadidős tevékenységekkel, mint a bulizás, a pihenés, az alvás vagy a zene szeretetével; szabadidejüket a másik nemmel való foglalatossággal töltik, kedvenc ételeiket megemlítik, írnak jövőjükéről, vágyaikról, terveikről, hogy szeretik a napfényt és a tengert, szeretnek vásárolni, többször utalnak a külsejükre, mint az idősebbek, és ők azok, akik a bemutatkozások előtt köszönnek az olvasónak. Ez utóbbi ugyan nem beszédtema, de jelzi, hogy a fiatalabbak az internet interaktivitását érzékelik még ezen a monologikus adatlapokon is. A *26–40 éves* korcsoportra szignifikánsan jellemzőbbnek találtam, hogy szabadidejüket családjukkal töltik, szabadidejükben ház körüli és házimunkát végeznek, olvasnak, szaunáznak, utaznak, vagy hogy önmagukat munkájuk, vallásuk által határozzák meg. Gyakrabban írnak adatlapszerűen életükről, és jobban foglalkoztatja őket az idő, mint a fiatalabbakat.

A korcsoportos eredmények azt mutatták, hogy az olyan nyelvhasználati jellemzők, amelyek tipikusan a számítógépes kommunikáció sajátjai, a 14–25 éves korcsoportra sokkal jellemzőbbek, mint a 26–40 éves adatközlőkre. Ilyenek voltak az írásjelhalmozások, az emotikonok, a rövidítések túlsúlya és a hezitálások írásban való megjelenítése. Ezek a jellemzők igyekeznek pótolni olyan kommunikációs deficiteket, amelyekkel nem minden esetben rendelkezik az egyébként multimediális internet. Az innovatív elemek használatában tehát egyértelműen a fiatalabb generáció jár az élen. Ezenkívül az adatlapokból kiderült, hogy a fiatalabbak szignifikánsan jobban állnak az idegen nyelvek terén a bevallások és az alkalmazás alapján is, valamint a durva elemek használatában is szignifikánsan „vezetnek” az idősebb korosztály előtt. A 26–40 éves korosztály ez utóbbi, azaz a nyelvi durvaság tekintetében nyilvános helyen megfontoltabb, visszafogottabb, valamint az idősebb generációról tudható és feltételezhető, hogy az iskolai oktatásnak abban a szakaszában végzett a többség, mikor még nem fektettek ekkora hangsúlyt az idegennyelv-tudásra.

A korpuszra érvényesnek tartom, hogy a nemre és korra vonatkozó szignifikancia-vizsgálatok többségükben bizonyították a nyelvhasználati preferenciák meglétét mind a beszédtemákat, mind a számítógépes kommunikációs stílust illetően. A nyelvhasználatban a dzsendermarkerek ismerete hozzásegít ahhoz, hogy adott környezetben a kommunikátor megfelelően tudja előhívni nyelvhasználati stratégiáit, hogy kompetens és tudatos nyelvhasználó magabiztosságával a helyzethez illően előnyére fordítsa ezeket az ismereteket.

9. Iskolai végzettség, párkapcsolati státusz

Meg kell még említeni a korpusz lehetőségéből következő, csak a korpuszra érvényes szignifikáns jelenségeket az iskolai végzettségre és a párkapcsolati státuszra vo-

natkozóan. Az *általános iskolások és középiskolások, illetve azt végzetek* önjellemzésükben szignifikánsan gyakrabban írtak családi, baráti kötődéseikről, arról, hogy szeretik az állatokat, hogy szabadidejüket bulizással, barátokkal töltik. Többet írtak kinézetükről, hogy szabadidejükben gyakran számítógépeznek vagy vásárolgatnak. Jellemző volt rájuk, hogy bemutatkozásukat köszönéssel kezdték, ami személyesebbé tette írásaikat, valamint a forma kötöttségét lazította az is, hogy ők több durva nyelvi elemet helyeztek el adatlapjaikon, mint a *felsőoktatásba járók vagy azt végzetek*. Ez utóbbiak gyakrabban írtak önjellemzésükben arról, hogy szívesen utaznak, tanulnak, olvasnak, vagy kreatív tevékenységgel foglalkoznak, illetve hogy szabadidejüket házi, ház körüli munkával vagy családjukkal töltik. A nagy nyelvek ismeretében szignifikánsan jobban állnak, mint az általános iskolába vagy középiskolába járók vagy azt végzetek. Az általános iskolások és középiskolások viszont szívesebben díszítik szövegeiket idegen elemmel, mint a felsőoktatásba járók, de ez talán a korrallal lehet jobban összefüggésben, mint a végzettséggel. A durva nyelvi elemek tekintetében igazolódott az a sztereotípiák, hogy az alacsonyabb végzettségűek szignifikánsan gyakrabban nyilvánulnak meg ilyen formában, mint a képzetebbek, legalábbis ezen a nyilvános helyen.

Beszédtemát befolyásoló tényezőnek minősült a párkapcsolati státusz is. Az *egyedülállók* jellemzőbben írtak külső és belső tulajdonságaikról, arról, hogy szabadidejüket beszélgetéssel, barátaikkal, szórakozással, zenehallgatással, alvással, ismerkedéssel töltik, illetve gyakran emlegették kedvenc ételeiket is az adatlapokon. Az egyedülállókra jellemzőbbnek találtam az emotikonok szövegbe illesztését is, ami a pozitív arculatkeltés célját szolgálhatja. *Párkapcsolatban* élőkre volt jellemzőbb, hogy szabadidejüket családjukkal, házi, ház körüli munkával töltik.

10. Összegzés

Hasonló jellegű, szociolingvisztikai megközelítésű, reprezentativitásra törekvő internetes nyelvhasználati kutatást nem ismerek a hazai szakirodalomban. A reprezentatív korrelációs vizsgálatok alkalmasak arra, hogy feltárják a különböző társadalmi csoportok nyelvhasználati sajátosságait. Az önreprezentációkban a szignifikáns eredményekkel sikerült bizonyítanom, hogy a férfi-női homlokzatrajzokban a beszédtemákat illetően határozott különbségek vannak, melyek jó része alátámasztja a nemek beszédtemáihoz kapcsolódó sztereotípiákat, más része viszont kiterjeszti ezeket, túllépve a sztereotípiákon. Nem ismerek szakirodalmat, melyben a férfiak rangérzékenységre, illetve a nők névérzékenységre vonatkozóan hasonló eredményekre jutottak volna. Főként a külföldi szakirodalomban olvastam arról, hogy a férfiak az internetes kommunikációban is gyakrabban érznek készletet a viccelődésre, amit egyébként a közvetlen kommunikációban is rájuk jellemzőnek tartanak. Az adatlapokon számos esetben előfordult, hogy tréfálkozni kezdtek, amivel egyúttal (időnként) önfeltárkozásukban rejtőzködést is kifejeztek (nyelvtudás, külső-belső tulajdonság stb.). Az internetes írássajátosságok terén főként a nők innovativitását tapasztaltam az internetes rövidítéseket, az írásjel-többszörözéseket és az emotikonhasználatot illetően. Nem szignifikánsan ugyan, de a férfiakra volt jellemzőbb a betűhalmazás.

További, nem meglepő eredménye a kutatásnak, hogy a CMC-ben a leginnovatívabb a 14–25 éves, azaz a fiatalabb korosztály volt. Úgy tűnik, hogy a számítógépes

nyelvhasználati specifikumok kialakítását ők uradják, amelyekkel egyben a konvencionális írás gátjait is igyekeznek széttörni.

Az eredmények alapján megfogalmazhatom, hogy a differenciahipotézisnek továbbra is megvan a létjogosultsága a nyelvhasználati kutatásokban, amelyeknek az eredményei alkalmazhatók a dzsenderkonstrukciós elemzésekben is.

IRODALOM

- Baron, Naomi S. (2000): *Alphabet to Email: How Written English Evolved and Where It's Heading*. London – New York: Routledge. xiv + 316 p.
- (2004): See you online: Gender issues in college student use of instant messaging. *Journal of Language and Social Psychology* 23/4. pp. 397–423.
<http://www.american.edu/tesol/Baron-SeeYouOnlineCorrected64.pdf>. Letöltés: 2006.10.09.
- (2006): Adjusting the Volume: Technology and Multitasking in Discourse Control. In: Katz, James E. (szerk.): *Mobile Communication and Social Change in a Global Context*.
<http://www.american.edu/tesol/Baron-Final%20Version-Adjusting%20the%20Volume.pdf>.
- Baym, Nancy (1996): Agreements and disagreements in a computer-mediated discussion. *Research on Language and Social Interaction* 29/4. pp. 315–45.
- Bódi Zoltán (2004): *A világháló nyelve. Internetezők és internetes nyelvhasználat a magyar társadalomban*. Bp.: Gondolat.
- Bruckman, Amy S. (1993): Gender swapping on the Internet. *Proceedings of INET93, San Francisco, CA*.
<http://www.mith2.umd.edu/WomensStudies/Computing/Articles+ResearchPapers/gender-swapping>. Letöltés: 2006.08.10.
- Butler, Judith (1999): *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York – London: Routledge. xxxiii + 221 p.
- Crystal, David (2001): *Language and the Internet*. Cambridge, UK – New York: Cambridge University Press. ix + 272 p.
- Curtis, Pavel (1992): Mudding: Social phenomena in text-based virtual realities. *Proceedings of Diac92*.
<ftp://ftp.lambda.moo.mud.org/pub/MOO/papers/DIAC92.txt>. Letöltés: 2006.08.07.
- Érsok Nikoletta Ágnes (2003): Írva csevegés – virtuális írásbeliség. *Magyar Nyelvőr* 127/1. pp. 99–104.
- (2006): Szóbeliség és/vagy írásbeliség. *Magyar Nyelvőr* 130/2. pp. 165–76.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1302/130202.pdf>. Letöltés: 2006.10.21.
- Friedman, Asia (2006): Unintended consequences of the feminist sex/gender distinction. *Genders* 43.
http://www.genders.org/g43/g43_friedman.html. Letöltés: 2007.01.02.
- Gocsál Ákos – Huszár Ágnes (2006): A spontán beszéd és a hangos olvasás időszerkezetének összehasonlítása férfi és női beszélőknél. *Modern Nyelvoktatás* 12/3–4. pp. 37–47.
- Gósy Mária (2004, szerk.): *Beszédkutató 2004: „Nyelvbólás”-korpusz tanulmányok*. Bp.: MTA Nyelvtudományi Intézet.
<http://fonetika.nytud.hu/letolt/beszedkutatas2004.pdf>.
- Hård af Segerstad, Ylva (2002): Use and adaptation of written language to the conditions of computer-mediated communication.
http://www.ling.gu.se/~ylvah/dokument/concluding_chapter.pdf. Letöltés: 2006.08.09.
- Herring, Susan C. (1993): Gender and democracy in computer-mediated communication. *Electronic Journal of Communication* 3/2.
<http://ella.slis.indiana.edu/~herring/ejc.txt>. Letöltés: 2006.08.10.

- (1996): *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam – Philadelphia: J. Benjamins. vi + 324 p.
- (2003): Gender and Power in Online Communication. In: Holmes, Janet – Miriam Meyerhoff (szerk.): *The Handbook of Language and Gender*. Malden, MA: Blackwell. pp. 202–28.
<http://rkcsi.indiana.edu/archive/CSI/WP/WP01-05B.html>. Letöltés: 2006.10.17.
- Herring, Susan C. – John C. Paolillo (2006): Gender and genre variation in weblogs. *Journal of Sociolinguistics* 10/4. pp. 439–59.
<http://www.blogninja.com/jslx.pdf>. <http://www.blogninja.com/jslx.pdf>. Letöltés: 2006.11.20.
- Huszár Ágnes (2001): Női beszéd. In Andor József – Szűcs Tibor – Terts István (szerk.): *Színes eszmék nem alszanak...* Pécs: Lingua Franca Csoport. pp. 577–85.
- (2006): Hogyan (nem) érdemes kutatni a női és férfi kommunikáció közti különbséget. In: Kegyesné Szekeres Erika – Simigné Fenyő Sarolta (szerk.): *Sokszínű nyelvészet. Alkalmazott nyelvészeti gender-kutatás*. Miskolc: Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke. pp. 15–38.
- Jaffe, J. M. – Y. Lee – L. Huang – H. Oshagan (1995): Gender, pseudonyms, and CMC: Masking identities and baring souls. Elhangzott: The Annual Conference of the International Communication Association, Albuquerque, New Mexico.
<http://research.haifa.ac.il/~jmjaffe/genderpseudocmc.html>. Letöltés: 2006.08.10.
- Jay, Timothy (1992): *Cursing in America: A Psycholinguistic Study of Dirty Language in the Courts, in the Movies, in the Schoolyards, and on the Streets*. Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co. 273 p.
- Jespersen, Otto (1922): *Language: its Nature, Development, and Origin*. New York: H. Holt. 448 p.
- Kaplan, Nancy – Eva Farrell (1994): Weavers of webs: A portrait of young women on the net. *The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture* 2/3.
<http://iat.ubalt.edu/kaplan/weavers/weavers.html>. Letöltés: 2006.10.11.
- Kegyesné Szekeres Erika (2006): Társadalmi nem és nyelvhasználat: a magyar nyelvre vonatkozó kutatások rövid története. In: Kegyesné Szekeres Erika – Simigné Fenyő Sarolta (szerk.): *Sokszínű nyelvészet. Alkalmazott nyelvészeti gender-kutatás*. Miskolc: Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke.
- Kis Ádám (1997): A számítógép metakommunikációja. Elhangzott: VII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus.
<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/nyelvtud/szmtgps.hun>. Letöltés ideje: 2006.11.23.
- Kramarae, Cheris – H. Jeanie Taylor (1993): Women and Men on Electronic Networks: A Conversation or a Monologue? In: Taylor, H. J. – C. Kramarae – M. Ebben (szerk.): *Women, Information Technology and Scholarship*. Urbana, IL: Center for Advanced Study, University of Illinois Urbana-Champaign. pp. 52–61.
- Lakoff, Robin (1973): Language and woman's place. *Language in Society* 2. pp. 45–79.
- Lakoff, Robin – Mary Bucholtz (2004): *Language and Woman's Place: Text and Commentaries*. New York – Oxford: Oxford University Press. xiv + 309 p.
- Maltz, Daniel N. – Ruth A. Borker (1982): A Cultural Approach to Male-Female Miscommunication. In: Gumperz, John Joseph (szerk.): *Language and Social Identity*. Cambridge – New York: Cambridge University Press. pp.195–216.
- Matheson, Kimberly (1991): Social cues in computer-mediated negotiations: Gender makes a difference. *Computers in Human Behavior* 7. pp. 137–45.
- Nagy Ferenc (1980): *Kriminálisztikai szövegnyelvészet*. Bp.: Akadémiai K.
- Reid, Elizabeth (1993): Electronic chat: Social issues on Internet Relay Chat. *Media Information. Australia* 67. pp. 62–70.
- Rosenau, Heinz (2001): Die Interaktionswirklichkeit des IRC. *Networx* Nr. 18.
<http://www.mediensprache.net/networx/networx-18.pdf>. Letöltés: 2006.11.24.
- Sándor Klára (2002): A nyelvi arisztokratizmus alkonya. In Nyíri Kristóf (szerk.): *Mobilközösség – mobilmegismerés: Tanulmányok*. Bp.: MTA Filozófiai Kutatóintézete. pp. 67–78.
http://21st.century.phil-inst.hu/2002_konf/hn3_kot/sk.pdf. Letöltés: 2006.10.20.

- Savicki, Victor – Dawn Lingenfelter – Merle Kelley (1996): Gender language style and group composition in Internet discussion groups. *Journal of Computer-Mediated Communication [Online]* 2/3.
<http://ascusc.org/jcmc/vol2/issue3/savicki.html>.
- Schleicher Nóra (2006): Paradigmaváltások: A társadalmi nem és nyelvhasználat kutatásának rövid története. In Kegeyesné Szekeres Erika – Simigné Fenyő Sarolta (szerk.): *Sokszínű nyelvészet. Alkalmazott nyelvészeti gender-kutatás*. Miskolc, Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke. pp. 39–50.
- Selfe, Cynthia L. – Paul R. Meyer (1991): Testing claims for on-line conferences. *Written Communication* 8/2. pp. 163–92.
- Squires, Lauren M. (2005): Whats the use of apostrophes? Gender difference and linguistic variation in instant messaging. Elhangzott: Internet Research 6.0: Generations, Oct. 6–9, Chicago, IL.
<http://www.american.edu/tesol/CMCSquiresFinal.pdf>. Letöltés: 2006.10.07.
- Tannen, Deborah (1986): *That's Not What I Meant!: How Conversational Style Makes or Breaks your Relations with Others*. London: Dent. ix + 180 p.
- (1991): *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York: Ballantine Books. 330 p.
- (1994): *Talking from 9 to 5: How Women's and Men's Conversational Styles Affect Who Gets Heard, Who Gets Credit and What Gets Done at Work*. London: Virago. 368 p.
- We, Gladys (1993): Cross-gender communication in Cyberspace. *The Arachnet Journal on Virtual Culture* 2/3.
<http://www.mith2.umd.edu/WomensStudies/Computing/Articles+ResearchPapers/cross-gender-communication>. Letöltés: 2006.07.08.
- Wenz, Karin (1998): Formen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit in digitalen Medien. *Linguistik online* 1.
<http://www.linguistik-online.de/wenz.htm>. Letöltés: 2006.09.10.
- Witmer, Diane F. – Sandra Lee Katzman (1997): On-line smiles: Does gender make a difference in the use of graphic accents? *Journal of Computer-Mediated Communication [Online]* 2/4.
<http://ascusc.org/jcmc/vol2/issue4/witmer1.html>.

TERTS ISTVÁN

Az Országh László-centenáriumot köszöntő könyvekről

Anélkül, hogy méltánytalan és értelmetlen összehasonlítgatásra vállalkoznék (mely azonban nem volna tanulság nélkül), egyszerűen csak megállapítom: az 1907. október 25-én Szombathelyen született és 1984. január 27-én Budapesten meghalt és a szülővárosában eltemetett Országh László centenáriumát kellő és illő módon ünnepelték mindazok, akik személyes és/vagy szakmai kapcsolatban voltak vele. A főbb események: Országh László emléknap Debrecenben 2007. október 25-én, melynek része volt az egyetem campusán az „Országh László sétány” felavatása (1998 óta már egy tanterem is viseli a nevét a Debreceni Egyetemen, valamint egy magyarországi amerikai professzúra és egy anglistikai emlékérem is, hogy igen rangos külföldi kitüntetéseit ne is említsem), majd október 27-én a budapesti Balaton u. 12. számú háznál, Országh László lakóhelyének falán emléktáblát avattak (Abádi Nagy Zoltán avató beszéde azóta megjelent a *Magyar Szemle* 2007/11–12. számában, pp. 157–61: „Mert miénk az Országh”; hozzáférhető az interneten is: www.magyarszemle.hu, miként Elekfi Lászlóé is, *Magyar Nyelv* CIII/4, pp. 504–6: „Száz éve született Országh László, A magyar nyelv értelmező szótárának szerkesztője”). Az események záró akkordjaként november 8-án emléktáblát helyeztek Országh szülőházának falára a szombathelyi Batthyány téren, majd a megyeházán tudományos emlékkonferencián méltatták a száz éve született tudós életművét.

A debreceni emléknap egyben könyvbemutató is volt; nem kevesebb, mint 4 munka megjelenése kapcsolódott Országh László születésének 100. évfordulójához:

1. Virágos Zsolt (szerk.): *Országh László válogatott írásai*. Kossuth Egyetemi Kiadó: Debrecen, 2007. 585 p. (= *Orbis Litterarum Világirodalmi Sorozat* 16.)

2. Vadon Lehel (szerk.): *In memoriam Országh László. Születésének 100. évfordulójára*. Eszterházy Károly Főiskola Amerikanisztika Tanszék – Líceum Kiadó: Eger, 2007. 390 p.

3. Országh László: *Angol–magyar kéziszótár*. Franklin Társulat: Bp., 1948. 791 p. [Az első Országh-szótár reprintjét az Akadémiai Kiadó adta ki. A jubileumi kiadás elején 51 lapon át méltatások, valamint Magay Tamás Országhgal 1968-ban folytatott beszélgetése olvasható, amely most látott először napvilágot.]

4. Vadon Lehel: *Az amerikai irodalom és irodalomtudomány bibliográfiája Magyarországon 2000-ig*. Eszterházy Károly Főiskola Amerikanisztika Tanszék – Líceum Kiadó: Eger, 2007. I. kötet 1275 p., II. kötet 1137 p., III. kötet 1243 p. (Erről mint nem közvetlen nyelvészeti relevanciájáról és általam nem is látotról a továbbiakban nem fogok szólni, mint ahogy a szótárról sem.)

Meg kell említeni, hogy ez már a második emlékkönyv: 1993-ban Egerben jelent meg az első, ugyancsak Vadon Lehel szerkesztésében (*Emlékkönyv Országh László tiszteletére*); ennek a szerkesztő írta terjedelmes bevezető tanulmánya (pp. 15–65, igaz, ebbe jó néhány fénykép és Országh László munkái címlapjának másolata is beletartozik) és az Országh László halála utáni 10. évig bezárólag a tőle és róla szóló munkák bibliográfiája (pp. 66–93) egy év múlva önállóan is megjelent: Vadon Lehel: *Országh László* (mindkettő kiadója az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola). A két „festschrift” és a monográfia azonos alakú és színű, sorozat jellegű és ezzel is hagyományt sugall.

Azt is meg kell említeni, hogy az 1993-as és a 2007-es kötetek között részleges átfedés van (amit jelen recenzens nemhogy nem kárhoztat, hanem kifejezetten üdvözl), továbbá azt, hogy a két kötet (melyeket a továbbiakban EK93 és EK07 formában fogok említeni, míg az Országh László írásaiból összeállított kötet rövidítése VÍ lesz) nem csupán az alkalomra írt „friss” írásokat tartalmaz, hanem újraközi korábbi méltatásokat, elemzéseket, nekrológokat is. Ez is teljesen helyénvaló, hiszen ezek összegyűjtve teljesítik ki a portrét. Azt azonban sajnálom, és ez az egyetlen tartalmi kifogásom a három munkával kapcsolatban, hogy három szerintem nagyon fontos Országh Lászlóról szóló korábbi írás valamiért nem került bele a 2007-es kötetbe, vagy – hogy ne bántsam meg a rengeteg szeretettel és munkával készült kötetek munkatársait – inkább így fogalmazok: kiegészítésül az Olvasók figyelmébe ajánlom ezeket a viszonylag nehezebben elérhető írásokat is. Időrendben haladva:

(1) Tudom, hogy önmagában még éppúgy nem objektív mérce, mint ahogy például a szépségversenyeken díjazottak sem szükségképpen jelentik a teljes populáció legszebbjeit, de mégis reprezentatív jelentősége van annak, hogy az eddigi legnagyobb terjedelmű nyelvész „ki kicsodában” (Harro Stammerjohann (szerk.): *Lexicon grammaticorum. Who's Who in the History of World Linguistics*. Max Niemeyer Verlag: Tübingen, 1996.) összesen 14 magyar nyelvész szerepel, és Országh László közöttük van (a cikk szerzője Kontra Miklós, a kötet egyik társszerkesztője). Pár mondatát idézem: „founder of mod. synchronic Hg. lexicography. [...] was the grand old man of E. studies in Hungary, the founder of Am. studies, the editor-in-chief of the first modern explanatory dict. of Hg. (1959-62), and the creator of E.-Hg. and Hg.-E. bilingual dicts. in three sizes: pocket, concise and comprehensive. A historian of culture at heart, he wrote a monograph on E. words in H. (1977), surveying the life and death of E. borrowings from *parlament* ‘parliament’ in 1612 to *okéztat* ‘to have a flight ticket confirmed’ in 1973. In several forceful papers [...] he made a case for what he called ‘an ecol. dict.’ of English. [...]”

(2) Ennek tanulságos a története: Szombathelyen nagy „tudós tanárookra” emlékeztek részben írásokkal, részben egy – később ezekkel együtt megjelent – előadássorozattal (Köbölkúti Katalin (szerk.): *Szombathelyi tudós tanárok*. Berzsényi Dániel Megyei Könyvtár és Szombathely Megyei Jogú Város Önkormányzata: Szombathely, 1998.). Ebben szerepel Ruzsiczky Éva előadása, illetve írása: Országh Lászlóról (pp. 171–83 + bibl. pp. 223–9). (A kötetben még két nyelvészről van írás: Szathmári Istváné Bitnicz Lajosról pp. 76–93 és Tóth Péteré Kresznerics Ferencről pp. 38–75, szintén bibliográfiával, pp. 187–94, illetve pp. 202–7; az egészét ismerteti D. Máta Mária: *Magyar Nyelv* 96(2001)/1. pp. 107–9.) Egy megjegyzés: ezzel a kötetrel a szombathelyiek beálltak azon városok sorába, melyeknek lokálpatriótái a városhoz kötődő nyelvészek kultuszát ápolják. A budapestieket, sőt a „budapesti iskolát” (és a Kruzsokot) már sokan elemez-

ték, a győri (illetve megyei) nyelvészekről pedig egy tanulmány (Horváthné Bernáth Rózsa: Győri nyelvészek. In: Kiss Jenő – Szűts László (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. Akadémiai K.: Bp., 1991. pp. 283–6) és egy – már alcímében is tanulságosan disztigáló – kötet (Hérics Lajosné (szerk.): *Anyanyelvünk vonzásában. Nyelvtudósok, nyelvészek és nyelvművelők Győr-Moson-Sopron megyében*. Győri Kazinczy Ferenc Gimnázium: Győr, 1997. 168 p.) szól. Többről én nem tudok, pedig biztosan érdemes volt/volna folytatni a hagyományt.

Mivel nehezen hozzáférhető helyen jelent meg, hadd idézzem itt Ruzsiczky Éva írásának végét, mely tömören összefoglalja a vastag kötetek jó néhány szerzőjének hasonló tapasztalatát és véleményét: „Az élet folyamán sok kiemelkedő tehetséggel találkoztam. Köztük olyanokkal is, akik mert emberként nem ütötték meg a kellő mértéket, kutatóként is elbuktak: nemhogy maradandót nem alkottak, hanem tragikus véget értek anélkül, hogy képességeiket kamatoztatták volna a nemzet, a többi ember javára. Így meg merem kockáztatni: az a hatalmas életmű, amelyet Ország László hátrahagyott, az ő átlagon felüli emberségének köszönhető. Nagy ajándéknak tekintem az élettől, hogy ismerhettem, sőt – ha csak rövid ideig is – munkatársa is lehettem [ti. a szótárkészítő csoportban].”

(3) Bár az EK07-ban többször idéznek belőle, kimaradt Szépe György egy írása (pontosabban egy írásának megfelelő részlete) Ország Lászlóról. Ez eredetileg szintén előadás volt: a Nyelvtudományi Intézet megalakulásának 50. évfordulóján hangzott el, majd (tudta nélkül) írásban is megjelent az ő tiszteletére készült kötetben (Andor József, Szűcs Tibor, Terts István (szerk.): *Szűcs eszmék nem alszanak... Szépe György 70. születésnapjára*. Pécs, 2001. pp. 11–20). A „Több évtized az Intézetben... (Egy túlélő nyelvész jegyzeteiből a XXI. század előestéjén)” című írás tárgyai (és fejezetei): Direktorkok, Mentorok, Kollégák, Az intézetbe száműzöttek, A kutatás segítői, Külföldre távoz[ot]tak; itt „az intézetbe száműzöttek” között szerepel Ország László (pp. 18–9), de ezen a szűk egy oldalon kívül egy negyed oldal külön is szól arról a „ritka műveltségű száműzött csapat”-ról, mely Ország László vezetésével az Értelmező szótárt készítette. Azért hangsúlyozom a terjedelmet, hogy látsszon: bőven belefért volna a vastag kötetbe (mint ahogyan az előző kettő is). Ebből is hadd idézzek (pp. 18–9): „Voltaképpen irodalomtörténész volt és filológus; az értelmező szótári munkálatok során vált első osztályú magyar lexikográfussá, egyáltalában a magyarországi lexikográfia tudományos diszciplínájának megalapítójává. – Ország László angolszász viszonylatban polgár (citizen) volt; ez mifelénk úgy hatott, hogy ő a szellemi arisztokrácia képviselője. Hihetetlen stílusérzékkel tudta a csak felső szintű szinonimákkal leírható – általunk látható – életét élni. [...] Az intézetben többnyire derűs »literary gentleman«-ként viselkedett. [...] Ország László munkásságának folyományaként már nagyjából negyven éve az európai élvonalban áll a magyarországi szótárkészítés (elsősorban a kétnyelvű, de az egynyelvű változata is). – Ország László is megismételhetetlen jelenség volt. »Összintézeti« hatása is jelentős volt: úgy szolgálta az akadémiai intézetet, hogy némi iróniával kellő méretűre tudta csökkenteni az akadémiai arroganciát (ami – sajnos – nem volt sohasem példátlan jelenség). Olyan stílust képviselt, amely nyitottá tette az intézet ablakait más égtájról érkező fuvallatokra.”

A most ismertető kötetektől természetesen független kritikai megjegyzésem, hogy – bármi lett legyen is az oka – Ország Lászlónak nem (neki sem) jutott kötet az Aka-

démiai Kiadó *A múlt magyar tudósai* című sorozatában, sem Bolla Kálmánnak a hetvenes évek magyar nyelvészeit videón megörökítő (1994-től füzetekben, 2005-ben pedig könyvalakban is megjelent (ön)portrészorozatában (a Bakró–Kontra-féle interjúkötet már Országgh László halála után készült).

A továbbiakban először a két emlékkönyvet, majd a válogatott kötetet szemlézem annyira tömören, amennyire egy ismertetésben lehet és kell, majd néhány Országgh Lászlóval kapcsolatos kérdést szeretnék inkább fölvetni, mint megoldani (illetve – mivel természetesen szerepelnek a kötetekben – „felerősíteni”).

*

Országgh László életútját és munkásságát átfogóan, részletesen, tárgyilagosan, bár természetesen értékelve és hangsúlyozva elemzi Vadon Lehel említett írása (illetve ennek önálló kiadása). Több oldalról és személyes emlékekről is beszélnek egy 1997-ben (Országgh László születésének 90. évfordulója alkalmából) Debrecenben angol nyelven tartott kerekasztal résztvevői (a beszélgetést vezető, az egészet megszerkesztő és magyarra fordító Virágos Zsolttal együtt nyolcan: Csapó József, †Egri Péter, Kontra Miklós, Magay Tamás, †Pálffy István, Ruttkay G. Kálmán, Vadon Lehel) (EK07 pp. 13–64) – lehetetlen nem egyvégtében elolvasni! Ugyanez áll Abádi Nagy Zoltán „Országgh László debreceni egyetemi működése” című tanulmányára (EK07 pp. 291–362), amely dokumentumok százain alapuló, egyszerre tárgyilagos és a személyes érintettség okán (meg e dokumentumok hatására) szenvedélyes írás. Még aki élete egy részét ott töltötte (mint én is, aki 1972–75-ig a Kossuth Egyetem Általános Nyelvészeti Tanszékén tanítottam), az is megrendülve olvassa a háttérben zajlott események történetét (hogyan csak a leggroteszkebbet említsem: azért nevezték el annak idején a Tisza István névtől nem olyan régen megszabadult egyetemet villámgyorsan Kossuthról, hogy megelőzzék Rákosi Mátyás fenyegető „keresztapaságát”...).

Ezeknek a terjedelmes és tartalmas írásoknak a kiemelésével természetesen egy pillanatig sem akarom azt a benyomást kelteni, mintha a két emlékkönyv többi, rövidebb írása nem volna informatív, a személyes érintettség ellenére tárgyilagos és elemző (csak ritkán fordul elő, hogy egy-egy szerző nem tud ellenállni az ilyenfajta kötetek előre programozott csábításának és az ünneplés kiválóságát az ünneplőkén méri és fordítva). Most nincs másra mód, mint hogy ábécében felsoroljam az Országgh Lászlóról szóló rövidebb írásokkal közreműködőket (akik közül szintén meghalt már jó néhány): Abádi Nagy Zoltán, A. Molnár Ferenc, Bakos Ferenc, Balázs János, Bertha Csilla, Egri Péter, Gergely Ágnes, Imre Samu, Kéry László, Kodolányi Gyula, Kontra Miklós, Magay Tamás, Peter Sherwood, Myron Simon, Szilassy Zoltán, Tandori Dezső, Vadon Lehel, Virágos Zsolt. Az EK93-ban Országgh László emléke előtt tisztelgő szakmai írással szerepel: Abádi Nagy Zoltán, Bollobás Enikő és Donald Wesling, Bertha Csilla, Czeglédi Csaba, Csapó József, Dányi László, Egri Péter, Géher István, Jeszenszky Géza, Korponay Béla, Kretzoi Sarolta, Kurdi Mária, Magyarics Tamás, Pálffy István, Vadon Lehel és Virágos Zsolt.

*

A VI hatalmas (585 oldal) és a többinél vidámabb színű kötete reprezentálja a szerző munkásságának összes területét, ahogyan a szerkezete mutatja (zárójelben

az írások száma áll): Előszó; I. Amerikanisztika: elmélet, program, gyakorlat (5); II. Amerikanisztika: az irodalmi kultúra (9); III. Anglisztika: a brit irodalmi kultúra, reneszánsz tanulmányok (7); IV. Szótártani tanulmányok (7); V. Nyelvpedagógiai írások (4); VI. Kultúrtörténet, szótörténet (6).

Mint az előszóban a szerkesztő elmondja, a III. fejezet összeállításában Dávidházi Péter, a IV–VI. fejezetében pedig Kontra Miklós volt segítségére. Bár nem panaszkodik a bőség zavaráról és a kiválasztás nehézségeiről, azért tudatosítja az olvasóban Virágos Zsolt, hogy az Országgh által írt, tehát nem „csak” szerkesztett életműnek így is csak körülbelül egy tizede került bele a kötetbe (a 215 tételes bibliográfia így oszlik meg: Értelmező szótár=7416, angol szótárak=13114, saját szöveg=5837 oldal).

Amennyire meg tudom ítélni, az irodalmi és művelődéstörténeti írások nemcsak az érdeklődő laikus, hanem a szakember számára is fontosak voltak és maradtak. A nagy Shakespeare-tanulmány (helyesebben könyv) és a többiek mellett nekem az amerikai esszékről és a II. világháborúban harcoló 13 millió amerikai katona számára szervezett könyvkiadásról szóló írás volt a legélvezetesebb (*A gentleman alkonya* címűt azért nem említem, mert ez a szó olyan sokszor szerepel Országgh Lászlóról szólva, hogy azonnal erre veti rá magát az olvasó és nem hiába: vajon tudatos volt-e nála ez az attitűd). Nyilván terjedelmi okok miatt nem fért bele a kötetbe az a 34 Shakespeare-bevezető, összesen tíz tucatnyi oldalon, mely az 1948-as négy kötetes Shakespeare összes drámái kiadáshoz készült és melyet maga a nagy Major Tamás támadott meg a *Szabad Nép*-ben. Mint néhai Pálffy István elmeséli (EK07 pp. 51–2), a tanszékre kötelezően járó mindkét lappéldányt eldugták, és ő – pontosan Shakespeare-ből szigorlatozva – szintén kerülte a témát, de a professzor maga hozta szóba, hogy aztán ezzel intézze el a dolgot: „Mindez csak politika. Magának mint tudósnak nem szabad elfelejteni, hogy a tudomány fölötte áll mindenféle napi politikának.”

A nyelvészeti írások stílusa is gördülékeny és a szó legjobb értelmében tanári, de ami az irodalmi-művelődéstörténeti tanulmányok stílusát illeti, az olvasó egyszerűen nem tér magához: a kemény, nehéz témákat is könnyen, szemléletesen és szellemesen tárgyaló Országgh teljes joggal az esszéíró nemzedék tagjának számítható volna (nemhiába ír annyi affinitással az amerikai esszéket tartalmazó kötet kapcsán erről a műfajról, pp. 163–78). Ahogy például elkezdi a Sinclair Lewis-cikket („A történelem utolsó nagy népvándorlása még mindig megírandó eposzára vár.” p. 193), az szépirói szakmai tudásra vall. Ezek közül az írásai közül számomra talán a legnagyobb élményt az jelentette, amelyben – mint már említettem – a második világháborúban részt vett 13 millió amerikai katona olvasnivalóval való intézményes ellátásáról számol be; itt, anélkül hogy beleesne a „mégis jó valamire a háború” vagy a „mégiscsak csodálatos ez az amerikai gyakorlatiasság” ájult dicséretének csapdájába, modern gondolkodásmóddal elemez egy valóban modern művelődéstörténeti-irodalomszociológiai jelenséget. Elmondja, hogy a katonák nemcsak sokat unatkoztak – főleg a háború vége után, a hazaszállításra várakozva –, hanem az olvasnivalóktól várták megszakított iskoláik pótlását és provizórikus folytatását. (Jó néhányuknak igazi tanfolyamokra, sőt főiskolákra is módja volt járni, akár az oxfordira vagy a Sorbonne-ra is!) Illusztrálja ennek az „Irodalom a rókalyukban. Mit olvastak az amerikai katonák?” című 1946-os írásnak az első és utolsó mondata (p. 67 és p. 81) a jellegetes Országgh-stílust: „Egy hadsereg a hasán menetel – mondta Napóleon, s a maga idejében talán még igaza is

volt. [...] a modern hadsereg nemcsak a hasán menetel. A fején is.” Írásaiból is az az ironikus, bölcs hozzáállás árad, melyet szinte kivétel nélkül megemlítenek azok, akik ismerték (még ha nem is mindig örültek neki, ahogy például Kodolányi Gyula sem kandidátusi értekezésének akadozásakor, vagy azok a diákjai, akikkel szinte bema-goltatott egész angol könyveket és akiket azzal „vigasztalt”, hogy egy nyelvet csak 30–40 év után kezd tudni az ember...)

A stílus maga az ember: nem meglepő, hogyan szerelte le az őt tapintatlanul felhívó ittas orvosokat, akik tőle mint hiteles személytől akarták – ott és akkor – megtudni, pontosan hány szó van az angol nyelvben (EK07 339). „Előbb tessenek szíves lenni megválaszolni nekem egy nem kevésbé alapvető, nagy horderejű tudományos kér-dést: egészen biztosan *hány haja szála van egy embernek?* Mert hiszen anélkül, hogy ezzel tisztában lenne, nyilván nem lehet orvos valaki!”

*

A kötetben szereplő nyelvészeti munkái közül nekem a legjobban a nagy szótár-szerkesztő Johnsonról szóló (pp. 407–36) és a szótárkészítés elvi és gyakorlati alapjait tárgyaló írásai tetszettek. (Johnson iránt látható vonzalmat éreztem, hiszen számtalan-szor idézte nemcsak szakmai, hanem emberi szempontból is találó megfogalmazásait. Talán ez a legszebb: „I am not yet so lost in lexicography, as to forget that words are the daughters of earth, and that things are the sons of heaven.”, amit Országh így ültet át magyarra: „Még nem veszem bele annyira a szótárírásba, hogy elfelejtsem: a szavak a földnek, a dolgok pedig az égnek gyermekei.”) Egy múzeumi vezetésem ajánlotta egy bölcs öreg művészettörténész (Dürer imára kulcsolt kezeket ábrázoló grafikája kapcsán), hogy ki-ki próbálja csak úgy magának lerajzolni a saját kezét. Akár abszolút laikus valaki, akár gyakorló szótárhasználó – és így óhatatlanul egyben bíráló –, ajánlom, próbáljon meg akár csak egyetlen szóból szócikket csinálni (mond-juk az egyszerűbb *kutyá*-ból, és ne abból a *perszé*-ből, amit Jean Paul német költő és pedagógus szerint minden ötéves gyerek tud, de amiben „egész filozófia rejlik”). Ezek a lexikográfiai írások akár egy tankönyv megfelelő fejezetei is lehetnének, persze a „tankönyv-stílus” nehézkessége nélkül.

A többi írásnak még a címét sincsen mód itt felsorolni (biztos vagyok benne, hogy nagyon sokan a kezükbe fogják venni a kötetet, már csak azért is, mert részben ango-lul íródtak és kettős öröm Orzághtól tanulni és angol stílusát élvezni). Egyetlen egyre azért felhívom az Olvasók figyelmét (már csak azért is, mert félek: aktualitását az el-múlt négy évtized alatt sem veszítette el; bizonyítékként idézem azt a rádióbemondót, aki az imént *s*-sel ejtette a németországi Ludwigshafen város nevét, ahol szörnyű tűz pusztított): ebben (pp. 521–4) a középiskolai angol tanulmányi versenyek eredmé-nyének tükrében szemléli a közoktatást. Jellemző, hogy nemcsak a stílárís megkülön-böztetés hiányára mutat rá („Országosan elterjedt hibának minősíthető az aposztrófos tagadó alakok, az *isn't*, *don't* és hasonlók nyaklő nélküli használata a dolgozatokban. Amennyire kívánatos ez a rövidítés a folyóbeszédben, ugyanannyira kerülendő az értekező, a csiszolt leíró prózában, az essay-ben, az iskolai dolgozatban. Ugyanilyen súlyos stílustörés a bizalmaskodó, ingujjas hangulatú *a lot of* szerkezet használata ‘sok, számos’ értelemben igényes nyelvű fogalmazványokban, ahol ez a szerkezet nem helyénvaló.” p. 522), hanem arra is odafigyel, hogy méltánytalan együtt mérni

azokat, akik külföldön tanulták a nyelvet, és azokat, akik „a sok szorgalmat igénylő nyelvtanulás éveken át kitartóan folytatott fáradságos aprómunkájával jutottak nyelvismereteik birtokába” (p. 524).

A kötetnek kétségtelenül a csúcspontja (és a szerkesztés legnagyobb ötlete) az, hogy a végén – természetesen eredetiben – közli Országh László beszédét, mellyel megköszönte az előtte magyaroknak még sohasem juttatott magas angol kitüntetését (pp. 583–5). A nyelvezetet élvezve sem érdemes elsiklani ebben a mellett a megfogalmazás mellett, amit nyilvánvalóan nem csak a kötelező szerénység mondatott a kitüntetéssel: „It is not my person alone, I think, who is honored by that great and distinguished award, but my profession as well, i.e. the achievements of English studies, English scholarship in Hungary of which I – a minuscule link in a long chain – am at present the oldest living representative.”

Ahogy említettem, szeretnék néhány fontos általános kérdést érinteni az Országh Lászlót köszöntő, illetve idéző kötetek kapcsán. Az elsőt csak fölvetem, válaszolni nemcsak nem tudok, de azt hiszem, nem is érdemes rá. Már Szépe György idézett rövid írásában is, majd sok elemzésben szerepel: elsősorban minek tekinthető Országh László és minek tekintette ő magát. Szerepel lexikográfus és lexikológus, irodalmár, művelődéstörténész stb. (lásd a VÍ szerkezetét). Többen figyelmeztetnek azonban arra, hogy Országh László leginkább – és tudatosan – az irodalmár és nyelvész együttese, filológus volt.

Mások még tovább mennek (látszólag persze épphogy nem tovább, hiszen „csak”): igazában tanárnak tekintik. Alighanem ez volt a titka: tanár ugyanis nem az, aki tud, hanem az, aki akar tanítani. Abádi Nagy Zoltán az emléktábla-avató beszédében így fogalmazott (akinek van füle, hallja meg): „az igazi professzor sokkal több a jó tudósnál, a közéleti szereplőnél, az egyetemi menedzsernél: szellemi-emberi minta, példakép; a pusztá jelenléte minden erőfeszítésre képessé teszi a hallgatót, aki nem fogja méricskélgni, mennyit kell dolgoznia.”

Sőt – és most még tovább megyek (látszólag persze ezzel sem tovább) –: a legfontosabbnak a középiskolát tartotta. Maga is évekig volt gimnáziumi tanár, valamint tankönyvszerző, és egyetemi professzorként is szemmel tartotta a középiskolákat: részben tanítványai ottani működését segítve (többen is elmesélik, hogy többször meglátogatta volt tanítványai iskolai óráit és aktívan részt is vett bennük), és a tanulmányi verseny zsűrijének tagjaként és tapasztalatainak kritikus közzetevőjeként („Az angol tanulmányi verseny tanulságai”, VÍ pp. 521–5).

Egy további – szerintem fontos – mozzanatot hadd említsek: Országh László volt az első, aki tudatosan és következetesen az APhI-átírást használta tankönyveiben és szótáraiban (kár, hogy a nagy magyar–angolban csak részleges kiejtési útmutatásra volt mód, valószínűleg terjedelmi okokból). Hihetetlen, de még most sem vált ez a módszer természetessé – a „művelt nagyközönség” nagy szégyenére.

*

És még egy fontos mozzanat. Országh talán nagy tudós lett volna csapat nélkül is. Ahogy azonban a tanszékét megszervezte, ahogy kiharcolta, hogy az eredetileg tervezett (=engedélyezett) 5 helyett 35 szakember dolgozzon az Értelmező szótáron (akik nagy részének ez nemcsak az értelmes munka lehetőségét, hanem a megélhetést

egyedüli forrását is jelentette!), az példaértékű. A VÍ-ban szerepel (pp. 437–54) az az írás, amelyben válaszol az Értelmező szótár közzétett mintáira reagálók kérdéseire és kifogásaira. Vagyis az eleve nem kis kört, mely közvetlenül foglalkozott a nagy munkával, még többszörösen tovább is bővítette. Hogy esetenként mit jelentett nem szakmailag, hanem „egyébként” az egyetemi és a kutatóintézeti műhelyt vezetni, arra bizonyíték az ismertetésünk végére, „slusszpoénként” félretett megfogalmazása.

Összefoglalva tehát, azt hiszem, a filológia egysége és a tanítás fontossága az a két vezéreszme, mely írott és nem írott munkásságát oszlopként tartja. Biztosan van, aki az elsőnek az érvényességét – legalábbis általánosságban, tehát nem egyesekre vonatkoztatva – vitatja; anélkül, hogy bírálni akarnám, megemlítem, hogy éppen az Ország által ismertetett Webster-szótár kapcsán fejt ki Uriel Weinreich (*Webster's Third: A Critique of its Semantics. International Journal of American Linguistics* 30 (1964). pp. 405–9; orosz változat: *Voproszi Jazikoznanyija* 1965/1. pp. 128–32): ő ragaszkodik ahhoz, hogy a szótár fundamentuma a szemantika mint – igazából akkor még megteremtendő – alaptudomány legyen. Ország is említi Johnsonról szólva, hogy „pl. a *come* igének 59, a *go* igének 69 jelentését különböztette meg” (p. 427). Nos, Weinreich éppen azt nem volt hajlandó elfogadni, hogy például a *to turn* igének 126 „jelentése” legyen. Ország a nagyszerű és sikeres gyakorló lexikográfus/lexikológus nem látott elvi, szemantikai problémát, ahol az egyértelműen az elmélet felől érkező (de persze a gyakorlatban is kiváló filológus) Weinreich igen. (A bölcész felsőoktatás bajainak egy része is az irodalom és a nyelvészet igazából nem szerves – sőt sokszor mindenféle fajta konfliktusokkal teli – kapcsolatából ered sokak véleménye szerint.) Megemlíteném persze, hogy a lexikográfiában olyannyira benne volt és olyannyira újat hozott, hogy nem véletlenül emelte ki Kontra Miklós is az idézett lexikon-cikkben az Ország-féle ‘ecological dictionary’ fogalmát (VÍ pp. 525–6): „The setting out in dictionaries of the ecology of the words, of their contextual interrelations, of their habitual associations, is necessary, among other things, because very often the clusters, or collocations, the combinations of words, themselves possess a function similar to that of the words constituting them. There are also reasons of a social or cultural nature that make the compilation of an ecological dictionary necessary.”)

A másik oszlop, a tanítás, a minden szinten teljes értékű tanítás fontosságáról vallott nézetei nemhogy nem avultak (és soha nem is avulnak) el, hanem aktuálisabbak, mint valaha. Kár, hogy az általános és a középiskola nemcsak, de eminensen az anyanyelv és az idegen nyelvek oktatásának területén világosan mutatkozó bajainak orvoslására az illetékesek a tanárok számának csökkentését és a digitális táblaként a növelését vélik a legalkalmasabbnak. Ajánlom nekik Ország László megfelelő írásait, és pedig nemcsak azt, amit *expressis verbis* erről mond, hanem azt a pedagógiai éthoszt is, ami írásaiból (és a visszaemlékezők szavai szerint egész tevékenységéből) áradt.

*

Egyetlen tartalmi kifogásom volt csak (három viszonylag rövid írást hiányoltam a válogatásból), de van egy formai is.

Formán itt nem a kötetek külalakját értem; azok – mind az egyedi VÍ, mind a két emlékkönyv és a külön megjelent Vadon-monográfia mint sorozat – kifogástalanok és – mint az elején már utaltam rá – hagyományt teremtenek „megjelenés[ük] nemes

egyszerűségű eleganciájával – sötétkék alapon ezüst betűk a borítón” (Bertha Csilla, EK07 p. 211). A kötetekhez mellékelt fotók, reprodukciók és kézirat-faxszimilék is nagyon hasznosak. Nem is az a fő bajom, hogy nincsen névmutató, holott annak segítségével rengeteg Ország László életében szerepet játszó kolléga (és szakmán kívüli, de mégis fontos szereplő) visszakeresésére volna mód. És még csak nem is az EK07 számtalan géphibáját és figyelmetlenségből eredő elírását hánytorgatom föl: nyilván az idő szorítására vezethetők ezek vissza (a lektorálás is emiatt maradt el).

Igazán nem az ünneprontás szándéka mondatja velem, hanem inkább a megdöbbenés, hogy bizony számtalan helyesírási hiba (tehát nem sajtóhiba!) éktelenkedik az EK07-ben. Ezeket biztosan nem az időhiány és a nyomda ördöge helyezte el (a korrektúra és a lektori ellenőrzés legfeljebb kiirhatta volna őket).*

*

Befejezésül egy olyan epizódot idézek Ország László életéből Kontra Miklóstól (EK07 p. 363, ő Kiss Lajostól mint szemtanútól idézi), mely önmagáért beszél – mint Abádi Nagy Zoltán hosszú és politikai rémregénynek tekinthető dokumentumgyűjteménye („Ország László debreceni egyetemi működése”, EK07 pp. 291–362) egyik lábjegyzete (uo. p. 340) mondja: „annak az ifjabb [...] nemzedéknek [...], amelyek hallomásból vagy (tan)könyvekből tud csak arról, ami Magyarországon 1945 és 1989 között történt”:

„[1950-ben, tanszéke feloszlásakor] Konflist hivatott Nagyerdei körúti lakásához, komótosan felült rá, kihúzta magát, s kihajtatott az állomásra. Végigvonult Debrecen közepén, s aki látta ezt a kivonulását, évtizedek múlva is emlékezett rá.”

*

És végül még egy általános tanulság. Ha az „illetékeseknek” az a kötelességük, hogy tanítsanak és vezessenek, akkor a tanítottaknak és vezetetteknek az, hogy ezt elismerjék és meghálálják. Köszönet és elismerés illeti mindazokat, akik rengeteg munkával és szeretettel egy nagy mester életét megörökítették és munkásságát elemezték és a javát összegyűjtve közzétették. Az emlékkönyvek részben ki is egészítették a tudottakat azzal, amit – konkrétan az Értelmező szótárhoz kapcsolódó korszakról kérdezve – maga Ország László még nem akart/tudott elmondani, hiszen: „Fiam, úgy nem mondhatom el, ahogy volt, másként meg miért mondanám?” (EK07 p. 343).

* A szerkesztők is szükségét látták a hibák javításának; erről tanúskodik egy megküldött Errata-jegyzékük. – A szerk.)

MÁRKUS ÉVA

Az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának vizsgálata a magyarországi német nemzetiség¹ iskoláiban

Bevezetés

2007-ben az Oktatási és Kulturális Minisztérium pályázatot írt ki a címben szereplő téma kutatására. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kara Idegen Nyelvi Tanszéke nyertes pályázatában kérdőív (lásd Függelék) segítségével vizsgálta az általános iskolai német nyelvoktatás hatékonyságát. A jelen dolgozat a kutatás eredményeiről számol be. Ismerteti a kutatásban részt vevő német nemzetiségi általános iskolákat, melyek két csoportba sorolhatók: vizsgáltunk tisztán nyelvoktató iskolákat, illetve bizonyos tantárgyakat német nyelven oktató iskolákat is. A dolgozat beszámol a diákok által felmutatott teljesítményekről az írásbeli kommunikáció, a szókincs, az olvasásértés és a nyelvtani ismeretek területén, összehasonlítással szolgál a két iskolatípus között, majd levonja a tanulságokat. Előzetes feltételezéseink szerint a tartalomalapú nyelvoktatásban részt vevő diákok jobb eredményeket mutatnak fel – legalább a négy vizsgált terület valamelyikén – a pusztán nyelvet tanuló társaiknál.

A kutatásban részt vevő intézmények

A kutatásban 9 általános iskola vett részt, 3 fővárosi és 6 vidéki intézmény:

1. ÁMK Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Mecseknádasd.
2. ÁMK Általános Iskola, Császártöltés.
3. ÁMK Általános Iskola, Vaskút.
4. Biatorbágyi Általános Iskola.
5. Hunyadi Mátyás Német Nemzetiségi és Művészeti Alapiskola, Solymár.
6. Szőnyi István Általános Iskola, Zebegény.
7. Árpád utcai Általános és Német Nemzetiségi Iskola, Budapest.
8. Grassalkovich Antal Általános Iskola, Budapest.
9. Teleki Blanka Általános Iskola, Budapest.

Köszönettel kell megemlíteni, hogy az iskolák, a diákok, a hallgatók és a tanító kollegák nagy lelkesedéssel és lelkiismeretesen segítették a kutatást, együttműködésük nélkül nem valósulhatott volna meg a kitűzött cél.

¹ A magyarországi németekről részletesen lásd (Manherz szerk. 1998).

A 7 oldalas tesztlapot 171 diák töltötte ki, és azok kerültek kiértékelésre². Egységes szintfelmérő feladatlapok segítségével vizsgáltuk a nemzetiségi iskolák nyelvoktatásának hatékonyságát a 4. évfolyam végén. A feladatlapok abból a szempontból is egységesek voltak, hogy mind a két tannyelvű (azaz a célnyelvet és néhány tárgyat célnyelven oktató), mind a pusztán nyelvet oktató iskolákban ugyanazokat a kérdőíveket töltöttük ki. A feladatlapok két nyelvi kompetenciát mértek, az olvasott szöveg értését és az írásbeli kommunikációt, valamint bizonyos szókincsbeli, illetve nyelvtani ismeretek meglétét vagy hiányát. A feladatlapokat úgy igyekeztünk összeállítani, hogy figyelembe vegyük a tananyag menetét, vagyis hogy mi az az anyag, ami viszszaérdekelhető, mert a tanmenet szerint a diákok már elsajátították. Ugyanakkor olyan, a „józan ész” diktálta feladatokat is felvettünk a kérdőívbe, amelyek megoldása 4 év nyelvtanulás után elvárható a növendékektől. Ezek szigorúan fakultatív feladatok voltak, s felhívtuk a diákok figyelmét, hogy „nagyon nehéz” feladatok, amelyeket nem kötelező kitölteni. Igyekeztünk gyerekes, játékos feladatokat összeállítani, sok képpel illusztrálva. Az olvasásértés feladatához autentikus szöveget használtunk fel, egy német nyelvű, Németországban megjelent, óvodásoknak szóló képes mesekönyv szövegeit és illusztrációit (Hartmut Bieber: *Bodo Bär zu Hause*. Copenrath Verlag: Münster, 1999).

A tanítóknak szóló egy oldalas kérdőív segítségével részletesen dokumentálhatók az iskolai nyelvoktatás körülményei (a tanító jellemzése, végzettsége, hol végezte a tanulmányait, esetleges külföldi tartózkodása, az iskola típusa, az órák nyelve, a heti óraszám, a szülők közreműködése, segítsége, a tanulók motiváltsága, nyelvi kompetenciája az iskolába való belépéskor stb.).

A vizsgált 9 osztályban a tanítók mindegyike rendelkezett szakirányú végzettséggel. Legtöbben német nemzetiségi általános iskolai tanítók, de volt „egyszerű” német tanító, az ELTE Bölcsészettudományi Karán végzett történelem–német szakos középiskolai tanár, szaktanító német műveltségterülettel, német nyelvtanár és általános iskolai tanító német nyelvi szakkollégiummal is. Elgondolkoztató ez a sokszínűség a képzések terén, érdemes lenne jobban kihasználni a meglévő és jól bevált német nemzetiségi tanítóképzést, amit több tanítóképző intézmény kínál képzési formaként.

A kilencből 7 fő vett részt külföldi rész-, illetve továbbképzésen, ami nagyon jó arány, és kívánatos tendencia. 1 fő nem vett részt német nyelvterületen semmilyen rész-, illetve továbbképzésen, 1 fő pedig nem válaszolt erre a kérdésre.

A vizsgált csoportlétszámok 10 és 26 fő között mozognak (10, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 25, 26 fő).

A diákok első osztálytól fogva tanulnak németül³. A vizsgált iskolák típusa nyelvoktató⁴, de két csoportra bonthatók aszerint, hogy csupán a célnyelvet tanítják, vagy bizonyos tantárgyakat is a célnyelven tanítanak. A heti német óraszám 5 óra/héttől

² A kitöltött kérdőívek megtekinthetők az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen Nyelvi Tanaszékén.

³ A nyelvoktatás korai kezdésének előnyeiről bővebben lásd Johnstone 2004; és Nikolov 2004.

⁴ Ez a heti óraszámokból is logikusan kikövetkeztethető, de három kolléga kétnyelvűnek, egy pedig anyanyelvű típusúnak nevezi saját iskoláját, míg egy kolléga nem válaszolt érdemben erre a kérdésre. Itt valószínűleg fogalomhasználati zavarok léptek fel.

(csupán nyelvoktató), 10–11 óra/hétig⁵ terjed (a bizonyos tantárgyakat is a célnyelven tanító iskolákban 7, 9, 10–11 órában oktatnak célnyelven). A csupán német nyelvet oktató iskolák a következők:

1. ÁMK Általános Iskola, Császártöltés,
2. ÁMK Általános Iskola, Vaskút,
3. Biatorbágyi Általános Iskola,
4. Szőnyi István Általános Iskola, Zebegény.

A néhány tantárgyat is német nyelven oktató intézmények pedig:

1. ÁMK Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Mecseknádasd,
2. Árpád utcai Általános és Német Nemzetiségi Iskola, Budapest,
3. Grassalkovich Antal Általános Iskola, Budapest,
4. Hunyadi Mátyás Német Nemzetiségi és Művészeti Alapiskola, Solymár,
5. Teleki Blanka Általános Iskola, Budapest.

Az általunk vizsgált 9 iskola közül tehát ötben tanulhatnak a diákok német nyelven különböző tantárgyakat (nem nyelvóra)⁶. Ezek a következők: környezetismeret, énekzene, testnevelés, rajz, technika, nemzetiségi tánc.

A tanítók többsége nyelvváltással vezeti az óráit – itt a nyelvváltás mértéke változó, van aki „keves nyelvváltással, zömében németül” tanít –, 1 fő kizárólag német nyelven.

A szülők általában nem beszélnek a gyermekekkel otthon németül, vagy csak keveset, ritkán. 3 helyen kaptunk igenlő választ erre a kérdésre (Biatorbágyon, Császártöltésen és Budapest-Soroksáron). A diákok 2 helyen úgy kezdik az általános iskolát, hogy nem beszélnek németül, 3 helyen gyenge nyelvtudással („néhány ének, mondóka, amit az óvodában tanultak”), 3 helyen közepes nyelvtudással érkeznek az általános iskolába (Vaskút, Mecseknádasd, Budapest-Soroksár), 1 tanító nem válaszolt erre a kérdésre. A magyarországi németek nagymértékben asszimilálódtak, mind nyelvileg, mind kultúrájukban, bár az utóbbi időben identitáserősödés figyelhető meg a fiatalabb generációnál. A nyelvjárás a privát szférába szorult, és az idős generáció kihalásával lassanként ebben az állapotában is megszűnik majd. Az iskolai nyelvtanulás pozitívan befolyásolja a német standard nyelvváltozat szerepét, a tájnyelvnek azonban vajmi kevés szerep jut. (Molnár 2003: 92, 99, 100; illetve Erb 2007: 3)

A tanulók motiváltsága a nyelvtanulást illetően a tanítók megítélése szerint erős (4 iskolában), illetve közepes (3 iskolában), 1 fő jónak ítélte a motiváltságot, 1 fő pedig nem válaszolt a kérdésre.

⁵ Összehasonlítva az óraszámokat a nem nemzetiségi iskolákkal elmondható, hogy a tanulók általában heti három alkalommal vesznek részt az első nyelvként tanult, például német órákon, így van ez az európai országok többségében is (Vágó 2001: 62).

⁶ Ezzel kapcsolatban érdemes megemlíteni Frei Lászlóné eredményét, aki a hartai német nemzetiségi általános iskola felső tagozatán végzett felmérést 2001/2002-ben, összehasonlítva a kétnyelvű osztályok és a hagyományos nyelvoktatásban részt vevő csoportok teljesítményét. Eszerint „a tanulói képességek alapján létrehozott osztálytípusok közül a kétnyelvű osztályokban szignifikánsan jobb a matematika-teszteken nyújtott teljesítmény, a képességetesztek közül viszont csak a térszemlélet teszt eredményei mutatnak nem túl szoros összefüggést az osztálytípussal.” (Frei 2004: 27).

A diákok kötődését a nemzetiségi kultúrához felmérhetjük a nemzetiségi szakkörökben való részvétel arányával. A 171 diák közül 113 (66%) vesz részt (iskolán kívüli) nemzetiségi foglalkozásokon hetente 1–2 alkalommal, tehát minden harmadik diák a szabadidejében is foglalkozik a nemzetiségi kultúra ápolásával. A diákok általában szeretik ezeket a foglalkozásokat, csupán 11 fő (10%) nyilatkozott úgy a 113-ból, hogy nem szeretnek ezekre a foglalkozásokra járni. A *Mivel foglalkoztok ott?* kérdésre adott válaszokból derül ki, hogy nemzetiségi/sváb táncokat tanulnak, (régie német játékokat) játszanak, németül énekelnek, népszokásokat tanulnak; de vannak, akik német gyerekekkel leveleznek, németül olvasnak meséket, vagy környezetismerettel foglalkoznak német nyelven.

A nemzetiségi iskolák nyelvoktatásának hatékonysága

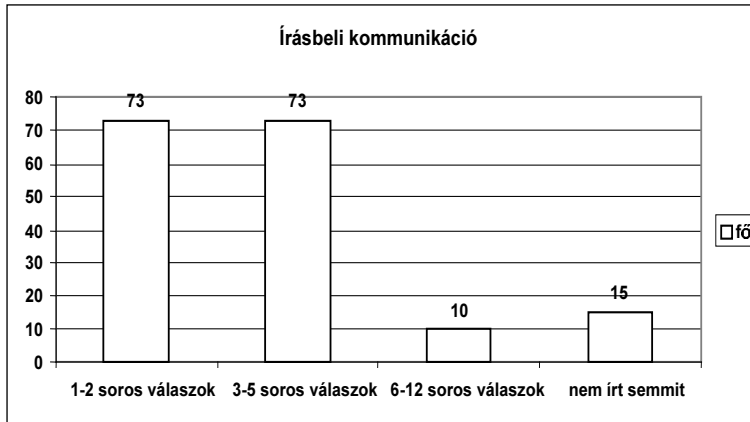
1. Írásbeli kommunikáció

Arra kértem a diákokat, írják le röviden németül vagy a karácsonyi ünneplést, vagy a nyári szünidő eltöltését. (A kérdés úgy volt megfogalmazva, hogy ne kelljen múlt időt használniuk, hiszen ezt 4. osztályban még nem tanulják.) Igyekeztem konkrét kérdésekkel irányítani az írásbeli kommunikációs kompetenciát mérő feladatot, hogy a gyerekek könnyebben megnyilvánuljanak (Storch 1999: 264). 10–12 soros válaszokra számítottam, ennyi előre bevonalmazott sor állt a rendelkezésükre.

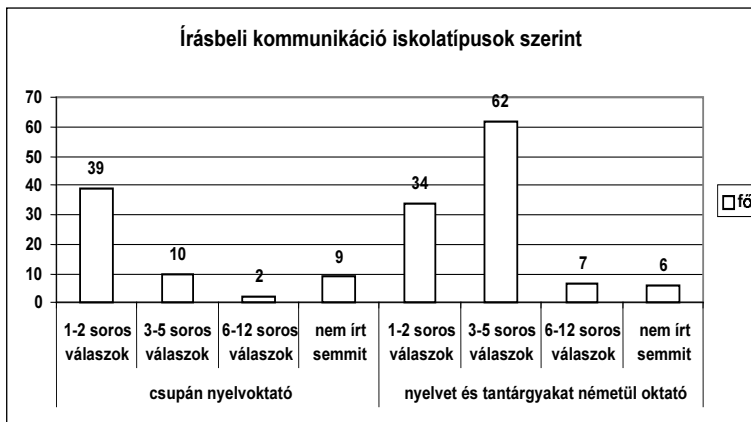
Ezzel szemben többségükben – 73 fő (43%) – csak 1–2 sort írtak a diákok, másik nagy csoportjuk – szintén 73 fő (43%) – 3–5 soros válaszokat adott, zömében helyesírási, nyelvtani, illetve nyelvhasználati hibákkal. Elenyésző volt – 10 fő (6%) – az ennél hosszabb, 6–12 soros válaszok száma. A viszonylag helyes németiséggel megírt válaszok száma 40 körül volt, ez 23%. Megjegyzendő, hogy a helyes németiséggel megírt válaszok túlnyomó része egy iskolából érkezett, amelyik a két tannyelvű iskolák csoportjába tartozik. Egy példa a jobb megoldások közül: *„Wir feiern den Weichnacht zu Hause und bei Großeltern. Unsere Tannenbaum ist klein aber schön. Wir gehen besuchen die Großeltern, und wir feiern dort. Wir essen gut und wir gehen zu Tannenbaum und päckchen wir die Geschenke aus. Ich bekomme immer Kleid und noch etwas. Ich mag bekommen Kleid nicht.”*

A válaszok a magyar mint első nyelv interferenciájáról is árulkodnak, ez állhat a háttérben például a névelőhasználati, a prepozíció-használati, néhány szórendi és néhány helyesírási hibának is; de találkozhatunk hungarizmusokkal is, vagyis a gyerekek magyarul fogalmazták meg válaszaikat, gondolataikat, és ezeket próbálták meg németre fordítani. 14-en semmit nem írtak, illetve 1 fő magyarul írt, így az értékelhetetlen válaszok aránya 9%.

Az íráskészség vizsgálatában nyelvhelyességi szempontból nem találtam jelentős különbséget a pusztán nyelvoktató és a bizonyos tárgyakat németül tanító iskolák diákjainak a teljesítményei között. Egy-egy eltérés mutatkozik pozitív, illetve negatív irányban: a fentebb említett két tannyelvű iskola teljesített kiemelkedően jól, illetve egy nyelvoktató típusú iskola az átlagnál rosszabbul. A megírt válaszok terjedelme szempontjából viszont egyértelmű különbségek mutatkoznak a bizonyos tárgyakat németül tanító iskolák diákjainak a javára (lásd 2. táblázat).



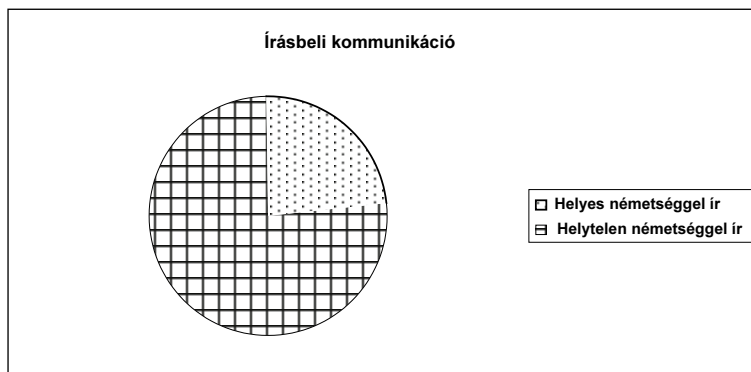
1. táblázat. A vizsgált tanulók írásbeli készsége terjedelmi szempontból



2. táblázat. Az íráskészség iskolatípusonkénti összehasonlító vizsgálata terjedelmi szempontból

A hibák következő típusai (Kleppin 1998: 45f., illetve Budai 2006: 10) figyelhetők meg a válaszokban, gyakorisági sorrend alapján [a hibás szövegdarabok egy része ponttal vagy egyéb írásjellel végződik]:

- **Helyesírási hibák:** am Weichnachten; Auf der Sommer *Fußballspiele* ich.; b.z.w.; begint; bruder; bücher; Computer; Das ist Klasse!; elein; es klitzert; Fahrrad; Fahremotorrad; Fiele Anderes; flaisch; Fluchzeug; Freinde; fußball; Fuszball; Gechenke; Geschencke; geschenken; Gesellschaftsspiele; Grichenland; Hobys; Ich fachre zu See.; Ich Fahre; Ich Fusbal.; Ich geche; ich gehe mit Familie die Baden; ich gehe vandern; Ich mag Rahd Fahren.; Ich *Schlafe* viele.; Ich sehe gern Fernse; Ich spiele eine Freudien.; Ich spiele fiel sehr.; ich swimmen; ich traube Sport; ich vegfahre zu Balaton; Im Sommer wir gehen Baden spielen und



3. táblázat. A vizsgált tanulók írásbeli kompetenciája

- sehe Fern; interessante; Italyen; Jedentag; kajak; Komputer; Krischkind; lager; lehrnen; mitschüler; musik; Obssaft; Östereich; padele; Radfachren; Religió; s Fleisch; schön; Schpielen; Schweßter; sehefehrn; Sie briengt; Sommerfehrien; Sonner; spatzieren; spilen; sport; Tance; T-Schirt; Und Ich mag Angeln; urlaub; Vanielekipfel; vegfahre; viele Kuhli; voche; Weinacht; Weinachten; Wier sind; Wir fajjern immer zu Hause mit der ganze Familie; Wir gehen *Wandern.*; Wir singen Deutsche lieder.; zehe fern; Zu Hause *feuern* wir.; zumbispiel.
- *Elhagyás, szükséges elemek kihagyása:* Am abend sehr müde.; Am nächsten Tag fahren wier die Oma.; Dann gehe auf den Plattensee.; Dann gehe ich Tennislager.; Dann kaufen wir Hot dog und essen.; Die Christbaum groß und sehr schön.; Dort baden und spielen in Wasser.; Dort schwimmen wir ganzen Tag.; Gehe schwimme und mache eine Party.; Gehe zu der mitschüler.; Ich bade in Donau.; Ich Basketball.; Ich fahre Apostag.; Ich fahre Balaton.; Ich fahre den Sonner im Deutschland.; Ich fahre Lager.; Ich fahre meine Großeltern und meine Vater.; Ich fahre nach Budapest Großeltern.; Ich fahre Sommer Kiskunmajsja.; Ich gehe Alexandria und Tunis.; Ich gehe der See.; Ich gehe der Sportlager.; Ich gehe die Oma.; Ich gehe die Sommer Lager.; Ich gehe meine Großmutter.; Ich geht spielen Martin.; Ich kajak.; Ich schwimme in Balaton.; Ich spiele die Computer.; Ich spiele Freund.; Ich spiele mein Hund.; Ich spiele meine Freundin.; Ich spielen Schwester.; Ich spile meine Bruder.; Ich und die Freundin meinem Zimmer spielen.; Ich will die Mädchen spilen.; Im Fertőrákos gehen schwimmen.; Im Sommer fähre in Hajdúszoboszló.; Im Sommer ich sehr lustig.; Juli 25 kommen nach Budapest.; Mein Tannenbaum ist sehr groß und das Geschenke auch sehr groß.; Meine Haus spiele.; Mit Bence Fahren rad.; Sehr Urlaub machen.; Sommer ich Geburtstag.; Und die Mutter kocht die Familie.; Und Ich mag Angeln die Teich.; Und in Fernseher schaue Fußball.; Und spielen.; Wir fahren ein Land.; Wir fahren Görögland und bade die See.; Wir fahren Rumänien.; Wir gehen Austria und Fertőrákos.; Wir gehen Csillebérc.; Wir kaufen Geschenk.; Wir spielen Computer.; Wir wohnen ein kleines Haus.; Wir wonen eine Straße.
 - *Helytelen nyelvtani eset használata:* ... hat ein Hund; Am Weinachten haben wir ein Tannenbaum.; Auf den Baum sind Kugeln.; bei meinem Großmutter; Dann

- gehen wir in dem Hotel.; Den Tannenbaum ist am schönsten.; Die Mutter bäcke eine Torte und r Kugel.; Ich bekomme ein Puzzleball.; Ich bekomme ein Tisch.; Ich bekomme einen Spiel.; Ich fahre in einem Lager.; Ich gehe im Lager.; Ich gehe im Museum.; Ich gehe im Wald.; Ich sehe der Fenseher nicht gern.; Ich spiele in den Wald.; ich spiele mit meinem Freundin; Ich und meinem Familie; Im Ferien; in der lager; in der Sommer; Mache der Foto.; mache Urlaub mit dem Eltern; Mein Vater und ich gehen in dem Wasser und spielen.; Meinem bruder und ich vile Fernsehen.; mit die kleine Schweißter; mit meine Familie; mit meine Freunde; mit meinem Freunden; mit meiner Freunden; mit meiner kleiner Bruder; mit meiner Korbball; Mutter bäckt der Kuchen.; nach den Spielplatz; nach den Fußballplatz; sie hat ein Bruder; Schwimmen in der Wasser.; Und gehe ich manchmal im Zirkus.; Wir esst r Fisch; Wir feiern den Weichnacht; Wir gehen im Balaton und dann schwimmen wir.; Wir haben dort einen Hotel.; zu der mitschüler; zu meine Großmutter; zu meiner Freund.
- *Mondatszerkezeti hiba, ételmetlen mondat több, egyidejűleg fellépő hiba következtében:* Fiel spiele sehr, und Bade der Strand.; Ich bade in dem Baden.; Ich bin der Hund ist Schpielen.; Ich bin schwimme ist das schwimmbad.; Ich dann schön Geschenke bekommen.; Ich eine spiele Fusball.; Ich fahre Sommer Deutsch.; Ich Famillie Basketball spielen.; Ich fare den Fluchzeug im See oder im Meer.; Ich faren zu meine Corsica und Heves.; Ich Geschichte schön und groß.; Ich habe im Hause, im Hotel und der Sommerferien ist toll.; Ich habe T-Schirt Freinde.; Ich sehe fern in die Tischa.; Ich spiele gern Fußball viele geht der Strand.; Ich spielen du Freudinen Sommer.; Ich spielen hat eine Fahrrad.; Ich spilen und Baden sehen und gehen meiner Familien und ins Lager.; Ich sport mit meiner Korbball.; Ich viele der Ball.; Ich wegfahre mit Mutter und dann war er mit Vater und Schwester in Griechenland.; Im Sommer geht im Sport.; In Griechenland fahren wir eine Freundin.; Jeden Tag gehe ich die Fußballbahn.; Mit dem Freund spielt Fußballspiel.; Mit der Familie gehen schwimmt.; Réka ist ich swimmen.; Und dann immer gehe das Training.; Und Geschenke schenke.; Wir fahren ist Ausland.; Wir Familie zusammen sind.; Wir haben lustig feuern die Weinachten.; Wir haben schwimmen.; Wir zu haus Fallen.
 - *Helytelen szintaktikai vagy szemantikai vonatkoztatás:* Adrienn gehe; der Sommerferien ist toll; Die Geschenke ist am schönsten.; Die Tannenbaum ist große und schönste.; Dort sehen wir viele interessante Stadt.; Dort sind viele interessante Museum...; Ich angeln.; Ich bekomme viel gut Gechenke.; Ich bekommst; Ich bleibe da vier voche.; Ich faren; Ich gehe Basketball spiel.; Ich geht; Ich lese viele Buch.; Ich mag sich herumtreiben.; ich reitet; Ich spazieren.; Ich spiele geht.; ich spielen; Ich spielst du; ich swimmen; ich viele spielen.; Jedermann sind lustig; Meine Familie sprechen, lachen und Radfahren.; Meine Family geht zehlt.; Sie heißt Mandy Murai. *Seiner* Vater und *seine* Mutter ...; Susi swimmen und ich essen Pizza.; Wir esse flaisch und Torte stb.; Wir esst; Wir mache Urlaub; Wir machen zwei Wanderung; Wir spile und esse gern.; Wir trinkt.
 - *Helytelen elöljárószó-használat:* Auf Balaton spiele mit meine Freunde.; Auf den Baum sind Kugel.; Auf der Sommer; Dann fahren wir bei meinem Großmutter und feuern dort wieder.; Dann gehe auf den Budapest.; Dann gehe auf den Plattensee.; Ich fachre zu See; Ich fahre den Sonner im Deutschland.; Ich fahre in Deutschland.;

Ich fahre in Österreich.; Ich fahre ins Meer.; Ich gehe im Balaton.; Ich gehe im fahrad.; Ich gehe im Klausenburg.; Ich gehe nach Lager.; Ich spiele führ Mädchen.; Ich und meinem Familie geen im Strand.; Im Sommer fahren wir zum Kroatien.; Im Veinachten; Meine Familie fährt in Kroatien.; Und gehe ich im Velence.; Und gehen bei die Freundienen.; Wir fahren aus Urlaub; Wir fahren in Italyen.; Wir fahren nach Balaton.; Wir Spielen nach den Spielplatz, nach den Fußballplatz.

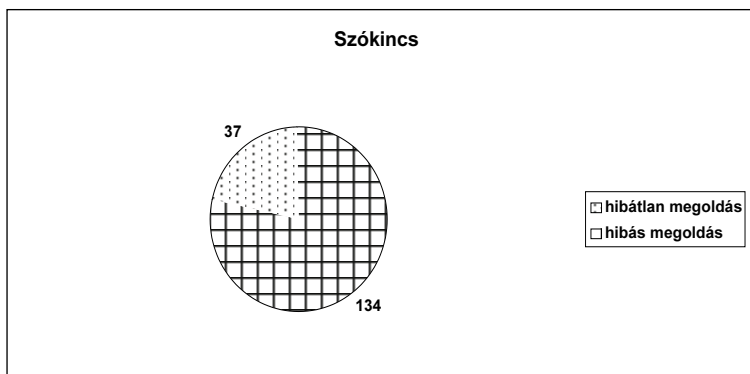
- *Szórendi hibák:* Aber wenn ich treffe mit sie, ...; Die Großeltern nach Hause gehen.; Ich gehe baden ein Balaton.; Ich gehe essen Eis.; Ich geht spielen Martin.; Ich mag bekommen Kleid nicht.; Ich mag sehe Fern.; Ich möchte lesen Buch.; Ich und die Freundin meinem Zimmer spielen.; Ich vegfahre zu Balaton.; Im Sommer ich gehe Wasseroase in den Austria.; Meinem bruder und ich vile Fernsehen.; Seiner Vater und seine Mutter auch kommen mit.; Und gehe ich im Velence.; Und gehe ich manchmal im Zirkus.; Wir gehen besuchen die Großeltern; Wir gehen essen die Abendbrot.; Wir laufen, Korbball spielen, Fußball spielen dort.; Wir möchten nicht nach Hause fahren, weil dort ist es schön.; Wir viele spielen.
- *Helytelen nyelvtani nem használat:* das Ausflug; das Salat; der Buch; der Sommerferien; der Sportlager; die Abendbrot; die Christbaum; die Computer; die Sommer Lager; die Tannenbaum; die Teich; eine Fahrad; meine Bruder; meine Haus; meine Vater; meine/unsere Weinachtsbaum.
- *Helytelen kifejezés:* Gucke in den Computer; Ich fahre Sommer mein Pferd.; Ich gehe mit dem Fahrrad.; Ich gehe urlaub; Ich gehe viel ausflug.; Ich gucke den Computer; Ich habe Fußball spielen und ich habe sehr viel schwimmt; Ich sehe Fernseher.; Ich siehe das Fernsehen.; Ich spiele Sport und ich schauere Fernseher.; Ich spiele viel Fahrad.; Wir fahren Fahrrad.; Wir gehen auf den Plattensee unter.; Wir gehen ein Ausflug.
- *Helytelen szóválasztás:* Dann fahren wir bei meinem Großmutter und *feuern* dort wieder.; Görögland; Ich bekomme viel schönste „ajándék“.; Ich fahradere gern.; Ich gucke TV-t.; in den Austria; langos; stb.; Televisio; Weinachtbaum hat schön.; Wie in das Zimmer „ünnepelünk“.; Wir essen 'dödölle' mit 'fasírt'.
- *Morfológiai hiba, nem létező igei, melléknévi, főnévi alakok:* Die Mutter bachen kugel.; Die Mutter bäcke eine Torte.; Es glanz; Ich komme die Büche be.; Ich lie-se das Buch und siehe das Fernsehen.; Ich und meinem Familie geen im Strand.; Im Sommer fähre in Hajdúszoboszló.; sie habt.
- *Hozzáadás, fölösleges elemek betoldása:* Ich gehe zum meinem Freund.; Sie wohnen im Wien.; Sie wohnt im Fertőd.; Wir fahren im jedem Sommer...; wir machen schwimmen; Wir zelter in den Siófok.
- *Helytelen módbeli segédige-használat:* Ich muss ein Eis essen.; Ich will die Mädchen spilen.
- *Helytelen írásjelezés:* Adrienn gehe nicht die Wasser weil, sie kocht.

2. Szókincs

A szókincs fontos része a nyelvtudásnak, nélküle nem tudjuk pontosan kifejezni gondolatainkat. A diákoknak a tavasz témakörén belül kellett 10 képet 10 megadott német szóhoz hozzárendelni. Ezek a szavak magyarra fordítva a következők voltak: *tulipán, fészek, húsvéti tojás, pitypang, seregély, cserebogár, locsolókanna, méh, tollaslabda,*

sapka. A felsorolt szavak életkor-specifikusak és a gyerekek érdeklődési körébe tartoznak, ám vannak köztük kimondottan nehéz szavak is. A szavak pontos jelentését nem volt szükséges ismerni, például elegendő volt, ha a diák nagyjából sejtette, hogy valamilyen madárról van szó, ha a *Star* szót olvassa. A diákok nagyon jól „vizsgáztak” ennél a feladatnál: 134 fő (78%) hibátlanul megoldotta a feladatot. 1 fő nem töltötte ki, a többiek pedig általában 2–4 szót kevernek, illetve nem ismernek, ezek leggyakrabban a *Löwenzahn*, *Biene*, *Maikäfer*, *Star*⁷ szavak.

Az iskolatípusok szerinti összehasonlításnál itt – a felmérésben szereplő szavak jellege miatt – a természetismeret tantárgyat választhatóan, illetve részben németül is tanító iskolákat hasonlítottuk össze azokkal az iskolákkal, ahol nem tanítanak környezetismeretet német nyelven. Az összevetés jelentős különbséget mutat (lásd 5. táblázat), azaz sokkal jobb eredményt értek el azok a diákok, akik tartalomalapú nyelvoktatásban vesznek részt.



4. táblázat. A tanulók szókincsének vizsgálata



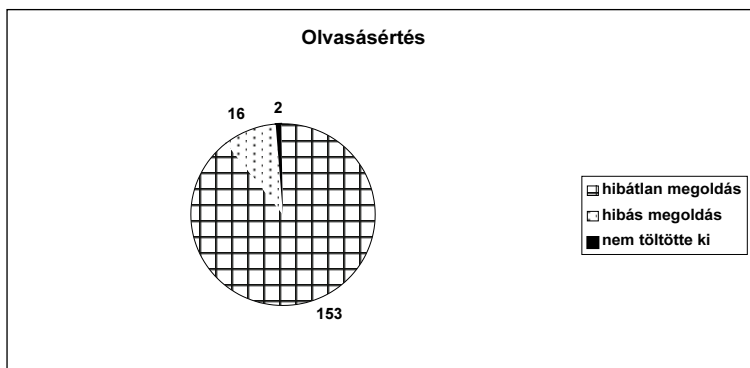
5. táblázat. A tanulók szókincsének vizsgálata iskolatípusok szerinti összehasonlításban

⁷ pitypang, méh, cserebogár, seregély

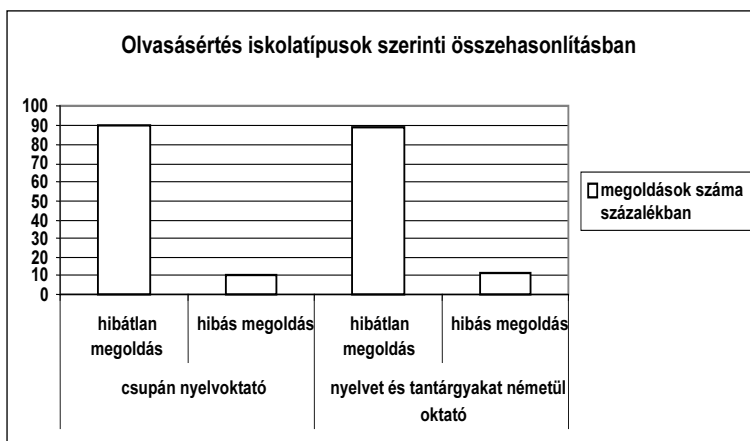
3. Olvasásértés

Ez az egyik legfontosabb képesség, mert célnyelv esetében talán ez a leggyakrabban használt (passzív) kompetencia. A diákoknak egy rövid történetet kellett megérteniük, az olvasásértést képekhez való hozzárendeléssel mértem. Összesen 6 kép szerepelt a feladatban. A szöveg egy autentikus, Németországban megjelent, óvodásoknak szóló mesekönyv szövege volt, egy medvebocs egy napját meséli el (ébredés, reggeli, családtagok, játék, esti fürdés). A 4. osztályos gyerekek ennél a feladatnál érték el a legjobb eredményt: 153-an (89%) hibátlanul megoldották a feladatot, ketten nem töltötték ki, 16-an (9%) követtek el kisebb hibákat, zömében két képet cseréltek össze.

Az iskolatípusok szerinti összehasonlítás nem mutat jelentős különbséget (lásd 7. táblázat). Valószínűleg a feladat nehézségi foka, a hétköznapi, jól ismert tematika nem okozott gondot egyik iskolatípus diákjainak sem.



6. táblázat. A vizsgált tanulók olvasásértése



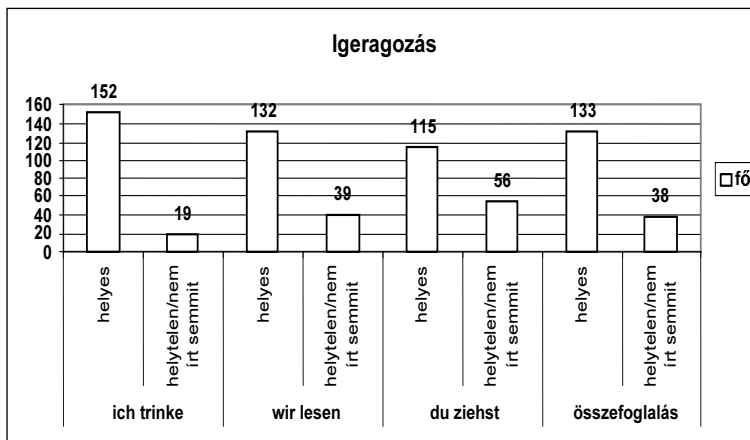
7. táblázat. A vizsgált tanulók olvasásértése iskolatípusok szerinti összehasonlításban

4. Nyelvtani ismeretek

A feladatlapnak ebben a részében a tananyag szerint már elsajátított nyelvtani tartalmak alkalmazásának helyességét mértem: igeragozást, névszóragozást, prepozíciók használatát, valenciaismeretet, kis- és nagybetűk használatát. Az igeragozás esetén a diákoknak önállóan kellett megállapítaniuk és beírniuk a megoldásokat, míg a névszóragozási, előljárószó-használati és valenciaismereti feladatoknál három lehetőség közül kellett kiválasztaniuk az általuk helyesnek vélt megoldást. A kis- és nagybetű használatát egy csupa kisbetűvel írt, 15 szóból álló mini-szöveg javításán mértem le. A kérdőív záró feladatát nem volt kötelező kitölteni, itt a múlt idő ismeretére voltam kíváncsi – mind aktív, mind passzív szinten –, valamint egy passzív transzformációt kellett elvégezni: szenvedő mondatot aktívvá alakítani. Azért tettem bele a záró feladatokat a kérdőívbe, mert ezek a nyelvtani jelenségek szerepelnek a legkisebbeknek íródott német nyelvű mesekönyvekben is, nagyon gyakran használatosak, és kíváncsi voltam, hogy a nemzetiségi diákok milyen arányban ismerik ezeket a jelenségeket.

Az igeragozás feladaton belül először egyes szám 3. személyből egyes szám 1. személyű alakot kellett képezni a *trinken*⁸ nem rendhagyó igéből. Ez a diákok 89%-ának sikerült (152 fő). 13 diák helytelen alakot képzett (például *ich trinken*, *trink*⁹, *trinkt*); 6-an nem töltötték ki a feladatot.

Másodszor a *lesen*¹⁰ rendhagyó ragozású ige egyes szám 3. személyű alakjából többes szám 1. személyű alakot kellett képezniük. Ez kicsit nehezebbnek bizonyult, de így is a diákok 77%-ának sikerült a helyes alakot beírni (132 fő), 35-en helytelen megoldást írtak (például *wir lese*, *liest*, *liesen*, *lies*, *liese*), legtöbbször meghagyták a tőhangváltást, pedig az többes számban már nem lép fel; 4 fő nem írt semmit.



8. táblázat. A vizsgált tanulók igeragozásának értékelése

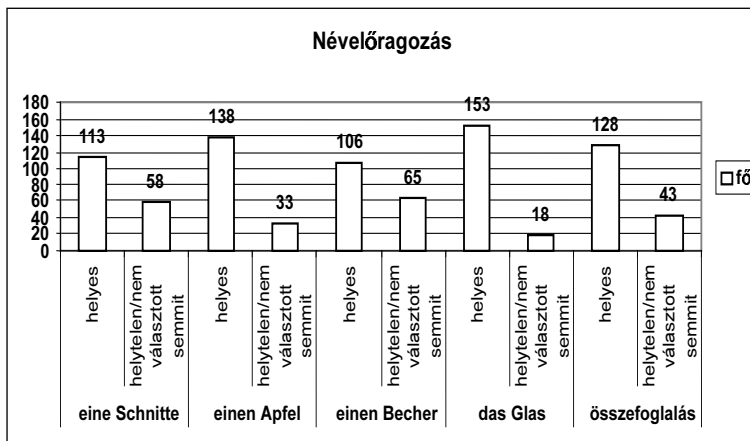
⁸ inni

⁹ 2 fő használta ezt az alakot, nyelvjárási formaként elfogadhatók ezek a megoldások is.

¹⁰ olvasni



9. táblázat. A vizsgált tanulók igeragozásának értékelése iskolatípusok szerinti bontásban

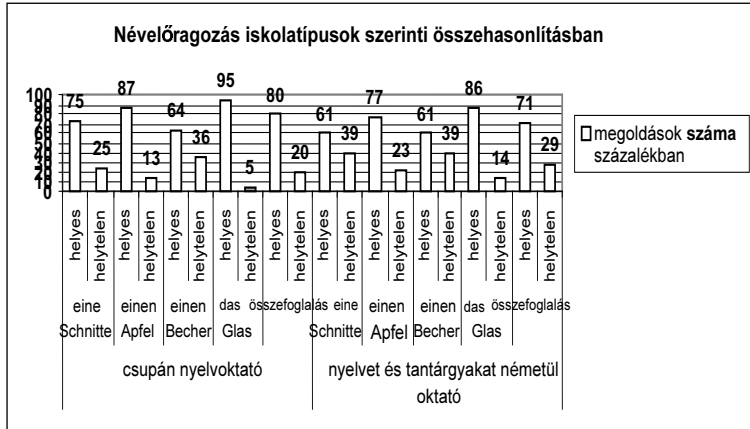


10. táblázat. A vizsgált tanulók névelőragozása

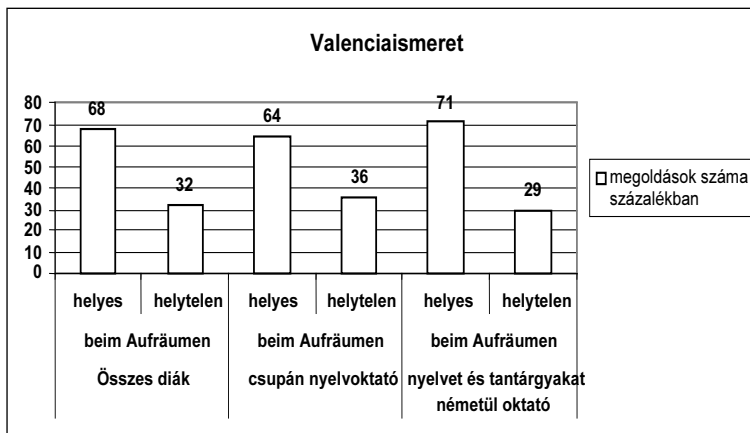
A harmadik és egyben utolsó igeragozási feladatban a *ziehen*¹¹ ige egyes szám 3. személyű alakjából egyes szám 2. személyű alakot kellett képezniük a diákoknak. Ez bizonyult a legnehezebb feladatnak. Mivel a tanulók igeragozását kívántuk mérni, helyesnek fogadtunk el minden *st*-re végződő alakot, függetlenül a helyesírási hibáktól, amik az igeőre vonatkoznak. Igeragozási szempontból tehát helyesek a *ziest*, *zist*, *zihst* alakok is. Így a következő eredmények születtek: 115 helyes megoldás (67%) és 51 helytelen megoldás (30%), (például *ziehen*, *zieht*, *zien*, *sitst*, *sitzt*, *ziehe*). 5 fő nem írt semmit.

A három feladat eredményeinek átlagolásával megállapítható, hogy 78%-ban születtek helyes megoldások az igeragozás területén. Ez megnyugtató arány. Az iskolatípusok összehasonlítása ismét nem hoz jelentős különbségeket a csupán nyelvoktató, illetve az egyes tantárgyakat is a célnyelven oktató iskolák között (lásd 9. táblázat). Ez bizonyos mértékig várható volt, hiszen az alapigék igeragozását nyelvtanórán is elsá-

¹¹ sich anziehen = felöltözni



11. táblázat. A vizsgált tanulók névelőragozása iskolatípusok szerinti bontásban



12. táblázat. A helfen ige vonzatának ismerete

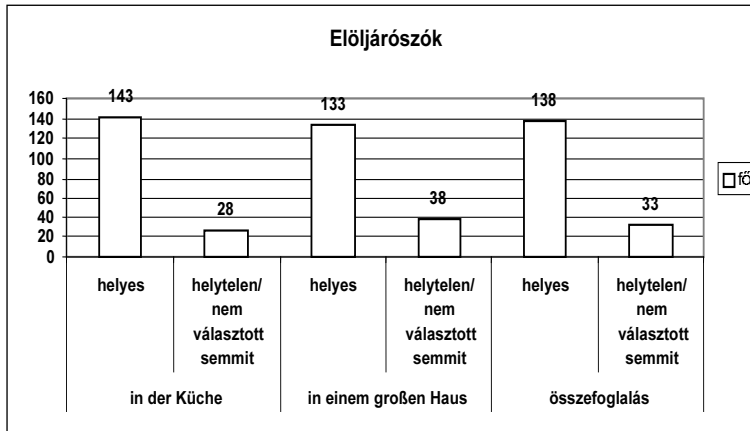
játítják és jól begyakorolják a diákok. A ritkábban használatos igéknél valószínűbb a különbségek jelentkezése, ez későbbi vizsgálatok tárgyát fogja képezni.

A *névelőragozási* komplex feladatban – tartalmilag az étkezés témakörén belül – a nyelvtani nemek ismeretére, illetve a nyelvtani esetek helyes használatára voltunk kíváncsiak. Először egy nőnemű határozatlan névelő tárgyesetes alakját kellett helyesen kiválasztani három felkínált lehetőség közül (*eine/eines/einen Schnitte Brot*¹²). A kifejezések alanyesetét sehol nem adtuk meg a feladatban. A helyes alak kiválasztása a diákok 66%-ának sikerült (113 fő). 50 fő választott helytelen alakot, 8 fő nem választott semmit.

Másodszor egy hímnemű határozatlan névelő tárgyesetes alakját kellett helyesen kiválasztani három felkínált lehetőség közül (*eine/eines/einen Apfel*¹³). Ez a diákok 81%-ának sikerült (138 fő). 26-an választottak helytelen alakot, 7 fő nem választott semmit.

¹² egy szelet kenyér, illetve egy szelet kenyeret

¹³ egy almát



13. táblázat. A vizsgált tanulók előjárósó-használata

Harmadszor ismét egy hímnemű határozatlan névelő tárgyeesetes alakját kellett helyesen kiválasztani három felkínált lehetőség közül (eine/eines/einen Becher Milch¹⁴). Itt a diákok 62%-a járt sikerrel a kiválasztásban (106 fő). 57 diák választott helytelenül, 8 fő nem választott semmit.

A negyedik és egyben utolsó névelőragozási feladatban egy semleges nemű főnév határozott névelőjének a tárgyeesetes alakját kellett helyesen megadni (der/die/das Glas¹⁵). Ez bizonyult a legkönnyebb feladatnak, 153-an találták el a helyes alakot (89%), 10 helytelen válasz született, 8-an nem választottak semmit.

Átlagolva az eredményeket a diákok 75%-a választott helyesen a névelőragozási és a főnevek nyelvtani nemének ismeretét vizsgáló komplex feladatokban. Az iskolatípusok szerinti összehasonlításban ennél a feladatnál a két tannyelvű oktatásban részt vevő diákok rosszabbul szerepeltek, mint a csupán nyelvoktató formában tanuló társaik (lásd 11. táblázat). Ezek az eredmények – mint a jelen felmérés összes többi eredménye – természetesen nem általánosíthatók, nem terjeszthetők ki az iskolatípusokra általánosságban, csupán az általunk vizsgált iskolák adott diákjainak adott időben nyújtott teljesítményére vonatkoznak. Az adatbázis bővítésével finomíthatók az itt kimutatott eredmények. Az a kérdés is felmerül, hogy esetleg később „érnek be” a tartalomalapú nyelvoktatás eredményei. Ehhez érdemes lenne felsőbb évfolyamokon is elvégezni hasonló összehasonlító felméréseket.

Az igei *valenciaismeret*et vizsgáló feladatban a *helfen*¹⁶ ige vonzatára voltam kíváncsi, 3 felkínált válasz közül kellett a helyeset megjelölni (*beim/am/fürs Aufräumen*¹⁷). 117-en (68%) tudták a helyes választ, 43-an nem, 11 fő nem írt semmit. Az iskolatípusok szerinti összehasonlításban a tartalomalapú nyelvoktatásban részesülő diákok jobb eredményt értek el (lásd 12. táblázat).

¹⁴ egy pohár tejet

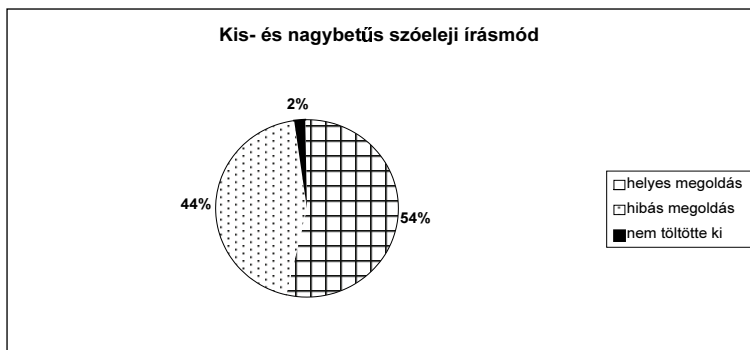
¹⁵ a poharat

¹⁶ segíteni

¹⁷ takarításban



14. táblázat. A vizsgált tanulók előjárósó-használata iskolatípusok szerint



15. táblázat. A vizsgált tanulók helyesírási készsége (kis- és nagybetűs szóeleji írásmód)

Az *előjárósók* ismeretét vizsgáló első feladatban az *in*¹⁸ prepozícióra voltam kíváncsi (*in der/ bei der/ auf der Küche*¹⁹). 143 diák (84%) jelölte meg a helyes megfejtést, 20-an helytelenül választottak, 8-an nem választottak semmit.

A második előjárósós feladatban szintén az *in* prepozíció szerepelt helyes megoldásként (*auf einem/ unter einem/ in einem großen Haus*²⁰). 133 diák válaszolt helyesen (78%). 29-en helytelenül, 9-en nem választottak.

Átlagban a diákok 81%-a használta helyesen a vizsgált esetekben az *in* előjárósót. Az iskolatípusok szerinti összevetés összességében a tantárgyakat is célnyelven oktató iskolák javára dől el (lásd 14. táblázat).

A német nyelvben a magyartól eltérően a főneveket nagybetűvel kell írni. A *kis- és nagybetűs írás* biztonságos használatát vizsgáló feladatban 91 diák (53%) javította helyesen a csupa kisbetűvel írt szöveget, tehát a diákok kicsit több mint fele. Általában a *dinge*

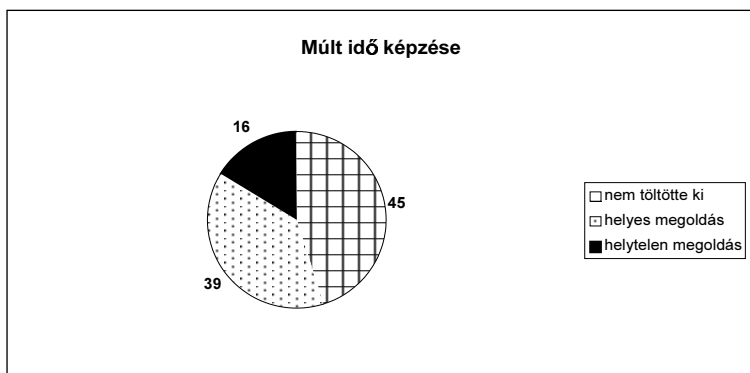
¹⁸ -ban, -ben

¹⁹ konyhában

²⁰ egy nagy házban



16. táblázat. A vizsgált tanulók helyesírási készsége (kis- és nagybetűs írásmód) iskolatípusok szerinti összehasonlításban



17. táblázat. Igeidő ismeretének vizsgálata (múlt idő)

főnév szó eleji kezdőbetűjének javítása okozott sokaknak gondot, de előfordult, hogy a *milch*, *bauernhof*, *kartoffeln*, *äpfel* főnevek kezdőbetűjét nem javították. Természetesen az is előfordult, hogy nem főneveket is nagybetűsre javítottak, például az *alle* névmást. Akadt, aki csak a mondatkezdő nagybetűket javította. Volt, aki csak egy főnevet nem javított, de volt, aki 2–4 szót hibázott. 4 tanuló egyáltalán nem töltötte ki ezt a feladatot.

Az iskolatípusok szerinti összevetés érdekes eredményt hozott: várakozásainkkal szemben jobb eredményt értek el a csupán nyelvoktatásban részt vevő diákok (lásd 16. táblázat).

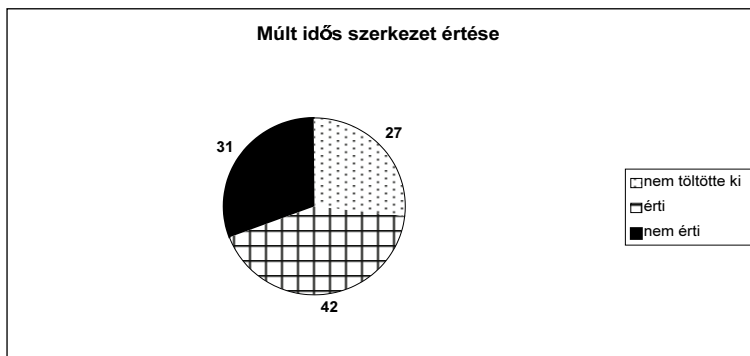
A múlt idő ismeretét vizsgáló kérdések megválaszolása nem volt kötelező, ennek megfelelően 77 fő (45%) nem is töltötte ki. 67 fő (39%) helyesen képezte a múlt időt, előfordult mind a Präteritum²¹-, mind a Perfekt-alak²² (*machte*, *hat gemacht*). 27-en (16%) írtak rossz megoldást (például *machtete*, *ist gemacht*, *hat gemacht*).

²¹ praeteritum

²² befejezett múlt



18. táblázat. Múlt idő ismeretének vizsgálata iskolatípusok szerinti bontásban



19. táblázat. Múlt időt tartalmazó szerkezet értelmezése

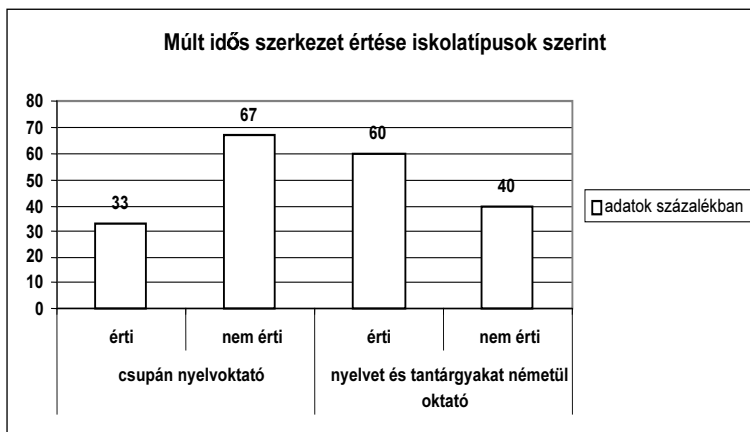
Az iskolatípusok szerinti összehasonlítás azt mutatja, hogy a magasabb óraszám-ban tanuló diákok jobb eredményt értek el (lásd 18. táblázat).

A múlt idő értését felmérő kérdésben egy múlt idős mondatot kellett lefordítani. (*Bodo Bär hat um halb 8 gefrühstückt.*²³) 47-en (27%) nem vállalkoztak a fordításra, 71 fő felismerte a múlt időt (42%) – bár néhányan *fél 8* helyett *8 órá*t fordítottak, de ezt nem tekintetem hibás megoldásnak –, 53 fő (31%) helytelenül fordított, nem értették a múlt időt. Jobb esetben jelen időben fordították a mondatot, de volt, aki úgy értelmezte, hogy *8 reggelit evett*, vagy hogy *már 8 éves a maci*.

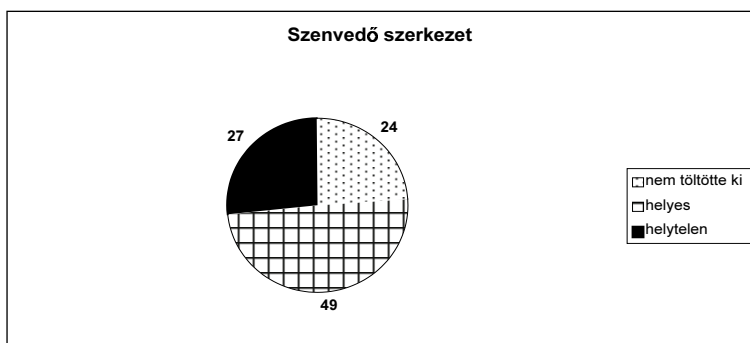
Az iskolatípusok szerinti összevetés a nagyobb óraszám-ban tanuló diákok javára dől el meglehetősen nagy különbséggel: a kevesebb óraszám-ban tanulókkal (ahol ez az arány 33%) összevetve majdnem kétszer annyian (60%) értik a múlt idős szerkezetet (lásd 20. táblázat).

A *szenvedő szerkezet* értését úgy vizsgáltam, hogy át tudják-e alakítani aktív szerkezeté. (*Der Roller wird repariert.* → *Papa repariert den Roller.*) 41 fő (24%) nem

²³ Bodo maci fél 8-kor reggelizett.



20. táblázat. Múlt időt tartalmazó szerkezet értelmezése iskolatípusok szerinti bontásban



21. táblázat. Szenvedő szerkezet felismerése

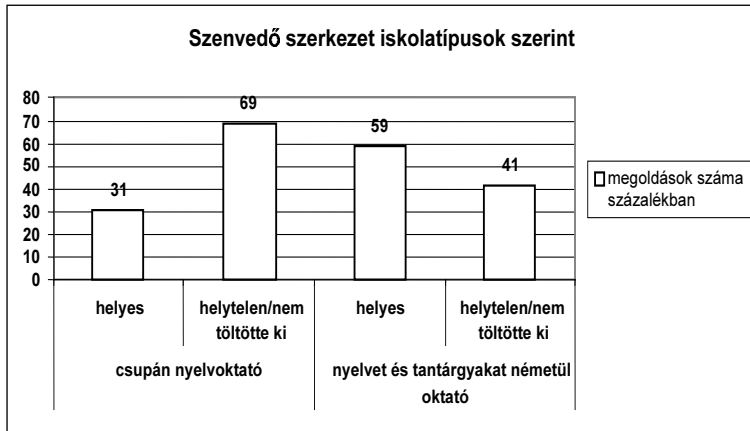
töltötte ki, 84 helyes megoldás született (49%), és 46 helytelen (27%). Többek között a következő hibás megoldások születtek: *wird repariert*, *wird reparieren*, *repariertete*, *reparieren*, *werden*, *wird*, *reparier*, *repariert wird*.

Az iskolatípusok szerinti összehasonlítás azt mutatja, hogy a magasabb óraszámú tanuló diákok jelentős különbséggel jobban képesek ezt a nehéz feladatot megoldani (lásd 22. táblázat). Majdnem kétszer olyan jól teljesítettek (59% helyes megoldás), mint a kevesebb óraszámú tanuló társaik (31% helyes megoldás).

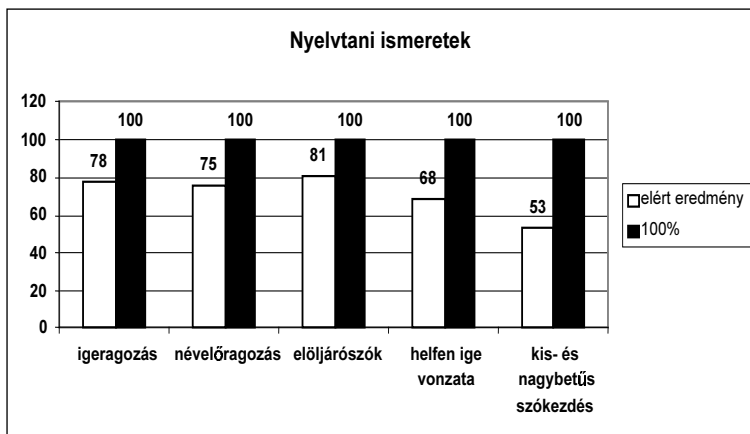
Összefoglalás

A tanítók megfelelő végzettséggel rendelkeznek feladatuk ellátása szempontjából, ezt támasztják alá a „tetszési indexek” is. A diákok 92%-a nyilatkozott úgy, hogy szereti a németórát. A tanítók többsége részt vett német nyelvterületen részképzésen, illetve továbbképzésen, ami idegen nyelvet tanító tanároknál fontos szempont.

A heti 5–6 németóra elegendőnek látszik jelen vizsgálat alapján a diákok célnyelvi ismereteinek bővítésére, szinten tartására, ám a nemzetiségi általános iskolák esetében a diákok *anyanyelvi* fejlesztéséről kell beszélnünk. Ehhez fontos lenne az óraszám-



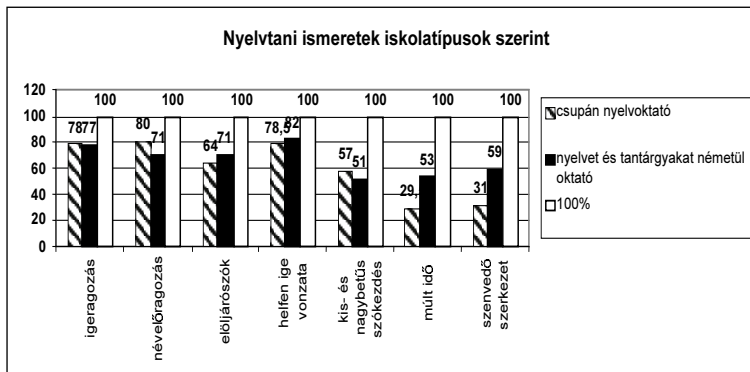
22. táblázat. Szenvedő szerkezet felismerése iskolatípusok szerinti bontásban



23. táblázat. A felmérésben szerepelt nyelvtani ismeretek összefoglalása

kat oly módon emelni, hogy helyt kapjon a tartalomalapú nyelvoktatás is különböző tárgyak, például a környezetismeret tantárgy idegen/német nyelven történő tanítása kapcsán. A nem nyelvet, hanem a nyelven tanulás magasabb motivációt és ezáltal nagyobb sikereket jelent a nyelvtanulóknak. Ezt bizonyítják jelen vizsgálat eredményei is: például a szókinccsvizsgálat, a múlt idő, a szenvedő szerkezet, az írásbeli kommunikációban elért összehasonlító vizsgálat eredményei azt tükrözik, hogy a tartalomalapú nyelvoktatásban részt vevő diákok nyelvtudása jobban közelít egy anyanyelvi beszélő nyelvtudásához (lásd 2., 5., 24. táblázat), bár a névelőragozás és a kis- és nagybetűs írásmód területén a nyelvoktató iskolatípus diákjai értek el jobb eredményt.

Ha sorba vesszük az egyes vizsgált kompetenciákat: a diákok összességében gyengén, szinten alul szerepeltek az írásbeli kommunikáció terén (önálló szövegalkotás). Nem mondható el, hogy a nemzetiségi tanulók a nemzetiségi nyelvet anyanyelvi szinten használják. A magasabb óraszámú tanuló diákok viszont szabadabban, nagyobb kommunikációs kedvvel használják a célnyelvet, a célnyelven bővebben fejtették ki mon-



24. táblázat. A felmérésben szerepelt nyelvtani ismeretek összefoglalása iskolatípusok szerinti bontásban

danivalójukat. Nagyon jó eredményeket mutattak a diákok a szókinccsvizsgálat és az olvasásértés feladatai terén. Megfelelő (passzív) szókinccsel rendelkeznek, ami elvárható 4 év nyelvtanulás után – a feladatban képeket kellett szavakhoz hozzárendelniük, nem vártuk el a szókinccs aktív használatát –, illetve jól értenek olvasott szöveget. A szókinccs terén a magasabb órászámú tanuló diákok bővebb szókinccsel rendelkeznek, mint az alacsonyabb órászámú tanuló társaik. A tanmenet szerint elvárható nyelvtani struktúrák (igeragozás, kis- és nagybetűk használata, előjárósók, igevonzatok használata) ismerete kielégítő, illetve jónak nevezhető²⁴ (lásd 23. táblázat). A magasabb órászámú tanuló diákok viszont már a nehezebb, tanmenetben még nem szereplő nyelvtani struktúrákat (múlt idő, szenvedő szerkezet) is jobban ismerik (lásd 24. táblázat).

Az írásbeli kommunikációs feladat eredményét látva szükséges lenne nagyobb súlyt helyezni a folyamatorientált írásdidaktikára (Storch 1999: 248–69), illetve a magyar nyelv interferenciájának leküzdésére, a tankönyvekben nagyobb teret kellene szentelni ezen jelenségek kiküszöbölésének, a korrekt formák begyakorlásának. Érdemes lenne a tankönyvírás során ezeket az eredményeket figyelembe venni. A Nemzeti Tankönyvkiadó más kiadókkal együtt széles skálán kínál kiadványokat 6–10 éves gyermekek számára, magyar szerzőktől, így a kontrasztív hibaelemzés eredményei beépíthetők lennének a nyelvoktatás taneszközeibe (Budai 2006: 8).

Összességként megállapítható, hogy az előzetes feltételezéseink a vizsgálat során beigazolódtak: a magasabb órászámú, tartalomalapú nyelvoktatásban részt vevő diákok a vizsgált nyelvi területeken általában jobb eredményt mutatnak a nem tartalomalapú nyelvoktatásban részt vevő társaiknál. A német nemzetiség általános iskoláiban a nyelvoktatás hatékonyságának vizsgálatát a jövőben is folytatni kívánjuk, az adatbázist folyamatosan bővítjük, ami hozzájárul az eredmények pontosításához, finomításához.

²⁴ Bizonyos párhuzamok fedezhetők fel a Bukta Katalin által a 7. és 11. évfolyamos tanulók angol nyelvtudásának vizsgálatokor mért eredményekkel (Bukta 2001: 46). Ő is vizsgálta a szókinccset, a nyelvtani szerkezetek elsajátítását, valamint az olvasásértést és az íráskészséget. Hasonlóan rossz eredményeket regisztrált például az íráskészség területén (Bukta 2001: 41), és jókat a szókinccs ismeretének területén (Bukta 2001: 40, 43). Hasonlóan rossznak mérték a 6. és 8. osztályosok íráskészségét angol nyelvből Bors – Lugossy – Nikolov a pécsi általános iskolákban (Bors – Lugossy – Nikolov 2001: 75).

IRODALOM

- Bors Lídia – Lugossy Réka – Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra* 2001/4. pp. 73–88.
- Budai László (2006): Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe? *Modern Nyelvoktatás* XII/2. pp. 4–15.
- Bukta Katalin (2001): Mít tanulnak a diákok angol órán? A 7. és 11. évfolyamos tanulók angol nyelvtudásának vizsgálata. *Iskolakultúra* 2001/8. pp. 36–47.
- Erb, Mária (2007): Mit meinen Kindern spreche ich Mundart. Szikszay Julia interjúja. *Neue Zeitung* 22/2007: 3.
- Frei Lászlóné (2004): Az általános iskolai geometriatudás és a rajzkészség fejlődése. *Iskolakultúra* 2004/11. pp. 17–27.
- Johnstone, Richard (2004): Az életkor szerepéről: néhány nyelvpolitikai implikáció. Útmutató az európai nyelvpolitikai fejlesztésekhez. A nyelvi sokszínűségtől a többnyelvű oktatás felé. *Iskolakultúra* 2004/10. pp. 3–15.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19*. Berlin: Langenscheidt.
- Manherz Károly (szerk. 1998): *A magyarországi németek*. Budapest: Útmutató Kiadó. (= *Változó világ* 23.)
- Molnár Mária (2003): „I bin a Ungarin” mondta a 86 éves sváb asszony. *Modern Nyelvoktatás* IX/2–3. pp. 90–101.
- Nikolov Marianne (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás* X/1. pp. 3–26.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Fink.
- Vágó Irén (2001): Ami az átlagok mögött van. Egyenlőtlenségek a nyelvoktatásban. *Iskolakultúra* 2001/8. pp. 61–70.

Függelék

Kérdőív tanítóknak

1. Iskola neve, helység: _____
2. Tanító végzettsége (különös tekintettel a német szakra): _____
3. Részt vett-e külföldi (német nyelvterület) rész- ill. továbbképzésen? igen / nem
4. A szintfelmérő tesztet kitöltő csoport létszáma: _____
5. Heti óraszámuk (német): _____
6. Iskola típusa: nyelvoktató / kétnyelvű / anyanyelvű (német)
7. Amennyiben kétnyelvű, mely tantárgyakat tanítják német nyelven? Környezetismeret / ének-zene / testnevelés / egyéb: _____
8. Kizárólag német nyelven vagy nyelvváltással (magyarul és németül) vezeti az órákat?

9. A szülők beszélnek otthon a gyermekekkel németül? igen / nem
10. Milyen a tanulók motiváltsága (a német nyelvtanulást illetően)? gyenge / közepes / erős
11. Milyen német nyelvtudással érkeznek a gyerekek az 1. osztályba? nem beszélnek németül / gyenge / közepes / jó / nagyon jó/ egyéb: _____

Kérdőív diákoknak

1. Szereted a németórákat? igen /nem
2. Miért szereted? _____
3. Részt veszel német nemzetiségi egyesületben / szakkörben / táncsoportban / énekkarban / zenekarban, egyéb kulturális egyesületben: _____ ? (húzd alá a megfelelőt)
4. Hetente hányszor van ilyen 'nemzetiségi foglalkozás'? _____
5. Szeretsz oda járni? igen /nem
6. Mit szoktatok ott csinálni? _____

Írd le röviden németül, hogyan ünnepeltek karácsonykor: milyen a karácsonyfa, mit esztek, hol ünnepeltek, milyen ajándékokat kapsz stb.

VAGY

Írd le röviden németül, mit szoktál a nyári szünetben csinálni. Elutazol valahová, jársz táborba, strandra, sportolsz, barátaiddal játszol, tévézel stb.?^{*}

Ordne die Wörter den Bildern zu! Schreibe die Zahlen über bzw. unter die Bilder.**

Der Frühling

- | | |
|------------------|------------------|
| 1. die Tulpe | 6. der Maikäfer |
| 2. das Nest | 7. die Gießkanne |
| 3. die Ostereier | 8. die Biene |
| 4. der Löwenzahn | 9. der Federball |
| 5. der Star | 10. die Mütze |



* Az eredeti feladatlapon 12 sor állt a gyerekek rendelkezésére.

** Az eredeti feladatlapon a képek színesek.

Ordne die Texte den Bildern zu! Schreibe die Zahlen unter die Bilder.

1. Guten Morgen, Bodo Bär! Aufstehen! Allein aufstehen kann Bodo Bär schon sehr gut. Allein anziehen ist noch ein bisschen schwierig.
2. Mama Bär und Papa Bär sitzen am Frühstückstisch. Mama Bär liest die Zeitung und Papa Bär trinkt eine Tasse Kaffee.
3. Was macht Papa denn da im Keller? Aha, er repariert den Roller.
4. Bodo Bär probiert den Roller im Garten aus.
5. Auf der Schaukel sitzt Anna Bär.
6. Vor dem Schlafengehen steigt Bodo Bär in die Badewanne.





Írd be a ragozott ige alakját!

Papa Bär trinkt eine Tasse Kaffee. → Ich _____ eine Tasse Kakao.

Mama Bär liest die Zeitung. → Wir _____ ein Märchenbuch.

Bodo Bär zieht sich an. → Du _____ dich auch an.

Húzd alá a helyes névelőt!

Bodo Bär isst **eine / eines / einen** Schnitte Brot und **eine / eines / einen** Apfel und trinkt **eine / eines / einen** Becher Milch. Gib mir bitte **der / die / das** Glas!

Melyik a megfelelő előjárószó? Húzd alá!

Nach dem Frühstück hilft Bodo Bär **beim / am / fürs** Aufräumen.

Was macht Mama denn da **in der / bei der / auf der** Küche?

Bodo Bär lebt **auf einem / unter einem / in einem** großen Haus.

Javítsd ki azokat a szavakat, amelyeket nagybetűvel kell írni.

viele dinge kommen vom bauernhof. kennst du sie alle? die milch, die kartoffeln, die äpfel.

A következő feladatok nagyon nehezek. Nem baj, ha nem tudod őket megoldani.

Tedd múlt időbe a következő mondatot!

Was macht Papa denn da im Keller?

Alakítsd át a következő mondatot!

Der Roller wird repariert. → Papa _____ den Roller.

Mit jelent a következő mondat?

Bodo Bär hat um halb 8 gefrühstückt.

BIRÓ ANETT

Angol–magyar interlingvális lexiko-szemantikai hibák

1. Az anyanyelv célnyelvre gyakorolt hatása

Az idegen nyelvek tanulásának egyik sajátossága, hogy már meglévő tapasztalatokra épül, hiszen a tanuló nem először találkozik nyelvvel, nyelvhasználattal és nyelvsajátítással. A nyelvtanítás általában akkor kezdődik, amikor a tanuló már megszerezte az anyanyelvi tudást, azaz valamilyen – a nyelvek általános jellemzőiről alkotott – implicit tudásra tett szert. Ezáltal az anyanyelv bizonyos mértékig mindig jelen van a tanuló tudatában.

A második nyelv tanulása arra készíti a tanulót, hogy bepillantást nyerjen a tudatában állandóan jelen levő anyanyelv működésébe, illetve a nyelv természetébe általában, majd az ily módon szerzett ismereteket az idegen nyelv tanulásának szolgálatába állítsa. Az anyanyelvnek az idegen nyelvre gyakorolt hatása hosszú időket foglalkoztatta a nyelvekkel és elsősorban a nyelvtanulással, nyelvtanítással foglalkozókat. Amióta nyelvtanulás létezik, a leggyakrabban feltett kérdések egyike az, hogy az anyanyelvi tudás miként befolyásolja a második vagy idegen nyelv elsajátítását, megtanulását. Máig elfogadott nézet, hogy az elsőként elsajátított nyelv hatással van a később elsajátítani vagy megtanulni kívánt nyelvekre (Krashen 1981; Skehan 1989; White 1989; Gass és Selinker 1994; Sharwood Smith 1994; Lightbown és Spada 1999; Odlin 2003); az évszázadok során és elsősorban az elmúlt néhány évtizedben csupán a hatás mértékéről és jelentőségéről, pozitív vagy negatív jellegéről vallott elképzelések váltották egymást a kizárólagosságtól a teljes tagadásig. Az 50-es, 60-as évek behaviorista felfogása – mely szerint az anyanyelv gátló tényező és a létrejövő negatív transzfer vagy interferencia forrása – átalakult, és az anyanyelvet többen az idegen nyelvről alkotott tanulói hipotézisek felállítási alapjának, illetve a nehézségek áthidalására alkalmazott stratégiák kiindulópontjának tekintik (Taylor 1975; McLaughlin 1978; Corder 1981; Krashen 1981; Faerch és Kasper 1980, 1983).

Az anyanyelv gyakran hibákban megnyilvánuló hatása, valamint a kutatók szerint elsősorban a nyelvek hasonlóságára, illetve az anyanyelvi tudat hiányos, vagyis az ismeretlen részeket kiegészítő funkciójára visszavezethető pozitív transzfer ily módon segítheti és fel is gyorsíthatja a tanulási folyamatot megfelelő tudatosítás esetén, ami különösen a formális idegennyelv-tanulási környezetben szükséges, ahol a fordítás, az anyanyelvre való támaszkodás kompenzálni tudja az input korlátozott voltából származó hiányosságokat. A természetes nyelvsajátítás, legyen az első vagy második nyelv, számos lényeges vonatkozásban ugyanis különbözik az osztálytermi nyelvtanulástól, és a környezet befolyásolja a tanulás vagy elsajátítás során végbemenő pszichológiai

folyamatokat (Richards 1974; Marton 1986; Krashen 1981). Ezen tényezők közé tartozik az intenzitás és az, hogy az adatok nem rögzülnek mélyen a tanuló tudatában a valós életről származó tapasztalatok hiányának következtében. Marton (1986) szerint a nyelvelsajátítás hipotézis-tesztelések sorozata, míg a nyelvtanulást inkább a problémamegoldás jellemzi. Mivel a nyelvelsajátítás során az elemek gyakran ismétlődnek, a tanuló megfigyeléssel ellenőrzi mondanója helyességét, így az általa elkövetett hibák nagy része fejlődési hiba, az anyanyelv szerepe az idegen nyelvi környezetben történő nyelvelsajátításban elhanyagolható. Az osztálytermi nyelvtanulás esetében azonban épp az említett okok (például az intenzitás hiánya) miatt a hibák jelentős hányada nem fejlődési hiba. Az osztályteremben tanult idegen nyelvre nagyobb hatással van az anyanyelv, és az anyanyelvi hatások egy része interlingvális hibák formájában jelenik meg a tanulók idegen nyelvi performanciájában: ezért szükség van a hibák feltérképezésére, az okok megtalálására, a hibaelemzésre és végül a tanár általi javításra. Ebben a tanulási környezetben a hiba pedagógiai problémává válik. A nyelvek közötti hatások (cross linguistic influence) vizsgálata és a tanári gyakorlatban folyamatosan jelenlévő hibaelemzési eljárás a kontrasztív (összehasonlító) megállapítások diagnosztikai funkciójának segítségével hozzájárulhat a nyelvtanítás és ezáltal a nyelvtanulás sikeréhez.

2. A lexikai hibák szerepe és jelentősége

Az anyanyelv hatása egyaránt érinti a különböző nyelvi szinteket, így a fentiek alapján a lexika szintjén megjelenő interlingvális hibák, valamint a célnyelv és az anyanyelv szókincsének a hibaelemzésben alkalmazott kontrasztív vizsgálata hasznos információval szolgálhat a tanulási-tanítási folyamatot tekintve. A lexika, a szókincs kutatására, az anyanyelv ezen a területen kifejtett hatásának vizsgálatára érdemes időt, energiát és figyelmet fordítani, mert ugyan a grammatikai hibák viszonylag hosszú távon megmaradnak és könnyen fosszilizálódnak (Selinker 1974), a fonetikai hibáktól pedig talán soha nem szabadul a tanuló, a lexikai hibák és bizonytalanságok azonban a szókincs bővülésével (amely a grammatika és a fonetika elsajátításával szemben szinte végtelen folyamat), az idegen nyelvi fejlődéssel felerősödnek és gyakran félreértésekhez vezetnek. Mivel bizonyos nézetek szerint a Saussure által megfogalmazott jelölő és jelölt, azaz a hangkép és a fogalom közötti kapcsolat az anyanyelvi jelben a legszorosabb (Budai 2006), és az idegen nyelvi jelölő az anyanyelvi jel fogalmi részéhez kapcsolódik (Kroll 1993; Kroll és Stewart 1994; Heredia 1996), megfelelő tudatosítás nélkül a tanulók alkalmazzák az ekvivalencia-hipotézist, a szavak tanulását fordítási folyamatként közelítik meg, azaz az anyanyelv közvetítő szerepe intenzívebben hat, interlingvális lexikai hibákat eredményezve. A lexikai hibák a szándékolt jelentésnek nem megfelelő lexikai egységek kiválasztásából származnak, zavarják a megértést, sőt irritációt is kiválthatnak (Johansson 1978; Politzer 1978; Delisle 1982). A tapasztalatok szerint (Henning 1973) a tanulók által írt fogalmazásokban a hibák nagy százalékát teszik ki. Az idegen nyelvi lexikai kompetencia tökéletesítésének szükségességét indokolja, hogy a kommunikáció inkább lexikai, mint grammatikai egységeken alapszik (Nickel 1973), a jelentést az egyes szavak határozzák meg. Egyes kutatók a nyelv központi összetevőjének (Hudson 1984), illetve a nyelvtanulás központi kérdésének (Lewis 1993) tekintik a lexikát. Más nézetek szerint a mondatgenerálás hajtóereje a lexikon (Levitt 1989), a grammatikai és fonológiai folyamatokat lexikai egységek indítják be.

3. Az angol-magyar interlingvális lexikai hibák szemantikai aspektusa

A tanulmány középpontjában az angol nyelvi megnyilatkozások lexiko-szemantikai szintjét érintő magyar anyanyelvi hatások vizsgálata szerepel a célnyelvi megnyilatkozásokban megjelenő lexikai hibák elemzésének segítségével. A vizsgálatnak az volt a célja, hogy képet kapjunk a magyar anyanyelvű tanulók angol nyelvi teljesítményét befolyásoló, az első nyelv hatásait tükröző problémás területekről a hibák kontraszt-típusokba sorolása alapján, a két nyelv szemantikai eltéréseit a jelentésszövetők különbségeivel magyarázó hibaelemzési eljárás eredményeire alapozva. A szókinccsel kapcsolatba hozható számos aspektus (forma, jelentés, szintaktikai viselkedés, kollokációk stb.) közül a magyar-angol lexikai kontrasztok és az anyanyelvi hatások jelentéssel, szemantikával kapcsolatos jellemzőinek vizsgálatát az a pszicholingvisztikai feltételezés indokolja, hogy a produkció tekintetében az egyén által működtetett mentális lexikonban található lexikai egységekhez való hozzáférés a jelentésen keresztül történik, sőt a nyelvtanuló mentális lexikona is szemantikai alapelvek mentén épül fel (Carter és McCarthy 1988; Gósy 1999).

A szemantikai hibák olyan tévesztések, ahol a két szó között valamilyen asszociációs kapcsolat van, de a beszélő nem a szövegösszefüggésnek vagy a szándékának megfelelő választja ki a halmazból. Idegen nyelv tanulása esetén a szemantikai hibák két csoportba oszthatók. A szemantikai hiba lehet olyan asszociációkat érintő hiba, amely az idegen nyelvet anyanyelvként beszélő performanciájában is megjelenhet, illetve olyan asszociációs hiba, amely az anyanyelvi tudat működésének hatására létrejövő asszociációk következtében jön létre. Az interlingvális szemantikai hibák (például *voyage by train* a *journey* szó használata helyett) nagy számban fordulnak elő, aminek az oka az, hogy a tanulók hajlamosak a jelentéseket univerzálisnak, nyelvfüggetlennek tekinteni, a célnyelvi lexikai egységeket anyanyelvi jelentésekhez kapcsolni (vö. Jiang 2002: lemma mediation).

4. A vizsgált hibák

A vizsgálat tárgyát lexikai egységek és fordítási megfelelőik képezik. Elemzésükhöz egyrészt a Pannon Egyetem Nyelvi Lektorátusának írásbeli kollokvium és záróvizsga feladatsorainak megoldásaiban és egyéb évközi dolgozatokban előforduló hibák szolgáltatott anyagot. Emellett egy 50 mondatból álló feladatlap (lásd Függelék) nyújtott segítséget a magyar anyanyelvű, angolul tanuló, átlagosan 6–7 év nyelvtanulási tapasztalattal és középszintű nyelvismerettel rendelkező egyetemi hallgatók tipikus hibáinak feltérképezéséhez.

A feladatlapon szereplő lexikai egységek kiválasztását egyrészt gyakorisági listák, másrészt egy tanítási tapasztalatból származó hibagyűjtemény szolgálta (Budai 2002), a lexikai egységek nagyrészt a kiadványban szereplő, már előre szelektált szókinccsből kerültek kiválasztásra. A szólistákban szereplő nagy gyakoriságú 2000–3000 szó vizsgálatát az indokolja, hogy ismeretük a célnyelvben megfelelő funkcionálást tesz lehetővé, megtanulásuk a tanuló lexikai kompetenciájának kialakítása érdekében szükséges (Nation 1993), ekkora mennyiségű szó, illetve lexikai egység ismerete az átlagosan 6–7 éves nyelvtanulási tapasztalattal rendelkező tanulókról pedig feltételezhető és tőlük elvárható. Az egyéb forrásokból gyűjtött hibák esetében nem beszélhetünk a

kiválasztásnak még szubjektív alapelveiről sem, ezek a hibák mindenféle ráhatástól, a nyelvi elemek előhívására törekvő kísérletezéstől függetlenül jelentek meg a tanulók idegen nyelvi megnyilatkozásaiban.

Tekintve, hogy egy nyelv szókincese elérheti a több százezres nagyságot, a fentiek tükrében a jelen tanulmányról elmondható, hogy nagymértékben szelektív. Ugyanakkor viszonylagosan pontos képet ad a középhaladó tanulók lexikai hibáiról, mivel a magyarországi nyelvtanítási gyakorlatban használt források és tananyag homogénizáló hatásának eredményeképpen az adott populációban az ismert szavak nagyfokú azonosságára jellemző.

A lexikai hibák felismerésének, a jelentések egyértelmű meghatározásának, az eredmények elemezhetőségének és az elemzés kivitelezhetőségének érdekében a lexikai egységek a feladatlapok esetében az angol és magyar nyelvi kontextus megadásával kerültek előhívásra, a jelentéssel összefüggő megállapítások a lexikai egységet tartalmazó szövegösszefüggés figyelembevételével kerültek megfogalmazásra (a dolgozatokban megjelenő, nem tudatosan válogatott lexikai egységek esetében is).

5. Az alkalmazott eljárás

A kérdésre – miszerint a magyar anyanyelvű tanulók angol nyelvi performanciájára a szókinces szemantikai vonatkozásában mely területeken hat az általuk elsőként elsajátított nyelv – a választ az angol–magyar lexikai eltérések nyomán létrejövő hibák elemzése adhatja meg, még annak ellenére is, hogy a hibaelemzést viszonylag hosszú történetében számos kritika érte. A tanulmány eredményeit szolgáltató munkamódszer a következő szakaszokat magában foglaló eljárásra épül:

1. A hiba felismerése, azonosítása, a lexikai jellegű hiba elkülönítése más hibáktól a hiba kijavításának segítségével.

2. A lexikai hibákon belül a szemantikai hibák elkülönítése a szókinces egyéb aspektusait érintő hibáktól.

3. A hiba megfelelő kategóriába sorolása, az interlingvális hibák azonosítása.

4. Az interlingvális hiba magyarázata. (Elsősorban nyelvészeti tevékenység, melynek során a kontrasztív nyelvészeti megállapítások segítségével leírható a hiba természete.)

5. Az azonos jellegű interlingvális hibák csoportokba sorolása, alkategóriák létrehozása. (Ez a szakasz elsősorban pszicholingvisztikai megközelítés azzal kapcsolatban, hogy milyen jellegű eltérések okozhatnak problémát a nyelvtanulás során. A kérdésre adott válaszok gyakorlati célokat szolgálnak, lehetővé teszik az oktatás hatékonyságának növelését.)

Az angol és a magyar nyelv tekintetében a lexikai egységek összehasonlításának kiindulópontja a fordítási ekvivalencia, amelynek alapját a külső valóság, illetve annak leképezése szolgáltatja (Krzeszowski 1984). A fordítási ekvivalens lexikai egységek jelentése, a jelentés és a valóság entitásainak kapcsolata nyelvenként különbözhet, a nyelven kívüli valóság eltérő mentális leképezésének eredményeként, a nyelvi, kulturális, társadalmi kontextusnak köszönhetően. Két nyelv összehasonlítása során eltéréseket találunk a tapasztalati tényezők megnevezésének módját, mértékét és differenciálását illetően. Mivel a nyelvtanulási folyamat egészében a tanulók támaszkodnak anyanyelvükre, ezek az eltérések a célnyelvi megnyilatkozásokban hibák formájában jelenhetnek meg.

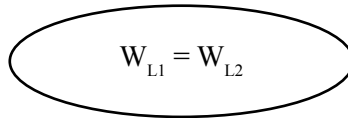
A hibaelemzési eljárás során a szemantikai hibák magyarázatát segítő jelentésleírás a lexikai egységek jelentését alkotó összetevők eltéréseinek feltárásán alapszik. A jelentés-összetevőknek a jelentések elkülönítését szolgáló megkülönböztető funkciója két nyelv vonatkozásában hasznosnak bizonyulhat, a lexikai egységek közötti eltérések jelentéskomponensek segítségével kifejezhetők (Kiefer 2000). A hibákhoz vezető eltérések magyarázataként szolgáló jelentésmeghatározó tényezők egyrészt a *Longman Dictionary of Contemporary English*, másrészt a *Magyar értelmező kéziszótár* definíciói, értelmezései alapján kerültek megfogalmazásra.

6. A hibaelemzési eljárás eredményei, az interlingvális lexiko-szemantikai hibák csoportjai

A két nyelv lexikai egységeinek megfeleltethetőségi típusai a szemantikai összetevők azonosságainak, eltéréseinek, illetve részleges egyezéseinek tekintetében a következők lehetnek, és az alábbi hibák elkövetéséhez vezethetnek.¹

6.1. Azonosság

A szó és fordítási megfelelője a magyar és az angol nyelvben a jelentésösszetevők tekintetében megegyezik.



1. ábra. Az azonosság ábrája

Az idegen nyelvet tanulók a szavak tanulását és azok alkalmazását a célnyelvi kommunikációban elsősorban fordítási folyamatként közelítik meg (Budai 2006). Mivel egyes fogalmak jelentéstartalmai jól fedik egymást az angol és a magyar nyelvben, ezekben az esetekben az anyanyelv pozitív hatása tűnik érvényesülni, amit az a tény is bizonyít, hogy az „egy az egyben megfeleltethetőség” nem okoz nyílt hibákban megnyilvánuló problémát, a jelentések szabadon transzferálhatók az anyanyelvből a célnyelvbe, csupán a jelentésekhez kapcsolódó formák megtanulása, illetve a megfelelő jelentés megfelelő formával történő összekapcsolása okozhat esetlegesen nehézséget. A tanulók performanciájában található helyes választások magyarázatának alapja lehet a jelentésösszetevők azonossága.

¹ Jelmagyarázat:

—————→	közvetlen kapcsolat
-----→	közvetett kapcsolat
W_{L1}	anyanyelvi lexikai egység
W_{L2}	célnyelvi lexikai egység
* W_{L2}	hibás célnyelvi lexikai egység
$W_{L1,a}$	anyanyelvi formához kapcsolódó egyik jelentés
$W_{L1,b}$	anyanyelvi formához kapcsolódó másik jelentés

6.2. Eltérések

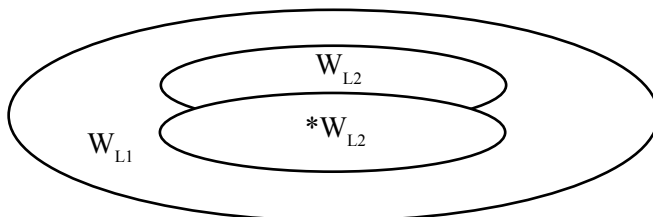
Számos lexikai egység azonban nem mutat teljes egyezést fordítási megfelelőjével a szemantikai összetevők tekintetében. Az eltérések az alábbi típusokba sorolhatók.

6.2.1. Magában foglalás

A széttartó, divergens jelenségek egyik típusa: a célnyelvi lexikai egységek között van közös jelentésösszetevő.

Elemzett hibák száma: 82

Az angol nyelvben megtalálható szó összes jelentésösszetevője megtalálható a magyar nyelvi szóban, a magyar nyelvi szót azonban szemantikai határozatlanság jellemzi. Azaz a magyar lexikai egység egyetlen alulspecifikált jelentéssel rendelkezik, vonatkozása bizonytalan, míg az angol nyelvi lexikai egység több szempontból határozott, szemantikailag összetettebb, és a magyar nyelvi lexikai egységet is alkotó jelentésösszetevőkön túl további (a vonatkozást tovább korlátozó) jelentésösszetevőket tartalmaz. Így a magyar nyelvben az adott lexikai egység által meghatározott jelentésterületet az angol nyelvben több lexikai egység együttesen fedi le.



2. ábra. A magában foglalás ábrája az anyanyelvi, helyes célnyelvi és a hibás célnyelvi lexikai egységekkel

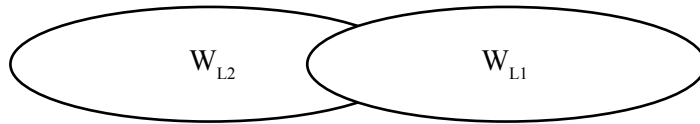
Példa: A magyar *süt* [nyers élelmiszert nagy hő hatásának kitesz] [abból a célból, hogy az ehetővé vagy ízletesebbé váljon] jelentésösszetevőin túl az angol **fry* a [kis darabot] és a [zsiradékban] jelentéskomponensekkel is rendelkezik, a *roast* pedig a [nagy darabot] [nyílt lángon vagy sütőben] jelentésösszetevőkkel (lásd Függelék, 7. mondat).

A hibák azért jelennek meg a tanuló megnyilatkozásaiban, mert feltételezi, hogy a magyar lexikai egység jelentésösszetevőin túl a fordítási ekvivalens angol lexikai egység sem rendelkezik más, a vonatkozást – és ezáltal a jelentést – tovább korlátozó jelentésösszetevővel. Vagyis az a tény, hogy a magyar lexikai egység hatóköre kiterjedtebb, a célnyelvi produkcióban is aluldifferenciálásra, az egyes lexikai egységek sajátos tulajdonságainak figyelmen kívül hagyására ösztönzi a nyelvtanulót, a performanciában aluldifferenciálásból származó lexikai hibák mutatkoznak meg.

6.2.2. Átfedés

A két szónak vannak közös jelentésösszetevői, más összetevők viszont eltérnek egymástól.

Elemzett hibák száma: 5



3. ábra. Az átfedés ábrája

Példa: Az *étel*, **food* és *dish* kapcsolatában az [emberi táplálék] jelenti a közös jelentéskomponenst, amelynek alapján a tanuló a jelentéstartalmat általánosítja, figyelmen kívül hagyva a magyar és angol lexikai egységek eltérő jelentésösszetevőit. A *dish* és *étel* lexikai egységeket a [sütéssel, főzéssel bizonyos módon készül] jelentéskomponens alkotja, míg a *food* rendelkezik az [állati táplálék] jelentésösszetevővel is (lásd Függelék, 26. mondat).

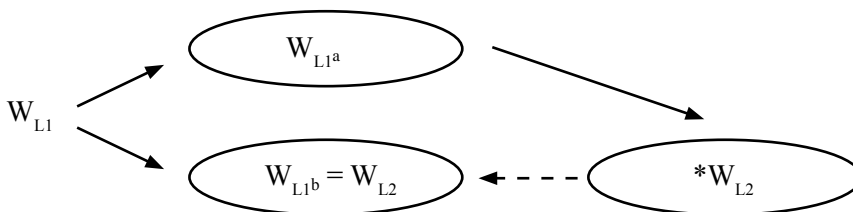
A részleges egyezést mutató esetek halmaza olyan lexikai egységeket tartalmaz, amelyek fordítási megfelelőként megállják helyüket bizonyos kontextusokban, a közös tartományon kívül eső jelentésösszetevőik kontextusfüggő mérlegelése azonban szükséges feltétel. Ilyen jellegű eltérések esetén a hiba megjelenése annak tulajdonítható, hogy a tanuló nem veszi figyelembe az anyanyelvi lexikai egység fordítási ekvivalensének az anyanyelvvvel nem egyező, az anyanyelvi lexikai egység jelentésterületét esetlegesen korlátozó vagy bővítő jelentéskomponenseit, illetve azokat nem illeszti az adott kontextushoz.

6.2.3. Teljes eltérés

A széttartó, divergens jelenségek másik típusa: a célnyelvi lexikai egységek között nincs közös jelentésösszetevő.

Elemzett hibák száma: 68

Ebbe a kategóriába tartoznak azok az anyanyelvi és célnyelvi lexikai egységek, amelyek a tudatban összekapcsolódnak annak ellenére, hogy nem rendelkeznek közös jelentésösszetevővel, vagy ha mégis, a közös jelentésösszetevő csak másodlagos fontosságú, a jelentés teljességének megragadásához szükséges, de nem elégséges feltétel.



4. ábra. A teljes eltérés ábrája az anyanyelvi, a helyes célnyelvi és a hibás célnyelvi lexikai egységekkel

Példa: A tanuló az anyanyelv hatására aluldifferenciál a célnyelvben, azaz nem választja szét a *díj* magyar lexikai egység által lefedett két jelentést (a) [teljesítmény jutalmazására használt pénzösszeg vagy tárgy], b) [szolgáltatásért, valami igénybevételéért fizetett összeg]), és ennek megfelelően a célnyelvben található egyik fordítási ekvivalenst (**prize*) ruházza fel az anyanyelvi szót jellemző szemantikai tulajdonságokkal annak ellenére, hogy a b) jelentés fordítási megfelelője a célnyelvben egy külön lexikai formával jelölt lexikai egység: *fee* (lásd Függelék, 27. mondat).

A tudatban való kapcsolódás alapja ebben az esetben az a tény, hogy az anyanyelvben egy lexikai forma (jelölő) fejez ki különböző jelentéseket (jelölteket) vagy jelentésárnyalatokat (ez utóbbi esetén beszélhetünk a jelentésösszetevők részleges, de elhanyagolható egyezéséről), míg a célnyelvben a különböző jelentések vagy jelentésárnyalatok kifejezése különböző lexikai formákkal történik. Ha a tanuló nem érzékeli az anyanyelvi forma által kifejezett jelentések közötti különbségeket, vagy nem tulajdonít nekik jelentőséget, akkor előfordulhat, hogy a magyar lexikai egységhez az az angol nyelvi lexikai egység fog kapcsolódni (a választhatók közül), amelynek nincsenek közös jelentésösszetevői az adott lexikai egységgel, azaz más jelentésterületet fed le, az adott szöveggörnyezetbe nem illik (bár fordítási megfelelőként más kontextusban tökéletesen megfelel). Az a tény tehát, hogy az anyanyelvben egy lexikai forma fejez ki különböző jelentéseket, úgy hat a célnyelvi szövegalkotó folyamatok során, hogy a tanuló feltételezi, hogy a célnyelvben szintén egy (általa számon tartott fordítási ekvivalens) lexikai forma fedi le az anyanyelvi lexikai forma által megragadott jelentéseket.

6.2.4. Hiányzó elem

Az anyanyelv vagy a célnyelv szókinccse hiányos, azaz nem tartalmazza azt a lexikai egységet, amelynek jelentésösszetevői megfeleltethetők lennének a másik nyelvben meglévő lexikai egységnek.

Elemzett hibák száma: 1



5. ábra. A hiányzó elem ábrája

Az ilyen jellegű angol-magyar kontrasztok egy része a kultúra által meghatározott eltérések csoportjába sorolható, hiszen akár az anyanyelv, akár a célnyelv tartalmazhat olyan szavakat, amelyek csak az adott kultúrában, környezetben fellelhető konkrét dolgokra vagy absztrakt fogalmakra utalnak. Ilyen esetekben a jelentések közvetítése során a tanuló nehézségekbe ütközik ugyan, de e nehézségek ritkán jelentkeznek lexikai hibák formájában, mivel a célnyelv és az anyanyelv között olyan mértékű az eltérés, hogy az anyanyelvnek sem segítő, sem gátló hatása nem érvényesülhet, az egyetlen alkalmazható stratégia a körülírás. Ha azonban a tanuló már találkozott az anyanyelvből hiányzó lexikai egységgel a célnyelv tanulása során, és azt a célnyelvi lexikai egységet a kontextus alapján egy anyanyelvi lexikai egység fordítási megfelelőjének tekinti, megjelenhetnek anyanyelvi hatás okozta hibák. Ez történt például a **facility* esetében: a tanuló a fordítási ekvivalens *lehetőség* (*opportunity*) számos jelentése közül az egyiket transzferálta a célnyelvi szóba annak ellenére, hogy a magyar lexikai egység nem tartalmazza a célnyelvi szó jelentésösszetevőit (lásd Függelék, 39. mondat).

7. A hibaelemzési eljárás eredményei alapján levonható következtetések

A magyar–angol lexikai eltérések következtében létrejövő hibák elemzése és az elemzésből levonható következtetések azt mutatják, hogy a célnyelvi performanciában megjelenő lexikai hibák nagy része az anyanyelvi tudat folyamatos működésének, működésének hatására jön létre, az anyanyelv célnyelvre gyakorolt hatása vitathatatlan.

A lexikai hibák létrejöttének az oka, hogy a lexikai egységek és fordítási megfelelőik számos olyan jelentésösszetevővel rendelkeznek, amelyek eltérnek vagy hiányoznak a két nyelv viszonylatában. A tanuló az anyanyelvi és célnyelvi jelölők között asszociációkat épít ki annak alapján, hogy mindkét jelölő a valóságban ugyanahhoz az entitáshoz köthető, de figyelmen kívül hagyja a valóság különböző mentális leképezéséből származó esetlegesen meglévő eltéréseket, az anyanyelvben fellelhető jelentésösszetevőkből általánosít, azokat transzferálja a célnyelvi lexikai egységbe. Az anyanyelvi hatás – főként a már nem kezdő tanulók esetében – szemantikai alapelveket követve jelenik meg a célnyelvi produkcióban (Henning 1973), ezért maguk a megjelenő hibák is szemantikai jellemzők figyelembevételével sorolhatók különböző kontraszt típusokba.

A dolgozatban bemutatott hibák tanúsága szerint ezek közül a kontraszt típusok közül leginkább a széttartó jelenségekre kell megfelelő figyelmet fordítani. Ebben az esetben a differenciáltabb, több egységből álló referenciális rendszer arra kényszeríti a tanulót, hogy több idegen nyelvi lexikai egység közül megfelelően válasszon. A különbségek feltárása, a kontrasztív alapú magyarázatok nélkül nagyobb az esélye az anyanyelv hatására létrejövő aluldifferenciálásnak, ami hibákat eredményez.

8. Lehetséges alkalmazások

A feltárt interlingvális lexikai hibák és magyarázatuk gyakorlati alkalmazása, az eredmények figyelembevétele a nyelvtanítás folyamatában tölthet be fontos szerepet, különösen a magyarországi viszonyokra jellemző formális, osztálytermi, homogén egynyelvű idegennyelv-tanulási/tanítási környezetben, ahol a tanulók nyelvtanulási problémái hasonló formában jelentkeznek, hasonló jellegű mutatókat mutatnak. Ebben a környezetben az első nyelv szerepe a kutatási eredmények tükrében és egyéb kutatások eredményeinek megfelelően (például Frankenberg-Garcia és Pina 1997; Frankenberg-Garcia 1999) felerősödik.

Mivel az idegen nyelv használata a nyelvi kompetencián belül a lexikai kompetencia birtoklását is megköveteli, a tanulónak a helyes lexikai szelekció képességét is el kell sajátítania sok más ismeret mellett. Az angol és magyar nyelv közötti szemantikai eltérések, a különböző lexikalizációs minták hatására létrejött hibák feltárása rámutat a magyar anyanyelvű tanulók számára problémát okozó területekre, felfedi a két nyelv lehetséges eltéréseinek a nyelvtanulás szempontjából lényeges elemeit, azaz az anyanyelv azon egységeit, amelyek hatást gyakorolnak a célnyelv szókincsének elsajátítása során. A hibák formájában megnyilvánuló anyanyelvi hatás azonosítása, a hibaelemzésre épített kontrasztív alapú magyarázatok segíthetik a köztes nyelv fejlődését, az anyanyelvtől való távolodást és a célnyelvhez való közelítést, a célnyelvi reprezentációk teljesebbé tételét, hiszen sem az input mennyisége, sem a tanítás során használt referencia-anyagok, tankönyvek, sem pedig az egynyelvű nyelvtanítási környezet, amelyben a fogalmi reprezentációk kialakulása az anyanyelvhez kötött (Kroll

és Stewart 1994), nem teszik lehetővé a különbségek tapasztalati úton történő megismerését, nem engednek következtetni az egyes lexikai egységek jelentésösszetevőinek, jelentéstartalmainak eltéréseire, ami növeli a fosszilizálódás veszélyét.

Ha a hibák és a hibák alapján általánosított kontrasztok rejtve maradnak a tanuló előtt, saját anyanyelvére épített asszociációinak csapdájába esik, a lexikai egységeket érintő különbségeket a célnyelvbe transzferálja, ami nem megfelelő funkcionálást eredményez a célnyelvben. Jiang (2002) tanulmányának eredményei szerint a célnyelvbe beépült anyanyelvi információ hosszú távon hat, nehezen alakulnak ki új, a célnyelvre jellemző jelentéstartalmak, amit a jobb nyelvi kompetenciával rendelkező tanulók performanciájában megjelenő, nagy gyakoriságú szavakat érintő szelekciós hibák bizonyítanak. Az anyanyelv és a célnyelv eltéréseinek tanulmányozása és az eredmények gyakorlati alkalmazása azonban segítheti az idegen nyelvi szókinccs tanulását, a megfelelő célnyelvi fogalmi és szemantikai reprezentációk létrehozását, amely a kezdő és a középszintű tudással rendelkező nyelvtanuló mentális lexikonának összetett rendszer jellegét (amelyben a célnyelvi lexikai egységek jelentései alárendelődnek az anyanyelvi lexikai egységek jelentésének) a fluens nyelvhasználókra jellemző koordinált rendszer (De Groot 1993; Heredia 1996) kialakításának irányába lendítheti. Nation szerint a tanuló lexikai kompetenciájának megalapozása érdekében szükséges a leggyakoribb 2000–3000 szó megtanulása, nélkülük „it is not possible to achieve skill in language use” (Nation 1993: 120). A tudatosítás, az explicit tanítás alkalmas a jelentés elsajátításának segítésére (Schmitt 2000), a magyarázatokra alapozott direkt tanítás különösen a nagy gyakoriságú 2000 szó tekintetében lehet meghatározó (Nation 1993). Az anyanyelvi és célnyelvi lexikai egységek jelentésének eltéréseire alapozott tudatosítás előnyeit, a tanulási folyamatban betöltött pozitív, a fordítási ekvivalencia határainak megismerését segítő szerepét szemben a csak célnyelvre összpontosító tanítással Tomasello és Heron (1988, 1989) illetve Frankenberg-Garcia (1999) és Lu (1998) kutatási eredményei igazolják. Emellett a kontrasztív alapú magyarázatok elősegíthetik a fosszilizálódás elkerülését, és lerövidíthetik az amúgy időigényes, hosszadalmas hipotézis-tesztelési folyamatot, amely a nyelvsajátításra jellemző. „A kontrasztív jelentéselemzés, ha nem is direkt módon, de mentálisan annál hatékonyabban működik.” (Jónás 2001: 167)

FÜGGELÉK

NÉV: _____

Hány éve tanul angolul? _____

Rendelkezik középfokú nyelvvizsgával? _____

FELADAT: A magyar mondatnak megfelelően egészítse ki az angol mondatot a megfelelő angol szóval!

1. Az lesz a **munkája**, hogy könyveket ad el egy boltban. Her will be selling books in a shop.
2. Meleg napokon gyakran **fürdünk** a folyóban. On hot days we often in the river.
3. A vonat 7-kor **indul**. The train at 7 o'clock.
4. Mindig **hordott** esernyőt. She always an umbrella.

5. A teve 400 fontnyi súlyt tud **vinni**. A camel can as much as 400 pounds.
6. Tudod, hogy kell tojást **főzni**? Do you know how to an egg?
7. Húst **süt** a sütőben. She is meat in the oven.
8. A tanár fogalmazásokat **javít**. The teacher is essays.
9. John Skóciában van, hogy **felfedezze**. John is in Scotland it.
10. A tél hat hosszú hónapig fog **tartani**. Winter will six long months.
11. Egy könyvet **tart** a kezében. She is a book in her hands.
12. A fia jövőre **fejezi be** az iskolát. His son will school next year.
13. Nagyszerűen **játszott** a filmben. She superbly in the film.
14. Elmentünk **megnézni** a focimeccset. We went to the football match.
15. Vacsorára fogjuk őket **várni**. We will them for dinner.
16. A Gordon Egyetemen **tanul**. She is at Gordon University.
17. 24 órát dolgoztunk **szünet** nélkül. We have worked 24 hours without a
18. Az első felvonás után volt egy **szünet**. There was a/an after the first act.
19. Egy nagy **ház** harmadik emeletén lakom. I live on the third floor of a tall
20. A tűz **oka** gázszivárgás volt. The of/ for the fire was a gas leak.
21. Mindig részt vesz a tenisz**bjajtnokságban**. He always takes part in the tennis
22. A gaelt Skócia nyugati **partján** beszélik. Gaelic is spoken on the West of Scotland.
23. Sok pénzt költ **lóversenyre**. She spends a lot of money on horse
24. Magyarországnak jó a **kapcsolata** Franciaországgal. Hungary has a good with France.
25. Fizetnie kell különböző **díjakat** és a kiadásait. He has to pay different and his living expenses.
26. A gulyás híres magyar **étel**. Goulash is a famous Hungarian
27. Vett néhány új **ruhát**. He has bought some new
28. Megsértettem a bal lábam egy **ujját**. I hurt a of my left foot.
29. Amikor beléptem a szobába, láttam egy kést a **földön**. When I entered the room, I saw a knife on the
30. Hazudni rossz **szokás**. Telling lies is a bad
31. A kínaiaknak furcsa **szokásaik** vannak. The Chinese have strange
32. Szeretem a thai **konyhát**. I like Thai
33. A fiúk **fát** aprítanak. The boys are chopping
34. A falu a domb **lábánál** helyezkedik el. The village is situated at the of the hill.
35. A balesetet emberi **hiba** okozta. The accident was the result of human
36. Nagyszerű a **természetben** sétálni. It is wonderful to go for a walk in the
37. Van elég **hely** számomra az autóban? Is there enough for me in the car?
38. Az iskolánknak van egy futball**pályája**. Our school has a football
39. Ezúttal elszalasztottad a **lehetőséget**. You've let the slip this time.
40. A múzeum **lépcsőjén** fogunk velük találkozni. We will meet them on the of the museum.
41. Az erdőbe vezető **út** hosszú és kanyargós. The to the woods is long and winding.
42. A hőmérő 40 fokot mutat **árnyékban**. The thermometer gives 40° in the
43. Milyen hosszú volt az **utazás**? How long was your
44. Napoleon **nagy** ember volt. Napoleon was a man.
45. Az ég **tiszta** volt. The sky was
46. Milyen **magas** az a hegy? How is that mountain?
47. **Csendes** életet éltek. They led a life.
48. Az autó **megsérült** a balesetben. The car was in the accident.
49. John **megsérült** a balesetben. John was in the accident.
50. Ő egy nagyon **élénk** lány. She is a very girl.

IRODALOM

- Budai László (2002): *Angol hibaigazító*. Bp.: Corvina.
- (2006): The key role of semanticizing in foreign language teaching. In: Bárdos Jenő (szerk.): *HUSSE Papers 2005*. Veszprém. pp. 353–66.
- Carter, R. – M. McCarthy (1988): *Vocabulary and Language Teaching*. Longman.
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Delisle, H. (1982): Native speaker judgement and the evaluation of errors in German. *Modern Language Journal* 66. pp. 39–48.
- Faerch, C. – G. Kasper (1980): Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin* 5/1. pp. 47–118.
- (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.
- Frankenberg-Garcia, A. – M. F. Pina (1997): Portuguese-English crosslinguistic influence. *Proceedings of the XVIII Encontro da APEAA*. Guarda, Portugal. 1. pp. 69–78.
- Frankenberg-Garcia, A. (1999): Using Portuguese in the teaching of English. In: Pina, A. – J. Flor – M. H. Serodio (szerk.): *Do Esplendor na Relva*. Lisboa: Cosmos.
- Gass, S. M. – L. Selinker (1994): *Second Language Acquisition*. Hillsdale, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Bp.: Corvina.
- Groot, De, A. B. M. (1993): Word type effects in bilingual processing tasks (support for a mixed-representational system). In: Schreuder, R. – B. Weltens (szerk.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 27–52.
- Henning, G. (1973): A research study in vocabulary learning: literature experimentation and ESL lessons. Cited in Celce-Murcia, M. – L. McIntosh (szerk.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Washington: Newbury House Publishers Inc.
- Heredia, R. R. (1996): Bilingual memory: A re-revised version of the hierarchical model of bilingual memory. *CRL Newsletter* 10. p. 3.
- Hudson, R. (1984): *Invitation to Linguistics*. London: Martin Robertson.
- Jiang, N. (2002): Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *SSLA* 21. pp. 617–37.
- Johansson, S. (1978): Studies in error gravity. Native reactions to errors produced by Swedish learners of English. *Acta Universitatis Gothoburgensis*. Göteborg, Sweden.
- Jónás Frigyes (2001): Kontrasztív szemantika a nyelvpedagógiában. In: Gecső Tamás (szerk.): *Kontrasztív szemantikai kutatások*. Bp.: Tinta Könyvkiadó. pp. 164–8.
- Juhász József – Szőke István – O. Nagy Gábor – Kovalovszky Miklós (1982): *Magyar értelmező kézi-szótár*. Bp.: Akadémiai Kiadó.
- Kiefer Ferenc (2000): *Jelentésmélelet*. Bp.: Corvina.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Kroll, J. (1993): Accessing conceptual representation for words in second language. In: Schreuder, R. – B. Weltens (szerk.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins. pp. 53–82.
- Kroll, J. – E. Stewart (1994): Category interference in translation and picture naming: Evidence for assymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language* 33. pp. 149–74.
- Krzeszowski, P. T. (1984): Tertium Comparationis. In: Fisiak, J. (szerk.): *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*. Berlin: Mouton. pp. 301–13.
- Levelt, W. J. M. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. LTP.
- Lightbown, P. M. – N. Spada (1999): *How Languages Are Learned*. Oxford University Press.
- Longman Dictionary of Contemporary English* (1995)

- Lu, S. (1998): *The English Maze*. Beijing: Commercial Press International.
- Marton, W. (1986): Language learner's errors in a pedagogical perspective. In: Kastovsky, D. – A. Szwedek (szerk.): *Trends in Linguistics. Linguistics across Historical and Geographical Boundaries. Vol. 2.: Descriptive and Applied Linguistics*. Berlin – New York – Amsterdam: Mouton de Gruyter. pp. 1357–76.
- McLaughlin, B. (1978): *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, P. (1993): Vocabulary size, growth and use. In: Schreuder, R. – B. Weltens (szerk.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins. pp. 115–34.
- Nickel, G. (1973): Aspects of error evaluation and grading. In: Svartvik, J. (szerk.): *Errata*. Lund: Gleerup.
- Odlin, T. (2003): Cross-linguistic influence. In: Doughty, C. J. – M. H. Long (szerk.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. pp. 436–86.
- Politzer, R. (1978): Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives. *Modern Language Journal* 62. pp. 253–61.
- Richards, J. (1974, szerk.): *Error Analysis*. London: Longman.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1974): Interlanguage. In: Richards, J. (szerk.): *Error Analysis*. London: Longman. pp. 31–55.
- Sharwood Smith, M. (1994): *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Taylor, B. (1975): The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL. *Language Learning* 25. pp. 73–107.
- Tomasello, M. – C. Herron (1988): Down the garden path: inducing and correcting overgeneralisation errors in the foreign classroom. *Applied Linguistics* 9. pp. 237–46.
- (1989): Feedback for language transfer errors. *Studies in Second Language Acquisition* 11. pp. 385–95.
- White, L. (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.

KÖNYVSZEMLE

Klaudy Kinga

Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok

(Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához, 68.)

Tinta Könyvkiadó: Budapest, 2007.

274 p.

„Az elmúlt harminc évben sok kedvező változás történt Magyarországon a fordítás kutatása terén. A nyelvészeti fordítástudománynak már megvan a tudományos infrastruktúrája, vannak szakemberek, akik művelik, vannak konferenciák, ahol elő lehet adni az eredményeket, 1999 óta van rendszeresen megjelenő magyar nyelvű folyóirata, a *Fordítástudomány*, 2000 óta van angol nyelvű folyóirata, az *Across Languages and Cultures*, ahol publikálni lehet, és van doktori programja, amely remélhetőleg biztosítja a tudományos utánpótlást” – írja Klaudy Kinga könyvének előszavában. Ez így is van, csak azt nem teszi hozzá, hogy mindez neki köszönhető: az ő évtizedeken át tartó, fáradságot nem ismerő szervező, oktató- és kutatómunkájának eredményeként jött létre az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Központja, ahol ma intézményes keretek között folyik a tolmácsok és szakfordítók egyetemi szintű és posztgraduális képzése, és amely megfelelő háttérrel biztosít a világszínvonalú oktató- és kutatómunkához, különböző hazai és nemzetközi fordítástudományi rendezvények megtartásához. Túlzás nélkül állíthatjuk: Klaudy Kinga nélkül a magyar fordítástudomány nem tartana ott, ahol ma. Hogy e roppant méretű oktató- és szervezőmunka mellett hogyan volt ideje-energiája erre a folyamatos és szerteágazó publikációs tevékenységre, az a recenzens számára megfeythetetlen és örök rejtély marad.

A Tinta Könyvkiadó által nemrég kiadott *Nyelv és fordítás* című válogatás hű képet ad

a szerző széles körű tudományos érdeklődéséről. A kötetben olvasható 24 – jórészt könyvesbolti forgalomba nem került konferencia- és köszöntőkötetekben megjelent – tanulmány nagyjából ugyanennyi év munkásságát mutatja be, a könnyebb áttekinthetőség kedvéért hét fejezetbe osztva. Itt csak a fejezetek összefoglaló címeit van lehetőségünk felsorolni, a mögötte zárójelben álló szám az egyes fejezetekben található írások, tanulmányok számát jelzi: *A fordítástudományról* (3), *Fordítás és anyanyelv* (2), *Nyelvpárok szerinti fordítási problémák* (4), *Szövegszintű fordítási problémák* (4), *Fordítási univerzálék* (3), *Kutatásmódszertani kérdések* (3), *Fordításoktatás* (5). A kötet végén található *Függelék* a szerző több mint másfélszáz, különböző nyelvű, 1976 és 2006 között megjelent publikációját sorolja fel.

A könyv személyes vallomással kezdődik, amelyben Klaudy Kinga elmondja, hogyan fordult – kezdetben alkalmazott nyelvészeti – érdeklődése a fordítás elméleti és gyakorlati problémái felé, megemlíti tanárait, fontosabb szakirodalmi olvasmányait, visszatekint tudományos pályájának főbb állomásaira, beszámol a válogatás szempontjairól, majd röviden bemutatja a kötetbe felvett írásokat. Az előszó 15 tézissel, a fordítás kutatásával kapcsolatos alap gondolatokkal zárul, az utolsót érdemes szó szerint is idéznünk: „A fordításkutatás előtt óriási feladatok állnak, hiszen a nyelvtudomány összes olyan problémája, amelyet eddig egy nyelv működésének vonatkozásában vizsgáltak, újra felvethető a fordításnak, azaz két nyelv együttes működésének a vonatkozásában.”

A kötet tanulmányait olvasva kirajzolódik a szerző széles körű, a fordítástudomány szinte minden területére kiterjedő érdeklődése. A Brassai Sámuel fordítással kapcsolatos nézeteiről szóló első írás tanúbizonysága szerint Klaudy Kingát a magyarországi fordítás története is érdekli, de olvashatunk a kötetben a for-

dításeméleti szakterminusokról, a magyar nyelvű fordítástudomány jelenlegi helyzetéről és létrejöttének folyamatáról, a fordítástudomány hozzájárulásáról a magyar nyelv „korszerűsítéséhez”, a nyelvpárok szerinti konkrét fordítási problémákról, a frazeologizmusok szó szerinti fordításával kapcsolatos tudományelméleti kérdésekről, a jelzős főnévi csoport nyolc fordítási irányban való „viselkedéséről”, a szövegszintű fordítási kérdésekkel (aktuális tagolás, téma-rema viszony, ekvivalencia stb.) kapcsolatos problémákról, a fordításkutatás módszertani kérdéseiről és a fordítás oktatásáról is.

Klaudy Kinga számára a fordítás lényegét tekintve nyelvészeti, mégpedig *alkalmazott nyelvészeti tevékenység*, amely elsősorban a nyelvészet eszközeivel közelíthető meg, írható le, kutatható és oktatható. A fordítástudományt „nyelvészeti fordítástudománynak” tekinti, amely nyelvi korpuszok összegyűjtésével kezdődik és átváltási műveletek széles tárházának leírását eredményezi. A szerző múlthatatlan érdemeket szerzett a fordítók által végzett átváltási és szövegmanipulációs műveletek feltérképezése, leírása és bemutatása terén, gazdagítva ezzel a (magyar) leíró fordítástudományt, a traduktográfiát. Ez azonban nem azt jelenti, hogy Klaudy Kinga elvből elutasít minden más megközelítést, és csakis statisztikai adatokra, dokumentálható nyelvi tényekre épülő következtetések levonására vállalkozik. Ennek a szellemi nyitottságnak szép bizonyítéka a „Hipotézisalkotás a fordítástudományban” című tanulmánya, amely – mint írja – szorosan kötődik a fordítástudományi doktori programban folyó munkához, és amely „arról szól, hogyan lehet hipotézist megfogalmazni a fordítástudományban és milyen nehézségekbe ütközik bizonyításuk”. De ugyancsak ezt bizonyítja a kötet ötödik („Fordítási univerzálék” címet viselő) fejezetének négy tanulmánya is. Az ilyen jellegű írások azért fontosak, mert felkelthetik a fordítás elméleti problémái iránt érdeklődő hallgatók, fiatal kutatók figyelmét, és elindíthatják őket egy későbbi sikeres tudományos pályán. Ilyen, további gondolkodásra, kuta-

tásra ösztönző téma a fordítási univerzálék problémája, amelyek „a fordítási tevékenység és a fordítás eredményeképp létrejött szövegek nyelvpártól és fordítási iránytól független jellemzői, kutatásukat a nagyméretű számítógépes korpuszok tették lehetővé”. Ezzel kapcsolatban Klaudy Kinga megfogalmazza ún. „aszimmetria hipotézisét”, amelynek lényege az a feltételezés, hogy a fordítók gyakrabban alkalmazzák az *explicitálás* (konkretizálás, felbontás és betoldás) műveletét, mint az *implicitálás* (generalizálás, összevonás és kihagyás) műveletét. A szerző figyelmeztet, hogy itt nem szerkezeti (statikus, nyelvi rendszerek közötti), hanem műveleti (dinamikus, fordításközpontú) aszimmetriáról van szó. Ha ez a feltételezés beigazolódná – írja –, az közvetlen bizonyítéka lehetne az explicitáció univerzális jellegének. Ez a hipotézis abból a – gyakorló fordítók, kiadói és kontrollszerkesztők által szinte naponta tapasztalt – empirikus felismerésből indul ki, hogy a fordítás egy kicsit mindig többet mond, mindig érthetőbb, mindig explicitebb, nyelvileg jobban megszerkesztett, mint az eredeti szöveg: a fordító tehát azzal, hogy egy kicsit magyaráz, kommentál, egyszerűsít, konkretizál, „szájba rág”, óhatatlanul megkönnyíti, segíti az olvasó, a befogadó megértési aktusát. Egyes fordításkutatók figyelmeztetnek is arra, hogy a fordítónak nem szabad átalakulnia kommentátorrá: az ő dolga nem az, hogy a forrásnyelvi szöveg feladójának mondanivalóját kommentálja, hanem az, hogy lefordítsa; a kommentálás, magyarázás tehát nem a fordító, hanem a szerkesztő, az elő- és utószóíró szakember feladata. Ez bizonyos nyelvpárok és bizonyos típusú, műfajú stb. szövegek esetében egészen biztosan így van, de a kérdés az, hogy vajon *minden esetben* igaz(olható)-e ez a hipotézis. A kutatás egyik iránya lehetséges *statisztikai* alapon: a számítógépen elérhető nagyméretű korpuszok ilyen szempontok szerint történő vizsgálata valóban alátámaszthatja ezt a feltevést. Ez az egész problémakör azonban megközelíthető a *tudományfilozófia* felől is: spekulatív alapon is *feltételezhetjük*, hogy (a

nyelvi univerzálék mintájára) *vannak* fordítási univerzálék, majd elgondolkodhatunk azon, milyen jellegűek ezek, milyen módon, milyen fogalmi-terminológiai rendszer segítségével írhatók le, milyen következtetések levonását teszik lehetővé, milyen hozadékuk van az általános fordítástudomány szempontjából stb.

Mindenképpen szólnunk kell még Klaudy Kingának közvetlenül a fordítás oktatásával, a fordítás mindennapi gyakorlatával kapcsolatos publikációiról, amelyeket a kötet VII. fejezete gyűjt egybe. Ilyen a fordítási hiba fogalma, amely mögött olyan fontos elméleti kérdések húzódnak meg, mint a fordítási kompetencia mibenléte, mi számít fordítási hibának, kinek a szempontjait kell figyelembe venni a fordítási hiba értékelésekor, hogyan értékeljük a fordítási hibát a mindennapi életben, a fordítóképzésben és a vizsgán stb. Nem lehet eléggé hangsúlyozni ennek a szerző által „ideális alkalmazott nyelvészeti kutatási témának” nevezett területnek a fontosságát, hiszen itt rengeteg a szubjektív, az irracionális tényező, a vélekedéseken alapuló értékítélet, ahol nem nélkülözhetjük a hozzáértő szakember segítségét. Éppen ezért Klaudy Kinga könyvét bátran ajánlhatjuk nemcsak a gyakorló fordítók, tolmácsok, mű- és szakfordítók, kontrollszerkesztők, nyelvoktatók, de a nyelv hivatásos szakemberei (lexikológusok, szótárkészítők, fordításelmélet-írók, alkalmazott nyelvészek, kutatók stb.) figyelmébe is.

Albert Sándor

Hidasi, Judit

Intercultural Communication. An Outline

Sangensha: Tokyo, 2005. 194 p.

Interkulturális kommunikáció

Scolar: Budapest, 2004. 167 p.

Johann Wolfgang Goethe Charlotte von Steinnek írt levelében 1807. december 4-én bocsánatot kért az 'érdekes' (*interessant*) di-

vatszó használatáért. Az *interkulturalitás* és az *interkulturális kommunikáció* virágzása már olyan szintre jutott, hogy tudományos divatszavaknak is nevezhetnénk őket, a recenzens mégis meri állítani, hogy az itt bemutatandó publikáció valóban érdekes.

A mű érdekessége abban rejlik, hogy a szerző nem híg szociológiai és politológiai statisztikákkal és közhellyel „szórakoztatja” az olvasót, amivel minden sztereotípiát meg annak az ellenkezőjét is be lehet bizonyítani, hanem nyelvészeti, nyelvelméleti háttérrel arra vállalkozik, hogy a kultúra és a kommunikáció viszonyáról a XXI. századi tudományos színvonalon adjon nem szakértőknek is érthető magyarázatot és elemzési módszertárat.

A fenn említett két cím két alapvetően hasonló publikációt idéz. A Japánban megjelent változat a felújított változat.

A szerző a bevezetésben teljességre törekszik, és kifejti, hogy célja egy olyan elmélet vázolása és olyan módszerek leírása, amelyek segítségével a kulturális megfigyelőkészségünk fejlődhet. Ennek megalapozásához felsorolja a kultúra látható szimbólumait, azaz a tárgyakat és a nyelvet, valamint a rejtett kulturális szimbólumokat, mint a tér, az idő és hozzáfűzném a bühleri értelemben a személy kezelésére vonatkozó szabályokat. A kommunikáció kulturális hátteréhez felsorolja az érzékeléssel és a kikövetkeztetett hiedelmeket, az emberi értékrendeket és az ebből levezetett társadalmi szabályokat, normákat és törvényeket, majd rátér az érzelmek, attitűdök és elvárások szerepére. A szimbólumok, metaforák, közmondások és mítoszok leírásával az iskolai oktatás is foglalkozik, de az emocionális intelligencia manapság sem iskolai tananyag. Ezért igenis fontos, hogy legalább felnőtt korunkban foglalkozzunk az idegen kultúrák megfigyelésével és elemzésével, mivel ez ahhoz is hozzájárulhat, hogy az ember a saját környezetét és kommunikációs szokásait is alaposabban érzékelje.

Tudományos értelemben az interkulturális kommunikáció gyakran „nemzeti” szinten jelenik meg, de a sikeres csoportkommunikáció

vagy egyéni kommunikáció feltételei ugyanazok. Így hát ezt a könyvet épp az emeli ki az interkulturális kommunikáció bevezetőinek tengeréből, hogy szerzője megalapozott nyelvészeti, kommunikációs és szemiotikai ismeretekkel rendelkező tudós.

A *multikulturalitás, interkulturalitás, transzkulturalitás* vitaköre egyre inkább arra fejlődik, hogy a globalizáció érdekében a transzkulturális struktúrák: a lehetséges szimbiózisok érdeklik a különböző tudományos projektek számára. Nyilvánvalóan nem nagyon produktív gondolkodás a „saját” és az „idegen” merev csatája, ennek ellenére fontos hangsúlyozni, hogy az egyéni, a csoportos és a nemzetközi kommunikációban ugyanaz a személy egyszerre lehet „saját” és „idegen”. Az eddigi nyelvészeti és szemiotikai előmunkálatok pedig elég jó eszköztárat adnak ahhoz, hogy kimutathassuk, hogy gyakran ugyanazon a nyelven és kultúrán belül is lehetnek olyan nagy különbségek, amelyek a multikulturális környezetben is megjelenhetnek.

Hogy konkrét példát említsek, a mosoly mint testbeszéd igencsak ismert kulturális különbség, de kontextustól függően sok szinten értékelhető. Amikor a mi egyetemünkön a japán szakon¹ bevezették a tanároknak a diákok által történő értékelését, akkor azt hittem, hogy majd a japán kollegákkal kapcsolatban megjegyzi a diákok, hogy indokolatlanul túl sokat mosolyognak. De egyáltalán nem így történt, hanem kiderült, hogy a diákok igenis örülnek, ha a japán tanárok kellemetlen szituációban is inkább mosolyognak; viszont negatívan megjegyzték, hogy a német tanárok közül néhányan még akkor se mosolyognak, amikor a diákok jót mondanak. Hosszas beszélgetés után kiderítettük, hogy a létező egyéni különbségek mellett az látszik, hogy a német tanárok szerint a diákok már felnőttek, és nem kell őket nevető arccal dicsérgetni, míg a japán kollegák ragaszkodtak ahhoz, hogy ez „iskolai szituáció”, a tanárok buzdító

szerepet vesznek át, és nevető arccal biztatják a szegény nebulókat. Míg a külföldiek a japán mosolyt gyakran olyan technikának interpretálják, ahol is a kellemetlen szituáció elkerülésére indokolatlanul, sőt néha némi sunyisággal nevet valaki, addig az adott esetben a diákok megértették, hogy a japán kollegák a nevetéssel próbálják enyhíteni azt a hatalmi előnyüket, hogy ők már tudnak japánul: tehát itt egy „bagatellizációs” technikáról van szó, mint a szerző említi a 104. lapon.

A szerző ugyan hosszabb ideig élt Japánban, sőt ott megkapta a külföldieknek megadható legmagasabb kulturális kitüntetést is; de ebben a művében nem csak a japánokkal való kommunikációval foglalkozik, hiszen a sikeres transzfer feltételei mindenütt felhasználhatóak, és az oly sok egzotikummal felruházott Japán sem különleges eset.

Ha például a nemzetközi komikusok világáról elgondolkozunk, nem csoda, hogy a gyermeki szinten kommunikáló *Mr. Bean* mindenütt, még Japánban is nagy sikert ér el, hisz’ testbeszéde szinte univerzális; viszont az amerikai *Borat* című film sok helyen, ahol ennek a marcangoló iróniája nem ismeretes és az auto- és hetero-sztereotípiáknál „political correctness” uralkodik, nagy botrányt okozott (Hidasi 2004: 79).

A nemzetközi élet megterhelő oldalairól is beszámol a szerző, ugyanakkor optimista nézeteket vall. Származástól függetlenül vannak emberek, akik nagy kommunikációs tehetségek, és ezt idegen környezetben is jól tudják alkalmazni. De mit ajánl a szerző azoknak, akik úgy érzik, hogy nagyon sok konfliktust élnek át, és javítani szeretnének ezen?

Hidasi David Hoopes (1981) modelljéből indul ki, és szakaszos eljárást ajánl. Így ha az interkulturális folyamatot szakaszokra tagoljuk, akkor minden esetben fejleszthetők a készségek: etnocentrizmus, tudatosítás, megértés, elfogadás-tiszteletben tartás, értékelés-megbecsülés, szelektív alkalmazás, asszimiláció-alkalmazkodás, bikulturalizmus-multikulturalizmus. Meg kell azonban említeni, hogy minden ilyen irányú igyekezet

¹ Eberhard Karls Universität Tübingen, Seminar für Japanologie

kudarccal végződhet, ha a kommunikáció résztvevőinek társadalmi erőviszonyai – még a XXI. században is – nagyon eltérőek (lásd dzsender-különbségek, vagy a nagy és a kis nemzetek problémája).

A szerző a bevezetőben megemlíti, hogy a könyv húsz év kutatói és tanári munkájának eredménye, s így ajánlásom is kettős. A könyv mindkét változata érdekes a nemzetközi munkakörben dolgozóknak és tanulóknak is, akik szeretnének képet kapni a kulturális különbségekről és a transzkulturális folyosó megteremtésének lehetőségéről. Emellett a könyv nagyon érdekes lehet az interkulturális kommunikáció oktatóinak is, hisz a szerző az utolsó fejezetben felsorolja az oktatási tapasztalatait és felvázolja a leghatásosabb módszereket.

Eschbach-Szabó Viktória

Károly Krisztina

Szövegtan és fordítás

Akadémiai Kiadó: Budapest, 2007. 304 p.

Sok könyvről szokták mondani, hogy hiánypótló, de Károly Krisztina *Szövegtan és fordítás* című könyve esetében valóban erről van szó. Magyarországon még nem fordult elő, hogy valaki a szövegnyelvészet teljes eszköztárának birtokában vette volna szemügyre a fordítás kérdéseit, és a nemzetközi szakirodalomban sincs rá sok példa.

Interdiszciplináris kutatások esetében nem mindegy, hogy ki honnan érkezik, mi a tudományos alapképzettsége. A fordításkutatók, akiknek az a céljuk, hogy a szubjektív fordítói döntések mögött objektív törvényszerűségeket vagy legalább tendenciákat tárjanak fel, sok különböző tudomány fogalmi apparátusát és eszköztárát használják fel az őket érdeklő témától függően. Belecsipegetnek a pragmatikába, a szemantikába, az interkulturális nyelvészetbe, de ritkán fordul elő, hogy valaki már bedolgozta magát egy tudományterületbe, és úgy válik fordításkutatóvá. Kézenfekvő lenne

például a fordítás kutatásának összekapcsolása a kognitív nyelvészetrel, még sincs olyan kutató Magyarországon, aki eredményes kognitív nyelvészeti kutatások után beledolgozta volna magát a fordítástudományba.

Károly Krisztina, az ELTE Angol-Amerikai Intézetének habilitált egyetemi docense és Nyelvpedagógiai Doktori Iskolájának vezetője kiválóan ismeri a szövegnyelvészet hazai és nemzetközi szakirodalmát. A fordítástudománnyal való kapcsolat lehetőségeit a szövegtani kutatások négy jól kiválasztott területén vizsgálja: a kohézió kutatás, a témastruktúra-kutatás, a műfajkutatás és a makrostruktúra-kutatás területén.

Mіндеzt megelőzi egy bevezető fejezet, melyben a szerző tisztázza a szövegnyelvészet, szövegtan, szövegkutatás, diskurzuselemzés terminusok tartalmát és egymáshoz való viszonyát. Ugyancsak ebben a bevezető fejezetben fejt ki saját szöveg-megközelítési alapállását, melynek lényege, hogy a szöveget elsősorban nem produktumnak, hanem folyamatnak tekinti. Ezt nem ő találta ki, hiszen Dressler és de Beaugrande magyar fordításban is olvasható könyve óta deklaráció szinten ez csaknem közhelynek számít, de kevesen viszik végig következetesen az elemzésben is. Károly Krisztina következetesen végigelemzi az eredeti szövegalkotás és a fordítási szövegalkotás jellemző vonásait, és nagyon alaposan elemzi azt a kérdést, hogy a fordítási szövegalkotásban a fordító szerepe mennyire produktív és mennyire reprodukív. Ezt a részét a könyvnek különösen nagy érdeklődéssel olvastam, hiszen én is többször foglalkoztam az elsődleges és másodlagos szövegalkotás különbségeivel (Károly Krisztina egyébként nem használja ezt a két terminust), de a könyvben sok új szempontot találtam a fordítási szövegalkotás modelljének leírásához. Megemlítendő még, hogy bármilyen különös is, de a magyar fordítástudományi szakirodalom eddig nem használta a „fordítási szöveg” terminust. Azt sokan elmondtuk, hogy a fordítás szövege nem rosszabb, nem jobb, mint az eredeti szöveg, csak más, ezért érdemes kutatni, de nem neveztük „fordítási szöveg”-nek.

A könyv második fejezete a kohéziókutatás és a fordítástudomány kapcsolatáról szól. Ennek van a legnagyobb szakirodalma, ezt vették először észre a szövegnyelvészetből a fordításkutatók, és ezt kutatta Károly Krisztina is korábbi műveiben, melyek a lexikai ismétlés szövegkohéziós szerepét vizsgálták. Csakhogy akkor még nem fordításokban elemzte a kohéziót, hanem magyar anyanyelvű hallgatók angol nyelvű esszéiben, és tudományos érdeklődése fokozatosan fordult a fordítási szövegek elemzése felé. Példaszerű, ahogyan a könyv a szövegkohéziós eszközök működésének vizsgálatát a magyar és angol nyelv szövegkohéziós eszközeinek vizsgálatával alapozza meg. Óriási lehetőségek vannak itt a fordításkutatás számára, alig vannak elemzések különböző kohéziós eszközök: a referencia, a behelyettesítés, az ellipszis, a kötőszavak és a lexikai ismétlés különböző fajtáinak eltérő működéséről és ennek hatásáról a fordításra. A legnagyobb figyelmet eddig – éppen Károly Krisztinának köszönhetően – a lexikai ismétlés kapta, a Károly Krisztina által kialakított taxonómia alapján már számos szakdolgozat született, több doktori értekezés készül, és még rengeteg lehetőség van a témában különböző műfajok és különböző nyelvpárok tekintetében.

A könyv harmadik fejezete, amely a témastruktúra-kutatás fordítástudományi „hasznosításáról” szól, számomra különösen érdekes volt, hiszen annak idején, a 80-as években magam is a téma-réma szerkezet eltolódásával próbáltam leírni a fordított szövegek „kvázi-helyességének” megnyilvánulásait. Károly Krisztina ebben a fejezetben is továbbfejleszti tudásunkat a téma-struktúrára vonatkozó legújabb szakirodalom bemutatásával és az alábbi kérdések boncolgatásával: vajon a forrásnyelvi szöveg téma-struktúrája átültethető-e és átültetendő-e a célnyelvbe? Vajon tekinthető-e a témastruktúra a fordítás invariánsának? Vajon tényleg megértési nehézséget okoz-e a témastruktúra eltolódása?

A műfajkutatás és a fordítástudomány kapcsolatáról szóló negyedik fejezetben Károly

Krisztina kilép a mondatok közötti kohéziós és strukturális viszonyok világából a kommunikatív célok és a diskurzusközösségek, azaz a szövegeket használó emberek világába. A szövegosztályozási terminológia dzsungelében próbál utat vágni a fejezet elején, a „műfaj”, a „szövegtípus”, a „szövegfajta”, a „szövegcsoport” fogalmának tisztázásával. Ismerteti a már meglévő fordításközpontú szövegtipológiákat, hiszen a fordítástudománynak ezen a téren már az elmúlt 30 évben is voltak eredményei, de Károly Krisztina a „műfaj-transzfer stratégiák” leírásával jelentős új hozzájárulást nyújt a téma kutatásához. A szövegek műfaji identitásának megőrzésére irányuló stratégiák leírása a könyv egyik legérdekesebb része. A „transzfer” szó használata itt nem véletlen, ebben az esetben a fordító „arra keres megoldást, hogy miként »vigye át« a forrásnyelvi szöveg műfaji sajátosságait a célnyelvi szövegbe”. Fontosnak tartom a könyvnek ezt a megállapítását, hiszen manapság a célnyelvi orientáció hangsúlyozása szinte kötelezővé válik a fordítástudományban, és hajlamosak vagyunk elfelejtenni arról, hogy bizonyos dolgokat mégiscsak át kell vinni a forrásnyelvből a célnyelvbe.

A legtöbb újdonságot a makrostruktúra-kutatást bemutató ötödik fejezet tartalmazza a fordításkutatók számára. Itt két elmélet fordítástudományi relevanciájával ismerkedünk meg. Az első Mann és Thompson *retorikai struktúra* elmélete, amely szerint kapcsolódási proposíciók biztosítják a szöveg koherenciáját, ezek olyan logikai relációk, amelyek a szöveg különálló részeiből származtathatók, ezeket érzékeljük és értelmezzük, akkor is, ha nincs explicit nyelvi jelölésük. A másik Kintsch és van Dijk *szemantikai proposíció* elmélete, amely szerint a szöveg szemantikai struktúrájának van egy lokális mikroszintje és egy globális makroszintje. A szövegértés során végigkövetjük a szemantikai relációk által sorrendbe állított proposíciókat, és ezek viszonyából szűrjük ki a szöveg jelentését. Mindkét elmélet meglehetősen kihasználatlan a fordítástudományban, pedig az eredeti

és a fordítás makrostruktúrájának feltárása, a retorikai funkciók azonosítása, a kapcsolódási propozíciók kimutatása mind érdekes alapot nyújtanának az eredeti és a fordított szöveg tartalmi értelmezésének „méréséhez”. A könyv egyik fontos tudományos hozadéka a két elméletben rejlő lehetőségek feltárása a fordításkutatók számára. Károly Krisztina vezetésével egy doktori értekezés már készül a témában a kanadai francia és angol politikai diskurzus összevető elemzéséről.

Az utolsó fejezet szintén úttörő jelentőségű: bármennyire is hihetetlennek tűnik, magyar nyelven most kapunk először áttekintést a fordítási szövegelemzés kutatás-módszertani kérdéseiről.

Összefoglalva, Károly Krisztina könyve átfogó ismertetést ad a szöveg- és a fordítástudomány hazai és nemzetközi szakirodalmáról. Első ízben mutatja be, hogy a szövegkutatás hazai és nemzetközi eredményei hogyan használhatók a fordítástudományban. Könyvének egyik nagy érdeme az angol nyelven folyó szöveg- és fordítástudományi kutatások „honosítása”, magyar terminológiájának megteremtése (ezt szolgálja a könyv végén található angol–magyar és magyar–angol terminusjegyzék is), a másik a szöveg- és a fordítástudomány interdiszciplináris kapcsolatának feltárása.

Klaudy Kinga

Jack C. Richards – Richard Schmidt
(szerk.)

Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics

[A nyelv- és az alkalmazott nyelvészet szótára]

Longman – Pearson Education:
London etc.

Third edition, 2002. ix + 595 p.

Véletlenül akadtam a Longman kiadó értelmező szakszótárára egy kicsike idegen nyelvi (angol–német) könyvesboltban Budán, a Magyar Jako-

binusok terén. A szótár elég régen jelent meg, de nyelv- és alkalmazott nyelvészek folyóiratában nem maradhat említés nélkül. Ráadásul számos magyar (és más nem-angol anyanyelvű) szakember számára olyan különleges és igen hasznos funkciót tölthet be, amelyre létrehozói bizonyára nem is gondoltak.

A szótár célja a címében megjelölt terület alapszókincsének egyszerű, lehetőség szerint közérthető magyarázata. (A pontosság kedvéért megjegyzendő, hogy nyelvtanításon nem csak, de mindenekelőtt az angol nyelvnek második/idegen nyelvként való tanítását kell érteni.) A kezembe került harmadik kiadás 2800 szócikket tartalmaz, ebből 800 új a gyűjteményben (a második kiadás éve 1992, az első 1985 volt). Kifejezetten *kezdőknek* szánták a kiadványt, részint egyetemi hallgatóknak, részint olyan diplomásoknak, akik például az angol nyelv idegeneknek való tanításával vagy az alkalmazott nyelvészettel új szakterületként kezdenek foglalkozni. Az angol oktatási rendszer mélyebb ismerete nélkül nehéz véleményt alkotni a címszavak összeválogatásáról: számomra némileg meglepő, de voltaképpen indokolt, hogy a szótár a legalapabb alapfogalmakat is szerepelteti. A nyelvtanításon belül a szerkesztők a következő részterületek terminusait ígértek: oktatási módszerek; tananyagok tervezése; a második nyelv elsajátítása; a hallás utáni értés, a beszéd, az olvasás és az írás tanítása; számítógéppel támogatott nyelvoktatás; nyelv- és nyelvtanár-képzés; angol nyelv- és nyelvtan, kiejtés; tesztek; kutatási eljárások, elemi statisztika. Az alkalmazott nyelvészet figyelembe vett részterületeinek felsorolását az elemi nyelvtani ismeretekkel kezdik, ideértve a fonetikát, fonológiát, morfológiát, szintaxist és szemantikát; ezután jön a diskurzuselemzés, szövegnyelvészet; a szociolingvisztika külön tekintettel a kommunikatív kompetenciára; a pszicholingvisztika a tanulás-elméletekkel. Ennek megfelelően olyan címszavak mint a *consonant*, *vowel*, *noun* és *verb* ugyanúgy megtalálhatók, mint az *epiphenomenalism*, *holistic approach*, *metacognitive strategy* és *Spearman-Brown Prophecy Formula*.

A szócikkírók általában képesek voltak megragadni és érthetően előadni a fogalmak lényegét. A szótár hasznos lehet tapasztalt szakmabelieknek is, ha a szűkebb szakterületükön kívül eső terminus jelentéséről akarnak gyorsan valami alapvető információt szerezni.

A szerkesztők megemlítik, hogy a szavak/kifejezések itt szereplő jelentése más szótárakban valószínűleg nem szerepel. Az érdekesség kedvéért véletlenszerűen kiválasztottam 13 címszót, majd rákerestem ezekre közel azonos időben megjelent más szótárakban: a Penguin „zászlóshajójának” tekintett, 65–70 ezer szócikket tartalmazó angol általános értelmező szótárban,¹ aztán három angol–magyar szótárban: Lázár–Varga szótárában,² az akadémiai középészótárban³ és az akadémiai nagyszótárban.⁴ Utóbbiak esetében nem tekinthető hibának, ha a magyar megfelelő nem magyarázza meg a fogalmat. A *connectionism*, *filled pause*, *genderlect*, *intercultural communication* és *speech event* sehol nem szerepel. A *cloze test* a Penguinben jó magyarázatot kap; Lázár–Varga megoldása [*hiányzó szavak beírásából álló*] „*cloze*”-teszt, ez is informatív; a két akadémiai szótárban a *cloze* jelentése *kihagyásos teszt*. A *deskilling* egyedül a Penguinben szerepel, nem a nyelvtanárokra vonatkoztatva, hanem általános értelemben, de a magyarázat így is használható. A *diglossia* csak a nagyszótárban jelenik meg *diglosszia, kétváltozatúság* jelentéssel. A *formulaic sequence* megfejtéséhez egyedül Lázár–Varga nyújt érdemi segítséget: a *formulaic* melléknév jelenté-

se *rögzített szófordulat(ok)at* tartalmazó. A *hypercorrection* a Penguinből megérthető, Lázár–Varga és a nagyszótár a *túlhelyesség, hiperkorrekció* megfelelőkkel érdemben nem segít. Érdekes az *immersion programme* kezelése, mind a négy szótár az *immersion* címszó alatt hozza a jelentést: a Penguin informatív; Lázár–Varga megoldása *intenzív nyelvtanítás* [„*megmerítkezős*” módszer]; a két akadémiai szótárban a szócikk belsejében a *total immersion program = intenzív nyelvkurzus* megféleltetés olvasható. Őszintén rácsodálkoztam, hogy az *X-bar theory* a két akadémiai szótárban benne van, ha az *x-vonás elmélet* nem is teszi sokkal okosabbá az érdeklődőt. Mind a négy szótárból megtudható a *spoonerism* mibenléte.

A példák a Longman mellett szólnak, de végül is alig-alig van benne olyan terminus, amelyikkel a hazai felsőfokú és/vagy doktori képzés során nem találkozunk, sőt a fogalmak egy részét már az érettségi előtt álló magyar diák is ismeri. Így hát nem küldeném a kollégákat sürgősen a könyvesboltba. Kivéve egy csoportjukat. Ma már sem az idegennyelvtanítás, sem az alkalmazott nyelvészet bármely (egyéb) ága nem művelhető igényesen angol nyelvű szakirodalom olvasása, vagyis az angol nyelv ismerete nélkül. Egy nyelvtanár másképpen tanul újabb idegen nyelvet, mint a többi nyelvtanuló, a rengeteg hangzó anyag birtokában önállóan is eljuthat magas szintre. Nem kevesen vágnak bele az angol nyelv elsajátításába másik idegen nyelv tanári diplomájával és tanítási tapasztalatával. Nekik ajánlom igazán a szótárt. Az első világháború után néhány magyar hadifogoly egy-egy véletlenül fellelt idegen nyelvű Biblia forgatásával ütötte el az idejét, és ennek eredményeképpen meglehetősen nyelvtudásra sikerült szert tenniük. A Longman szótárban rengeteg a magyar nyelv-tanár számára ismerős fogalom, a magyarázatok szövege pedig egyszerű. Ezeknek a szövegeknek a felfejtése igen hatékony kiegészítője lehet bármelyik angol nyelvkönyvnek (különösen akkor, ha valaki csak a szakirodalom olvasására törekszik). A *tartalom alapú nyelv-*

¹ *The Penguin English Dictionary* = PENGUIN egy-nyelvű angol szótár. M-érték Kiadó – Penguin Books: Budapest, 2003. xii + 1642 p.

² Lázár A. Péter – Varga György: *Angol–magyar kéziszótár*. Aquila Kiadó: Budapest, 2000. xvi + 1429 + xx p.

³ Országh László – Magay Tamás – Futász Dezső – Kövecses Zoltán: *Angol magyar kéziszótár*. Akadémiai Kiadó Rt.: Budapest, 1999. xxviii + 1147 p.

⁴ Országh László – Magay Tamás: *Angol magyar nagyszótár*. Akadémiai Kiadó Rt.: Budapest, 1998. xix + 1779 p.

tanulásnak egy sajátos változatát valósíthatja meg ki-ki a maga számára, valamivel kevesebb mint 5000 forintért.

(Csupán zárójelben két lexikográfiai-technikai észrevétel. A szótár az angol szavak kiejtésének megmutatásához szükséges nemzetközi fonetikai átírási jelekkel és mellettük példaszavakkal kezdődik. Mivel a címszavak mellett nincs feltüntetve a kiejtés, talán jobb lett volna ezeket a jeleket az IPA címszó alatt közölni, mintegy illusztrációként. A címszavak mellett szerepel viszont a szófajuk, teljesen feleslegesen, egyébként pedig rövidítve, de a rövidítések feloldása sehol nem lelhető fel.)

Szöllősy Éva

Komlósi-Knipf Elisabeth – Roberta V. Rada – Bernáth Csilla

Aspekte des Wortschatzes. Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil

[A szókincs aspektusai. A szókincs és a stílus válogatott kérdései]
Bölcsész Konzorcium: Budapest, 2006. 276 p.

„Szó, ami szó” – nem érheti szó a németes alapképzés (B.A.) háza elejét. Legalábbis szó-szinten nem. Hiszen a korábban CD-formában megjelent lexikológia-tananyag átdolgozva és kiegészítve már könyvalakban is hozzáférhető. Lexikológiai előadásra és szemináriumra járó német szakos, B.A. képzésben részt vevő hallgatók tanulmányait hivatott támogatni ez a német nyelvű jegyzet. A szerzők öt fejezetben taglalják a szókincstan legfontosabb kérdéseit (Knipf Erzsébet 1. és 2., Roberta V. Rada 3. és 4., Bernáth Csilla 5. fejezet). A fejezetek a következők: A szókincs és variánsai, A szókincs dinamikája, Lexikális jelentések, Stilisztika, Lexikográfia.

Az egyes fejezetek felépítése egységes és jól áttekinthető. Mindegyik részletes tartalomjegyzékkel indít, amely egyben az adott

téma legfontosabb részterületeit is jelzi. Az alfejezetek belépője egy tipográfiailag is kiemelt rész, ahol az odavágó legfontosabb alapfogalmak találhatók. Ezeket fejti ki az aktuális fejezet. Így például a „2.3. Einheiten des Wortschatzes” alfejezet elején a következő a fogalmakat találja az olvasó kiemelve:

„||Stichworte: Worterfahrung, Wort, offene, geschlossene Klasse, Autosemantika, Synsemantika, Lexem, Mehrwortlexem/Mehrwort-einheiten, Phraseologismen, kommunikative Formeln, Inhalts- und Ausdrucksseite, Onomatopectica” (p. 65)

A címből és a kulcsszavakból láthatjuk, hogy ez a fejezet a lexikai egységeket tárgyalja. A felsorolás mutatja, hogy nem csupán a „szó” lexikai egység, hanem a szókapcsolatok is, mint például a „szó, ami szó”, „nem érheti szó valakinek a háza elejét” és további frazeologizmusok. A kulcsszavak felsorolását követően ezek a terminusok a szövegben vastagon vannak szedve, és így az adott rész olvasása közben felhívják magukra a figyelmet. Amennyiben a hallgató nem folyamatosan olvas, hanem csupán fel szeretné frissíteni ismereteit egy-egy terminusról, akkor ezt is megteheti, hiszen a szakkifejezések szembeűnőek. Regiszter hiányában azonban a keresésük valamivel hosszabb időt vesz igénybe.

Az egyes fejezetek végén feladatokat találunk. Az a funkciójuk, hogy segítsék az elsajátított ismeretek elmélyítését és alkalmazását. A gyakorlatok sokrétűek. A reprodukív feladatok mellett a szerzők megfogalmaznak olyanokat is, amelyek az egyes témák, különböző álláspontok kifejtésére szolgálnak, és vitára szólítanak fel. Több feladat arra biztatja a hallgatót, hogy lexikográfiai háttértudására építve segédeszközként megfelelő szótárt válasszon és használjon. Emellett éljen a világháló adta lehetőségekkel is, olvasson érdeklődésének megfelelő aktuális német nyelvű újságokat, folyóiratokat, hiszen ezek ma már bárki számára elérhetők a neten, és keressen tudatosan példákat az egyes nyelvi jelenségekre (például 23/12. feladat).

Interkulturális feladatok is helyet kaptak a gyakorlatok között. A nyelvi variációkat tárgyalva az anyanyelvi és célnyelvi dialektusok funkciójának összehasonlítására nyílik alkalom (47/9. feladat). A feladatok többnyire nyitottak, így megbeszélésük leginkább a szemináriumi csoportban lehet eredményes. Egyéni munka esetén a gyakorlatok önálló ellenőrzését jól segítené, ha a zárt feladatokhoz megoldási kulcs vagy megoldási javaslat állna rendelkezésre.

Az egyes fejezeteket irodalomjegyzék zárja, amely az idézett és javasolt irodalmat tartalmazza. Az érdeklődő hallgatók támpontot kapnak ahhoz, hogy az egyes témákban milyen irodalom segítségével lehet elmélyülni.

Megkönnyíti az egyes nyelvi jelenségek megérését, hogy a szerzők a leírásokon és a magyarázatokon túl szemléltetik is ezeket. A nyelvi példák nemcsak szavak, hanem mondatok és szövegek is. A szemléltető szövegek több szövegfajttá képviselnek (így például részletek levélből, újságcikkből, nyelvészeti tanulmányból stb). Találkozhatunk különböző műfajú irodalmi szövegekkel is. Az egyik példa Goethe esszéje, amelyben az anyanyelvéhez fűződő viszonyáról ír (pp. 11–12). Egy részlet belőle a nyelvi variációkról szóló fejezetet vezeti be. Ugyanebben a fejezetben a feladatok között található egy idézet Thomas Mann *Buddenbrooks* című regényéből. A hallgatók a regényrészletet olvasva szembe-sülnek azzal, hogy milyen nyelvi nehézségek merülnek fel, amikor a lübecki gazdaasszony megbeszéli a menüt bajor szakácsnőjével. A primer szövegek mellett térképek, ábrák és táblázatok segítenek abban, hogy megértsük az egyes modelleket, elméleteket.

Az első fejezetben először alapvető ismereteket nyerhetünk arról, hogy a német nyelv melyik nyelvcsaládba tartozik, kik és milyen formában beszélnek ezt a nyelvet. Ezt a részt a nyelvi variációk témája követi. Megtudjuk, hogy a szókinceset hogyan lehet csoportosítani külső szempontok szerint. Ilyen ismérvek lehetnek az idő, a tér, a beszélők szociális csoportja és a beszédhelyzet. Aktuális példá-

val igazolja a szerző azt, hogy az osztrák és a német köznyelvi (nem tájnyelvi) szókinces részben eltér egymástól. Ausztria csatlakozása az Európai Unióhoz ugyan nem bővítette az uniós nyelvek számát, az osztrákok mégis kérték, hogy speciálisan osztrák szavakat használhassanak az Unió német nyelvű dokumentumaiban (p. 33).

A második fejezet a szókinces leírásának és bővülésének lehetőségeit taglalja. A mentális lexikon bemutatásával kitér a szókinces pszicholingvisztikai megközelítésére is.

Roberta V. Rada a lexikális jelentés legfontosabb fogalmait tárja elénk a harmadik fejezetben, amely a jelentéstan több jelentős területét öleli fel. Megismerteti az olvasót néhány jelentésmérettel, majd a jelentés leírásának módjai (analitikus és holisztikus) következnek. A szerző a jelentésfajta, a szemantikai relációk és a szómezők fogalmait szemléletes példákon keresztül mutatja be.

A negyedik fejezet a stilisztika világába kalauzol el. A szerző definiálja a stilisztika fogalmát, majd leírja a lexikológiához és lexikográfiához fűződő viszonyát. A következő stilisztikai alakzatokkal ismertet meg példákön keresztül: metafora, metonímia, szinestézia, hiperbola, litotesz, perifrázis.

A kötetet a lexikográfia legfontosabb kérdéseivel foglalkozó fejezet zárja. Bernáth Csilla a bevezetésben a lexikográfiát részterületeire osztja, majd a szótár, a lexikon és az enciklopédia viszonyát tisztázza. Ezt szótártipológiák követik. Az egyes típusokhoz magyar és német nyelvű szótárakat sorol fel a szerző. Néhány szótártípust idézett szócikkek szemléltetnek. A szótárak felépítésének részletes leírását történeti lexikográfia követi. Itt szót érdemel az a tény, hogy a Grimm-szótárat a Trieri Egyetem munkatársai mindenki számára ingyenesen hozzáférhető tették a következő internetcímen:

<http://germazope.uni-trier.de/Projects/DWB>

Az alapos lexikográfiai ismeretek a hallgatókat bizonyára jól segítik abban, hogy a megfelelő szótárakat válasszák ki. Ez különösen fontos, hiszen nyelvvizsgákon gyakran

tapasztaljuk, hogy a jelöltek a XX. század elején készültek, de napjainkban újra kiadott Kelemen-féle szótárral vagy az ötvenes években íródott „Halász-szótárral” érkeznek. A „szótárkriminalitást” (Wörterbuchkriminalität) hatékonyan ellensúlyozhatja, ha a vásárló tájékozott és lexikográfiailag képzett.

„Száz szónak is egy a vége”. Tehát további szöszaporítás helyett ajánlom a jegyzetet minden lexikológia iránt érdeklődő hallgatónak és az alapképzésben lexikológiát oktató kollégáknak.

Reder Anna

Eszenyi Réka Zsuzsanna

Online Chat in the Secondary School EFL Class

[Angolul tanuló középiskolások számítógépes csevegése]

Károli Gáspár Református Egyetem:
Budapest, 2007. 279 p.

Eszenyi Réka Zsuzsanna a Károli Gáspár Református Egyetem Néderlandisztika Tanszékének tanársegéde, szakterülete a nyelvpedagógia. Angol nyelvű doktori disszertációja, melyet két évvel ezelőtt írt *Online Chat in the Secondary School EFL Class* címmel, csupán egy növekvő számú publikációi közül. A disszertációt az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Nyelvpedagógia Alprogramján belül készítette saját kutatási eredményeinek felhasználásával. A három évet felölelő, több kutatási területet is érintő tanulmány rendkívüli alapossággal vizsgálja, hogy vajon a magyarországi középiskolák angol nyelvoktatásában milyen feltételek mellett lehetne a számítógépes csevegés (újabbán csetelés) hasznos módszer a nyelvtanárok számára.

A jó szerkezeti felépítésnek köszönhetően a könyvnek világos és könnyen követhető gondolatmenete van, formailag és tartalmilag is a műfaj sajátosságainak megfelelően van felosztva főfejezetekre és mellékfejezetekre

(összesen kilenc fejezetre), hivatkozásokra és mellékletekre. A kutatás rövid bemutatása, összegzése, a szerző által felhasznált irodalom és a kutatás módszerének megválasztása, illetve ezek magyarázata, azaz az első négy fejezet körülbelül a terjedelem egyötödét teszi ki. A következő négy fejezet, a disszertáció egészének mintegy kétötöd része, a kutatás eredményeit négy fő szempontból vizsgálja. A szerzőt elsősorban a diákok különböző tanulási folyamatai érdeklik, a tanulási stratégiáik, a motivációjuk és az angol nyelvhez való általános hozzáállásuk, valamint az, hogy miként változik nyelvhasználatuk az órák előrehaladtával. A hivatkozások és a mellékletek hosszúsága hozzávetőleg megegyezik a második négy fejezetével.

Eszenyi a sikeres kutatás érdekében a BHS (Buda High School) elnevezésű fő projektjét két előzetes projekttel indította. Az elsőt 2003 tavaszán vitte végig egy középiskolai tanulóból álló 12 fős csoporttal, összesen hatszor negyvenöt percben. Azt próbálta felmérni, hogyan működnek a csevegős-csetelés feladatok egy osztály tanulóinak körében, valamint hogy hogyan viszonyulnak a diákok az ilyen jellegű feladatokhoz. Azt tapasztalta, hogy alapvető fontosságú ideális párokat találni a cseteléshez, de mivel nem ismerte személyesen a diákokat, ez nehéz feladatnak bizonyult. Kihat a diák teljesítményére, ha nem szereti a cset-partnerét. Eszenyi észrevette továbbá, hogy a csetes oktatáshoz technikai okok miatt nem elegendő a negyvenöt perces tanóra.

Tapasztalatait a második előzetes projekthez fel tudta használni. Ez 2003 nyarán történt egy nyári táborban, ahol szintén középiskolás korúakkal foglalkozott, immár kilencszer kilencven percben. A cseteléshez használt weboldalt megváltoztatta annak érdekében, hogy idegen emberek ne keveredhessenek bele a diákok csevegésébe (az IRC azaz Internet Relay Chat szoftvert ajánlja). Célirányos feladatokat hajtatott végre a tanítványaival: szerepjátékot, kérdezz-felelek játékot, tabujátékot vagy képleírást. Hagyományos angol-

órákat is tartott a csoportnak, ami lehetővé tette, hogy közelebbről megismerje a tanulókat és jobban ki tudja alakítani a megfelelő párokat. Maradt elegendő idő arra is, hogy a számítógépes program által elmentett csetes szövegeket együtt átnézzék minden egyes óra végén. Kiderült, hogy a csevegés témája meghatározó fontosságú, ezért kiválasztása alapos körültekintést igényel. A kurzus után kitöltött kérdőívek azt mutatták, hogy a játékos és kreativitást igénylő feladatok voltak a legnépszerűbbek a tanulók körében.

Eszenyi nagy hangsúlyt fektetett az input és az output fontosságára, és ennek érdekében készített egy szemléltető ábrát arról, hogyan illessze be a nyelvtanár a csetelést az oktatás folyamatába. A hét lépésből álló modell egy kört alkot, melynek lényege: 1. a tanár megtervezi a csetelési feladatot, 2. a tanár ismerteti a feladatot az osztállyal, 3. a tanulók megértik a feladatot és visszajelzést adnak, 4. a tanulók végrehajtják a feladatot és visszajelzést adnak, 5. a tanár elolvassa a csetes szövegeket és visszajelzést ad, 6. a tanulók kijavítják a szövegeiket, 7. a tanár értékeli a szövegeket.

A BHS projekt a 2003/2004-es tanévben futott három diákcsoport bevonásával, kilenc hónapon keresztül. Az első, 17 évesekből álló, 8 fős csoport angol nyelvismerete a KER (Közös Európai Nyelvi Referenciakeret) besorolása szerint B1 és B2 között volt, korábbi tanáraik nehezen tudták őket kezelni, motiválni. A tanulók a projekt előtt, közben és a végén is kérdőívet töltöttek ki, melyben saját nyelvtudásukat, nyelvtudásukkal kapcsolatos érzéseiket és az órával kapcsolatos észrevételeiket is értékelhették. Eszenyi folyamatosan naplóban rögzítette a megfigyeléseit. Ezek a tanulságos és helyenként humoros feljegyzések megtalálhatók a mellékletekben: rendkívül hasznosak lehetnek azoknak a tanároknak a számára, akik kedvet éreznek a „cseteltetéshez”. Eszenyi mindvégig objektív önigényességgel, tudományosan vizsgálódik, még akkor is, ha tanári naplója olykor érzelmekről árulkodik. A második és

harmadik diákcsoport kontrollként szolgált, hogy párhuzamosan olyan tanulók fejlődését is mérni lehessen, akik nem használtak év közben rendszeresen csetelési feladatokat.

A disszertáció arra a következtetésre jut, hogy a nyelvtanár jól alkalmazhatja a csetelést az oktatásban, tehát bátran „cseteltethet”, akár hagyományos témák felhasználásával is. Az esettanulmány szerint a csevegés során minden tanuló viszonylag nagy mennyiségű szöveget produkál, és a szövegek mindenkinél hozzávetőleg ugyanolyan terjedelműek, tehát hasonlóan jó motiváltságot mutatnak. A diákok láthatják saját szövegük mellett társaik szövegeit is, ami vizualizációra és önkorrekciónak ad lehetőséget. Mindenki a saját tempójában végezheti a feladatot, ugyanakkor mégis együttműködve más tanulókkal. A csetelés alapvetően megköveteli, hogy a résztvevők igyekezzenek megértetni magukat és egyben megérteni társaikat. Ez már önmagában értelmet ad a feladatnak, motiváló lehet. A programok képesek elmenteni az órán begépelte szövegeket, így azok később bármikor felhasználhatók. A tanulók az esettanulmány szerint nagymértékben tudták fejleszteni tanulási és kommunikációs stratégiáikat. A kérdőívekből kiderült, hogy a csetes tanórák hangulata lényegesen kellemesebb, feszültségmentesebb, mint a hagyományos óráké, ami kedvező irányban befolyásolja a nyelvtanuláshoz való hozzáállást. Fontosnak tartja Eszenyi, hogy a csetelés úgy épüljön be az oktatásba, hogy lehetősége legyen a tanulónak önreflexióra és a tanárnak kiértékelésre, mert ezáltal a tanuló jobban megértheti a módszer lényegét és motiváltabbá válhat, mindemellett hatékonyabban lehet az órákat nyelvfejlesztésre fordítani.

A közelmúltban hasonló témájú magyar nyelvű cikket is publikált a szerző: Új eszköz a nyelvtanításban: a számítógépes csevegés (chat). Miért és hogyan csevegjenek diákjaink a nyelvórán? *Iskolakultúra* 2007/1. sz. pp. 105–116.

Szántó Gábor

Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.)
Magyar nyelvmester.
A magyar mint idegen nyelv –
hungarológiai alapismeretek
 Tinta Könyvkiadó:
 Budapest, 2006. 190 p.

Magyar nyelvmester – a Tinta Könyvkiadó 2006-os kiadványának címét hosszan ízelgethetjük. Benne van a szakma összes hagyománya és tekintélye: élénk lép az egykori magyar nyelvmester, aki a magyar nyelvet és kultúrát közvetítette évszázadokon keresztül a hazai és külföldi közönség számára. A szerkesztők maguk is tisztelgésnek szánták a címet az olyan egykori nagy elődök – így Vályi András, a pesti egyetem első magyar nyelv-tanára és Márton József, a bécsi egyetem tanára – előtt, akikben ráismerhetünk a szakma kontinuitására is: a magyar nyelvi környezetben, illetve külföldi képzőhelyeken lektorként tanító mai nyelvtanárokra.

A kötet a magyar mint idegen nyelv tanításának és a hungarológia hagyományának alapismereteit közvetíti. Egyrészt a szűkebb szakma számára nyújt lehetőséget nyelvészeti, nyelvpedagógiai tájékozódásra; másrészt a tágabb közönség számára kívánja feltárni ennek a tudományterületnek a történetét és értékeit. Hiszen – amint a kötet szerkesztői is hangsúlyozzák az Előszóban – a magyar közvéleménynek csupán csekély ismeretei vannak arról, hogy ez a mindig meglehetősen speciálisnak tekintett tudományág milyen szellemi és gyakorlati eredményekkel szolgált megszületése (az első magyar nyelvmesterek működése) óta, és milyen tudományos és kultúrpolitikai lehetőségek rejlenek benne.

Ez a könyv mestere kíván lenni azoknak az egyetemi hallgatóknak is, akik Magyarország különböző egyetemein végzik a magyar mint idegen nyelv / hungarológia képzést – számukra tehát egyetemi jegyzetként szolgál. A magyar egyetemi képzési rendszer átalakulásakor, az ún. bolognai folyamat időszakában ennek a tudományterületnek is célszerű frissítenie saját oktatási struktúráját, hogy így továbbra is

vonzó kihívásként álljon az egyetemi diákság előtt. Hiszen mai „magyar nyelvmesterekre” is folyamatosan szükség van globalizálódó világunkban, amikor Magyarországra is mind több külföldi érkezik, és ezzel együtt hazánk határain kívül is egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik a magyar nyelv és kultúra iránt. Így hát nagy hangsúlyt kell fektetni a megfelelő nyelvészeti, nyelvoktatási és kulturális ismeretekkel felvértezett szakemberek képzésére.

Bár a szerkesztők nem említik előszavukban, a *Magyar nyelvmester* egyben egy korábbi kötet „kistestvérének” is számít. Főként azok tekintenek így erre az új kiadványra, akik gyakran forgatták – tanárként vagy egyetemistaként – az 1998-as *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia* című kötetet (írta és szerkesztette: Gay Béla és Nádor Orsolya. Janus–Osiris: Budapest, 1998.), amely mind ezidáig az első számú tankönyvnek számított ennek a diszciplínának az oktatásában. A *Magyar nyelvmester* nem helyettesíti ezt a korábbi kiadványt (nem is kívánja helyettesíteni), inkább csak kiegészíti újabb tudásanyaggal. Ez a tudásanyag pedig elsősorban a nyelvészetben belül azóta egyre inkább népszerűvé vált és a magyar mint idegen nyelv oktatásában jól alkalmazható szempontrendszerek, mint a pragmatika, a kontrasztív nyelvészet vagy a funkcionális grammatika. Ugyanígy a nyelvtanításban megjelenő újabb módszertani gondolatok is megjelennek az olvasó számára. Azonban továbbra is a vaskosabb 1998-as kötet az, amely közvetlen bepillantást enged a művelődéstörténeti szempontból rendkívül érdekes nyelvkönyvekbe és hungarológiai témájú esszébe, vagyis forrásokat közöl. Ezek a *Magyar nyelvmester*-ből kimaradtak, hiszen már van egy tankönyvünk, melyben füllapozhatjuk őket, továbbá ez a kötet kompaktabb módon kíván ismereteket közvetíteni. Egy kissé azonban hiányolható belőle, hogy ellentétben a *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia* kötettel, nem tartja fenn az egyensúlyt a magyar mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatos témák és az egyéb hungarológiai kérdéskörök között. A *Magyar nyelvmester*-ben

az előbbieket sokkal nagyobb teret kapnak, ami nyilván a szerkesztők által követett képzési modellből is következik. Vagyis ez a könyv, címének megfelelően, elsősorban inkább a nyelvmesterről és a nyelvmesternek szól, mintsem az általában egyéb területek után is érdeklődő hungarológusnak. Hozzáteszem, ennek a célnak a teljesítése egy külön kötetet igényelne. A *Magyar nyelvmester* azonban a jelen formájában is bemutatja ennek a diszciplínának mai helyzetét és ismeretanyagát; és azt, hogy a mai kutatók a tudományterület mely aspektusai iránt érdeklődnek.

A könyv három fő témakört ölel fel. Az első fejezetben a művelődéstörténeti közelítés uralkodik. Itt az olvasó egy sajátos, a magyar mint idegen nyelv / hungarológia szemszögéből megírt művelődéstörténettel ismerkedhet meg, melyben a vezérfonal a magyar nyelv külföldi és hazai közvetítésének alakulása. Nádor Orsolya írásai (pp. 15–30, 47–64) révén képzeletben találkozhatunk az első (írásosan dokumentált) nyelvtanulótól kezdve a Pozsonyban tanító Bél Mátyáson keresztül az egykori NEI tanulóival is. Hegedűs Rita, Nádor Orsolya és Pelcz Katalin írása (pp. 31–46) a források megjelenítését pótolja, és kiváló elemzést nyújt a régi magyar nyelvtanok témakörében. Ha a kötetet megint csak elődjéhez hasonlítjuk, akkor azt láthatjuk, hogy a művelődéstörténeti tudásanyagot kínáló rész lerövidült, ami szerencsés abból a szempontból, hogy a *Magyar nyelvmester*-re nem nyomja rá olyan mértékben a bélyegét a történeti szemléletmód, mint az 1998-as tankönyvre.

A második fejezet a nyelvészeti közelítést biztosítja témánkhoz. Indító írása a nemrégiben elhunyt kiváló hungarológus, Giay Béla „magyar mint idegen nyelv” definíciója (pp. 67–72), melyet az olvasó már ismerhet a korábbi *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia* kötetből is. Itt is megmutatkozik, hogy a szerkesztők ebben a kötetben inkább a magyar mint idegen nyelv diszciplínára koncentráltak, hiszen a korábbiiban Giay Bélának van egy írása, mely a hungarológia fogalmát definiálja, s ez nem került átvételre. Szintén eb-

ben a fejezetben kap helyet Cseresnyési László nyelvészeti pragmatikáról szóló írása (pp. 73–83), amelyben a kiváló szociolingvista a pragmatika tudományának alapjaiba vezeti be olvasóját, miközben a pragmatika és jelentés tan elválaszthatatlansága és a pragmatikai szabályok nyelvtani szabályokkal való egyenértékűsége mellett érvel. Ez a tudományág nem véletlenül kerülhet bemutatásra egy a magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkozó kötetben, hiszen napjainkban egyre inkább a kontextusba, valódi szituációba ágyazott nyelvi ismeretek átadására törekszünk a nyelvórán. A kommunikatív nyelvtanítás mai népszerűsége a nyelvtanárok körében nem jelentheti azt, hogy más szemléletű megközelítéseket ne lehetne szintén sikerrel alkalmazni a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Így Szűcs Tibor a kontrasztív nyelvészet szemléletmódjában rejlő előnyökre hívja fel az olvasó figyelmét (pp. 97–111), amely átfogó képet nyújthat a tanuló anyanyelve és a cél nyelv közötti hasonlóságokról és különbségekről – elősegítve ezzel a tanulás kognitív folyamatait. A kontrasztív nyelvészetet Szűcs Tibor alkalmazott nyelvtipológiának nevezi – de a kötetben az általában vett nyelvtipológiáról is olvashatunk Balácsi József Attila írásában (pp. 84–96). Ennek a tanulmánynak a segítségével elmélyülhetünk a magyar nyelv tipológiai sajátosságaiban, a fonológia szintjétől elindulva egészen a mondattani jellegzetességeig. A nyelvtanításban alkalmazható funkcionális szemléletet, a funkcionális grammatikák jelentőségét Hegedűs Rita vázolja (pp. 112–122), aki már létrehozott a magyar nyelv rendszerezésére egy ilyen funkcionális megközelítésű nyelvtant. A tanulmányokban vázolt nyelvészeti megközelítésmódok mind-mind ahhoz járulnak hozzá, hogy sikeresebben közvetítsük tanulóink számára a magyar nyelvet, annak mélyebb rejtelseit és összefüggéseit is felszínre hozva.

A harmadik fejezetben szereplő tanulmányok nyelvpedagógiai szempontból közelítenek a magyar mint idegen nyelv diszciplínájához.

felé. Giay Béla módszertani témájú tanulmánya (pp. 125–144) ismét ismerősnek tűnhet sokak számára a korábbi 1998-as kötetből – ez az írás kiindulópontnak tekinthető mindenki számára, aki a magyar nyelv tanításával foglalkozik, hiszen a legfontosabb módszertani alapelveket fogalmazza meg. Ezt egészíti ki Szili Katalin írása (pp. 145–160), aki az ezredforduló magyar mint idegen nyelvi oktatásának helyzetét és kihívásait összegzi. Egyben vizsgálja a manapság legtöbbször forgatott nyelvkönyveket és tananyagokat a kommunikatív elvek, a funkcionális rendezőelv és a pragmatikai aspektus érvényesülésének szempontjából, hangsúlyozva ezek figyelembevételét és követésének szükségességét a nyelvtanításban. Csonka Csilla (pp. 161–169) és Jónás Frigyes (pp. 170–175) tanulmányai a nyelvtanulás két központi szereplőjét vizsgálják: a nyelvtanulót és a nyelvtanárt. Osztályozásaik elősegítik az összhang megtalálását e két szereplő között, illetve a megfelelő motiváció kialakítását. Végül, de nem utolsósorban Szőnyi György Endre tanulmányát (pp. 176–190) kell kiemelnem, aki a nyelvtanulásban a kultúra súlypontjait kívánja elhelyezni. Ezt az aspektust azért sem szabad elfeledni, mert a nyelvtanítás egyben a magyar kultúra közvetítését is jelenti a külföldiek felé – hogy ennek a feladatnak a hungarológus megfeleljen, érdemes a tanulmány javaslatait megfontolni.

Áttekintve a tanulmányokat elmondhatjuk, hogy a *Magyar nyelvmester* többségében teljesítette az önmaga elé kitűzött célokat, vagyis hogy újabb ismereteket közöljön általában a magyar mint idegen nyelv / hungarológia tudományterületéről, és egyben a gyakorló és majdani nyelvtanárok számára is megújult, friss segédanyagként szolgáljon. A diszciplína további fejlődése, amit a magyar nyelv iránti növekvő érdeklődés is ösztönöz, nyilvánvalóan majd újabb és újabb Magyar nyelvmesterek születését is igényelni fogja.

Baumann Tímea

Molnár Judit

Magyar–német szó- és kifejezésgyűjtemény – az EU-csatlakozás után

Holnap Kiadó Kft.:

Budapest, 2007. 272 p.

Bizonyára nem vagyok egyedüli a német nyelv-tanárok között, akit az alapos, több évtizedes órára készülései ellenére időnként „megfognak” tanítványai afféle kérdésekkel, hogyan mondják a *TAJ-kártyát* németül, vagy miként írják be szakmai önéletrajzukba a *penzügyi és számviteli ügyintéző* foglalkozást. Hiába ígérem, hogy utána nézek annak, amit kapásból nem tudok, a legtöbbször nem találok a szóban forgó kifejezést a polcomon sorakozó kézikönyvekben. Ilyenkor segítséget kérek. (A lehetséges változatok a németül tudó közgazdászok, kollégák és német anyanyelvűek körében végzett felmérésemből: *Karte der versicherten Person / Versichertenkarte*, illetve *Sachbearbeiter/in für Finanz- und Rechnungswesen, Assistent/in / Mitarbeiter/in des Controllers, Referent/in für Finanzen und Buchführung*.) Megoldódni látszik a probléma Molnár Judit jóvoltából, akinek a közelmúltban jelent meg *Magyar–német szó- és kifejezésgyűjtemény – az EU-csatlakozás után* című szótára. A szerző a Budapesti Corvinus Egyetem docense, hosszú évek óta vezeti az EU-szakfordítói mellékszakirányt a BCE nemzetközi szakán, így a gyakorlatból tudja, melyek azok a mai életben nélkülözhetetlen közkeletű szavak és kifejezések, amelyek nem találhatók meg a rendelkezésünkre álló nyomtatott szótárakban. 8–9 éve gyűjti a mindennapi munkájához szükséges anyagot az írott és az elektronikus sajtóból, saját fordítói és tolmácsi gyakorlatából, a tárgyalásokon elhangzottakból. 2003-ban jelent meg gyűjtőmunkájának eredményeként a szótárnak az EU-csatlakozás előtti próbakiadása, majd ennek kibővített anyaga egy évvel később, a *csatlakozáskor* (mindkettő az Aula Kiadó gondozásában), a magyar csatlakozás után három évvel pedig

a csaknem duplájára növelt terjedelmű változat a Holnap Kiadónak köszönhetően. Körülbelül 5350 magyar és mintegy 500-zal több német szócikket vett fel a kötetbe a szerző ábécérendben, úgy, ahogy a fordító keresi. A szótár remekül kiegészíti az 1997-ben megjelent *Euroszótárt*, az 1998-ban kiadott új *Magyar–német nagyszótárt* vagy a *Négynyelvű közigazgatási és Európai Unió szótárt*. Nem ismétli meg a felsorolt kiadványok anyagát. Az Európai Unió kifejezés például nem is szerepel benne (csak előtagként).

A legtöbbet bizonyára az EU-s fordítók profitálnak a kézikönyvből, de haszonnal forgathatják mindazok a németül már jól tudók, akik érdeklődnek a 2004-es történelmi esemény, az élet nyelvi megjelenítése iránt.

A hiánypótló mű az eddig eltelt átmeneti időszak és a csatlakozás utáni élet nyelvi tükre. A harmonizáció valamennyi területét átfogja: a jogrendszer, a gazdaságot (vállalati élet, tőzsde, beruházások stb.), a mezőgazdaságot, a környezetvédelmet, az egészségügyet, a bűnüldözést, a közlekedést, a fuvarozást, az érdekvédelmet, de még a családi életet is. Megjelenik a műben a nemzetközi politika, az államigazgatás, a tudomány, a történelem, az oktatás, az informatika, a média, a szociológia, a klímaváltozás, a természet, a sport, a turizmus, a társasági élet, a gasztronómia stb.

A szerző teljességre nem törekedhetett, hisz a nyelv folyamatosan változik, fejlődik. Mégis óriási segítséget nyújt a mozaikszavak, az intézménynevek, az új keletű fogalmak vagy éppen a mai szleng fordításában. Nélküle nem tudnánk átültetni például a következő kifejezéseket: *ÁNTSZ (Staatlicher Dienst für Volksgesundheit und Amtsärzte)*, *Állami Autópálya-kezelő Rt. (Staatliche Autobahngesellschaft)*, *Közbeszerzési Tanács ((der) Rat für öffentliche Beschaffung)*, *Országos Cigány Önkormányzat (die Landesselbstverwaltung der Roma)*, *Arany Oldalak (Gelbe Seiten / das Branchentelefonbuch)*, *Aranycsapat (die Goldene Elf)*, *közalkalmazotti bértábla (der Bundesangestelltentarif – BAT)*, *színelvt szerződés (vorgetäuschter Vertrag / der Scheinvertrag*

/ fiktiver Vertrag), *othonteremtési támogatás (die Eigenheimzulage)*, *ágyszám-leépítés (der Bettenkapazitätenabbau / der Abbau von Bettenplätzen)*, *akadálymentesítés (die Beseitigung von Hindernissen)*, *a hazai pálya előnye (der Heimvorteil)*, *vándorszavazó (der Pendelwähler / der Wechselwähler)*, *ügyfélkapu (die Schranke)*, *szignó (die Paraphe)*, *az uborka görbületi íve / hajlásszöge (der Krümmungsgrad von Gurken)*, *böszmeség (die Blödheit)*, *műbalhé (das Scheingefecht)*, *bepipul (ausrasten)*, *bagóért (zum Schleuderpreis)*, *csápol (die Hände über dem Kopf zusammenschlagen)*, *szipuzik (kiffen) stb.*

Molnár Judit a kéziratot 2007 júliusában zárta le. De csak azt, a további anyaggyűjtést nem. Következő kötetében biztosan kiegészíti például a *szórszálhasogató* ma rendelkezésünkre álló szinonimáit (*der Haarspalter*, *der Tüftler*, *der Kleinigkeitskrämer*, *der Schulfuchs stb.*) legújabb kedvencével, a *Kümmel-spalter*-rel, amelyet németországi szakmai gyakorlatról hazatért tanítványai élménybeszámolójából jegyzett fel. Ha Szinna Undine, aki Tokody Hanneloréval együtt lektorálta a kötetet, áldását adja rá, és belekerül az új kötetbe, megint árnyaltabban, változatosabban fejezhetjük ki magunkat németül.

Tóthné Bükki Edit

Temesi Mihály **Az Ormánság nyelvjárása 1939 és 1949 között**

Dialóg Campus Kiadó (Nordex Kft.):
Pécs, 2002. 573 p.

Ez a könyv igen nagy jelentőségű a magyar dialektológiában. Olyan mű került a nyilvánosság elé, mely egy nyelvjárást a maga teljességében mutat be. A Baranya megye délnyugati részét képező Ormánság nyelvjárását ismerteti úgy, ahogy azt az 1939 és 1949 közötti időszakban beszélték. Az 1988-ban elhunyt Temesi Mihály professzornak *Az Ormánság*

nyelvjárása (1939–1949) című munkája kéziratban maradt, s 2002-ben került sor a kiadására Pesti János és Szűcs Tibor szerkesztői munkájának köszönhetően.

Az Ormánság nemcsak nyelvjárását tekintve sajátos vidék, hanem történeti, néprajzi szempontból is önálló egység. A tájegységet negyvenöt eredetileg református, ma református és katolikus község alkotja Sellye és Vajszló körzetében. Határmentisége sokáig elzárta a területet a gazdasági fejlődés folyamataitól, így természeti, néprajzi, építészeti és nyelvi értékeit hosszú ideig megőrizte. Az itt élő családok a rossz anyagi helyzetükön a XIX. század végén egykézzel próbáltak enyhíteni, melynek következménye a lélekszám csökkenése lett.

A szerző, Temesi Mihály a Pécsi Pedagógiai Főiskola majd Pécsi Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvi Tanszékét vezette 1950-től harminc éven át. Kutatásai közt kiemelt helyen szerepelt az Ormánság nyelvjárásának tanulmányozása, a dialektus leírása. Tíz éven keresztül járta a tájegységet, s ezalatt megfordult mind a negyvenöt faluban. Ebben az időben gyűjtötte *Ormánsági nyelvatlasz* című adattárának anyagát is, mely 1967-ben jelent meg, s a jelen írás a szerkesztők jóvoltából tartalmazza ennek térképlapjait is.

A terjedelmes mű nagy részletességgel mutatja be a nyelvjárást a hangtántól a mondattanig. A dialektus bemutatása előtt rövid ismertetés olvasható az Ormánságról, a gyűjtés körülményeiről és az adatok feldolgozásának módjáról. A könyv három részre tagolódik: a hangtan, az alaktan és a mondattan fejezeteire. Az egyes fejezeteken belül bemutatott jelenségek több szempont köré szerveződnek. A dialektus sajátosságait a szerző nem csak önmagukban írja le, hanem elhelyezi őket más nyelvjárások között is. A leírt nyelvi jelenségeket nagyszámú példa illusztrálja. A könyv egyben leíró nyelvtani és szóföldrajzi monográfia, mivel a grammatikai leírást a fent említett nyelvatlasz szóföldrajzi térképei egészítik ki. Temesi Mihály saját készítésű fényképei teszik teljesebbé a nyelvi bemutatást. A képek a korabeli ormánsági

hétköznapiakat örökítik meg: az embereket, a házakat, az eszközöket és egyes tevékenységeket. Így az olvasó közelebb érezheti magát ahhoz a vidékhez, melynek nyelvjárásáról olvas. A könyv egészéből érezhető a szerző elhivatottsága, a téma iránti vonzódása és az ottani emberek szeretete. Azt hiszem, ennek a rengeteg munkával járó hatalmas műnek a megírásához ilyen emberre is volt szükség. Itt kell megjegyezni, hogy Temesi Mihály felesége, Tomanóczy Jolán tevékeny részt vállalt a gyűjtésben, az adatok lejegyzésében.

A monográfia az Ormánság nyelvének leírásával kiegészíti és teljessé teszi a tájegységről eddig meglévő történeti, néprajzi ismereteket. A nyelvtudomány számára pedig azért jelentős, mert a legtöbb dialektológiai írással ellentétben nem egy kiválasztott nyelvi szintet vagy jelenséget mutat be, hanem egy területi egység teljes nyelvjárását, annak egész nyelvtani rendszerét a hangtántól a mondattanig. Így egyetlen könyvvel a kezünkben van a nyelvjárás minden jellemzője. A mellékelt nyelvföldrajzi térképeken a terület összes falva szerepel, így az egyes települések közti nyelvi különbségek is észrevehetőek.

A szerző a gyűjtést 1939 és 1949 között végezte. Abban az időben még teljesebb formájában élt a nyelvjárás, bár már akkor is érzékelhető volt az Ormánság néprajzi és nyelvi egységének megbomlása, s ez a folyamat később csak fokozódott. Ennek oka a lakosságszám jelentős csökkenése az egykezés miatt, a helybeliek széttelepülése, a más helyről érkezők betelepülése. A gazdasági fejlettségében visszamaradt peremterületet – ha más területekhez képest később is – érték a változások. A hagyományos gazdálkodó életmód megszűnése nem kedvez egy nyelvjárás fennmaradásának. Ezért egy dialektus bemutatásáról szóló könyv megjelenésének napjainkban különösen nagy az értéke.

Hoppa Enikő

SZOFTVER

HORVÁTH JÓZSEF

A Google Könyvkeresője: books.google.com

A *Modern Nyelvoktatás* tavaly decemberi számában tizenegy könyvről jelent meg kritika – ezek többsége magyar nyelvű kötet volt, mint például Borgulya Ágnes és Somogyvári Márta *Kommunikáció az üzleti világban* című munkája. De a tizenegy kötet közül csak Janet Holmes 2006-ban megjelent *Gendered Talk at Work* c. tanulmánykötetének egy szemelvénye olvasható a Google Books oldalain – a magyar kötetekről csak rövid bibliográfiai információ található.

Mi a Google Books és miért probléma, ha a *Modern Nyelvoktatásban* recenzeált művek ott nem jelennek meg nagyobb terjedelemben? Mindkét kérdésre választ kap az olvasó.

A Google Books azokat szolgálja ki, akik gyorsan szeretnének információhoz jutni egy könyvvel vagy kötet sorozattal kapcsolatban. Több millió művet szkennelt be a társaság és tette ezek bizonyos részeit elérhetővé a kiadókkal és jogtulajdonosokkal történt megállapodás alapján. Janet Holmes könyvéről például megtudhatjuk, mikor, melyik kiadó jelentette meg, mi az ISBN száma. Ez sok más adatbázisból is tudható – de elektronikusan belelapozni ilyen egyszerűen csak itt, a Google Books oldalain lehet. Mint az 1. ábra mutatja, Holmes könyve is elérhető előnézetben.



1. ábra: Holmes könyve a Google Books oldalán korlátozott előnézeti (Preview) lehetőséggel

Aki arra kíváncsi, Umberto Eco könyvei közül melyeket lehet itt elolvasni, talán örül, ha megtudja: tizenöt ilyen kiadás is létezik – köztük a *A szépség története* 2006-os kínai verziója is (lásd a 2. ábrát).

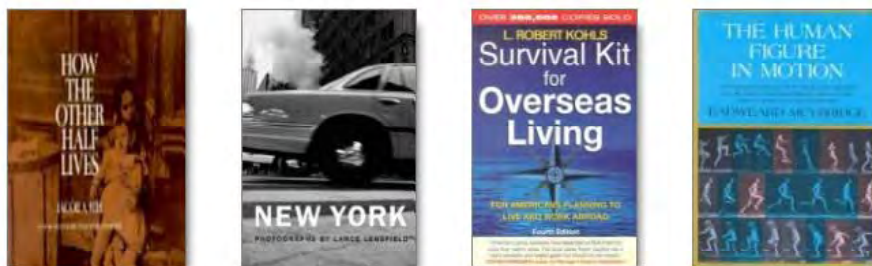


2. ábra: Umberto Eco előnézeti opcióval olvasható kötetei a Google Books-on

A Google Books három szinten ad betekintést a naponta több száz tétellel gazdagodó adatbázisba: a könyvtári katalógus, a korlátozott előnézet és a teljes nézet szintjén. Mind a három hasznos lehet, de tanárnak és diáknak a legizgalmasabb természetesen az, ha a teljes könyv szabadon és ingyenesen olvasható. Ha a kiadó ehhez hozzájárult, akár a teljes szöveg elérhető, illetve PDF-formátumban letölthető, és ami még ennél is zseniálisabb, tartalma online kereshető.

118 nyelven használható a Google – a beállításokban megadható, mi legyen a keresés nyelve. Ennek segítségével már semmi akadálya nincs annak sem, hogy kínai, vietnami, izlandi, bosnyák vagy akár hindi nyelven írt kötetekből kisebb-nagyobb elektronikus könyvtárat hoz-

Random subject - Photography



3. ábra: Négy fotózással kapcsolatos kötet borítója a Books kezdőlapján

zunk létre érdeklődésünk, tantárgyunk, nyelvismeretünk függvényében. Kereshetünk bizonyos szavak szerint, de úgy is, hogy a kötet ne tartalmazzon egyes kifejezéseket – és természetesen cím, szerző, kiadó, dátum és ISBN szám alapján is.

Ezenkívül minden bejelentkezéskor vagy oldalfrissítéskor a kezdőoldalon négy olyan műre is felhívják a figyelmet, melyeket sokszor meghivatkoztak, és itt szerepel négy olyan kötet is, melyek egy-egy véletlenszerűen kiválasztott témához kapcsolódnak (lásd a 3. ábrát).

A felület könnyen kezelhető, ahogy azt a Google oldalain már megszokhattuk. Csak olyan adat szerepel minden oldalon, amelynek valós szerepe van. Hasznosak a könyv témájához kötődően felvett hirdetések és azok a linkek is, amelyek a keresett könyvre más forrásokban való hivatkozásokat teszik elérhetővé: ezek között internetes oldalak információi mellett egyéb könyvek is megtalálhatók. Ezáltal például feltérképezhetünk egy már ismert vagy még felfedezésre váró kapcsolatrendszerrel – ami a kutatók, a tanárok és a diákok számára egyaránt jelentős eredménnyel járhat.

A szemle elején feltett kérdések közül az elsőre tehát már választ adtam. Mielőtt a másodikra rátérnék, hadd vezessem azt be néhány olyan ötlettel, melyet a nyelvtanulásban és nyelvoktatásban mások is alkalmazhatnak más nyelvekre és más művekre.

Egyik kedvenc íróm William Zinsser. A remek stílusú szerző sok művét olvastam, de vannak olyanok, mint például a *Spring Training* című, amelyet csak kritikákból és Zinsser más munkáiból ismertem. Szerencsére a kiadó, a Houghton Mifflin előnézeti engedélyt adott a könyv Google Books-ra kerüléséhez, és így most, ennek a szemlének a megírásakor a böngészés során három másik Zinsser-mű mellett ebből is elolvashattam legalább ezt a részt: negyvenkét remekbe szabott oldalt.

Utána a *Keresés a könyvben* elnevezésű gyorskeresővel a *player* szó előfordulásaira kérdeztem rá. A szolgáltatás kiemeli ezeket a helyeket (lásd az 4. ábrát).

Hol használható fel a Google Books? Mindenhol, ahol kevesebb könyv áll rendelkezésre, mint a Google szkennelő szobáiban. Minden korosztály talál megfelelő kötetet tanuláshoz, szórakozáshoz, kutatáshoz. A keresett könyv akár meg is vásárolható.

A kiadók nyomon követhetik, melyik könyvüket milyen gyakran lapozzák fel, és az itteni jelenlét természetesen óriási piacot tesz elérhetővé számukra. Remélhető, hogy egyre több hazai kiadó járul majd hozzá, hogy részben vagy egészében is kereshetőek legyenek a kiadványaik. A folyamatból nem maradhatnak ki a magyar kiadók sem. A hazai szerzők művei is megérdemlik, hogy többen megismerjék őket. A részvétel igen egyszerű: a köteteket

Because success in this business is based on the confidence level of the **player. All these young men are blessed with special physical talents, and if you put them on a scale you'd find that a lot of it is relative. They may be outstanding runners, they may be outstanding throwers, they may be outstanding fielders, they may have outstanding body control. But what makes one **player** a winning **player** and one a losing **player**?"**

The sentences were rolling out, rotund and perfectly formed. I had the feeling that I was not the first person to hear them.

4. ábra: A *player* szó kontextusai Zinsser művének egyik oldalán

PDF-formátumban vagy nyomtatva kell eljuttatni a Google Books európai képviselőjéhez, ahol néhány hónap alatt elkészül a technikai alapja annak, hogy a kötet megjelenjen ezen a piacon. Különösen fontos volna a polcokról már elfogyott, újrakiadásra nem előkészített kötetek Google-ra való feltöltése, de a friss kiadványok ismertségét és versenyképességét is növeli, ha itt jelen lehetnek.

A Google Books számos további lehetőséget rejt. Én egy éve használom, főleg egyetemi munkámban, és lenyűgöz a könyvek választéka. Bizonyos, hogy sok olvasó előtt nyit meg széles távlatokat, ha gyakorlatuk, forrásaik részévé teszik a Google Könyvkeresőjét.

HÍREK

SÁRDI CSILLA

Összefoglaló a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) XVII. Kongresszusáról

Az 1990-es évek kezdetén megalakult és azóta aktívan tevékenykedő MANYE leg- rangosabb rendezvénye az évenként sorra kerülő Kongresszus, amelynek minden év- ben más felsőoktatási intézmény ad otthont.

A Kodolányi János Főiskola 2000 tavaszán már rendezett MANYE konferenciát, akkor Székesfehérváron, Bartha Magdolna szervezésében zajlott le a találkozó.

A XVII. Kongresszust Siófokon tartottuk 2007. április 19–21. között *Kommunikáció az információs technológia korszakában* címmel. A három nap alatt 250 fő vett részt a Kongresz- szuson, 140 előadás hangzott el 12 szekcióban. Az előadások absztraktjait tartalmazó kötet, valamint a programfüzet elektronikus formában elérhető a MANYE és a Kodolányi János Fő- iskola honlapjáról is (www.manye.pte.hu; www.kodolanyi.hu/manye_2007) Stephanides Éva és Kiszely Zoltán szerkesztésében.

A szekciók az alkalmazott nyelvészet különböző területeivel foglalkoztak:

- Az elektronikus média, a nyomtatott média és a nyelvhasználat, nyelvészet és az informa- tika, internet az idegennyelv-oktatásban
- Interkulturális kommunikáció és EU-nyelvhasználat
- Nyelvpolitika: regionális nyelvek, közvetítő nyelvek, nyelvtervezés, nyelvi jogok
- Fordítástudomány 1-2.
- Alkalmazott szövegnyelvészet, stilisztika
- Kontrasztív nyelvészet
- Lexikológia és lexikográfia, terminológia
- Alkalmazott szociolingvisztika, két- és többnyelvűség; a magyar nyelv változatai
- Nyelvelsajátítás és nyelvi nevelés, alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben; nyelvművelés
- Az idegen nyelvek oktatása, nyelvpedagógia: tanulási és tanítási stratégiák, curriculum- fejlesztés, minőségbiztosítás és teljesítménymérés 1-2.
- A magyar mint idegen nyelv határon innen, határon túl
- Szaknyelvi kommunikáció 1-2.

Négy plenáris előadás hangzott el, kettő nyitáskor és kettő záráskor:

- Chikán Attila: A gazdasági szaknyelv (át)alakulása a rendszerváltás után
- Hidasi Judit: Country branding – Magyarország. Célok és eszközök (Brassai-előadás)
- Bárdos Jenő: A nyelvpedagógiai tudás jellege
- Klaudy Kinga: Tizenöt tézis a fordítástudományról

Hagyományosan szintén a Kongresszus részét képezte az éves MANYE-közgyűlés és a kerekasztal-beszélgetések. A XVII. Kongresszuson párhuzamosan 4 kerekasztal-beszélgetés folyt, mindegyik aktuális kérdéseket, problémákat tárgyalt és lehetséges megoldásokat kerekített. A beszélgetések témái a következők voltak:

- A nyelvoktatás jövője a felsőoktatásban (vezette: Demeter Éva)
- A könyv és a könyvtár jövője (vezette: Koltay Tibor)
- A magyar számítógépes nyelvészet helyzete és eredményei (vezette: Prószéky Gábor)
- Tartalomalapú nyelvoktatás (vezette: Sárdi Csilla)

A MANYE kongresszusainak történetében szintén hagyomány az első este megrendezett fogadás, amelyre ez alkalommal Siófok város önkormányzatának támogatásával a Szent Miklós konferenciahajón került sor. A második esti hagyományos Gulyás-party helyszíne a nagy múltú visszatekintő Fogas Étterem volt, ahol a főiskola siófoki hallgatói meglepetés-műsorral kedveskedtek a vendégeknek.

A Kongresszuson elhangzott előadásokból kötet készül nyomtatott formában és CD-n. A kötet főszerkesztői munkálatait Sárdi Csilla végzi, a szerkesztő bizottság tagjait a főiskola Modern Nyelvek Intézetének oktató kollégái közül kértük fel. A tanulmányokat országosan elismert szakemberek lektorálják. A kötet a MANYE XVIII. Kongresszusára készül el, amely 2008. április 4–6. között kerül megrendezésre Budapesten a Balassi Intézetben.

A Kongresszus értékeléseként fontos megemlíteni, hogy az a részvételi díj, amely a MANYE eddigi történetében a legmagasabb volt, garanciát nyújt arra, hogy a konferenciakötet biztonsággal és időben meg tudjon jelenni. Ezáltal tudtuk azt is biztosítani, hogy a konferencia résztvevői magas színvonalú szolgáltatásban részesüljenek. Összességében pedig megállapítható, hogy a XVII. Kongresszuson egyenletesen magas színvonalú előadások hangzottak el.

A szervezők ezúton is köszönetüket fejezik ki a MANYE vezetőségi tagjainak az értékes tanácsokért és segítségért, amelyet az előkészületek során nyújtottak a Kodolányi János Főiskolának.

A XIV. évfolyam 1–2. számának szerzői

ALBERT SÁNDOR, Szegedi Tudományegyetem, Francia Nyelvi Tanszék (linguist@freemail.hu)
BASCO LOUIS, Avignoni Egyetem, Kultúra és Kommunikáció Kutatóintézet, Franciaország
(louis.basco@univ-avignon.fr)
BAUMANN TÍMEA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
(baumann.timi@manografia.hu)
BIRÓ ANETT, Pannon Egyetem, IOK Nyelvi Lektorátus, Veszprém (biroanett@freemail.hu)
ESCHBACH-SZABÓ VIKTÓRIA, Eberhard Karls Egyetem, Japán Szeminárium, Tübingen, Németország
(eschbach@japanologie.uni-tuebingen.de)
FORGÁCS ERZSÉBET, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
(forgacs@jgytf.u-szeged.hu)
HOPPA ENIKÓ, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
(enikoit@yahoo.it)
HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
(jozsefhor@gmail.com)
JUHÁSZ VALÉRIA, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
(juhaszvali@gmail.com)
KIS ÁDÁM, Eötvös Loránd Tudományegyetem, IKI Informatikai Tanszék, Budapest
(adam.kis@szak.hu)
KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, Budapest
(kklaudy@ludens.elte.hu)
LAYTOU RÉNATA, Avignoni Egyetem, Franciaország (regina.laytou@univ-avignon.fr)
MÁRKUS ÉVA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest
(markuseva@t-online.hu)
NIKOLOV MARIANNE, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
(nikolov@nostromo.ptt.hu)
OSZETZKY ÉVA, Pécsi Tudományegyetem, Francia Tanszék (eoszet@btk.ptt.hu)
REDER ANNA, Pécsi Tudományegyetem, Német Nyelvészeti Tanszék (reder@btk.ptt.hu)
SÁRDI CSILLA, Kodolányi János Főiskola, Angol Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Székesfehérvár
(csilla@mail.kodolanyi.hu)
SZÁNTÓ GÁBOR, Pécsi Tudományegyetem (mrszantogabor@yahoo.com)
SZÖLLŐSY ÉVA, Modern Nyelvoktatás szerkesztősége, Budapest (szeva1@freemail.hu)
TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék (terts@nyl.bme.hu)
TÓTHNÉ BÜKKI EDIT, Vértesszőlős (bukkiedit@t-online.hu)